

## La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

## La scuola del nuovo millennio: tra italiano, dialetti e altre lingue

Raymond Siebetcheu

(Università per Stranieri di Siena, Italia)

**Abstract** The Italian linguistic space has been traditionally characterised by a tripolar situation: the pole of Italian and its varieties, the pole of Italian dialects and their varieties and the pole of minority languages of historic settlement. In the last four decades a new linguistic phenomenon has swept across the Italian society: the emergence of immigrant languages. This has brought up a quadrilateral linguistic situation with the insertion a fourth pole based on this 'neoplurilingualism'. Despite this situation of plurilingualism that has always characterised Italy, many international and national surveys observe that there is still a tendency to monolingualism in different Italian contexts. Education is one of these. Actually, in schools, little attention is paid to languages other than Italian whether foreign or immigrant. In confirming this trend, however, this paper also focuses on the so called engaged language policy which calls for the right to language policy-making in which all concerned – communities, parents, students, educators, and advocates – collectively imagine new strategies for resisting global marginalisation of home languages and cultural identities.

**Sommario** 1 Premessa e obiettivi. – 2 Quadro teorico e metodologico di riferimento. – 3 Il contesto nazionale e locale della ricerca. – 4 L'italiano e le lingue immigrate nella scuola italiana. – 5 L'analisi dei dati della ricerca. – 5.1 Il repertorio linguistico degli alunni nella provincia di Siena. – 5.2 Ricognizione e analisi delle competenze nelle lingue dello studio. – 5.3 La percezione dei docenti. – 6 Conclusioni.

**Keywords** School. Italian language. Immigrant languages. Plurilingualism. Italian dialects.

### 1 Premessa e obiettivi

Oltre tre decenni fa, nel descrivere la situazione linguistica in cui operava la scuola italiana, in particolare la scuola elementare e media unificata, De Mauro (1981, 11) sosteneva che:

La scuola nella sua azione non ha dinnanzi a sé alunni la cui esperienza linguistica si svolga nell'ambito di un unico idioma, ossia della comune lingua nazionale, ma alunni che in misura variabile, dall'una all'altra classe sociale, dall'una all'altra regione, dai grandi centri urbani alla campagna, subiscono l'attrazione sia della lingua letteraria, sia di uno (e talora più di uno) dei molteplici dialetti ancora fiorenti nella penisola.

Nella stessa ottica, facendo una considerazione generale, Favaro (2004, 161) ricorda che: «La scuola è sempre stata il luogo privilegiato in cui si incontrano diverse storie d'infanzia e di adolescenza e differenze molteplici; la sua missione di integrazione consiste proprio nel proporre orizzonti comuni a partire da riferimenti e percorsi diversi». Ecco perché nella sua *Lettera a una professoressa*, mezzo secolo fa, don Milani (1967) riteneva che «non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti uguali fra diseguali». Come rammenta ancora De Mauro (1981), alla voce di don Lorenzo Milani si aggiunsero quelle di Cattaneo, Ascoli, Manzoni e Croce; voci, queste, che hanno sottolineato, senza purtroppo essere capite, la portata sociale dei fatti linguistici. In ogni modo, raccogliendo l'eredità linguistica e culturale del passato, la società odierna e sicuramente quella di domani assume e assumerà una dimensione sempre più globale. Una società contraddistinta da scenari di *supercontatto* e di *superdiversità linguistica* (Vertovec 2007; Barni, Vedovelli 2009; Vedovelli 2013). Una società dove le *masses parlantes*, cioè i gruppi di locutori, per riprendere il concetto saussuriano, rimano con la nozione di 'società di massa'. Una società, puntualizza Balboni (2002, 10-11), dove la «massa-nazione» non scompare ma viene invasa, nelle scuole, nei quartieri e altrove, assumendo una fisionomia sempre più complessa «ove convivono più masse-nazione nello stesso territorio, dove ci sono masse che si raccolgono intorno a interessi condivisi che si articolano e riaggregano in continuazione». In linea con tali inquadramenti, nel focalizzare l'attenzione sul plurilinguismo nella scuola italiana, risulta naturale muoversi sulla scia del nuovo «spazio linguistico globale» (Vedovelli 2011) e dell'assetto idiomatologico che ne deriva, strutturato intorno ai quattro poli dei dialetti, dell'italiano, delle lingue delle minoranze di antico insediamento e delle lingue degli immigrati.

Obiettivo di questo lavoro è quindi quello di analizzare il potenziale plurilingue dichiarato nei principali contesti di interazione (familiare e scolastico, tra pari) degli studenti delle scuole italiane e in particolar riferimento a quelle senesi. All'analisi delle lingue del corpus studentesco si aggiunge quella relativa al punto di vista dei docenti nei confronti del plurilinguismo. Il contributo si prefigge quindi di comprendere:

1. Quanto la diversità linguistica sia oggi percepita anche in relazione ad eventuali mutamenti rispetto al passato. Quanto la diversità linguistica coesista e circoli all'interno di una scuola, di una classe, di un quartiere e sia un fenomeno strutturale e diffuso di più realtà geografiche.
2. Quanto l'azione formativa, anche attraverso la percezione dei docenti, riesca a rispondere al plurilinguismo 'dal basso' in termini di valorizzazione della diversità linguistica e accrescimento delle competenze. I risultati potranno essere utilizzati per sviluppare una riflessione sull'attuale condizione dell'insegnamento linguistico in generale e in particolare sull'educazione linguistica a scuola.

## 2 Quadro teorico e metodologico di riferimento

Se la scuola italiana del nuovo millennio fonda le sue radici su un 'plurilinguismo tradizionale' determinato dall'italiano, dai dialetti e dalle minoranze storiche (De Mauro 1981),<sup>1</sup> nel contesto globale attuale, essa s'inserisce nella cornice di un «neoplurilinguismo» (Vedovelli 2010), cioè di un nuovo plurilinguismo determinato dall'ingresso delle lingue immigrate in Italia. Il tema del plurilinguismo e la migrazione si è andato affermando sia nella ricerca sociolinguistica, sia nell'ambito della politica linguistica (Chini 2009). Nel caso specifico del binomio lingua e immigrazione in ambito scolastico, diversi lavori hanno fornito risultati interessanti. Possiamo ricordare in questa sede le ricerche del Centro di Eccellenza della Ricerca dell'Università per Stranieri di Siena (da ora in poi CE) (si vedano ad esempio Bagna, Machetti, Vedovelli 2003; Bagna, Casini 2012; Casini, Siebetcheu 2017). A livello nazionale, ci preme segnalare gli studi di Chini (2004) e Fusco (2017), che hanno rispettivamente indagato sulle competenze e sugli usi relativi alle varie lingue del repertorio dei minori e adulti di origini straniere nelle province di Pavia, Torino e Udine. Il nostro lavoro si colloca inoltre sulla scia di alcuni studi svolti in ambito internazionale quali le indagini *Multilingual City Project* (Extra, Yağmur 2004) e *Multilingual Capital* (Baker, Eversley 2000) che tratteggiano il plurilinguismo determinato dall'immigrazione in Europa e nelle scuole londinesi. Nell'affrontare il tema del plurilinguismo nella scuola, intesa come luogo di accoglienza, di educazione, di rispetto delle regole, di gestione equa dei bisogni differenziati, ci sembra quindi opportuno partire dalla prospettiva del repertorio linguistico. Ovvero «dell'insieme delle risorse linguistiche possedute dai membri di una comunità linguistica, *non inteso* semplicisticamente come una mera somma lineare di varietà di lingua, ma *che* comprende anche, e in maniera sostanziale, i rapporti fra di esse e i modi in cui questi si atteggiano, la loro gerarchia e le norme di impiego» (Berruto 1995, 61; corsivo dell'Autore). Questo modello di repertorio idiomatologico è capace di «organizzare sinotticamente e sincronicamente le varie dimensioni degli usi linguistico-comunicativi nella competenza individuale e a livello collettivo» (Vedovelli 2011, 134). I dati oggetto della presente ricerca sono stati raccolti nell'a.s. 2015/16 tramite la somministrazione di due questionari sociolinguistici: il primo, semistrutturato, rivolto agli studenti (1.584 informanti, di cui 467 con almeno un genitore di origine straniera);<sup>2</sup> il secondo, con domande aperte, rivolto ai docenti (49 informanti). Gli studenti coinvolti nell'indagine provengono da 48 scuole,

1 Sull'uso dei dialetti e delle lingue di minoranza da parte dei bambini rinviamo rispettivamente a ISTAT 2014a; Sorbrero, Miglietta 2006; Iannàccaro 2010.

2 Per un'analisi dettagliata del questionario rivolto agli studenti rinviamo a Casini, Siebetcheu 2017.

collocate in diverse aree del territorio provinciale, e sono inseriti in 97 classi, di cui 46 quarte della scuola primaria e 51 seconde della scuola secondaria di primo grado. Accanto al questionario sociolinguistico, i dati sulla percezione linguistica sono stati raccolti attraverso l'osservazione partecipante (20 minuti in ogni classe durante la somministrazione del questionario). Le rilevazioni e le conseguenti osservazioni dirette in classe, sono state utili non solo per confrontarsi con gli alunni e i docenti su questioni linguistiche, ma anche per prendere atto degli atteggiamenti linguistici degli alunni nella loro spontaneità. Il questionario somministrato ai docenti è composto da 10 domande e si propone di indagare sulla consapevolezza e la percezione del plurilinguismo da parte degli insegnanti ma anche sulle loro scelte linguistiche a scuola e in famiglia.

### 3 Il contesto nazionale e locale della ricerca

Negli ultimi tre decenni, la presenza degli alunni di origine straniera nella scuola italiana è cresciuta di circa 10 punti percentuali, passando dallo 0,06% dell'a.s. 1983/84 al 9,2% (circa 815 mila unità) dell'a.s. 2015/16. Nell'a.s. 2007/08, il sistema informatico del MIUR ha per la prima volta proposto una distinzione di notevole importanza non soltanto dal punto di vista meramente statistico, ma anche nell'ottica dell'interpretazione dei dati linguistici: viene fatta la distinzione tra gli 'alunni stranieri nati in Italia' e quelli di recente immigrazione. Il monitoraggio di questi dati distinti costituisce una chiave di lettura interessante per le sue ricadute sul nuovo assetto plurilinguistico delle nostre scuole. In realtà, come osserva Ongini (2015, 401) «i due poli, *stranieri nati in Italia* e *stranieri neo arrivati*, presentano caratteristiche e problematicità proprie». L'opportunità di questa distinzione viene marcata dal fatto che dall'a.s. 2013/14 gli alunni con background migratorio nati in Italia abbiano superato quelli nati all'estero, costituendo oggi il 55,3% di tutti gli alunni di origine straniera. Questo numero sempre crescente pone anche un problema di attualità che sta facendo scorrere fiumi d'inchiostro: lo *ius soli*.<sup>3</sup>

Gli stranieri residenti in provincia di Siena al 1° gennaio 2016 erano 29.983 e rappresentavano l'11,1% della popolazione residente. La comunità straniera più numerosa era quella proveniente dalla Romania con il 17,1%

---

3 Dopo l'approvazione alla Camera dei deputati il 13 ottobre 2015, si sperava che tale legge, la cui discussione era iniziata il 15 giugno 2017 in Senato, potesse essere approvata entro la legislatura appena conclusa, ma tutto è stato rinviato, si presume, alla prossima legislatura (la 18°). La proposta di legge prevedeva uno *ius soli temperato* e uno *ius soli culturae*. Meccanismi, questi, che intendevano consentire ai minori nati in Italia da genitori stranieri di diventare formalmente, sotto alcune condizioni come la frequenza della scuola italiana, cittadini italiani in un periodo relativamente breve.

di tutti gli stranieri presenti sul territorio, seguita dall'Albania (14,1%). È interessante notare che queste due nazionalità primeggiano anche a livello nazionale e regionale. Una delle particolarità dei dati demografici senesi relativi alla presenza degli stranieri è legata alla forte stanzializzazione degli immigrati provenienti da Paesi dell'Europa dell'Est, quali Ucraina, Repubblica Moldova, Kosovo e Polonia, indicatore, questo, di un peso linguistico e culturale molto forte, con ricadute anche sul sistema scolastico. Nell'a.s. 2015/16 erano 5.210 gli studenti di origine non italiana iscritti nelle scuole senesi. La tabella 1 illustra in questo senso la distribuzione degli alunni di origine straniera nelle scuole di ogni grado della provincia di Siena confermando anche l'alta incidenza dei «nati in Italia» (54,6%) come già rilevato a livello nazionale. Il fatto che il 59% degli alunni con almeno un genitore straniero del nostro corpus sia nato in Italia è un'ulteriore conferma di questa tendenza.

Tabella 1. Presenza di alunni di origine straniera nelle scuole della provincia di Siena (a.s. 2015/16)

	Infanzia	Primaria	Secondaria I	Secondaria II	Totale
Valori assoluti	1.005	1.680	1.002	1.523	5.210
% su totale	14,3%	15%	14,7%	14,6%	13,3%
Nati in Italia	820	1.190	477	360	2.847
% su stranieri	81,6%	70,8%	47,6%	23,6%	54,6%

**Fonte: MIUR 2017**

#### 4 L'italiano e le lingue immigrate nella scuola italiana

Secondo l'ultima indagine ISTAT (2014b) «sulle diversità linguistiche tra i cittadini stranieri», per il 38,5% dei bambini di origine straniera di sei anni e più, la lingua prevalente in famiglia è l'italiano. Un altro dato che conferma quello precedente è che gli allievi con background migratorio di madrelingua italiana sono oltre 160 mila, pari al 4,5%. Questo dato si riferisce in buona parte ai sempre più numerosi bambini nati in Italia di cui abbiamo fatto riferimento prima. Questi dati rivelano che l'italiano non è necessariamente una lingua straniera per tutti i bambini con genitori stranieri. Questa informazione risulta molto preziosa nell'ottica dei percorsi di educazione linguistica in generale in quanto ci potrebbe aiutare a superare casi di razzismo comunicativo, inteso come «un parlare 'straniero' facile, fatto per farsi capire, per aiutare l'immigrato, ma [in realtà] un parlare sempre troppo semplificato e distorto [che] impedisce allo straniero di

entrare nella nostra lingua» Vedovelli (2001, 39<sup>4</sup>). In realtà, etichettare l'essere diverso (con origini straniere) alla non conoscenza dell'italiano è una forma insidiosa di esclusione che ha delle ricadute a scuola attraverso degli inserimenti e orientamenti scolastici non sempre adeguati. Tuttavia è opportuno sottolineare che, secondo i risultati dell'indagine ISTAT (2016) *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*, il 73,1% dei dirigenti scolastici dichiara una maggiore consapevolezza rispetto al passato sulla necessità di programmare adeguate strategie per un inserimento positivo dei ragazzi di origine straniera. Oltre all'italiano, il repertorio linguistico dei bambini con background migratorio è composto naturalmente da molte lingue immigrate. Sulla base dei dati dell'indagine ISTAT (2014b), illustrati dal grafico 1, possiamo dedurre che le prime lingue immigrate presenti nelle nostre scuole sono il rumeno, seguito dall'arabo e dall'albanese. Queste lingue possono essere considerate come degli indicatori utili all'analisi dei bisogni di mediazione linguistica e culturale nelle scuole.

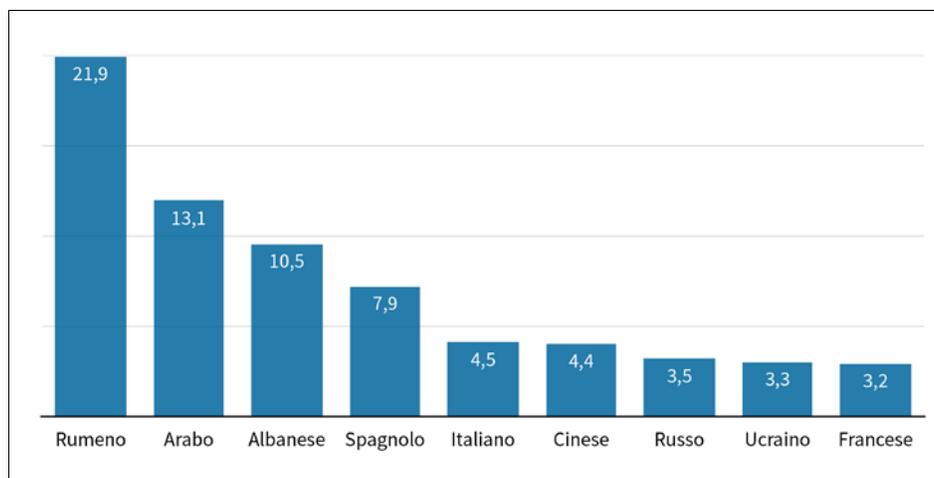


Grafico 1. Principali lingue dei bambini di origine straniera prima di andare a scuola (fonte: Elaborazioni su dati ISTAT 2014b)

4 Tra le altre forme di razzismo comunicativo, Vedovelli (2001, 39) evoca l'insulto, che è la modalità più evidente, e l'uso di strutture di discorso incomprensibili, che è una modalità subdola nell'uguale tentativo di escludere e marginalizzare.

## 5 L'analisi dei dati della ricerca

Sulla scia della linguistica educativa (De Mauro, Ferreri 2005, 27), «che ha per oggetto la lingua (una lingua, ogni lingua) considerata in funzione dell'apprendimento linguistico e del più generale sviluppo delle capacità semiotiche», l'analisi è tesa a considerare un grado di plurilinguismo che è concepito 'in potenza', ovvero in quanto grado di potenzialità espressive verbali entro un continuum di possibilità legato all'insieme delle forme semiotiche capaci di creare senso nell'azione e nella interazione sociale degli informanti (Casini, Siebetcheu 2017, 99). L'idea è quindi di far emergere la diversità linguistica degli informanti, così da dare uguale dignità e valorizzare tutte le varie realtà plurilinguistiche presenti nelle scuole prese in esame.

### 5.1 Il repertorio linguistico degli alunni nella provincia di Siena

Introdotta e teorizzata da Gumperz, il concetto di repertorio linguistico, come già evocato, non va semplicisticamente inteso come una mera somma lineare di varietà di lingua, bensì come «la totalità di forme linguistiche regolarmente utilizzate nel corso di interazioni sociali significative» (1964,137). Nel caso specifico della comunità parlante italiana, il repertorio linguistico, secondo Berruto

è costituito dalla somma dell'italiano con tutte le sue varietà, dei vari dialetti con le loro rispettive varietà, delle lingue di minoranza o parlate alloglotte con le loro eventuali varietà, e dei rapporti secondo cui tutte queste varietà di lingua si collocano in uno spazio sociolinguistico in una certa gerarchia e risultano più o meno appropriate, o obbligatorie, o escluse, ecc., in determinate classi di situazioni. (1995, 61)

Sulla scia di questa cornice definitoria, il nostro intento è quello di rilevare il potenziale plurilingue all'interno dei repertori individuali nella scuola, senza quindi escludere e/o svalORIZZARE i dialetti, le varietà locali, gli idiomi di contatto o qualsiasi altra varietà linguistica. In questa ottica, come illustrato dal grafico 2, solo 7 informanti (pari allo 0,4% del nostro corpus complessivo) dichiarano nel proprio spazio linguistico la presenza di un unico idioma. Sono invece ben 639 informanti, cioè il 40,3% del corpus, quelli che inseriscono 5 lingue nel proprio repertorio linguistico. Sul piano qualitativo l'analisi dei questionari ci permette di evidenziare quali sono gli idiomi maggiormente dichiarati ponendo attenzione al loro valore frequenziale, ovvero il numero di occasioni in cui l'idioma è percepito e dichiarato. Secondo Casini e Siebetcheu (2017) lo spazio plurilingue relativo

alle scuole di Siena si articola su sette distinte polarità,<sup>5</sup> per un totale di 82 varietà dichiarate: il primo polo è rappresentato dall'italiano<sup>6</sup> per il quale rileviamo un valore frequenziale di 1.561. Il secondo polo è costituito dalle lingue apprese ed insegnate a scuola (per le tipologie di scuole oggetto di rilevazione si considerino le lingue inglese, francese, tedesco e spagnolo). Il terzo polo è rappresentato dal toscano, cui si affiancano (quarto polo) idiomi locali a base italiana (tra cui senese, colligiano, poggibonsese). Il quinto polo è rappresentato dagli idiomi regionali, anch'essi a base italiana come il campano e il siciliano. Gli ultimi due poli sono costituiti dalle lingue di immigrazione (ad esempio rumeno, albanese e arabo) e dagli idiomi non locali a base italiana, come il napoletano, milanese, salernitano ecc.

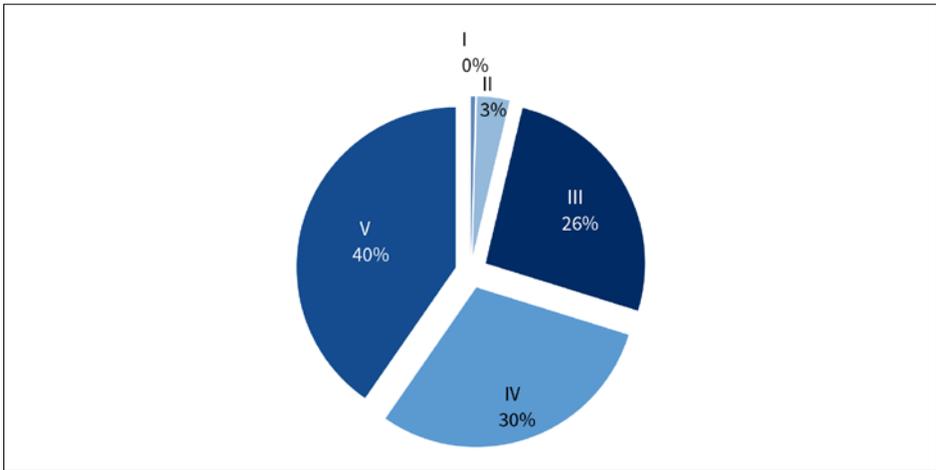


Grafico 2. Lingue dichiarate per ciascun informante. Valori assoluti

Se i risultati della nostra ricerca segnalano, come vedremo, la presenza e l'uso delle varietà dialettali italiane anche da parte dei bambini di origine non italiana, dimostrazione, questa, del loro radicamento sul territorio, nello spazio linguistico della scuola italiana anche le lingue immigrate iniziano a far parte delle risorse linguistiche a cui gli studenti italiani possono attingere. A dimostrazione di ciò, a differenza di una ricerca condotta nel 2007 nelle scuole di Siena (Vedovelli 2010) dove circa 4-5% dei bambini italiani dichiaravano di conoscere alcune parole delle lingue dei loro com-

5 Le singole polarità sono identificate sulla base di macroblocchi. A concorrere alla determinazione dei macroblocchi linguistici sono i valori frequenziali rilevati in ordine al principio di quantità.

6 Il dato si riferisce alla italoфонia standard e non agli altri idiomi a base italiana che rappresentano altre polarità dello spazio.

pagni di origine straniera, nell'ambito della nostra indagine questo dato è salito al 10,7%. Nonostante questi dati si riferiscano alla conoscenza di alcune parole, essi suggeriscono un sempre più crescente grado di consapevolezza linguistica nei confronti delle lingue immigrate nonché un'apertura alla diversità dal 'basso'. Tendenza, quest'ultima, che Davis (2014) chiama «Engaged Language Policy and Practices», ovvero quelli interventi che coinvolgono genitori, studenti, docenti, dirigenti scolastici o altre figure all'interno della scuola per promuovere la diversità linguistica e combattere la marginalizzazione degli idiomi usati in famiglia.

Tabella 2. Principali lingue immigrate e lingue locali italiane dichiarate dagli informanti II e EE

Lingue immigrate dichiarate da alunni II*		Lingue locali dichiarate da alunni EE**	
Lingua dichiarata	Valore frequenziale	Lingua dichiarata	Valore frequenziale
Albanese – Kosovaro	252	Toscano	130
Arabo	86	Napoletano	18
Rumeno	80	Senese	15
Cinese	32	Poggibonsese	15
Polacco	25	Colligiano	11
Wolof	22	Chianino	5

\*II: entrambi i genitori sono italiani; \*\*EE: entrambi i genitori sono stranieri.

## 5.2 Ricognizione e analisi delle competenze nelle lingue dello studio

Sulla base dei dati raccolti nell'ambito della nostra indagine, è stato possibile fare una ricognizione delle lingue studiate a scuola. Su un totale di 1.584 studenti, soltanto 93 non inseriscono nel loro spazio linguistico le lingue della scuola. Come indichiamo nella tabella 3, sono complessivamente quattro le lingue apprese a scuola e indicate da tutti gli altri informanti: inglese, francese, spagnolo e tedesco.

Tabella 3. Distribuzione delle lingue dello studio nelle scuole prese in esame

Lingue dichiarate	Valore percentuale
Francese	50,3%
Inglese	88,9%
Spagnolo	19,5%
Tedesco	6%

In generale, questi risultati mettono in luce come la scelta prevalente, per l'89% degli studenti,<sup>7</sup> sia sull'inglese. Un dato che non sorprende se si considera che l'inglese è oggi la principale lingua di comunicazione internazionale. Ma è opportuno interpretare tale dato considerando anche l'altra faccia della medaglia: l'inglese è sì la lingua principalmente scelta dagli studenti, ma essa è anche, come lo dimostrano i risultati dell'indagine *Language Rich Europe* (Extra, Yağmur 2012), la lingua maggiormente insegnata e promossa a tutti i livelli scolastici. «A scuola, oltre all'italiano, l'attenzione è solo centrata sull'inglese, che – peraltro – è insegnato in un contesto di limitatezza di risorse che rende spesso inefficace ogni sforzo, sia pur volenteroso, dei singoli docenti o delle singole scuole» (Barni 2012, 157). Per evitare di essere definita *killer language* (Blommaert 2010, 195), «man mano che il mondo si trasforma in un grande villaggio globale e al contempo si espande in una comunità internazionale di esseri umani, l'esigenza di un dialogo e di una comprensione fra le culture si fa più acuta. Ma una lingua franca non basta» (Commissione Europea 2010, 8).

In riferimento alle competenze nelle lingue della scuola, raccolte sempre sulla base delle autodichiarazioni degli informanti, il grafico 3 rivela come per la maggioranza degli studenti e per tutte le lingue, tranne il tedesco (dove la maggioranza dichiara di conoscere «pochissimo» questa lingua), la competenza autodichiarata si colloca nell'indicatore «abbastanza bene». Questi dati sono confermati a livello nazionale da Barni (2012) che osserva che ancora oggi la competenza linguistica dei giovani che terminano il loro percorso scolastico è caratterizzata, nella assoluta maggioranza dei casi, dalla 'conoscenza scolastica' di una lingua straniera. In realtà, tale espressione, 'conoscenza scolastica', è un eufemismo, un modo velato per alludere direttamente alla mancanza di competenza.

---

7 Il calcolo della percentuale è arrotondato per eccesso nei casi in cui sia superiore allo 0,51. Per difetto negli altri.

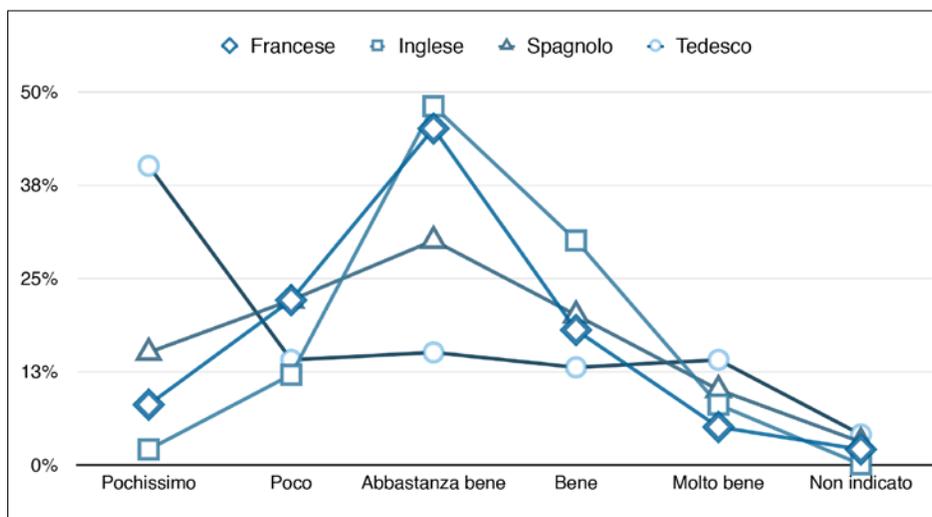


Grafico 3. Distribuzione delle competenze autodichiarate nelle lingue dello studio

### 5.3 La percezione dei docenti

Nell'ambito di una precedente indagine svolta nelle scuole senesi, Bagna e Casini (2012, 234) avevano evidenziato, sulla base delle risposte dei docenti coinvolti nella loro ricerca, due scenari opposti: da una parte una voluta distanza, dettata dal proprio ruolo, rispetto allo spazio linguistico che si sviluppa entro la scuola e al conseguente plurilinguismo diffuso; e dall'altra parte una piena comprensione, anche nel senso di atteggiamento propositivo, di un cambiamento che la scuola vive. Per consentire un confronto con quella ricerca, abbiamo proposto le stesse domande ai docenti coinvolti nella nostra indagine. In riferimento alla prima domanda «Quali lingue o dialetti parla a casa sua?» l'80% dei docenti indica solo l'italiano mentre il 20% aggiunge anche una varietà dialettale accanto all'italiano. Come ci si poteva aspettare, alla domanda «Quali lingue usa a scuola?» tutti i docenti indicano la lingua italiana. Gli stessi docenti riconoscono però che all'interno della scuola oltre all'italiano vengono insegnate anche l'inglese e in alcuni casi il francese e lo spagnolo. Questo primo profilo linguistico dei docenti e della scuola, già evidenziato da Bagna e Casini (2012), fotografa una situazione tendenzialmente monolingue, visto che, come abbiamo visto, anche l'insegnamento dell'inglese deve essere potenziato. A questo proposito, nell'esortare i cittadini europei ad avere nel proprio patrimonio linguistico almeno tre lingue, il documento europeo, la *Sfida salutare* (Commissione Europea 2008, 24-25) rammenta che: «l'idea essenziale è che le due o tre lingue straniere che una persona avrebbe

la possibilità di imparare non dovrebbero essere decise soltanto 'al vertice', ma che questa decisione dovrebbe essere presa 'alla base', cioè al livello delle scuole e, sempre più, al livello dei cittadini stessi». Pertanto, accanto all'inglese, sarebbe opportuno che le scuole diversificassero le loro offerte linguistiche aprendosi ad esempio alle lingue delle comunità immigrate già radicate in Italia, possibilmente quelle oltre confine, di cui il riconoscimento e la valorizzazione sono assenti nella scuola nonostante tutti i vantaggi socio-economici ed educativi che ne possono derivare.<sup>8</sup> Alla domanda «Quali lingue o dialetti parlano i suoi alunni a scuola?» il 20% dei docenti indica l'italiano, l'inglese, il toscano e alcune lingue immigrate fortemente radicate sul territorio come il rumeno e l'albanese; mentre l'80% dei docenti si limita all'italiano e all'inglese. A questo proposito un'informante osserva che: «gli alunni a scuola parlano tutti italiano, anche se abbiamo ragazzi provenienti da diverse regioni italiane, soprattutto del sud, e da paesi stranieri, soprattutto Europa dell'Est, e in qualche caso anche nordafricani e asiatici». Nonostante la presenza nella scuola di un materiale linguistico potenzialmente ricco derivante dalle varie nazionalità, la tendenza è quindi quella di canalizzare tutto intorno all'italiano. È probabilmente per questo motivo che in quasi tutte le classi abbiamo rilevato delle reazioni comuni agli studenti di origine straniera e tradotte con esclamazioni che fanno di riscatto e di felicità linguistica: «Evviva l'albanese!», «Filippino! Filippino!», «C'è anche il rumeno!» sono queste alcune delle esclamazioni degli studenti di origine straniera, non appena identificavano le loro lingue sul foglio con l'elenco di idiomi che serviva di ausilio per compilare il questionario. Ma come emerge dalla nostra indagine il contatto linguistico che si sviluppa nelle classi con bambini di origine straniera ha portato ad una generale consapevolezza linguistica da parte dei bambini di origine italiana. Ecco perché di fronte allo stesso elenco di lingue si esclamavano anche gli italiani: «Guarda, c'è il wolof!», «Oh, il napoletano!», «Ragazzi, il siciliano!». «Il fatto che gli alunni (italiani o stranieri) possano parlare a casa idiomi diversi dalle lingue usate a scuola può incidere negativamente sul rendimento scolastico?». A questa domanda il 60% risponde sì e il 40% risponde no. I docenti che pensano che l'uso delle lingue immigrate o dei dialetti italiani incide positivamente sul rendimento scolastico ritengono che «ogni lingua, anche se varietà dialettale, è un sistema complesso che può migliorare il profilo cognitivo degli alunni», «è una ricchezza per il futuro», «facilita l'apprendimento delle altre lingue». Molti studi sul bilinguismo hanno effettivamente confermato che apprendere una o più lingue contemporaneamente non incide negativamente sul rendimento scolastico degli alunni (cf. Cummins 2000;

---

<sup>8</sup> Degno di nota è al tal proposito l'istituzione delle classi di concorso AA46 e AD46, rispettivamente per l'insegnamento della lingua e cultura cinese e araba nelle scuole di primo e secondo grado. Un primo passo nell'ottica della diversità dell'offerta linguistica.

Sorace 2016). Tra le motivazioni avanzate dai docenti che pensano che lingue immigrate e dialetti incidono negativamente sul rendimento scolastico degli alunni ricordiamo le seguenti: «non si abitua a parlare in italiano corretto», «ingenera una certa confusione nell'uso della lingua e nell'utilizzo delle strutture grammaticali», «possono avere dei limiti nella comprensione di testi orali o scritti», «le altre lingue ostacolano la lingua italiana», «rende difficile l'integrazione». Per illustrare tale visione negativa, Vedovelli (2010, 228) ricorda il caso di un bambino intervistato nell'ambito di un'indagine del CE:

Durante il colloquio [il bambino, al primo anno di scuola, di origine romena] comincia a dire in romeno i nomi degli oggetti che si trovano dentro il camper [luogo dove si svolgeva l'intervista]. È palesemente sorpreso e felice di poter usare la sua lingua in un contesto che è legato a quello scolastico [...] linguisticamente felice, cioè contento di poter tranquillamente usare le parole di tutte le lingue a sua disposizione, compreso il romeno, che è la lingua che usa con la mamma, il babbo, i fratellini. A un certo punto del colloquio, un adulto, un'insegnante, forse infastidita dal suo uso del romeno, lo interrompe con la frase «Sì, ma qual è la tua lingua?»

L'intervento dell'adulto ha quindi interrotto la 'felicità linguistica' del bambino generando così un sentimento di frustrazione nei confronti di questo ultimo. Questo esempio fa notare che il plurilinguismo in alcuni casi può essere visto come un problema e non come una risorsa, soprattutto quando trova la scuola impreparata, avendo ereditato dalla storia linguistica del nostro paese una forte tendenza verso il monolinguisimo. A testimoniare sono le espressioni, connotate negativamente, di alcuni insegnanti, citate in Pallotti e AIPI (2005): «È arrivato un bambino straniero nuovo, non sa niente», «Ma a casa parla solo cinese»; «Se ci fosse almeno un fratello in casa che parla italiano con lui...», «Guarda, scrive in sanscrito!», «Non gli facciamo fare inglese/francese perché prima deve imparare l'italiano», «Abbiamo pensato di bocciarlo perché non sa l'italiano, così ha più tempo per impararlo». Rispetto alla domanda «Pensa che si dovrebbero insegnare anche le lingue degli alunni di origine straniera che frequentano la scuola?» il 55% risponde *no* e il 45% risponde *sì*. Una delle docenti che ha risposto *no*, ritiene che «a scuola [dell'obbligo] debba essere insegnata solo la lingua italiana, oltre all'inglese naturalmente. Secondo me sarebbe meglio alzare il livello di conoscenza dell'italiano, che spesso è usato in maniera molto approssimativa e scorretta, piuttosto che dare elementi di più lingue in maniera superficiale». Chi ha risposto *sì* ha sottolineato che potranno essere uno strumento di integrazione scolastica, consentiranno il mantenimento dell'identità culturale dei ragazzi di origine straniera e permetterà di promuovere il dialogo tra le varie culture superando così

le discriminazioni. I risultati della nostra indagine rivelano una leggera apertura nei confronti del plurilinguismo rispetto all'indagine condotta da Bagna e Casini (2012). Ad esempio l'ultima domanda che abbiamo appena analizzato (insegnamento delle lingue immigrate a scuola) faceva emergere, secondo l'indagine di questi autori, una chiusura più marcata in quanto 63% dei docenti erano contrari all'insegnamento delle lingue degli alunni di origine straniera e solo 32% erano favorevoli. La scuola era quindi percepita «come luogo depositario di modelli di lingua, normativi, [che] non concede spazio (anche per tanti problemi contingenti) ad altre lingue» (Bagna, Casini 2012, 233).

## 6 Conclusioni

L'analisi quali-quantitativa del presente lavoro ha evidenziato un grado di plurilinguismo dichiarato dagli studenti (oltre 200 varietà idiomatiche) capace di riflettere *in nuce* le caratterizzazioni del neoplurilinguismo quadripolare. Situazione, questa, in controtendenza con l'abitudine all'addestramento monolingustico che «ha privato e priva la scuola di immensi campi d'applicazione didattica, di sperimentazione, di intelligente costruzione di esperienze comunicative» (De Mauro 1981, 136). La scuola dovrebbe quindi valorizzare tutte le lingue, nessuna esclusa: «non si considera più una lingua alla volta: la lingua di casa, la cosiddetta *Umgangssprache*, o la varietà standard, ufficiale; non una lingua straniera dettata dalle contingenze storiche ed economiche, neanche una sola lingua, magari internazionale che permetta contatti e scambi; neanche una lingua *moins répandue*» (Ferreri 2009, XII).

La scuola tradizionale ha insegnato *come si deve* dire una cosa. La scuola democratica insegnerà *come si può* dire una cosa, in quale fantastico infinito universo di modi distinti di comunicare noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa. Possiamo dire una cosa disegnando, cantando, mimandola, recitando, ammiccando, additando, e con parole; possiamo dirla in inglese, in cinese, in turco, in francese, in greco, in piemontese, in siciliano, in viterbese, romanesco, trasteverino, e in italiano [...] possiamo dirla tacendo, purché abbiamo veramente voglia di dirla e purché ce la lascino dire. (De Mauro 1981, 136)

Per questo motivo, la scuola di oggi e sicuramente quella di domani si trova e si troverà nella necessità (e nella finalità, se si vuole fondare sui principi di educazione linguistica democratica) di dover gestire e rispondere in termini propositivi ad un contesto plurale che è tale per diversità linguistiche, per diversità nei bisogni educativi, per diversità sul piano delle compe-

tenze pregresse degli studenti, anche frutto delle suddette competenze di partenza (Vedovelli, Casini 2016, 82). Questo contesto così particolare ci ricorda il valore e l'attualità degli insegnamenti del lungimirante pedagogista Giuseppe Lombardo Radice (1913, 192) che un secolo fa sosteneva quanto segue: «Educare linguisticamente è né più né meno che educare all'originalità». L'educazione linguistica nella scuola del nuovo millennio dovrebbe quindi vedere il plurilinguismo anche come espressione di libertà, diversità e creatività espressiva. Un plurilinguismo inteso come:

compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana. L'età contemporanea, attraverso i grandi moti migratori, l'eccezionale sviluppo dei linguaggi artificiali e di quelli formalizzanti o formali delle scienze, l'introduzione e diffusione di tecnologie che consentono la riproduzione e diffusione mondiale di massa delle produzioni segniche d'ogni tipo, esalta oltre ogni limite noto la capacità plurilingue delle società umane. (De Mauro 1981, 124)

Sulla scia della definizione di linguistica educativa proposta da De Mauro e Ferreri (2005), ricordata in precedenza, questo lavoro ha voluto considerare l'apporto che le lingue e i linguaggi che circolano nella scuola possono fornire nella sfida educativa italiana (ancora da vincere) verso una società inclusiva e plurilingue anche attraverso azioni didattiche non tradizionali.

## Bibliografia

- Bagna, Carla; Casini, Simone (2012). «Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto». Ferreri, Silvana (a cura di), *Linguistica educativa = Atti del XLIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Viterbo, 27-29 settembre 2010). Roma: Bulzoni, 225-6.
- Bagna, Carla; Machetti, Sabrina; Vedovelli, Massimo (2003). «Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?». Valentini, Ada; Molinelli, Piera; Cuzzolin, Pierluigi; Bernini, Giuliano (a cura di), *Ecologia linguistica = Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana* (Bergamo, 26-28 settembre 2002). Roma: Bulzoni, 201-22.
- Baker, Philip; Eversley, John (eds.) (2000). *Multilingual Capital: The Languages of London's Schoolchildren and their Relevance to Economic Social and Educational Policies*. London: Battlebridge.

- Balboni, Paolo Emilio (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Barni, Monica (2012). «Italia». Extra, Yağmur 2012, 150-7.
- Barni, Monica; Vedovelli, Massimo (2009). «L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità». Palermo, Massimo (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: Sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra Editore, 29-47.
- Berruto, Gaetano (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Roma-Bari: Laterza.
- Blommaert, Jan (2010). *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casini, Simone; Siebetchu, Raymond (2017). «Le lingue in contatto a scuola. Una indagine nella provincia di Siena». Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne, 93-110.
- Chini, Marina (a cura di) (2004). *Plurilinguismo e immigrazione. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: FrancoAngeli.
- Chini, Marina (a cura di) (2009). *Plurilinguismo e immigrazione nella società italiana. Repertori, usi linguistici e fenomeni di contatto*. Num. monogr. of SILTA, XXXVIII/1.
- Commissione Europea (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue dovrebbe rafforzare l'Europa* [online]. URL <https://goo.gl/17H34H> (2018-03-08).
- Commissione Europea (2010). *Come imparare le lingue* [online]. DOI 10.2766/18929.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davis, Kathryn A. (2014). «Engaged Language Policy and Practices». *Language Policy*, 2(13), 83-100.
- De Mauro, Tullio (1981). *Scuola e linguaggio*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio; Ferreri, Silvana (2005). «Glottodidattica come linguistica educativa». Voghera, Myriam; Basile, Grazia; Guerriero, Ana Rosa (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Perugia: Guerra, 17-28.
- Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (eds.) (2004). *Urban Multilingualism in Europe. Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Extra, Guus; Yağmur, Kutlay (a cura di) (2012). *Language Rich Europe. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Favaro, Graziella (2004). «Mediare nella scuola multiculturale e plurilingue». Favaro, Graziella; Fumagalli, Manuela (a cura di), *Capirsi diversi: Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci, 161-90.
- Ferreri, Silvana (2009). «Le ragioni di una traduzione». Coste, Daniel; Cavalli, Marisa; Crişan, Alexandru, Van de Ven Piet-Hein, *Un documento*

- europeo di Riferimento per le lingue dell'educazione? Trad. it. di Rosa Calò e Silvana Ferreri. Viterbo: Settecittà, XI-XXII. Trad. di *A European Reference Document for Languages of Education?* Strasbourg: Council of Europe, 2007.
- Fusco, Fabiana (2017). *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*. Roma: Carocci.
- Gumperz, John Joseph (1964). «Linguistic and Social Interaction in Two Communities» [online]. Gumperz, John Joseph; Hymes, Dell (eds.), *The Ethnography of Communication*, spec. issue of *American Anthropologist*, 66(6), part 2, 137-53. URL <http://www.jstor.org/stable/668168> (2018-02-26).
- Iannàccaro, Gabriele (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla legge 482 / 99. Il plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Quaderni della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici e per l'Autonomia Scolastica 1).
- ISTAT (2014a). *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle altre lingue in Italia*. Roma: ISTAT.
- ISTAT (2014b). *Diversità linguistiche tra cittadini stranieri*. Roma: ISTAT.
- ISTAT (2016). *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. Roma: ISTAT.
- Lombardo Radice, Giuseppe (1913). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Palermo: Sandron.
- Milani, Lorenzo (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2016). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016* [online]. MIUR, Statistica e Studi. URL [http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario\\_alunni\\_Stranieri\\_nel%20sistema\\_scolastico\\_italiano\\_15\\_16.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2017/Notiziario_alunni_Stranieri_nel%20sistema_scolastico_italiano_15_16.pdf) (2018-03-08).
- Ongini, Vinicio (2015). «La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni» [online]. Caritas, Migrantes (a cura di), *XXV Rapporto Immigrazione 2015. La cultura dell'incontro*. Todi: Tau Editrice, 392-412. URL <http://inmigration.caritas.it/sites/default/files/2016-09/Rapporto%20Immigrazione%20con%20addenda-2015-compressed.pdf> (2018-02-26).
- Pallotti, Gabriele; AIPI, Associazione Interculturale Polo Interetnico (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come lingua straniera*. Roma: Bonacci.
- Sobrero, Alberto; Miglietta, Annarita (2006). «Dialecto e italiano regionale nella competenza dei bambini: questioni del passato o temi caldi del presente?». Tempesta, Immacolata; Maggio, Maria (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2 = Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Lecce, 22-25 aprile 2004). Milano: FrancoAngeli, 176-85.

- Sorace, Antonella (2016). «Referring Expressions and Executive Functions in Bilingualism» [online], in «Bilingual and Executive Function» ed. by Irina A. Serekina and Lauren Spradlin, special issue of *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6(5), 669-84. URL <http://www.lel.ed.ac.uk/~antonell/Sorace-LAB2016.pdf> (2018-02-26).
- Vedovelli, Massimo (2001). «La questione della lingua per l'immigrazione straniera in Italia e a Roma». Barni, Monica; Villarini, Andrea (a cura di), *La questione della lingua degli immigrati stranieri. Insegnare, valutare, certificare l'italiano L2*. Milano: FrancoAngeli, 17-43.
- Vedovelli, Massimo (2010). *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2011). *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo (a cura di) (2013). *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super)contatto nei contesti migratori del mondo globale*. Vol. speciale di *Centro Studi Emigrazione*, L(191).
- Vedovelli, Massimo; Casini, Simone (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-Diversity and its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30,(6), 1024-54.