

# Acquisizione e apprendimento linguistico degli *heritage speakers* russofoni della scuola N. Gogol' di Roma: ultimi sviluppi dell'indagine

Monica Perotto

Alma Mater Studiorum, Università di Bologna, Italia

**Abstract** In the last few decades the study of the so called 'heritage languages' has become an emerging field in the research of bilingualism, because migrant people often try to maintain their identities and minority languages. This work resumes a new testing experience, which has been conducted four years after the last one (2013), with some Russian heritage speakers (HS) living in Italy and attending a Russian Saturday school in Rome. It will focus on the difficulties of language acquisition and the possibility for the HS to develop a better language competence through formal learning.

**Keywords** Heritage Languages. Russian Heritage Speakers. Bilingualism and Migration. Language Acquisition. Language Learning. Saturday Russian Schools.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Luogo e modalità dell'indagine. – 3 Parametri di base dell'analisi. – 4 Analisi degli errori degli informanti del primo gruppo. – 4.1 Problemi legati all'acquisizione/apprendimento del verbo. – 5 Analisi del secondo gruppo. – 6 Conclusioni.

## 1 Introduzione

Il presente lavoro prevede una ripresa dell'analisi dei test di lingua russa svolti nella scuola Nikolaj Gogol' di Roma dai cosiddetti *heritage speakers* (HS) russofoni, definiti da M. Polinsky «parlanti una



prima lingua come lingua familiare, domestica»<sup>1</sup> (Polinskaja 2010, 344), a quattro anni di distanza dai test precedenti, analizzati in Perotto 2013. Il lavoro prosegue l'indagine linguistica delle seconde generazioni dell'emigrazione russofona in Italia, parlanti nati in Russia (Ucraina, Bielorussia, Moldavia) o in Italia in famiglie russe o russofone mono- o bilingue.

Lo studio dell'acquisizione e dell'evoluzione delle cosiddette *heritage languages* (HL), ereditate come lingue di origine nelle famiglie di migranti, rappresenta negli ultimi vent'anni un campo emergente negli studi sul bilinguismo e sempre più diffuso a livello mondiale, a seguito della crescita esponenziale del fenomeno migratorio. Lo sviluppo e/o il mantenimento di tali lingue si fonda su motivazioni di carattere sociale, spesso sociopolitico, oltre che individuale, psicolinguistico. In effetti non è solo il destino del singolo HS, la sua storia di vita e di migrazione in età infantile o adulta, a giocare un ruolo determinante nel percorso di mantenimento della prima lingua, ma anche lo status della lingua stessa, spesso solo minoritaria nell'ambiente sociale in cui il parlante agisce, e quindi relegata ad ambiti familiari ed esclusa dall'istruzione scolastica primaria o secondaria, dal mondo del lavoro e dell'affermazione sociale dell'individuo. In alcuni di questi casi lo sviluppo della HL avviene solo all'interno della famiglia, senza una comunità di riferimento. In quest'ottica appare interessante rivalutare il fenomeno del bilinguismo non come semplice bilinguismo statico, cioè conoscenza ed uso di due lingue a vari livelli, ma anche come fenomeno dinamico in cui acquisizione, uso e apprendimento si intrecciano a seconda dell'ambiente sociolinguistico in cui le lingue vengono a contatto.

La psicolinguista russa A.A. Zalevskaia contrappone due processi di formazione del bilinguismo nella sua accezione più ampia, dovuti a diversi fattori socio-situazionali e introduce una nuova dicotomia fra:

1. **bilinguismo naturale** - *estestvennoe dvujazyčie*: «caratterizzato dalla presenza dell'ambiente linguistico, di un tempo illimitato e di situazioni di comunicazione spontanea, nonché da abbondante pratica discorsiva in ambiti svariati»<sup>2</sup> (Zalevskaia 2011, 36). Questo processo, che implica un'acquisizione naturale, parallela e completa di due lingue, porta ad un bilinguismo di tipo 'coordinato', mentre in assenza, anche parziale, di queste condizioni il bilinguismo si intende come 'subordinato'. Tale interpretazione del bilinguismo non si scosta dalla visione tradizionale russa, sviluppata fin dagli anni '60 da E.M. Vereščagin (1969, 135-8), che ben si inseriva nel

1 «Носители первого языка как семейного или домашнего».

2 Qui e di seguito, salvo diversa indicazione, la traduzione è dell'Autore.

panorama scientifico internazionale.<sup>3</sup> Nel caso degli HS russofoni residenti nel nostro paese alcune di queste condizioni si verificano solo per l'italiano che, come lingua dominante della comunicazione sociale e dell'ambito scolastico, diventa progressivamente prima lingua (L1). Il russo, spesso relegato all'ambito familiare, orale, soffre, come per molti altri HS nel mondo, di un'acquisizione incompleta e diviene di fatto seconda lingua (L2), portando il parlante ad un bilinguismo esclusivamente tardivo e subordinato, se non addirittura sottrattivo;<sup>4</sup>

2. **bilinguismo didattico, appreso** - *učebnoe dvujazyčie*: «in assenza dell'ambiente linguistico e con un tempo di comunicazione limitato e una pratica discorsiva limitata a determinati temi, in un contesto di apprendimento avviene la presentazione sistematica di fenomeni linguistici, la presenza di un insegnamento finalizzato e di un docente qualificato, che applica metodi glottodidattici speciali e lavora sugli errori dei discenti» (Zalevskaia 2011, 36).

In questa nuova prospettiva, il discente, se adeguatamente formato, può ambire ad una competenza simile a quella del bilingue subordinato. Il bilingue ideale, coordinato o 'compatto', come lo definisce F. Fabbro, è una rarità. Tuttavia, secondo quanto afferma lo stesso studioso, un individuo può diventare bilingue a qualsiasi età (Fabbro 1996, 115). In effetti, la caratteristica peculiare dello sviluppo bilingue negli HS è appunto il continuum in cui si collocano questi parlanti, che possono aver interrotto e ripreso l'acquisizione linguistica della propria L1 a qualsiasi età. Come afferma S. Montrul, «il tipico HS è un giovane adulto, sebbene l'età stessa non identifichi un HS» (Montrul 2016, 16).<sup>5</sup> Neppure la competenza linguistica può definire in maniera assoluta un parlante di questo tipo, che generalmente è fluente nelle abilità orali, ma carente a vari livelli in quelle scritte e molto limitato nelle competenze stilistica e metalinguistica.

Se in una prima fase della ricerca fra i fattori determinanti per lo sviluppo della competenza linguistica negli HS si erano individuati: 1. il paese di origine, 2. l'età del parlante, 3. gli anni di vita trascorsi nel paese di origine, 4. il tipo di composizione familiare, 5.

<sup>3</sup> Per un maggiore approfondimento delle tipologie di bilinguismo e degli studi esistenti in Russia in rapporto alla letteratura internazionale vedi Perotto 2009.

<sup>4</sup> Il concetto di *subtractive bilingualism*, introdotto nel 1974 da W. Lambert, viene sviluppato anche da M. Polinsky per indicare la situazione dei bambini russofoni nati negli USA e cresciuti in condizioni di input limitato e da G.N. Čirševa (2012, 182) per indicare la perdita di una delle due lingue nel parlante bilingue.

<sup>5</sup> Per una descrizione più dettagliata delle caratteristiche degli HS, vedi Montrul 2016, 18, table 2.2.

la lingua dominante (Perotto 2013, 229), nel proseguimento dell'indagine è emerso l'importante ruolo dell'apprendimento linguistico scolastico, sia iniziato in patria che iniziato o proseguito nel paese ospitante. Non a caso gli studiosi parlano di HL *in the wild* e *in the classroom*, cioè in assenza o in presenza dell'apprendimento formale (Polinsky, Kagan 2007).

In questo secondo caso si parla più specificatamente di HL *learners*, poiché non tutti i parlanti di HL intendono studiarle o perfezionarle in un contesto di apprendimento formale. Alcuni di loro sono motivati a farlo, altri preferiscono usare sempre la lingua dominante.

In base alla dicotomia enunciata da Zalevskaia, l'apprendimento linguistico rappresenta una chance per gli HS come parlanti nativi atipici, 'non standard'. Un adeguato supporto dell'ambiente sociale e scolastico può fare la differenza: se non corroborate dall'apprendimento, tali lingue nel parlante adulto mostreranno segni di *attrition* (erosione), *transfer* o errori spesso condivisi con l'acquisizione di una lingua straniera vera e propria (LS). È interessante notare che nell'approccio di Zalevskaia si evidenzia il ruolo di una didattica specifica, finalizzata al raggiungimento di un bilinguismo subordinato anche in età adulta. Se da un lato il bilinguismo naturale presume il minimo sforzo e la massima motivazione per il parlante che acquisisce una lingua in condizioni naturali, perché gli è necessaria per comunicare, dall'altro il discente che apprende una lingua senza immersione costante ha normalmente un livello più basso di motivazione e più alto di sforzo. È anche chiaro che la condizione ottimale sarebbe quella di ridurre al minimo i fattori che si oppongono nelle due tipologie. Come si è già evidenziato in un lavoro precedente (Perotto 2013, 232-3), i meccanismi di acquisizione spontanea sono ben diversi da quelli di apprendimento: nel primo caso il parlante si affida alla memoria procedurale (l'obiettivo è *vladenie jazykom*, la competenza linguistica), mentre nel secondo alla memoria dichiarativa (*pol'zovanie jazykom*, l'uso della lingua) (Paradis 2004). Questi due procedimenti non sempre si verificano in successione naturale, nella realtà ogni parlante segue una propria traiettoria individuale di acquisizione/apprendimento, sviluppandola in un determinato ambiente sociolinguistico. Nonostante la difficoltà di stabilire dei punti fermi in questo processo dinamico e multiforme, tuttavia, gli studiosi del settore hanno identificato alcune categorie comuni nell'esperienza linguistica di questi parlanti.

## 2 Luogo e modalità dell'indagine

L'indagine a cui si fa riferimento è stata svolta nella scuola russa N. Gogol' di Roma nel marzo 2017.<sup>6</sup>

In Italia esistono ufficialmente 32 scuole per l'insegnamento del russo (di cui 7 solo a Roma e 4 a Milano).<sup>7</sup>

Queste scuole vengono definite centri metodologico-didattici o didattico-educativi (*učebno-metodičeskie o učebno-obrazovatel'nye centry*), più familiarmente *voskresnye o subbotnye školy*, perché le lezioni si svolgono di norma di sabato o domenica. Si tratta di centri a pagamento, in cui gli allievi possono frequentare da 4 a 7 ore di lezione, svolte interamente in russo in un ambiente che si propone come immersione linguistica nel russo. Come affermano i docenti di queste scuole, si tratta di progetti di educazione integrativa, i cui utenti sono ragazzi che frequentano la scuola italiana e ben presto capiscono che queste lezioni non sono obbligatorie, pertanto vanno adeguatamente motivati per tenere alti l'interesse allo studio e l'affluenza ai corsi. La didattica deve essere inevitabilmente stimolante, deve catturare l'attenzione del discente con tutti gli strumenti e i materiali più interattivi e attuali, in primo luogo audio e video.<sup>8</sup> I piani didattici formano vari profili:

- umanistico: lingua russa, lettura della letteratura russa nelle ultime classi;
- scientifico: matematica dalla 4° classe;
- storico-sociale e naturalistico (storia, geografia, *okružajuščij mir*, il mondo che ci circonda);
- estetico (musica, disegno, teatro).

Per i più piccoli (scuola materna) lo sviluppo della lingua russa avviene attraverso giochi attivi, piccole rappresentazioni teatrali, musicali o attività creative come il disegno.

Per coinvolgere gli allievi più grandi in un lavoro vivace e stimolante viene applicato un approccio attivo alla memorizzazione visiva e auditiva (*dejatel'nostnyj podchod*), atto ad evitare che i ragazzi si stanchino facilmente e siano distratti o indisciplinati. Il lavoro sulla correttezza grammaticale non viene mai proposto come avulso dal testo, ma attraverso la lettura analitico-didattica (*izučajuščee čtenie*, Khamraeva 2015, 61-2). Il lavoro sulla scrittura ha un ruolo

<sup>6</sup> <https://it.rbth.com/istruzione/79318-scuola-lingua-russa-roma> (2019-12-03).

<sup>7</sup> Elenco completo sul sito del Centro di scienza e cultura russa di Roma: <http://ita.rs.gov.ru/ru/pages/642> (2019-12-03).

<sup>8</sup> Si è già parlato di quanto sia importante affrontare i problemi didattici e motivazionali in Perotto 2013, 230-1.

molto importante fin dalle prime classi e viene proposto sotto forma di dettato (fino alla quarta classe), copiatura ed in seguito come elaborazione libera di riassunti, racconti, composizioni (Khamraeva 2015, 66-76). Un'attenzione particolare viene rivolta dagli insegnanti al controllo dei compiti scritti, assegnati per casa, che purtroppo non sempre i ragazzi svolgono.

Il contingente in classe è di norma multietnico. Si cerca di creare situazioni collaborative, di dialogo e socializzazione in lingua russa (*situativnyj i funkcional'nyj podchod*), ma soprattutto il dialogo deve essere aperto alle altre culture presenti in classe (*metodika dialoga kul'tur*, Khamraeva 2015).

I materiali a disposizione dell'insegnante sono sempre più numerosi, ricchi e pronti a soddisfare ogni livello di apprendimento e sono destinati non solo al lavoro in classe, ma anche a casa coi genitori.<sup>9</sup>

In una prima fase della somministrazione, effettuata nel 2013 e analizzata in Perotto 2013, il test era rivolto agli allievi russofoni di due scuole: la Scuola N. Gogol' di Roma e la Scuola russa *Garmonija* (Armonia) di Milano per un totale di 45 informanti di età compresa fra gli 8 e 15 anni. In un test orale gli informanti dovevano raccontare liberamente la storia illustrata di Pik Badaluk, rispondere a domande su di sé, leggere un breve racconto di D. Dragunskij e rispondere per iscritto a brevi domande sul testo.

A questo campione era stato affiancato un campione di controllo, testato sugli stessi materiali nell'aprile del 2015 in due scuole elementari russe di Mosca e Čerepovec. L'effettuazione del test di controllo era finalizzata ad identificare l'esistenza di difficoltà linguistiche comuni in parlanti russofoni di età scolastica simile. Gli stessi test erano stati ripetuti dalla collega M. Niznik dell'Università di Tel Aviv in alcune scuole russe presenti in Israele, dove le condizioni di immersione linguistica in ambiente russofono sono maggiori rispetto al contesto italiano, ma certamente minori rispetto a quello russo (Niznik, Perotto, 2015).

Nella seconda fase dell'indagine (2017), a cui si fa riferimento in questo lavoro, al test hanno partecipato solo 25 informanti della scuola N. Gogol' di Roma, suddivisi in due gruppi:

- a. 14 informanti dai 9 agli 11 anni, a cui sono stati somministrati gli stessi test del 2013;
- b. 11 informanti dai 12 ai 15 anni, di cui 6 già testati nel 2013. In questo caso si è optato solo per il test scritto, la lettura di un racconto di F. Iskander, *Рассказ о море*, con riassunto. Si è ritenuto opportuno fornire un test con nuovi contenuti, in-

<sup>9</sup> Le case editrici Zlatoust e Drofa propongono libri vivaci e specifici per bambini russofoni residenti all'estero. Maggiori informazioni in: [http://www.zlat.spb.ru/catalog5\\_8.html](http://www.zlat.spb.ru/catalog5_8.html) (2019-12-03).

dividando un materiale ed un compito più stimolante per informanti adolescenti già testati in precedenza.

Dato l'esiguo numero dei partecipanti non è sembrata opportuna un'indagine statistico-quantitativa, ma si è optato per una semplice analisi delle forme linguistiche. Un'eventuale analisi quantitativa richiederebbe il coinvolgimento di un maggior numero di scuole.

### 3 Parametri di base dell'analisi

Come indicato in lavori precedenti, l'analisi del test è stata effettuata ai livelli grafico, morfologico, lessicale, sintattico, stilistico. In questo caso non si presterà attenzione al livello grafico, di cui si è parlato anche in Perotto (2013, 2015), anche se le difficoltà dei ragazzi a questo livello restano elevate e gli insegnanti delle scuole russe impiegano molti sforzi per migliorare l'ortografia degli elaborati scritti.

Il focus dell'analisi sarà rivolto ad evidenziare eventuali mutamenti nella competenza orale dei nuovi informanti di età simile a quelli già testati nel 2013, ma meno esposti all'apprendimento, e ad indagare se è migliorato, a distanza di 4 anni, il livello di competenza linguistica scritta degli stessi informanti adolescenti (più esposti all'apprendimento) già testati nel 2013. Gli esempi analizzati sono tutti tratti dal nostro corpus.

Nel linguaggio degli HS si incontrano espressioni classificabili, secondo N. Gagarina (2011, 151), come:

1. **errori** «mistakenly (non-target) used nominal and verbal inflections» (inflexioni nominali e verbali usate in maniera scorretta secondo la lingua target): я \*искаю, мама \*плакает, \*плачала, Пик кидает яблоки \*леву, они убили \*лев, у этих \*родители, мальчик испугался \* лев.
2. **innovazioni** «derivations and word forms which don't exist in the target language» (forme derivative e parole che non esistono nella lingua target). Tali forme sono rare nel nostro campione, mentre sono presenti nelle prime fasi dell'acquisizione linguistica, secondo Eliseeva 2015.
3. **Transfer** «a direct translation and a non-target use in Russian of a English/German/Italian lexeme, word form or construction» (una traduzione diretta ed un uso non standard di lessemi, parole o costruzioni delle lingue inglese/tedesco e italiano in russo): \*леон (*leone*), они все \*африканы (*africani*), был один мальчик и \*свои (*suo*) родители.

Per *transfer* Gagarina intende quello che Vyrenkova, Polinsky e Rachilina raggruppano nella definizione di 'calchi' e 'non calchi'. Nel primo caso un esempio tipico di calco lessicale molto frequente è l'u-

so di *фамилия* (cognome) per intendere la famiglia (*семья*). Nel caso dei 'non calchi' il parlante si libera dai vincoli grammaticali e usa le strutture in maniera non ortodossa (*non-target*), oppure semplificata: «и собака туда пошла за него», una costruzione non completamente sbagliata, ma piuttosto atipica (Vyrenkova i dr. 2014, 6). Nel nostro corpus, come vedremo, sono senz'altro più frequenti errori veri e propri e calchi in senso tradizionale. I non calchi sono anomalie più tipiche di un livello avanzato di competenza linguistica. Le innovazioni sono praticamente inesistenti.

#### 4 Analisi degli errori degli informanti del primo gruppo

Gli informanti del primo gruppo sono bambini di 9-11 anni di età che studiano russo da 3-4 anni e provengono da famiglie bietniche. Seguendo lo schema di Gagarina, si evidenziano i seguenti **errori morfologici**:

- incertezze nella flessione dei casi: «\*в первую картинку я вижу \*мальчику», «бабушка говорит что-то \*мальчика»; «папа и мама живут \*на... в этот дом»; «пошел со \*свои друзьями»;
- assenza del tratto dell'animatezza nella declinazione del sostantivo maschile e uso indifferenziato di nominativo (NOM) e accusativo (ACC): «я вижу \*один мальчик»; «пришел папа и звал \*свои друзья». La maggioranza dei bambini non conosce la forma dell'ACC animato «льва» e usa l'ACC inanimato: «он увидел \*лев и испугался»;
- gli HS confondono spesso le espressioni di stato con quelle di moto a luogo ed usano più sovente il caso prepositivo (PREP) rispetto all'ACC: «он пошел в \*лесу», «залез на \*дереве»;
- nelle frasi con i verbi di moto anche l'uso delle preposizioni è problematico: «мальчик сказал выйти \*по улице», «мальчик пришел \*до мамы».

Nel nostro campione si rilevano molti casi di **transfer**, ad esempio nell'uso del pronome *свой*: «я вижу один мальчик черный, африканский, здесь домик, *свой* домик, здесь *своя* мама [...], *свой* папа сказал пойти сына искать». Si può notare che il pronome *свой*, anche se errato, viene concordato correttamente col genere del sostantivo e usato sempre al posto dei pronomi corretti *его/ее*, per assonanza all'italiano «suo/sua».

L'espressione «мальчик \*сказал выйти по улице» rappresenta una forma di calco dell'espressione «disse di uscire in strada», che tuttavia in russo è errata se il soggetto non cambia (sarebbe possibile la forma он сказал *мне* выйти на улицу). La forma corretta sarebbe *мальчик сказал, что выйдет на улицу*.



A livello di sintassi del periodo, l'errore più diffuso è senz'altro quello tipico dell'interrogativa indiretta спрашивают, \*если, ormai condiviso da HS di varia nazionalità e studenti apprendenti di russo LS (Niznik, Perotto 2015, 261; Polinskaja 2010, 344).

Altre difficoltà riscontrate nella narrazione riguardano l'uso di vocaboli specifici, che gli HS tendono a sostituire con un *code switching* o a lasciare in sospenso: «потом он испугался и на дерево... как сказать...», «он бегал и... arrampicato на дерево», «лев потом хочет... тут мальчик на дерево, а лев хочет его съесть». I verbi di moto più complessi, come *залезать, залезть* (arrampicarsi) e *догонять, догнать* (raggiungere), usati con meno frequenza, rappresentano una difficoltà particolare per gli HS.

#### 4.1 Problemi legati all'acquisizione/apprendimento del verbo

Nell'acquisizione del verbo gli HS, soprattutto se sono bilingui tardivi nati in Italia, presentano le stesse problematiche degli studenti di russo LS, mentre i parlanti russi nativi apprendono in maniera naturale i verbi di moto senza prefisso entro i 3 anni e con prefisso entro i 4 anni (Gagarina 2009, Gvozdev 2007, Voejkova 2011). Ciò avviene grazie alla memoria procedurale, implicita, all'input continuo dell'ambiente linguistico. Per gli HS questi verbi presentano evidenti difficoltà e il loro apprendimento è quasi sempre legato all'assimilazione della regola, non all'uso automatico, intuitivo. Anche l'aspetto del verbo, che viene acquisito in maniera implicita (quindi passiva) nei nativi, presenta negli HS difficoltà simili, portando ad una semplificazione della coppia aspettuaale. Nel caso degli HS l'apprendimento poggia sulla memoria dichiarativa, attiva, sulla riflessione.

Molto importante si rivela la semantica verbale: i verbi di attività (*atelici*), come *звать, плакать, жуть*, vengono usati in genere all'IMP, mentre i verbi perfettivi con significato risultativo (*telici*), *потеряться, убить, дать*, si usano spesso al PF (come indicano i lavori di Gagarina 2009, Polinsky 2008, Isurin 2008). Nel mio campione: «Пришел папа и \*звал свои друзья», «долго сын \*потерялся», «они \*убьют его и Пик Бадалук идет к маме», «Вдруг мальчик \*видал льва».

Un altro caso di transfer linguistico si verifica nell'uso della coppia aspettuaale *говорить/сказать*: «Мама \*скажет Пик, что надо идти в лес», «она \*скажет папу Бадалук и папа \*скажет эти люди». Gli HS scelgono la strategia di identificazione semantica dei due membri della coppia aspettuaale: *сказать* (perfettivo, telico) si usa al posto di «dire», mentre *говорить* (imperfettivo, atelico) al posto di «parlare».

Come afferma L. Gebert (2010), nelle lingue che hanno grammaticalizzato l'opposizione perfettivo/imperfettivo, il passato imperfetti-

vo appare più tardi rispetto al passato perfettivo. I bambini segnalano prima il risultato, lo capiscono meglio. L'elemento della situazione che a loro appare saliente è quello del risultato. Gli apprendenti acquisiscono prima le categorie prototipiche: i prototipi dei verbi telici sono i perfettivi al passato, mentre i membri prototipici dell'imperfettivo sono i verbi stativi e di attività (e quindi atelici). Le forme imperfettive dei verbi telici, di cambiamento, così come le forme perfettive dei verbi atelici costituiscono, invece, i membri periferici delle rispettive categorie.

Nel panorama di generale incertezza narrativa, che si rileva nei parlanti HS, provenienti da famiglie bietniche con una frequenza di breve durata della scuola russa, Nikita (9 anni) è un'eccezione: è venuto in Italia a soli 3 anni con i genitori russi, è stato subito iscritto alla scuola russa e ha sempre continuato a studiare e parlare russo. Il suo racconto è molto fluido e lessicalmente appropriato, gli errori morfologici sono sporadici.

Se ne riporta qui un breve estratto:

Однажды Пик собрался в лес/ Пик сказал бабушке и дедушке можно я пойду в лес/ Но бабушка и дедушка не пустили/ Пик хотел отдохнуть/ Он сказал бабушке можно я выйду \*с калитка (из калитки)/ Бабушка сказала да/ Когда Пик зашел в лес не увидел что под кустами лежал лев/ Лев увидел \*Пик (Лука) и выскочил/ Пик перепугался и залез на дерево/ \*начинал (начал) кидать фрукты \*леву (льву)/ Бабушка вызвала мужчин чтоб помочь \*Пике (Пику) и они пришли/ Пик пошел домой и сказал бабушке что он больше не будет уходить.<sup>10</sup>

## 5 Analisi del secondo gruppo

Per evidenziare l'importanza della continuità nell'apprendimento linguistico, prendiamo ora in esame l'ultima parte del campione, cioè i testi prodotti dai ragazzi già testati nel 2013.

In questo caso notiamo un netto contrasto fra i testi prodotti da Jana e Viktorija, entrambe nate in Russia, provenienti da famiglie bietniche.

Jana (16 anni) - arriva in Italia a 7 anni, frequenta la scuola russa da subito e per 9 anni. Pur avendo acquisito la lingua di base in Russia l'ha mantenuta piuttosto bene, ma mantiene alcune difficoltà ortografiche nel test scritto. Ecco un estratto del test orale del 2013:

<sup>10</sup> Il testo orale registrato è stato trascritto senza indicare alcuna punteggiatura. Il segno / indica brevi pause.

лев испугал мальчика потому что это \*своя территория/ он залез на дерево/мама очень плакала потому что не знала где \*свой сын.

e del test scritto del 2017:

В этом рассказе есть мушина который рассказывает о том как он научился плавать и на сколько любит море. Как только было свободное время он бежал \*к морю. Он научился плавать сам, ему было 7 лет. Для него это было самое великолепное открытие.<sup>11</sup>

Viktorija (15 anni) - arriva in Italia a 1 anno, ma inizia a studiare alla scuola russa a 6 anni (quindi la frequenta da 8). L'arresto nel percorso di apprendimento del russo a scuola sarà determinante. Già nel suo test del 2013 si incontravano difficoltà a tutti i livelli, ora il racconto è scarno, permangono molti errori di ortografia e morfologia. Ecco un estratto del test orale del 2013:

\*Первая картинка/ я вижу ну \*один мальчик черный африканский/ там \*в другая картинка он... папа и мама \*об это мальчик/ здесь домик \*свой домик / \*четвертая картинка мама говорит с мальчиком, чтобы не \*иди в лес.

e del test scritto del 2017:

Эта история рассказывает об \*один мальчик который вспоминает день когда он научился плавать. Он очень любил плавать и всегда плавал далеко \*до берега. Один день он увидел \*один парень со своей девушкой которые загарали на пляже. Он плавал как всегда до берега и \*утонул, парень который загарал спас его и он был очень благодарен.

Le difficoltà di Viktorija permangono sia a livello morfologico che ortografico, anche se migliora l'esposizione narrativa, mentre il testo di Jana è più ricco anche dal punto di vista lessicale.

Un percorso simile a quello di Viktorija caratterizza Nikita (15 anni), di famiglia moldava, arrivato in Italia a 3 anni, che a 8 inizia a frequentare la scuola N. Gogol'. Nel test del 2013 aveva moltissime difficoltà a tutti i livelli, ma in 4 anni si segnalano notevoli miglioramenti. L'interesse della famiglia a mantenere vivo il russo è stato in questo caso determinante.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Nella citazione dell'esempio scritto non vengono evidenziati né l'assenza di punteggiatura, né gli errori di ortografia.

<sup>12</sup> Alla domanda posta nel test del 2013: «Почему ты решил учить русский язык?» (Perché hai deciso di studiare il russo?) La risposta era stata, come in altri casi:

Altre due ragazze testate, Sonja e Polina, sono nate in Russia e arrivate entrambe in Italia a 4 anni. A 5 si sono iscritte alla scuola russa. Vivono in famiglie bietniche e nel loro caso la frequenza della scuola russa si può definire 'terapia di mantenimento'. Il loro elaborato scritto del 2017 è più corretto e le uniche difficoltà che si rilevano sono di livello sintattico o legate all'uso dei verbi: «желал только чтоб та пара меня \*бы заметила и мужчина спас меня»; «он спросил \*если бы я обратно так далеко плавал и ему ответил нет».

## 6 Conclusioni

La maggioranza degli HS del campione risultano essere bilingui tardivi subordinati, in quanto l'acquisizione del russo non è continuativa dalla nascita. In questo modo non hanno elaborato un'acquisizione automatica della lingua (bilinguismo naturale), ma piuttosto un apprendimento tardivo ormai nell'età di sviluppo della memoria dichiarativa esplicita. La loro competenza, tuttavia, è varia, anche se mediamente migliore nel caso dei bambini nati in Russia e che sono arrivati tardi in Italia. È anche migliore nei casi di famiglia monoetnica russa, rispetto ai casi di famiglia bietnica in cui non sempre si parla la lingua russa.

Gli informanti più piccoli (9-11 anni) di entrambe le fasi della ricerca mostrano analoghe difficoltà, sia a livello ortografico, che morfosintattico. Mediamente i bambini sono spigliati nel racconto, nonostante le difficoltà e gli errori. Il tempo della narrazione non è stato preso in considerazione perché anche i bambini russi del campione di controllo si mostravano spesso timidi ed esitanti. Le difficoltà ortografiche sono segnalate anche tra i parlanti nativi del campione e restano spesso una caratteristica tipica degli HS adolescenti, in quanto parlanti di una lingua orale, usata solo per scopi domestici.

Gli informanti già testati nel 2013, che hanno continuato a studiare altri 4 anni nella scuola N. Gogol', in alcuni casi mostrano segni di miglioramento soprattutto nei livelli morfologico, lessicale e sintattico. Si ritiene pertanto che l'insegnamento della lingua russa nelle *subbotnie školy* possa contribuire a creare situazioni d'uso naturale della lingua per un rafforzamento o un miglioramento delle competenze.

Se le metodologie ed i materiali impiegati sono efficaci e specifici per apprendenti bilingui, la lingua e la cultura russa possono essere apprese con minori sforzi e una motivazione più positiva.

Fin dall'età scolare il ruolo dei genitori nel mantenere vivo l'uso della lingua nell'ambiente domestico e nell'affidare i propri figli

---

«родители заставили» (I miei genitori mi hanno costretto).

a questa forma di apprendimento integrativo sarà determinante. Lo studio continuativo della lingua può affiancarsi all'acquisizione naturale, colmando così il gap dell'*imperfect learning* e portando il parlante ad uno stadio di quasi *full language*, il linguaggio standard che nella maggior parte dei casi non caratterizza i migranti.

## Bibliografia

- Chamraeva, E.A. (2015). *Russkij jazyk dlja detej bilingvov: teorija i praktika*. Moskva: Bilingva.
- Čirševa, G.N. (2012). *Detskij bilingvizm: odnorennoe usvoenie dvuch jazykov*. Sankt Peterburg: Zlatoust.
- Eliseeva, M.B. (2015). *Stanovlenie individual'noj jazykovojsistemy rebenka. Ran-nie etapy*. Moskva: Jazyki slavjanskich kul'tur.
- Fabbro, F. (1996). *Il Cervello bilingue*. Roma: Astrolabio.
- Gagarina, N. (2009). «Verbs of Motion in Russian: An Acquisitional Perspective». *The Slavic and East European Journal* V, 53(3), 451-70.
- Gagarina, N. (2011). «Acquisition and Loss of L1 in a Russian-german Bilingual Child: a Case Study». *Put' v jazyk: odnojazyčie i dvujazyčie*. Moskva: Jazyki slavjanskich kul'tur, 137-63.
- Gebert, L. (2010). «Acquisizione dell'aspetto nelle lingue slave e romanze». *L'analisi linguistica e letteraria*, XVIII, 21-36.
- Gvozdev, A.N. [1961] (2007). *Voprosy izučenija detskoj reči*. Moskva: Detstvo-Press.
- Isurin, L. (2008). «Lost in Between: The Case of Russian Heritage Speakers». *Heritage Language Journal*, 6, 72-104.
- Montrul, S. (2016). *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Niznik, M.; Perotto, M. (2015). «Are They Still Russian-speaking? Comparing the Heritage Learners of Russian in Non-formal Frameworks in Israel and Italy». *Proceedings of the International Symposium on Monolingual and Bilingual Speech (ISMBS)*. Chania: Institute of Monolingual and Bilingual Speech, 252-64.
- Paradis, M. (2004). *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- Perotto, M. (2013). «Vital'nost' russkogo jazyka u vtorogo pokolenija russkojazyčnych migrantov». *Contributi italiani al XV congresso Internazionale degli slavisti*. Firenze: Firenze University Press, 229-47.
- Perotto, M. (2015). «Evidence of Attrition in Second-generation Russian-speaking Immigrants in Italy». *Russian Journal of Communication*, 7(2), 242-7.
- Polinskaja, M.S. (2010). «Russkij jazyk pervogo i vtorogo pokolenija emigrantov, živuščich v SŠA». *Slavica Helsingensia*, XL, 336-52.
- Polinsky, M. (2008). «Heritage Language Narratives». Brinton D.; Kagan O., Bauckus S. (eds), *Heritage Language Education: A New Field Emerging*. New York: Routledge, 149-64.
- Polinsky, M.; Kagan, O. (2007). «Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom». *Language and Linguistics Compass*, 1(5), 368-95.
- Vereščagin, E. (1969). *Psichologičeskaja i metodičeskaja charakteristika dvujazyčija*. Moskva: Izd. Moskovskogo Universiteta.

- Voejkova, M.D. (2011). «Usvoenie pervogo i vtorogo jazyka: schodstva i različija». *Put' v jazyk: odnojazyčie i dvujazyčie*. Moskva: Jazyki slavjanskich kul'tur, 11-32.
- Vyrenkova, A.S. i dr. (2014). «Grammatika ošibok i grammatika konstrukcij: “eritažnyj” (unasledovannyj) russkij jazyk». *Voprosy jazykoznanija*, 3, 3-19.
- Zalevskaja, A.A. (2011). «Nekotorye spornye teorii dvujazyčija». *Put' v jazyk: odnojazyčie i dvujazyčie*. Moskva: Jazyki slavjanskich kul'tur, 33-47.