

LE SCELTE LINGUISTICHE DI ALCUNE FAMIGLIE CON BACKGROUND MIGRATORIO IN ITALIA: USI, COMPETENZE E ATTEGGIAMENTI NEI CONFRONTI DEL MULTILINGUISMO

JACOPO TORREGROSSA
(Goethe Universität Frankfurt)

VALENTINA CARBONARA
(Università per Stranieri di Siena)

Abstract

The present paper aims to investigate how language use among families with a migrant background in Italy varies over time, focusing in particular on the distinction between daily communicative practices and literacy-related ones in each language of the family's linguistic repertoire. The study is based on the analysis of an extensive sociolinguistic questionnaire considering the use of one language or the other across different contexts over time, each family member's assessment of their own language competence as well as their attitude towards each language and the importance of being multilingual. The results show that the children of the interviewed families experience "harmonious bilingualism" (De Houwer, 2020), especially as far as their communicative practices are concerned. It is not always the case that this corresponds to a positive attitude towards multilingualism among the parents.

Keywords: family language policy, harmonious bilingualism, home languages, multilingualism

1. Introduzione¹

La politica linguistica familiare si occupa di identificare le scelte e gli usi linguistici che si osservano in famiglie multilingui (Curdt-Christiansen, 2018; King, Fogle & Logan-Terry, 2008). Il termine “scelta” richiama una decisione intenzionale, esplicitamente voluta, e tende ad associarsi ad una pianificazione concreta. Invece, il termine “uso” non è necessariamente legato ad una dimensione esplicita e può sottrarsi alla pianificazione. Scelte e usi implicano entrambi credenze (più o meno esplicite) riguardo all'importanza del multilinguismo in famiglia. Questo contributo si propone di analizzare le scelte e gli usi linguistici da parte di famiglie che parlano una lingua diversa da quella parlata in società. Nello specifico, ci concentreremo sull'uso di questa lingua in diversi contesti e cercheremo di comprendere quali motivazioni e credenze portino al suo mantenimento.

In genere, la letteratura distingue a questo proposito tra motivazioni interne e esterne alla famiglia (vedi, ad esempio, Curdt-Christiansen, 2009). Per esempio, alcuni genitori possono identificare l'uso di una lingua o dell'altra come fondamentale per la costruzione del rapporto genitore-figlio. De Houwer (2020) riporta il racconto di un migrante etiopico che vive negli Stati Uniti, sposato con una donna americana. Suo figlio si rifiutava di parlare con lui la sua lingua (Oromiffa), nonostante fosse in grado di esprimersi in questa lingua e la usasse attivamente con i familiari in Etiopia. Tuttavia, non vedeva alcun motivo per cui dovesse parlarla con suo padre, dato che suo padre conosceva anche l'inglese. L'uomo viveva questo rifiuto con estrema frustrazione. Il genitore associava all'uso della lingua Oromiffa un valore simbolico ed emotivo nella costruzione del rapporto con suo figlio, che si scontrava con la scelta di quest'ultimo (vedi anche Santipolo, 2022 per una riflessione sul rapporto tra lingua e identità, senso di appartenenza e visione di sé). Un altro esempio di motivazione interna alla famiglia può riguardare l'atteggiamento dei genitori nei confronti del multilinguismo, che può essere concepito come risorsa o come ostacolo. Nella formazione di

¹ Entrambi gli autori hanno contribuito in modo paritario a ciascuna delle sezioni del presente lavoro scientifico, ma nello specifico Jacopo Torregrossa ha redatto i paragrafi 2, 3.1, 3.2, e 5 mentre Valentina Carbonara ha redatto i paragrafi 3.3 e 3.4. I paragrafi 1 e 6 sono stati scritti congiuntamente.

questo atteggiamento, l'esperienza multilingue del genitore può avere un ruolo fondamentale. Per esempio, non è escluso che un genitore possa associare sentimenti negativi alla sua esperienza passata di parlante di una lingua minoritaria in società. Di conseguenza, il genitore vorrà proteggere suo figlio da questo tipo di esperienza negativa, rinunciando al mantenimento della lingua di origine in famiglia (vedi De Houwer, 2020, per considerazioni simili).

Quest'ultimo esempio suggerisce che le motivazioni interne alla famiglia sono inevitabilmente influenzate da ideologie linguistiche presenti nell'ambiente in cui la famiglia vive (Spolsky, 2012). A volte in società il multilinguismo viene interpretato attraverso norme monolingui, comparando individui multilingui a individui monolingui. Nonostante molti studi abbiano mostrato che il multilinguismo è associato a vantaggi linguistici e cognitivi (Sorace, 2011; Bialystok, 2001 e 2018 per una revisione esaustiva della letteratura), ci sono ancora insegnanti, logopedisti e pediatri che consigliano ai genitori di evitare l'uso della lingua di origine in ambiente familiare a favore della lingua parlata in società. In genere, si teme che l'uso di una o più lingue possa generare confusione nel bambino. Questo si riflette sulle politiche linguistiche familiari, generando nei genitori un senso di inadeguatezza poiché "mio figlio non parla nessuna delle sue lingue come un monolingue" (De Houwer, 2009:308) e, di conseguenza, la volontà di abbandonare la lingua ritenuta meno utile, spesso quella di origine. In genere, la nozione di "utilità" gioca un ruolo fondamentale nella pianificazione linguistica all'interno della famiglia. Ad esempio, lingue tipicamente considerate "di prestigio" (come l'inglese o il francese) hanno più probabilità di essere mantenute in famiglia rispetto a lingue considerate "di scarso prestigio" (ovvero considerate ingiustamente inutili per il futuro del bambino e il suo inserimento in società; vedi, ad esempio, il recente contributo di Ballweg, 2022, o la dissertazione sul potere delle lingue di Bourdieu, 1991).

L'ambiente esterno alla famiglia può essere determinante anche nella scelta di mantenere la lingua di origine in famiglia. Per esempio, molti genitori desiderano che i propri figli siano in grado di prendere parte agli scambi intergenerazionali con i nonni o i parenti residenti nei paesi di origine (vedi, ad esempio, De Houwer 2020 e le considerazioni riportate sopra). Allo stesso modo, molti studi hanno notato che il mantenimento della lingua di origine in famiglia è tanto più facile

quanto più è numerosa la comunità nella quale questa lingua è parlata (Rodina *et al.*, 2020; Torregrossa *et al.*, 2022). Per esempio, l'indagine di Torregrossa *et al.* (2022) sulle competenze linguistiche di bambini provenienti da famiglie portoghesi e nati e cresciuti in Svizzera rivela che i partecipanti allo studio mostrano uno sviluppo linguistico molto simile a quello di bambini monolingui della stessa età. Gli autori riconducono questo risultato alla grandezza della comunità portoghese in Svizzera (la terza in termini di grandezza, dopo quella tedesca e quella italiana), che consente ai bambini di interagire nella lingua di origine con un vasto numero di parlanti e di percepire una continuità tra le pratiche linguistiche esistenti in famiglia e quelle presenti in società (ritorneremo sulla nozione di continuità nei paragrafi successivi).

Nell'analisi delle politiche linguistiche familiari, è necessario considerare che le famiglie possono rappresentare uno "spazio multilingue" in cui il tempo riveste un ruolo importante (vedi, ad esempio Lanza, 2021): lo spazio di una famiglia transnazionale è soggetto ad una costante negoziazione e dovrebbe essere concettualizzato come un "organismo dinamico nel tempo" ("a dynamic temporal body" in Lanza & Lomeu Gomes, 2020:164). Nell'indagine riportata nel presente contributo, la dimensione temporale riveste un ruolo centrale, in quanto analizzeremo come le pratiche linguistiche adottate nelle famiglie intervistate mutino negli anni. Molte indagini relative alle politiche linguistiche familiari si basano su una visione "statica" dell'uso linguistico. Basti pensare ai numerosi studi sulla strategia "un genitore-una lingua" (one-parent-one-language), che consiste nell'uso esclusivo di una lingua da parte di ciascuno dei due genitori (in caso questi parlino due lingue differenti in casa; vedi Juan-Garau & Pérez-Vidal, 2001, e Takeuchi, 2006). In molti casi, queste strategie riflettono una visione astratta dell'uso linguistico. Per esempio, studi più recenti hanno mostrato che le dichiarazioni dei genitori riguardo alle strategie linguistiche da loro adottate in famiglia non riflettono quello che avviene realmente nella quotidianità (García & Wei, 2018; Liang, 2018; e Schwartz, 2008). Ad esempio, Byers-Heinlein (2013) mostra che persino i genitori che dichiarano di utilizzare una sola lingua in famiglia tendono a produrre enunciati misti (*code-mixing*), dal momento che sono spesso essi stessi parlanti bilingui. Allo stesso modo, l'uso di una lingua o dell'altra può variare in base al contesto e all'argomento di conversazione. Ad esempio, la

lingua utilizzata durante le conversazioni a tavola può differire dalla lingua utilizzata quando si aiuta il bambino con i compiti (Wilson, 2020). In un recente contributo, Caloi e Torregrossa (2021) mostrano che non c'è alcuna evidenza che l'introduzione della lingua della società nel contesto familiare abbia un effetto negativo sullo sviluppo linguistico della lingua di origine da parte del bambino. Piuttosto, il mantenimento costante di una determinata strategia linguistica nel tempo, evitando cambiamenti drastici e traumatici per il bambino, sembra portare ad uno sviluppo linguistico avanzato della lingua parlata in famiglia.

È interessante notare come, nel contesto di ricerca italiano, si attestino molte indagini relative agli usi sociolinguistici delle varie lingue e ai diversi livelli di competenza anche in contesto familiare (Bagna & Casini, 2012; Cognigni & Vitrone, 2017; Guidoni, Savona & Siebetchu, 2021, *inter alia*). Tuttavia, sono pochi gli studi che si focalizzano esplicitamente sulle scelte alla base dei vari usi assumendo una prospettiva temporale. Tra questi ultimi ricordiamo, per esempio, Cognigni 2017 e 2019, che si concentra sulla politica linguistica adottata da donne di origine marocchina, tra apprendimento dell'italiano come L2, uso dei dialetti e atteggiamenti rispetto ai bisogni educativi e linguistici dei propri figli. Più recentemente Tonioli (2022) ha analizzato le decisioni in ambito di pianificazione familiare da parte della comunità bengalese residente a Venezia e come queste si riflettono sullo sviluppo delle competenze linguistiche dei propri figli, che si confrontano con un trilinguismo (italiano, bengalese e inglese) non sufficientemente supportato a livello di esposizione e ricchezza di input.

Un altro aspetto su cui ci concentreremo in questo studio riguarda il ruolo attivo del bambino nell'influenzare gli assetti familiari nei confronti della lingua parlata in famiglia e, di conseguenza, nel determinare gli orientamenti linguistici familiari. Come nell'esempio citato da De Houwer (2020), il bambino può rifiutarsi di parlare una determinata lingua con i genitori. Oppure, il suo ingresso a scuola può portare ad un uso più estensivo della lingua parlata in società in ambito familiare (quando, ad esempio, i genitori aiutano i figli nei compiti). Per fornire un esempio ulteriore, non è escluso che il bambino abbia un atteggiamento negativo nei confronti della comunicazione intergenerazionale con i nonni e i parenti del paese di origine. A questo

proposito, Leeman (2015) riporta l'esempio di figli di famiglie coreane negli Stati Uniti che vogliono distanziarsi dalle pratiche linguistiche e culturali della società coreana – come l'uso di onorifici – che riflettono una visione gerarchica della società.

I punti discussi fin qui sono soltanto alcuni degli aspetti da considerare nello sviluppo più o meno “armonico” del multilinguismo da parte del bambino (vedi De Houwer, 2020, per l'introduzione dell'espressione “harmonious bilingualism”). Si parla di sviluppo armonico quando il bambino è in grado di comunicare in tutte le lingue del suo repertorio senza incorrere in grandi difficoltà. Al contrario, quando l'uso di una o dell'altra lingua è associato a un senso di malessere da parte dell'individuo (per una ragione o per l'altra), si verifica uno sviluppo “non armonico”. Nel contributo del 2020, De Houwer definisce il bilinguismo armonico specialmente in riferimento alle pratiche comunicative del bambino in famiglia e in società. In questo contributo, considereremo anche le pratiche di *literacy* in cui il bambino è coinvolto sia in ambito familiare che in altri contesti al di fuori della scuola. La considerazione delle variabili relative alla *literacy* può rivelarsi particolarmente utile ad un'identificazione più accurata dei fattori che conducono ad uno sviluppo armonico del bambino multilingue. Lo studio di Winsler, Kim e Richards (2014) mostra che una competenza elevata nella lingua parlata in famiglia (quando è diversa dalla lingua della società) tende ad essere associata al successo scolastico dei bambini nella lingua parlata a scuola (della società). Si consideri, inoltre, che l'esposizione alla *literacy* in una lingua ha effetti benefici sulla competenza del bambino nella lingua stessa (vedi, ad esempio, Isbell, Sobol, Lindauer & Lowrance, 2004; e Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates & de Sa, 2015). Di conseguenza, l'esposizione alla *literacy* nella lingua parlata in famiglia può determinare il successo scolastico nella lingua parlata a scuola. Questa affermazione è in linea con studi che mostrano che le abilità di *literacy* possono essere condivise tra le lingue che compongono il repertorio linguistico di un bambino (Cummins, 1981 & 2000; Francis, 2012; Jessner, 2010; Torregrossa, Eisenbeiss & Bongartz, 2022). Pertanto, un'esposizione costante alla *literacy* in entrambe le lingue – nei termini definiti in precedenza in riferimento al contributo di Caloi e Torregrossa (2021) – può contribuire allo sviluppo armonico del bambino. La nostra indagine si propone di comprendere quanto i bambini delle famiglie che hanno

partecipato allo studio vengano esposti alla *literacy* nella lingua di origine, e, come nel caso delle pratiche linguistiche considerate in precedenza, se questa esposizione vari nel tempo.

Per concludere, il presente studio ha l'obiettivo di individuare le scelte e gli usi linguistici familiari e il loro cambiamento nel tempo a partire da un questionario sociolinguistico molto dettagliato adottato entro una ricerca più ampia (Carbonara, Torregrossa & Scibetta, 2023) e rivolto a famiglie di origine straniera residenti a Prato. Come illustrato nei prossimi paragrafi, lo strumento di ricerca adottato permette di individuare lo sviluppo nel tempo degli usi linguistici familiari, con una particolare attenzione alle componenti di *literacy* e agli atteggiamenti di genitori e figli relativi alle diverse lingue parlate in famiglia, permettendo di delineare alcune tendenze generali nella pianificazione linguistica familiare.

2. Lo studio

2.1 Questionario sulle pratiche linguistiche e di literacy del bambino

Per la nostra indagine, abbiamo utilizzato un questionario sociolinguistico esistente (vedi Caloi & Torregrossa, 2021; e Torregrossa *et al.*, 2021). Il questionario si divide in quattro parti principali, alle quali faremo riferimento nella sezione successiva di questo articolo. Lo scopo della prima parte è quello di delineare le pratiche linguistiche a cui il bambino è stato esposto in periodi di vita e contesti differenti (ad esempio, in età prescolare in interazione con i nonni). Le risposte relative a questa prima parte permettono di capire quale lingua ciascun bambino abbia utilizzato e utilizzi in interazione con membri differenti della famiglia e in differenti attività. La seconda parte riguarda principalmente l'esposizione alla *literacy* in una o nell'altra lingua, considerando la lettura di libri da parte di alcuni membri della famiglia in età prescolare e le attività di lettura e scrittura esercitate in una o nell'altra lingua al di fuori del contesto scolastico. La terza sezione intende comprendere come i genitori valutino la propria competenza linguistica e quella del bambino rispetto ad attività relative alla comprensione e produzione orale e scritta nella lingua di origine e in italiano. Infine, la quarta parte si propone di delineare quali

siano gli atteggiamenti del bambino rispetto al mantenimento della lingua di origine e all'apprendimento dell'italiano.

L'analisi delle risposte fornite in queste quattro sezioni del questionario ci consentirà di comprendere se le pratiche linguistiche e di *literacy* utilizzate nella famiglia siano cambiate nel tempo e se questo cambiamento sia associato a un'ideologia particolare rispetto all'utilizzo della lingua di origine o dell'italiano da parte del bambino o da parte della famiglia stessa.

2.2 *Gli informanti*

Sessantaquattro famiglie hanno compilato il questionario. Abbiamo deciso di non considerare le risposte di due famiglie arrivate in Italia un anno prima dell'inizio dello studio, poiché i dati relativi all'uso della lingua di origine e dell'italiano da parte di queste famiglie non sarebbero comparabili con quelli forniti dalle altre famiglie. Delle restanti 62 famiglie, 30 hanno dichiarato di parlare cinese come lingua di origine, 7 rumeno, 9 albanese, 6 arabo, 3 spagnolo, 2 l'urdu, 2 l'inglese nigeriano, 1 il bengalese, 1 il portoghese e 1 il polacco. I bambini hanno un'età compresa tra 8; 11 e 11; 9 (M: 10; 1). Sono nati tutti in Italia, ad eccezione di due bambini nati in Cina e due bambini nati in Albania. Nove bambini sono cresciuti in famiglie in cui uno dei due genitori si dichiara italofono, ma talvolta di origine straniera.

2.3 *Il contesto dello studio*

Gli informanti che hanno partecipato allo studio sono i genitori di bambini che frequentavano una scuola elementare a Prato (Toscana). Questa scuola si distingue per il numero elevato di bambini che parlano a casa una lingua di origine diversa dall'italiano (corrispondente circa al 60% dei bambini). Prato è una città multiculturale. Conta più di 194,000 abitanti, di cui il 22.3% ha una lingua di origine diversa dall'italiano. Inoltre, si caratterizza per la presenza di una delle più grandi comunità cinesi in Italia: circa 26,400 abitanti sono di origine cinese. La scuola in cui lo studio è stato condotto si distingue per l'implementazione, in alcune classi, di una didattica multilingue all'interno del curriculum del primo ciclo di istruzione (vedi la descrizione del progetto l'*AltRoparlante* in Carbonara & Scibetta,

2020). Abbiamo somministrato i questionari alle famiglie di bambini con una lingua di origine differente dall'italiano. I bambini frequentavano la quarta e quinta elementare, in due sezioni differenti. Solo una delle due sezioni ha partecipato al progetto *l'AltRoparlante* (una quarta e una quinta classe, quindi).

3. Il questionario: struttura, analisi e risultati

3.1 Le pratiche linguistiche del bambino

La presente sezione intende verificare se l'uso della lingua di origine e dell'italiano siano variati nel tempo tra le famiglie intervistate. In particolare, abbiamo rivolto domande ai genitori, per quantificare l'utilizzo delle due lingue in diversi periodi di vita del bambino: dalla nascita fino ai 3 anni (0-3), dai 3 anni fino ai 6 (3-6), a partire dai 6 anni (6) e nel momento in cui è stato somministrato il questionario (presente). Innanzitutto, abbiamo chiesto quali lingue il bambino ascoltava e utilizzava nei periodi di vita indicati. Per ciascun periodo, abbiamo fornito una lista di potenziali interlocutori ("madre", "padre", "nonni", "fratelli", "baby-sitter", "amici dell'asilo/della scuola", "insegnanti dell'asilo/della scuola"). I genitori dovevano indicare se il bambino parlava e utilizzava "soprattutto italiano", "soprattutto la lingua di origine" o "entrambe le lingue" con ciascuno di questi interlocutori. Inoltre, per quantificare in maniera più precisa l'utilizzo della lingua al momento in cui è stata condotta l'intervista, abbiamo chiesto quale lingua il bambino utilizzasse in differenti attività, tra cui ricordare numeri telefonici, dire parolacce, dire l'ora e parlare tra sé e sé, sempre distinguendo tra "soprattutto italiano", "soprattutto la lingua di origine" o "entrambe le lingue".

Per ciascun periodo di vita indicato in precedenza, abbiamo assegnato un punteggio all'italiano e alla lingua di origine corrispondente al numero di persone con cui il bambino utilizzava "soprattutto l'italiano" o soprattutto "la lingua di origine". Tutte le volte che veniva indicato che il bambino utilizzava "entrambe le lingue", abbiamo diviso il punto corrispondente tra le due lingue (0.5 per ciascuna lingua). Il punteggio finale assegnato a ciascuna lingua corrisponde alla proporzione tra il punteggio complessivo assegnato

alla lingua e il punteggio totale relativo a ciascun periodo di vita (corrispondente al numero di persone con cui il bambino interagiva). In questo modo, i punteggi dei singoli bambini sono comparabili tra loro, indipendentemente dal numero di persone con cui il bambino interagiva.

La quantificazione dell'utilizzo della lingua al momento in cui è stata condotta l'intervista si riferisce anche a differenti attività in cui il bambino utilizzava l'una o l'altra lingua. Abbiamo assegnato un punteggio a ciascuna lingua in base al numero di attività svolte in quella lingua, avvalendoci della possibilità di assegnare 0.5 punti a ogni lingua quando veniva indicato che l'attività veniva svolta in entrambe le lingue. Il punteggio finale relativo a ciascuna lingua corrisponde alla proporzione tra il punteggio complessivo assegnato alla lingua stessa e il punteggio totale, corrispondente al numero totale di attività indicate. Abbiamo derivato il valore relativo all'uso di una lingua o dell'altra al momento in cui è stato somministrato il questionario dalla media tra i risultati delle due proporzioni, quella relativa al numero di persone che interagiscono con il bambino (calcolata come descritto in precedenza) e quella relativa all'uso della lingua in ciascuna attività.

Infine, per ciascun periodo di vita indicato in precedenza, abbiamo sottratto il valore corrispondente alla lingua di origine al valore corrispondente all'italiano. Questo ci ha permesso di determinare se l'esperienza linguistica del bambino era dominante in una lingua o nell'altra. Un valore negativo indica dominanza d'uso nella lingua di origine, un valore positivo dominanza d'uso in italiano e il valore "0" indica che l'utilizzo delle due lingue era bilanciato.

La Figura 1 mostra la distribuzione dei valori di dominanza nei quattro periodi di vita indicati precedentemente.

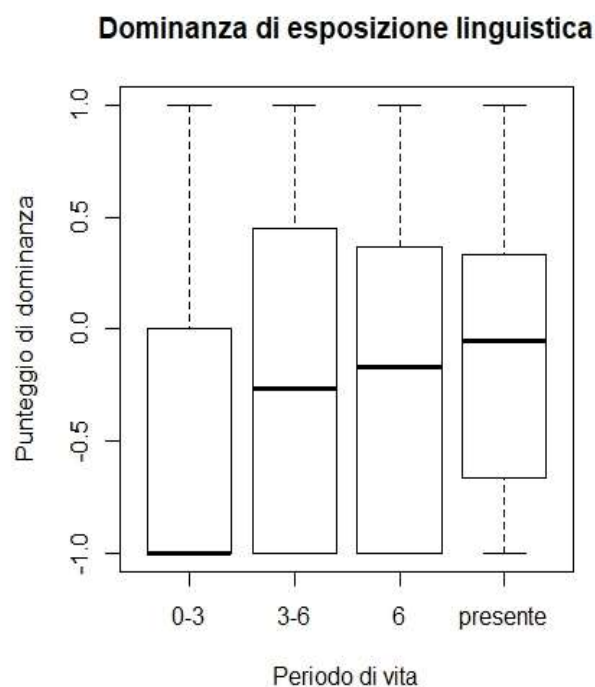


Figura 1: Box plot relativo ai punteggi di dominanza nell'uso linguistico associati ai bambini nei vari momenti della loro vita (dalla nascita a 3 anni, da 3 a 6 anni, a 6 anni e nel momento in cui è stata condotta l'intervista). I punteggi negativi indicano dominanza nella lingua di origine, mentre i punteggi positivi indicano dominanza in italiano.

Dalla figura emerge chiaramente che l'esperienza linguistica dei bambini tende ad essere dominante nella lingua di origine nel periodo a partire dalla nascita fino ai 3 anni. L'italiano entra a far parte delle pratiche linguistiche del bambino progressivamente a partire dai 3 anni. La variazione nella dominanza linguistica risulta essere significativa tra i primi due periodi di vita (0-3 vs. 3-6; t-test accoppiato: $t(51) = -4.80$, $p < .001$). Nei periodi di vita successivi, si osserva un leggero incremento nell'utilizzo dell'italiano, che non risulta mai essere significativo (t-test accoppiato tra 3-6 e 6: $t(51) = -.19$, $p = .85$; t-test

accoppiato tra 6 e presente: $t(49) = -0.87, p = 0.39$)². Il maggiore utilizzo dell'italiano osservato dopo i 3 anni è sicuramente il risultato dell'interazione con gli insegnanti e i compagni della scuola dell'infanzia. Tuttavia, indica anche un cambiamento nelle pratiche linguistiche in famiglia, per cui l'italiano entra a far parte della costellazione linguistica familiare. È importante sottolineare che ciò non corrisponde ad un uso esclusivo o preponderante di questa lingua. L'osservazione dei valori delle mediane nella figura indica piuttosto che, in genere, l'esperienza linguistica del bambino risulta "bilanciata" tra la lingua di origine e l'italiano. L'analisi delle sezioni seguenti del questionario ci aiuterà a far luce su alcune delle motivazioni che innescano il cambiamento linguistico all'interno della famiglia osservato in Figura 1. Prima di procedere con questa analisi, ci concentreremo sui risultati relativi all'utilizzo delle pratiche di *literacy* prima dell'ingresso del bambino a scuola e nel momento in cui è stato somministrato il questionario.

3.2 *Le pratiche di literacy del bambino*

La presente sezione vuole verificare come le pratiche di *literacy* del bambino varino nel tempo. La sezione è divisa in due parti, una riguardante le pratiche di *literacy* in uso a casa negli anni che precedono l'ingresso del bambino a scuola e una riguardante le pratiche di *literacy* in uso nel momento in cui è stata condotta l'intervista, escludendo la considerazione delle pratiche di *literacy* a scuola.

Per la prima parte, abbiamo fornito una lista di familiari (madre, padre, fratelli e altri) e chiesto in quale lingua ciascun familiare leggeva libri (favole o racconti) al bambino quando era piccolo (se questo avveniva). Come nelle sezioni precedenti, abbiamo fornito le opzioni "soprattutto in lingua di origine", "soprattutto in italiano" o "in entrambe le lingue". È interessante notare che tutti i genitori hanno compilato questa parte del questionario, mostrando di essere consapevoli dell'importanza della lettura condivisa per lo sviluppo linguistico del bambino. Per l'analisi di questa sezione, abbiamo

² La variazione nei gradi di libertà associati ai risultati dei vari t-test è dovuta alla presenza di alcuni valori mancanti. I t-test riportati nel testo sono stati condotti dopo aver verificato che le assunzioni del test fossero rispettate, con particolare attenzione alla omoschedasticità.

seguito la procedura descritta in precedenza, assegnando un punteggio a ciascuna delle due lingue e calcolando la proporzione rispetto al numero totale di persone che leggevano storie al bambino in una lingua o nell'altra. Per ottenere un indice di dominanza, abbiamo sottratto il valore corrispondente alla lingua di origine al valore corrispondente all'italiano.

Per la seconda parte, abbiamo considerato attività relative all'esperienza di *literacy* del bambino – come, ad esempio, contare, leggere ad alta voce da soli, leggere ad alta voce di fronte ad altri, scrivere messaggi al cellulare, scrivere e-mail e cartoline. Inoltre, abbiamo derivato un punteggio per ciascuna lingua, corrispondente al numero di attività svolte in una o nell'altra lingua e calcolato la proporzione rispetto al numero totale di attività indicate. Nuovamente, abbiamo calcolato un indice di dominanza considerando la differenza tra l'italiano e la lingua di origine. Inoltre, abbiamo calcolato la frequenza con cui il bambino svolgeva alcune attività come guardare la televisione, visitare siti internet, giocare ai videogiochi, leggere libri, giornali o fumetti in una lingua o nell'altra. Le opzioni erano “spesso” (a cui abbiamo assegnato 3 punti), “a volte” (2 punti) e “raramente” (1 punto). Anche in questo caso, abbiamo derivato un indice per ciascuna lingua – come somma dei singoli valori di frequenza – e calcolato la proporzione in base al punteggio massimo associato a questa sezione (12 punti, nel caso ciascuna delle quattro attività fosse svolta spesso). Infine, abbiamo calcolato un indice di dominanza come differenza tra il valore associato all'italiano e il valore associato alla lingua di origine. Il valore complessivo relativo alle pratiche di *literacy* nel momento in cui è stata condotta l'intervista è stato definito come la media aritmetica tra il valore di dominanza relativo alle attività svolte e il valore di dominanza relativo alla frequenza di alcune pratiche di *literacy*.

La Figura 2 mostra la distribuzione dei valori di dominanza relativi alle pratiche di *literacy* in uso prima dell'ingresso del bambino a scuola e nel momento in cui è stata condotta l'intervista (presente, nella figura).

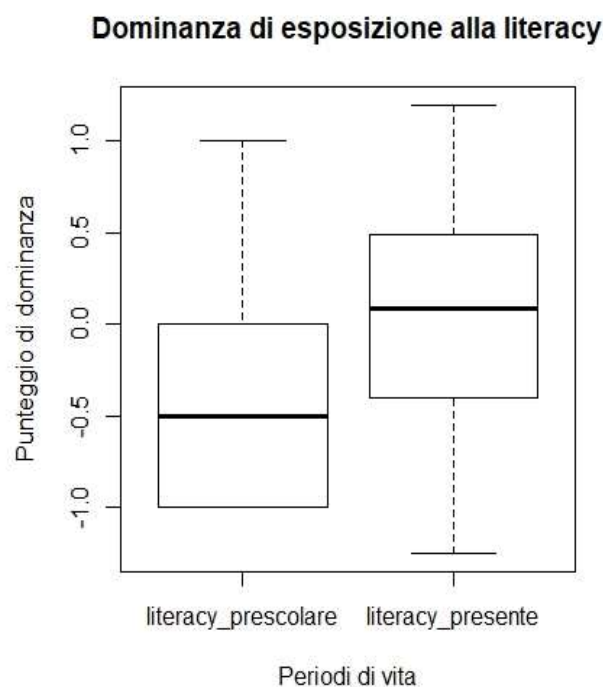


Figura 2: Box plot relativo ai punteggi di dominanza relativi alle pratiche di *literacy* associati ai bambini prima dell'ingresso a scuola (a 6 anni) e nel momento in cui è stata condotta l'intervista (presente). I punteggi negativi indicano dominanza nella lingua di origine, mentre i punteggi positivi indicano dominanza in italiano.

Dalla figura emerge chiaramente che le pratiche di *literacy* dei bambini tendono ad essere dominanti nella lingua di origine nel periodo prescolare. Le pratiche di *literacy* nel momento in cui è stata condotta l'intervista vedono, in comparazione, un uso più intensivo dell'italiano (t-test accoppiato: $t(44) = -4.66, p < .001$). Come nel caso delle pratiche di uso linguistico, l'osservazione dei valori della mediana associata alla dominanza nell'esposizione alla *literacy* nel momento presente indica un'esperienza di *literacy* piuttosto bilanciata tra le due lingue.

3.3 *Abilità linguistiche del bambino e dei genitori*

In questo paragrafo analizzeremo le risposte fornite dai genitori alle sezioni del questionario relative alle loro abilità linguistiche e a quelle del bambino.

La Tabella 1 mostra i risultati della valutazione dei genitori rispetto alle competenze nella lingua di origine dei propri figli. Le abilità orali sono generalmente ritenute sviluppate, a conferma dell'uso orale delle lingue di origine nelle interazioni familiari (vedi Sezione 3.1). Le abilità scritte raccolgono giudizi meno positivi, in particolare per quanto riguarda la produzione di testi.

Tabella 1: Livello di competenza nella lingua di origine dei figli percepita dai genitori

	Comprensione orale	Interazione orale	Comprensione scritta	Produzione scritta
Molto bene	N = 31 (50%)	N = 27 (44.3%)	N = 15 (25.4%)	N = 9 (15.2%)
Bene	N = 22 (35.5%)	N = 22 (36%)	N = 23 (39%)	N = 16 (27.1%)
Non molto bene	N = 9 (14.5%)	N = 12 (19.7%)	N = 21 (35.6%)	N = 34 (57.7%)

In un secondo momento, ci siamo concentrati sulle risposte dei genitori i cui figli frequentavano corsi in lingua di origine (Tabella 2), focalizzandoci sulle sole abilità scritte. Circa metà dei bambini (N: 30) frequentava corsi nelle lingue di origine. Questo dato è rilevante e supporta l'ipotesi che le famiglie abbiano maturato una politica linguistica familiare in cui la lingua di origine riveste un ruolo importante. La natura di questi corsi è molto variabile: alcuni vengono erogati da centri culturali o religiosi, altri da scuole o docenti privati, quest'ultimi spesso in forma domestica. Al momento della raccolta dati, le famiglie avevano scelto questo genere di percorsi educativi per i loro figli già da almeno un anno, fino ad un massimo di tre anni di frequenza, per un totale di ore settimanali variabile da un minimo di 2 a un massimo di 14. Il monte orario più elevato (tra le 10 e le 14 ore settimanali) si riscontra quasi esclusivamente nelle risposte provenienti

da famiglie di origine cinese. Questo genere di percorsi, però, non sembra avere un impatto molto rilevante sulle abilità scritte dei bambini: la metà dei genitori di bambini che hanno frequentato corsi nelle lingue di origine ha affermato che la produzione scritta è un'attività difficile per i propri figli. Invece, la comprensione scritta ha ottenuto risultati leggermente più incoraggianti: in questo caso si assottiglia la percentuale di genitori che ha indicato un livello di competenza basso e si allarga quella di informanti che ha valutato i propri figli con un livello di competenza buono.

Tabella 2: Livello di competenza nelle abilità scritte nella lingua di origine dei figli percepita dai genitori (nel sottogruppo che frequenta corsi in lingua di origine)

	Comprensione scritta	Produzione scritta
Molto bene	N = 7 (23.3%)	N = 5 (16.7%)
Bene	N = 15 (50%)	N = 10 (33.3%)
Non molto bene	N = 8 (26.7%)	N = 15 (50%)

La Tabella 3 mostra, invece, i risultati relativi alla valutazione dei genitori rispetto alle competenze in lingua italiana dei propri figli. Per quanto riguarda la competenza nelle abilità orali, se si confrontano le risposte con quelle fornite riguardo alla lingua di origine, notiamo un innalzamento verso l'alto: un numero cospicuo di genitori ha affermato che i propri figli hanno una competenza molto buona sia nella comprensione che nell'interazione orale in italiano. Questa tendenza diventa ancora più evidente per quanto riguarda le competenze nelle abilità di scrittura. Tuttavia, rimangono percentuali non trascurabili di bambini che non hanno ancora maturato un buon livello di produzione scritta in italiano. A questo proposito è necessario considerare che è consuetudine attestata informalmente fra gli studenti sinofoni dell'I.C. "Marco Polo" di Prato crescere alcuni anni in Cina con i nonni o altri familiari dopo essere nati in Italia e prima dell'inserimento nella scuola dell'infanzia o nella scuola primaria (Baldassar *et al*, 2015). Anche se questo non viene esplicitamente dichiarato nel questionario, è deducibile per almeno tre studenti.

Tabella 3: Livello di competenza in lingua italiana dei figli percepita dai genitori

	Comprensione orale	Interazione orale	Comprensione scritta	Produzione scritta
Molto bene	N = 38 (60.3%)	N = 35 (56.5%)	N = 33 (53.2%)	N = 31 (50%)
Bene	N = 15 (23.8%)	N = 15 (24.2%)	N = 18 (29%)	N = 14 (22.6%)
Non molto bene	N = 10 (15.9%)	N = 12 (19.3%)	N = 11 (17.8%)	N = 17 (27.4%)

Le Tabelle 4 e 5 riassumono le valutazioni personali dei genitori riguardo la competenza linguistica e le preferenze di uso dei propri figli in lingua di origine e in italiano. I risultati rispecchiano quanto già emerso precedentemente, con uno sviluppo delle abilità di letto-scrittura principalmente in italiano e un bilanciamento fra le due lingue per quanto riguarda le abilità orali. La lingua di origine risulta anche la preferita nelle interazioni orali, mentre nelle abilità scritte non si afferma una lingua preferita, nonostante la competenza dei bambini in questo genere di attività linguistiche sia meno sviluppata nella lingua di origine.

Tabella 4: Lingue e migliori competenze nelle varie abilità da parte dei figli secondo i loro genitori

	Comprende meglio	Parla meglio	Legge meglio	Scrive meglio
Lingua di origine	N = 18 (29.5%)	N = 16 (26.7%)	N = 15 (25%)	N = 15 (25%)
Entrambe	N = 26 (42.6%)	N = 25 (41.7%)	N = 13 (21.7%)	N = 12 (20%)
Italiano	N = 17 (27.9%)	N = 19 (31.6%)	N = 32 (53.3%)	N = 33 (55%)

Tabella 5: Lingue preferite dai figli secondo i loro genitori

	Preferisce parlare	Preferisce leggere o scrivere
Lingua di origine	N= 26 (47.3%)	N= 21 (38.9%)
Nessuna preferenza	N= 15 (27.3%)	N= 12 (22.2%)
Italiano	N= 14 (25.4%)	N= 21 (38.9%)

La parte successiva del questionario si concentra, invece, sulle abilità linguistiche dei genitori (padre e madre). Il questionario contiene, inoltre, un quesito sull'inclinazione emotiva dei figli riguardo le competenze dei genitori. La Tabella 6 mostra come generalmente le competenze dei due genitori vengano autovalutate come simili: entrambi affermano di possedere migliori abilità orali e scritte nella lingua di origine e circa un quarto delle madri ha una competenza bilanciata in entrambe le lingue in tutte le abilità. Si tratta di risultati assimilabili a quelli di altri studi relativi a immigrati di prima generazione: il più recente report ISTAT sul tema mostra, infatti, come nelle fasce di età 25-34 anni e 35-44 circa due terzi dei cittadini con background migratorio presenta delle difficoltà in italiano, preferendo quindi la lingua di origine. Tuttavia, occorre tenere presente che il dato può essere influenzato dal livello socio-economico e culturale delle famiglie e dalla lingua di origine stessa (Bagna *et al.*, 2019).

Tabella 6: Competenze linguistiche autopercepite della madre del padre

	Comprende meglio	Parla meglio	Legge meglio	Scrive meglio
MADRE				
Lingua di origine	N = 40 (64.6%)	N = 40 (64.6%)	N = 40 (65.6%)	N = 41 (67.2%)
Entrambe	N = 17 (27.4%)	N = 18 (29%)	N = 15 (24.6%)	N = 14 (22.9%)
Italiano	N = 5 (8%)	N = 4 (6.4%)	N = 6 (9.8%)	N = 6 (9.9%)
PADRE				
Lingua di origine	N = 36 (61%)	N = 36 (61%)	N = 40 (67.8%)	N = 41 (69.5%)
Entrambe	N = 17 (28.8%)	N = 15 (25.4%)	N = 11 (18.6%)	N = 10 (17%)
Italiano	N = 6 (10.2%)	N = 8 (13.6%)	N = 8 (13.6%)	N = 8 (13.5%)

Infine, circa il 70% dei bambini, secondo la percezione dei genitori, sembra soddisfatto delle competenze linguistiche dei genitori. Non molti informanti hanno approfondito il tema compilando la domanda aperta, ma tra coloro che hanno inserito ulteriori informazioni vi sono

anche famiglie con un genitore italofono. Si riscontrano risposte di questo genere: “Il bambino è felice che il padre partecipi anche nelle conversazioni con la famiglia materna” oppure “Lo sa che è importante conoscere allo stesso modo la lingua della mamma e del babbo”. Nei casi di famiglie con entrambi i genitori di origine straniera, viene enfatizzato il legame identitario con la lingua di origine, come dimostrano le seguenti affermazioni: “Il bambino è felice perché gli riporto alla memoria la lingua delle sue origini” oppure “Sì, perché vuole comunicare con i suoi parenti in Albania”.

3.4 *Atteggiamento nei confronti del bilinguismo e alla didattica multilingue*

La sezione finale del questionario riguarda la percezione dei bambini riguardo al proprio bilinguismo e al mantenimento della lingua di origine. Come accennato nella Sezione 1, le opinioni dei figli possono ricoprire un ruolo fondamentale nelle scelte linguistiche familiari (Lanza, 2021). In questo caso il questionario ha chiesto ai genitori di assumere la prospettiva dei propri figli e riflettere sull'importanza che rivestono le diverse lingue del repertorio familiare. In questa sezione, i genitori sono stati invitati a rispondere alle domande con i figli. La Tabella 7 sintetizza le risposte ottenute al quesito relativo alla percezione dell'importanza di sviluppare diverse abilità orali e scritte nelle due lingue. Almeno la metà degli informanti ha affermato che per i propri bambini la lingua di origine riveste un ruolo molto rilevante, con una percentuale maggiore di risposte positive riferite alla comunicazione orale. La lingua italiana riscontra percentuali più elevate alla voce “molto importante” sia per le abilità orali che per quelle scritte.

Tabella 7: Risposte riferite alla valutazione dell'importanza dell'italiano e della lingua di origine

<i>Quanto è importante per vostra/o figlia/o ...</i>	<i>molto importante</i>	<i>importante</i>	<i>non molto importante</i>
... saper parlare in lingua di origine?	N = 39 (67.3%)	N = 19 (32.7%)	N = 0

... saper leggere e scrivere in lingua di origine?	N = 30 (52.6%)	N = 22 (38.6%)	N = 5 (8.7%)
... saper parlare in italiano?	N = 45 (77.6%)	N = 12 (20,7%)	N = 1 (1.7%)
... saper leggere e scrivere in italiano?	N = 45 (75%)	N = 13 (21.7%)	N = 2 (3.3%)

Le domande successive riguardavano il grado di apprezzamento dei bambini rispetto alla possibilità di imparare la lingua italiana e la lingua di origine. La quasi totalità dei rispondenti ha indicato che al proprio figlio piace imparare sia l'italiano (N=55: sì (gli/le piace), N=1: no, N=6: non gli/le interessa) sia la lingua di origine (N=55: sì, N=2: no, N= 3: non gli/le interessa), anche se sappiamo che la competenza in quest'ultima rimane meno sviluppata, in particolare per quanto riguarda le abilità scritte (v. Sezione 3.3). Si riscontrano risposte molto positive anche per i quesiti riferiti alla felicità dei bambini nell'eventualità di poter utilizzare sia l'italiano sia la lingua di origine a scuola (N=44: sì (è felice), N=6: no, N=3: non gli/le interessa) e al di fuori della scuola (N=47: sì, N=1:no, N=1: non interessa). Per approfondire questa tematica, è stato inserito un quesito che induce i genitori a riflettere sull'atteggiamento dei docenti e in generale sulla politica linguistica della scuola in merito all'inclusione delle lingue di origine nella didattica come risorsa educativa. Anche in questo caso, la maggioranza degli informanti ha espresso un giudizio favorevole sull'utilizzo della lingua di origine a scuola, rilevando anche una serie di pratiche già in uso da parte dei docenti volte alla valorizzazione dell'intero repertorio linguistico degli studenti. Tra le risposte fornite riportiamo, a titolo esemplificativo, alcune affermazioni: "Pensiamo che è molto importante sapere la lingua madre, a scuola c'è un giorno dedicato alla lingua madre"; "Ci sono molte iniziative che permettono ai bambini e ai genitori di identificarsi con la lingua di origine"; "L'insegnante dice che è molto brava a parlare la lingua della sua famiglia"; "Sì, per agevolare lo studio"; "Gli piace parlare la lingua madre per aiutare gli altri", etc. Solo un genitore ha assunto una posizione di maggiore resistenza rispetto alla didattica multilingue a scuola: "Penso che i bambini devono parlare italiano a scuola y no la lingua di origine perché

si no sbagliano troppo”. Questa affermazione rispecchia l’idea di separazione fra le due lingue di un bilingue per evitare interferenze e difficoltà nello sviluppo della competenza nella lingua parlata a scuola, atteggiamento talvolta supportato dal contesto scolastico stesso (cfr. Cummins, 2021 per la descrizione e la critica dei sistemi educativi “monoglossi”), specialmente in passato, ma in questo caso decisamente marginale.

4. Discussione dei risultati

Il primo risultato che emerge dal nostro studio riguarda il cambiamento degli usi linguistici in famiglia nel tempo. Nello specifico, abbiamo notato che l’italiano entra progressivamente a far parte della costellazione linguistica familiare in seguito all’inserimento del bambino nella scuola dell’infanzia. Questo risultato è in linea con studi riguardanti l’uso della lingua parlata in società da parte di bambini *heritage* (che parlano la lingua di origine in famiglia; vedi Caloi & Torregrossa, 2021). La scuola dell’infanzia segna l’ingresso del bambino in società e comporta inevitabilmente che l’italiano entri a far parte del suo repertorio linguistico in maniera molto più evidente. Il cambiamento linguistico osservato in famiglia conferma che il bambino ha un ruolo attivo nel determinare gli usi linguistici in famiglia, come discusso nella Sezione 1 di questo articolo. Non è escluso che alcuni genitori scelgano di introdurre l’italiano in ambiente familiare per accelerare l’apprendimento di questa lingua da parte del bambino e favorire, quindi, l’integrazione nella scuola dell’infanzia. Tuttavia, è interessante notare che il cambiamento degli usi linguistici osservato in famiglia a partire dai 3 anni del bambino non ha nulla di drastico. Come accennato nella Sezione 3.1, la lingua di origine continua a far parte della costellazione linguistica familiare. Questo risultato suggerisce l’emergere di un bilinguismo “armonico”, per cui il bambino riesce a comunicare in entrambe le lingue e sembra non associare alcun atteggiamento negativo a ciascuna delle due lingue. Questa conclusione è supportata anche dall’analisi delle altre due sezioni del questionario: più dell’80% dei genitori ha confermato che il proprio figlio riesce a comunicare bene o molto bene sia nella lingua di origine (Tabella 1) che in italiano (Tabella 3). Inoltre, quasi la metà dei partecipanti ha

indicato che il proprio figlio non ha alcuna preferenza linguistica rispetto all'italiano o alla lingua di origine (Tabella 5) e quasi la totalità dei partecipanti ha dichiarato che il bambino reputa importante o, addirittura, molto importante saper comunicare sia in italiano che nella lingua di origine (Tabella 7).

A livello speculativo, pensiamo che l'atteggiamento positivo nei confronti del multilinguismo attribuito ai bambini derivi da due fattori principali. Nella Sezione 1 abbiamo mostrato che la grandezza della comunità parlante una lingua minoritaria riveste un ruolo fondamentale nella formazione di un atteggiamento positivo nei confronti del mantenimento della lingua di origine. Questa considerazione si può estendere al gruppo di partecipanti alla nostra indagine. La città di Prato si caratterizza non solo per la presenza di comunità relativamente grandi (come quella cinese, vedi Sezione 2.3), ma per il suo aspetto multiculturale, che la rende un contesto ideale per la sensibilizzazione nei confronti del mantenimento della lingua di origine. Inoltre, il progetto di didattica multilingue implementato nella scuola in cui è stato condotto lo studio fornisce agli abitanti di Prato un'ulteriore testimonianza dell'importanza di valorizzare l'intero repertorio linguistico del bambino e delle famiglie.

Se l'analisi delle risposte al questionario relative all'uso delle lingue in famiglia indica la presenza di un bilinguismo armonico, l'analisi delle risposte relative alle pratiche di *literacy* suggerisce un'asimmetria tra l'italiano e le lingue di origine. Da un lato, più del 70% dei genitori dichiara che il proprio figlio è in grado di comprendere e produrre l'italiano scritto bene o molto bene. Dall'altro, la percentuale di genitori che afferma che il proprio figlio è in grado di comprendere la lingua di origine scritta ammonta al 65%, mentre quelli che affermano che il figlio sa scrivere nella lingua di origine bene o molto bene corrisponde solo al 42%. Ad ulteriore conferma dell'asimmetria tra l'italiano e la lingua di origine, più del 50% dei genitori afferma che il bambino è più abile a comprendere e scrivere testi scritti in italiano rispetto alla lingua di origine. Inoltre, le famiglie sembrano associare meno importanza al saper leggere e scrivere in lingua di origine rispetto al saper comunicare in essa o sviluppare le stesse competenze di *literacy* in italiano (Tabella 7). Pertanto, i bambini non sembrano esperire uno sviluppo armonico della *literacy* in entrambe le lingue. Questa tendenza è certamente una conseguenza del fatto che l'italiano è la lingua dominante a scuola, ma

suggerisce anche che le pratiche di *literacy* in famiglia sono meno supportate rispetto a quelle comunicative. Tuttavia è interessante notare come molte delle famiglie riconoscano l'importanza dell'esposizione alla *literacy* nella lingua di origine. Innanzitutto, il quadro che emerge dall'osservazione della Figura 2 è di un'esposizione piuttosto bilanciata tra le due lingue al momento in cui è stato somministrato il questionario. Inoltre, più del 50% delle famiglie dichiara che il proprio figlio frequenta lezioni aggiuntive nella lingua di origine. L'atteggiamento positivo della famiglia nei confronti della *literacy* nella lingua di origine si riflette anche nelle preferenze linguistiche dei bambini: più del 60% preferisce leggere e scrivere nella lingua di origine o non mostra alcuna preferenza nell'uso di una o dell'altra lingua nello svolgere queste attività (Tabella 5).

Dall'analisi del questionario, emerge, inoltre, che i genitori intervistati non sembrano esperire la stessa situazione di bilinguismo armonico dei figli. La maggior parte di essi afferma, infatti, di saper comunicare meglio in lingua di origine rispetto all'italiano (Tabella 6). Pertanto, non è escluso che l'introduzione dell'italiano nella costellazione linguistica familiare sia vissuto dai genitori con qualche disagio, come nel caso del migrante etiope considerato nella Sezione 1. Tuttavia, le risposte al questionario non indicano alcun tipo di tensione tra i genitori e i figli riguardo agli usi linguistici in famiglia. Si noti, ad esempio, come la maggior parte dei bambini sia soddisfatto delle competenze linguistiche dei genitori in entrambe le lingue. L'uso della lingua di origine non sembra essere associato, quindi, ad alcun sentimento di vergogna o di esclusione rispetto ai compagni di scuola che parlano la lingua della società in famiglia (vedi De Houwer, 2020, per la discussione di questo punto). Infine, un dato interessante emerge dalle motivazioni che i genitori riportano a favore del mantenimento della lingua di origine in famiglia. Nessun genitore fa riferimento a motivazioni "interne" alla famiglia (Sezione 1), spiegando, ad esempio, come l'uso della lingua di origine assuma un valore simbolico e emotivo nell'interazione genitore-figlio. Piuttosto, le motivazioni riportate sono "esterne", relative alla comunicazione con la famiglia di origine, spesso residente nel paese di provenienza.

5. Conclusioni

Il presente studio si proponeva di identificare le pratiche linguistiche adottate da alcune famiglie con background migratorio in Italia. Abbiamo osservato un progressivo incremento dell'uso dell'italiano in famiglia a partire dall'inserimento dei bambini nella scuola materna. In genere, i bambini sembrano esperire un bilinguismo armonico, essendo capaci di comunicare sia in italiano che nella lingua di origine e, soprattutto, mantenendo un atteggiamento positivo nei confronti di entrambe le lingue. L'unico aspetto in cui l'atteggiamento del bambino risulta differire leggermente tra le due lingue riguarda l'esposizione alla *literacy*, con un'importanza maggiore attribuita all'italiano. Tuttavia, ciò non corrisponde a una preferenza nell'utilizzare l'italiano nelle attività relative alla *literacy*. Infine, abbiamo mostrato come i genitori possano non esperire la stessa situazione di bilinguismo armonico dei figli.

A livello metodologico, il nostro studio contribuisce all'identificazione di alcuni criteri che dovrebbero guidare un'indagine sociolinguistica degli usi linguistici in famiglia. Innanzitutto, sembra necessario considerare una prospettiva temporale, dato che la presenza di una o più lingue in ambito familiare può variare dinamicamente nel tempo. Inoltre, la definizione di bilinguismo "armonico" dovrebbe considerare non solo l'uso delle due lingue a fini comunicativi, ma anche l'esposizione alla *literacy*, in linea con la distinzione di Francis (2012) tra abilità di discorso primarie e secondarie (vedi anche Bongartz & Torregrossa, 2020 a questo proposito). Infine, l'identificazione di bilinguismo armonico dovrebbe riguardare tutti i componenti del nucleo familiare, dal momento che ciascuno di essi può adottare un atteggiamento differente nei confronti delle due lingue.

Bibliografia

- Bagna, C.; Carbonara, V.; Salvati, L.; Perez, M. & Dota, F. 2019 "Le Lingue dei cittadini stranieri". In: ISTAT (ed.). *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. <https://www.istat.it/it/archivio/230556>

- Bagna, C. & Casini, S. 2012 "Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto". In: Ferreri, S. (ed.). *Linguistica educativa*. Roma: Bulzoni.
- Baldassar, L.; Johanson, G.; McAuliffe, N. & Bressan, M. (eds) 2015 *Chinese Migration to Europe. Prato, Italy, and Beyond*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Ballweg, S. 2022 'Anticipating Expectations. Family Language Policy and its Orientation to the School System'. *International Journal of Multilingualism*, 19(2):251-268.
- Bialystok, E. 2001 *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.
- . 2018 'Bilingual Education for Young Children: Review of the Effects and Consequences'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(6):666-679.
- Bongartz, C. & Torregrossa, J. 2020 'The Effects of Balanced Biliteracy on Greek-German Bilingual Children's Secondary Discourse Ability'. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23:948-963.
- Bourdieu, P. 1991 *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press: Cambridge.
- Byers-Heinlein, K. 2013 'Parental Language Mixing: Its Measurement and the Relation of Mixed Input to Young Bilingual

- Children's Vocabulary Size'.
Bilingualism: Language and Cognition, 16:32-48.
- Caloi, I. & Torregrossa, J. 2021 'Home and School Language Practices and their Effects on Heritage Language Acquisition: A View from Heritage Italians in Germany'. *Languages*, 6:50.
- Carbonara, V. & Scibetta, A. 2020 'Integrating Translanguaging Pedagogy into Italian Primary Schools: Implications for Language Practices and Children's Empowerment'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(3):1049-1069.
- Carbonara, V.; Torregrossa, J. & Scibetta, A. 2022 'The Benefits of Multilingual Pedagogies for Multilingual Children's Narrative Abilities'. *International Journal of Multilingualism*.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2022.2148675>
- Cognigni, E. 2017 "Entre la bonne et la mauvaise «langue»: dynamiques familiales intergénérationnelles et rôle du dialecte dans l'appropriation de l'italien L2 chez les mères migrantes". In: Delage, V. (ed.). *Malelingue 2. Migrations et mobilités au coeur des politiques, des institutions et des discours*. Paris: L'Harmattan, 11-23.
- . 2019 "Migrant Family Language Policies and Plurilingual Practices: From Mothers' Representations to Language Education Policies". In: Haque, S. (ed.). *Family Language Policy*.

*Dynamics in Language Transmission
under a Migratory Context.*
Muenchen: LINCOM, 67-78.

- Cognigni, E. & Vitrone, F. 2017 “Usi ed atteggiamenti linguistici dei nuovi italiani. Spazi ed orizzonti dell'identità linguistico-culturale in una scuola del Maceratese”. In: Vedovelli, M. (ed.). *L'italiano dei nuovi italiani*. Roma: Aracne, 455-470.
- Cummins, J. 1981 “The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students”. In: California State Department of Education (ed.). *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center: 3-49.
- . 2000 *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- . 2021 *Rethinking the Education of Multilingual Learners*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Curdt-Christiansen, X.L. 2009 ‘Invisible and Visible Language Planning: Ideological Factors in the Family Language Policy of Chinese Immigrant Families in Quebec’. *Language Policy*, 8:351-375.
- . 2018 “Family Language Policy”. In: Tollefson, J.W. & Pérez-Milans, M. (eds). *The Oxford Handbook of Language Policy and Planning*. New York: Oxford University Press.

- De Houwer, A. 2009 *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon & Buffalo: Multilingual Matters.
- . 2020 “Harmonious Bilingualism: Well-being for Families in Bilingual Settings”. In: Schalley, A.C. & Eisenchlas, S.A. (eds). *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Francis, N. 2012 *Bilingual Competence and Bilingual Proficiency in Child Development*. Cambridge: The MIT Press.
- García, O. & Wei, L. 2014 “Language, Bilingualism and Education”. In: García, O. & Wei, L. (eds). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan, 46-62.
- Guidoni, R.; Savona, P. & Siebetchu, R. 2021 “L’italiano e le altre lingue. Un’indagine nelle città di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova”. In: Favilla, M. & Machetti, S. (eds). *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*. Milano: Officinaventuno, 255-274.
- Isbell, R.; Sobol, J.; Lindauer, L. & Lowrance, A. 2004 “The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children”. *Early Childhood Education Journal*, 32:157-163.
- Jessner, U. 2010 “Language Awareness in Multilinguals”. In: Cenoz, J. & Hornberger, N. (eds). *Knowledge about Language*. New York: Springer: 357-370.

- Juan-Garau, M. & Pérez-Vidal, C. 2001 'Mixing and Pragmatic Parental Strategies in Early Bilingual Acquisition'. *Journal of Child Language*, 28:59-86.
- King, K.A.; Fogle, L.W. & Logan-Terry, A. 2008 'Family Language Policy'. *Language and Linguistics Compass*, 2(5):907-922.
- Lanza, E. 2021 'The Family as a Space: Multilingual Repertoires, Language Practices and Lived Experiences'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(8):763-771.
- Lanza, E. & Lomeu Gomes, R. 2020 "Family Language Policy. Foundations, Theoretical Perspectives and Critical Approaches". In: Schalley, A.C. & Eisenchlas, S.A. (eds). *Handbook of Home Language Maintenance and Development*. Berlin/Boston: de Gruyter.
- Leeman, S. 2015 'Heritage Language Education and Identity in the United States'. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35:100-119.
- Liang, F. 2018 'Parental Perceptions Toward and Practices of Heritage Language Maintenance: Focusing on the United States and Canada'. *International Journal of Language Studies*, 12:65-86.
- Mishina-Mori, S. 2011 'A Longitudinal Analysis of Language Choice in Bilingual Children: The Role of Parental Input and Interaction'. *Journal of Pragmatics*, 43:3122-38.

- Nicolopoulou, A.; Cortina, K.; Ilgaz, H.; Cates, C. & de Sa, A. 2015 'Using a Narrative- and Play-based Activity to Promote Low-income Preschoolers' Oral Language, Emergent Literacy, and Social Competence'. *Early Childhood Research Quarterly*, (31):147-162.
- Rodina, Y.; Kupisch, T.; Meir, N.; Mitrofanova, N.; Urek, O. & Westergaard, M. 2020 'Internal and External Factors in Heritage Language Acquisition: Evidence from Heritage Russian in Israel, Germany, Norway, Latvia and the United Kingdom'. *Frontiers in Education*, 5:20.
- Santipolo, M. 2022 *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Roma: Bulzoni Editore.
- Schwartz, M. 2008 'Exploring the Relationship between Family Language Policy and Heritage Language Knowledge among Second Generation Russian-Jewish Immigrants in Israel'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29:400-18.
- Sorace, A. 2011 "Cognitive Advantages in Bilingualism: Is there a 'Bilingual Paradox'?" In Valore, P. (ed.). *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*. Pisa: Edistudio: 335-358.
- Spolsky, B. 2012 'Family Language Policy: The Critical Domain'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1):3-11.
- Takeuchi, M. 2006 'The Japanese Language Development of Children through the "One Parent One Language" Approach in

- Melbourne'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27:319-31.
- Tonioli, V. 2022 'Tell Me: Language Education Representations and Family Language Policies in Transnational Bangladeshi Low Socioeconomic Status Families living in Italy'. *International Journal of Multilingualism*, 19(2):269-287.
- Torregrossa, J.; Andreou, M.; Bongartz, C. & Tsimpli, I.M. 2021 'Bilingual Acquisition of Reference. The Role of Language Experience, Executive Functions and Cross-linguistic Effects'. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24:694-706.
- Torregrossa, J.; Eisenbeiss, E. & Bongartz, C. 2022 'Boosting Bilingual Metalinguistic Awareness under Dual Language Activation: Some Implications for Bilingual Education'. *Language Learning*.
<https://doi.org/10.1111/lang.12552>
- Torregrossa, J.; Flores, C. & Rinke, E. 2022 'What Modulates the Acquisition of Difficult Structures in a Heritage Language? A Study on Portuguese in contact with French, German and Italian'. *Bilingualism: Language and Cognition*:
<https://doi.org/10.1017/S1366728922000438>.
- Wilson, S. 2020 'To Mix or Not to Mix: Parental Attitudes towards Translanguaging and Language Management Choices'. *International Journal of Bilingualism*, 25:58-76.

- Winsler, A.;
Kim, Y.K. &
Richard, E. R. 2014 'Socio-emotional Skills, Behavior
Problems, and Spanish Competence
predict the Acquisition of English
among English Language Learners in
Poverty'. *Developmental Psychology*,
50(9):2242-2254.