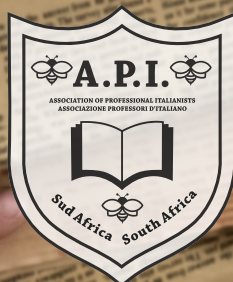


35/2

STUDI D'ITALIANISTICA NELL'AFRICA AUSTRALE

ITALIAN STUDIES IN SOUTHERN AFRICA



STUDI D'ITALIANISTICA NELL'AFRICA AUSTRALE
ITALIAN STUDIES IN SOUTHERN AFRICA

VOL. 35 No. 2 (2022)

e-SSN 2225-7039

Italian Studies in Southern Africa (e-ISSN 2225-7039) appears online on the AJOL website (<http://ajol.info/index.php/issa>) and live in the EBSCO database Humanities Source Ultimate Collection on EBSCOhost, as well as on www.italianstudiesinsa.org. See also the Association website: api.org.za.
The journal is listed in Google Scholar, BIGLI (Bibliografia Generale della Lingua e della Letteratura Italiana) www.bigli.it, Wikipedia: https://en.wikipedia.org/wiki/Italian_Studies_in_Southern_Africa and EBSCO Discovery Service.

As from 2018 the online version of the journal (e-ISSN 2225-7039) will be Open Access under the international licensing Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND) with a two-year embargo on all articles. Issues and single articles under embargo will still be available respectively on subscription or for a fee.



A partire dal 2018 la versione online della rivista (e-ISSN 2225-7039) sarà disponibile in Open Access con patente internazionale Creative Commons Attribuzione-NonCommerciale-Non Opere Derivate 4.0 (CC BY-NC-ND) con un embargo di 2 anni su tutti gli articoli. I fascicoli e i singoli articoli sotto embargo saranno ancora disponibili rispettivamente in abbonamento o a pagamento.

Published by A.P.I.
(Associazione Professori d'Italiano / Association of Professional Italianists)
Cover: "Sospensioni temporanee" by Gabriella Kuruvilla and Luca Tridente

Honorary Editor / Direttore Emerito

Anna Meda (University of South Africa)

Editor / Direttore responsabile

Anita Virga (University of the Witwatersrand)

Co-editors / Co-direttori

Andrea Lombardinilo (Università di Chieti-Pescara)

Matteo Santipolo (Università di Padova)

Editorial Board / Redazione

Alice Azzalini (Università di Padova)

Riccardo Cilli (Università di Chieti-Pescara)

Daniela Corrias (Università di Padova)

Viviana Gallo (Università di Padova)

Alberta Novello (Università di Padova)

Linda Parkes

International Advisory Board /

Comitato scientifico internazionale

Andrea Battistini (Università di Bologna)

Francesca Bernardini (Università "La Sapienza", Roma)

Guido Bonsaver (Oxford University)

Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)

Graziella Corsinovi (Università di Genova)

Ilaria Crotti (Università Ca' Foscari Venezia)

Biancamaria Frabotta (Università "La Sapienza", Roma)

Walter Geerts (University of Antwerp)

Pietro Gibellini (Università di Venezia)

Roberto Gigliucci (Università "La Sapienza", Roma)

Rosetta Giuliani-Caponetto (Auburn University)

Sarah Patricia Hill (Victoria University, Wellington)

Massimo Lollini (University of Oregon)

Dante Maffia (Il Policordo, Roma)

Sebastiano Martelli (Università di Salerno)

Alberta Novello (Università di Padova)

Graziella Parati (Dartmouth College)

Paolo Puppa (Università di Venezia)

Catherine Ramsey-Portolano (American University of Rome)

Luigi Reina (Università di Salerno)

Raniero Speelman (Università di Utrecht)

Giuseppe Stellardi (Oxford University)

Itala Vivan (Università di Milano)

Rita Wilson (Monash University)

Reviews / Recensioni

Anita Virga (University of the Witwatersrand)

CONTENTS / SOMMARIO

Introduction / Introduzione 1

ARTICLES / SAGGI

Michele Dalioso	L'ideologia del madrelinguismo nell'accostamento alla lingua inglese in contesto prescolare	4
Edith Cognigni & Francesca Vitrone	Tra coding e codici: Un'esperienza di <i>Éveil aux langues</i> tra interdisciplinarietà e sviluppo del pensiero computazionale	35
Daniela Corrias	Un progetto didattico plurilingue. La scuola italiana a Tirana, Albania	61
Luca Iezzi	Plurilinguismo endogeno o monolinguisimo imperialista? Uno studio di caso in una scuola primaria nella provincia di Banten (Indonesia)	86
Jacopo Torregrossa & Valentina Carbonara	Le scelte linguistiche di alcune famiglie con background migratorio in Italia: Usi, competenze e atteggiamenti nei confronti del multilinguismo	120
Valeria Baruzzo & Nicola Perugini	Il plurilinguismo nelle politiche linguistiche italiane: Il caso di Bologna	152

Book Reviews / Recensioni

Joseph Francese *The Unpopular Realism of Vincenzo
Padula* (Anita Virga) 183

Contributors / Collaboratori 188

**Information for Contributors /
Informazioni per i collaboratori** 192

A.P.I. Pubblicazioni / Publications 196

A.P.I. Executive Committee 199

INTRODUCTION / INTRODUZIONE

IL PLURILINGUISMO COME VALORE: INTERSEZIONE TRA LINGUISTICA EDUCATIVA E POLITICA

BENEDETTA GAROFOLIN

VICTORIYA TRUBNIKOVA

Il plurilinguismo, inteso come capacità delle persone di esprimersi utilizzando più codici linguistici, è rimasto per tanto tempo un tema marginale negli studi sull'acquisizione linguistica. In passato, nei dibattiti sull'argomento tendeva a prevalere una visione monolitica del linguaggio da apprendere, con la conseguente attribuzione di un ruolo accessorio alle altre lingue presenti nel repertorio linguistico degli studenti.

L'apertura nei confronti del plurilinguismo è dovuta allo spostamento del focus dall'oggetto dell'apprendimento, che è rappresentato dalla lingua seconda o straniera, al soggetto dell'apprendimento, quindi alla persona che agisce in modo consapevole all'interno del suo percorso di apprendimento. Infatti, una parte fondamentale della sua identità è proprio quella linguistica, che racchiude tutti i codici linguistici che l'apprendente dichiara di conoscere a qualsiasi livello e con i quali può avere anche un certo rapporto emotivo e affettivo.

Per consolidare la nostra conoscenza sul potenziale che racchiude il plurilinguismo per la prassi didattica, questo numero monografico vuole raccogliere i contributi di studiose e studiosi che vertono su

tematiche legate alle sfide e alle buone pratiche del plurilinguismo dal punto di vista educativo nonché proposte per la sua promozione. In particolar modo, gli articoli selezionati vogliono ribadire l'importanza di affrontare la questione del plurilinguismo a partire dalla scuola dell'infanzia e dalla scuola primaria, in modo da poter aumentare la consapevolezza sul suo valore da parte di tutti gli attori coinvolti nel percorso educativo.

In apertura del presente numero vi è il contributo di Michele Daloiso (Università di Parma) che, nell'ambito dell'accostamento precoce alla lingua inglese, si focalizza sulla figura professionale dell'insegnante, sfata alcuni falsi miti legati alla questione del "madrelinguismo" e analizza le percezioni del personale educativo per destigmatizzare il parlante "non-nativo" come educatore linguistico.

Segue l'articolo di Edith Cognigni (Università di Macerata) e Francesca Vitrone (Istituto Comprensivo Monte Urano (FM)/Università di Macerata) che propongono uno studio sperimentale ispirato all'approccio *éveil aux langues* che pone l'obiettivo di educare i bambini della scuola primaria nella regione delle Marche alla pluralità delle lingue e dei linguaggi.

Un altro esempio di pratiche virtuose, questa volta in Albania, presso la Scuola Italiana a Tirana, è il progetto didattico plurilingue cui Daniela Corrias (Università di Padova) dedica il suo contributo. In questo articolo l'Autrice descrive non solo il contesto sociale e politico del Paese che accoglie il progetto ma anche le finalità, i metodi, le tecniche e le strategie dell'insegnamento linguistico plurilingue.

Rimanendo sempre a livello internazionale, Luca Iezzi (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti – Pescara) riporta i risultati della sua ricerca svolta nella scuola primaria di Tangerang in Indonesia dove le pratiche plurilingui stentano ancora a trovare spazio a causa del retaggio della visione imperialista. Gli atteggiamenti negativi nei confronti delle lingue minoritarie limitano la loro valorizzazione nella pratica didattica. Tale riflessione può essere sviluppata anche nel contesto italiano vista la presenza talvolta "invisibile" delle lingue immigrate.

Vale la pena di ricordare che non solo all'interno della scuola primaria i bambini costruiscono la loro identità linguistica. Anche la famiglia gioca un ruolo fondamentale nel definire gli atteggiamenti nei confronti dei vari idiomi. La scelta di utilizzare o meno delle lingue

diverse da quella parlata nella società in cui si vive è un argomento della politica linguistica familiare che vuole affrontare lo studio di Jacopo Torregrossa (Goethe Universität Frankfurt) e Valentina Carbonara (Università per Stranieri di Siena). Il loro contributo contiene delle riflessioni che riguardano le pratiche linguistiche adottate dalle famiglie con *background* migratorio in Italia.

Pur essendo proficue, le pratiche educative sporadiche hanno un impatto limitato se non vengono elaborate e adottate a livello nazionale e europeo. A tal proposito, Valeria Baruzzo (Università di Bologna) e Nicola Perugini (Università di Bologna) si prefiggono lo scopo di esplorare l'applicazione delle politiche linguistiche europee nel contesto italiano, con particolare attenzione al contesto dell'Emilia-Romagna e prendendo come focus esemplificativo la città metropolitana di Bologna. Gli studiosi mostrano un'ampia offerta di pratiche virtuose che agiscono a livello di scuola, università e Comune senza rimanere in una dimensione astratta.

In conclusione, vi auguriamo una buona lettura e auspichiamo di raggiungere il tanto desiderato equilibrio nella ricchezza che caratterizza il panorama linguistico della nostra società.

ARTICLES / SAGGI

L'IDEOLOGIA DEL MADRELINGUISMO NELL'ACOSTAMENTO ALLA LINGUA INGLESE IN CONTESTO PRESCOLARE

MICHELE DALOISO
(Università di Parma)

Abstract

The present paper explores the concept of native-speakerism, which has been described by Adrian Holliday (2006) as “a pervasive ideology within ELT, characterised by the belief that ‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language methodology”. The first section discusses some theoretical issues related to the definition of a ‘native speaker’, while the second section provides an up-to-date literature review of the ideology of native-speakerism and its effects in English language teachers and learners. The third part presents the results of a study which involved a group of educators who regularly expose preschoolers to foreign languages and were required to fill in a satisfaction questionnaire at the end of a training course. The analysis revealed traces of native-speakerism in some answers and free comments, as well as forms of cultural resistance and counter-framing.

Keywords: native-speakerism, ELT, early language teaching and learning, linguistic imperialism.

1. La 'madrelinguità': un concetto oggettivo?

All'interno della florida tradizione di ricerca sul plurilinguismo, alcuni studiosi (tra gli altri: Hamers e Blanc, 1989; Titone, 1996) hanno proposto di utilizzare il termine *bilinguità* (nella letteratura internazionale: '*bilinguality*') per riferirsi alla condizione individuale e psicologica di chi padroneggia e utilizza frequentemente due o più lingue, riservando invece il termine *bilinguismo* all'insieme di fenomeni sociali che contraddistinguono gruppi culturali ed aree politico-geografiche in cui sono compresenti più lingue. Questa distinzione concettuale costituisce il punto di partenza del nostro contributo, in quanto, analogamente, riteniamo si debba distinguere tra *madrelinguità* e *madrelinguismo*: il primo termine identifica la condizione individuale (intrisa di connotazioni psicologiche, identitarie ed affettive) di chi si ritiene "parlante nativo" di una determinata lingua, mentre il secondo verrà utilizzato in questo contributo per riferirsi ad un insieme di idee e convinzioni socialmente costruite, diffuse e condivise a livello collettivo riguardanti lo status di "parlante nativo", che, come vedremo, influiscono in modo pervasivo sulle credenze e sulle pratiche legate all'insegnamento delle lingue seconde e straniere.

Sebbene nell'immaginario collettivo la madrelinguità sia ritenuta una categoria oggettiva, si tratta a ben vedere di un concetto fortemente idealizzato, che risente di alcuni processi sociali, politici e linguistici in atto sin dal XIX secolo. Infatti, a dispetto di una realtà sociolinguistica globale in cui la competenza plurilingue è sempre stata la condizione più diffusa, con gradi diversi di padronanza e uso di vari codici che fanno parte del repertorio linguistico individuale (Grosjean, 2021), a partire dal XIX secolo si è assistito ad un processo di standardizzazione che ha condotto alla definizione di una lingua 'standard' a discapito delle pratiche linguistiche reali, che includevano l'uso di altre varietà di una stessa lingua o anche di più lingue. Lo scopo di questo processo era anche politico, in quanto mirava a definire una rigida equazione tra territorialità, identità e lingua. È stato inoltre osservato come il concetto stesso di "nazione" che veniva definendosi in quel periodo era costruito ideologicamente, socialmente e politicamente presupponendo l'esistenza di "parlanti nativi puri" delle rispettive lingue standard nazionali (Train, 2009). Nel tempo si è dunque diffusa quella che Ofelia García (2009) ha definito *ideologia linguistica monoglossica*, secondo

cui la situazione normale sarebbe costituita dall'esistenza di una persona monolingue che parla come lingua materna la varietà standard di una determinata lingua associata ad una precisa nazione.

Riflessi di questa visione ideologica si ritrovano in primo luogo nella ricerca educativa sui modelli di educazione bilingue, che spesso hanno alla base una concezione idealizzata della persona bilingue come una sorta di “doppio monolingue”, ossia un parlante che dovrebbe essere in grado di utilizzare perfettamente e in modo bilanciato le lingue a sua disposizione (per un approfondimento: Flores e Baetens Beardsmore, 2015).

Anche nell'ambito della ricerca linguistica la madrelinguità è stata fortemente idealizzata, soprattutto nel contesto della linguistica formale. Noam Chomsky, ad esempio, individuava con queste parole quello che nella sua visione doveva essere l'oggetto della ricerca linguistica:

An ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech community, who knows its [the speech community's] language perfectly, and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance.
(Chomsky, 1965:3)

Concordiamo perciò con Davies (2003) nel ritenere che in questa prospettiva teorica il cosiddetto “parlante nativo” venga ritenuto al contempo l'arbitro della grammatica e, quando viene idealizzato, il modello di riferimento per la grammatica stessa.

Anche la linguistica educativa è stata accusata di aver assunto acriticamente il concetto idealizzato di madrelinguità. Lowe (2020), ad esempio, ha analizzato la definizione di “parlante nativo” fornita dal *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (Richards e Smith, 2010:386). Secondo gli autori, si definisce madrelingua colui che: 1) ha imparato la lingua sin dalla prima infanzia; 2) continua ad utilizzarla fluentemente come lingua dominante; 3) usa la lingua in modo corretto, fluente ed appropriato; 4) si identifica con la comunità in cui la lingua è usata; 5) ha chiare intuizioni sulla correttezza

grammaticale. Lowe nota che il primo punto funge da spartiacque arbitrario, che impedisce a chiunque non abbia appreso quella lingua da bambino di definirsi madrelingua, anche quando si possiedono tutti e quattro i rimanenti requisiti. Viene a crearsi perciò un paradosso, in quanto un parlante che usa la lingua correntemente in modo corretto, fluente ed appropriato, si sente parte della comunità ed ha un'elevata consapevolezza metalinguistica non può essere ritenuto in nessun modo madrelingua. All'osservazione di Lowe aggiungiamo che, curiosamente, nelle procedure di selezione di insegnanti madrelingua presso istituzioni pubbliche o private si adotti il criterio della nascita in nel territorio in cui si parla la lingua richiesta, e si includano non di rado persone che pur avendo imparato quella lingua da piccole, per varie ragioni non si sentono particolarmente legate alla comunità in cui la lingua è usata, ad esempio perché si sono trasferite da giovani in un altro paese e non hanno conservato particolari legami culturali. In questo caso, però, ai fini della selezione, l'assenza di un requisito indicato nella definizione non squalifica queste persone dallo status privilegiato di madrelingua.

Sulla scorta di queste considerazioni, la madrelinguità, più che una realtà oggettiva, andrebbe considerata un'etichetta che viene applicata a parlanti di una determinata lingua con competenze che si collocano in punti diversi di un *continuum* di padronanza. Davies (2003) si spinge fino a definire la madrelinguità stessa un costrutto sociale, ossia, riprendendo la definizione di Burr (2015), un prodotto non dell'osservazione oggettiva del mondo, bensì dei processi sociali e delle interazioni in cui le persone di una comunità sono costantemente impegnate. Abbracciando questa prospettiva, possiamo cogliere meglio il nesso tra la madrelinguità come condizione individuale e psicologica derivata da un costrutto sociale e le ideologie che attorno ad essa si sono venute a costituire nel tempo, e che riassumiamo con il termine *madrelinguismo*, di cui ci occuperemo nel prossimo paragrafo.

Prima di procedere nella discussione, ci preme però evidenziare un'importante evoluzione in ambito edulinguistico circa la figura del "parlante nativo", che pur non essendo messa in discussione sul piano ontologico, non viene più assunta acriticamente come *benchmark* per l'apprendimento delle lingue. La recente opera di revisione e aggiornamento del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (2020) ha condotto di fatto al rifiuto della competenza "nativa"

come obiettivo di apprendimento. In riferimento alle modifiche apportate alle scale relative ai livelli A1-C1, si legge infatti che esse “hanno riguardato anche i descrittori che si riferiscono alle competenze linguistiche (o alla mancanza di competenza) del “parlante nativo”, dal momento che questo termine è stato molto controverso da quando è stato pubblicato il QCER” (QCER-VC, 2020:23). Successivamente, in riferimento al livello C2 si precisa che “il livello più alto nello schema del QCER, il C2, non ha assolutamente nulla a che vedere con ciò che a volte viene paragonato alla performance di un “parlante nativo ideale” o di un “parlante nativo altamente istruito” o un “parlante quasi madrelingua”. (QCER-VC, 2020:36-37). In riferimento ai descrittori, infine, è degna di nota la sostanziale riconcettualizzazione della competenza fonologica, che mette in risalto l'importanza dell'intelligibilità e della comprensibilità dell'eloquio, e non l'imitazione della pronuncia “nativa”.

2. L'ideologia del madrelinguismo nella didattica dell'inglese

Nell'alveo degli approcci critici applicati agli studi umanistici si è fatta strada negli ultimi decenni anche una nuova prospettiva allo studio delle relazioni tra linguaggio ed educazione, definita *Critical Applied Linguistics* e indicata talvolta con l'acronimo CALx (Pennycook, 2001), che si interessa in modo particolare delle connessioni tra pratica e discorso glottodidattico e questioni di genere, classe sociale, etnicità, discriminazione, identità, ideologia ecc. Si colloca in quest'ambito una riflessione critica sul madrelinguismo come ideologia dominante che pervade la didattica dell'inglese come lingua globale. Adrian Holliday, studioso di CALx e comunicazione interculturale, definisce così il concetto di *native-speakerism* (che corrisponde a ciò che definiamo in questo contributo *madrelinguismo*):

a pervasive ideology within ELT, characterized by the belief that ‘native-speaker’ teachers represent a ‘Western culture’ from which spring the ideals both of the English language and of English language methodology. Use of the concept follows a now established concern about political inequalities within ELT [...] Native-speakerism is seen [...] as a divisive force which originates within particular

educational cultures within the English-speaking West. While the adoption of and resistance to the ideology take place to a greater or lesser degree throughout the ELT world, the 'native speaker' ideal plays a widespread and complex iconic role outside as well as inside the English-speaking West. (Holliday, 2006:385)

La posizione di Holliday si inserisce in un più ampio filone di pensiero nato in seno alla comunità scientifica e professionale che si identifica nell'acronimo ELT (*English Language Teaching*), definito dal British Council "*the activity and industry of teaching English to non-native speakers*" [<https://www.teachingenglish.org.uk/article/elt>]. Un'opera fondamentale, tanto significativa quanto controversa, è senza dubbio *Linguistic Imperialism* (1992) del linguista britannico Robert Phillipson, il quale accusa l'industria dell'ELT di essere celatamente impegnata in un'impresa neocolonialista finalizzata a promuovere gli interessi culturali ed economici dell'Occidente (e, in particolare, di alcuni paesi dell'anglosfera) attraverso azioni di diffusione dell'insegnamento della lingua inglese. Riprendendo la distinzione di matrice sociolinguistica tra 'Centro' e 'Periferia', Phillipson sostiene l'esistenza di dinamiche politico-economiche nel mondo dell'ELT caratterizzate da un 'Centro' politicamente dominante, rappresentato dall'Occidente anglofono, che è responsabile della creazione e della disseminazione delle norme dell'industria dell'ELT a discapito della 'Periferia', rappresentata invece dai paesi meno potenti a livello politico-economico, nei quali l'inglese viene esportato come lingua internazionale.

In un passaggio fondamentale del suo scritto, Phillipson individua i seguenti 'dogmi', che vengono assunti acriticamente nella pratica dell'insegnamento dell'inglese nel mondo, con conseguenze dirompenti sul piano della politica e dell'economia linguistica:

- 1) English is best taught monolingually (the monolingual fallacy);
- 2) the ideal English Language teacher is a native-speaker (native speaker fallacy);
- 3) the earlier English is taught, the better the results (early start fallacy);

- 4) the more English is taught, the better the results (maximum exposure fallacy);
- 5) if other languages are used too much, English standards will drop (subtractive fallacy). (Phillipson, 1992:185)

Si potrebbe argomentare che alcuni di questi assunti sono effettivamente supportati dalla ricerca, in particolare per quanto riguarda l'apprendimento delle lingue in tenera età (per una sintesi della letteratura scientifica sull'argomento: Fabbro, 2004; Daloso, 2009; Santipolo, 2012). Tuttavia, occorre altresì riconoscere in queste formulazioni alcuni segnali di *linguicismo*, in quanto si legittima una focalizzazione esclusiva sull'inglese a discapito delle altre lingue che compongono i repertori linguistici degli apprendenti, le quali vengono deliberatamente escluse dalla classe di inglese negando così i potenziali benefici di una didattica realmente plurilingue o comunque orientata alla comparazione metalinguistica (sul fallimento di questa impostazione dell'ELT in ambito europeo: Modiano, 2009). Nel loro complesso, inoltre, questi assunti promuovono una prospettiva monolingue che produce due conseguenze rilevanti: da un lato rafforza il pregiudizio secondo cui l'insegnante ideale sia un parlante nativo inglese monolingue proveniente da un paese in cui si parla una varietà standard, e dall'altro conduce a quella che Phillipson stesso definisce 'alienazione degli apprendenti', che verrebbero così privati della loro identità culturale e spinti verso una forma di acculturazione piuttosto che verso lo sviluppo di una solida competenza comunicativa interculturale. Ci pare importante evidenziare, inoltre, che questi 'dogmi', seppur formulati da Phillipson in riferimento all'inglese, assumono spesso la forma di luoghi comuni applicati più generale all'insegnamento di tutte le lingue straniere, che viene di norma concepito in una prospettiva monolingue.

Sulla scorta di queste considerazioni, possiamo notare come l'ideologia del madrelinguismo non coincida semplicemente con la convinzione popolare secondo cui il cosiddetto "parlante nativo" sarebbe il miglior insegnante di lingua, ma abbraccia questioni ben più ampie che riguardano la politica e l'economia linguistica, nonché le discriminazioni verso altre lingue e culture, che Holliday e Phillipson ritengono profondamente radicate nella storia dei Paesi anglofoni. Di

questo avviso è anche Lowe (2020), il quale ha recentemente riletto l'ideologia madrelinguista all'interno della cornice teorica della *Frame Analysis* (Goffman, 1974), secondo cui gli esseri umani interpretano la realtà e gli eventi applicando 'filtri' che derivano dalle loro conoscenze e convinzioni pregresse. Secondo lo studioso, il madrelinguismo, seppur ormai fortemente criticato dall'opinione pubblica, rimane celatamente dominante nel discorso professionale della comunità dell'ELT:

Overt native-speakerism has become politically incorrect, and expressions of this have begun to shrink from public view. However, 'native-speaker' framing is still dominant within ELT; people's understandings and interpretations of events draw on native-speakerist professional discourses which assume superiority and normativity of Western educational technology and cultural values, while at the same time devaluing non-Western cultures and educational systems and Othering educators and students from non-Western backgrounds. This leads to the establishment of a dominant 'native-speaker' frame, a perceptual filter employed by ELT professionals in a particular context, in which these ideological beliefs are accepted as commonsensical. The exact operation of this frame will differ slightly from context to context, depending on the local discourses which influence it. (Lowe, 2020:71)

La ricerca nell'ambito della CALx ha inoltre indagato gli effetti del madrelinguismo sotto molteplici punti di vista. Alcuni autori, ad esempio, hanno denunciato il suo impatto politico-economico nell'industria dell'ELT (tra gli altri: Canagarajah, 1999; Pennycook, 1994), dal momento che il Centro detiene il monopolio nella produzione di materiali didattici e strumenti per lo sviluppo professionale (manuali, corsi di formazione, certificazioni didattiche) che vengono poi destinati alla Periferia.

Proprio la sfera professionale è stata oggetto di particolare attenzione: secondo alcuni studi, la madrelinguità rappresenta una fonte di discriminazione nel contesto dell'ELT, determinando maggiori

opportunità lavorative per insegnanti e accademici. Selvi (2010), ad esempio, analizzando un campione di annunci di lavoro online riguardanti l'insegnamento dell'inglese come lingua straniera, ha rilevato che lo status di madrelingua veniva richiesto nel 60,5% dei casi. In ambito accademico, invece, Kiczkowiak e Lowe (2021), analizzando un campione di 416 sessioni plenarie di convegni riguardanti l'ELT, hanno evidenziato che solo il 25% di queste erano tenute da relatori di madrelingua diversa dall'inglese.

Vi sono inoltre numerose ricerche che hanno indagato gli effetti psicologici di questa ideologia sull'identità professionale degli insegnanti "non madrelingua". Nei due testi fondamentali di Braine (1999; 2010), uno dei primi studiosi ad occuparsi di questo tema, vengono ad esempio riportate numerose testimonianze di insegnanti di inglese che, pur ricevendo ottime valutazioni dai loro studenti ed avendo maturato curriculum professionali ragguardevoli, denunciavano di essere considerati inferiori non solo dagli studenti stessi ma anche dai colleghi "nativi" (si veda su questo tema anche Mahboob, 2010). Seguendo lo stesso approccio etnografico, altri studiosi hanno osservato gli atteggiamenti di alcuni insegnanti che, pur dimostrando ottime qualità e competenze professionali, consideravano negativamente il loro status di "non madrelingua" (Kim, 2011), o dimostravano una netta preferenza verso gli accenti "nativi" e, conseguentemente, una scarsa sicurezza verso il proprio accento (Jenkins, 2005). In alcuni casi, inoltre, a minare l'autostima di questi insegnanti sembrano essere gli studenti stessi, che talvolta mettono in discussione le loro competenze solo in quanto docenti "non nativi" (Lowe, Kiczkowiak, 2016). L'impatto psicologico dell'ideologia madrelinguista può condurre anche a fenomeni di *auto-discriminazione*, che si verificano quando questi insegnanti diventano consapevoli dei loro usi linguistici e stigmatizzano gli errori che loro stessi commettono, percependosi sempre più inadeguati al proprio compito e inferiori rispetto al modello idealizzato di parlante "nativo" a cui tendono.

Non da ultimo, l'ideologia madrelinguista nell'ambito dell'ELT è stata accusata di affermare la superiorità culturale dei modelli glottodidattici elaborati dal Centro, la qual cosa si ripercuote negativamente anche sul modo in cui vengono concettualizzati gli studenti provenienti dalla Periferia che non si adattano a questi modelli. La questione è ben sintetizzata da Adrian Holliday:

An underlying theme is the 'othering' of students and colleagues from outside the English-speaking West according to essentialist regional or religious cultural stereotypes, especially when they have difficulty with the specific types of active, collaborative, and self-directed 'learner-centred' teaching-learning techniques that have frequently been constructed and packaged as superior within the English-speaking West. Such a perspective is native-speakerist because it negatively and confiningly labels what are in effect 'non-native speaker' 'cultures' as 'dependent', 'hierarchical', 'collectivist', 'reticent', 'indirect', 'passive', 'docile', 'lacking in self-esteem', 'reluctant to challenge authority', 'easily dominated', 'undemocratic', or 'traditional' and, in effect, uncritical and unthinking [...]. Although such descriptions are claimed to be the result of professional observation, their ideological, prejudicial nature becomes apparent when they recur almost indiscriminately in much ELT professional talk, literature, and training, regardless of the specific 'culture' being described [...] Such descriptions thus represent an imagined, problematic *generalized Other* to the unproblematic Self of the 'native speaker'. (Holliday, 2006:385-386).

Come si può notare, gran parte di questo filone di ricerca tende a concepire studenti e insegnanti "non nativi" come 'vittime' dell'ideologia madrelinguista; più raramente si è focalizzata l'attenzione sull'agentività di queste figure, che talvolta attuano una vera e propria *resistenza culturale*, più o meno consapevole e manifesta. Tra le poche ricerche sull'argomento, troviamo lo studio di caso di Canagarajah (1999), che ha osservato un gruppo di studenti di inglese di origine tamil, i quali compivano deliberatamente ripetuti atti di ribellione contro l'ideologia madrelinguista, ad esempio disegnando graffiti sui loro libri di testo prodotti dal Centro, trasformando le immagini e i messaggi originari dei materiali didattici in un codice più aderente al contesto culturale e generazionale della Periferia. In una revisione critica della letteratura scientifica, Spinelli (2018) cita esempi

analoghi che suggeriscono il fallimento delle pratiche glottodidattiche occidentali applicate acriticamente in altri contesti culturali.

Un altro esempio interessante proviene dallo studio di caso condotto da Lowe (2020) su un Dipartimento universitario in Giappone nel quale era attivo un programma di insegnamento della lingua inglese basato su politiche all'apparenza non influenzate dal madrelinguismo, in quanto i docenti non venivano selezionati sulla base del criterio della madrelingua; ad un'analisi più attenta, però, lo studioso ha individuato una serie di pratiche che invece derivano da questa ideologia, come ad esempio l'assunzione acritica di modelli glottodidattici importati dall'Occidente (in particolare, la procedura *Presentation – Practice – Production*), che venivano apertamente ritenuti “migliori” dai responsabili del programma e a cui tutti gli insegnanti dovevano attenersi scrupolosamente, scoraggiando così l'innovazione e la creatività individuale. Lowe riporta però alcune forme di resistenza culturale nate spontaneamente all'interno dello staff; un gruppo di insegnanti, ad esempio, aveva formato un circolo di lettura non ufficialmente riconosciuto dalle autorità accademiche, nel quale si discutevano articoli scientifici che talvolta si contrapponevano apertamente alle pratiche glottodidattiche imposte dal Dipartimento.

Gli esempi di Canagarajah e Lowe, pur nella loro diversità, suggeriscono l'importanza di studiare le svariate forme di resistenza all'ideologia madrelinguista, che consentono di cogliere e dar voce anche ai tentativi di cambiamento culturale che sono in atto nelle pratiche quotidiane di insegnanti e studenti di inglese nel mondo. Considerata la sua natura teorico-operativa, inoltre, la linguistica educativa dovrebbe essere chiamata ad osservare questi fenomeni di contrapposizione ideologica in una prospettiva attenta all'inclusività e al dialogo interculturale, esplorando le soluzioni glottodidattiche *globali* (Spinelli, 2018).

Nel concludere questo paragrafo, vorremmo evidenziare alcuni recenti sviluppi nell'uso del termine “*native-speakerism*” nella letteratura internazionale. In primo luogo, si osserva una popolarizzazione del termine, che ha avuto un'ampia diffusione nei mezzi di comunicazione di massa, conducendo però ad uno *slittamento semantico*: il termine viene infatti comunemente utilizzato per riferirsi alle discriminazioni operate ai danni degli insegnanti di inglese ritenuti “non madrelingua”. In questo modo, però, si confondono gli effetti con

le cause, non cogliendo la pervasività del madrelinguismo, che va oltre le pratiche discriminatorie. Proprio l'indagine di Lowe su un'università giapponese, che abbiamo citato poc'anzi, suggerisce che anche in assenza di forme di discriminazione palesi possano essere in atto pratiche glottodidattiche che si rifanno più o meno esplicitamente a questa ideologia.

Degno di nota è, infine, un processo di *estensione semantica* del termine che ha avuto luogo negli ultimi anni all'interno della comunità scientifica. Alcuni studiosi, infatti, hanno proposto di definire il madrelinguismo come una forma di discriminazione a doppio senso che investe anche gli insegnanti "nativi" di lingua straniera, e non solo nell'ambito dell'ELT (Houghton e Rivers, 2013; Houghton e Bouchard, 2020). Questa prospettiva riconosce che anche questi docenti subiscono di fatto discriminazioni nel momento in cui vengono trattati solo come meri 'rappresentanti' di un determinato modello linguistico e culturale, o addirittura reificati in forma di 'registratori viventi', 'animatori', e 'artefatti culturali' e non come professionisti qualificati. Questa estensione semantica decontestualizza il concetto di '*native-speakerism*', nato nell'ambito dell'ELT, epurandolo dalle sue connotazioni storico-politiche legate al colonialismo, e presupponendo che si possano rintracciare pratiche ideologiche di matrice madrelinguista anche nell'insegnamento di altre lingue. Questa visione risulta di estrema rilevanza per adottare un approccio critico alla linguistica educativa in senso generale, anche in ambiti diversi dalla didattica dell'inglese (si pensi ad esempio a quanto alcuni concetti qui descritti possano applicarsi, con le dovute cautele, anche alle politiche e all'industria legata all'insegnamento dell'italiano nel mondo). Nell'estendere il concetto, occorrono però a nostro avviso alcune cautele, in quanto: 1) lo status internazionale riconosciuto alla lingua inglese fa sì che in quest'ambito l'ideologia madrelinguista assuma connotazioni specifiche e implicazioni pratiche che non possono essere ignorate; 2) occorre comprendere se le discriminazioni basate sul madrelinguismo sono davvero così forti anche in contesti diversi dalla didattica dell'inglese, e se le loro conseguenze sono ugualmente pervasive sul piano politico-economico, professionale, psicologico e interculturale.

Nel complesso, la ricchezza e la vastità delle ricerche e delle riflessioni sintetizzate in questo paragrafo suggeriscono che questo

tema, seppur ancora poco esplorato in Italia, sia ritenuto di primaria importanza nella letteratura scientifica internazionale riguardante l'insegnamento delle lingue in generale, e dell'inglese in particolare.

3. Gli effetti del madrelinguismo sull'accostamento alla lingua inglese in contesto prescolare: le percezioni del personale educativo

Nel territorio italiano sono all'attivo da alcuni decenni esperienze di accostamento alle lingue straniere nelle scuole dell'infanzia, e in tempi più recenti anche nei nidi. Si tratta, a nostro avviso, di un contesto particolarmente interessante da esplorare nella prospettiva dell'ideologia madrelinguista, se si pensa che uno dei dogmi individuati da Phillipson riguarda proprio l'idea che l'inglese vada insegnato quanto prima ai bambini. In questo paragrafo, pertanto, focalizzeremo l'attenzione su quest'ambito presentando alcuni dati provenienti da un progetto pluriennale attivo presso la Provincia Autonoma di Trento.

Sin dagli anni Novanta, nelle scuole dell'infanzia provinciali trentine è stata promossa l'introduzione sistematica del tedesco o dell'inglese nelle attività educative prescolari, con risultati validati anche sul piano scientifico (Pintarelli, Porcelli e Rosas, 2004; Daloiso, 2015). Più recentemente, nello stesso territorio, l'esperienza di accostamento alle lingue straniere è stata estesa con successo ai nidi d'infanzia (Daloiso e Favaro, 2019), attivando inoltre, a partire dal 2017/2018, un articolato percorso di accompagnamento glottodidattico (in italiano) e linguistico (in lingua straniera) che ha coinvolto due specialisti di ambito edulinguistico (tra cui l'autore di questo contributo) per la parte di formazione metodologica, e due esperte di tedesco e inglese (la prima "non madrelingua", e la seconda bilingue italo-canadese) per la parte di affinamento linguistico.

Nel periodo compreso tra ottobre 2020 e giugno 2021 è stato avviato un tavolo di lavoro, a cui ha preso parte chi scrive, finalizzato alla revisione e al rafforzamento del progetto formativo. L'équipe di ricerca ha messo a punto un questionario rivolto al personale educativo coinvolto nelle attività di accostamento alle lingue nel ciclo prescolare provinciale allo scopo di raccogliere dati sul grado di soddisfazione degli informanti circa il percorso formativo seguito e su eventuali ulteriori bisogni formativi di cui tenere conto nella riprogettazione del

percorso di aggiornamento professionale. Pur essendo stato elaborato per altri scopi, questo strumento ha fatto emergere in modo spontaneo alcune tracce dell'ideologia madrelinguista nei commenti degli informanti che hanno attirato la nostra curiosità. I dati che presenteremo, dunque, vanno letti come una riflessione preliminare a ricerche successive, che dovranno indagare in modo più diretto e sistematico gli effetti del madrelinguismo in questo specifico contesto educativo.

In questa sede ci concentreremo in modo particolare sugli esiti del questionario, che si componeva di tre sezioni principali: la prima esplorava il grado di soddisfazione degli informanti verso la propria competenza metodologica e linguistica, mentre la seconda e la terza si concentravano sul grado di soddisfazione circa la formazione metodologica e linguistica ricevuta. Ciascuna sezione si componeva di una serie di affermazioni rispetto alle quali gli informanti dovevano esprimere il loro grado di accordo (utilizzando una scala progressiva da 1 a 4), e di un nucleo di domande aperte atte a raccogliere in forma di commento personale dati qualitativi su convinzioni, percezioni ed esperienze degli informanti. Tutte le sezioni richiedevano la compilazione obbligatoria.

Il questionario è stato somministrato ad un campione composto da 122 figure educative (57 educatrici del nido e 65 insegnanti di scuola dell'infanzia) con un'esperienza di accostamento alle lingue variabile da 1 a 10 anni, ma in media attorno ai 3 anni (2,5 nel caso delle educatrici, e 3,3 nel caso delle insegnanti). La limitata esperienza di accostamento linguistico non deve indurre a ritenere che il campione fosse composto da personale di recente assunzione: il 76,9% delle insegnanti dichiara infatti di avere oltre 10 anni di servizio, percentuale che si riduce al 38,6% nel caso delle educatrici, che dunque risultano avere una minore esperienza educativa alle spalle.

È interessante osservare, inoltre, che solo il 26% delle insegnanti e il 12% delle educatrici coinvolte erano specializzate nella lingua tedesca. La nostra esperienza decennale di collaborazione in questa realtà educativa ci induce a considerare questi dati rappresentativi di un effettivo sbilanciamento delle esperienze di accostamento linguistico verso la lingua inglese. Come è emerso più volte nei tavoli di lavoro relativi al progetto, le ragioni non vanno ricercate solo in una maggiore disponibilità di competenze relative all'inglese nel personale educativo

ma anche in molti casi nelle pressioni esercitate da alcuni genitori, i quali richiedevano esplicitamente che i propri figli fossero esposti all'inglese, lingua evidentemente percepita più utile. Questo sbilanciamento sistematico verso l'inglese si può interpretare pertanto come una forma di linguicismo derivante dall'ideologia madrelinguista, che resiste agli sforzi dei servizi educativi di garantire una maggiore copertura delle esperienze di lingua tedesca nel territorio.

Prima di presentare i commenti proposti dalle informanti che nascondono tracce dell'ideologia madrelinguista, vorremmo soffermarci brevemente sul grado di soddisfazione circa le proprie competenze metodologiche e linguistiche. L'analisi ha infatti rivelato che le posizioni ideologiche riconducibili al madrelinguismo si riscontrano con più frequenza nel personale educativo meno soddisfatto delle proprie competenze.

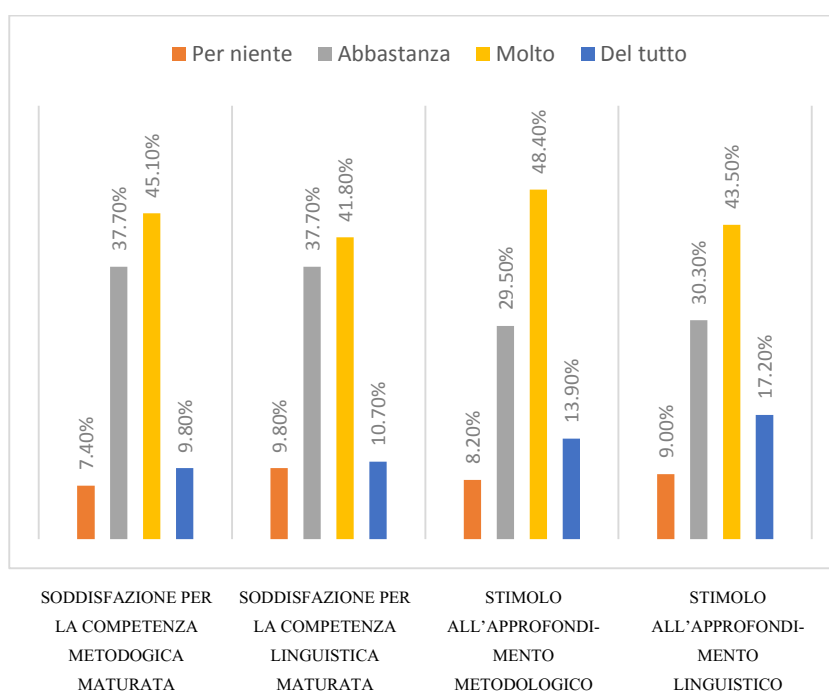


Fig. 1: Soddisfazione per le proprie competenze metodologiche e linguistiche

La Figura 1 evidenzia come, in generale, le informanti (in tutti i casi in possesso di una certificazione pari o superiore al livello B1) si percepiscano meno competenti sul piano linguistico rispetto a quello metodologico, ma in entrambi i casi dimostrano una considerevole spinta personale all'approfondimento. Il quadro cambia in modo significativo se si scorporano le risposte fornite dalle insegnanti e dalle educatrici. Come si evince dalla Figura 2, il campione delle educatrici, seppur anagraficamente più giovane, risulta decisamente meno soddisfatto delle competenze acquisite, soprattutto sul piano linguistico.

		<i>Per niente</i>	<i>Abbastanza</i>	<i>Molto</i>	<i>Del tutto</i>
Soddisfazione per la competenza metodologica maturata	INSEGNANTI	4,60%	36,90%	49,20%	9,00%
	EDUCATRICI	10,50%	38,60%	40,40%	10,50%
Soddisfazione per la competenza linguistica maturata	INSEGNANTI	1,50%	33,90%	52,30%	12,30%
	EDUCATRICI	19,30%	42,10%	29,80%	8,80%
Stimolo all'approfondimento metodologico	INSEGNANTI	4,60%	20%	60,00%	15,40%
	EDUCATRICI	12,30%	40,40%	35,10%	12,20%
Stimolo all'approfondimento linguistico	INSEGNANTI	3,10%	24,60%	50,80%	21,50%
	EDUCATRICI	15,80%	36,90%	35,10%	12,20%

Fig. 2: Soddisfazione per le proprie competenze: confronto tra educatrici e insegnanti

Tenendo presente questo quadro generale, possiamo ora presentare gli esiti di un'analisi tematica condotta sui commenti forniti dalle informanti dai quali si evincono tracce più o meno palesi dell'ideologia madrelinguista. In generale, il 28% delle insegnanti e il 25% delle educatrici nei propri commenti utilizza concetti riconducibili al madrelinguismo, con accenni in particolare alla pronuncia "corretta" e al parlante "nativo" come punto di riferimento. Il concetto stesso di madrelinguità si ritrova in molti commenti, ma viene tematizzato in modo differente e con sfumature diverse dalle informanti. Infatti, solamente dal campione delle educatrici, e più nello specifico da quelle meno soddisfatte delle proprie competenze in lingua inglese, emergono riferimenti alla *madrelinguità come requisito professionale* per poter realizzare l'accostamento linguistico.

- (1) Dovrei riprendere in mano tutto dall'inizio ma il tempo a disposizione è sempre meno, tra lavoro e famiglia è difficile trovare il tempo per studiare inglese. Io penso che è più efficace avere nei nidi delle figure madrelingua specializzate come tutor che vengono e parlano solo inglese. A me educatrice non viene così spontaneo parlare in inglese; in alcuni momenti studiati a priori sì ma nel quotidiano no perché non ho una padronanza tale della lingua che mi permette di farlo in qualsiasi momento. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 5 anni]
- (2) Come ho già detto nelle formazioni, il livello B1 è troppo poco per quello che poi si richiede di fare. Se la pronuncia è la base per apprendere, ci vuole un madrelingua o un livello molto più alto. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 3 anni]
- (3) Aspetti da migliorare: imparare bene la lingua, è fondamentale la presenza di madrelingua nei servizi. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 4 anni]

In questi commenti, si ravvisa un profondo senso di insoddisfazione verso la propria competenza linguistica, che induce a invocare la madrelingua come requisito professionale risolutivo, la qual cosa produce paradossalmente un'auto-discriminazione da parte delle educatrici stesse. Nel commento (1), inoltre, emerge il dogma dell'*English-only*, per cui l'insegnante "madrelingua" dovrebbe utilizzare esclusivamente la lingua inglese quando interagisce nel contesto educativo del nido. In opposizione al modello organizzativo 'un tempo / una lingua' (Daloiso 2009) proposto nella formazione, queste educatrici sembrano convinte della maggiore efficacia del modello 'una persona ("nativo" e monolingue) / una lingua', spia evidente dell'ideologia madrelinguista che soggiace a tali affermazioni.

Rispetto alla madrelinguità come requisito, nei commenti delle insegnanti sembra emergere invece un *counter-framing* (Feagin 2013), ossia un processo collettivo, più o meno cosciente, di allontanamento da un determinato *frame* mentale e culturale. Negli esempi che seguono, infatti, le insegnanti, pur consapevoli della necessità di rafforzare la propria competenza linguistica, non si auto-discriminano e, al contrario, esprimono la loro determinazione e passione nell'accostare i bambini alla lingua straniera. Nella prospettiva della CALx, questi commenti potrebbero essere interpretati come forme di resistenza culturale all'ideologia madrelinguista.

- (4) Sicuramente questa formazione ha svolto una duplice funzione: ha messo in evidenza le mie fragilità a livello linguistico (sicuramente è in programma il raggiungimento di un livello di competenza superiore) possedendo solo un B1; al contempo mi ha trasmesso tantissimo entusiasmo e voglia di mettermi in gioco rispetto a tutte le esperienze e attività che si possono fare con i bambini nell'accostamento alla lingua straniera, infondendomi una buona dose di fiducia. [insegnante impegnata nell'accostamento al tedesco da 1 anno]
- (5) A livello personale ho migliorato la mia sicurezza nel proporre le diverse attività e pur rendendomi conto che la mia competenza linguistica non è sempre sufficiente per gestire in lingua gli imprevisti e gli apporti dei bambini

mi rendo conto che con un buon tempo di preparazione riesco a gestire sempre meglio le proposte. [insegnante impegnata nell'accostamento all'inglese da 2 anni]

Nei commenti delle informanti più soddisfatte della formazione ricevuta troviamo invece accenni alla *madrelinguità come risorsa* per migliorare la propria competenza linguistica.

- (6) [In riferimento agli aspetti della formazione da migliorare] Quando si è fatta una progettazione di un percorso di gioco in LS, prima di presentarla ai bambini, ci vorrebbero gli incontri con la docente madrelingua per la revisione e correzione degli errori. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 7 anni]
- (7) [Riguardo le strategie messe in atto per migliorarsi linguisticamente] Mi sto esercitando nella produzione in L2, spesso cerco vocaboli e controllo la corretta pronuncia attraverso i siti web consigliati durante la formazione. In alcune circostanze ho la possibilità di interfacciarmi privatamente con madrelingua, che è un'ottima risorsa sia per migliorare la produzione sia per avere una traduzione immediata di ciò che si intende dire. La possibilità di lavorare in piccoli gruppi con la docente madrelingua avrebbe consentito di lavorare meglio sulla lingua e correggere la nostra pronuncia. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 2 anni]
- (8) [Riguardo aspetti più graditi della formazione linguistica] La possibilità di essere partecipe attivamente e aver soprattutto la possibilità di parlare. Potendoci mettere in gioco abbiamo potuto utilizzare la lingua discutendo di argomenti vari e utili per le nostre programmazioni quotidiane e periodiche, cosicché la formatrice ha avuto la possibilità di correggere pronunce o darci consigli su intonazioni e vocaboli da utilizzare. Sono rimasta molto soddisfatta dell'affinamento

linguistico, la formatrice era molto preparata e disponibile. Ci ha dato molti spunti su canzoni/filastrocche/libri e attività da proporre che ho già avuto occasione di mettere in pratica. [insegnante impegnata nell'accostamento all'inglese da 2 anni]

- (9) [In riferimento agli aspetti più graditi della formazione linguistica] La possibilità di parlare in inglese con una madrelingua e la possibilità di avere un aiuto individualizzato per svolgere delle attività in lingua con una persona che mi ha dato tanti suggerimenti. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 1 anno]

In questi esempi si menziona esplicitamente la figura del “madrelingua”, che in questo caso viene interpretato come risorsa per l'apprendimento. Nonostante l'assenza di auto-discriminazione, che conduce quindi a concepire il rapporto con un parlante “nativo” come un vantaggio per il proprio sviluppo professionale, occorre notare che anche questa concettualizzazione è influenzata dall'ideologia madrelinguista. Gli esempi (6) e (7), infatti, sembrano ridurre la persona “madrelingua” ad un mero revisore, correttore o traduttore. Gli esempi (8) e (9), inoltre, individuano nella madrelinguità della formatrice l'aspetto più utile e significativo del corso di lingua; questo dato, emerso anche in altri commenti analoghi, costituisce un fenomeno di alterizzazione (*othering*), poiché la complessità della persona e delle sue competenze professionali viene essenzializzata e di fatto ridotta al suo status di parlante “nativo”.

A conferma di questa tendenza, abbiamo isolato tutti i commenti che facevano riferimento alle qualità attribuite ai formatori, riconducendole ad alcune categorie ricorrenti (tra parentesi si indica il numero di volte in cui una data caratteristica viene menzionata dal singolo informante). Nella Figura 3 si può notare come i formatori italofoeni del corso di metodologia e la formatrice bilingue che si era occupata del corso di inglese vengano descritti con caratteristiche simili. Tuttavia, quest'ultima viene apprezzata in larga misura per la sua madrelinguità, che dunque viene intesa come una caratteristica rilevante della sua stessa identità di insegnante di lingua; questa considerazione assume

una particolare rilevanza se si considera poi che il termine “professionalità”, utilizzato frequentemente per riferirsi ai formatori del corso di metodologia, viene usato solo in due casi per descrivere la figura della formatrice linguistica. Degna di nota è poi la “pazienza”, caratteristica che emerge solo in riferimento alla formatrice linguistica e suggerisce un’asimmetria tra l’informante, che evidentemente si percepisce poco competente, e la docente, che in virtù della sua competenza “nativa” deve essere comprensiva e paziente a causa dell’inglese “imperfetto” della corsista.

Formatori del corso di metodologia	Formatrice del corso di lingua inglese
1. Preparazione (7).	1. Preparazione (9).
2. Professionalità (6).	2. Disponibilità (8).
3. Chiarezza (5).	3. Madrelinguità (7).
4. Soft skills (semplicità, far sentire a proprio agio il corsista, empatia, supporto) (4).	4. Soft skills (semplicità, far sentire a proprio agio il corsista, empatia, supporto) (5).
5. Disponibilità (2).	5. Chiarezza (3).
6. Capacità comunicativa (1).	6. Capacità comunicativa (2).
	7. Professionalità (2).
	8. Pazienza (1).

Fig. 3: Qualità attribuite ai formatori del corso di metodologia e di lingua inglese

Un altro aspetto interessante emerso dall’analisi dei commenti riguarda le modalità e le risorse utilizzate dalle informanti per allenare la propria competenza linguistica. Già nel commento (7) abbiamo visto che l’educatrice indica il contatto informale con parlanti “nativi” come una delle varie risorse utilizzate per migliorare il proprio inglese. Nel corpus abbiamo individuato altri esempi analoghi, dai quali sembra emergere un’idealizzazione del “madrelingua” come *benchmark* linguistico, o, usando le parole di Davies (2003), “arbitro della grammatica”. È

interessante notare, però, che in molti altri casi le informanti, pur facendo talvolta menzione ai collaboratori esterni “madrelingua” che in alcuni servizi educativi affiancano il personale scolastico, indicano anche altre risorse attivate per migliorare la propria competenza linguistica:

- (10) Il confronto con le colleghe che da molti anni fanno lingua a scuola è un valido supporto. Inoltre, la presenza del collaboratore esterno mi aiuta a consolidare le mie competenze linguistiche. [insegnante impegnata nell'accostamento al tedesco da 1 anno]
- (11) Per quanto mi riguarda trovo molto importante il continuo confronto con le colleghe che da più anni svolgono l'accostamento alla lingua straniera; questo mi permette di arricchire il mio bagaglio di materiale (canzoni, giochi ecc.), ma non solo... anche il tipo di “lavoro” da attivare nel contesto educativo. Il fatto di lavorare con un collaboratore esterno madrelingua è una valida opportunità per esprimersi sempre in lingua, ma cerco poi anche altre risorse, come seguire telegiornali in lingua, leggere articoli di riviste, come suggeritomi dai formatori. [insegnante impegnata nell'accostamento al tedesco da 1 anno]
- (12) Consulto le schede di progettazione, anche di altre colleghe. Chiedo supporto linguistico alle colleghe del servizio che partecipando insieme a me a questo progetto. Alleno la pronuncia attraverso gli strumenti indicati nel corso di formazione. [educatrice impegnata nell'accostamento all'inglese da 6 anni]
- (13) Cerco molto materiale multimediale in lingua straniera e mi confronto con le altre colleghe che svolgono il progetto di accostamento linguistico. [insegnante impegnata nell'accostamento all'inglese da 6 anni]

In tutti questi commenti si può notare una forte motivazione delle figure educative al miglioramento della propria competenza linguistica; mentre nel commento (10) è soprattutto il collaboratore “madrelingua” ad essere citato come risorsa per l'affinamento linguistico, nell'estratto (11) l'educatrice riconosce l'importanza di altri strumenti per l'auto-esposizione alla lingua. In tutti e quattro i commenti, inoltre, vengono citate come punto di riferimento anche le colleghe impegnate nel progetto, evidenziando una dimensione importante di agentività, collaborazione e condivisione. Questo fenomeno può essere interpretato come un altro esempio di *counter-framing* emergente, nel quale l'*équipe* di docenti specializzati, in una prospettiva di formazione permanente, inizia ad assumere la funzione di *benchmark* linguistico sostituendosi gradualmente alla figura del parlante “madrelingua”.

4. Riflessioni conclusive

I dati riportati nel paragrafo precedente suggeriscono che l'ideologia del madrelinguismo sia presente in una certa misura anche nell'ambito dell'accostamento alla lingua inglese in contesto prescolare. La figura del “madrelingua” non viene citata solo dalle educatrici meno soddisfatte delle proprie competenze come forma di deresponsabilizzazione rispetto al proprio compito (fenomeno che potremmo spiegare anche alla luce di fattori contrattuali, dato che solo la figura dell'insegnante specializzata nelle lingue è stata da tempo istituzionalizzata a livello provinciale, con le relative tutele lavorative di cui le educatrici intervistate ancora non godono), ma anche da informanti soddisfatte del proprio percorso formativo e professionale, le quali vedono nel parlante “nativo” una risorsa per migliorare le proprie competenze e, più velatamente, un modello a cui tendere.

Adottando un approccio edulinguistico critico è indispensabile porre in relazione questi dati con il percorso formativo proposto per comprendere se e in quale misura i contenuti e l'impostazione possano aver rafforzato preconetti di matrice madrelinguista. Ci pare infatti di poter scorgere alcune potenziali contraddizioni teoriche di cui si dovrebbe tenere conto all'atto di riprogettare la formazione metodologica e linguistica.

Da un lato, nei materiali formativi viene più volte ribadito che lo status di parlante “nativo” non è in alcun modo un requisito

indispensabile per un accostamento linguistico efficace; le educatrici e le insegnanti vengono pertanto stimolate e sostenute nella cura delle proprie competenze metodologiche e linguistiche secondo un approccio pragmatico orientato al contesto educativo specifico nel quale andranno ad operare, con un'attenzione particolare alle situazioni comunicative, al lessico e agli atti linguistici tipici delle interazioni in contesto prescolare. La competenza "nativa" non viene mai citata espressamente come *benchmark* linguistico, e si invitano le corsiste a non preoccuparsi se commettono errori durante l'attività con i bambini, avendo però cura di progettare adeguatamente, fin dove possibile, l'input linguistico prima del lavoro in sezione. D'altro canto, vengono offerti strumenti come il *routine phrasebook*, un frasario di espressioni linguistiche utili, che, se non adeguatamente contestualizzato, può essere travisato come un prontuario che contiene "la lingua corretta" da usare con i bambini.

A ciò va aggiunto un aspetto che contraddistingue l'accostamento alle lingue straniere nel contesto prescolare, ossia la sensibilizzazione fonologica, ritenuta nella letteratura scientifica un obiettivo prioritario in virtù della particolare sensibilità dei bambini a questa dimensione della lingua, che viene poi a scemare con il progredire dell'età di esposizione linguistica. Nel percorso formativo, pertanto, si propongono strumenti pratici e indicazioni didattiche per curare la propria competenza (meta)fonologica, in modo che l'educatrice/insegnante possa stimolare a sua volta lo sviluppo di questa competenza nei bambini. In questo particolare ambito, anche se il materiale e gli interventi didattici sono focalizzati esclusivamente sui fonemi che possono causare difficoltà comunicative ad un parlante italofono che utilizza l'inglese, implicitamente viene trasmessa l'idea che la competenza "nativa" sia in effetti il *benchmark* fonologico a cui tendere. Questa prospettiva può avere ripercussioni negative, trasmettendo insicurezza nelle figure educative che hanno appreso l'inglese in età adulta e con fatica. Si viene a generare così una sorta di paradosso perché l'educatrice/insegnante si sente chiamata a lavorare con i bambini proprio su un aspetto che le causa maggiori difficoltà in quanto apprendente adulta. Ne deriva il timore di non possedere una pronuncia adeguata e di trasmettere ai bambini errori fonologici. Non è un caso, dunque, che in molti commenti citati nel paragrafo precedente le informanti menzionino proprio la pronuncia come dimensione della lingua su cui stanno lavorando maggiormente; emblematico risulta poi

il commento (2), nel quale si identifica la pronuncia come fattore che squalifica a priori l'insegnante "non nativo".

Nell'ambito degli studi sull'accostamento alle lingue in tenera età ci pare dunque urgente una riflessione scientifica sul ruolo della competenza (meta)fonologica nella formazione linguistica del personale educativo prescolare. Occorre evidenziare, infatti, che la centralità di questa competenza va ben oltre la corretta pronuncia; si pensi, ad esempio, alla letteratura sull'apprendimento della letto-scrittura, che suggerisce di potenziare la competenza (meta)fonologica dei bambini per agevolarli nella decodifica del codice scritto, specialmente in presenza di lingue ortograficamente opache (per una sintesi: Dalouis, 2017). A tal proposito, riteniamo un interessante punto di partenza per la riflessione due documenti che, seppur di natura non accademica, si sono avvalsi del contributo fondamentale della comunità scientifica che si interessa di linguistica educativa. Il primo è il QCER-VC, che ha sviluppato scale specifiche per la competenza fonologica partendo dalla constatazione che:

nell'insegnamento delle lingue la padronanza fonologica del locutore nativo ideale è stata tradizionalmente considerata un obiettivo, per questo l'accento è stato considerato un marcatore di scarsa padronanza fonologica. L'attenzione rivolta all'accento e alla sua correttezza a svantaggio della intelligibilità ha pregiudicato lo sviluppo dell'insegnamento della pronuncia. I modelli idealizzati che ignorano l'accento non danno importanza al contesto, agli aspetti sociolinguistici e ai bisogni degli apprendenti. (QCER-VC, 2020:145)

Di conseguenza, le nuove scale per la padronanza fonologica pongono al centro l'intelligibilità come fattore di differenziazione tra i diversi livelli, pur senza trascurare aspetti di carattere articolatorio, prosodico e di accentazione che, per loro natura, assumono la lingua in arrivo come modello di correttezza a cui tendere.

Il secondo documento che merita una menzione è il recente *position paper* dal titolo *English pronunciation for a global world* curato per Oxford University Press da Robin Walker, EE-Ling Low e Jane Setter, studiosi che si sono occupati di pronuncia dell'inglese come lingua

internazionale. Il documento pone al centro il concetto di intelligibilità rifiutando esplicitamente il modello del parlante “nativo” e ridefinendo le priorità edulinguistiche per l'insegnamento dell'inglese. Se pensiamo alle critiche avanzate all'industria dell'ELT descritte in questo contributo, non possiamo che guardare con interesse all'impostazione teorica di questo documento, pubblicato da uno dei maggiori esponenti a livello internazionale dell'editoria specializzata nell'insegnamento della lingua inglese.

Vorremmo concludere questo contributo con un richiamo alla prospettiva interculturale costruttivista, che riteniamo un'interessante chiave interpretativa dei dati qui presentati. Le contrapposizioni ideologiche emerse nei commenti analizzati rispecchiano infatti le dinamiche costitutive delle *small cultures* (Holliday, 1999), ossia gruppi culturali e sociali specifici accomunati da linguaggi, discorsi, pratiche e valori. Le figure educative intervistate sono parte di una specifica comunità professionale che si può considerare a tutti gli effetti una *small culture*, nella quale vengono condivise teorie e prassi relative all'accostamento alle lingue straniere in contesto prescolare. La nostra ricerca ha portato alla luce la presenza di tensioni tra visioni culturali diverse circa le competenze linguistiche che dovrebbe possedere un educatore/insegnante e il modello ideale a cui dovrebbe tendere, evidenziando l'esistenza di pregiudizi legati all'ideologia madrelinguista che, allo stato attuale, non sappiamo in quale misura siano effettivamente minoritari o maggioritari nell'intera comunità educante trentina. Da un lato, dunque, saranno necessarie indagini più mirate per comprendere le complesse dinamiche di questa specifica *small culture* in relazione al tema oggetto di questo contributo, dall'altro andrà promossa il più possibile una formazione inclusiva, che faccia emergere queste visioni contrapposte allo scopo di favorire il dialogo e la mediazione. Le posizioni di matrice madrelinguista non vanno infatti stigmatizzate, bensì accolte come occasione per una negoziazione di visioni e significati che siano sempre più condivisi con consapevolezza all'interno della *small culture* delle educatrici e insegnanti nel contesto prescolare.

Bibliografia

- Braine, G. 1999 *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah: Erlbaum Associates.
- . 2010 *Nonnative Speaker English Teachers: Research, Pedagogy, and Professional Growth*. London: Routledge.
- Burr, V. 2015 *Social Constructionism* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Canagarajah, A.S. 1999 *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. 1965 *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Consiglio d'Europa 2020 'Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume Complementare'. *Italiano LinguaDue*, 12(2):1-285.
- Daloiso, M. 2009 *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- . 2015 'La rilevazione sistematica della competenza comunicativa dei bambini esposti alla lingua straniera. Una ricerca nella scuola dell'infanzia'. *Educazione Linguistica. Language Education*, 4(3):381-409.

- . 2017 *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, M. & Favaro, L. 2019 'L'accostamento alla lingua straniera nei nidi d'infanzia. Una nuova sfida glottodidattica'. *Scuola e Lingue Moderne*, 1-3:4-11.
- Davies, A. 2003 *The Native Speaker: Myth and Reality* (2nd ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Fabbro, F. 2004 *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Feagin, J.R. 2013 *The White Racial Frame: Centuries of Racial Framing and Counter-framing* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Flores, N. & Baetens Beardsmore, H. 2015 "Programs and Structures in Bilingual and Multilingual Education". In: Wright, W.E.; Boun, S. & García, O. (eds). *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Malden, MA: Wiley-Blackwell: 205-222.
- Kiczkowiak, M. & Lowe, R.J. 2021 'Native-speakerism in English Language Teaching: "Native speakers" more likely to be invited as conference plenary speakers'. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1974464>.
- Hye-Kyung, K. 2011 'Native-speakerism affecting Non-native English Teachers' Identity Formation: A Critical Perspective'. *English Teaching*, 66(4):53-71.

- García, O. 2009 *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Goffman, E. 1974 *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Grosjean, F. 2021 *Life as a Bilingual*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jenkins, J. 2005 'Implementing an International Approach to English Pronunciation: The Role of Teacher Attitudes and Identity'. *TESOL Quarterly*, 39(3):535-543.
- Hamers, J.F. & Blanc, M.H.A. 1989 *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. 1999 'Small Cultures'. *Applied Linguistics*, 20(2):237-64.
- . 2006 'Native-speakerism'. *ELT Journal*, 60(4):385-387.
- Houghton, S.A & Rivers, D.J. (eds) 2013 *Native-speakerism in Japan: Intergroup Dynamics in Foreign Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Houghton, S.A. & Bouchard, J. 2020 *Native-speakerism. Its Resilience and Undoing*. Singapore: Springer.
- Lowe, R.J. 2020 *Uncovering Ideology in English Language Teaching*. Cham: Springer.
- Lowe, R.J. & Kiczowskiak, M. 2016 'Native-speakerism and the Complexity of Personal Experience:

- A Duoethnographic Study'. *Cogent Education*, 3(1), <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1264171>.
- Mahboob, A. (ed.) 2010 *The NNEST Lens: Non Native English Speakers in TESOL*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Modiano, M. 2009 "EIL, Native-speakerism, and the Failure of European ELT". In: Sharifian, S. (ed.). *English as an International Language: Perspectives and Pedagogical Issues*. Clevedon: Multilingual Matters:58-77.
- Pennycook, A. 1994 *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- . 2001 *Critical Applied Linguistics. A Critical Introduction*. London: Routledge.
- Phillipson, R. 1992 *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Pintarelli, M.; Porcelli, G. & Rosas, A. 2004 *Educare alla pluralità linguistica: l'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. Trento: Trento Provincia Autonoma Edizioni.
- Richards, J.C. & Smith, R.W. 2010 *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (4th ed.). London: Longman.
- Santipolo, M. (ed.) 2012 *Educare i bambini alla lingua inglese*. Lecce: Pensa Multimedia.

- Selvi, A.F. 2010 'All Teachers are Equal, but Some Teachers are More Equal than Others: Trend Analysis of Job Advertisements in English Language Teaching'. *WATERSOL NNEST Caucus Annual Review*, 1(1):155-181.
- Spinelli, B. 2018 "Localizing the Global: Exploring Responsive Forms of Inclusive Pedagogy in order to preserve Linguistic Biodiversity". In: Hepp, M. & Curcio M.N. (eds). *Educazione plurilingue. Ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Roma: Istituto Italiano Studi Germanici:105-122.
- Titone, R. 1996 *La personalità bilingue*. Milano: Bompiani.
- Train, R. 2009 "Toward a 'Natural' History of the Native (Standard) Speaker". In: Doerr, N.M. (ed.). *The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects*. Berlin: De Gruyter:44-78.
- Walker, R.;
Low, E. &
Setter, J. 2021 *English Pronunciation in a Global World*. Oxford: Oxford University Press.

TRA CODING E CODICI: UN'ESPERIENZA DI *ÉVEIL AUX LANGUES* TRA INTERDISCIPLINARITÀ E SVILUPPO DEL PENSIERO COMPUTAZIONALE¹

EDITH COGNIGNI
(Università di Macerata)

FRANCESCA VITRONE
(Istituto Comprensivo Monte Urano (FM),
Università di Macerata)

Abstract

The paper reports an educational experimentation inspired by the pluralistic approach Awakening to languages, which has been carried out in an Italian primary school. The project's main objective is to enhance linguistic diversity and, at the same time, to develop students' computational thinking through a coding game created with Scratch 3.0 software. The activities presented intend to show the potential of an interdisciplinary and plurilingual perspective that intertwines three different educational axes, generally separated in the school curriculum: education to environmental sustainability, education to linguistic diversity and the cognitive value of languages, education for an active use of information technology.

Keywords: awakening to languages, language education, coding, interdisciplinarity, computational thinking

¹ Il contributo è stato concepito e redatto in stretta collaborazione dalle autrici. In particolare, Edith Cognigni si è occupata della stesura dei parr. 1 e 4, Francesca Vitrone dei parr. 2 e 3.

1. Il progetto: obiettivi e premesse teorico-metodologiche

Il presente contributo si fonda su un'esperienza didattica condotta nel contesto di una scuola primaria con l'obiettivo di educare i bambini e le bambine alla pluralità delle lingue e dei linguaggi secondo una prospettiva pluridisciplinare e partecipativa.

Il progetto, ispirato all'approccio plurale dell'*éveil aux langues* (cfr. par. 1.1), si proponeva di coinvolgere attivamente i bambini di tre classi² del secondo biennio di una scuola primaria del Fermano, nella regione Marche, attraverso la sperimentazione di attività didattiche che intersecassero tre diversi assi educativi, generalmente separati nel curriculum scolastico: educare alla sostenibilità ambientale, educare alla diversità linguistica ed al valore cognitivo delle lingue, educare ad un uso attivo dei mezzi informatici.

A questo scopo gli alunni sono stati coinvolti in modo globale, sia pur virtualmente, tramite il personaggio di un gioco di *coding* attraverso l'utilizzo del software *Scratch 3.0*³, che permette di programmare storie interattive, giochi e animazioni. Il gioco è stato realizzato materialmente dalla docente di matematica con il supporto di esperti e della referente universitaria del progetto, ma il ruolo dei bambini nella progettazione e nell'applicazione (vissuta poi anche come 'gara' tra classi durante il webinar finale) è stato essenziale e ha costituito un nucleo sostanziale del progetto (v. par. 3). Questo si caratterizza inoltre per essere intrinsecamente pluridisciplinare, così che lo spunto iniziale parte da un libro letto in classe nell'a.s. 2020/2021, *La straordinaria storia di Edward Tulane* di Kate DiCamillo (2017): dal capitolo in cui il protagonista, il coniglio di porcellana Edward Tulane, si ritrova improvvisamente in una discarica di rifiuti, i bambini hanno immaginato che oltre alla sua salvezza individuale Edward si impegnasse per la protezione dell'ambiente, elevando il suo percorso di scoperta e di crescita a dimensione generale (v. par. 2).

Per sensibilizzare alla diversità linguistica, nel corso del progetto sono state svolte in particolare alcune attività con parole chiave in tutte le lingue della classe, fondate sulla comparazione tra le lingue messe in gioco e utilizzando vari software, in particolare la possibilità offerta da

² Si rimanda al paragrafo 2 per maggiori dettagli sul contesto della sperimentazione.

³ <https://scratch.mit.edu/>

Scratch di visualizzare il testo e i codici in diverse lingue, ma anche utilizzando in modo diffuso la traduzione e l'intercomprensione. Obiettivo principale del percorso didattico, infatti, era permettere ai bambini di elaborare la 'loro' storia del coniglio che aiuta a ripulire il mondo, educando alla sostenibilità e, al contempo, alla pluralità dei linguaggi e delle lingue.

Il progetto, articolato in varie fasi di lavoro (v. par. 2), si è concluso con un webinar interattivo tra i partecipanti al progetto, come momento di condivisione e di rielaborazione collaborativa degli esiti della sperimentazione e la realizzazione di alcune attività educative sulle lingue e sulla sostenibilità ambientale.

Nei paragrafi che seguono saranno approfonditi i principi teorico-metodologici che lo hanno ispirato, le attività svolte e gli esiti raggiunti, riportando alcuni esempi di come possa essere possibile e fruttuoso implementare nella scuola primaria percorsi didattici interdisciplinari che coinvolgono contemporaneamente più lingue e più linguaggi.

1.1 L'*éveil aux langues* per la valorizzazione delle lingue e dei linguaggi

Le attività svolte nel progetto *Tra coding e codici* sono state ispirate in gran parte dall'approccio dell'*éveil aux langues* (letteralmente "risveglio alle lingue") o Sensibilizzazione alle lingue e alle culture, un approccio plurale tra i più diffusi in ambito scolastico, soprattutto nei contesti della scuola dell'infanzia e primaria di area francofona, che ha trovato recentemente una discreta applicazione anche nel contesto della scuola italiana⁴. Come esplicitato nel *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture*:

[s]i ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. [...] Include anche la lingua di scolarizzazione ed ogni altra lingua che l'allievo stia apprendendo. Ma non si limita solo a queste lingue "apprese". Esso prevede attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della

⁴ Per una trattazione dettagliata si rimanda a Cognigni 2020, in particolare il cap. 3 di cui il presente paragrafo costituisce una rielaborazione.

famiglia, dell'ambiente [...] e del mondo, senza escluderne nessuna. (Candelier *et al.*, 2012:7)

In quanto approccio plurale, l'*éveil aux langues* mette in gioco più lingue e varietà di lingue che non siano necessariamente oggetto di studio, con l'obiettivo di far scoprire agli alunni la pluralità delle forme e dei significati esprimibili in una lingua o, anche, tra lingue diverse (Calò, 2015). Basandosi sull'osservazione della diversità linguistica – indipendentemente dalla natura e dallo status delle lingue coinvolte – l'alunno viene incoraggiato a confrontare le lingue del proprio repertorio con quelle oggetto di analisi in classe, con l'obiettivo di farlo riflettere sulla natura stessa delle lingue e del linguaggio. Questo processo può essere condotto a vari livelli di complessità tenendo conto del grado di sviluppo cognitivo degli alunni, ma sempre con l'obiettivo principale di facilitare la costruzione della consapevolezza metalinguistica e promuovere atteggiamenti di apertura verso la diversità linguistico-culturale e l'apprendimento di più lingue (cfr. Candelier, 2003).

La pluralità dei codici linguistici messi in gioco mira principalmente ad una sensibilizzazione alla diversità linguistico-culturale, ma non richiede che questi codici siano oggetto di esplicito apprendimento. L'approccio dell'*éveil aux langues*, con la sua prospettiva 'orizzontale', si propone quindi come "una «educazione» ai linguaggi e alle lingue, fatta attraverso i linguaggi e le lingue" stesse (Coste *et al.*, 2009:127). Per raggiungere questa finalità esso privilegia un metodo comparativo, utile a sollecitare la capacità di decentramento e le abilità metalinguistiche degli apprendenti, anche di giovanissima età, portandoli a prendere consapevolezza dell'esistenza degli innumerevoli sistemi grafici e fonetici che caratterizzano le lingue del mondo.

Facendo leva sulle intuizioni spontanee e la naturale attività epilinguistica dei giovani apprendenti, le attività di *éveil aux langues* intendono sviluppare delle capacità analitiche e di osservazione riflessiva dei sistemi linguistici, cosicché gli alunni siano sollecitati a creare ipotesi sul loro funzionamento e a metterli in relazione con la/e lingua/e già note, in particolare la lingua di scolarizzazione ma eventualmente anche altre lingue del curriculum scolastico, in modo da valorizzare i repertori linguistici di tutti gli alunni e di ciascuno.

Dando inoltre pari dignità alle varietà linguistiche messe in gioco, questo approccio è particolarmente adatto alla scuola dell'infanzia e del I ciclo in quanto facilita la promozione di un atteggiamento di apertura e curiosità verso la diversità linguistica che caratterizza l'ambiente scolastico, familiare o sociale. Riconoscere la legittimità e il valore di ciascuna (varietà di) lingua presente in classe e/o nel contesto sociale circostante implica potenzialmente anche l'accettazione dei suoi parlanti, facilitando così l'inclusione e l'apertura verso la diversità linguistica e culturale in senso ampio.

Un altro importante vantaggio educativo di questo approccio si ha inoltre sul piano motivazionale: la promozione o il rinforzo di un atteggiamento positivo verso le altre lingue aumenta la motivazione verso l'apprendimento linguistico in generale e verso l'apprendimento di alcune lingue in modo specifico, anche di quei 'codici' che generalmente non fanno parte del curriculum scolastico. Invitati a dare pari dignità a tutti i codici linguistici, gli alunni sono così incuriositi e motivati ad apprendere anche lingue diverse o ulteriori rispetto alle consuete opzioni offerte dal sistema scolastico.

Tuttavia, nell'*éveil aux langues* la valorizzazione del plurilinguismo non riguarda unicamente le lingue insegnate nel curriculum scolastico (ad es. italiano, inglese, ecc.), ma può essere efficacemente coniugata all'insegnamento di contenuti disciplinari. Il centro di interesse di questo approccio transdisciplinare sta proprio nella sua capacità di fornire agli insegnanti strumenti didattici atti a "risvegliare gli studenti alle lingue e alle culture", mentre si sviluppano altre competenze che generalmente si acquisiscono attraverso le discipline scolastiche (Mattar e Blondin, 2003).

La ricerca di questa trasversalità permette di creare coerenza tra gli apprendimenti e, al contempo, di facilitare il *transfer* di conoscenze e di saper fare da una lingua all'altra ma soprattutto tra lingue e discipline, nella consapevolezza che l'educazione linguistica le attraversa e le interseca. Come sottolinea Calò, tuttavia, "[s]i tratta di forme di economia curricolare che si producono non spontaneamente, ma attraverso un'attenta pianificazione da parte degli insegnanti, che riflettono e fanno riflettere gli alunni sulle relazioni tra le lingue e tra i processi di apprendimento" (Calò, 2105:74).

Dare rilievo alla trasversalità disciplinare non significa quindi snaturare la specificità delle discipline scolastiche, ma piuttosto

proporre un insieme coerente ed organizzato di attività collegialmente pianificato, con la possibilità di introdurre anche nuovi spazi curricolari dedicati. Si tratta dunque di ripensare i curricoli scolastici intorno a nuove progettualità ed attività plurilingui che promuovano gli scambi tra insegnanti e tra alunni, e che incoraggino questi ultimi alla familiarizzazione anche con 'altre' lingue, oltre a quelle generalmente insegnate a scuola (cfr. Beacco *et al.*, 2016).

Pertanto, l'*éveil aux langues* rappresenta un efficace quadro teorico-metodologico di sfondo al progetto di seguito descritto, soprattutto in virtù della sua intrinseca interdisciplinarietà e pluridimensionalità, cui possono essere ricondotti diversi obiettivi o dimensioni:

- una *dimensione linguistica e cognitiva*, in quanto si mira alla comprensione dei fenomeni linguistici, al funzionamento delle lingue e dei linguaggi e alla loro trasversalità rispetto alle cosiddette "discipline non linguistiche" del curricolo scolastico;
- una *dimensione sociolinguistica*, in virtù dell'accento posto sulla diversità linguistica e sulle relazioni gerarchiche esistenti tra le lingue e le loro varietà nei contesti plurilingui;
- una *dimensione psicologica*, che intende favorire il decentramento cognitivo dell'alunno rispetto alla propria lingua o alla lingua di scolarizzazione, quando quest'ultima sia diversa dalla prima;
- una *dimensione emotivo-affettiva*, per l'attenzione dedicata allo sviluppo di un atteggiamento positivo nei confronti della diversità linguistico-culturale in senso ampio (cfr. De Pietro e Matthey, 2001).

Sono quindi evidenti le forti potenzialità educative di questo approccio plurale per la classe plurilingue e le sue affinità con il concetto di -*educazione linguistica democratica* della tradizione italiana (GISCEL, 1975), tra cui in particolare la finalità di valorizzare tutte le lingue presenti nei repertori degli apprendenti, l'attenzione alla variazione linguistica, la trasversalità della lingua nel curricolo scolastico, la sinergia tra dimensione linguistica e non linguistica degli apprendimenti. Queste sue caratteristiche intrinseche ne fanno dunque un approccio particolarmente adatto a facilitare l'inclusione nel contesto della scuola dell'infanzia e del I ciclo italiana, permettendo di

fornire una delle basi del quadro concettuale e metodologico per le attività del progetto.

2. Il percorso didattico tra lingue e linguaggi

2.1 Il contesto di realizzazione e il reticolo delle attività

Generalmente si descrive un progetto elencando anzitutto le fasi che lo hanno caratterizzato, ma in questo caso la sequenzialità risulterebbe riduttiva del senso dell'iniziativa, non del tutto adatta a spiegarne la natura. Volendo delinearne le fasi, esse sono quelle riportate nel riquadro sottostante:

Fase 1: elaborazione del progetto, lettura del libro, elaborazione di riflessioni sul libro da cui prenderà spunto il personaggio chiave del coding, attività di traduzione e di *éveil aux langues* (maggio/giugno 2021, nella classe pilota; settembre, nelle altre).

Fase 2: lavoro libero dei bambini sul libro da leggere (estate 2021), progettazione delle attività e schema del lavoro da realizzare con il software da parte delle docenti (inizio mese di settembre).

Fase 3: condivisione con i bambini dello stato del progetto, realizzazione di alcune attività sulle lingue, definizione delle istruzioni per il coding in lingua inglese e parole chiave tratte da altre lingue con i bambini), prove tecniche, selezione di disegni da utilizzare per lo sfondo e i personaggi; attività sulla pluralità delle lingue (settembre 2021).

Fase 4: realizzazione del gioco di coding e sperimentazione con il personaggio Edward, ulteriori attività linguistiche (seconda e terza settimana dell'a.s. 2021/2022).

Fase 5: webinar con l'esperta, alla presenza dei docenti e della Dirigente, per la presentazione e discussione delle attività svolte; coding svolto dalle tre classi online, in diretta. Riflessioni ulteriori.

Tuttavia, va detto che una delle caratteristiche fondanti del percorso è stata la flessibilità intenzionale con cui è stato articolato il lavoro, per evitare che si inserisse con minore o maggiore sforzo nelle 'normali' attività scolastiche ma potesse qualificarsi come espansione coerente di molte di esse. Ciò ha permesso di rispettare la fisiologica unicità delle diverse classi, a tutti gli effetti comunità di apprendimento con proprie dinamiche e caratteristiche.

Si è deciso di ricorrere a una gestione condivisa che permettesse di realizzare 'insieme' il percorso, piuttosto che far ripetere a ciascuna classe il progetto identico a se stesso. Le tre classi si sono così in certo modo suddivise il lavoro in modo cooperativo, 'specializzandosi' ciascuna in un'area del progetto⁵. Ogni classe, restando sempre in costante contatto con le acquisizioni delle altre, ha potuto inserire il lavoro nel proprio percorso, per poi condividere tutto nell'incontro finale, in cui ha presentato il suo contributo, e poi dato vita a una competizione con il gioco creato.

Più che di fasi, quindi, sarebbe forse più corretto parlare di processo reticolare, che ha consentito di strutturare dei 'nodi' di interesse, ben chiari ai bambini anche nel loro collegamento intrinseco (v. *infra* e par. 3), e più gestibili da parte delle docenti. Il plurilinguismo e l'*éveil aux langues* hanno costituito il filo rosso capace di tenere insieme e al tempo stesso imprimere nuova luce alle varie attività, anche attraverso il legame con il pensiero computazionale e, in generale, lo sviluppo della concettualizzazione in un'età tanto delicata.

Per ciò che concerne l'attenzione al plurilinguismo, va detto che il contesto era particolarmente adatto alla sua valorizzazione, perché la Scuola primaria "Don Milani" è, tra le varie sedi dell'Istituto Comprensivo Monte Urano che si snoda su diversi comuni dell'entroterra fermano, una delle più densamente frequentate da quegli alunni che il più attuale documento del Ministero dell'Istruzione italiano suggerisce di indicare come "alunni provenienti da contesti migratori" (Ministero dell'Istruzione, 2022:15)⁶. Territorio di lunga

⁵ Classe C: area letteraria/umanistica; classe B: area logico-matematica; classe A: area linguistica (inglese).

⁶ Nello stesso documento si afferma che questa definizione risulti "[...] più efficace e coerente con la realtà che cambia", laddove "le definizioni alunni stranieri o alunni con cittadinanza non italiana sono ormai inappropriate" (Ministero dell'Istruzione, 2022:15).

tradizione artigianale e commerciale, con elevata presenza di famiglie immigrate o miste i cui bambini sono spesso nati in Italia, la cittadina dell'entroterra marchigiano è caratterizzata da una presenza ampia di stranieri, ben integrati nel tessuto sociale in cui l'Istituto Comprensivo rappresenta uno spazio di costante cura dell'inclusione. Le tre classi quinte che hanno svolto il percorso hanno tutte una percentuale di alunni con *background* migratorio⁷ vicina al 30%⁸. Tuttavia, come è noto, il mero dato quantitativo non costituisce di per sé uno stimolo all'innovazione didattica e/o all'integrazione efficace⁹: questo contesto ha beneficiato tanto della consapevolezza, professionalità e dello sforzo costante negli anni del corpo docente, quanto del saldo supporto della dirigenza¹⁰, convinta del ruolo essenziale della dimensione linguistica e aperta alle iniziative innovative.

Al progetto hanno aderito tutte le tre classi quinte della sede "Don Milani", tramite le docenti¹¹ di area umanistica e linguistica e di matematica, una delle quali ha più direttamente lavorato alla realizzazione del gioco, e delle docenti di sostegno all'handicap che

⁷ Questa dizione viene qui adottata anche alla luce della sua sostanziale equiparazione alla precedente nel documento istituzionale di cui alla nota 5: "la definizione 'alunni con background migratorio' usata di frequente in ambito accademico ed europeo, non è di facile diffusione" (Ministero dell'Istruzione, 2022:15), si legge infatti nel documento, e quella che contiene la parola 'contesti' è giudicata più accessibile al pubblico.

⁸ Classe A: 5 su 24; classe B: 8 su 24; classe C: 8 su 24, ma andrebbero aggiunti diversi casi di alunni con famiglie miste. In ogni modo, il dato è chiaro.

⁹ Lo rileva anche il documento ministeriale sopra citato (*Orientamenti interculturali*, 2022), che tra l'altro nota come l'alta densità di presenze di alunni provenienti da contesti migratori possa essere vista come problema ma anche come opportunità: "La denominazione di "scuole internazionali" per gli istituti fortemente connotati da multiculturalità e multilinguismo, decisa in modo autonomo da alcuni insegnanti e dirigenti scolastici, è invece significativa di prospettive e strategie nuove [...]" (Ministero dell'Istruzione, 2022:12).

¹⁰ I nostri sinceri ringraziamenti vanno quindi prima di tutto alla Dirigente Rossana Gentilini per il suo supporto e costante incoraggiamento.

¹¹ Ringraziamo calorosamente per il loro impegno e il lavoro svolto, tutte le docenti: la fiduciaria del plesso, Lucilla Diomedi, coordinatrice e docente di italiano della classe B; la coordinatrice e docente di italiano della classe C, Giamaica Marcantoni e quella della classe A, Maria Paola Valenti; l'insegnante di matematica della classe C Andreina Marcelli, le insegnanti di inglese delle classi A e C, Linda Paola Malvasi, e della classe B, Jessica Cardinali (anche insegnante di matematica nella classe quinta), e le insegnanti di sostegno della classe A (Maria Grazia Monticciolo e Concetta Panizio), B (Sara Roberti) e C (Francesca Vitrone), oltre naturalmente a tutti i bambini e alle loro famiglie che con entusiasmo hanno supportato anche le attività svolte a casa, e contribuito a riempire di significato il percorso per gli alunni.

hanno collaborato per rendere inclusive le attività didattiche. Il progetto è iniziato alla fine della classe quarta, e si è concluso all'inizio della quinta in tutte le classi; alcune letture e attività sono state anche assegnate ai bambini per l'estate, ed ugualmente le docenti hanno potuto confrontarsi prima dell'inizio dell'anno scolastico successivo per mettere a punto alcuni aspetti. Questo tipo di riferimenti non sono, come potrebbe sembrare, descrittivi della forma, ma della sostanza, in quanto diverse ottime iniziative e sperimentazioni possono trovare oggettive difficoltà di realizzazione nella complessità dell'attività scolastica quotidiana, ed una delle competenze richieste ai docenti è quella di progettare in modo sostenibile, flessibile e realistico (vedi anche *infra*, e conclusioni).

2.2 L'area letteraria e linguistica: *éveil aux langues*, narrazione e soggettività

L'input iniziale del progetto, come già accennato, è stato la lettura del libro *Lo straordinario viaggio di Edward Tulane*, affrontato con diversi gradi di approfondimento nelle varie classi, secondo la citata configurazione del progetto¹². L'aspetto narrativo ha costituito dunque la base del lavoro, e non poteva essere altrimenti in considerazione della natura educativa della narrazione e del potenziale che possiede, anche rispetto alla valorizzazione del patrimonio linguistico individuale così come collettivo¹³.

Le avventure del coniglio di porcellana incapace di amare, che improvvisamente viene strappato alla sua vita sicura ma immobile e fredda per ritrovarsi 'perso' e 'salvato' in un crescendo di situazioni e personaggi diversi con cui deve entrare in contatto, hanno commosso e interessato i bambini. In una delle classi gli alunni si sono occupati di riassumerne i vari capitoli e di tradurre un breve trailer del film tratto

¹² In quella che possiamo considerare la classe pilota, il testo è stato letto integralmente in aula con sedute periodiche insieme alle insegnanti di classe, e contemporaneamente sul testo si svolgevano attività anche a casa; con un'altra classe il testo è stato letto in modo autonomo dagli alunni, anche durante la pausa estiva, per poi commentarlo assieme ai docenti; nella terza, il libro è stato consigliato e commentato insieme.

¹³ Cfr. Cognigni e Santoni 2016 in cui si ricorda come l'approccio autobiografico e il racconto di vita siano largamente riconosciuti ed utilizzati come dispositivi formativi in contesto multiculturale, e ne analizza diversi aspetti alla luce della condizione italiana odierna.

dall'originale in inglese (*The Miraculous Journey of Edward Tulane*) che – diversamente da molti altri presenti in rete che lo presentano con discorsi articolati – era privo di sonoro verbale, composto di immagini del film o disegni tratti dal libro, alle quali si alternano inserti di parole o brevi frasi in inglese, il tutto con un sottofondo musicale suggestivo¹⁴. Ciò ha consentito di impostare l'attività in modo adatto all'età ed alle competenze linguistiche in lingua inglese dei bambini. Del resto, l'utilizzo del testo inglese in questa classe, il cui 'compito' era l'area letteraria/umanistico-linguistica, doveva non solo avvicinare i bambini alla diversità linguistica e alla cultura dell'altro secondo quanto suggerito dalle *Indicazioni nazionali* (MIUR 2012, 2018), ma soprattutto condurli dal piano della letteratura in astratto a quello della letteratura 'incarnata' nelle diverse lingue, e da ciò alla percezione della diversità linguistica come risorsa.

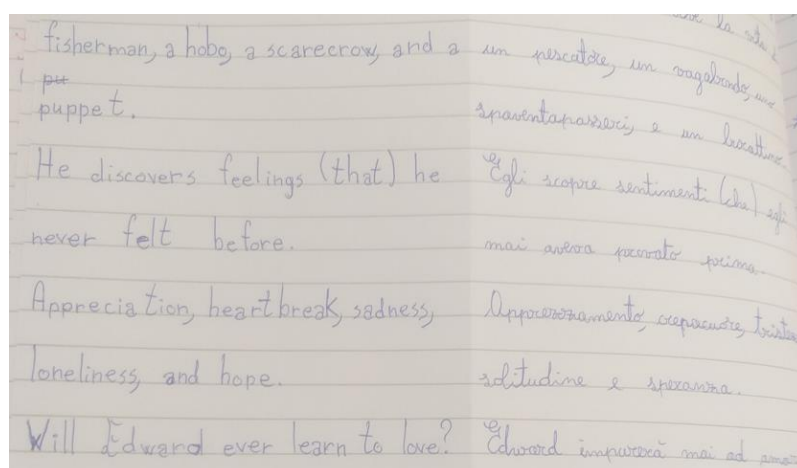


Fig. 1: Estratto dall'attività di traduzione cooperativa svolta in classe

La traduzione delle didascalie del trailer in lingua inglese (v. Fig. 1) che descrivono la vicenda di Edward, il coniglio di porcellana (che rappresenta la sua solitudine e durezza di cuore) e la sua progressiva trasformazione attraverso appartenenze, abbandoni, esperienze,

¹⁴ https://www.youtube.com/watch?v=iBXhBxil_6Y

sofferenze, emozioni, fino ad approdare alla possibilità di amare, hanno indirizzato l'attenzione verso l'interiorità e la dimensione affettiva, primo requisito per collocare correttamente e serenamente ogni discorso sulle proprie e altrui lingue, o, meglio, in generale sul rapporto con se stessi e con gli altri.

Nelle riflessioni personali, i bambini lo hanno espresso chiaramente (esempio: “questo libro è un buon esempio perché insegna ad amare”, “Con Edward si impara il senso di amare gli altri non per il loro aspetto o per ciò che ci accomuna, ma per il loro cuore”) e hanno altrettanto chiaramente inquadrato i processi interiori del protagonista al suo contatto con l'alterità (“Il libro [...] è bello, ricco di emozioni e sentimenti, la cosa più bella è che Edward viene sempre salvato da diverse persone, in luoghi e paesi diversi”). Da qui, le attività ispirate all'*éveil aux langues* hanno trovato il loro terreno naturale, permettendo di aprire lo sguardo e anche ‘il cuore’ alla percezione del patrimonio linguistico come ricchezza presente non solo ‘in classe’ (ovvero nei singoli soggetti) ma anche in proiezione verso l'esterno.

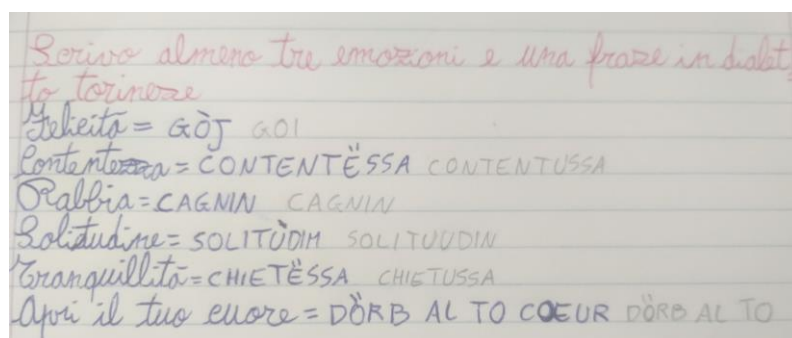


Fig. 2: Estratto da un'attività sul repertorio plurilingue familiare

Gli esiti hanno a volte anche superato le aspettative, come spesso avviene con i bambini. In primo luogo, con estrema naturalezza hanno ricompreso nel quadro di possibilità anche le varietà di una lingua (non solo le lingue nazionali ma i dialetti e le lingue locali); inoltre, quei riferimenti non restavano elementi isolati, ‘prodotti’ trovati nel loro repertorio, ma diventavano spunti di discussione per comprendere i rapporti tra le lingue sia in sincronia che in diacronia tra passato e presente; vi sono stati perfino spunti quasi ‘didattici’ in nuce, da loro stessi creati. “Scrivo tre emozioni e una frase in dialetto torinese”,

afferma una bambina nell'esempio dato di seguito (v. Fig. 2), valorizzando consapevolmente il patrimonio linguistico della parte della sua famiglia originaria di altra Regione, così come poi ha espresso anche a tutti i compagni nelle riflessioni condivise a voce.

Come si nota, le parole non sono solo 'presentate' quanto insegnate, con tanto di pronuncia scritta accanto, e la discussione sul rapporto scrittura e pronuncia viene ad essere naturale ed utile conseguenza. Spunti ulteriori vengono dal termine 'chietessa' collegato rapidamente dai compagni a 'quiete' e dalla possibilità di legare 'goj' a gioia e alla grafia inglese *joy*, e così via a seguire, in un continuo crearsi di raccordi e intrecci che si espandono come i cerchi concentrici dei sassi gettati su uno specchio d'acqua. Anche le altre lingue parlate in classe sono state percepite chiaramente come composte di vari livelli, sia dove è più nettamente chiaro (in arabo), sia in altre lingue come il rumeno, distinguendo l'esistenza di diversi registri e discutendone.

La potenzialità dell'*éveil aux langues* di stimolare fecondi fenomeni di fioritura, per così dire, di raccordi, e aprire orizzonti anche fuori dal soggetto e dal suo mondo, è evidente anche da come i bambini hanno accolto l'invito (non obbligatorio, quindi) a continuare a casa con attività simili anche insieme alle loro famiglie, se lo desideravano.

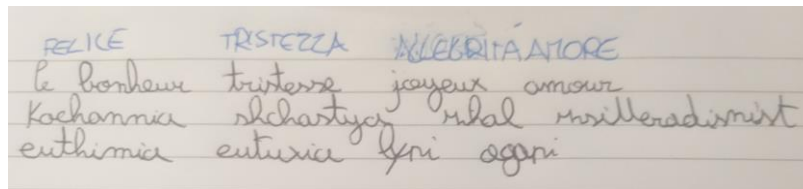


Fig. 3: Estratto da un'attività sul repertorio plurilingue familiare (alunno di origine marocchina)

Si poteva pensare che si avrebbe avuto come esito una valorizzazione della lingua materna, ed è stato in buona misura anche questo, ma spesso molto di più, in quanto i bambini hanno voluto espandere il loro orizzonte a lingue 'teoricamente' sconosciute (o, piuttosto, tali solo se si considera in modo riduttivo l'atteggiamento istintivo dei bambini rispetto alla diversità linguistica); così, diversi di loro hanno riportato testimonianze di termini presi da lingue anche lontane, o antiche, con cui erano venuti in contatto nei modi più vari: perché un parente viaggiava in quei luoghi, o perché un fratello o cugino le studiava

all'università o al liceo, e via di seguito. Un bambino nato in Italia la cui famiglia è originaria del Marocco ha raccolto come in un bouquet vario di spazi e di tempi parole dal francese, da lingue slave e dal greco antico (cfr. Fig. 3).

Questo tipo di ampliamenti spontanei e l'entusiasmo con cui vengono affrontati fa anche riflettere sulla delicatezza con cui si dovrebbero condurre attività sulle biografie linguistiche, che devono permettere di richiamare le 'proprie' lingue, senza tuttavia restringere troppo l'orizzonte dei soggetti, ed indirizzando invece ad un livello più profondo che oltrepassa il 'bagaglio posseduto' per aprirsi al possibile e al desiderato (cfr. Cognigni e Vitrone, 2016). Se è ormai condiviso che "raccontare delle proprie lingue permette la riflessione sui meccanismi di apprendimento linguistico, la presa di coscienza delle proprie rappresentazioni sociali delle lingue, ma soprattutto facilita l'accettazione e condivisione della propria pluralità identitaria" (Cognigni e Santoni, 2016:94), è anche vero che l'aprirsi è anche un 'esporsi' all'altro, e richiede delicatezza di trattamento ed empatia.



Fig. 4: Cartellone realizzato con le card plurilingui della parola 'amore'

applicando ai materiali del sito già citato con diverse traduzioni del termine 'amore' le tecniche per realizzare *cloud* di parole (cfr. Fig. 5).

L'altro aspetto che va sottolineato, infine ma non per ultimo, è il legame istituito dal progetto, in un continuo di raccordi sinergici, tra le lingue e il pensiero, in particolare il pensiero computazionale (Trincherò, 2019:4), approfondito nel paragrafo seguente.

2.3 Il coding consapevole: dimensione del processo prima che del prodotto

L'Italia è uno dei primi Paesi al mondo a sperimentare l'introduzione strutturale nei propri istituti scolastici del coding¹⁶ e tale scelta lo eleva a veicolo potenziale di continuità, in una vita scolastica caratterizzata dalla frammentazione dei saperi e ultimamente, a causa della pandemia, anche delle relazioni e dei luoghi. Le attività possono / devono quindi essere pensate in ottica ampia, suscettibile di essere ripresa in tempi e contesti successivi a scuola, oltre che individualmente. In particolare, lo sviluppo del coding non dovrebbe essere ridotto al rapporto con l'informatica e con le 'macchine', soprattutto nel periodo in cui i bambini si affacciano al loro uso più consapevole; del resto, come è evidente, pensiero computazionale e coding non coincidono. Come rilevato dai documenti di politica educativa, “[p]er pensiero computazionale si intende un *processo mentale che consente di risolvere problemi di varia natura seguendo metodi e strumenti specifici pianificando una strategia*. È un processo *logico creativo* che, più o meno consapevolmente, viene messo in atto nella vita quotidiana per affrontare e risolvere problemi”, è trasversale e connesso alla dimensione linguistica: “contribuisce alla costruzione delle competenze matematiche, scientifiche e tecnologiche, ma anche allo spirito di iniziativa, nonché all'affinamento delle competenze linguistiche” (Ministero dell'Istruzione, 2018:13).

Così, nel progetto la creazione del gioco con *Scratch*, che come già descritto in precedenza trasportava il coniglio Edward del romanzo in

¹⁶ Circolare del 23/09/2014 del Ministero dell'Istruzione e iniziative strutturali seguite all'introduzione del coding (cfr. il sito istituzionale e il sito dedicato: <https://programmaitfuturo.it/>). Per il ruolo del pensiero computazionale, si vedano inoltre le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (Ministero dell'Istruzione, 2018), particolarmente pagine 13-14.

una dimensione universale, portandolo a salvare il mondo tramite la raccolta e il riciclo, è stata elaborata per *step* successivi, alcuni svolti ed altri prefigurati, in crescendo sotto il piano delle competenze dei bambini.

Da un punto di vista tecnico non è stato semplice adeguare il software alle intenzioni educative del progetto, ed ha richiesto molto impegno per far sì che i bambini potessero essere coinvolti non solo dal lato 'utente' ma diventando consapevoli di ciò che si cela 'dietro le quinte', anche se dall'esterno il gioco si presenta in modo semplice: come rappresentato in Fig. 6, a sinistra compare il cumulo di rifiuti sotto cui è sommerso il coniglio Edward, a destra il veicolo che si sposterà secondo i comandi dati e dovrà seguire tracciati specifici per raccogliere i rifiuti posti lungo il percorso, in base alla loro tipologia.

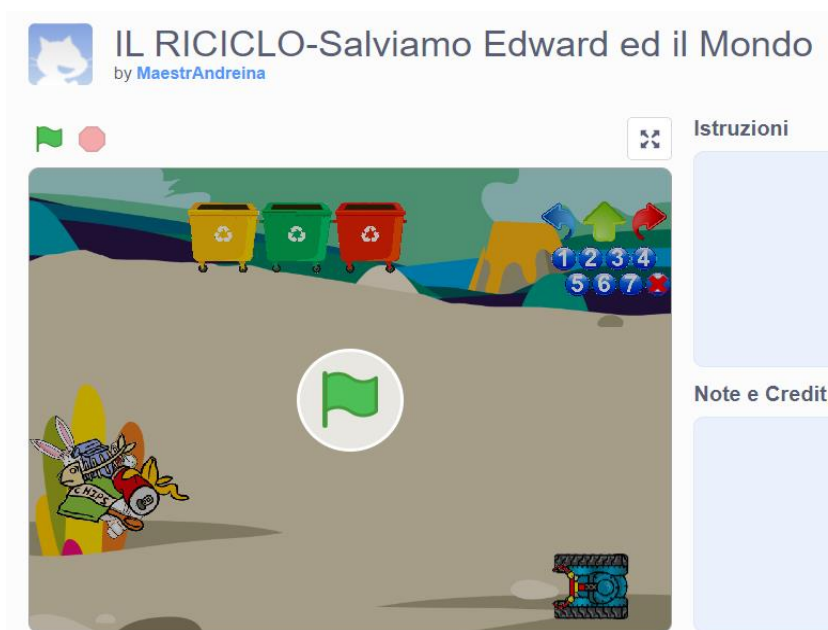


Fig. 6: Schermata iniziale del gioco creato con il software *Scratch*

La docente di matematica ha prima fatto familiarizzare i bambini con il software, in seguito conducendoli a negoziare vari aspetti del

percorso¹⁷, poi ha dato l'opportunità di sperimentarlo direttamente in varie modalità anche individuali e di piccolo gruppo, e infine ha creato delle espansioni da svolgere a casa, su percorsi simili, incoraggiando gli alunni a diventare, a quel punto, anche creatori loro stessi¹⁸.

Tutto il lavoro è stato sempre costantemente collegato alla dimensione linguistica. In parte, ciò è avvenuto in modo concreto utilizzando l'interfaccia del software in diverse lingue e facendo sperimentare ai bambini, anche in modo ludico, versioni diverse in tante lingue del mondo, di semplici istruzioni di direzione (vai, gira a destra, gira a sinistra, fermati, ecc.) che avrebbero poi studiato in inglese più direttamente (v. Fig. 7).

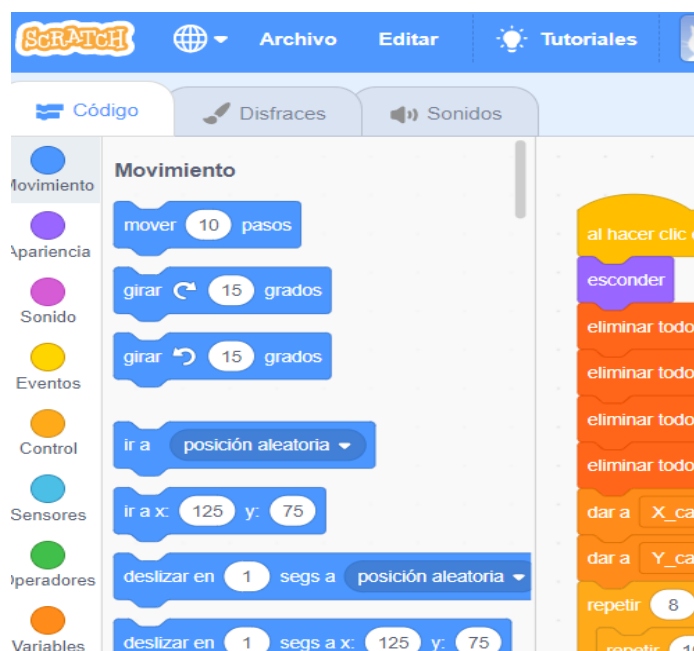


Fig. 7: Esempio della possibilità di cambiare la lingua delle istruzioni nell'interfaccia di Scratch

¹⁷ Il gioco è stato realizzato nella sua forma base dalla docente stessa e successivamente rielaborato, anche sulla scorta degli input forniti dai bambini, da un esperto da lei coinvolto.

¹⁸ Il che è in qualche caso anche avvenuto, quantomeno secondo ciò che alcuni bambini hanno riferito del loro lavoro; tuttavia, l'obiettivo, come chiarito dal nostro resoconto, era posto su un diverso livello.

Anche su un piano pratico, una volta assegnato il compito di creare un percorso di riciclo sulla scacchiera realizzata, i bambini hanno potuto sperimentare prima in modi concreti, e solo in seguito passare alla 'macchina', della quale hanno potuto scorgere 'l'altro lato'.

Tuttavia, il lavoro è stato anche a livello concettuale, cercando di sviluppare processi di pensiero critico, e dando attenzione alle nozioni di 'codice', 'linguaggio' e comunicazione, che in classi terminali della scuola primaria, ovvero un'età pre-adolescenziale, assume un grande rilievo anche educativo per l'esposizione massiva a cui sono soggetti gli alunni. Le discussioni sono state svolte sulla base delle rappresentazioni dei bambini, cercando di stimolare relazioni tra concetti, anche a partire da parole chiave, arrivando anche a concettualizzazioni di un certo spessore (Fig. 8).

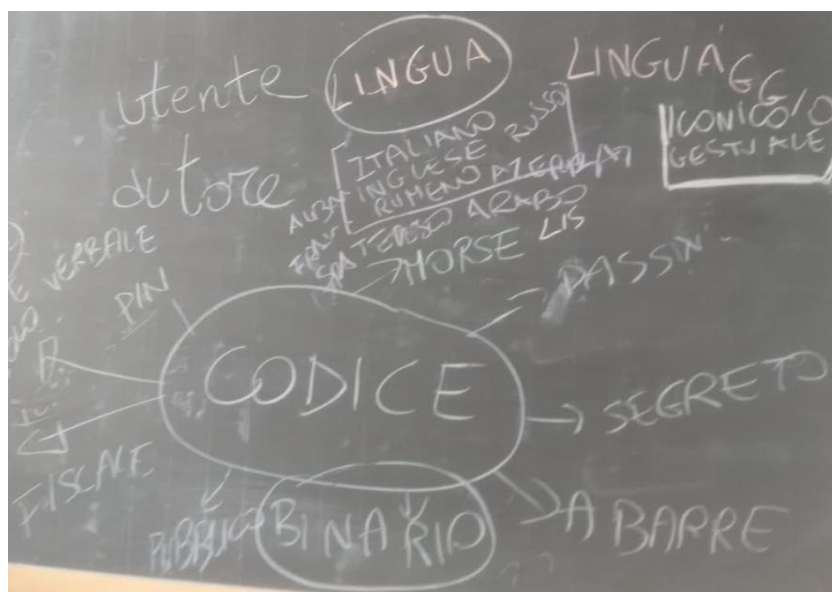


Fig. 8: Spidergram realizzato come attività di brainstorming per introdurre il gioco del coding

Su un piano generale, quello di Edward è per così dire il problema dei problemi, la salvezza propria che si confonde con quella del contesto, e la metafora istituita nel progetto (legata alla situazione odierna del

pianeta) è stata perfettamente colta dai bambini, anche nella sua dimensione causa-effetto collegata però ad un pensiero di tipo non deterministico ma ipotetico (niente è deciso a priori, ma non basta 'agire' sul mondo, serve ipotizzare la realtà migliore per costruirla insieme). Per dare alcuni esempi, è stato possibile annotare la congiunzione 'se' in varie lingue, e perfino strutturare qualche attività di rinforzo di italiano lingua seconda, con semplici frasi.

4. Conclusioni

L'iniziativa descritta in questo contributo è un'esperienza, e come tale è offerta alla condivisione, nella speranza che possa essere utile ad altri contesti, senza la pretesa di rappresentare una 'buona pratica', categoria per la quale ovviamente non ha tutte le caratteristiche¹⁹. Tuttavia, potrebbe essere interessante per trarre spunti per buone pratiche tramite l'incrocio delle competenze di chi opera, e delle discipline in gioco, lavorando sulla consapevolezza che i bambini possono e devono acquisire della natura intrecciata del sapere, per la quale pensatori come Morin hanno tanto lottato²⁰.

Oggi, in un momento in cui tanto urgente emerge la necessità di un sapere scientifico profondo e innovativo, altrettanto se non più urgente appare la sfida di non sradicarlo dalla natura umanistica della sua missione: non solo e non tanto 'spiegare' il mondo, quanto aiutare a prendersene cura e soprattutto aiutare ad immaginare attivamente il futuro senza 'gettare via' nulla delle memorie importanti e costitutive dell'essere umano.

Il primo punto essenziale è che il progetto ha visto il concorrere parallelo di due livelli, uno concreto gestito con la già citata chiarezza 'pragmatica' e rispettando la peculiarità dei gruppi classe, ed un livello

¹⁹ Una buona pratica secondo l'ISFOL (2004), ad esempio, è dotata come si sa almeno di alcuni requisiti standard: adeguatezza e completezza del quadro logico progettuale e attuativo, qualità e innovatività del progetto (processi e prodotti), riproducibilità e trasferibilità, sostenibilità, *mainstreaming* – diffusione nel sistema.

²⁰ La conciliazione tra le due comprensioni, di tipo umanistico e scientifico, attraverso il pensiero di Morin trasversalmente ma è, come noto, delineata in particolare in *Insegnare a vivere: manifesto per cambiare l'educazione* (Morin, 2015), in cui sono due lati della stessa medaglia che si integrano a vicenda e non possono escludersi, perché “[v]ivere è aver bisogno, per agire, di conoscenze pertinenti che non siano né mutilate né mutilanti, che collochino ogni oggetto o evento nel suo contesto e nel suo complesso” (Morin, 2015:17).

‘meta’ costantemente richiamato, in cui vivevano l’uno dell’altro scienza e ambito linguistico-umanistico (o, meglio, umanistico, inevitabilmente anche linguistico, nel suo realizzarsi culturale e mentale, del collettivo e del singolo). Che le discipline possano accostarsi, e che siano collegate, è ovvio e condiviso per chi insegna, e in parte può essere comunicato anche agli alunni – sebbene appaia molto complesso nella continua frammentazione della scuola odierna e nella corsa alla (iper)specializzazione del mondo professionale. Ma che si tratti di qualcosa di differente dall’educata coabitazione di inquilini diversi nella grande casa del sapere, è concetto che si forma con maggiore difficoltà.

Nella scuola primaria, soprattutto, quando dalla terza classe iniziano ad apparire le discipline, esse rischiano di essere soggette ad una sorta di ipostatizzazione, assumendo consistenza come entità autonome, per alunni che in quell’età procedono alle operazioni di concettualizzazione. Se qualche anno fa queste considerazioni, tenute in conto anche dalla visione dei documenti di politica educativa italiana, erano rilevanti, oggi l’aggiornamento degli stessi documenti istituzionali le pone come urgenti: nella scuola dei ‘nuovi scenari’ è necessario “dare una ancor più concreta risposta all’istanza già presente nelle *Indicazioni nazionali* del 2018, quando si afferma che è “decisiva una nuova alleanza fra scienze, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo” (MIUR, 2018:18). Il secondo punto, che per quanto sopra ben chiarito preliminarmente è anche ‘dentro’ il primo, è l’importanza dell’apertura precoce non solo e non tanto alla ‘differenza’ tra lingue quanto al loro essere al tempo stesso uniche e irripetibili ma anche universali rispetto alle loro potenzialità sul piano emotivo, e anche intimamente collegate come membri di una famiglia nel loro vivere tra passato, presente e futuro.

Il terzo punto, non ultimo, è l’impegno per la consapevolezza: sostenere i bambini nel riflettere non solo sul proprio agire ma anche sul proprio immaginare e sulle proprie rappresentazioni. Tutte le attività erano collegate da un’idea forte che riconduce alla sostanza profonda dei processi di pensiero e su di essa intende agire. Se è vero, come è vero, che per chi si occupa di pensiero computazionale “l’attenzione dovrebbe cadere sul momento di concettualizzazione, più che sui momenti di codifica e di esecuzione” (diSessa, 2000, cit. in Trincherò,

2019:12), è chiaro che questo tipo di processi non possono essere compiutamente sviluppati se non 'attraverso' le lingue, ovvero passando *entro* il patrimonio che consente all'individuo al tempo stesso di appartenere, di comunicare, di mediare, di rendere concreti, portandoli in forma discreta con le parole, i concetti, e di interagire col reale. In tal senso, la nozione di educazione linguistica come asse portante del curriculum è non solo accettabile ma necessaria, ed è del resto chiaro nell'orientamento attuale delle istituzioni, visto che "consapevolezza da parte di tutti i docenti della dimensione linguistica di tutte le discipline, consapevolezza dell'importanza dell'acquisizione linguistica, del plurilinguismo, capacità di rispondere in maniera efficace, e con metodologie adeguate, ai bisogni linguistici [...]" sono tutti requisiti richiesti dal più recente documento ministeriale sull'intercultura nelle scuole italiane (Ministero dell'Istruzione, 2022:41). Il problema è, spesso, tradurre in un agire concreto istanze condivise, e difficilmente sono le grandi iniziative o i progetti isolati che possono produrre effetti duraturi, per innovative che siano. In realtà, l'innovazione è anche "la selezione, l'organizzazione e l'impiego creativo delle risorse umane e materiali, secondo metodi inediti che permettono di raggiungere con un livello di efficacia maggiore gli obiettivi stabiliti" (Huberman, 1973:82), per cui ci si può sentire giustificati ad aver sperimentato una strategia inedita di distribuzione dei 'compiti' delle varie classi e delle varie docenti che hanno voluto collaborare. Senza tale flessibilità e coraggio, non sarebbe stato possibile nemmeno pensare un simile progetto, così come la collaborazione con l'Università non sarebbe stata altrettanto efficace se si fosse limitata all'applicazione di modelli piuttosto che porsi in atteggiamento di ascolto attivo dei contesti osservati. Perciò, pur nella difficoltà (innegabile) di condurre l'esperienza, come sempre nella pratica della vita quotidiana scolastica, e particolarmente in questi ultimi periodi così difficili, va rivendicata la necessità di sperimentare percorsi che abbiano il coraggio di mettere in dialogo contesti, discipline e soggetti. Pur con tutti i limiti oggettivi che tali esperienze hanno, esse aprono spazi e confronti (nella formazione e nel lavoro del docente) e soprattutto danno respiro al potenziale delle nuove generazioni, che dovranno districarsi tra le diverse dimensioni prese in conto dal progetto di coding e codici, per costruire il loro e nostro futuro.

Bibliografia

- Beacco, J.-C.;
Byram, M.;
Cavalli, M.;
Coste, D.;
Cuenat, M.E.;
Goullier, F. &
Panthie, J. 2016 *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, n. monografico *Italiano LinguaDue*, 8(2), <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261>. Ultimo accesso: 15/07/2022.
- Calò, R. 2015 *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*. Roma: Aracne.
- Candelier, M. (ed.) 2003 *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang: bilan d'une innovation-européenne*. Louvain-la-Neuve (Belgio): De Boeck Supérieur.
- Candelier, M.;
Camilleri-Grima, A.;
Castellotti V.;
de Pietro, J-F.;
Lórinicz, I.;
Meißner, F-J.;
Noguerol, A.;
Schröder-Sura, A. &
Molinié, M. 2012 *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alla Culture. Competenze e risorse*, n. monografico *Italiano LinguaDue*, 4(2), <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823>. Ultimo accesso: 15/07/2022.
- Cognigni, E. &
Santoni, C. 2016 "La differenza come risorsa: plurilinguismo e narrazione per una scuola inclusiva". In: Merlini, R.; Fabiani, D. (eds). *Narrazioni della transcultura: fratture, nodi, ricomposizioni*. Firenze: Franco Cesati:85-99
- Cognigni, E. &
Vitrone, F. 2016 "Lingue e culture in movimento: percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola". In:

- Coltrinari, F. (ed.). *La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale – The Perception and communication of cultural heritage for audience development and rights of citizenSHIP in Europe (Cross-ship)*. Macerata: EUM - Edizioni Università di Macerata:399-416.
- Cognigni, E. 2020 *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Coste, D. *et al.* 2009 *Un Documento Europeo di Riferimento per le Lingue dell'Educazione?* Viterbo: Sette Città.
- De Pietro, J.-F. & Matthey, M. 2001 “L'éveil aux langues: des outils pour travailler la différence”. *Langage et Pratiques*, 28:31-44.
- DiCamillo, K. 2017 *La straordinaria storia di Edward Tulane*. Firenze: Giunti.
- DiSessa, A.A. 2000 *Changing Minds: Computers, Learning and Literacy*. Cambridge (MA): Mit Press.
- ISFOL 2004 *La metodologia ISFOL per l'individuazione e l'analisi delle buone pratiche in ambito FSE, Area Interventi Comunitari*.
- GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica della Società di linguistica italiana) 1975 *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, <http://www.giscel.it>. Ultimo accesso: 15/07/2022.

- Huberman, A.M. 1973 *Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation*. Paris: Unesco.
- Mattar, C. & Blondin, C. 2003 "Une étude d'adéquation. L'éveil aux langues dans le contexte de la Communauté française" In: Blondin, C.; Mattar, C. (éds.), *S'ouvrir aux langues et aux cultures grâce à l'éveil aux langues*. Liège: Service de Pédagogie expérimentale de l'Université:39-82.
- MIUR 2012 *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, n. speciale *Annali della Pubblica Istruzione*, Firenze: Le Monnier.
- 2018 *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>. Ultimo accesso: 15/07/2022.
- Ministero dell'Istruzione 2022 *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne provenienti da contesti migratori*, https://www.miur.gov.it/pubblicazioni/-/asset_publisher/6Ya1FS4E4QJw/content/orientamenti-interculturali. Ultimo accesso: 15/07/2022.
- Morin, E. 2015 *Insegnare a vivere. Manifesto per l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.

- Trincherò, R. 2019 “Problem solving e pensiero computazionale. Costruire sinergie tra concettualizzazione e codifica a partire dalla scuola primaria”. *Form@re. Open Journal per la formazione*, 19(1):78-90.

UN PROGETTO DIDATTICO PLURILINGUE. LA SCUOLA ITALIANA A TIRANA, ALBANIA

DANIELA CORRIAS
(Università di Padova)

Abstract

This contribution gives an insight into the makings of a multilingual school by focusing on the early phases of the project, the didactic planning and the bureaucratic aspects. The author analyses the Italian-Albanian historical relationship, dwelling on the development of the teaching of Italian language in Albania during the last decades. A brief panorama of the current international Italian schools around the world introduces the steps that led to the birth of the Scuola Italiana a Tirana, followed by its various activities as a cultural and learning centre, culminated in the affiliation of the school with the Dante Alighieri Society. The last part of this contribution is dedicated to the didactics, methods, techniques and strategies currently used in the Italian School in Tirana and its future perspectives.

Keywords: multilingualism, italian school, international school, Tirana, Albania

1. Il contesto. Albanesi e italiani, una storia comune

Si pensa che l'albanese derivi direttamente dalla lingua che parlavano gli Illiri e che sia uno dei pochi lasciti pervenuti a noi di questo antico e misterioso popolo che abitava in origine la parte occidentale della penisola balcanica.

Con le invasioni slave, gli Illiri si concentrarono più a sud, in un'area che corrisponde grossomodo all'Albania odierna, al Kosovo e ad alcune aree confinanti, oggi situate in Grecia, Macedonia del Nord e Montenegro.

L'elemento che maggiormente ha accompagnato gli albanesi in questi spostamenti è stato quindi la lingua. Nel continuo confrontarsi e

scontrarsi con altre popolazioni – principalmente greci, slavi e più tardi ottomani – gli albanesi hanno trovato sempre nella lingua il loro punto di riferimento e ritrovo identitario. Nei secoli, la penisola italiana ha rappresentato per gli albanesi un punto di riferimento e di sostegno: quando la Repubblica di Venezia sostenne la lotta contro le invasioni ottomane e si prese carico degli assediati di Scutari, quando lo Stato della Chiesa mandò aiuti durante gli anni della resistenza di Skanderbeg e avviò anche il processo di incoronazione per lo stesso, quando nel 1500 il Regno di Napoli ammise e fece integrare le decine di migliaia di esuli arbëresh dalle invasioni ottomane dando loro case e terreni. Più recentemente nei primi del Novecento, l'Albania vide negli irredentisti italiani i primi sostenitori nella sua ricerca di indipendenza dall'impero ottomano. L'Italia diede un continuo sostegno al giovane stato albanese tra il 1912 e il 1939 fino alla nascita del Regno d'Italia e Albania, terminato poi con la caduta del fascismo.

Dagli anni 40 fino agli anni 90 questo rapporto di scambio è stato quasi totalmente interrotto dalla dittatura comunista, che impediva qualunque contatto del popolo con l'Italia e l'italiano. Certe relazioni fra i due paesi non erano però del tutto cessate, come emerge da interessanti recenti ricerche in merito ai rapporti fra i due paesi durante la guerra fredda (Rago, 2017). Qualche timido tentativo di riammettere la lingua italiana nelle scuole risale alla seconda metà degli anni 70, con la pubblicazione di alcuni manuali di lingua italiana per le scuole professionali e la graduale reintroduzione della lingua italiana in alcune scuole medie di Tirana a partire dal 1979. Questa chiusura ha in qualche maniera alimentato un desiderio nei confronti di un paese che si presentava nella sua veste migliore attraverso gli schermi televisivi, unica finestra dell'Albania a Occidente.

Così, dopo il grande esodo che ha seguito la caduta del muro, il paese ha visto al suo interno una crescente esposizione al mondo italofono e l'inizio di un processo per cui la lingua proibita veniva inserita nelle scuole.

2. L'italiano nelle scuole albanesi

Lo studio della lingua italiana fu reintrodotta nel 1991, in corrispondenza della caduta del regime, per la prima volta nel liceo

“Çajupi” di Tirana per essere poi progressivamente esteso a tutto il paese (Titini, 2013).

L'interesse per la lingua italiana era così sentito nel paese che il 26 aprile 2002 fu firmato un Memorandum di intesa fra l'Ambasciata d'Italia e il Ministero dell'Istruzione albanese per la creazione di sezioni scolastiche, pubbliche, bilingui italo-albanesi. Grazie a questo Memorandum sono state istituite presso alcuni licei di Tirana, Scutari e Korca sezioni bilingui, che prevedono l'insegnamento intensivo della lingua italiana nell'anno propedeutico, corrispondente alla classe I dell'ordinamento italiano, e l'insegnamento della lingua italiana nonché di altre materie nelle classi successive. I diplomati presso queste sezioni possono accedere alle Università italiane con esonero dalla prova di lingua italiana e al di fuori del limite dei posti normalmente previsto per gli stranieri (Memorandum sezioni bilingui, 2002).

Nel 2012, tenuto conto della positiva esperienza delle sezioni bilingui, è stato firmato a Tirana il Memorandum d'intesa del Programma Iliria volto a promuovere e sviluppare l'insegnamento della lingua italiana, come lingua straniera, nel sistema scolastico albanese a partire dalla classe III della scuola primaria fino alla XII classe, equivalente alle IV classe della secondaria di secondo grado del sistema italiano.

In questo quadro di grande interesse per la lingua italiana in Albania, nel 2017 tre insegnanti italiane, dopo anni trascorsi nel paese a insegnare in realtà scolastiche e istituzionali, hanno deciso di aprire una scuola primaria italiana nella capitale – la Scuola Italiana a Tirana (da qui in avanti SIT) – creando una società privata con la quale fin da subito hanno finanziato, organizzato e amministrato la scuola.

A Tirana, città che conta circa 1 milione di abitanti, c'era una scuola in lingua tedesca, una in lingua francese, varie scuole in inglese, ma mancava una scuola italiana.

Questo vuoto era ancora più evidente se consideriamo che durante questi anni si è venuta gradualmente a creare in Albania una consistente comunità di italiani: famiglie italo-albanesi, imprenditori, religiosi, che oggi rappresenta una delle più grandi comunità straniere in Albania. Difficile fornire numeri precisi. I dati dell'ufficio AIRE della nostra Ambasciata a Tirana contano poco più di 1000 connazionali iscritti, e non tengono conto dei numerosi cittadini italiani che pur lavorando stabilmente in Albania, in alcuni casi da oltre un lustro, mantengono per

motivi sanitari o fiscali la propria residenza in Italia. Tali dati si scontrano con le dichiarazioni, fin troppo ottimistiche (Pedrazzi, 2018), del comune di Tirana che parlano di oltre 19.000 italiani nella capitale, su una popolazione totale di 895.160 abitanti (Instituti i Statistikave Shqiptare, 2019).

3. Il contesto internazionale

L'apertura di questa scuola si colloca in un contesto internazionale in cui l'insegnamento plurilingue è oramai molto diffuso e in ambito europeo rientra negli obiettivi posti dall'Unione per l'istruzione dei propri cittadini¹. Gli istituti che propongono un'istruzione plurilingue sono sempre più numerosi e richiesti dalle famiglie, e le scuole italiane all'estero rappresentano un caso interessante poiché propongono lo studio della lingua italiana, affiancata alla lingua locale e all'inglese, andando oltre il bilinguismo e mirando a un plurilinguismo dei propri alunni.

L'albo del Ministero degli Esteri² conta circa 50 scuole sparse nei 5 continenti. Un insieme variegato che include scuole statali, scuole paritarie, ma anche istituzioni afferenti ai vari sistemi scolastici stranieri che si occupano della promozione della lingua e della cultura italiana nel mondo. In molte di queste scuole si insegna l'italiano come lingua straniera, in altre si punta all'insegnamento delle discipline in lingua italiana, da quelle scientifiche a quelle artistico letterarie, a seconda dei contesti locali e delle scelte economiche che la maggior parte di queste scuole deve affrontare. Come si legge in *L'italiano nel mondo*, analisi dell'insegnamento quotidiano nelle classi:

gli insegnanti di italiano che insegnano l'italiano nel mondo sono lavoratori cui viene chiesto di essere anche promotori (o diretti, o attraverso la segnata qualità del loro lavoro) perché se non producono profitto le scuole chiudono. (Balboni & Santipolo, 2010:4)

¹ Si veda Obiettivo di Barcellona.

² Albo delle scuole italiane all'estero: Statali - Paritarie – Non paritarie a.s. 2017/18 disponibile sul sito del ministero degli affari esteri e della cooperazione internazionale.

Queste scuole e i loro insegnanti sono quindi chiamati a svolgere un lavoro di grande qualità in linea sia con la ricerca glottodidattica attuale che con un mercato internazionale esigente e diversificato.

Alcune di queste scuole contano su una lunga tradizione e su un radicamento nel territorio in cui sono insediate stabilmente da molti decenni, in alcuni casi da oltre un secolo, si pensi alla scuola Edmondo De Amicis di Buenos Aires in Argentina, attiva sin dal 1866³. Accanto a queste sono nate nell'ultimo decennio nuove scuole italiane all'estero, scuole dell'infanzia e primarie internazionali che mostrano un rinnovato interesse per la lingua italiana fuori dal nostro paese, non più legata al richiamo della tradizione ma a quello dell'innovazione, a elementi di modernità didattica che passano attraverso metodologie come quella montessoriana o approcci come il Reggio Children, che sono molto noti e apprezzati nel mondo perché basati su una didattica che vede il bambino come soggetto attivo nella propria formazione.

Il successo internazionale di questi modelli pedagogici comincia sin da quando nell'inverno del 1911 Maria Montessori ricevette da Harvard la prima richiesta di traduzione del suo metodo pubblicato nel 1909, e a oggi per convinzione, per moda o per business si contano oltre 65000 scuole⁴ *Montessori inspired* in tutto il mondo. Per il Reggio Emilia Approach il successo internazionale è più recente e parte dagli anni '90 quando le idee di Loris Malaguzzi iniziano a essere diffuse attraverso l'associazione internazionale Amici di Reggio Children e in seguito dal North America Reggio che ha portato nei primi anni 2000 alla creazione del Centro Internazionale Loris Malaguzzi, il quale ha avviato progetti didattici con decine di paesi in tutto il mondo. Alcuni dei progetti più interessanti hanno coinvolto tre scuole italiane all'estero di recente fondazione: quella di Londra fondata nel 2010, quella di Pechino fondata nel 2015 e quella di Tirana fondata nel 2017, le quali coniugano questo approccio all'avvicinamento precoce alle lingue straniere.

³ Ibidem.

⁴ Questo dato fornito da Massimo Bray, direttore generale dell'Istituto Treccani durante la conferenza "100 anni del Metodo Montessori. Le case dei bambini nel mondo" Tirana 2021, è da considerarsi a puro titolo indicativo, poiché una rilevazione precisa è difficile da compiere alla luce del consistente numero di enti, associazioni, istituzioni che portano il nome di Maria Montessori.

4. Apertura della Scuola Italiana a Tirana

Il progetto della Scuola Italiana a Tirana è nato pensando sia alla formazione scolastica, che alla promozione della cultura e dei valori che la lingua italiana trasmette. Nel 2017 sono state presentate al Ministero dell'Istruzione albanese (MASR) le pratiche per l'apertura della scuola.

Per aprire in Albania una scuola nella quale le lezioni si svolgono in lingua straniera è stato necessario superare un lungo iter, nel quale non solo è stato illustrato il piano dell'offerta formativa nei suoi aspetti didattici e pedagogici, in ordine alle potenzialità di sviluppo di contenuti fondamentali delle singole discipline o alla caratterizzazione dei contenuti propri di ogni insegnamento, ma è stato necessario esplicitare l'identità culturale del progetto della scuola, rimarcando gli elementi storico culturali comuni e le affinità col paese di riferimento.

Nel piano dell'offerta formativa è stato messo in risalto come Scuola Italiana a Tirana favorisca il percorso formativo di ogni bambino, inteso come possibilità di esprimere le proprie potenzialità, in un ambiente multi-linguistico e multiculturale. Nella pianificazione è stato dato grande risalto ai campi affettivo-relazionale e cognitivo, pensando alla promozione dello sviluppo dell'identità, della relazione, dell'interazione e della cooperazione all'interno del gruppo classe, perseguendo la creazione di un contesto di apprendimento favorevole alla valorizzazione delle originalità e delle diversità di ciascun alunno.

La pianificazione didattica ha posto in primo piano il lavoro di potenziamento e la valorizzazione delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano, all'albanese nonché alla lingua inglese, cercando di creare un contesto in cui l'esposizione alle tre lingue fosse continuo e costante.

Sin dalla fase di apertura sono stati scelti insegnanti madrelingua italiani per le materie italiano, storia, geografia, matematica, scienze, arte e musica, madrelingua albanese per la lingua albanese e madrelingua inglese per la lingua inglese. Questo ha fatto sì che si incontrassero sensibilità didattiche e culturali differenti, ma orientate verso una pedagogia attiva in cui i bambini fossero protagonisti dei propri processi di acquisizione.

Gli stessi ambienti scelti per ospitare la scuola, funzionali a questo tipo di approccio, hanno permesso agli studenti di muoversi all'interno

degli spazi di apprendimento in modo rilassato e familiare, con un richiamo continuo all'italianità, grazie anche all'architettura dello stabile, un edificio anni 20 in stile liberty, progettato da architetti italiani, nel quale la scuola ha svolto i suoi primi anni di attività prima di traslocare verso un nuovo edificio più grande, in grado di accogliere anche le classi della scuola dell'infanzia e della scuola secondaria di primo grado.

5. Corsi di lingua e attività culturali

Durante il primo anno di attività, mentre si portavano a termine gli adempimenti burocratici richiesti per l'avviamento della scuola primaria, sono state promossi corsi di lingua e attività culturali mirati a far conoscere il progetto alla città. La prima attività svolta è stata chiamata "Sabato italiano". Ogni sabato mattina, bambini italiani, albanesi e di altre nazionalità, si incontravano in una dimensione ludica per lezioni-laboratorio pensate per conoscere i vari aspetti della lingua e cultura italiana.

Successivamente sono state proposte letture animate, incontri pomeridiani volti allo sviluppo di uno degli obiettivi educativi principali della scuola, quello di stimolare la passione per la lettura, fin dalla tenera età. A questo è stato affiancato il servizio biblioteca e prestito libri rivolto principalmente ai bambini e ai ragazzi.

Per andare incontro alle famiglie che vivono fra Italia e Albania, sono stati attivati corsi, pensati come momento di transizione fra le due culture-lingue. Questi sono basati su attività in grado di permettere un inserimento positivo in Italia per i bambini che si trasferivano dall'Albania, e in modo speculare, ai bambini che si trasferivano dall'Italia in Albania. Sono state proposte attività basate sul mantenimento della lingua madre in contesto estero. I moduli hanno preso il nome "Vado in Italia" e "Vengo in Albania".

6. Centri Dante nel mondo

A maggio 2018, dopo un lungo percorso di ricerca e definizione di convergenze progettuali, la Scuola Italiana a Tirana è stata scelta come sede pilota del progetto "Centri didattici Dante nel mondo" da parte della Società Dante Alighieri. Questa prestigiosa affiliazione ha

accresciuto l'attenzione e l'interesse della città verso il progetto e ha contribuito a potenziare quel sentimento che gli albanesi già nutrono verso l'Italia e verso ciò che l'Italia rappresenta. Un sentimento che il Presidente della Società Dante Alighieri Andrea Riccardi ha chiamato *Italsimpatia* (Riccardi, 2016).

I Centri Dante sono una rete che punta a diffondere la lingua italiana come elemento di dialogo e condivisione, che mira ad avvicinare all'Italia i cittadini di tutto il mondo.

I Centri Dante hanno l'obiettivo di creare all'estero un sistema di scuole italiane di qualità, proponendo un modello che promuova l'*italsimpatia* e l'apprendimento dell'italiano tra bambini e giovani.

Questa rete riunisce scuole in grado di offrire corsi curricolari, quindi scuola dell'infanzia, scuola primaria e secondaria italiana all'estero, nonché corsi extracurricolari di lingua italiana per stranieri. Inoltre, i Centri Dante prevedono progetti di formazione e aggiornamento per i docenti (Ufficio stampa Società Dante Alighieri, 2018).

Come centro Dante, la scuola ha ricevuto finanziamenti in fase di start-up che hanno dato un forte impulso nel suo sviluppo e proiezione a lungo termine. Il progetto ha iniziato così a ottenere i primi risultati.

Dopo l'ottenimento della licenza a operare come scuola primaria internazionale, approvata grazie a una delibera del Consiglio dei Ministri della Repubblica d'Albania (Gazzetta Ufficiale Repubblica d'Albania, Dicembre 2017), a marzo 2018 la scuola è diventata centro certificatore PLIDA⁵ e sono stati svolti i primi esami di certificazione linguistica, rivolti principalmente agli studenti albanesi interessati a studiare nelle università Italiane.

A maggio 2018 vi è stato l'evento di inaugurazione ufficiale come Centro Dante. Il passo successivo è stato l'apertura del primo anno scolastico. A settembre 2018 sono state aperte le prime 4 classi, proponendo un programma pedagogico e didattico attraverso il quale transitano valori di inclusione e dialogo interculturale, plurilinguismo e multiculturalismo.

La scuola è partita con insegnanti italiani, libri di testo e programmi in lingua italiana. Seguendo il decreto ministeriale 254 del 2012

⁵ Il certificato PLIDA (Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri) attesta la competenza in lingua italiana come lingua straniera.

(Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana, 5 febbraio 2013) sono state individuate le seguenti discipline di studio per gli alunni delle scuole primarie (obbligatorie dall'anno scolastico 2013/2014): italiano, lingua inglese, storia, geografia, matematica, scienze, musica, arte e immagine, educazione fisica e tecnologia, cittadinanza e costituzione, religione cattolica (opzionale). A queste si aggiunge la lingua albanese, prevista dal Ministero dell'Istruzione Albanese (MASR), obbligatoria per gli studenti albanesi.

I dati degli iscritti nel primo anno di apertura della scuola primaria hanno confermato le previsioni fatte in fase di start-up: il 60% aveva almeno un genitore madrelingua italiano.

7. Didattica, metodi, tecniche e strategie

La didattica proposta all'interno della SIT è basata su un curriculum che prevede un monte ore settimanale di 40 ore, per il tempo pieno, di cui 20 in lingua italiana (suddivise fra italiano e altre discipline) e 15 in lingua albanese, suddivise fra ore curricolari e ore di studio e 5 in lingua inglese (la proporzione subisce lievi variazioni nelle diverse classi). L'italiano in questo contesto è quindi la lingua principale sia nelle comunicazioni che nello studio.

È noto che per garantire il successo scolastico da parte degli studenti non madrelingua non è sufficiente che questi acquisiscano un'adeguata competenza nella lingua della comunicazione e delle interazioni personali BICS, ma è necessario che potenzino una competenza specifica nella lingua dello studio CALP (Cummins, 2000), che permetta loro di comprendere e utilizzare la L2 per lo svolgimento dei compiti e delle attività richieste dalla scuola (Bosc, 2012). Questo richiede un lavoro costante di adattamento dei materiali e delle attività, affinché ci sia una semplificazione e una facilitazione nell'accesso ai contenuti, fino al raggiungimento di una completa autonomia in ogni disciplina.

Questo lavoro alla SIT comincia nella classe prescolare, creata seguendo lo spirito del "making school ready for children, not children ready for school" (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017). La classe prescolare lavora sul potenziamento del plurilinguismo e principalmente sulle abilità orali attraverso attività ludico-pratiche, utilizzando un approccio diverso rispetto a quello in

uso in numerose realtà del paese, dove l'anno prescolare viene pensato solo come anno di potenziamento degli *academic skills* a discapito del *playtime* e delle attività pratiche.

Nella classe prescolare della SIT, l'avviamento alle attività di prelettura, prescrittura e precalcolo, viene fatto in modo graduale sia in lingua italiana che in lingua albanese, cercando di integrare lingua e contenuti. Uno degli aspetti su cui si lavora in questo anno di passaggio è il potenziamento della motricità fine per prevenire le difficoltà grafo-motorie (Venturelli, 2011), per le quali gli insegnanti effettuano una costante attività di osservazione e monitoraggio che coinvolge i vari precursori dell'apprendimento (Annali della Pubblica Istruzione, 2012).

Per quanto riguarda l'ambito matematico si è scelto di lavorare su attività intuitive e basate su analogie (Bortolato, 2002), che vengono poi rinforzate in seguito nella prima classe.

Questo percorso mira a insegnare ai bambini le abilità matematiche, distinguendole dalle abilità linguistiche, puntando a una sperimentazione individuale o cooperativa che precede le spiegazioni dell'insegnante, il quale interviene solo in seconda battuta per raccogliere gli spunti, rielaborarli e riproporli alla classe. Tale metodo si adatta a una classe a livelli linguistici differenziati, poiché l'alunno è portato verso la sperimentazione, la manipolazione e la ricerca di analogie col suo vissuto, prima che verso la spiegazione dell'insegnante.

Anche nell'avviamento alla letto-scrittura vi è un costante richiamo ad analogie che permettano al bambino di memorizzare con facilità lettere e parole sia in italiano che in albanese. Questo percorso viene fatto contemporaneamente nelle due lingue, seguendo il metodo fonosillabico, a cui vengono però affiancati materiali didattici del metodo analogico. Uno di questi materiali è un alfabetiere, creato per le classi prescolari e prime, le cui immagini non solo cominciano con la stessa lettera nelle due lingue (ad es. Montagna – Mali) ma vanno anche a trovare analogie di tipo grafico, in grado di creare un doppio rinforzo visivo e uditivo sia nello studente italofono che nello studente albanofono. Questo strumento è stato predisposto dagli insegnanti modificando l'abecedario murale di Bortolato (2018), il quale essendo pensato per italofoeni, non creerebbe delle analogie nel discente albanofono. Ad es. nell'abecedario di Bortolato la lettera A corrisponde graficamente a un'Altalena, analogia che si perde

completamente in albanese dove la stessa parola inizia con la K (kolovarëse). Si è ovviato al problema trovando una parola che identifica lo stesso oggetto nelle due lingue: Aereo - Aereoplan. Questo fa in modo che tutti i bambini identifichino in modo univoco il grafema A con il fonema corrispondente.

Tav.1 *Nell'immagine, la lettera A come da abbecedario analogico di Bortolato e nell'abbecedario proposto alla Scuola Italiana a Tirana.*



Quando invece ritroviamo un grafema che nelle due lingue ha un'interpretazione fonetica diversa optiamo per inserirlo più volte rappresentandolo su campo azzurro per la pronuncia in lingua italiana e su campo rosso (fornendo un richiamo alla bandiera albanese) per la pronuncia in albanese. E' il caso, ad esempio, della lettera c, che nel nostro abbecedario bilingue è presente con ben 4 immagini: 2 per l'italiano con la C dura /k/ di Coca Cola, e la C dolce /tʃ/ di Ciao e due per l'albanese la C /ts/ di Ciu Ciu (tsiu tsiu, corrispondente al suono onomatopico del verso degli uccelli) e infine la ç /tʃ/ di çak çuk (ciak ciuk, corrispondente al suono onomatopico del martello). Sia le parole in albanese che quelle in italiano sono pensate per fare in modo che l'apprendente ritrovi in esse un legame significativo nel suo vissuto familiare e scolastico o nei giochi linguistici del laboratorio fonologico e nelle narrazioni nel laboratorio di lettura. Sono state quindi sostituite le parole Cane e Cigno, originariamente presenti nell'abbecedario monolingue, poiché queste non permettevano né un collegamento

visivo-uditivo da parte degli albanofoni né un utilizzo nella quotidianità scolastica.

Questo strumento viene utilizzato per presentare da subito tutto l'alfabeto, per permettere all'alunno di sfruttare il subitizing dei processi di riconoscimento tipici della lettura, imparando così a leggere rapidamente, su testi che suddividono le parole prima in unità di lettura, successivamente in sillabe.

Tale lavoro mira a sfruttare le capacità di lettura sin dai primi mesi della prima classe, per dare accesso ai testi e permettere un più rapido ampliamento lessicale. Leggere e acquisire parole nuove, che da subito possono essere utilizzate nelle comunicazioni quotidiane a scuola, porta una grande motivazione nel percorso didattico (Novak, 2001).

L'obiettivo dell'autonomia passa quindi attraverso le scelte metodologiche che mobilitano risorse cognitive e motivazionali nel processo di conoscenza.

Gli studenti sono poi orientati all'autonomia anche dagli spazi scolastici. Le aule sono state pensate per ospitare al loro interno delle stazioni di apprendimento, cioè aree di lavoro differenziate (Chipa & Moscato, 2018) che possono essere utilizzate contemporaneamente o in momenti distinti della lezione. La prima area utilizzata nella fase iniziale della giornata è "l'area morbida", spazio fornito di tappeti e cuscini che ospita il *circle time*, che prevede un momento di lezione nel quale i bambini si dispongono in cerchio, insieme all'insegnante per creare in classe parità e apertura. Ognuno può vivere questo momento parlando indifferentemente una delle tre lingue della scuola, italiano, albanese o inglese, se necessario con la mediazione dell'insegnante, e può aprirsi alla classe con riflessioni sulle più diverse tematiche. Questo può avvenire perché gli insegnanti madrelingua, sono chiamati a utilizzare sempre la loro lingua madre nella produzione orale che caratterizza le interazioni durante la lezione, ma hanno competenze di livello B2 QCER in tutte le lingue proposte a scuola, e possono quindi usarle per andare incontro alle necessità pratiche degli alunni che in primo momento avranno difficoltà nell'una o nell'altra lingua, che si alternano nel corso della giornata. In questo spazio avviene anche l'assegnazione dei compiti giornalieri e, come in una piccola piazza, si negoziano e si risolvono le tensioni tra pari. L'area morbida è però soprattutto uno spazio privilegiato per il gioco e per la narrazione quotidiana. Una narrazione che si sviluppa con una struttura di

connessione e uno storytelling, che giorno dopo giorno cerca di creare un continuum esperienziale (Dewey, 1938) nel quale si alternano parole e pensieri in lingue diverse. In questi primi anni scolastici la narrazione che ha fatto da sfondo è stata basata sul concetto di viaggio, declinato in vari modi nelle singole classi: in classe prima il viaggio era quello dell'omino dei sogni di Rodari, in classe seconda quello di Pinocchio, in classe quarta quello del Mr. Fogg di Jules Verne. Questo tipo di percorso di alfabetizzazione permette di avvicinarsi in lingue diverse a messaggi e contenuti, che vengono vissuti in maniera estremamente diretta e coinvolgente, poiché nel vissuto di tutti i bambini della SIT esiste un viaggio continuo fra due culture: quella italiana e quella albanese.

Un secondo spazio di apprendimento è l'area di lavoro collettiva. Qui la disposizione dei banchi è modulabile; solitamente i banchi sono posti in cerchio per favorire lo scambio costante e l'interdipendenza positiva nel gruppo. La condivisione avviene sia tra le idee che fra materiali scolastici: penne, matite e colori, vengono infatti collocati in contenitori comuni a disposizione di tutti. In quest'area di lavoro non è prevista la cattedra per l'insegnante, in quanto la didattica non viene orientata su lezioni frontali, ma soprattutto a partire dalla III viene applicata la metodologia della flipped classroom, per incentivare l'autonomia nello studio, che viene data a ogni studente gestendo in autonomia una tabella di marcia settimanale, dove giorno per giorno potrà segnare le consegne portate a termine.

Il terzo spazio didattico, sempre all'interno dell'aula, è quello individuale, che vede dei banchi separati fra loro, a distanza dall'isola di lavoro collettivo che permette agli studenti di andare incontro ai propri ritmi individuali, scegliendo attività specifiche, nel rispetto degli stili cognitivi di ognuno. I banchi per il lavoro individuale sono collocati vicino all'armadio dei materiali, al quale l'alunno può liberamente accedere, per affrontare un'attività con il supporto dei materiali che più si avvicinano al proprio stile di apprendimento (nella classe prima, ad esempio, per la matematica sono disponibili abachi tradizionali, abachi verticali, linea del 20, regoli e altri strumenti per andare incontro alle diverse esigenze).

La libertà dello studente di muoversi all'interno di un'aula che non ha come focus la cattedra e l'insegnante, favorisce un abbassamento del

filtro affettivo, che diventa motore dell'apprendimento e del "fare lingua" compiendo esperienze autentiche.

Un altro elemento che concorre alla creazione di un'esperienza linguistica autentica ed immersiva nella Scuola Italiana a Tirana è lo *schoolscape* (Brown, 2012:282) trilingue italiano-albanese-inglese. Esso si compone di materiali a carattere informativo – come la cartellonistica o i regolamenti degli spazi comuni, che vengono in genere proposti in albanese e in italiano – e di materiali a carattere didattico che sono spesso creati o tradotti anche in inglese. Questo *insieme di oggetti linguistici e semiotici che contribuiscono all'organizzazione visiva degli spazi scolastici* (Bellinzona, 2021) oltre al ruolo educativo-regolativo, riveste anche un ruolo identitario. Ne sono un esempio concreto le carte geografiche dell'Europa Mediterranea presenti nelle aule, in cui vengono messe in risalto l'Italia e l'Albania, per aiutare gli alunni a comprendere la prossimità, non solo geografica, dei due paesi, o ancora la foto di gruppo posta all'ingresso della scuola dove l'Ambasciatore d'Italia posa fra alunni albanesi che vestono la divisa della scuola e alunni italiani, russi e brasiliani che vestono fieri il costume tradizionale albanese, mostrando tutta l'identità interculturale della scuola. Lo *schoolscape* quindi a tutti gli effetti è da considerare come un ulteriore insegnante che rafforza le routine plurilingue degli apprendenti, le quali sono fatte da un insieme strutturato di saluti, comandi, interazioni con le persone e con l'ambiente, che si ripetono giorno dopo giorno, diventando per gli studenti della SIT via via sempre più prevedibili, facili da memorizzare e da riproporre come parte della loro esperienza linguistica quotidiana.

Alla SIT le routine linguistiche degli apprendenti sono affiancate da un lavoro specifico sulle abilità linguistiche. Nonostante gli studenti vivano un'esposizione continua e costante a più lingue nel contesto scolastico, lo sviluppo delle loro competenze non deve considerarsi automatico, pertanto viene accompagnato da percorsi di potenziamento delle abilità di ricezione e produzione orientate soprattutto alla lingua dello studio.

Fra queste abilità, la prima ad essere stimolata nella fase di inserimento degli alunni a scuola, è la comprensione orale, sia dell'italiano che dell'albanese. Infatti, sebbene la maggior parte degli alunni arrivi alla SIT con una buona comprensione orale delle due lingue, vi sono però anche studenti che iniziano a frequentare la scuola

con una scarsa comprensione orale di una delle due lingue (alunni monolingui, alunni provenienti da famiglie bilingui ma che sono stati tendenzialmente esposti a una sola lingua, etc) o di entrambe le lingue (alunni russofoni, ispanofoni, lusofoni che scelgono la SIT per affinità culturali). Questi alunni hanno la necessità di raggiungere in tempi brevi un livello di comprensione sufficiente a seguire le lezioni, pertanto vengono coinvolti in gruppi di lavoro suddivisi per livello, non per classe, nei quali si dà spazio alle attività di ascolto.

Soprattutto con i più piccoli è necessario proporre attività che enfatizzino la comprensione rispetto alla produzione, in quanto

uno studente che comprende sarà in grado di ristrutturare la propria interlingua in modo da poter comprendere testi sempre più difficili; questi, a loro volta, saranno occasione per ulteriori sviluppi dell'interlingua, e così via in un circolo virtuoso di comprensione e apprendimento. (Pallotti, 2000)

Per questo gli insegnanti lavorano selezionando il proprio lessico, avvalendosi dell'utilizzo di supporti visuali e rinforzando il loro parlato con la gestualità, affinché gli studenti possano da subito avere accesso alle informazioni di base e via via comprendere parole ed espressioni di narrazioni più complesse.

Il passaggio alla produzione, soprattutto orale, avviene nel rispetto della disposizione emotivo-affettiva dei singoli. Dai questionari proposti agli insegnanti della SIT per indagare le tempistiche e i contesti in cui gli alunni si esprimono nelle varie lingue, risulta che spesso le prime parole nella nuova lingua o nelle nuove lingue si registrano nei momenti di gioco in cortile, durante l'attività sportiva in palestra o nelle interazioni col personale della mensa. In queste situazioni l'abbassamento del filtro affettivo permette agli studenti di esprimersi mettendo da parte il disagio che provano spesso in classe dovendo affrontare difficoltà di tipo linguistico, comunicativo e affettivo.

Una delle attività proposte agli studenti della SIT a partire della classe III è la presentazione di argomenti di studio (in particolare di storia e geografia) ai compagni delle classi inferiori. Tale attività fa leva sulla sicurezza che gli alunni acquisiscono preparando anticipatamente gli argomenti che andranno a presentare, così che "il problema del

‘cosa’ dire non interferisca sull’attenzione al ‘come’ viene espresso” (Balboni, 2002:251) e punta sul fatto che il pubblico più piccolo, di età inferiore, sarà meno esigente dei coetanei della propria classe, davanti ai quali spesso emergono le già citate difficoltà di tipo affettivo-emozionale. Queste attività vengono periodicamente audio-registrate affinché gli insegnanti possano proporre esercizi mirati sugli aspetti grammaticali, lessicali e fonetici che risultano carenti nei singoli alunni. Questo tipo di attività viene svolto in modo trasversale dagli insegnanti di tutte le discipline. In tale contesto infatti la responsabilità dello sviluppo linguistico degli alunni “si estende a tutto il corpo docente, anche a chi non è un insegnante di lingua” (Cooan, 2012) che comunque a prescindere dalla disciplina deve essere “sensibile alla lingua” (Leisen, 2010) e portare gli alunni a ragionare sulle lingue usate a scuola, comparando e approfondendo lessico e strutture linguistiche utilizzate di volta in volta.

Per quanto riguarda le abilità scritte, dalla classe II in avanti, quando la maggior parte degli alunni hanno una conoscenza di base sia dell’italiano che dell’albanese, vengono proposti dei percorsi sulla comprensione e sulla produzione della lingua scritta, così che gli alunni possano approcciarsi senza difficoltà ai libri di testo delle varie discipline. Anche in questa fase il lavoro condotto dagli insegnanti privilegia inizialmente la comprensione, che viene indagata con esercizi che non prevedono una produzione scritta (questionari a risposta chiusa, matching frasi-immagini, riordino di sequenze di frasi o di immagini etc.), passando poi via via a piccole produzioni incentrate su schemi e mappe, salvo infine puntare con forza alla produzione di testi scritti. Queste attività pongono gli studenti di fronte a una grande complessità, poiché in esse intervengono oltre alla padronanza linguistica, elementi di carattere cognitivo e informativo (Balboni, 2008). Per quanto difficoltosa, questa abilità viene seguita con attenzione poiché, come noto, è altamente richiesta nel contesto scolastico; alcuni studi (McHale & Cermak, 1992), ci dicono infatti che gli alunni trascorrono dal 31 al 60% della giornata impegnati in attività di motricità fine con netta predominanza di *writing tasks*, utilizzati ampiamente anche per la valutazione scolastica. Una delle buone pratiche proposte alla SIT per invogliare gli studenti alla produzione di testi scritti è il “diario di bordo di classe”, un’agenda collettiva (proposta anche in versione digitale durante la pandemia) in cui gli alunni vengono chiamati ad alternarsi

per raccontare le avventure della classe, con toni informali ma cercando cura e correttezza dei testi che verranno condivisi con tutti i compagni: “Oggi durante la ricreazione abbiamo incontrato i bambini di terza e abbiamo parlato della festa di compleanno di Marco [...]”, “Oggi siamo tutti molto preoccupati perchè inizia la settimana delle verifiche”.

In questa attività emerge la centralità dell'esperienza tipica dell'approccio umanistico-affettivo, che diventa un “processo costante attraverso il quale i bambini entrano in contatto con la realtà e imparano da essa” (Daloiso, 2009:127).

Alla SIT la quotidianità si puntella di esperienze che ciclicamente coinvolgono gli alunni delle varie classi, tra le quali possiamo menzionare, a titolo d'esempio, il progetto “Musica maestro” attraverso il quale si punta a coniugare la musica a un apprendimento stabile e duraturo della lingua (Balboni, 2018). Questo progetto ha visto molti alunni avviare lo studio della chitarra e altri unirsi al coro della scuola, che ha partecipato nel 2022 alla seconda edizione dello “Zecchino d'oro – Albania”. Altri progetti hanno permesso di avvicinare gli studenti al volontariato e ad altre tematiche di sensibilità civile e promozione dei diritti: la donazione del sangue, la beneficenza a favore dei neonati abbandonati della città di Tirana, gli sprechi alimentari (progetto FAO Fame zero) e altri.

Come Centro Dante la scuola ha avviato anche percorsi di formazione insegnanti, con seminari di aggiornamento su tematiche della didattica per bambini come il seminario “L'uso delle fiabe nella didattica LS-L2” o il corso di formazione “Riconoscere la disabilità in classe”, corso trimestrale che ha permesso a 30 insegnanti esterni, di avvicinarsi alle tematiche delle disabilità, dei disturbi specifici dell'apprendimento e dei bisogni educativi speciali, particolarmente negli alunni che studiano in L2. Questa attenzione per la formazione degli insegnanti ha fatto in modo che nell'anno scolastico 2019/20 l'intero staff superasse un percorso di specializzazione sulle tematiche dei disturbi specifici dell'apprendimento, promosso dall'Associazione Italiana Dislessia, diventando la prima scuola all'estero certificata come “Amica della dislessia”.

Inoltre la SIT continua a funzionare anche come centro corsi e certificazioni e ha contribuito alla sperimentazione della certificazione PLIDA Bambini della Società Dante Alighieri, progetto che prevede la

creazione di una certificazione linguistica per i bambini dai 7 agli 11 anni, attualmente in corso di sviluppo.

8. Prospettive future

L'andamento positivo del primo anno di vita della scuola ha spinto il Direttivo a intraprendere una serie di azioni volte a dare un'ulteriore spinta propulsiva al progetto in coincidenza del trasferimento in una sede nuova e spaziosa, in grado di allargare l'offerta didattica a più cicli scolastici per coprire la fascia di età dai 5 ai 15 anni, dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

A luglio 2019, in occasione dell'83° Congresso internazionale della Società Dante Alighieri svoltosi a Buenos Aires, la Scuola ha potuto presentare i risultati del primo anno di lavoro all'interno della giornata dedicata alle buone pratiche della rete Dante.

Da settembre dello stesso anno è partito il secondo anno scolastico che ha visto da subito una crescita degli iscritti; interessante notare come il numero degli alunni con almeno un genitore madrelingua italiano sia rimasto pressoché invariato e pari al 60%.

Questa progettualità di inizio anno scolastico si è inserita in un clima politico e sociale molto positivo. Tirana è diventata Capitale europea della gioventù 2022. Gli sforzi profusi dall'Albania per uniformare l'ordinamento interno alle normative comunitarie, hanno portato all'apertura dei negoziati di adesione all'Unione Europea. Con la Presidenza di turno dell'Organizzazione per la Sicurezza e la Cooperazione in Europa (OSCE), l'Albania ha compiuto poi un altro importante passo nel processo di integrazione politica all'interno delle istituzioni europee, dove acquista un ruolo sempre più incisivo, attivo e informato. Durante la riunione OSCE tenutasi a Mosca nel 2020, il premier Rama ha ribadito l'appartenenza dell'Albania alla Nato e agli altri organismi euro-atlantici come scelta e non come imposizione, a conferma della condivisione dei valori su cui si fonda l'Occidente.

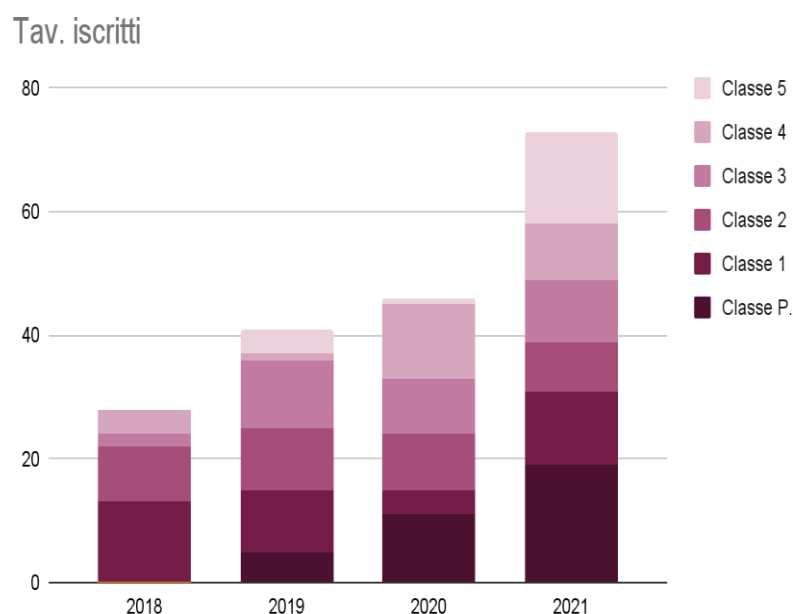
La Scuola Italiana a Tirana è legata all'Ambasciata d'Italia a Tirana da un rapporto basato sulla fiducia reciproca e sulla condivisione di un bagaglio di valori, ideali e obiettivi fondati sulla comune italianità. Sin dal 2017 l'Ambasciatore Cutillo ha voluto dare un'importante spinta al progetto, sostenendo la domanda dell'Istituto per la concessione della licenza presso le autorità albanesi. Il 15 ottobre 2019, in occasione del

suo viaggio istituzionale a Tirana, il premier Giuseppe Conte ha incontrato le fondatrici della scuola. Nel mese di ottobre 2019 la scuola ha organizzato, in occasione della Settimana della lingua italiana nel mondo, attività in collaborazione con uno degli istituti che ospita le sezioni bilingue italiano-albanese, il liceo Ismail Qemali. In questa prima attività di collaborazione fra le due realtà scolastiche i ragazzi delle scuole superiori hanno lavorato con i bambini della scuola italiana su favole tradizionali che la casa editrice Egnatia ha pubblicato in italiano e albanese.

Ancora in ambito di collaborazioni, nel 2019 la Scuola Italiana a Tirana ha aderito all'iniziativa della Fondazione Reggio Children, Atelier dei sapori, realizzata con il patrocinio del Ministero degli Affari Esteri, trovando nel progetto l'espressione concreta di un'idea di educazione che crede nella partecipazione dei soggetti ai processi di conoscenza, nello scambio sinergico tra i diversi linguaggi e saperi e che non separa mai il fare dal pensare (presentazione Pause Atelier dei Sapori, 2006).

Il 26 novembre 2019 una forte scossa di terremoto di magnitudo 6.5 Richter ha colpito l'Albania, provocando la morte di 51 persone, il ferimento di altre 3000 e il crollo di diversi edifici, soprattutto nella zona di Durazzo. In seguito alla catastrofe, l'attività scolastica è stata interrotta in tutta la regione, Tirana compresa, ma la scuola ha fornito il suo contributo, mettendo a disposizione di tutti i connazionali un centro di ascolto psicologico. Alla ripresa delle attività didattiche il corpo insegnante è riuscito a rimodulare la programmazione delle classi, che è stata però nuovamente interrotta per le note vicende legate al Covid-19. La scuola ha pertanto avviato la didattica a distanza contando su personale altamente motivato che ha risposto con prontezza alle esigenze delle famiglie e degli studenti, con i quali si è andato a creare proprio in questo periodo un rapporto di sempre maggiore fiducia.

La fiducia nell'istituzione è testimoniata dalla crescita costante del numero degli iscritti, che soprattutto grazie al passaparola delle famiglie è quasi triplicato dal 2018 al 2021. Come si può notare dal grafico, la classe che ha avuto il maggior numero di nuove iscrizioni è stata la classe prescolare, e questo dato testimonia una notevole sensibilità da parte di coloro che si avvicinano a questa istituzione scolastica rispetto all'esposizione precoce dei propri figli a più lingue, non solo nel contesto spontaneo familiare ma in un contesto scolastico guidato.



Nell'estate del 2021 la SIT ha ottenuto la licenza per operare come scuola secondaria e a settembre 2022 è partita la prima classe di questo nuovo ciclo, inaugurato alla presenza del Presidente della Repubblica Sergio Mattarella.

La Scuola Italiana a Tirana è un progetto con forti potenzialità. Compete con scuole internazionali della città supportate da politiche estere di Paesi che portano avanti con serietà la propria azione di diplomazia culturale.

L'Istituto si deve confrontare con la probabile preferenza delle famiglie per le scuole in lingua inglese data la maggiore appetibilità della lingua a livello internazionale. Compete con attività mature, che hanno superato la fase di startup da tempo e che sono ampiamente sostenute. La società Dante Alighieri da tempo porta avanti attività di informazione e promozione della scuola italiana come modello culturale di eccellenza, coinvolgendo autorità politiche, religiose, la comunità imprenditoriale locale e gli insegnanti.

L'italiano in Albania non è più visto con il sentimento romantico degli anni 90 e si trova a competere con nuove e ben stabilite realtà linguistico-culturali a cui gli albanesi possono scegliere di aderire. Perciò non è sull'ital-nostalgia che la Scuola Italiana a Tirana intende fondare le sue basi ma bensì sull'attrattiva che esercita nel mondo il sistema culturale-economico italiano e sul valore aggiunto che il plurilinguismo può dare al progetto formativo.

Bibliografia

- | | | |
|----------------------------------|------|--|
| Annali della Pubblica Istruzione | 2012 | Le Monnier. |
| Balboni, P.E. | 2002 | <i>Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.</i> Utet, Torino. |
| —. | 2008 | <i>Fare educazione linguistica. Attività didattiche per Italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche.</i> Utet, Torino. |
| —. | 2018 | <i>Sillabo di riferimento per l'insegnamento della musica.</i> Edizioni Ca' Foscari, Venezia. |
| Balboni, P. & Santipolo, M. | 2010 | <i>L'italiano nel mondo, analisi dell'insegnamento quotidiano nelle classi.</i> Bonacci Editore, Roma. |
| Bellinzona, M. | 2021 | <i>Linguistic Landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo.</i> Franco Angeli, Milano. |
| Bortolato, C. | 2002 | <i>Calcolare a mente. Esercizi secondo l'approccio analogico-intuitivo.</i> Erickson Italia, Trento. |

- Bosc, F. 2012 'Fare italiano con storia e geografia. Come affrontare la lingua delle discipline'. *Synergies Italie n° 8* – 2012:43-49.
https://www.direzionedidatticaulla.edu.it/attachments/article/352/franca_bosc_come%20affrontare%20la%20lingua%20delle%20discipline.pdf.
Ultima consultazione maggio 2022.
- Brown, K.D. 2012 "The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia". In: *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Springer Link/Palgrave MacMillan.
- Chipa, S. & Moscato, G. 2018 'Spazi e apprendimento: trasformare gli ambienti educativi fra pedagogia e architettura'. *Rivista Bricks*, Anno 8, (3):127-135. http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2018/08/2018_3_21_Chipa.pdf.
Ultima consultazione maggio 2022
- Cummins, J. 2000 'Bics and Calp'. *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. <http://faculty.tamuc.edu/jthompson/resources/BICS%20and%20CALP.doc>
Ultima consultazione maggio 2022.
- Daloiso, M. 2009 *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia*. UTET, Torino.
- Dewey, J. 1967 [1938] *Esperienza ed educazione*, Trad. ita. La nuova Italia, Firenze.
- Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana 2013 5 febbraio 2013. Ultima consultazione maggio 2022.

- | | | |
|---|---------|---|
| INSTAT | 2020 | ‘Popullsia e Shqipërisë’. Instituti i Statistikave, Tirana.
http://www.instat.gov.al/media/5153/popullsia-1-janar-2019_final.pdf .
Ultima consultazione maggio 2022. |
| MAE | 2012(a) | ‘Memorandum di intesa sul funzionamento delle sezioni scolastiche bilingui italo albanesi’. Archivio dei Trattati internazionali del Ministero degli Affari Esteri, Roma. |
| —. | 2012(b) | ‘Memorandum di intesa Iliria’. Archivio dei Trattati internazionali del Ministero degli Affari Esteri, Roma. |
| McHale, K. &
Cermak, S.A. | 1992 | ‘Fine Motor Activities in Elementary School: Preliminary Findings and Provisional Implications for Children with Fine Motor Problems’. <i>American Journal of Occupational Therapy</i> , 46(10):898-903.
https://doi.org/10.5014/ajot.46.10.898 . |
| Novak, J.D. | 2001 | <i>L'apprendimento significativo</i> . Erickson Italia. |
| OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) | 2017 | ‘Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education’. <i>Starting Strong</i> :16, OECD Publishing, Paris.
https://doi.org/10.1787/9789264276253-en . Ultima consultazione maggio 2022. |
| Pallotti, G. | 2000 | ‘Favorire la comprensione dei testi scritti’. <i>Rivista LEND Lingua e nuova didattica</i> , 3/2000:28-35. |
| Paolella , F. | 2013 | ‘La pedagogia di Loris Malaguzzi. Per una storia del Reggio Emilia |

- approach'. *Rivista sperimentale di freniatria*. Fascicolo: 1 Lingua:95-112. https://www.francoangeli.it/riviste/Sc_hedaRivista.aspx?IDArticolo=47875&idRivista=106. Ultima consultazione maggio 2022.
- Pause Atelier dei Sapori Presentazione 2006 'Introduzione, storia e finalit '. https://www.pausesrl.it/it/?id=chi_siamo. Ultima consultazione maggio 2022.
- Pedrazzi, N. 2018 'Italiani in Albania: diamo i numeri'. *Osservatorio Balcani Caucaso*. <https://www.balcanicaucaso.org/aree/Albania/Italiani-in-Albania-diamo-i-numeri-185892>. Ultima consultazione maggio 2022.
- QBZ 2017 *Gazzetta Ufficiale Repubblica d'Albania*, Numero 230. Qendra e Botimeve Zyrtare, Tirana:12133-12134. <https://qbz.gov.al/share/LF4DERpRQUypxOVkJI5cGA>. Ultima consultazione maggio 2022.
- Rago, P. 2017 *Una pace necessaria*. Editori Laterza, Roma.
- Riccardi, A. 2016 'La lingua italiana   una risorsa: aiutiamola'. *Andreariccardi.it*. <https://www.riccardiandrea.it/2016/01/la-lingua-italiana-e-una-risorsa.html>. Ultima consultazione maggio 2022.
- Societ  Dante Alighieri 2018 *Comunicato stampa apertura centro Dante*. https://ladante.it/images/comunicati_stampa/2018/I_Centri_Dante_nel_mondo_ita_alb.pdf. Ultima consultazione maggio 2022.

- Titini, S. 2013 'The Promotion of Multilingualism in Albania: The Role of Italian Language at School and in the Work-Place'. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, Vol. 2, No. 9:130-134. MCSER Publishing, Rome,
- Venturelli, A. 2011 *Scrivere: l'abilità dimenticata. Una prospettiva pedagogica sulla disgrafia*. Mursia, Milano.

PLURILINGUISMO ENDOGENO O MONOLINGUISMO IMPERIALISTA? UNO STUDIO DI CASO IN UNA SCUOLA PRIMARIA NELLA PROVINCIA DI BANTEN (INDONESIA)

LUCA IEZZI

(Università degli Studi "G. D'Annunzio" Chieti, Pescara)

Abstract

The present chapter focuses on teachers' attitudes towards multilingualism in a primary school in the province of Banten, Indonesia. It represents only a small piece of the complex sociolinguistic and educational patchwork concerning multilingualism in this 'superdiverse' country. The aim is to provide an overview of the attitudes of primary school teachers and their implicit role in spreading a culture of multilingualism, focusing on their view on indigenous languages and Indonesian, the national and official language of the country, analysing both their understanding of multilingualism and the pedagogical aspect towards multilingualism. Data has been collected through the usage of a questionnaire with various statements concerning multilingualism, as well as its perception and teaching, which the informants had to agree or disagree with. The results of the survey have been looked at from a double perspective: the perception of endogenous multilingualism, and the established and/or desired pedagogic practices. I argue that even though there is an apparent widespread positive opinion of multilingualism and indigenous language maintenance, the teachers' actual attitudes highlight that the importance and hegemony of Indonesian outweigh the willingness to maintain the indigenous languages, and it leads to an 'imperialist-oriented' view in favour of the sole language representing unity and identity.

Keywords: teachers' agency, maintenance and shift, minority language, superglossia

1. Introduzione

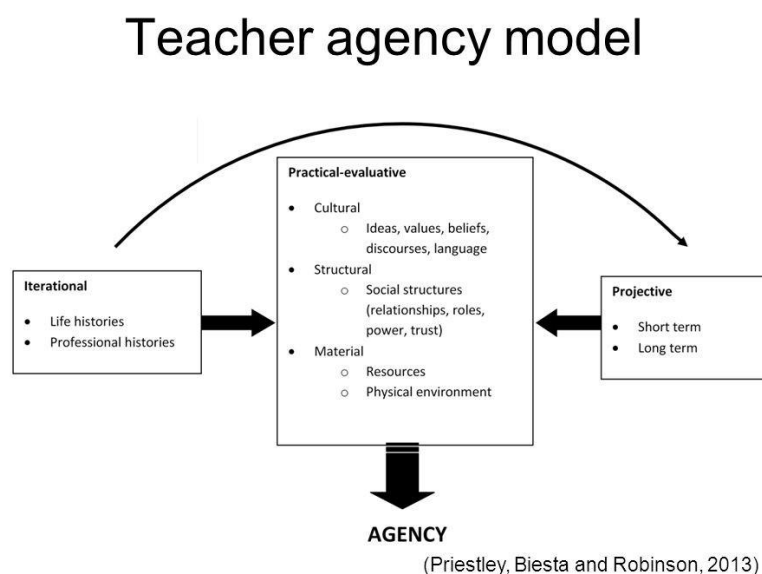
L'analisi dei repertori linguistici complessi, sia da un punto di vista strettamente sociolinguistico, sia da una prospettiva di linguistica educativa, assume un'importanza rilevante nella comprensione del ruolo che i codici linguistici occupano all'interno della società e nell'individuo come singolo. Tra gli svariati ambienti in cui è possibile investigare i repertori, il contesto scolastico permette di osservare da un lato la struttura del repertorio individuale e comunitario, dall'altro anche l'importanza che le lingue e varietà hanno in quel luogo educativo, e di come politica linguistica nazionale, linguistica educativa e singoli comportamenti linguistici degli insegnanti e dei discenti si intreccino e si influenzino tra loro.

La conoscenza degli atteggiamenti degli insegnanti, nello specifico, è importante per comprendere come la politica linguistica e le sue effettive applicazioni in ambito scolastico, in uno specifico luogo, possa influenzare positivamente o negativamente il plurilinguismo degli studenti, rendendoli partecipanti attivi nelle scelte linguistiche quotidiane e nella scelta dei codici da utilizzare nei diversi ambiti della quotidianità, nella ristrutturazione dei loro repertori, e nella diffusione o limitazione di determinate lingue o varietà. Nello specifico, essendo la classe il luogo chiave dove le politiche educative prendono vita, gli insegnanti

make decisions every day that amount to developing language policies for their classrooms; for example, teachers decide which language(s) to use during instruction, which language(s) to encourage when students speak to each other, what words are taboo, etc. (Hult, 2014:159)

Questo ruolo cardine che gli insegnanti hanno nell'adottare, adattare e rimodellare, o addirittura ignorare, le politiche linguistiche pervenute dall'alto, può essere concettualizzato attraverso la nozione di *agency*, riassumibile nella capacità sia individuale (credenze, identità, conoscenza, emozioni) sia sociale (lingua, politica, norme, strutture sociali) di influenzare determinati ambienti attraverso l'utilizzo di risorse sociali, culturali e storiche (Lasky, 2005).

Figura 1: Teacher agency model



Il modello sopra (Priestley *et al.*, 2015:30) mostra come il raggiungimento dell'*agency* è sempre influenzato da esperienze passate, orientato al futuro, e promosso in situazioni concrete presenti. L'insegnante deve essere facilitatore, consigliere, maieuta, tutore e regista (Balboni, 2015), al fine di promuovere l'apprendimento, soprattutto nell'ambito della glottodidattica in ambienti multilingui e complessi come quello che verrà analizzato di seguito.

Nello specifico, il presente contributo riguarda il plurilinguismo in Indonesia, e si propone di analizzare gli atteggiamenti degli insegnanti di una scuola primaria nella città di Tangerang, nella provincia di Banten, offrendo una valutazione del loro ruolo nella diffusione di un ipotetico plurilinguismo a favore delle lingue minoritarie, focalizzando l'attenzione sul rapporto tra lingue regionali (come il sundanese o il giavanese) e l'indonesiano, lingua nazionale e ufficiale del Paese e simbolo di unione. Attraverso un questionario contenente una serie di

affermazioni, si cercherà di dare una panoramica della loro comprensione del concetto di plurilinguismo, e di come attraverso i loro comportamenti e le loro decisioni, nonché i loro giudizi, questi insegnanti promuovano pedagogicamente un monolinguisma a favore dell'indonesiano come unica lingua¹, piuttosto che promuovere l'utilizzo delle sopra citate lingue minoritarie, nonostante le loro opinioni siano apparentemente positive nei confronti di queste ultime².

2. Il plurilinguismo in Indonesia

2.1 *La superglossia indonesiana*

La dissoluzione degli imperi coloniali ha inevitabilmente portato alla nascita di nuove realtà statali indipendenti, le quali però si sono portate dietro il concetto di 'nazione' come principio organizzativo a cui far riferimento. L'Indonesia, tuttavia, con le sue circa 17000 isole, centinaia di milioni di persone, e oltre 700 lingue (Simons & Fennig, 2017), si trovava davanti ad una diversità e molteplicità difficili da unire. A tal proposito venne scelta nel 1928 una lingua unificatrice e rappresentativa dell'arcipelago, ma simbolo di nessuna etnia in particolare, il *bahasa Indonesia*, la cui lingua madre era il malese³. Accanto a questa lingua, che grazie ad una grande opera di politica linguistica ed educativa si sta diffondendo sempre di più, le altre lingue vengono ancora ampiamente usate dai membri delle rispettive comunità (seppur la situazione sia in fase di cambiamento a favore della lingua ufficiale nelle grandi città⁴), come mostrato nella seguente tabella (adattata da Wright, 2016:107):

¹ Si vedrà nelle successive sezioni del contributo come in realtà la lingua indonesiana possieda diversi registri, di conseguenza anche i parlanti apparentemente monolingui sono di fatto plurilingui.

² Per un approfondimento sugli atteggiamenti linguistici e le differenze tra essi e opinioni, fare riferimento a Dal Negro e Guerini (2007:126-142).

³ Per una disamina sulla storia della lingua indonesiana, della sua standardizzazione e delle differenze tra essa e la lingua malese, vedere Harper (2013) e Soravia (2007).

⁴ A tal proposito l'autore ha affrontato uno studio quantitativo e qualitativo (ancora in fase di preparazione) sul *language shift* che sta avvenendo nei giovani nati successivamente al 1980 nella città di Bandung.

Tabella 1: Gruppi etnici maggioritari in Indonesia

Gruppo etnico	Indonesiano	Lingua di minoranza⁵	Altre lingue
Giavanese	16.33	77.36	6.32
Sundanese	13.31	83.70	2.99
Malese	18.95	76.23	4.82
Batak	52.56	43.11	4.33
Madurese	3.30	91.12	5.58
Betawi	72.57	25.41	2.02
Minangkabau	23.87	71.19	4.94
Buginese	32.15	59.14	8.71
Bantenese	10.32	33.13	56.54
Benjarese	10.85	86.13	3.02
Acehnese	14.67	84.17	1.16
Balinese	6.29	92.69	1.02
Cinese	60.49	24.07	15.44

Questo fa sì che il repertorio tipico di un individuo indonesiano veda la compresenza di disparati elementi: una lingua ufficiale e nazionale (l'indonesiano), una lingua endogena, e, con l'innalzamento del livello di scolarizzazione e l'avvento della globalizzazione e internazionalizzazione dell'economia, una o più eventuali lingue straniere aggiuntive (inglese, cinese mandarino, arabo). Per quel che riguarda l'indonesiano e gran parte delle lingue endogene austronesiane, va ricordato che queste possiedono un sistema di registri molto complesso ed 'estraneo' ai nostri repertori, e quindi ad ogni dominio o livello relazionale o di status corrisponde un registro di lingua, che vede strutture fonologiche, morfosintattiche e semantiche diverse.

A titolo esemplificativo, riportiamo qui una frase nei tre diversi registri della lingua indonesiana (esemplificazione mia): "Tuo padre sa parlare indonesiano".

⁵ Quando si parla di 'lingua di minoranza' in Indonesia, ci si riferisce a lingue politicamente minoritarie, e non numericamente (come si evince dalla tabella stessa). Per una definizione completa di lingua minoritaria, fare riferimento a Swann *et al.* (2004).

<i>Italiano</i>	<i>padre</i>	<i>tu</i>	<i>potere</i>	<i>parlare</i>	<i>lingua</i>	<i>Indonesia</i>
Bahasa buku (standard dei libri)	Ayah	anda	dapat	bercakap	bahasa	Indonesia
Bahasa lisan (standard orale)	Bapak	(ka)mu	bisa	berbicara	bahasa	Indo
Bahasa gaul (slang)	Bokap	lu	bisa	-	bahasa	-

La compresenza e l'interazione tra tutti questi codici e le rispettive varietà vanno a creare una situazione sociolinguistica complessa, dove a livello individuale si possono riscontrare repertori sovraffollati (Guerini, 2009), che vedono la compresenza di più lingue negli stessi domini o livelli diafasici⁶. Inoltre, questa complessità risulta in fenomeni di *code-switching* (Myers-Scotton, 2006) nella comunicazione quotidiana che sono da considerare non marcati rispetto all'utilizzo di uno specifico registro in una specifica varietà, circostanza da considerare, invece, marcata. Questa situazione dinamica e altamente complessa non può essere racchiusa nel semplice concetto di diglossia (come teorizzato da Sneddon 2003), bensì in quello di 'superglossia' (Zein, 2020), proprio per evidenziare da un lato la struttura a livelli del repertorio, e dall'altra la superdiversità (Blommaert & Rampton, 2011) del contesto.

⁶ Mentre ai fini di questo elaborato i termini 'lingua' e 'codice' vengono utilizzati in modo intercambiabile, con varietà indichiamo "[...] insiemi solidali di forme e strutture che co-occorrono, o tendono a co-occorrere, con date variabili sociali. Da questo punto di vista, una lingua si presenta come uno spazio di variazione costituito da un insieme di varietà di lingua organizzate intorno alla varietà standard e corrispondenti ad alcune grandi dimensioni di variazione sociolinguistica: la dimensione sociale [...]; la dimensione geografica [...]; la dimensione situazionale [...]" (Berruto, 2021:115). Per registro, invece, si intendono le diverse varietà situazionali di una data lingua.

2.2 Situazione sociolinguistica a Banten

Banten è la provincia indonesiana più a occidente dell'isola di Giava, con circa 12 milioni di abitanti (BPS, 2020). Sebbene la dinamicità e ricchezza di questa regione abbiano incentivato una migrazione interna massiccia, accogliendo numerose persone da altre parti del Paese, il gruppo etnico maggioritario e storico rimane quello sundanese, a cui si aggiunge una importante presenza di cinesi e giavanesi. Come affermato nel precedente paragrafo, e come verrà discusso nel successivo, nonostante la capillare diffusione della lingua indonesiana, secondo diversi studi numerose persone utilizzano ancora la propria lingua, seppur con alcune differenze tra chi vive in città e chi in zone rurali (Moriyama, 2012; Quinn, 2012).

Così come la lingua indonesiana, anche il sundanese e il giavanese hanno diversi registri diversificabili in base al livello di formalità della conversazione e allo status sociale degli interlocutori. In generale, i registri del sundanese vengono oggi classificati in *basa lemes* (lingua formale) e *basa kasar* (lingua informale), con ulteriori suddivisioni in base alla situazione o agli interlocutori. Di seguito un esempio nei due registri principali (esemplificazione dell'autore): "Hai già tre case".

<i>Italiano</i>	<i>Tu</i>	<i>già</i>	<i>hai</i>	<i>tre</i>	<i>case</i>
<i>Basa lemes</i>	Bapa	parantos	kagungan	tilu	bumi
<i>Basa kasar</i>	Manéh	enggeus	boga	tilu	imah

Quelli del giavanese, con altre diversificazioni, si possono classificare in *basa krama* (lingua formale), *basa madya* (lingua media) e *basa ngoko* (lingua informale), come mostrato di seguito (Harper, 2013:191): "Cosa mangerai?"

<i>Italiano</i>	<i>Tu</i>	<i>(particella futura)</i>	<i>mangiare</i>	<i>cosa</i>
<i>Basa krama</i>	Panjenengan	badhe	dhahar	menapa?
<i>Basa madya</i>	Sampeyan	badhe	nedho	napa?
<i>Basa ngoko</i>	Kowe	arep	mangan	apa?

Prendendo in considerazione, ad esempio, il repertorio dei sundanesi della regione (composto da indonesiano e sundanese) e i rispettivi registri, e i rapporti che intercorrono tra le stesse e gli apparenti domini di utilizzo, è possibile schematizzare il repertorio individuale in questo modo:

Tabella 2: Repertorio individuale

BAHASA BUKU	BASA LEMES
BAHASA LISAN	
BAHASA GAUL	BASA KASAR

A questa complessità si aggiungono le lingue straniere inserite nei piani di studio, come l'inglese o il cinese mandarino, che all'interno del repertorio occupano un livello ancora più alto rispetto alla lingua minoritaria e a quella nazionale, grazie alla loro importanza nella

mobilità socio-economica (Zein, 2019)⁷, a nuovi approcci pedagogici, che vedono per esempio la transizione dal modello EFL a quello ELF (Di Sabato & Kirkpatrick, 2021; Kirkpatrick, 2010; Zein, 2020), e la volontà dei governi stessi nel rimarcare l'importanza dell'inglese come simbolo di sviluppo statale e individuale (Di Sabato & Kirkpatrick, 2021).

3. Politica linguistica in Indonesia

Il sistema scolastico indonesiano prevede istruzione di base (obbligatoria), istruzione secondaria e istruzione terziaria. Come sintetizzato da Zein (2020:165-166), l'istruzione di base prevede sei anni di scuola primaria e tre di scuola secondaria inferiore, l'istruzione secondaria prevede tre anni di scuola superiore, e quella terziaria diversi livelli universitari (quattro anni per le lauree di primo livello, uno o due per quelle di secondo livello, tre anni per il dottorato). La superdiversità sopra esplicitata rende difficile una politica linguistica univoca da poter seguire in tutte le provincie, nonché una promozione capillare del plurilinguismo, tenendo conto di tutti i diversi registri delle singole lingue minoritarie e quelli della lingua ufficiale e nazionale, nonché una considerazione di tutte le lingue parlate dagli studenti. Tuttavia, al fine di comprendere in linea generale la politica linguistica in atto in Indonesia, è utile fornire una sintesi prendendo in esame le diverse lingue facenti parte di questo ampio panorama.

3.1 *La lingua indonesiana*

Fin dall'istituzione delle prime scuole durante l'occupazione olandese, il malese (lingua del commercio nell'arcipelago indonesiano) veniva usato come lingua aggiuntiva alle lingue regionali, usate all'epoca come lingue di istruzione (giavanese, sundanese e madurese). Dal 1912, comunque, l'olandese iniziò a sostituire queste lingue fin dal primo anno di istruzione, e solo con l'occupazione giapponese (1942-1945) venne abolito in favore dell'indonesiano (figlio diretto del malese, ma

⁷ Quanto affermato riguarda ovviamente solo la schematizzazione del plurilinguismo individuale appena fornita. La lingua inglese, in realtà, sta pian piano entrando anche nel *bahasa gaul* sotto forma di prestiti di discorso (per una approfondita analisi del *bahasa gaul* vedere Molodysky & Santoso, 2014).

finalmente standardizzato e ufficializzato nel 1928). Sia durante il Vecchio Ordine (*Orde Lama*) promosso da Soekarno (1945-1967), sia con l'istituzione del Nuovo Ordine (*Orde Baru*)⁸ da parte di Suharto (1967-1998), nonché con le nuove leggi e i più recenti provvedimenti⁹, la lingua indonesiana ha visto una diffusione massiccia in ogni direzione, portando ad una unità nazionale senza precedenti. La lingua, in questo modo, ha assunto un prestigio molto forte, e i cittadini aspirano a raggiungere un livello di competenza alto, anche per motivi nazionalistici.

Come ricordato da Zein (2020:169-170), anche oggi l'indonesiano è la materia che ha più ore in assoluto rispetto alle altre. Dal punto di vista di politica linguistica, questa situazione viene anche considerata un successo, in quanto nel corso di circa 50 anni il grado di alfabetizzazione nella lingua nazionale è aumentato dal 40.80% circa al 95.50% circa (BPS, 2018). Tuttavia, come puntualizza Wideasuti (2006: 59), queste percentuali non necessariamente rispecchiano una padronanza della lingua, ma piuttosto indicano che i parlanti di indonesiano sono solo capaci di usare la lingua per la sopravvivenza e gli scambi comunicativi essenziali.

L'utilizzo della lingua indonesiana come mezzo di istruzione, rispetto alle lingue minoritarie che teoricamente dovrebbero essere parte del curriculum, ha una funzione convergente (García, 2009), ovvero mira a supportare e ampliare gli ambiti di utilizzo della lingua 'del potere' a scapito della seconda lingua (in questo caso quella minoritaria), la quale serve solamente a supportare l'istruzione nella lingua maggioritaria.

3.2 *Le lingue minoritarie*

Successivamente alla caduta del Nuovo Ordine nel 1998 e la decentralizzazione del sistema scolastico, c'è stato un rinvigorismento nell'insegnamento delle lingue minoritarie, e soprattutto quelle con un alto numero di parlanti hanno visto dei piccoli passi verso il loro utilizzo come materie distinte nel curriculum scolastico (Moriyama, 2012;

⁸ Per approfondimenti di natura storica, politica, culturale e linguistica riguardanti il Nuovo Ordine in Indonesia, fare riferimento a Harper (2013).

⁹ Per maggiori approfondimenti, si faccia riferimento a Davidson e Henley (2007).

Quinn, 2012). Come ricordato da Maryanto (2009), la legge 20/2003 del Sistema Educativo Nazionale prevede che le lingue locali e regionali possano essere usate come lingue di istruzione nei primi anni di scuola primaria fintantoché siano necessarie a trasmettere determinate conoscenze o abilità. Tuttavia, diversi studi¹⁰ hanno portato alla luce alcuni problemi relativi all'insegnamento di queste lingue:

- anzitutto, diversi governi locali istituiscono politiche linguistiche su carta, ma non provvedono alla loro effettiva applicazione;
- la decentralizzazione del sistema scolastico, se da un lato lascia spazio alle singole Province, dall'altro riceve meno supporto dal governo centrale;
- alcune zone dell'Indonesia hanno una varietà di lingue locali troppo ampia da poter garantire l'istruzione delle stesse;
- molto raramente esistono insegnanti capaci di padroneggiare le lingue (che come abbiamo visto possiedono anche un sistema di registri molto complesso) così bene da poterle insegnare a livello scolastico.

3.3 La lingua inglese

La lingua inglese, perno centrale della globalizzazione, è ormai materia consolidata in ogni sistema scolastico, al fine di allineare i Paesi a spazi sociali, politici e geografici più ampi, e gli insegnanti non sono altro che ambasciatori di questo processo a cui è stato dato il nome di *nationing*¹¹. L'insegnamento dell'inglese non è più un'identità separata, ma piuttosto è diventato parte dell'istruzione generale (Graddol, 2007).

Come ampiamente descritto da Sugiharto (2015), la lingua inglese ha sempre avuto un'estrema importanza in Indonesia, sia per quello che è (proprietà intrinseca), sia per quello che possiede (proprietà estrinseca), sia per quello che fa (proprietà funzionale). Essendo in passato il sistema scolastico indonesiano centralizzato, e dovendo le

¹⁰ Gumilar (2015), Heyward *et al.* (2017), Shioara (2012).

¹¹ Per approfondimenti a riguardo, fare riferimento a Lo Bianco (2014).

scuole implementare e realizzare le decisioni prese a livello ministeriale, l'adozione della lingua inglese è stata capillare, e anche oggi dove le singole Province hanno maggiore potere decisionale grazie alla decentralizzazione del sistema educativo, l'inglese continua ad essere la lingua più importante accanto all'indonesiano. Inoltre, è significativo ricordare che numerose scuole hanno visto un processo di 'internazionalizzazione', favorendo percorsi bilingui indonesiano-inglese, o addirittura monolingui, esclusivamente in inglese (Djiwandono, 2005). Questa situazione di prestigio indiscusso della lingua inglese ha fatto sì che l'insegnamento delle lingue straniere in Indonesia diventasse sinonimo di insegnamento e apprendimento dell'inglese, togliendo spazio ad altre realtà linguistiche (Kirkpatrick & Liddicoat, 2019).

La diffusione della lingua inglese, sia in ambito educativo così come anche nella stampa e nei media (Harper, 2013), comporta tuttavia non pochi problemi. *In primis*, potrebbe avere effetti molto negativi nella preservazione e rivitalizzazione delle lingue minoritarie, viste dalla popolazione come poco utili in un mondo globalizzato; *in secundis*, potrebbe esacerbare le differenze sociali, tra chi raggiunge un livello socialmente accettabile di inglese e chi, invece, mantiene un livello di conoscenza passiva o attiva mediocre.

4. L'agency nella scuola di Banten

4.1 Il caso studio

Questa ricerca ha visto la partecipazione di sette insegnanti di una scuola primaria nella città di Tangerang, nella provincia di Banten. Questa Provincia si trova all'estremo occidentale dell'isola di Giava, accanto alla capitale Giacarta e alla Provincia di Giava Occidentale.

Figura 2: Posizione di Banten in Indonesia¹²



Figura 3: Posizione di Tangerang rispetto alla Provincia di Banten e Giacarta¹³



¹² Encyclopedia Britannica.

¹³ weatherspark.com

Come visibile dalle mappe, Tangerang si trova molto vicino alla capitale Giacarta (e di fatti viene spesso considerata parte della sua area metropolitana), nella parte settentrionale della Provincia di Banten. In termini di popolazione, la città è multietnica e le tre etnie principali sono rappresentate da cinesi, sundanesi e giavanesi (BPS, 2018), e tra le lingue più diffuse ci sono il sundanese (utilizzato anche da molti cinesi residenti nella zona), il giavanese e il betawi (lingua alla base del *bahasa gaul*), nonché, ovviamente, la lingua indonesiana. Il motivo per cui è stata scelta una città piuttosto grande riguarda proprio la sua multietnicità, in modo da vedere l'approccio pedagogico degli insegnanti nei confronti del plurilinguismo dei loro studenti.

In accordo con gli insegnanti, è stato deciso di mantenere l'anonimato sia dell'istituzione scolastica, sia della loro stessa identità. Le materie insegnate dagli informanti che hanno partecipato alla ricerca sono *bahasa Indonesia* (lingua indonesiana), *bahasa Inggris* (lingua inglese), *matematika* (matematica), *tematik* (insegnamento tematico)¹⁴, PAI – *Pendidikan Agama Islam* – e *budi pekerti* (religione islamica e comportamento), e *sosial emosional* (emozioni). Questa varietà di insegnamenti ha anche permesso di ampliare il raggio di azione non solo agli insegnanti di lingue, ma anche ad altri e a valutare i loro atteggiamenti nei confronti dell'educazione plurilingue.

4.2 Metodologia

Il presente studio si fonda sull'analisi di un questionario contenente 21 affermazioni riguardanti il plurilinguismo, la lingua indonesiana e le lingue minoritarie, a cui gli informanti hanno dovuto rispondere 'condivido totalmente', 'condivido', 'non condivido' oppure 'non condivido affatto'¹⁵. Le domande riportate nel questionario sono state pensate dall'autore tenendo conto del contesto di studio e delle dinamiche sociolinguistiche e linguistico-educative di interesse; le stesse sono state poi controllate da una pedagogista indonesiana, la quale ne ha esaminato il contenuto e revisionato la lingua.

¹⁴ L'insegnamento tematico (*thematic teaching*) è un insegnamento inter- e pluridisciplinare che prevede corsi multipli o unità didattiche che inglobano un unico argomento, affrontandolo però da più punti di vista.

¹⁵ Il questionario viene riportato per intero in Appendice, corredato dalla traduzione italiana.

Sebbene l'utilizzo di questionari sia tra i metodi più diffusi per gli studi degli atteggiamenti, è pur sempre vero che ha degli svantaggi. Anzitutto, il fatto che il questionario fosse scritto in indonesiano (lingua ufficiale e nazionale) potrebbe aver avuto un'influenza sulle risposte riguardanti le lingue minoritarie; inoltre, gli informanti potrebbero aver fornito delle risposte che li facciano apparire più acculturati o socialmente rispettabili, o anche più vicini a come immaginavano che il ricercatore li volesse. Nonostante ciò, la tipologia delle domande e la comparazione tra le risposte permettono al ricercatore di garantire una investigazione qualitativa piuttosto accurata, sia per quel che riguarda l'aspetto della comprensione del plurilinguismo, sia per quel che riguarda l'aspetto pedagogico e quindi dell'*agency*.

Per quel che riguarda gli insegnanti, essi sono stati categorizzati come segue:

- Guru 1: insegnante di lingua indonesiana
- Guru 2: insegnante di religione islamica (PAI)
- Guru 3: insegnante di lingua inglese
- Guru 4: insegnante di matematica
- Guru 5: insegnante di *tematik*
- Guru 6: insegnante di *budi pekerti*
- Guru 7: insegnante di *sosial emosional*.

All'inizio del questionario, al fine di evitare equivoci e per far sì che tutti gli insegnanti avessero la stessa idea del concetto, è stata fornita una breve spiegazione di plurilinguismo e di cosa si intendeva quando si parlava di studenti plurilingui:

Orang yang multilingual adalah seseorang yang dapat menggunakan dua atau lebih bahasa. Selanjutnya, ketika Anda membaca "siswa yang multilingual/multibahasa" ini merujuk kepada siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah (misalnya bahasa Sunda, Jawa, dan lain lain), dan bahasa keduanya adalah bahasa Indonesia. (Una persona plurilingue è colui che è in grado di utilizzare una o più lingue. D'ora in avanti, quando si leggerà "studenti plurilingui" ci si riferirà a studenti la cui lingua materna è una lingua regionale (per esempio sundanese, giavanese, etc.), e la cui lingua seconda è l'indonesiano).

4.3 Risultati

Le osservazioni che seguiranno saranno basate sulla comparazione e l'analisi delle 21 affermazioni presenti nel questionario, divise in due categorie principali: la comprensione (che annovera le prime otto enunciazioni), volta ad individuare come gli insegnanti considerano il plurilinguismo nelle lingue regionali minoritarie e quali sono le sue influenze sulle prestazioni degli studenti; l'aspetto pedagogico (che comprende le altre tredici affermazioni), volto a fornire informazioni sul plurilinguismo in classe, se e quando può essere utilizzato, e come viene considerato.

L'analisi esplicativa verrà anche supportata, nonostante le ridotte dimensioni dello studio e il suo carattere prettamente qualitativo, da una media delle risposte degli insegnanti e dalla deviazione standard, considerando una media di $x \geq 4$ come espressione di atteggiamenti positivi nei confronti del plurilinguismo, mentre $x < 4$ come espressione di atteggiamenti negativi.

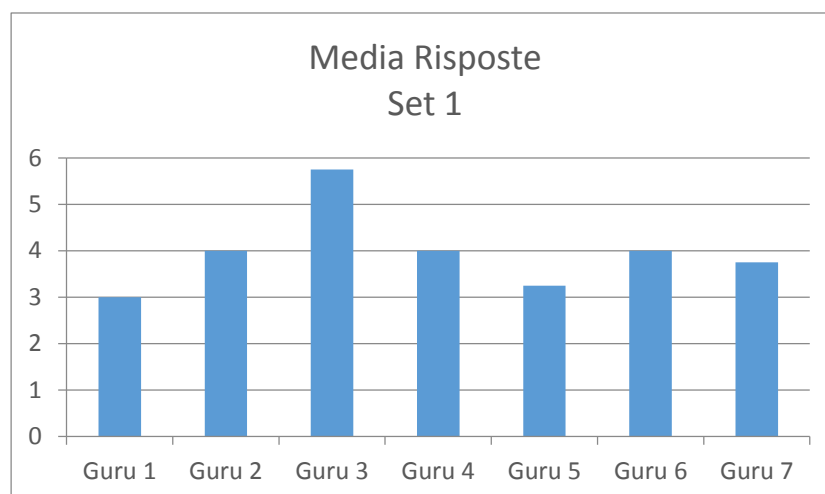
4.3.1 Comprensione

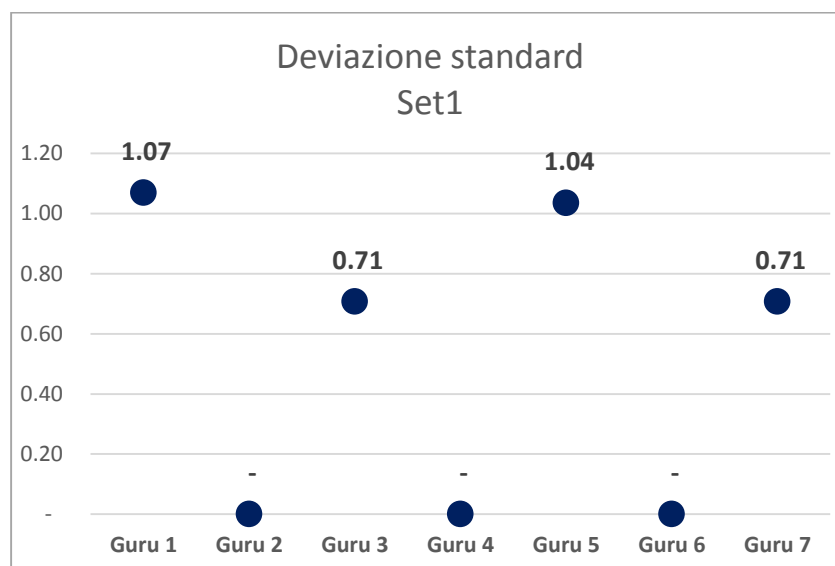
Per quel che riguarda la comprensione del plurilinguismo degli studenti da parte degli insegnanti, sono stati rilevati alcuni dati interessanti, soprattutto in base alla materia insegnata dai rispondenti. Analizzando le prime tre affermazioni, non si noterebbero differenze sostanziali nelle loro opinioni, infatti tutti gli insegnanti ammettono di considerare il plurilinguismo una risorsa importante sia dal punto di vista dell'apprendimento di una nuova lingua, sia da un punto di vista cognitivo. Tuttavia, quest'ultimo aspetto viene ripreso da affermazioni successive, e alcuni insegnanti cambiano rotta, dissentendo e mostrando la loro vera considerazione del plurilinguismo.

Nella fattispecie, gli insegnanti di inglese, PAI, matematica e comportamento sono quelli che hanno mantenuto una linea di pensiero coerente nella parte riguardante la comprensione del plurilinguismo, nonché tendenzialmente positivo, con una media di risposte uguale o maggiore a 4. Al contrario, analizzando le risposte degli insegnanti di lingua indonesiana e *tematik*, e in maniera leggermente minore anche quello di *sosial emosional*, si può osservare come il loro atteggiamento nei confronti del plurilinguismo dei loro studenti sia molto negativo.

Infatti, essi affermano che gli studenti la cui lingua materna è una delle lingue regionali minoritarie hanno più difficoltà nella padronanza della lingua indonesiana (affermazioni 5 e 8) e più problemi a livello scolastico (affermazione 6). Queste considerazioni possono avere un effetto deleterio sul plurilinguismo dei discenti, soprattutto tenendo conto del fatto che l'insegnante di lingua indonesiana è quello con cui gli studenti spendono più ore settimanali durante tutto il percorso di scuola primaria. Sebbene l'insegnante di *tematik* abbia solo tre ore settimanali, la sua materia guida gli studenti verso la riflessione pluri- e interdisciplinare, nonché al senso critico e alla ricerca, e un atteggiamento propendente al monolinguisimo durante queste ore potrebbe condurre ad una insicurezza linguistica negli studenti, a favore ovviamente della lingua indonesiana.

	Guru 1	Guru 2	Guru 3	Guru 4	Guru 5	Guru 6	Guru 7
Media	3	4	5,75	4	3,25	4	3,75
Deviazione standard	1,07	-	0,71	-	1,04	-	0,71





4.3.2 Aspetto pedagogico

Mentre analizzare la comprensione del concetto di plurilinguismo, per quanto poliedrico e a volte fuorviante, risulta più diretto e meno incline ad ambiguità, soprattutto con la metodologia usata nel corso di questa ricerca, gli aspetti pedagogici ad esso connessi possono risultare più problematici, soprattutto in assenza di una osservazione in loco, che tenga anche conto delle attività svolte in classe, delle interazioni tra insegnanti e studenti, e della comunicazione tra studenti stessi. In ogni caso, è comunque possibile delineare degli atteggiamenti, che poi inevitabilmente si traducono in comportamenti nell'ambiente classe.

L'affermazione che più di tutte direttamente richiedeva un giudizio su una lingua unica è stata la 10, e ben sei insegnanti su sette (l'unico ad aver risposto con giudizio sfavorevole è stato l'insegnante di *sosial emosional*) hanno affermato la necessità di una lingua unica, manifestando la loro posizione a favore del monolinguisma scolastico. Inoltre, ad esclusione dello stesso insegnante di *sosial emosional* e di

quello di inglese, tutti gli altri sono convinti che gli studenti plurilingui necessitino di supporto per apprendere la lingua indonesiana.

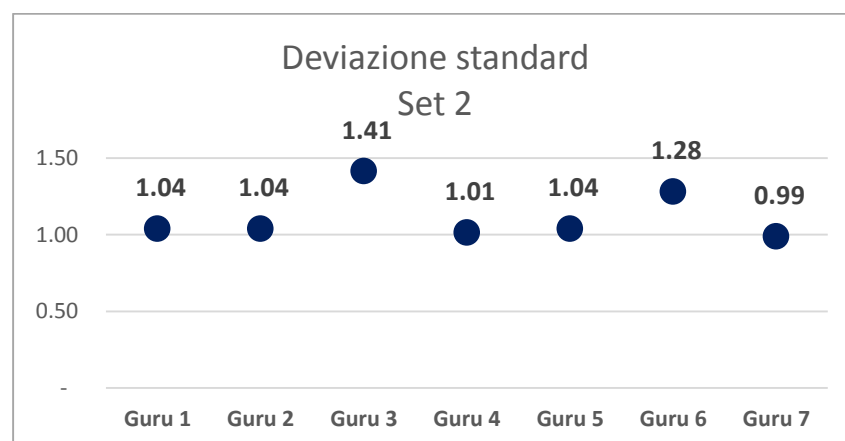
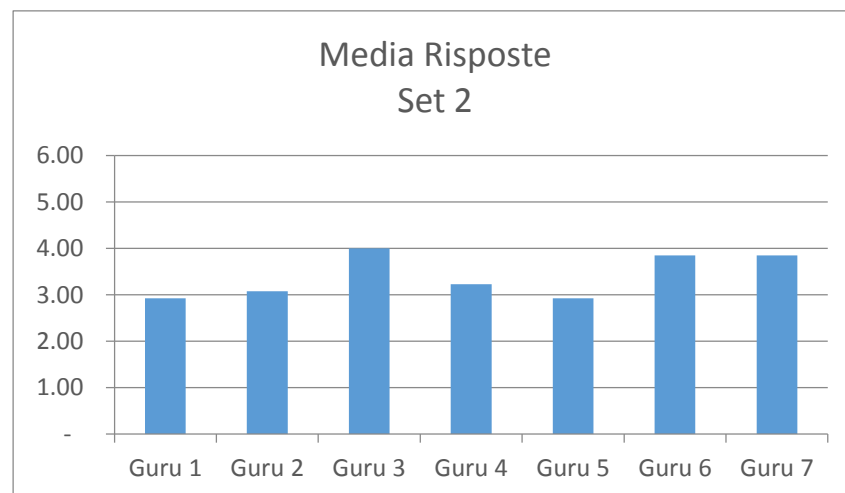
Per quel che riguarda le affermazioni 15, 17 e 18, l'insegnante di lingua indonesiana è quello che si è rivelato più conservatore e con atteggiamenti più negativi nei confronti del plurilinguismo: infatti, è contrario ad incoraggiare gli studenti ad utilizzare la loro lingua materna, pensa che gli studenti plurilingui debbano seguire corsi di preparazione prima di frequentare altre classi, e non crede sia necessario chiedere e ricevere informazioni nella lingua materna, bensì in indonesiano.

Un insegnante con atteggiamenti contrastanti, ma che rappresenta appieno la concettualizzazione di convergenza teorizzata da García (2009)¹⁶, è quello di *tematik*, che si mostra favorevole a far valutare gli studenti nella loro lingua materna e a volere testi scritti sia in lingua indonesiana che regionale minoritaria, ma il cui fine è l'esclusivo utilizzo della lingua indonesiana: infatti, crede che gli studenti plurilingui debbano studiare indonesiano separatamente e seguire corsi preparatori prima di frequentare altre classi, che la lingua nazionale debba rappresentare l'unica norma a scuola, ed è contrario all'utilizzo delle lingue regionali minoritarie in classe. Stesso profilo può essere delineato per l'insegnante di PAI, il quale è favorevole alla lingua indonesiana come unica norma linguistica nell'ambiente scuola, crede che gli studenti plurilingui debbano seguire corsi preparatori prima di poter accedere alle altre classi, e afferma anche che il plurilinguismo non debba essere parte della formazione degli insegnanti.

Dall'osservazione del questionario, l'unico insegnante che ha mantenuto una linea di pensiero orientativamente favorevole al plurilinguismo è stato l'insegnante di lingua inglese, il quale vorrebbe un'istruzione più incline al plurilinguismo e alla multiculturalità, e meno uniformata. Gli insegnanti di *budi pekerti* e *sosial emosional* sembrano avvicinarsi leggermente a questa linea di pensiero, ma le loro risposte non sono abbastanza coerenti, e la loro media risulta in ogni caso inferiore a 4.

¹⁶ Vedere §3.1.

	Guru 1	Guru 2	Guru 3	Guru 4	Guru 5	Guru 6	Guru 7
Media	2,92	3,08	4	3,23	2,92	3,85	3,85
Deviazione standard	1,04	1,04	1,41	1,01	1,04	1,28	0,99



5. Discussione

Lo scopo di questo contributo è stato quello di illustrare solo un piccolo tassello del complesso mosaico riguardante la linguistica educativa nella 'superglottica' Indonesia. L'analisi svolta suggerisce che la maggior parte degli insegnanti, seppur abbia opinioni apparentemente positive nei confronti del plurilinguismo, è ancora ancorata all'unità linguistica dell'Indonesia, fomentando una sorta di imperialismo che va a scapito delle lingue regionali minoritarie, anche quelle con un alto numero di parlanti come il sundanese.

Questi atteggiamenti negativi nei confronti del plurilinguismo si traducono inevitabilmente in azioni da parte degli insegnanti, che promuovono una visione monolingue indonesiana a danno della molteplicità di cui gli studenti sono parte. Questa *agency* negativa si traduce come segue:

- mancanza di input: gli insegnanti vogliono che gli studenti utilizzino la lingua indonesiana, e loro stessi evitano di usare e di far usare le lingue materne nelle ore scolastiche;
- atteggiamenti negativi: l'utilizzo delle lingue regionali minoritarie viene visto come sbagliato, e se la padronanza nella lingua indonesiana è più bassa rispetto agli studenti monolingui indonesiani, si coltiva negli studenti plurilingui un senso di inadeguatezza e insicurezza linguistica.

I punti di cui sopra, di conseguenza, potrebbero far sì che negli studenti aumenti la mancanza di motivazione nell'utilizzare la loro lingua materna, sia all'interno dell'ambiente scolastico, ma anche e soprattutto al di fuori, in situazioni amicali o addirittura familiari. Ne segue che, nello studio affrontato in questo contributo, gli insegnanti si siano rivelati agenti negativi del plurilinguismo, e che piuttosto continuino a portare avanti la mentalità promossa dal Vecchio e dal Nuovo Ordine dell'unica nazione e unica lingua, a detrimento delle lingue minoritarie, anche quelle con un altissimo numero di parlanti.

Il presente lavoro non ha ovviamente tenuto conto delle attività pratiche svolte in classe, o delle opinioni e degli atteggiamenti dei discenti, che sono comunque importanti e possono fornire preziose

informazioni sugli usi delle lingue e dei registri delle stesse presenti nel loro repertorio, nonché su eventuali fenomeni di contatto che possono aver luogo in classe tra gli studenti. Un'analisi diretta permetterebbe sicuramente di osservare, tra l'altro, come gli insegnanti mettono in pratica gli atteggiamenti sopra discussi. Ulteriori approfondimenti sarebbero necessari, anche e soprattutto all'interno di altri istituti scolastici, al fine di comparare i risultati e delineare, ove possibile, un *trend* e fornire generalizzazioni più accurate. Altro aspetto da non sottovalutare riguarda il fatto che la ricerca sia stata condotta in una grande città, e quindi, in un luogo sì multiculturale e multietnico, ma pur sempre un luogo dove una lingua condivisa unisce e viene utilizzata per la comunicazione interetnica.

Bibliografia

- | | | |
|---------------------------------|------|---|
| Balboni, P. | 2015 | <i>Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse.</i> Torino: UTET. |
| Berruto, G. | 2021 | <i>Che cos'è la linguistica.</i> Roma: Carocci. |
| Blommaert, J. & Rampton, B. | 2011 | 'Language and superdiversity'. <i>Diversities</i> . 13(2), 1-22. |
| Budan Pasat Statistik | 2018 | <i>Statistik Indonesia 2018.</i> Jakarta: BPS. |
| ——. | 2020 | <i>Statistik Indonesia 2020.</i> Jakarta: BPS. |
| Dal Negro, S. & Guerini, F. | 2007 | <i>Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo.</i> Roma: Aracne. |
| Davidson, J. & Henley, D. (eds) | 2007 | <i>The Revival of Tradition in Indonesian Politics: The Deployment of Adat from Colonialism to Indigenism.</i> London: Routledge. |

- Di Sabato, B. & Kirkpatrick, A. 2021 "Learning English and learning languages other than English in Asia and Europe. Current scenarios and debates". In: Macaro, E. & Woore, R. (eds). *Debates in Second Language Education*. London: Routledge, 32-51.
- Djiwandono, I. 2005 "Teach my children English": Why parents want English teaching for their children'. *Indonesian Journal of English Language Teaching*. 1(1), 62-72.
- García, O. 2009 *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden: Blackwell-Wiley.
- Graddol, D. 2007 *English Next: Why Global English may mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
- Guerini, F. 2009 'Repertori complessi e atteggiamenti linguistici: gli immigrati di origine ghanese in provincia di Bergamo'. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*. 38(1):73-88.
- Gumilar, T. 2015 'Regional Languages in Indonesian Educational System: A comparison study of Javanese, Sundanese and Dayak languages teaching programs'. *Investigationes Linguisticae*. 33:29-42.
- Harper, M. 2013 *One Nation, One People, One Language. The Story of Indonesia and Bahasa Indonesia*. Macerata: EUM.
- Heyward, M.; Hadiwijaya, A.S. & Priyono, E. 2017 'Reforming Teacher Deployment in Indonesia'. *Journal of Development Effectiveness*. 9(2):245-262.

- Hult, F.M. 2014 "How does Policy Influence Language in Education?" In: Silver, R.E. & Lwin, S.M. (eds). *Language in Education. Social Implications*. London/New York: Bloomsbury, 159-175.
- Kirkpatrick, A. 2010 *English as a Lingua Franca in ASEAN: A Multilingual Model*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Kirkpatrick, A. & Liddicoat, A. 2019 "Introduction". In Kirkpatrick, A. & Liddicoat, A. (eds), *The Routledge International Handbook of Language Education Policy in Asia*. London: Routledge, 3-13.
- Lasky, S. 2005 'A Sociocultural Approach to understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a context of Secondary School Reform'. *Teaching and Teacher Education*. 21:899-916.
- Lo Bianco, J. 2014 'Domesticating the Foreign: Globalization's Effects on the Place/s of Languages'. *The Modern Language Journal*. 98(1):312-325.
- Maryanto, T. 2009 "Regional and Local Languages as Oral Languages of Instruction in Indonesia". In: Kosonen, K. & Young, C. (eds). *Mother Tongue as Bridge Language of Instruction: Policies and Experiences in Southeast Asia*. Bangkok: SEAMEO, 69-75.
- Molodysky, N. & Santoso, K. 2014 *Belajar Bahasa Gaul. A Learner's Guide to Informal Indonesian*. Jakarta: Kompas Gramedia.

- Moriyama, M. 2012 "Regional Languages and Decentralization in post-New Order Indonesia: The Case of Sundanese". In: Foulcher, K.; Moriyama, M. & Budiman, M. (eds). *Words in Motion: Language and Discourse in Post-New Order Indonesia*. Singapore: NUS Press, 82-100.
- Myers-Scotton, C. 2006 *Multiple Voices. An Introduction to Bilingualism*. Malden: Blackwell.
- Priestley, M.; Biesta, G. & Robinson, S. 2015 *Teacher Agency. An Ecological Approach*. London/New York: Bloomsbury.
- Quinn, G. 2012 "Emerging from Dire Straits: Post-New Order developments in Javanese Language and Literature". In: Foulcher, K.; Moriyama, M. & Budiman, M. (eds). *Words in Motion: Language and Discourse in Post-New Order Indonesia*. Singapore: NUS Press, 65-81.
- Shioara, A. 2012 "How Universal is the Concept of Multilingualism? Minority Language Speakers in Eastern Indonesia". In: Foulcher, K.; Moriyama, M. & Budiman, M. (eds). *Words in Motion: Language and Discourse in Post-New Order Indonesia*. Singapore: NUS Press, 101-126.
- Simons, G.F. & Fennig, C.D. (eds) 2017 *Ethnologue: Languages of Indonesia*. Dallas: SIL International.
- Sneddon, J. 2003 'Diglossia in Indonesia'. *Bijdragen tot de Taal-, Land- en Volk- kunde*. 159(4):519-549.

- Soravia, G. 2007 *Kursus Bahasa Indonesia*. Bologna: AlmaDL.
- Sugiharto, S. 2015 "Disentangling Linguistic Imperialism in English Language Education: The Indonesian Context". In: Bigelow, M. & Ennser-Kananen, J. (eds). *The Routledge Handbook of Educational Linguistics*. New York: Routledge, 224-236.
- Swann, J.;
Deumert, A.;
Lillis, T. &
Mesthrie, R. 2004 *A Dictionary of Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Widiasuti, U. 2006 'Uji kemahiran berbahasa Indonesia sebagai sarana evaluasi dalam perencanaan bahasa di Indonesia'. *Linguistik Indonesia*. 24(1):59-69.
- Wright, S. 2016 *Language Policy and Language Planning. From Nationalism to Globalisation*. London: Palgrave Macmillan.
- Zein, S. 2019 'English, Multilingualism and Globalisation in Indonesia: A Love Triangle'. *English Today*. 35(1):48-53.
- 2020 *Language Policy in Superdiverse Indonesia*. New York: Routledge.

APPENDICE

Questionario in lingua indonesiana

Multilingualisme

Orang yang multilingual adalah seseorang yang dapat menggunakan dua atau lebih bahasa. Selanjutnya, ketika Anda membaca “siswa yang multilingual/multibahasa” ini merujuk kepada siswa yang bahasa ibunya adalah bahasa daerah (misalnya bahasa Sunda, Jawa, dan lain lain), dan bahasa keduanya adalah bahasa Indonesia.

Kota: _____

Tingkat jenjang pendidikan manakah yang Anda ajar saat ini?

- Sekolah dasar (SD)
- Sekolah menengah pertama (SMP)
- Sekolah menengah atas (SMA)

Mata pelajaran: _____

1. Multilingualisme dalam bahasa daerah adalah sumber ketika mempelajari bahasa baru.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

2. Multilingualisme dalam bahasa daerah menghasilkan keuntungan kognitif.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

3. Multilingualisme dalam bahasa daerah meningkatkan keterampilan membaca, mendengarkan, berbicara, dan menulis.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

4. Siswa multibahasa lebih fleksibel.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

5. Siswa yang berbicara bahasa daerah lebih lemah dalam bahasa Indonesia.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

6. Siswa multibahasa memiliki lebih banyak masalah di sekolah daripada siswa monolingual Indonesia.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

7. Multibahasa bisa membuat frustrasi.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

8. Penggunaan bahasa daerah berpengaruh negatif terhadap kelancaran berbahasa Indonesia.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

9. Multilingualisme adalah topik penting untuk sekolah.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

10. Bahasa yang sama itu penting.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

11. Siswa multibahasa membutuhkan dukungan untuk belajar bahasa Indonesia.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

12. Siswa multibahasa dan monolingual harus belajar bahasa Indonesia secara terpisah.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

13. Siswa multibahasa harus dinilai dalam bahasa ibu mereka.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

14. Bahan ajar harus ditali dalam bahasa Indonesia dan bahasa daerah.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

15. Siswa harus didorong untuk menggunakan bahasa daerah.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

16. Bahasa Indonesia harus menjadi satu-satunya norma.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

17. Siswa multibahasa harus mengambil kursus persiapan sebelum mengambil bagian dalam kelas reguler.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

18. Siswa multibahasa harus menerima info dan dukungan dalam bahasa ibu mereka.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

19. "Kebijakan khusus bahasa Indonesia" diperlukan di sekolah kami.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

20. Saya tidak mengerti bahasa ibu siswa, jadi saya tidak ingin mereka menggunakannya.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

21. Multilingualisme harus menjadi bagian dari pendidikan guru.

<input type="radio"/> Sangat setuju	<input type="radio"/> Setuju	<input type="radio"/> Tidak setuju	<input type="radio"/> Sangat tidak setuju
-------------------------------------	------------------------------	------------------------------------	---

Questionario in lingua italiana

Plurilinguismo

Una persona plurilingue è colui che è in grado di utilizzare una o più lingue. D'ora in avanti, quando si leggerà "studenti plurilingui" ci si riferirà a studenti la cui lingua materna è una lingua regionale (per esempio sundanese, giavanese, etc.), e la cui lingua seconda è l'indonesiano.

Città: _____

A quale livello di istruzione sta attualmente insegnando?

- Scuola primaria (SD)
- Scuola secondaria inferiore (SMP)
- Scuola secondaria superiore (SMA)

Materia: _____

1. Il plurilinguismo nelle lingue regionali è una risorsa per l'apprendimento di una nuova lingua.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

2. Il plurilinguismo nelle lingue regionali produce vantaggi cognitivi.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

3. Il plurilinguismo nelle lingue regionali aumenta le abilità nella lettura, l'ascolto, la produzione orale e la scrittura.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

4. Gli studenti plurilingui sono più flessibili.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

5. Gli studenti che parlano lingue regionali sono più deboli in lingua indonesiana.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

6. Gli studenti plurilingui hanno molti più problemi a scuola rispetto agli studenti monolingui in indonesiano.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

7. Il plurilinguismo può portare frustrazione.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

8. L'utilizzo delle lingue regionali potrebbe avere un'influenza negativa sulla padronanza della lingua indonesiana.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

9. Il plurilinguismo è un argomento importante per la scuola.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

10. Una lingua unica è importante.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

11. Gli studenti plurilingui hanno bisogno di supporto per studiare la lingua indonesiana.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

12. Gli studenti plurilingui e monolingui dovrebbero studiare la lingua indonesiana separatamente.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

13. Gli studenti plurilingui dovrebbero essere valutati nella loro lingua materna.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

14. Il materiale scolastico dovrebbe essere scritto sia in indonesiano sia nelle lingue regionali.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

15. Gli studenti dovrebbero essere stimolati ad utilizzare le lingue regionali.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

16. La lingua indonesiana dovrebbe diventare l'unica norma.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

17. Gli studenti plurilingui dovrebbero tenere corsi di preparazione prima di prendere parte alle lezioni regolari.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

18. Gli studenti plurilingui dovrebbero poter richiedere informazioni e ricevere supporto nella loro lingua materna.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

19. Una "politica esclusivamente indonesiana" è necessaria nella nostra scuola.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

20. Io non comprendo la lingua materna degli studenti, quindi non voglio che venga utilizzata.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

21. Il plurilinguismo dovrebbe diventare parte della formazione degli insegnanti.

<input type="radio"/> Totalmente d'accordo	<input type="radio"/> D'accordo	<input type="radio"/> In disaccordo	<input type="radio"/> Totalmente in disaccordo
--	---------------------------------	-------------------------------------	--

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.

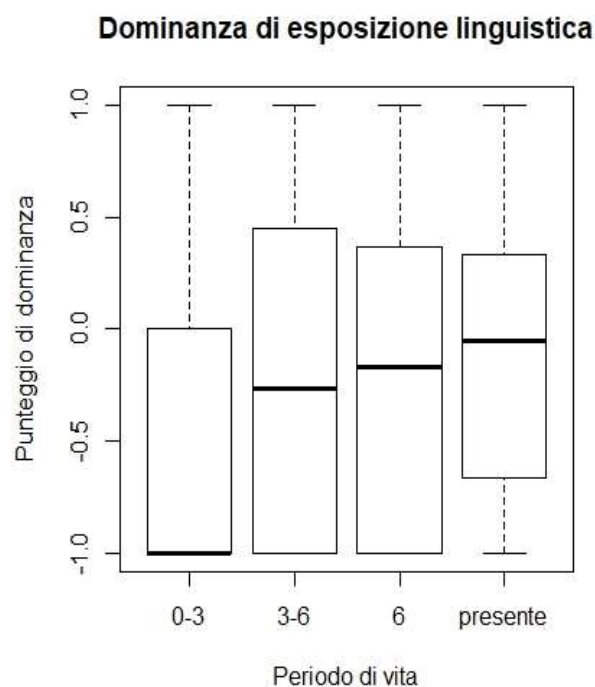


Figura 1: Box plot relativo ai punteggi di dominanza nell'uso linguistico associati ai bambini nei vari momenti della loro vita (dalla nascita a 3 anni, da 3 a 6 anni, a 6 anni e nel momento in cui è stata condotta l'intervista). I punteggi negativi indicano dominanza nella lingua di origine, mentre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

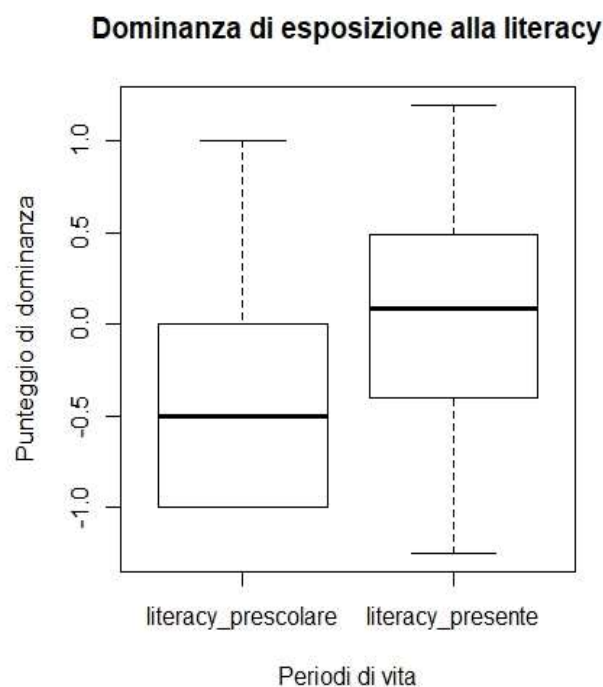


Figura 2: Box plot relativo ai punteggi di dominanza relativi alle pratiche di *literacy* associati ai bambini prima dell'ingresso a scuola (a 6 anni) e nel momento in cui è stata condotta l'intervista (presente). I punteggi negativi indicano dominanza nella lingua di origine, mentre i punteggi positivi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

IL PLURILINGUISMO NELLE POLITICHE LINGUISTICHE ITALIANE: IL CASO DI BOLOGNA

VALERIA BARUZZO
(Università di Bologna)

NICOLA PERUGINI
(Università di Bologna)

Abstract

This contribution aims to illustrate the application of European language policies in favour of multilingualism in the Italian context, taking as an example the case of the metropolitan city of Bologna. This is a particularly virtuous case, considering that it is the urban area with the highest concentration of people of foreign nationality in Italy. The contribution is divided into three parts: in the first part social and educational advantages of multilingualism are presented, then it is provided a delineation of European language policies and their reception by Italian institutions, whereas the final part describes some examples of good practices of multilingual education experimented in the metropolitan area of Bologna.

Keywords: educazione linguistica, plurilinguismo, politiche linguistiche, scuola, Unione Europea, Bologna

1. Il plurilinguismo come scuola di democrazia

Come affermato in apertura della Carta Europea del plurilinguismo¹, il “plurilinguismo” è un “vettore essenziale della cittadinanza democratica [...] che trasmette valori di tolleranza e di accettazione delle differenze e delle minoranze”. Promuovere il plurilinguismo vuol

¹ <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/it/1-osservatorio/la-carta-it-it-6-1-carta-europea>.

dire dunque costruire una società più inclusiva, e in questo la scuola ricopre un ruolo fondamentale. Già il GISCEL nel 1975² dichiarava, con il testo delle Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica, che la scuola ha “come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma)”. In Italia però questo tipo di visione ha normalmente riguardato le minoranze storiche e i dialetti. Oggi, in un contesto multilingue come quello attuale, ciò appare limitante poiché anche le “lingue immigrate” (Bagna, Barni & Vedovelli, 2007) vanno considerate nell'ottica di un'educazione plurilingue democratica. Fino a questo momento, la politica nazionale di educazione linguistica si è orientata molto verso l'insegnamento della lingua maggioritaria, l'italiano, agli allievi non italofofoni, concedendo poco spazio alle loro lingue di famiglia (Panzieri, 2019; Santipolo, 2018). Ma è già con Cummins (1979, 1981) che si è dimostrato che buone competenze nella lingua di famiglia possono favorire l'apprendimento della lingua maggioritaria, poiché vanno a formare un serbatoio di abilità cognitive trasferibili da una lingua all'altra. Ancora gli autori del GISCEL, in un'Italia demograficamente e linguisticamente diversa da quella di oggi, avevano messo in rilievo questo punto: “la sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente gradualmente”. Dare valore e spazio ai repertori linguistici degli studenti costituisce quindi un vantaggio cognitivo e sociale, oltre che un diritto. Contrariamente al pensiero comune, questo non è un ostacolo all'apprendimento, bensì una risorsa per tutta la classe.

1.1 *Le sfide per l'educazione linguistica plurilingue*

Parlando di ambiente scolastico, è doverosa una precisazione sulla competenza plurilingue. Coste *et al.* (2009) ne individua diverse caratteristiche, a partire da una concezione olistica e multipla, piuttosto che segmentata, delle competenze linguistiche. Per questo, sostenere la

² <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.

competenza plurilingue non dovrebbe tradursi nel raggiungimento di abilità perfettamente equilibrate, ma nella predilezione di una visione dinamica della competenza che:

- è sempre contestualizzata
- si realizza in diversi domini
- è mutevole nel tempo e nelle circostanze.

Si tratta di vedere la competenza come qualcosa che è sempre individuale, che dipende dai percorsi di vita personali e che in quanto tale è soggetta a evoluzione e cambiamento, sia all'interno che all'esterno della scuola. Questi aspetti sono particolarmente rilevanti quando guardiamo agli alunni con retroterra di immigrazione, che in molti casi non raggiungono competenze simili nelle lingue del loro repertorio, hanno vocabolari molto differenziati tra una e le altre lingue e le usano in contesti altrettanto separati. Dai dati statistici (Fondazione ISMU, 2021) sappiamo inoltre che parte di questi alunni provengono dalle classi sociali economicamente meno agiate e con livelli di istruzione più bassi. Si tratta del cosiddetto status socioeconomico, che influenza le competenze linguistiche e conseguentemente i risultati scolastici (Weisleder & Fernald, 2013). Invece, un'educazione democratica si pone come obiettivo quello di mettere tutti nelle stesse condizioni di apprendere e di raggiungere i medesimi obiettivi, a partire da condizioni individuali differenti. Un'educazione linguistica monolingue, come quella tradizionale, basata sulla lingua maggioritaria italiana, si allontana da questi obiettivi, perché si rivolge solo a coloro che già nei contesti familiari ed extrascolastici dispongono dei mezzi e ricevono gli stimoli utili allo sviluppo delle loro capacità linguistiche. Una simile visione perpetua gerarchie linguistiche e sociali escludenti, ed è per questo che promuovere un'educazione multilingue nelle scuole implica un cambio di mentalità e richiede di smantellare pratiche didattiche basate sull'approccio *One teacher, one language* (OTOL), in cui il docente si fa promotore e modello di un'unica buona lingua. In altri termini, portare il plurilinguismo in aula significa costruire un ambiente educativo che dia riconoscimento alla diversità linguistica e non solo (Mastellotto & Gross, 2021).

1.2 *Uno sguardo alla pedagogia*

I contributi che provengono dalla *critical pedagogy* (Kincheloe & Steinberg, 2008), hanno introdotto una visione dell'istruzione tradizionale come luogo in cui gli studenti vengono socializzati all'interno di particolari ruoli già gerarchizzati. Queste gerarchie sociali sono anche linguistiche e l'obiettivo di una pedagogia che voglia essere realmente democratica è quello di non educare riproponendo questi stessi schemi, ma abituare gli studenti a pensare criticamente e mettere in discussione le strutture sociali tradizionalmente proposte. L'educazione deve quindi prediligere pratiche che mettano in crisi le gerarchie e le relazioni di potere all'interno della classe, anche tra lingue e varietà linguistiche. Un'istituzionalizzazione della gerarchia linguistica non solo può portare a creare forti inibizioni negli usi linguistici da parte degli studenti e un abbassamento del senso di autoefficacia, ma rafforza anche la discriminazione e riduce le possibilità di raggiungere il successo educativo e sociale (Leeman, Rabin & Román-Mendoza, 2011). Vari autori ormai hanno dimostrato che il fallimento delle scuole nel riconoscere e valorizzare le lingue che gli studenti portano in classe può contribuire alla diminuzione del benessere psicologico e incentivare la perdita della lingua (Bartolomé & Macedo, 1999; Carreira, 2007; Cho & Krashen, 1998; Wright & Taylor, 1995). La valorizzazione del plurilinguismo si configura quindi come uno strumento potente, che agisce su più livelli: individuale e sociale. Porta benefici sul piano cognitivo ed emotivo e incentiva pratiche di convivenza positive.

1.3 *Scuola e famiglia nel dialogo plurilingue*

Il plurilinguismo è utile a mettere in discussione approcci educativi escludenti e aiuta il processo di valorizzazione del “fund of knowledge and identity” di ciascun studente (Moll *et al.*, 1992). Per innescare tale processo si parte dal presupposto che tutte le famiglie, al di là della loro origine, della loro lingua e anche della loro situazione economico-sociale, hanno competenze e conoscenze prodotte dalla partecipazione a diverse pratiche sociali, e che sono appunto chiamate “fondo di conoscenza” (González, Moll & Amanti, 2005). Con questa espressione si intende dunque l'insieme dei saperi e delle competenze che i genitori

trasmettono ai loro figli, che non sono necessariamente legate all'alfabetizzazione scolastica e che consentono agli individui di funzionare in una specifica cultura. Questo fondo è acquisito durante le esperienze quotidiane che sono storicamente e culturalmente uniche e che entrano nel processo di definizione dell'identità. La lingua, i suoi usi e ciò che ad essa si lega possono essere considerati parte di questo bagaglio. Come sottolineato da Santipolo (2022), l'educazione linguistica deve procedere verso una concezione allargata che consenta di vedere tutti i codici presenti nel repertorio linguistico non solo come strumenti di comunicazione ma, appunto, anche "potenti mezzi di sviluppo dell'identità individuale e sociale". Infatti, la conoscenza di una o più lingue straniere costituisce un ampliamento rilevante del campo di visione degli individui e il mezzo per comprendere meglio le società e i problemi attuali. Per il bambino come per l'adulto, la parola è indissociabile dal pensiero e dalla comunicazione, è "un potere e l'accesso alla libertà"³.

2. Il plurilinguismo nell'Unione Europea e in Italia

Dopo aver esplorato, seppur brevemente, i vantaggi di un'educazione volta alla promozione del plurilinguismo, per procedere nella nostra analisi riteniamo opportuno offrire innanzitutto la visione dell'Unione Europea, in quanto ambito geografico e soprattutto normativo in cui è inserita l'Italia. Caratterizzata da grande diversità condensata in uno spazio geografico relativamente ridotto, l'Unione Europea è consapevole della ricchezza e delle potenzialità che la sua particolare conformazione comporta, sia a livello interno che esterno. Da qui, il motto⁴ "Uniti nella diversità" che orienta le linee a cui attenersi al momento di prendere decisioni che riguardano tutti gli stati membri, con l'obiettivo di creare spazi di condivisione comuni pur mantenendo le specificità di ognuno. In questo senso, come dichiarato nel portale della Commissione Europea nell'area dedicata all'educazione, le lingue ricoprono un ruolo centrale. Infatti, non solo permettono di conoscere

³ Carta europea del plurilinguismo: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/it/1-osservatorio/la-carta-it-it-6-1-carta-europea>.

⁴ <https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>.

persone e culture diverse, ma favoriscono lo scambio di competenze professionali rendendo l'UE terreno fertile per innovazioni e avanzamento tecnologico, scientifico e culturale. Il tentativo di creare un'identità europea plurima attraverso la promozione del plurilinguismo si concretizza nella valorizzazione di tutte le lingue presenti nel territorio, sia che si tratti di lingue ufficiali, minoranze linguistiche o lingue giunte a seguito di migrazioni. Inoltre, come precisa Luise (2013), la promozione del plurilinguismo attraverso azioni educative e formative coinvolge il cittadino europeo in tutte le fasi della sua vita e comprende, all'interno della società europea, aspetti identitari, interculturali, educativi, economici.

2.1 *Azioni normative UE a favore del plurilinguismo*

L'orientamento favorevole al plurilinguismo⁵ e alla promozione della diversità linguistica è stato affermato dall'UE sin dai primi momenti della sua formazione. Questa tendenza si è riflessa nelle linee guida interne adottate dal Consiglio d'Europa che sono servite e servono attualmente a tracciare le politiche linguistiche ed educative comuni. Nel contesto europeo, quindi, i provvedimenti che costituiscono le basi giuridiche per qualsiasi azione di pianificazione linguistico-educativa sono stati formulati per garantire la diversità inter e intralinguistica per i cittadini plurilingui, ma anche per incentivare la varietà di possibilità di apprendimento linguistico, senza limitarlo alle lingue più dominanti come l'inglese. Per quanto riguarda più nello specifico la posizione dell'Unione Europea verso il plurilinguismo nel contesto scolastico, tra i numerosi provvedimenti, trattati e convenzioni stipulati nei decenni scorsi possiamo segnalare tre particolarmente significativi, promulgati negli ultimi anni. In primo luogo, appare determinante la comunicazione della Commissione Europea all'incontro tra i leader

⁵ Per evitare eventuali incomprensioni specificiamo che in ambito scientifico viene esplicitata la distinzione tra multilinguismo (presenza di più lingue in un territorio) e plurilinguismo (conoscenza e uso di più lingue da parte di un individuo). In ambito istituzionale, invece, questa distinzione permane solamente nei documenti emessi dal Consiglio d'Europa. In tutti gli altri casi i due fenomeni vengono accorpati e definiti tramite il termine "multilinguismo". Per approfondire sulla questione terminologica, rimandiamo a Luise, M.C., 2013, *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente, n. 2:525-535.

europei tenutosi a Göteborg⁶ (Svezia) il 17 novembre 2017, in cui si manifesta la problematica per cui circa la metà dei cittadini europei parla solo la propria L1 e propone l'ambizioso obiettivo per cui si cerchi di "elaborare una raccomandazione del Consiglio sulla promozione dell'apprendimento delle lingue in Europa in cui si stabilisca che entro il 2025 tutti i giovani europei che concludono un ciclo di studi secondari dovranno avere una buona conoscenza di due lingue oltre a quella della propria lingua madre (o delle proprie lingue madri)". Attenendosi alle conclusioni stilate dal Consiglio Europeo in seguito all'incontro di Göteborg, la Commissione Europea si sta quindi impegnando a migliorare l'insegnamento delle lingue e legiferare in modo da favorire la partecipazione dei cittadini europei alla nuova Europa plurilingue. Concretamente, alcune scelte operative per la promozione del plurilinguismo riguardano:

- la collaborazione con esperti di lingua e ricercatori per uniformare sia i livelli che i criteri di valutazione della competenza linguistica;
- azioni di sostegno alle classi multilingui, per favorire l'integrazione scolastica degli alunni migranti;
- incentivi a supporto del programma Erasmus +;
- la cooperazione con i servizi linguistici delle istituzioni europee, specialmente con le direzioni generali della Traduzione e dell'Interpretazione, per promuovere l'istruzione e la formazione dei linguisti;
- l'assegnazione del Label europeo delle lingue ai cittadini e ai progetti che promuovono lo sviluppo di tecniche innovative di insegnamento delle lingue.

In secondo luogo, appare significativa la raccomandazione adottata il 22 maggio 2019⁷ dal Consiglio d'Europa, volta all'istituzione di un approccio globale all'insegnamento e apprendimento delle lingue. Questa raccomandazione invita gli Stati membri a incentivare la

⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN>.

⁷ Katarzyna, A.I. 2022 *Note tematiche sull'Unione Europea, La Politica Linguistica*. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/142/la-politica-linguistica>.

formazione e la mobilità degli insegnanti di lingue, oltre a supportare lo sviluppo di metodi didattici e pedagogici innovativi (ad esempio, eTwinning e School Education Gateway). Inoltre, nel corso della stessa seduta, il Consiglio ha siglato un accordo per istituire il programma “Europa creativa” (2021-2027) tra i cui obiettivi rientrano tutela, sviluppo e promozione della diversità e del patrimonio linguistico e culturale in Europa. Infine, il terzo provvedimento che riteniamo utile menzionare è quello dell'11 novembre 2021⁸, con cui il Parlamento europeo ha emanato una risoluzione nella quale ribadisce l'importanza dell'apprendimento delle lingue straniere, ponendo enfasi sull'inglese e sulla necessità che tutti gli stati membri promuovano lo sviluppo delle competenze linguistiche specialmente nei cicli primari e secondari dell'istruzione. Inoltre, evidenzia l'importanza di raccogliere dati comparabili sui processi di apprendimento linguistico tra i paesi dell'Unione. In linea generale, questa risoluzione del Parlamento punterebbe a stimolare la Commissione a concretizzare ulteriormente le sue azioni per raggiungere gli obiettivi di promozione del plurilinguismo sostenuti dal Consiglio d'Europa negli anni precedenti.

2.2 *Il plurilinguismo nelle politiche linguistiche italiane*

Anche l'Italia è uno spazio plurilingue, nel quale insistono, oltre all'italiano, i dialetti e le cosiddette minoranze linguistiche storiche (legge n. 482 del 1999). Oggi si può parlare, seguendo una felice definizione di Barni e Vedovelli (2009), di “neoplurilinguismo italiano”, nel senso che questo spazio già plurilingue si è notevolmente arricchito, perché condiviso con tutte le lingue d'immigrazione. La medesima situazione si riflette nelle aule scolastiche, ponendo docenti e non solo di fronte a nuove sfide educative. A completare questo quadro sul plurilinguismo nella scuola italiana concorrono anche le lingue straniere. L'inglese in primis, ormai presente in tutti i gradi, a partire dall'infanzia (Santipolo, 2016), ma anche il francese, il tedesco, lo spagnolo e le lingue classiche. Questa particolare condizione ha fatto sì che proponesse un'educazione linguistica realmente democratica

⁸ Commissione Cultura e Istruzione Parlamento Europeo 2021 *Report - A9-0291/2021 on The European Education Area: a shared holistic approach*. Parlamento Europeo, Strasburgo: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_EN.pdf.

(GISCEL 1975) venisse sentita come un'urgenza e un'esigenza, che doveva trovare riscontro anche a livello normativo.

2.3 *Le prime azioni normative in Italia per la scuola plurilingue*

I primi passi verso la promozione di una scuola plurilingue sono stati mossi con la legge n. 53 del 28 marzo 2003 e il d.lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004. Il primo documento stabilisce l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione Europea e la seconda chiarisce che questa deve essere l'inglese, a partire dalla prima classe della scuola primaria, a cui se ne aggiungerà una seconda nella scuola secondaria di I grado. Per la secondaria di II grado si vedano i Regolamenti di riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali (DPR 15 marzo 2010, n. 87, 88, 89) con le relative Indicazioni Nazionali per i Licei (d.m. 7 ottobre 2010, n. 211) e la successiva l. 13 luglio 2015, n. 107. I punti che ci sembrano interessanti da evidenziare in questa sede sono la formulazione di obiettivi specifici o risultati di apprendimento anche per le lingue straniere, con riferimento ai *learning outcomes* del Quadro europeo delle qualificazioni per l'apprendimento permanente (EQF), la possibilità di includere nel curriculum anche lingue straniere come l'arabo, il cinese, il russo e il giapponese e infine l'importanza data, specie con il secondo provvedimento, alla metodologia CLIL (Saccardo, 2016). Infine, nel settembre 2012 vengono pubblicate le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia (d.m. 16 novembre 2012, n. 256), in cui si abbandona l'atteggiamento prescrittivo dei precedenti documenti (d.lgs. n. 59/2004; d.m. 31 luglio 2007, d.P.R. 89/2009) per concedere a ogni scuola la libertà di costruzione dei curriculum in base ai profili dei membri della specifica comunità scolastica.

In tali indicazioni la sollecitazione europea alla trasversalità, indicata come fondamentale nella Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curriculum per un'educazione plurilingue e interculturale del Consiglio d'Europa (Béacco *et al.*, 2010), viene pienamente recepita e diventa il principio a cui ispirare l'educazione plurilingue, in termini di "metodologie, contenuti e metalingua" (Saccardo, 2016). Nel capitolo dedicato alla scuola dell'infanzia, paragrafo "I discorsi e le parole", si afferma che "la lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e

culture” e, continuando nella parte dedicata alla primaria, che “l’educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l’inclusione sociale e per la partecipazione democratica”. Per la prima volta si fa distinzione fra lingua materna e di scolarizzazione, riservando a entrambe un ruolo importante nel processo di formazione dell’individuo, che inizia nell’ambiente domestico e continua in quello scolastico. Contrariamente alle precedenti indicazioni del 2007 (d.m. 31 luglio 2007) si fa poi esplicito riferimento al repertorio linguistico di ciascuno. Infatti, a proposito di riflessione linguistica, il documento dichiara che “essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell’allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale”. Il plurilinguismo, quindi, non viene concepito solo come rispetto e conoscenza della diversità, ma anche come mezzo di riflessione sociolinguistica e biografica e come strumento di confronto culturale. Anche l’apprendimento della lingua inglese viene inserito all’interno della prospettiva di un’educazione plurilingue. La stessa Guida (Beacco *et al.*, 2010) è anche alla base delle Linee Guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri emanate nel febbraio 2014, dove viene esplicitamente citata nel paragrafo 6.3 che il documento nazionale dedica al plurilinguismo, in riferimento agli alunni non italofoeni. Si insiste sull’importanza di creare un “legame efficace tra i contenuti comuni e i bagagli individuali linguistici e culturali che ogni alunno porta con sé”, ribadendo la continuità tra esperienza linguistica domestica e scolastica. Nel documento si passano poi ad elencare alcune modalità per il riconoscimento della diversità linguistica e la valorizzazione delle situazioni bilingui presenti in classe: segni di accoglienza nelle lingue della classe, utilizzo di strumenti per la rilevazione delle competenze in L1, storie e glossari bilingui, comparazione linguistica e studio dei contatti fra lingue, corsi di lingue non comunitarie in orario extrascolastico. Il documento pone particolare enfasi sulla narrazione come strumento privilegiato di promozione del plurilinguismo e del dialogo interculturale.

2.4 *La competenza “multilinguistica” nei documenti ministeriali*

Conviene fare menzione anche del d.m. 22 agosto 2007, n. 139, che recepisce la sollecitazione dell'UE, espressa tramite la Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18.12.2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente, poi sostituita con un nuovo documento del 22 maggio 2018. I due documenti europei individuano otto competenze di base, ma, mentre nel 2006 tra queste compaiono “comunicazione nella madre lingua” e “comunicazione in lingua straniera”, nel documento del 2018 le due competenze linguistiche sono diventate “competenza alfabetico funzionale” e “competenza multilinguistica”. Quest'ultima viene definita come “la capacità di utilizzare lingue diverse in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare”. Più avanti nel documento il discorso si amplia fino a comprendere nella competenza multilinguistica un atteggiamento positivo che comporti “l'apprezzamento della diversità culturale nonché l'interesse e la curiosità per lingue diverse e per la comunicazione interculturale. Essa presuppone anche rispetto per il profilo linguistico individuale di ogni persona, compresi sia il rispetto per la lingua materna di chi appartiene a minoranze e/o proviene da un contesto migratorio che la valorizzazione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un paese come quadro comune di interazione”.

Il documento italiano del 2007 suggerisce quattro assi culturali strategici, di cui uno è quello dei linguaggi, il quale però ripropone ancora la dicotomia tra competenza in lingua italiana e competenza in lingua straniera, senza alcun cenno alla dimensione plurilingue. La scuola italiana è dunque in attesa di un documento ministeriale che aggiorni gli assi strategici tenendo in considerazione la competenza multilinguistica.

3. Emilia-Romagna: una regione, tante identità (linguistiche)

Per capire realmente quanto le buone pratiche a favore del plurilinguismo possono essere rilevanti per un territorio, riteniamo considerevole offrire una panoramica sulla conformazione sociale (e linguistica) del luogo in cui si inseriscono. Come anticipato, il focus del nostro contributo è la regione Emilia-Romagna, e in particolare la città

di Bologna. Secondo i dati riferiti al 1° gennaio 2021 contenuti nel documento anticipante la pubblicazione del XXII Rapporto annuale “*L’immigrazione straniera in Emilia-Romagna – Edizione 2022*”, l’Emilia-Romagna è la regione italiana con maggior percentuale di stranieri sul totale dei residenti nel suo territorio, superando persino Lombardia e Lazio. Inoltre, registrando la cifra più alta degli ultimi 20 anni, con il suo 12,7% di persone straniere sul totale degli abitanti, l’Emilia-Romagna si posiziona ben oltre la media nazionale, in cui la percentuale di stranieri è dell’8,5%. Questi dati sono particolarmente significativi, tra l’altro, considerando che sono stati rilevati in epoca di piena pandemia Covid-19, che ha indubbiamente inciso sul saldo migratorio o comunque sugli spostamenti sia intra che extra-europei. Per quanto riguarda la distribuzione nel territorio regionale, è proprio il Comune di Bologna a registrare la maggior distribuzione di stranieri, con un totale di 60.507 persone, che è quasi il doppio del secondo comune per numerosità, ossia Parma con 35.162 persone.

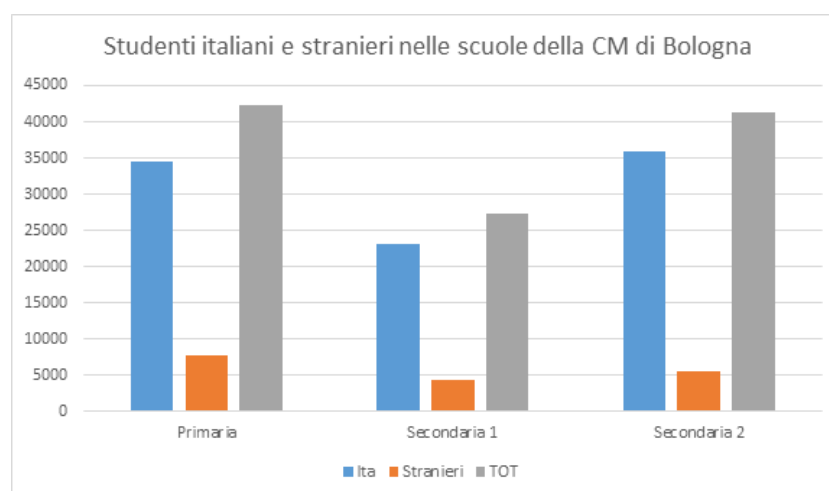
3.1 *Profilo socio-biografico*

Sebbene l’origine delle persone straniere residenti in Emilia-Romagna sia molto variegata e preveda 174 paesi, sono solo cinque le nazioni che da sole coprono la metà delle presenze non italiane sul territorio: Romania (17,5%), Marocco (11,0%), Albania (10,5%), Ucraina⁹ (5,9%), Cina (5,4%). A Bologna, la presenza più consistente è delle persone provenienti dalla Romania. Considerando invece l’età degli stranieri nel territorio regionale, i dati dimostrano che si tratta di una presenza relativamente giovane, con età media di 35,3 anni (rispetto a quella italiana che è di 48,2). Infine, dalle statistiche emerge anche come la presenza di minori stranieri sia significativa, dato che ricopre il 21,1% del totale della popolazione straniera, e il 17,3% di tutti i minori in Italia. Questa cifra è ancora più rilevante se si osserva come anche il numero di nascite da parte di genitori stranieri sia in aumento. Anche in questo caso, la regione Emilia-Romagna si rivela esemplificativa per questo fenomeno, dato che sarebbero stati ben il 24,5% i nati stranieri nel 2020 (su totale delle nascite nella regione).

⁹ Queste informazioni potrebbero non essere più fedeli alla realtà attuale, a causa dei movimenti imposti dalla crisi tra Ucraina e Russia per cui i dati relativi agli ucraini risulterebbero sottorappresentati nel presente rapporto.

3.2 *Presenza straniera nelle scuole in Emilia-Romagna*

Anche per quanto riguarda la popolazione scolastica, l'Emilia-Romagna si colloca al primo posto tra le regioni italiane per incidenza di studenti stranieri rispetto al totale di iscritti. Riportando i dati forniti dal MIUR e pubblicati nella sezione "Istruzione" del portale regionale¹⁰, nell'anno scolastico 2020-2021 risultavano 613.260 gli studenti frequentanti sia scuole statali che non, di cui 104.799 stranieri. In percentuale, si tratta del 17,1% del totale degli alunni. Le altre regioni in cui la popolazione studentesca straniera si colloca al di sopra della media nazionale, che corrisponde al 10,3%, sono Lombardia (16,0%) e Veneto (14,4%). Di seguito riportiamo il grafico relativo alla suddivisione in percentuale degli alunni stranieri nei vari cicli scolastici, in riferimento a tutta l'area metropolitana bolognese.



Il rapporto tra alunni stranieri UE ed extra UE è di circa 1 a 4, considerando tutti i gradi di istruzione. Per quanto riguarda il rapporto percentuale di studenti stranieri rispetto al totale degli alunni, possiamo notare che sono:

¹⁰ <http://inumeridibolognametropolitana.it/atlantemetropolitano/istruzione/scuola/scuole-primarie>.

- il 18,3% per la scuola primaria
- il 15,6% per la scuola secondaria di I grado
- il 13,1% per la scuola secondaria di II grado

La percentuale decresce man mano che aumenta il livello dell'ordine scolastico e, sebbene non sia né la sede opportuna né si dispongano le competenze per interpretare correttamente questa tendenza, si possono avanzare ipotesi a partire dalle riflessioni presentate nel Rapporto annuale “*L’immigrazione straniera in Emilia-Romagna – Edizione 2022*”. Stando a quanto esposto, probabilmente il calo si deve sia all’incidenza della pandemia che ha arrestato i flussi in entrata e di conseguenza la quantità di iscritti, ma anche all’ottenimento della cittadinanza italiana da parte dei minori per trasmissione dai genitori. Ad esempio, il report evidenzia che nel 2020 in Emilia-Romagna sono stati oltre 14.568 gli stranieri diventati italiani. Per la maggior parte di loro, la cittadinanza è stata acquisita per residenza e, appunto, per trasmissione del diritto dai genitori ai figli. Un’ulteriore spiegazione, secondo noi, potrebbe essere il fatto che data la giovane età degli adulti stranieri in Italia, la popolazione studentesca dei cicli iniziali sia più alta semplicemente per motivi anagrafici. In altre parole, a genitori giovani corrispondono logicamente figli piccoli, che quindi non hanno ancora raggiunto l’età per frequentare le scuole secondarie, specialmente di II grado. Infine, riteniamo che sia interessante osservare la distribuzione della percentuale di studenti stranieri nelle varie tipologie di scuole secondarie di II grado in cui la presenza di alunni non italiani diminuisce all’aumentare del prestigio del tipo di istituto. Il numero minore di stranieri lo riceve infatti la scuola non statale (2,6%) e i licei (7,2%). Gli istituti tecnici e quelli professionali ricevono la maggior parte degli studenti stranieri, con il 19% e il 38,8% rispettivamente.

3.3 *Plurilinguismo: dai numeri alle parole*

Riprendendo quanto detto in 2.2 a proposito del “neoplurilinguismo italiano”, per quanto riguarda l’Emilia-Romagna, secondo i dati del Rapporto, le lingue migrate maggiormente presenti nelle classi

potenzialmente¹¹ potrebbero essere: arabo marocchino, albanese, cinese, rumeno/moldavo. Come evidenziato da Gianollo e Fiorentini (2020), sono gli stessi alunni a dichiarare di voler “approfondire lo studio della lingua d’origine, esplicitando una necessità che le politiche educative e linguistiche dovranno tenere in considerazione nei prossimi anni”, a seguito della consapevolezza di non possedere piena competenza nella lingua di famiglia, o comunque di dominarla meno rispetto all’italiano. Tutto questo conferma quanto sia importante nel contesto scolastico emiliano-romagnolo, e in particolare in quello bolognese, che insegnanti e compagni italofoeni siano consapevoli delle potenzialità del plurilinguismo, specialmente per evitare la sostituzione o perdita di lingue (Chini, 2011). Questo pensiero è ben concretizzato, come vedremo, negli esempi di buone pratiche che verranno presentate nella sezione seguente.

4. Buone pratiche di educazione plurilingue: esempi dall’area metropolitana di Bologna

Nonostante il supporto delle istituzioni sia fondamentale per la creazione di una società favorevole al plurilinguismo, le sole indicazioni e linee guida non bastano. Per questo, lo scopo di questa seconda metà del nostro contributo è presentare una breve rassegna di tre progetti legati in vari modi all’educazione plurilingue, realizzati nella città metropolitana di Bologna negli ultimi cinque anni. Attraverso una ricerca sui siti istituzionali del comune, abbiamo voluto non solo verificare la presenza di iniziative a sostegno del plurilinguismo, ma osservare anche i principi e gli scopi che informano tali progetti, con l’obiettivo di selezionare alcune buone pratiche che potrebbero costituire potenziale fonte di ispirazione anche al di fuori dell’area

¹¹ Precisiamo che serve trattare con cautela questa associazione logica, nel senso che non è detto che il bagaglio linguistico portato dai genitori stranieri sia effettivamente utilizzato anche dai figli. Infatti, bisogna ammettere la possibilità che all’origine straniera dell’alunno non corrisponda necessariamente la competenza linguistica nella lingua del paese di provenienza, anche tenendo conto della probabile pluralità linguistica già presente nel repertorio linguistico del paese d’origine. Tuttavia, siamo dell’idea che la promozione di una tendenza ideologica a favore del plurilinguismo debba prescindere dalla competenza esclusivamente attiva nella lingua d’origine, anche considerando che le lingue migrate sono solo una parte delle lingue diverse dall’italiano presenti nel territorio nazionale.

bolognese. Il criterio adottato per la nostra analisi riguarda la capacità del progetto di dimostrare come scuole, enti locali e tutte le realtà educative del territorio recepiscano le indicazioni europee e i risultati della ricerca sul plurilinguismo e, in mancanza di una forma più istituzionale di educazione plurilingue, siano in grado di creare azioni concrete che ne perseguano gli scopi e ne promuovano i valori. Per ogni esempio abbiamo incluso una scheda descrittiva che racchiude sinteticamente i dettagli principali, seguita da un commento più esteso sullo svolgimento del progetto e completata da una nostra interpretazione di come l'iniziativa attua i valori promossi dalle istituzioni europee e italiane, presentate nelle sezioni precedenti, e si fa promotrice di pratiche inclusive plurilingui.

4.1 Progetto: "Ogni lingua vale"

Titolo	Ogni lingua vale
Enti promotori	Città metropolitana di Bologna, Istituzione Gian Franco Minguzzi, Centro Riesco del Comune di Bologna, Centro Interculturale Massimo Zonarelli
Soggetti coinvolti	Sperimentazione I: 2 scuole dell'infanzia, 6 scuole primarie Sperimentazione II: 2 scuole secondarie di primo grado, 1 CPIA
Partner di progetto	Università di Bologna
Anno	2017-2021
Durata	4 anni
Destinatari	Insegnanti e alunni
Obiettivi	Valorizzare la diversità linguistica presente nelle scuole del territorio metropolitano di Bologna

Replicazione	2 sperimentazioni
Output	Materiali didattici e corsi di formazione per insegnanti

Il primo progetto che abbiamo scelto di presentare come esempio di buona pratica si contraddistingue per il fatto di partire da solide basi teoriche e rimandi alle politiche linguistiche tanto europee quanto italiane. Inoltre, è un esempio di come gli esperti di plurilinguismo possano creare connessioni con le scuole e creare proposte di pratiche didattiche fondate sulla ricerca. Questo aspetto ha un risvolto importante, ossia la centralità che il progetto attribuisce alla formazione insegnanti, che costituisce la fase preliminare e indispensabile del percorso e fa vivere al docente l'esperienza in prima persona delle questioni legate al plurilinguismo e all'inclusione linguistica. Oltre a ciò, sebbene non fosse né intenzionale né pianificato, il verificarsi della situazione pandemica e il conseguente adattamento del progetto per portare a termine le fasi previste ha permesso di elaborare strategie e materiali per attività sul plurilinguismo da svolgere anche a distanza e quindi risorse potenzialmente sfruttabili in altri contesti in cui non si dispone della possibilità di incontrarsi fisicamente per "praticare" il plurilinguismo.

Il progetto ha preso il via a seguito della pubblicazione del documento "Ogni lingua vale. Conoscere e valorizzare la diversità linguistica nei servizi per l'infanzia e nelle scuole¹²" e si è articolato in più fasi: fase di documentazione e informazione, coinvolgimento del corpo docente, sperimentazione e diffusione del materiale e delle strategie. La realizzazione è stata avviata nel 2019 con una sperimentazione rivolta alle scuole d'infanzia e primaria e nel 2021 con una seconda sperimentazione rivolta alle scuole secondarie di I grado e ai corsi di primo livello di istruzione degli adulti. Particolarmente interessante è la fase di apertura del progetto, che ha previsto diversi

¹² https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_intercultur/ogni_lingua_vale.
https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_intercultur/ogni_lingua_vale.

seminari di formazione dei docenti coinvolti, sui temi del plurilinguismo, tanto da un punto di vista educativo, quanto sociolinguistico. Ogni sperimentazione era composta da un certo numero di attività proposte alle varie classi sulla conoscenza e valorizzazione della diversità linguistica presente a scuola e nel quartiere, da scegliere tra quelle contemplate nel documento sopracitato. Ad esempio, tra le attività possibili figuravano: autobiografia linguistica, attività sul paesaggio linguistico, traduzione della costituzione italiana in chiave comparativa, riflessione sui fenomeni di contatto linguistico. Il corpo docente, prima dello svolgimento delle attività, è stato invitato a riflettere sulle proprie autobiografie linguistiche ed esperienze personali con lingue e dialetti. Guidati da un gruppo di formatori esperti, gli insegnanti hanno valutato la situazione linguistica della classe, prendendo dimestichezza con diversi strumenti (albero delle lingue, mappa sulla comunicazione intra familiare, carta d'identità linguistica dei bambini). Una volta terminato il progetto, scuole e docenti sono stati chiamati a fornire un riscontro in merito al suo svolgimento. Questa fase finale di restituzione ha messo in rilievo i seguenti punti:

1. benefici sul piano emotivo (aumento dell'autostima dei bambini, del senso di autoefficacia, abbassamento dei filtri emotivi nel parlare la propria lingua e della propria cultura di provenienza);
2. miglioramento delle relazioni scuola-famiglia;
3. visibilità delle culture immigrate e rottura delle gerarchie linguistiche;
4. cambiamento degli atteggiamenti linguistici nei docenti (lingua come risorsa e non barriera);
5. adozione di nuove pratiche didattiche per la promozione delle diversità linguistiche.

4.2 *Progetto: La classe plurilingue: dalla complessità linguistica a una didattica inclusiva*

Titolo	La classe plurilingue: dalla complessità linguistica ad una didattica inclusiva
Enti promotori	Associazione Società San Vincenzo de' Paoli
Soggetti coinvolti	Doposcuola Granello di Senape
Partner di progetto	Servizi educativo Scolastici Territoriali (SEST) del quartiere San Donato – San Vitale; Comune di Bologna; Curia di Bologna (Ufficio scuola); Il Villaggio del Fanciullo di Bologna; Fondazione del Monte di Bologna e Ravenna; GAVCI (Servizio civile); Università di Bologna (Ufficio tirocini); VOLABO (Centro servizi per il volontariato della Città metropolitana di Bologna); Istituti scolastici; Scout.
Anno	a.s. 2019-2020
Durata	1 anno
Destinatari	Bambini e famiglie immigrate, operatori, volontari del doposcuola
Obiettivi	Sensibilizzare i bambini a vivere la multiculturalità, in una prospettiva interculturale che salvaguardi l'unicità di ciascuna persona
Replicazione	a.s 2020-2021
Output	Apertura di una pagina Facebook

Questo secondo progetto è un esempio di buona pratica realizzato in contesto extrascolastico. Convinti che la formazione non si fermi ai banchi di scuola, questa iniziativa ha perseguito i principi di un'educazione plurilingue, connettendo vari attori del processo educativo. Ha coinvolto infatti le famiglie dei bambini, gli operatori e i volontari del doposcuola, dimostrando che il plurilinguismo è una pratica utile a creare reti sociali inclusive, versatile e probabilmente meno lontana di quanto si pensi dallo spazio quotidiano e individuale delle persone. Inoltre, le attività previste si contraddistinguono per l'eterogeneità, in quanto abbracciano il panorama plurilingue da varie prospettive, sia strettamente linguistiche ma anche culturali in senso ampio. Anche in questo caso, come l'esempio che abbiamo riportato precedentemente, la struttura del progetto è tripartita. La prima fase ha visto la realizzazione della biografia linguistica di ciascun bambino, strumento di scoperta della diversità linguistica molto diffuso nelle iniziative che coinvolgono le azioni di promozione del plurilinguismo. Dopo questo momento iniziale sono state lette e condivise fiabe da tutto il mondo, il che ha permesso ai bambini di avvicinarsi a culture diverse dalla propria. Infine, la terza e ultima parte ha previsto il coinvolgimento delle famiglie dei piccoli partecipanti e si è concretizzata nella realizzazione di un ricettario contenente piatti da tutto il mondo. Come si può dedurre, nel corso di questo progetto la valorizzazione del repertorio linguistico e del fondo di conoscenza di ciascun bambino è stata vista come mezzo efficace per combattere "fenomeni di marginalizzazione sociale, stigmatizzazione e disuguaglianza". In questo senso, quindi, si può dire che il progetto costituisce un esempio di plurilinguismo visto come strumento di azione sociale, in cui la presenza di più lingue non è solo risorsa individuale da promuovere e far crescere, ma diventa "preziosa risorsa collettiva¹³".

¹³ <https://fondazioneclarisbo.it/associazione-san-vincenzo-de-paoli-granello-di-senape-classe-plurilingue/>

4.3 Progetto: "Piazza scolastica"

Titolo	Piazza Scolastica in Via Procaccini
Enti promotori	Comune di Bologna, Quartiere Navile, Fondazione per l'Innovazione Urbana
Soggetti coinvolti	Scuola secondaria di primo grado Testoni Fioravanti, IC.5 Bologna
Partner di progetto	Politecnico di Milano
Anno	2022-2023
Durata	1 anno
Destinatari	Comune, abitanti del quartiere, comunità scolastica dell'IC5
Obiettivi	Sperimentare un nuovo spazio pedonale temporaneo che garantirà a studenti e studentesse maggiore autonomia e sicurezza nei percorsi tra casa e scuola e nuovi spazi dedicati all'incontro e al gioco
Output	Costruzione della Piazza Scolastica

L'ultimo progetto che desideriamo presentare esce dai confini delle aule e degli spazi strettamente educativi per approdare in un'area pubblica aperta, giacché si tratta della progettazione e realizzazione di una piccola piazza di quartiere, nota come "piazza scolastica"¹⁴. Significativo è il fatto che l'iniziativa non è stata realizzata in una zona qualsiasi di Bologna, bensì nel quartiere Bolognina che è un'area ad

¹⁴ <https://www.comune.bologna.it/notizie/via-procaccini-piazza-scolastica>.

altissima presenza di famiglie immigrate. L'allestimento è temporaneo, della durata di 12 mesi, e ha l'obiettivo di offrire uno spazio pedonale di circa 300 metri quadrati, per assicurare alle studentesse e agli studenti più sicurezza nel tragitto tra casa e scuola. La piazza è fornita infatti di segnaletica orizzontale, rastrelliere, giochi in legno e disegnati a terra, oltre che di scritte che decorano e contraddistinguono tutta l'area. È esattamente quest'ultimo aspetto che ha attirato la nostra attenzione. Infatti, le scritte sono in 13 lingue diverse, scelte perché sono quelle parlate nel quartiere. Alla realizzazione del progetto hanno partecipato i ragazzi e le ragazze dell'IC5, che sono stati spontaneamente ideatori e promotori della piazza plurilingue. A partire da questa idea, quindi, l'area pubblica è diventata spazio di partecipazione e di dialogo, in grado di connettere un quartiere in trasformazione con le persone che lo vivono. Ed è proprio il plurilinguismo lo strumento usato per creare queste connessioni e questo dialogo. A nostro avviso, un'iniziativa di questo genere è di particolare interesse per chi si occupa di educazione plurilingue, in quanto evidenzia come i confini tra scuola e territorio possano essere positivamente permeabili (e permeati). La scuola in questo caso è stata il luogo di discussione e riflessione, e proprio dall'aula è emersa la proposta di usare le lingue come strumento di inclusione per tutto il quartiere. Lo riteniamo quindi un esempio virtuoso, non solo di educazione puramente interculturale, ma anche civica, a dimostrazione di come il plurilinguismo possa essere anche pratica di buona cittadinanza e via di connessione fra scuola e territorio.

5. Conclusioni

In questo contributo abbiamo voluto tentare di esplorare l'applicazione delle politiche linguistiche europee nel contesto italiano, con particolare attenzione all'ambito dell'Emilia-Romagna e prendendo come focus esemplificativo la città metropolitana di Bologna, interessante punto di osservazione del fenomeno anche per la conformazione sociodemografica che abbiamo delineato nella sezione 3. Dall'analisi condotta, emerge come la filosofia del "*think global, act local*" di Bauman (2005) sia declinata e declinabile anche quando si tratta di questioni di politica linguistica, come è stato osservato nell'ultima sezione del contributo in cui abbiamo riportato gli esempi più rappresentativi dell'attenzione che il contesto scolastico ed educativo

bolognese dimostra nei confronti del plurilinguismo. In questo senso, le buone pratiche individuate ci sembrano meritevoli di essere divulgate, per poter ispirare altri attori sociali ad agire nella medesima direzione. In fase di conclusione, riteniamo interessante soffermarci su un'ultima meritevole considerazione, ossia che nel caso bolognese le attività di promozione del plurilinguismo a scuola non sono episodi isolati, ma si collocano in un ambiente vivacemente favorevole alla diffusione di questa prospettiva educativa e sociale. L'università¹⁵ costituisce certamente un importante punto di riferimento a riguardo, essendo promotrice di diverse iniziative di ricerca sul nuovo paesaggio linguistico cittadino e sulla didattica plurilingue, ma soprattutto offrendo occasioni di formazione al personale docente. Particolarmente attive sono anche le numerose biblioteche bolognesi che organizzano momenti di letture in più lingue sia per permettere ai bambini (e non solo) di ascoltare e promuovere testi nella loro lingua di famiglia, ma anche di diffondere tradizioni narrative alternative a quelle più note al pubblico italiano, per favorire uno scambio letterario-culturale arricchente e stimolante. Infine, basta guardare alla grossa offerta di iniziative organizzate dal Comune di Bologna, e in generale dalla regione Emilia-Romagna, in occasione di ricorrenze quali la Giornata Europea delle Lingue, per rendersi conto di quanto il territorio sia positivamente predisposto alla creazione di spazi linguistici e culturali "pluri" e sperare che in futuro si continui nella stessa direzione, proseguendo e accrescendo sempre di più la quantità e l'efficacia della concretizzazione delle eccellenti linee guida inter e nazionali che, purtroppo, spesso stagnano nella dimensione puramente astratta.

¹⁵ A questo proposito menzioniamo il progetto "La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva", ideato dal gruppo di ricerca del Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna, che mira a studiare il fenomeno del plurilinguismo nella scuola primaria e secondaria di I grado e fornire agli insegnanti materiali e tecniche di supporto alla didattica per rendere l'educazione (e l'interazione) linguistica più efficace e inclusiva per tutti gli studenti, indipendentemente dalla L1 di provenienza. Sebbene i dati di partenza siano raccolti esclusivamente all'interno del contesto bolognese, riteniamo particolarmente rilevante menzionare la proiezione nazionale della sfruttabilità dei materiali creati come output finale del progetto.

Per tutti i dettagli dell'iniziativa, rimandiamo alla pagina ufficiale <https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it/il-progetto>.

Bibliografia

- Bagna, C.;
Barni, M. &
Vedovelli, M. 2007 "Italiano in contatto con lingue immigrate: nuovi modelli e metodi per il neoplurilinguismo in Italia". In: Consani, C. & Desideri, P. (eds). *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma, Carocci: 270-90.
- Barni, M. &
Vedovelli, M. 2007 "L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità". In: Palermo, M. (ed.) *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*. Perugia, Guerra Edizioni: 29-47.
- Bartolomé, L. &
Macedo, D. 1999 "(Mis)educating Mexican Americans through Language". In: Huebner, T. & Davis, K. (eds). *Sociopolitical Perspectives on Language Policy and Planning in the USA*. Philadelphia, John Benjamins: 223-241.
- Bauman, Z. 2005 *Globalizzazione e glocalizzazione*, Roma, Armando editore.
- Béacco, J. &
Byram, M. 2007 *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Language Policy Division – Council of Europe, Strasburg: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/platform>.
- Béacco, J.;
Byram, M.;
Cavalli, M.;
Coste, D.;
Cuenat, M.; 2010 'Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et inter-culturelle'. Conseil de l'Europe, Strasbourg. 2016 Nuova edizione

- Goullier, F. & Panthier, J. riveduta e aggiornata trad. it. 'Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale'. *Italiano LinguaDue*, 8(2): <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Carreira, M. 2007 'Spanish-for-Native-Speaker Matters: Narrowing the Latino Achievement Gap through Spanish Language Instruction'. *Heritage Language Journal*, 5(1):147-71.
- Cho, G. & Krashen, S. 1998 "The Negative Consequences of Heritage Language Loss and Why we should Care. In: Krashen, S.D.; Tse, T. & McQuillan, J. (eds). *Heritage Language Development*. Culver City, Language Education Associates: 31-40
- Commissione Cultura e Istruzione Parlamento Europeo 2021 *Report - A9-0291/2021 on The European Education Area: a shared holistic approach*. Parlamento Europeo, Strasburgo: https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_EN.pdf.
- Coste D.; Moore D. & Zarate G. 2009 *Plurilingual and Pluricultural Competence*. Council of Europe, Strasburg.
- Cummins, J. 1979 'Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children'. *Review of Educational Research*, 49:222-5.
- . 1981 "The Role of Primary Language Development". In: California State Department of Education (ed.). *Promoting Educational Success for Language Minority Students. Schooling*

- and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, National Dissemination and Assessment Center: 3-49.
- Fiorentini, I.;
Gianollo, C. &
Grandi, N. (eds) 2020 *La classe plurilingue*. Bologna, BUP.
- Fiorentini, I. &
Gianollo, C. 2021 'L'alfabetizzazione nella classe plurilingue un'indagine a bologna'. *Lingue Linguaggi*, 41:215-232.
- Fondazione ISMU 2021 *Terzo rapporto nazionale, Alunni con background migratorio in Italia. Generazioni competenti*. Milano, Fondazione ISMU.
- Gianollo, C. &
Fiorentini, I. 2020 'La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valutazione'. *Italiano LinguaDue*, n.1. 2020:372-380.
- González, N.;
Moll, L.C. &
Amanti, K. 2005 *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Kincheloe, J. &
Steinberg, S. 2008 "Indigenous Knowledges in Education: Complexities, Dangers, and Profound Benefits". In: Denzin, N.K.; Lincoln, Y.S. & Smith, L.T. (eds). *Handbook of Critical and Indigenous Methodologies*. Thousand Oaks, SAGE Publications Inc.: 135-156.
- Leeman, J.;
Rabin, L. &
Román-Mendoza, E. 2011 'Identity and Activism in Heritage Language Education'. *The Modern Language Journal*, 95(IV).

- Luise, M.C. 2013 'Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale'. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*. 2: 525-535.
- Mastellotto, L. & Gross, B. 2021 "Approaches to Diversity: Tracing Multilingualism in Teacher Education in South Tyrol, Italy". In: *Preparing Teachers to Work with Multilingual Learners*. Bristol, Multilingual Matters: 123-146.
- Ministero dell'Istruzione - Ufficio di Statistica 2022 *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.s. 2020-2021*, Roma.
- Moll, L.C.; Amanti, C.; Neff, D. & Gonzalez, N. 1992 'Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms'. *Theory into Practice*, 31(2):132-141.
- Osservatorio sul fenomeno migratorio della Regione Emilia-Romagna 2022 *XXII Rapporto annuale L'immigrazione straniera in Emilia-Romagna - Edizione 2022*. Emilia Romagna.
- Panzeri, L. 2019 'Sui diritti linguistici degli immigrati: il (possibile) contributo della legislazione regionale con particolare riferimento all'esperienza della Lombardia'. *Le Regioni, Bimestrale di analisi giuridica e istituzionale*, 5(6):1591-1609.
- Saccardo, D. 2016 "La politica linguistica nella scuola italiana". In: Meleros Rodriguez, C.A. (ed.). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia, Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing Università Ca' Foscari Venezia: 21-29.

- Santipolo, M. 2016 “L’inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello”. In: Meleros Rodríguez, C.A. (ed.). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia, Edizioni Ca’ Foscari - Digital Publishing Università Ca’ Foscari Venezia: 177-191.
- . 2018 ‘Dei diritti (e doveri...) linguistici’. *ELLE* 7(2). Luglio.
- . 2022 *Educazione e politica linguistica. Teoria e pratica*. Bulzoni Editore, Roma.
- Verdigi, M. 2021 “Le politiche linguistiche europee e l’educazione plurilingue: Un caso nella realtà scolastica”. In: Caruana, S.; Chircop, K.; Gauci, P. & Pace, M. (eds). *SAIL 18 Politiche e pratiche per l’educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*: 381-392.
- Weisleder, A. & Fernald, A. 2013 ‘Talking to Children Matters: Early Language Experience Strengthens Processing and Builds Vocabulary’. *Psychological Science*, 24:2143-2152.
- Wright, S.C. & Taylor, D.M. 1995 ‘Identity and the Language of the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Instruction on Personal and Collective Self-esteem. *Journal of Educational Psychology*, 87(2):241-252.

Riferimenti Normativi

D.lgs. n. 59/2004 “Definizione delle norme generali relative alla scuola dell’infanzia e al primo ciclo dell’istruzione, a norma dell’articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53”.

D.m. 31 luglio 2007 “Indicazioni per la scuola d’infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum”.

D.m. 7 ottobre 2010, n. 211 “Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all’articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all’articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento”.

D.m. 16 novembre 2012, n. 256 “Regolamento recante indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione”.

D.m. 22 agosto 2007, n. 139 “Regolamento recante norme in materia di adempimento dell’obbligo di istruzione”.

D.P.R. 89/2009 “Revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione”.

DPR 15 marzo 2010, n. 87 “Regolamento recante norme per il riordino degli istituti professionali”.

DPR 15 marzo 2010, n. 88 “Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici”.

DPR 15 marzo 2010, n. 89 “Regolamento recante revisione dell’assetto ordinamentale, organizzativo e didattico dei licei”.

L. 13 luglio 2015, n. 107 “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”.

L. n. 482 del 1999 “Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche”.

L. n. 53 del 28 marzo 2003 “Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull’istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale”.

MIUR, 2014 Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri emanate nel febbraio. Roma.

Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018. In: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18 dicembre 2006. In: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>

Sitografia

<https://fondazioneclarisbo.it/associazione-san-vincenzo-de-paoli-granello-di-senape-classe-plurilingue/> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<http://inumeridibolognametropolitana.it/atlantemetropolitano/istruzione/scuola/scuole-primarie> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it/il-progetto> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_interculturale/Sperimentazione_ogni_lingua_vale (data di ultima consultazione 19/09/2022).

https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_interculturale/ogni_lingua_vval (data di ultima consultazione 19/09/2022).

https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_interculturale/Sperimentazione_ogni_lingua_vale (data di ultima consultazione 19/09/2022).

https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Lingua_madre_e_interculturale/Sperimentazione_ogni_lingua_vale2 (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://www.comune.bologna.it/notizie/via-procaccini-piazza-scolastica> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://www.observatoireplurilinguisme.eu/it/1-osservatorio/la-carta-it-it-6-1-carta-europea> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://www.europarl.europa.eu/factsheets/it/sheet/142/la-politica-linguistica> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy> (data di ultima consultazione 19/09/2022).

BOOK REVIEWS / RECENSIONI

JOSEPH FRANCESE, *The Unpopular Realism of Vincenzo Padula*.

In the last few decades, much has been written on the South of Italy and its writers after and in light of the Unification in 1861. Especially in the Anglophone world, there has been a renewed focus on Southern writers in the context of a unification understood as a process of internal colonization or, if not in these terms, at least as a very problematic process with negative consequences for the South. Above all, Sicilian authors like Capuana, Verga and Pirandello have been scrutinised and their works revisited and reinterpreted with new theoretical approaches. However, there is still a lot left to investigate in terms of less known and less prominent authors from Sicily and the rest of Southern Italy.

The declared aim of Joseph Francese in his monograph *The Unpopular Realism of Vincenzo Padula* is “to introduce to an Anglophone audience (and remind Italophones of) Vincenzo Padula” (1), a minor writer from Aciri, Calabria. Padula, like other better-known authors, was very much in favour of the Unification and, at the same time, critical of the way in which it was pursued. Far from being against the new Italian government or the Savoy, Francese is on point when he mentions Scarfoglio’s definition of Padula as an ‘organic intellectual’ to the newly formed state. Nevertheless, Padula is not a blind supporter of it; indeed, he criticises the inability of *piemontesi* to understand Southern cultures and people and, consequently, to legislate in favour of the South. However, at the same time, he is also very critical towards the *latifondisti* and the middle and upper bourgeoisie of Calabria, guilty of being nostalgic of the Bourbons, too lazy and attached to their own traditional privileges. Francese is shrewd in highlighting Padula’s critical oscillations as they are evident in his most important work, the periodical *Il Burzio*, published in the two-year period 1864-1865.

The first part of the book provides an overview of Padula’s life, thought and writing. Given the fact that Padula is a minor writer, it is helpful in contextualising *Il Burzio* to which the second part is dedicated. The introductory chapter gives some reference points in which to locate Padula’s writing; some of Padula’s contradictions and

innovative thoughts are already anticipated here, giving the picture of a quite complex figure. It also heralds the importance of a literary character invented by Padula, Mariuzza, who from a literary point of view probably constitutes the most original aspect of *Il Burzio*. The following chapter, "His Life", sketches the most important and useful personal and literary events to frame the writer. The third chapter, "Padula's Obscurity", speaks about the writer's originality which is also, as the title suggests, the reason identified by Francese for which Padula was not well received at his time and accordingly almost forgotten later on. "What distinguish Padula from his contemporaries are his attempts to make the Calabrian *forma mentis* – along with the socio-economic and historical factors that determined and conditioned it – comprehensible to Northern Italians" (31), writes Francese. To support the scholar's observation, one can indeed notice that the desire to make the people and culture of the South known to the North of Italy is a fairly common trait of southern authors after unification, especially among *veristi*, concerned with the description of the local reality and the more humble people. However, Padula with *Il Burzio* seems to anticipate these themes; it will suffice to say that the first publication on popular culture by one of the most known Italian folklorists of the time, Giuseppe Pitrè, came out in 1868 (*Sui canti popolari siciliani. Studio critico*) and "Nedda" by Verga was published in 1874.

It is not by chance that I mentioned Pitrè, who is the reference point of the fourth chapter ("Padula Demopsicologo"). Francese compares the Sicilian and *calabrese* folklorists to underscore the difference between the two. According to the scholar, "it would seem that behind Pitrè's contribution to the project of nation building is the proposal that the study of subaltern culture would uncover a lowest common denominator from which to excogitate a single model or general system of *italianità*" (38). However Padula focuses his attention on *calabrese* folklore not to show how it can be similar to the rest of Italy, but rather different. His concern was to make the *piemontesi* understand that people in Calabria were different from the north of Italy and therefore they should have taken into account those differences while governing the newly formed nation. According to him, unity was not made of sameness, but of multiplicity. Writing from South Africa as I am, one would think that Padula was imagining for Italy a rainbow nation

project *ante litteram*. Unfortunately, as we know, things took a different path.

In chapter five, “De Sanctis and Croce”, Francese briefly describes the two critics’ view on Padula’s work. The following chapter, “Padula’s (Un)popular Realism”, repeats and explains the general title of the book by showing “Padula’s attempt at a (national) popular realism whose effect was, as we see, quite the opposite” (47). According to Francese, Padula’s was a genuine attempt to understand and give voice to the Other – Other meant both in terms of class and gender – even if the outcome was “not without their limitations and paternalistic notes” (48). Representing the Other always comes hand in hand with a language choice. Padula too, Francese underlines, was faced with the perennial Italian (but not only Italian) question of the language, caught as all *veristi* were between two different needs: to be faithful to the object of representation on one hand and to be understood by people not familiar with that object on the other hand. Francese dedicated the second part of this chapter to how Padula deals with the language question, showing through examples his preference for “spoken – not aulic, written – Tuscan as a national language” (49).

All the chapters described so far are a necessary introduction to the heart of the book, which is made up of the five following chapters, all dealing with different aspects of *Il Burzio*. Chapter seven, which carries the name of the journal in the title, looks at the overall publication and its main topics. It is in this chapter that one really gets a complete idea of *Il Burzio* in its general characterisations. Here Francese pays particular attention to the people and institutions that Padula deems at the centre of the Southern question – at least to the extent that concerns Cosenza specifically and Calabria in general. Francese underlines how Padula’s double aim is on one hand to expose the ignorance of Northern people towards Southern affairs, and on the other hand to denounce the misgovernment and corruption of middle and high classes in the South. One example of the latter is the *Eletto*, who “served as a combined investigating and prosecuting magistrate who both levied and collected fines, and brought before the competent tribunals all cases regarding purveyors of spoiled foodstuffs, merchants without proper licenses, and those whose scales were poorly calibrated (causing unmerited, increased costs to the consumer), or who otherwise charged more than the law allowed” (77). As for the stance towards the north, called “*il*

piemontesismo”, Francese is cautious in mentioning that “there is not even a hint in *Il Bruzio* that *il piemontesismo* was a euphemism for a *conquista regia* nor for a colonization. But *il piemontesismo* was indeed an obstacle to the progressive mission of *Il Bruzio*, that of transforming society by catalyzing microscopic shifts in public opinion, concerned as Padula was with every-day, quality-of-life issues and consensus” (78). This is an important note, that reminds us once again of the position taken for example by Verga in Sicily.

Chapter eight is dedicated to the rubric “Lo Stato delle persone in Calabria”, which is a description of people and their living conditions in Calabria according to their social and economic status. Here once again one can find numerous reminders of Verga and Sicilian writers. Furthermore, specific attention is devoted to women, describing for example the lives and work of *montanine* and *impastatrici*, without forgetting to mention the abuses, including sexual ones, to which they were subjected. Women then become the protagonists of the following two chapters, to underscore their importance in *Il Burzio*. In Chapter eleven, “Women Correspond with ‘Il Bruzio’”, Francese finds the seed in a letter received by the journal for the creation of Mariuzza as a fictional literary character supposedly writing letters to *Il Burzio*: “From Amarilli’s letter and Padula’s response to her, and in the absence of a declaration of poetics by Padula, it may be possible to cull at least two ideas from this exchange. First, it is quite legitimate to surmise that Amarilli sparked Padula’s decision to interact with middle-class women. Based on this assumption, I propose that, in addition, we see in his response to Amarilli the initial stage of the development of a narrative strategy for the creation of a female voice” (135). In the chapters, various correspondence between some women and *Il Burzio* are analysed, laying the foundation for the next chapter, “Mariuzza bis”. The analysis of Mariuzza’s character and her writing in the journal is particularly interesting as Francese shows how her development follows Padula’s one and it is strictly linked to the fate of *Il Burzio*. Indeed she evolves from being one correspondent among many others, with a quite light way of writing, to be Padula’s “daughter”, defending her father from his enemies. Another interesting aspect is her social condition, her being a humble woman who apparently needs someone else’s help to write her letters. Francese carefully analyses Mariuzza’s writing evolution as well, demonstrating how not only her position but

also her writing develop throughout the issues of *Il Burzio*. Ultimately, a picture emerges according to which the character of Mariuzza is in fact one of the most precious and original inventions of Padula in his journal.

Thus, we arrive at the epilogue of this literary venture, described in the second last chapter, "Prelude and End of *Il Bruzio*", in which Francese analyses the political and financial reasons that led to the closure of the journal. In the last chapter, "Conclusion", the author briefly summarises Padula's position in light of the unification and the Southern question. He states that "while Padula was by no means a revolutionary and his proposals for social renewal were intended to strengthen the New Italy, his denunciations cut to the quick" (179). Far from conceptualising the unification as a process of colonization, Padula was a real supporter of the Savoy and, at the same time, very critical about the work of the government; however, he also believed "that redemption could only come from the outside" (179).

The book, as stated at the beginning of this review, serves as an introduction to Padula. It is indeed a very good starting point for someone who wants to pursue more studies on this minor author. One can find, for example, many seeds for a post-colonial analysis of *Il Burzio*, which is out of Francese's intentions even though he seeds a few hints here and there that could grow in a postcolonial reading.

This monograph also has the advantage of being easily accessible, with precise and clear writing. The only reading difficulty is in the editorial choice to have endnotes instead of footnotes. The apparatus of notes, in fact, is very conspicuous and helps the text (the notes are not simple bibliographic references, but very often additional explanations which, had they been in the text, would have weighed it down too much). However, the endnotes actually make it difficult to read hand in hand with the text – even more so if one reads the electronic version rather than the paper version.

Anita Virga
(University of the Witwatersrand)

CONTRIBUTORS / COLLABORATORI

VALERIA BARUZZO è dottoranda presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica (FICLIT) dell'Università di Bologna, dove sta lavorando a un progetto sull'apprendimento dello spagnolo da parte della comunità italiana a Madrid. Collabora con le redazioni di *Linguisticamente* e di *RILA*, è socia di ANILS (Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere), per la quale gestisce la comunicazione su sito e canali social, e di DILLE (Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa). Ha partecipato a vari progetti internazionali, tra cui l'Industry and Community Project presso The University of Sydney e un programma virtuale per stimolare il dialogo interculturale, promosso dall'associazione no-profit Soliya.

VALENTINA CARBONARA è assegnista di ricerca presso l'Università per Stranieri di Siena e docente a contratto presso l'Università degli Studi di Bergamo. E' responsabile del progetto "L'AltRoparlante: didattica plurilingue nella scuola del primo ciclo" e membro attivo del branch senese di Bilingualism Matters. I suoi interessi di ricerca riguardano l'apprendimento precoce dell'italiano come L2, la didattica plurilingue e le politiche linguistiche.

EDITH COGNIGNI è Professoressa Associata di Didattica delle lingue moderne presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Macerata, dove dirige il Master di I livello in *Didattica dell'italiano L2/LS in prospettiva interculturale* (Master Italint). È membro del Consiglio Direttivo della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), Presidente del Consiglio Scientifico dell'Associazione TRANSIT-Lingua, membro del Comitato di redazione della Collana "Lingue sempre meno straniere" e della rivista online "Educazione interculturale. Teorie, ricerche, pratiche" (Università di Bologna). I suoi interessi di ricerca si rivolgono principalmente alla didattica delle lingue in contesto migratorio e plurilingue, con particolare riferimento all'italiano come

lingua seconda a migranti adulti, all'educazione plurilingue e interculturale in contesto scolastico e all'intercomprensione tra lingue affini. Recentemente ha pubblicato il volume *Il plurilinguismo come risorsa: prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche* (ETS Pisa, 2020).

DANIELA CORRIAS è dottoranda presso l'Università di Padova, porta avanti un percorso di ricerca su tematiche relative all'acquisizione dell'italiano da parte dei bambini albanofoni, al bilinguismo precoce italiano-albanese e agli aspetti dell'interlingua albanese-italiano. È cofondatrice della Scuola Italiana a Tirana dove svolge l'attività di coordinamento didattico della scuola primaria, secondaria e dei corsi d'italiano L2. Insegnante specializzata nella didattica per stranieri, ha arricchito il suo percorso professionale con esperienze in Francia, Irlanda, Montenegro e Albania.

MICHELE DALOISO è professore di II fascia nel settore L-LIN/02 (Didattica delle lingue moderne) presso l'Università di Parma, dove dirige il Gruppo di Ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione). I suoi interessi di ricerca riguardano soprattutto l'educazione plurilingue, con una particolare attenzione all'età prescolare; le applicazioni glottodidattiche della Linguistica Cognitiva; l'educazione linguistica inclusiva, con particolare riferimento all'insegnamento delle lingue straniere in presenza di disturbi del linguaggio, della comunicazione e dell'apprendimento. Tra le sue monografie più recenti: "Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom" (2017, OUP), "Linguistica educativa, linguistica cognitiva e bisogni specifici: intersezioni" (2019, Erickson), "L'educazione bilingue in età prescolare. Una ricerca nella Scuola Ladina di Fassa" (2022, Erickson).

BENEDETTA GAROFOLIN è professoressa a contratto presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova. Ha conseguito un dottorato di ricerca in linguistica educativa presso il Dipartimento di Studi

Linguistici e Letterari del medesimo ateneo dove ha avuto anche un assegno di ricerca per il quale si è occupata di didattica dell'italiano L2 a bambini bilingui emergenti. Insegna lingua e cultura italiane (tra le altre, anche nella sede di Padova della Boston University) ed è docente di ruolo alla scuola primaria.

LUCA IEZZI è assegnista di ricerca presso l'Università degli Studi "G. d'Annunzio" di Chieti- Pescara, dove attualmente si occupa di analisi di *ego documents* medievali in prospettiva di contatto interlinguistico. I suoi principali interessi di ricerca includono tematiche connesse ad aspetti sociolinguistici delle nuove minoranze in territorio italiano, l'analisi di fenomeni di contatto nell'oralità e nella scrittura, nonché situazioni di mantenimento e sostituzione di lingue minoritarie. Si è occupato inoltre di insegnamento della lingua inglese e possiede diverse certificazioni Cambridge TESOL.

NICOLA PERUGINI è dottorando presso il Dipartimento di Filologia Classica e Italianistica dell'Università di Bologna, all'interno del corso di dottorato in Culture Letterarie e Filologiche, con borsa in Linguistica, Glottodidattica e Linguistica Italiana. Si occupa di acquisizione linguistica in contesti multilingui e valorizzazione del plurilinguismo. Attualmente sta conducendo una ricerca sulle competenze narrative in lingua ereditaria e italiano nei bambini bilingui con retroterra migratorio, a cui si aggiunge una parte di ricerca didattica sulla valorizzazione del repertorio linguistico degli studenti. È stato coorganizzatore del Workshop Internazionale ALIHAS - A Linguistic Investigation of Hate Speech, Bologna 2021.

JACOPO TORREGROSSA è Professore di Multilinguismo presso l'Istituto di Lingue e Letterature Romanze dell'Università Goethe di Francoforte. I suoi interessi di ricerca riguardano l'acquisizione del linguaggio da parte di bambini bilingui. In particolare, nella sua ricerca ha mostrato come la produzione linguistica del bambino bilingue sia il risultato dell'interazione tra le sue due lingue e di variabili relative all'esposizione ad una lingua o all'altra. Jacopo Torregrossa conduce la

sua ricerca in differenti contesti educativi, essendo interessato a capire come il tipo di programma bilingue implementato nelle diverse scuole condizioni lo sviluppo delle abilità metacognitive del bambino, con particolare attenzione allo sviluppo della teoria della mente, della capacità inferenziale e della consapevolezza metalinguistica. Attualmente si occupa di sviluppare nuovi strumenti per testare i bambini in modalità bilingue.

VICTORIYA TRUBNIKOVA è *postdoctoral researcher* presso l'Università Russa dell'Amicizia tra i Popoli (RUDN) e professoressa a contratto presso il Dipartimento di Scienze Umane all'Università dell'Aquila e presso il Dipartimento di Scienze Umane e dell'Innovazione per il Territorio all'Università dell'Insubria. Ha conseguito il dottorato di ricerca con una tesi sulla pragmatica linguistica presso il Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari dell'Università di Padova dove per diversi anni ha anche svolto attività di ricerca nell'ambito della linguistica educativa.

INFORMATION FOR CONTRIBUTORS / INFORMAZIONI PER I COLLABORATORI

Italian Studies in Southern Africa is published bi-annually and aims at providing a forum for academic discussion on all aspects of Italian culture. The journal features articles on the Italian language and literature and, since it is one of the primary aims of the journal to foster multi- and inter-disciplinary study and communication, contributions are invited from all writers interested in Italian culture, irrespective of their specific disciplines. Contributions of a less theoretical nature which provide an insight into Italian culture, especially as it manifests itself in Southern Africa, will also receive attention.

Each article will be critically evaluated by two referees. Notice of acceptance or rejection will be communicated in writing to the author with reasons for the readers' decision.

The printed version was discontinued in 2018. The online version is Open Access but all articles will be on a 2-year embargo. All articles will appear online under the international licensing Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0.

Copyright on all published material is vested in A.P.I. When submitting an article for publication in *Italian Studies in Southern Africa/Studi d'Italianistica nell'Africa australe*, the author automatically accepts the following conditions: 1. If published, all copyrights on the article are ceded to A.P.I.; 2. The article has not been published nor is in the process of being published anywhere else.

Contributors must seek the Editor's permission when a reprint of an article is envisaged. The Editor reserves the right to amend the phrasing and punctuation of any article as may be deemed necessary.

Opinions expressed in contributions are those of the authors, and are not necessarily endorsed by the Editor/s, the Editorial Board or by A.P.I.

Guidelines

- Contributions in Italian or in English should be submitted preferably as an e-mail attachment in Microsoft Word format. The text of the manuscript must be preceded by a brief summary (approx. 10 lines) in English for Italian texts and in Italian for English texts.
- Although longer articles may be considered for publication, a length of 7000 words (about 15 printed A4 pages) is set as general guideline.
- The article should be supplied with a cover page on which only the title of the article, the author's name and address and professional affiliation

appear. The article itself should then start on the subsequent page, with the title and summary (about 100 words).

Manuscripts that do not adhere to the house style of the journal will not be considered.

Style Sheet

- **Typescripts**, in their **final** draft, should have double spacing and occupy one side only of a page of about 2000 strokes (about 30 lines of 65 strokes each). It should be clear from the manuscript which words or parts of the text are to be set in italics, in block capitals or in small print.
- **Quotations** in the body of the text longer than 5 lines should be indented and in single spacing. Omitted text should be indicated by an ellipsis (three dots in square brackets). The corresponding numbers are affixed as superscripts, without parentheses **after** the full stop. References should be in brackets and follow the punctuation.
- **Bibliographical details** of references should be provided either in the bibliography or in footnotes. The bibliography, if used, should be arranged alphabetically, as follows:

Holland, N.N.	1979	<i>Psychoanalysis and Shakespeare</i> . New York: Octagon.
Massimo, J.L.	1970	“Psychology and gymnastics.” In: George, G. (ed.) <i>The magic of gymnastics</i> . Santa Monica, Calif.: Sundby 4 Publications: 31-33.
Potter, A.M.	2010	‘Religion and the literary critic.’ <i>Literator</i> , 10(1):66-76. April.
Pratt, M-L.	1977	<i>Toward a speech act of literary discourse</i> . London: Indiana University Press.
- **Titles of publications and journals** are given in italics. No quotation marks are used with titles of journals. In the case of journal articles, articles from newspapers and contributions in collections the relevant page numbers should be quoted. The abbreviated Harvard method of reference should be used.

- **References in the text** are done as follows: Anderson (1982:305) or (Anderson, 1982:305)
- **Footnotes.** The number (without brackets) should be put to the left of the punctuation mark as a superscript. The footnotes (with indication of the number) should appear on the same page (not at the end of the text) and in single spacing. The numbering of footnotes in the text should be consecutive.

Contributors are encouraged to preserve a copy of the manuscript since the publisher is not responsible for loss of, or damage to, typescripts submitted to this journal. No material submitted to the journal will be returned.

Contributors attached to a South African academic institution receiving DHET research funding are charged R120-00/page as page fee for their articles.

Contributions and correspondence for the Journal to be sent to the Editor:

Dr Anita Virga
Italian Studies, School of Literature, Language and Media
University of the Witwatersrand
Johannesburg
Private Bag 3, Wits 2050
South Africa (RSA)

Tel. +27 (0)11 717 4218
Cell. +27 (0)72 253 57753
E-mail: segreteria.issa.sa@gmail.com

PRICE LIST

NB: All issues and articles not covered by the two-year embargo are Open Access.

- **Annual Subscriptions (Two issues. Online only)**

Individuals: R300-00 (South Africa); \$75 (Elsewhere)

Institutions: R500-00 (South Africa); \$100 (Elsewhere)

A.P.I. Members: Free

- **Single Issues** (under the 2-year embargo: 2017-2019)

Online (ISSA. website)

R150-00 (South Africa); \$50 (Elsewhere)

Printed (Postage fees not included)

R200-00 (South Africa); \$50 (Elsewhere)

- **Single articles** (under the 2-year embargo: 2017-2019)
R100-00 (South Africa); \$35 (Elsewhere)

Payments may be made directly online.

Find all information on <http://api.org.za/issa-2/subscription> (in English)
or <http://api.org.za/issa/tariffe-abbonamenti> (in Italian).

Alternatively, payments may be made also electronically:

Electronic payments and orders:

ASSOCIATION OF PROFESSIONAL ITALIANISTS

ABSA Bank

Bank Account No: 9056609619

Sandton Branch

Branch Code: 63 200 5

Swift Code: ABSA ZA JJ

Electronic order files to be sent to:

Editor, Dr A. Virga, email: anita.virga@wits.ac.za

A.P.I.
PUBBLICAZIONI / PUBLICATIONS
ATTI / PROCEEDINGS

- 1) **XV Convegno Internazionale/International Conference:**
Storia e letteratura: un difficile connubio/History and Literature:
An Uneasy Kinship (Ortigia 2-4 luglio/July, 2019)
Numero speciale/Special issue, vol. 33, no 2 (2020). Articoli scelti tra le relazioni presentate al convegno/Selected articles from the papers presented at the conference.

- 2) **XIV Convegno Internazionale/International Conference:**
Postcolonialismi italiani ieri e oggi/Italian Postcolonialisms: Past and Present (Johannesburg 10-12 agosto/August, 2017).
Numero speciale/Special issue vol. 31, no 1 e/and no 2 (2018). Articoli scelti tra le relazioni presentate al convegno/Selected articles from the papers presented at the conference.

- 3) **XIII Convegno Internazionale/International Conference:**
Antichi moderni. Gli apporti medievali e rinascimentali all'identità culturale del Novecento italiano/The contribution of Middle Ages and Renaissance to Italian cultural identity in the 20th century (Città del Capo/Cape Town, 4-5 Settembre/September 2014).
Numero speciale/Special issue, vol. 28, no 2 (2015). Articoli scelti tra le relazioni presentate al convegno/Selected articles from the papers presented at the conference.

- 4) **XII Convegno Internazionale/International Conference:**
Finis Terrae Finis Mundi. L'Apocalisse nella cultura e nella letteratura italiana/The Apocalypse in Italian culture and literature (Durban, 26-27 Settembre/September 2013).
Numero speciale/Special issue, vol. 27, no 2 (2014). Articoli scelti tra le relazioni presentate al convegno/Selected articles from the papers presented at the conference.

- 5) **XI Convegno Internazionale/International Conference:
Tempo e spazio nella cultura italiana e oltre/Time and space in
Italian culture and beyond** (Città del Capo/Cape Town, 7-9
Settembre/September 2000).
Numero speciale/Special issue, vol. 14, no 2 (2001). Articoli scelti tra le
relazioni presentate al convegno/Selected articles from the papers
presented at the conference.
- 6) **Identità e diversità nella cultura italiana
Identity and Diversity in Italian Culture**
Atti del X Congresso internazionale A.P.I. / Proceedings of the X
International A.P.I. Conference (Pretoria, 1998).
Apparso solo in formato elettronico/Appeared in electronic format only
(www.unisa.ac.za/dept/rom/api).
- 7) **Power and Italian Culture and Literature
Potere cultura e letteratura italiane**
Atti del IX Congresso internazionale A.P.I. / Proceedings of the IX
International API Congress (Johannesburg, 1995).
Numero speciale/Special issue *Donne, scrittura e potere*, vol. 9, no 2
(1996).
- 8) **Immagini letterarie italiane della donna / Immagini dell'Africa nella
letteratura italiana**
Atti dell'VIII Congresso Internazionale dell'API (Città del Capo, 1993).

**Italian Literary Images of Woman / Images of Africa in Italian
Literature**
Proceedings of the VIII International API Congress (Cape Town, 1993).
- 9) **Novella e racconto nella letteratura italiana**
Atti del VII Congresso Internazionale dell'API (Pretoria, 1991).

Novella and short story in Italian Literature
Proceedings of the VII International API Congress (Pretoria, 1991).

- 10) **I minori**
Atti del VI Congresso Internazionale dell'API (Johannesburg, 1989).
Questi Atti sono usciti in un numero speciale doppio della rivista
(n.4/1990 - n.1/1991).
- The minor writers**
Proceedings of the VI International API Congress (Johannesburg, 1989).
These Proceedings have appeared in a special double issue of this journal
(n.4/1990 - n.1/1991).
- 11) **Letteratura e mitologia / Rapporto fra la letteratura e le altre arti**
Atti del V Congresso Internazionale dell'API (Città del Capo, 1987).
- Literature and Mythology / The Relation between Literature and the
Other Arts**
Proceedings of the V International API Congress (Cape Town, 1987).
- 12) **Atti del IV Congresso dell'API** (Grahamstown, 1985).
Proceedings of the IV API Conference (Grahamstown, 1985).
- 13) **Atti del III Convegno dell'API** (Johannesburg, 1983).
Proceedings of the III API Conference (Johannesburg, 1983).
- 14) **Atti del II Convegno dell'API** (Pretoria, 1982).
Proceedings of the II API Conference (Pretoria, 1982).
- 15) **Atti del I Convegno dell'API** (Johannesburg, 1981).
Proceedings of the I API Conference (Johannesburg, 1981).

ASSOCIAZIONE PROFESSORI D'ITALIANO / ASSOCIATION OF PROFESSIONAL ITALIANISTS

EXECUTIVE COMMITTEE 2022

President	Dr Anita Virga (Wits)
Hon. Treasurer	Mrs Alida Poeti
Editorial Committee	Dr Anita Virga (Wits)

The purpose of A.P.I. (Association of Professional Italianists/Associazione Professori d'Italiano), established in 1981, is to promote cultural exchanges and discussions on didactic and literary topics concerning the preservation and teaching of the Italian language and literature in Southern Africa both at school and university level, and to keep abreast with international developments in this field.

Congresses and Round Tables alternate every second year at various universities and cultural associations where Italian is taught. All teachers and students of Italian, as well as anybody interested in Italian culture are invited to participate.

Membership fees are as follows:

RSA	R250 (Ordinary members) R200 (Students)
Abroad	US \$50 (Ordinary members) US \$25 (Students) US \$60 (Institutions)

Membership fees include subscription to this journal and are payable by the 28th February.

All enquiries about the Association and applications for membership and remittances should be sent to The Hon. Treasurer, Mrs Alida Poeti, e-mail: apoeti15@gmail.com.

For more information on the Association go to www.api.org.za. You can also find it on Facebook (<https://www.facebook.com/api.org.za>) and Wikipedia (https://en.wikipedia.org/wiki/Italian_studies).