

L'ALFABETIZZAZIONE NELLA CLASSE PLURILINGUE Un'indagine a Bologna

ILARIA FIORENTINI, CHIARA GIANOLLO¹
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PAVIA, UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BOLOGNA

Abstract – The present paper analyses multilingual practices in the primary schools of Bologna (Italy). More specifically, we investigate the linguistic repertoires of a sample of 78 students, as well as their self-assessments of their reading-writing skills. The analysis is based on a questionnaire administered in 11 highly multilingual classrooms, in which at least 60% of the students spoke more than one language. The results show that, on the one hand, Italian is indicated as part of the linguistic repertoire by almost all the interviewees; on the other hand, the majority of the students reported to have high-level reading-writing skills in Italian, regardless of the composition of their linguistic repertoire. Finally, we present the preliminary results of a writing task in Italian that we administered to a sub-sample of students, in order to verify the impact of multilingualism on writing skills through the comparison between the written production of multilingual and monolingual speakers.

Keywords: multilingualism; multilingual classroom; literacy; *heritage languages*; complex linguistic repertoires.

1. Introduzione

Il tema del plurilinguismo nelle classi delle scuole italiane è oggi più attuale e rilevante che mai (Corrà 2017). Nel contesto scolastico italiano, il plurilinguismo è una condizione estesa, complessa, radicata, in virtù della dialettologia storica e delle numerose minoranze linguistiche che storicamente caratterizzano il territorio nazionale. La presenza di un repertorio plurilingue nelle classi, dunque, si configura “come condizione normale anche indipendentemente dalla presenza degli alunni stranieri” (Ghezzi, Grassi 2002, p. 95).

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Ai soli fini accademici, si attribuiranno a Chiara Gianollo le sezioni 1, 5, 6 e a Ilaria Fiorentini le sezioni 2, 3, 4.

Dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, le migrazioni da altri paesi hanno contribuito ad arricchire ulteriormente il panorama linguistico italiano, già storicamente plurilingue. I nuovi flussi migratori hanno aggiunto una componente esogena al plurilinguismo storico; in questo senso, si è parlato di un “neoplurilinguismo italiano” (Bagna, Casini 2012, p. 225; Vedovelli 2017). La stessa dinamica ha naturalmente coinvolto anche i luoghi dedicati all’educazione linguistica, e in primo luogo la scuola. Si è fatta, pertanto, ancora più pressante la necessità di una educazione linguistica democratica (GISCEL 1975), che tenga conto dell’intero repertorio dell’individuo.

A scuola, e in particolare nelle fasi iniziali del processo migratorio, la presenza di lingue diverse dall’italiano è stata spesso vissuta dai docenti, ma anche da studenti e genitori, come un’emergenza (Ghezzi, Grassi 2002; Sordella 2015), la cui soluzione è stata delegata ai singoli istituti, in mancanza di una strategia nazionale unitaria. Nonostante la lingua non costituisca l’unico fattore che determina l’inclusione o il successo scolastico degli allievi di origine straniera, non ne va certamente sottovalutata l’importanza; solo il raggiungimento di una piena italoфонia può, se non garantire, quantomeno permettere agli studenti (e in particolare a quelli di recente immigrazione) non solo la riuscita nella scuola, ma, più in generale, una piena partecipazione e autodeterminazione nella società. Allo stesso tempo, l’italofonia non può e non deve andare a discapito del mantenimento della lingua (o delle lingue) d’origine, al fine di evitare il rischio di *language shift* (ovvero la sostituzione e la perdita di lingue; Chini 2011). L’azione della scuola dovrebbe dunque condurre l’individuo a espandere il proprio repertorio linguistico, potenziando le proprie abilità espressive, non a contrarlo, contribuendo all’erosione di significative componenti culturali e cognitive (Fiorentini, Gianollo, Grandi 2020).

Le situazioni che si riscontrano nelle classi plurilingui della scuola italiana sono molteplici e ognuna con una sua specificità (Cordin 2016). In questo contributo, ci concentreremo in particolare su allievi bi- e plurilingui di scuola primaria della città di Bologna, al fine di verificare (i) la composizione dei repertori linguistici degli allievi e (ii) se e come questa si rifletta sull’autovalutazione delle competenze di letto-scrittura (nonché, per un campione più ridotto, sulla produzione scritta) in italiano. La ricerca si inserisce all’interno del progetto “La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva”,² finanziata dalla Fondazione Alsos.³ Un altro esito del progetto è il volume “La classe

² Sito web del progetto: <https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it>.

³ Programma di ricerca 2018-2020 “Migrazioni e Migranti in Italia: Luoghi e pratiche della convivenza per la costruzione di nuove forme di socialità”.

plurilingue” (Fiorentini, Gianollo, Grandi 2020), che raccoglie le descrizioni delle lingue straniere più diffuse nelle scuole italiane, al fine di aiutare i docenti nel processo di inserimento e coinvolgimento degli allievi con lingue d’origine diverse dall’italiano.

Secondo i dati dell’Ufficio scolastico regionale dell’Emilia-Romagna per l’anno scolastico 2017-2018, nell’area di Bologna gli allievi di cittadinanza non italiana erano per il 68% nati in Italia;⁴ come verrà sottolineato, per questi allievi l’italiano ha costituito parte del repertorio linguistico sin dalla prima infanzia, in affiancamento alla lingua d’origine (di cui sono *heritage speakers*; vedi paragrafo 2). Sarà quindi interessante osservare come si organizzino le diverse lingue all’interno dei repertori complessi di questi parlanti (che rappresentano un esempio del “neoplurilinguismo italiano” discusso sopra), e quale ruolo svolgano, in tale organizzazione, i processi di alfabetizzazione e scolarizzazione.

Il contributo si struttura come segue. Dopo una breve introduzione sul tema dell’educazione nella classe plurilingue (paragrafo 2), verranno descritte le metodologie utilizzate per la ricerca, e in particolare il questionario adottato (paragrafo 3). Il paragrafo 4 sarà dedicato all’analisi dei risultati, approfondendo questioni relative alla scolarizzazione, al grado di esposizione all’italiano, alla composizione del repertorio degli allievi intervistati e alle loro competenze in italiano e nella lingua di origine. I risultati permetteranno di osservare, da un lato, come l’italiano sia inserito nel repertorio dalla quasi totalità degli intervistati (compresi i nuovi arrivi); dall’altro, come la maggioranza del campione dichiari di avere piena competenza nella scrittura in italiano (vedi anche Chini, Andorno 2018). A questi dati saranno affiancati i primi risultati emersi da un campione di produzioni scritte (paragrafo 5), raccolte per verificare, attraverso il confronto tra produzioni di parlanti plurilingui e monolingui, l’impatto del plurilinguismo sulle competenze di scrittura.

2. Insegnare nella classe plurilingue

Nell’ambito scolastico, e ancora di più all’interno delle singole classi, è possibile osservare in maniera approfondita le diverse manifestazioni del plurilinguismo; le classi, infatti, rappresentano uno spazio in cui sono rese possibili relazioni tra pari provenienti da culture diverse, configurandosi come un luogo “in cui, almeno programmaticamente, c’è un’attenzione

⁴ Emerge a questo proposito la fondamentale differenza tra cittadinanza e luogo di nascita, per cui risultano come alunni stranieri bambini e ragazzi che, di fatto, sono nati in Italia e qui hanno svolto il proprio percorso scolastico (vedi paragrafo 4.2).

specifica alla ricchezza linguistica e alla comunicazione interculturale” (Corrà 2017, p. 9).

Le sfide che gli insegnanti (di qualsiasi materia, in qualsiasi ordine e grado scolastico) si trovano ad affrontare all’interno di classi ad alto tasso di plurilinguismo sono molteplici. Innanzitutto, come ricordano Arici *et al.* (2020, p. 8), va tenuto conto del fatto che alunni bi- e plurilingui presentano talvolta uno sviluppo linguistico che si differenzia rispetto a quello dei coetanei monolingui, in particolare nelle prime fasi di acquisizione della seconda lingua, rivelando “fragilità particolarmente evidenti nella competenza lessicale, nel vocabolario sia ricettivo che produttivo, nell’accesso lessicale e nella comprensione e produzione di strutture morfosintattiche complesse”. Inoltre, i problemi con cui studenti e insegnanti si devono confrontare non si manifestano solo nelle fasi iniziali del processo migratorio (la prima accoglienza), ma anche, e forse soprattutto, nel passaggio dagli usi dell’italiano come lingua della comunicazione ordinaria e quotidiana a lingua dello studio; per questo motivo “si assiste ad una difficoltà crescente da parte degli alunni stranieri via via che si procede nel percorso di scolarizzazione” (Corrà 2017, p. 9). Per quanto riguarda nello specifico le competenze relative a lettura e scrittura, questi alunni possono mostrare delle difficoltà soprattutto nel caso in cui vengano alfabetizzati per la prima volta nella L2; tuttavia, va sottolineato che “queste problematiche, soprattutto nell’ambito delle abilità morfosintattiche e di letto-scrittura, sono strettamente connesse all’esposizione linguistica e sono quindi destinate a scomparire con l’aumentare della competenza nella L2” (Corrà 2017, p. 9).

Per gli allievi di cittadinanza non italiana che nascono o comunque trascorrono la prima infanzia in Italia, l’apprendimento dell’italiano è parte integrante della socializzazione primaria, della scolarizzazione e, dunque, anche della costruzione della propria identità (Palermo 2016), affiancandosi in questo senso a quello della lingua d’origine (d’ora in avanti LO). A questo proposito, va sottolineato come, in tali contesti, l’opposizione tra *lingua prima* e *lingua seconda* (L1/L2), o tra *lingua materna* e *lingua straniera* non sembri rappresentare in maniera adeguata la condizione di questi studenti (Ghezzi, Grassi 2002, p. 95), il cui spazio linguistico personale vede, almeno a livello ipotetico, una piena integrazione della lingua italiana (Bagna, Casini 2012). Per loro, l’italiano costituisce parte del repertorio linguistico individuale fin dalla prima infanzia (vedi paragrafo 4.2), insieme alla LO (Chini 2011). Per quanto riguarda in particolare le seconde generazioni (ovvero gli alunni nati in Italia o arrivati in età prescolare, che costituiscono la maggioranza del campione qui indagato, vedi paragrafo 4), è stato rilevato come per queste lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura avvenga preminentemente in italiano, e l’uso della LO risulti perlopiù limitato all’ambito familiare; di conseguenza, questi ragazzi sono “buoni candidati

allo status di *heritage speakers* della lingua di origine” (Andorno, Sordella 2018, p. 187). La definizione di *heritage speakers* è adottata solitamente in riferimento ai parlanti di una lingua che hanno interrotto l’acquisizione della lingua nativa, o l’hanno acquisita in maniera incompleta (Cummins 2005; Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013), e che rischiano, dunque, di non raggiungere un livello di competenza ‘nativo’: “bilingual speakers of an ethnic or immigrant minority language whose first language does not typically reach native-like attainment in adulthood” (Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013, p. 129). La nostra ricerca, come vedremo (paragrafo 3), ha coinvolto prevalentemente bambini che hanno appreso precocemente sia l’italiano sia la LO, spesso dopo un breve periodo di esposizione esclusiva a quest’ultima in contesto familiare. L’esposizione alla LO va poi progressivamente calando, mentre cresce la socializzazione nella lingua di maggioranza, che è anche quella in cui avviene l’alfabetizzazione sistematica. Di conseguenza, questi parlanti presentano “un bilinguismo non stabile e non bilanciato nella grammatica della lingua d’origine (qualunque essa sia) mostrando cambiamenti, oscillazioni e lacune a tutti i livelli: fonetico, lessicale, morfologico, sintattico, semantico e pragmatico” (Cordin 2016, p. 615; vedi paragrafo 4.4). La LO rischia di diventare dunque, dal punto di vista strutturale e funzionale, la lingua più debole del repertorio (Benmamoun, Montrul, Polinsky 2013, p. 166).

3. La ricerca

La ricerca (svolta nel corso dell’anno scolastico 2018-2019) si è basata principalmente su un questionario somministrato, in forma anonima e previo consenso informato dei genitori, agli alunni di 11 classi di scuola primaria (3e, 4e e 5e) dell’area metropolitana di Bologna, per un totale di 250 intervistati. Le classi partecipanti erano state selezionate in quanto altamente plurilingui, ovvero composte almeno per il 60% da studenti che possedevano una lingua “altra” rispetto all’italiano (solitamente in aggiunta a quest’ultimo; vedi paragrafo 4.1). Lo scopo non era quello di ottenere un campione statisticamente bilanciato, bensì di esplorare come fosse vissuta e gestita la situazione di plurilinguismo a scuola, in particolare in luoghi dove questa è particolarmente accentuata.

Le sessioni di raccolta dati duravano circa due ore; oltre alla distribuzione e alla compilazione per iscritto⁵ del questionario, veniva proposta una presentazione iniziale, costituita principalmente da un’attività di

⁵ La compilazione del questionario avveniva alla presenza di ricercatrici e insegnanti, che seguivano e aiutavano a piccoli gruppi i bambini, al fine di risolvere eventuali incomprensioni.

osservazione del paesaggio linguistico (Gianollo, Fiorentini 2020) e mirata alla valorizzazione del plurilinguismo. Entrambe le attività hanno previsto il coinvolgimento dell'intera classe.

Il questionario, basato su quello utilizzato per il progetto *Le lingue degli immigrati stranieri in Italia* (Torino e Pavia, 2012; Chini, Andorno 2018) e modificato rispetto all'originale per adattarlo ai cambiamenti demografici del campione (tra cui il maggior numero di bambini nati in Italia) e al diverso contesto della ricerca (la città di Bologna; Gianollo, Fiorentini 2020), si componeva di sette sezioni, per un totale di 59 domande. Ogni sezione mirava ad approfondire diversi aspetti relativi al vissuto linguistico dell'allievo (identificazione del repertorio, percorso di scolarizzazione, grado di esposizione alle diverse lingue, atteggiamenti linguistici, autovalutazione delle competenze ecc.).⁶

In questa sede, osserveremo nello specifico i risultati relativi a un sotto-campione composto da una classe terza, quattro quarte e una quinta, per un totale di 6 classi e 113 bambini. Di questi, saranno considerate solo le risposte dei 78 bambini con almeno un genitore nato fuori dall'Italia (il 69% del sotto-campione: l'elevata percentuale è motivata dal fatto che, come accennato, le scuole sono state selezionate per l'incidenza del plurilinguismo). L'analisi si concentrerà sugli aspetti dell'indagine relativi alle lingue parlate in famiglia (paragrafo 4.1.), alla scolarizzazione (paragrafo 4.2.), all'esposizione alle diverse lingue (paragrafo 4.3), e, infine, alla percezione da parte degli intervistati relativamente alle proprie competenze linguistiche in italiano e LO⁷ (paragrafo 4.4). In seguito (paragrafo 5), saranno analizzati i primi risultati relativi all'attività di produzione scritta che ha coinvolto una parte dei partecipanti al questionario, al fine di confrontare l'autopercezione delle competenze con le competenze effettive, almeno per quanto riguarda la scrittura.

4. I risultati del questionario

Prima di passare ad analizzare gli aspetti specifici su cui si concentra il contributo, vediamo le risposte relative alla domanda 1, *Dove sei nato?*, e alla domanda 4: *Sei andato a scuola⁸ prima di venire in Italia? Se sì, per quanto*

⁶ Il testo completo del questionario è disponibile per la consultazione e il riutilizzo sul sito del progetto: <https://site.unibo.it/classe-plurilingue/it/materiali>.

⁷ L'etichetta "lingua d'origine", con relativa definizione, era introdotta nel questionario alla domanda 14: *Qual è la tua lingua d'origine (cioè la prima lingua che hai imparato dai tuoi genitori)? (puoi indicarne più di una)*.

⁸ In fase di compilazione, veniva specificato a voce che si intendevano inclusi nelle scuole anche asilo nido e scuola dell'infanzia.

tempo?, riservata agli alunni nati fuori dall'Italia. In base a queste risposte, 59 dei 78 bambini qui considerati (75,6%) risultano nati in Italia, mentre 19 (24,4%) sono nati in un altro stato;⁹ tra questi ultimi, 12 dichiarano di aver frequentato la scuola nel paese di origine prima di arrivare in Italia (5 tra 1 e 5 anni, 4 per più di 5 anni). Va dunque ribadito che la maggioranza del campione qui preso in considerazione possa potenzialmente presentare un profilo di *heritage speaker* (paragrafo 2), per cui spesso l'uso quotidiano dell'italiano come lingua di comunicazione si affianca a quello della LO (arrivando talvolta a sostituirla), come vedremo al paragrafo seguente.

4.1. Le lingue parlate in famiglia

In primo luogo, prendiamo in considerazione la composizione del repertorio familiare, basandoci in particolare sulle risposte alla domanda 17 (a risposta aperta), ovvero *Quali lingue o dialetti si parlano di solito nella tua famiglia?*. Le risposte da parte degli intervistati sono riassunte e rappresentate in Figura 1 (Gianollo, Fiorentini 2020); le lingue più parlate (almeno 5 parlanti) risultano essere arabo marocchino (15), bengalese (9), cinese (6) e spagnolo (5).

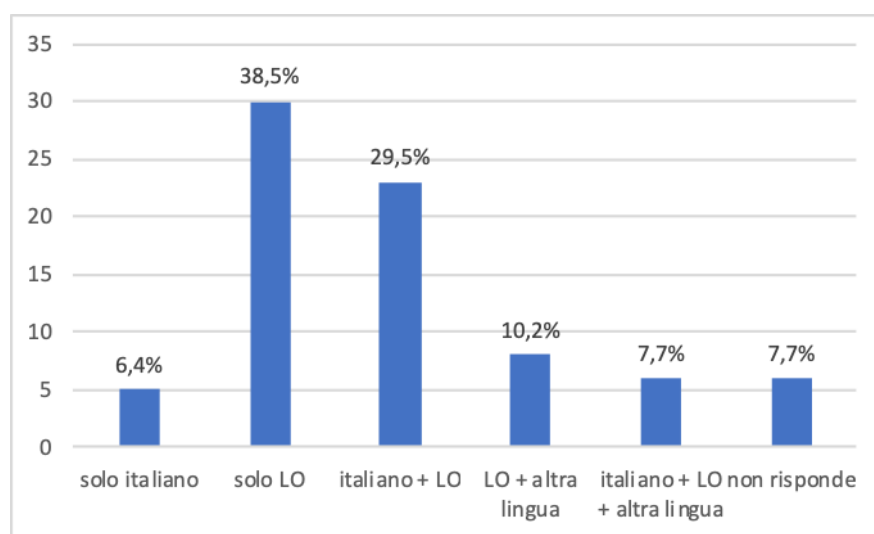


Figura 1
Le lingue parlate in famiglia.

Secondo queste dichiarazioni, il 38,5% usa, in ambito familiare, la sola LO; quest'ultima risulta parlata insieme a un'altra lingua (italiano escluso) dal 10,2% del campione. L'italiano è invece usato in compresenza con la LO nel

⁹ Tra questi, al momento dell'indagine alcuni risultavano arrivati in Italia relativamente di recente: nello specifico, 4 da due anni e 4 da un anno.

29,5% dei casi; nel 7,7% si verifica l'ulteriore aggiunta un'altra lingua, solitamente inglese o francese. Infine, una percentuale ridotta (6,4%) dichiara di parlare esclusivamente l'italiano in famiglia.

Schematizzando ulteriormente questi risultati (ed escludendo le 6 risposte vuote o non valide), possiamo riscontrare che il 47,2% degli intervistati presenta l'italiano tra le lingue parlate in famiglia (da solo o con altre lingue, compresa la LO), laddove il 52,8% parla la LO da sola o con un'altra lingua (in assenza in questo caso dell'italiano). La famiglia rappresenta dunque il contesto privilegiato di conservazione della LO, il cui uso è mantenuto soprattutto in affiancamento con altri codici; va comunque sottolineata la presenza non trascurabile dell'italiano, per quanto soprattutto in compresenza con la LO (Meluzzi, Fiorentini 2018, p. 223).

4.2. Scolarizzazione

Le domande 20 e 21 del questionario miravano a indagare più nel dettaglio il percorso di scolarizzazione in contesto italiano. Nello specifico, la domanda 20 chiedeva *Da quanto tempo vai a scuola in Italia?*; la 21, *Hai frequentato qualcuna di queste scuole in Italia?*, prevedeva la compilazione di una tabella in cui, per i tre gradi di scuola possibili (nido, dell'infanzia e primaria), era necessario indicare il luogo in cui queste erano state frequentate e per quanti anni.

In base alle risposte alla domanda 20 risulta che solo 3 dei bambini intervistati¹⁰ hanno frequentato le scuole italiane per meno di un anno; si tratta, naturalmente, di bambini nati in un altro Stato, in Italia da pochi mesi al momento dell'indagine. Il 40,3% (31 bambini) risponde di aver frequentato scuole italiane per un periodo di tempo da 1 a 5 anni; il 55,8% (43 bambini), infine, da 6 a 10 anni. Considerando il fatto che si tratta di bambini tra gli 8 e gli 11 anni, possiamo osservare come la maggior parte di loro abbia svolto l'intero percorso scolastico in Italia, a partire almeno dalla scuola dell'infanzia, e in alcuni casi fin dall'asilo nido. A questo proposito, dati più dettagliati ci vengono forniti dalle risposte alla domanda 21 (*Hai frequentato qualcuna di queste scuole in Italia?*), riassunte nella Tabella 1:

	Sì	No	Non risponde	TOTALE
Asilo nido	39 (50%)	34 (43,6%)	5 (6,4%)	78
Scuola dell'infanzia	58 (74,4%)	16 (20,5%)	4 (5,1%)	

Tabella 1
Scuole frequentate in Italia.

¹⁰ In questo caso si registra una risposta lasciata in bianco, per cui le percentuali sono calcolate su un totale di 77.

Tenendo a mente che il 24,4% del campione (19 bambini) è nato fuori dall'Italia, possiamo sottolineare come la maggior parte degli intervistati (74,4%) abbia frequentato almeno parte della scuola dell'infanzia in Italia, e la metà esatta anche l'asilo nido. Come evidenziato al paragrafo 2, dunque, si tratta di bambini esposti precocemente alla lingua italiana, per i quali si può ipotizzare che lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura sia avvenuto preminentemente in questa lingua.

4.3. Esposizione all'italiano

Oltre all'esposizione all'input in italiano nella scuola ed eventualmente in famiglia (vedi paragrafo 4.1), il questionario rilevava anche altri aspetti del vissuto quotidiano degli allievi in cui potesse verificarsi l'esposizione alla lingua italiana. Si tratta in particolare delle domande 41 (*Guardi in TV o su internet i programmi in italiano?*) e 43 (*Leggi delle storie, dei libri o dei fumetti in italiano (anche su internet)?*). Entrambe le domande erano a risposta chiusa; le opzioni disponibili erano *spesso, qualche volta, mai o quasi mai*. I risultati sono riportati nella Tabella 2.

	<i>Spesso</i>	<i>Qualche volta</i>	<i>Mai o quasi mai</i>	<i>Non risponde</i>	<i>Totale</i>
<i>Programmi TV/Internet</i>	63 (80,8%)	9 (11,5%)	4 (5,1%)	2 (2,6%)	78 (100%)
<i>Lettura</i>	48 (61,5%)	23 (29,5%)	6 (7,7%)	1 (1,3%)	

Tabella 2
Esposizione alla lingua italiana.

È interessante rilevare come la maggioranza dei bambini intervistati dichiarò di guardare spesso programmi in italiano alla TV o su Internet; la percentuale supera il 92% se si considerano anche le risposte *qualche volta*. Solo leggermente più basse sono le percentuali relative ad attività di lettura di testi italiani; anche in questo caso, sommando le risposte positive (*spesso e qualche volta*) si supera il 90%. Tale risultato è particolarmente significativo perché dimostra un buon grado di esposizione all'italiano anche fuori dal contesto scolastico; questo dato potrebbe contribuire spiegare i risultati relativi all'autovalutazione delle competenze in italiano, come vedremo al paragrafo successivo.

4.4. Le competenze dichiarate

Un passo ulteriore che si può compiere, anche tenendo conto dei risultati presentati finora, riguarda lo studio delle percezioni rispetto alle competenze

in italiano e nella LO emerse dalle risposte al questionario, per verificare se risultino variazioni a seconda della composizione dei repertori familiari.

L'autovalutazione delle competenze nelle diverse lingue era oggetto delle domande 52 (*Quanto conosci l'italiano?*) e 53 (*Quanto conosci la tua lingua d'origine?*). Entrambe le domande prevedevano la compilazione di una tabella in cui era possibile rispondere *sì*, *no* o *un po'* relativamente alle quattro competenze (*Capisci quando ti parlano in...?*; *Sai parlare in...?*; *Sai leggere in...?*; *Sai scrivere in...?*). Per ciascuna competenza, inoltre, gli intervistati potevano attribuirsi un voto da 1 a 10.

Per quanto riguarda in primo luogo le competenze in lingua italiana, la Tabella 3 riporta, mettendole a confronto, le risposte¹¹ di chi dichiara di parlare (anche) italiano in famiglia (colonne *ita*; 34 bambini, di cui 26 nati in Italia e 8 in un altro stato) e di chi invece dichiara di non usarlo in questo contesto (colonne *no ita*; 38, di cui 28 nati in Italia e 10 altro stato; vedi paragrafo 4.1; vedi anche Gianollo, Fiorentini 2020):

	<i>Capisci</i>		<i>Parli</i>		<i>Leggi</i>		<i>Scrivi</i>	
	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>
<i>Sì</i>	33 (97,1%)	27 (71,1%)	32 (94,1%)	33 (86,9%)	31 (91,2%)	33 (86,9%)	31 (91,2%)	34 (89,5%)
<i>No</i>	0	1 ¹² (2,6%)	0	1 (2,6%)	0	1 (2,6%)	0	0
<i>Un po'</i>	1 ¹³ (2,9%)	9 (23,7%)	2 (5,9%)	3 (7,9%)	3 (8,8%)	3 (7,9%)	3 (8,8%)	3 (7,9%)
<i>Non risp.</i>	0	1 (2,6%)	0	1 (2,6%)	0	1 (2,6%)	0	1 (2,6%)
<i>Totale</i>	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)

Tabella 3
Autovalutazione delle competenze in italiano.

Indipendentemente dalla presenza dell'italiano nel repertorio familiare, dunque, gli intervistati sembrerebbero nutrire una notevole fiducia nelle proprie capacità di produzione e di comprensione in questa lingua.¹⁴ La quasi totalità si attribuisce una valutazione totalmente o parzialmente positiva, sia

¹¹ Nuovamente, sono state considerate solo le 72 risposte valide.

¹² L'unico alunno che dichiara di non parlare italiano è nato in un altro stato e, al momento della rilevazione, si trova in Italia da quattro anni.

¹³ La risposta è fornita da un'alunna in Italia solo da un anno, che, pur rispondendo *un po'*, si attribuisce 8 come voto.

¹⁴ Come anticipato, agli intervistati era richiesto di attribuirsi anche un voto da 1 a 10; è interessante rilevare come 67 su 72 si siano valutati da 8 a 10.

nelle competenze orali, sia in quelle di letto-scrittura; le eccezioni, rarissime, si riferiscono per la maggior parte ad allievi nati in un altro Stato e arrivati in Italia di recente.

L'autovalutazione delle competenze nella LO fa emergere un quadro piuttosto diverso, come riportato nella Tabella 4.

	<i>Capisci</i>		<i>Parli</i>		<i>Leggi</i>		<i>Scrivi</i>	
	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>	<i>ita</i>	<i>no ita</i>
<i>Sì</i>	26 (76,5%)	32 (84,2%)	25 (73,5%)	33 (86,8%)	9 (26,5%)	21 (55,3%)	9 (26,5%)	19 (50,0%)
<i>No</i>	0	0	1 (3,0%)	0	12 (35,3%)	8 (21,0%)	14 (41,2%)	9 (23,7%)
<i>Un po'</i>	5 (14,7%)	5 (13,2%)	5 (14,7%)	3 (7,9%)	10 (29,4%)	7 (18,4%)	8 (23,5%)	8 (21,0%)
<i>Non risp.</i>	3 (8,8%)	1 (2,6%)	3 (8,8%)	2 (5,3%)	3 (8,8%)	2 (5,3%)	3 (8,8%)	2 (5,3%)
<i>Totale</i>	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)	34 (100%)	38 (100%)

Tabella 4
Autovalutazione delle competenze in LO.

Anche in questo caso, la produzione e la comprensione orale sono valutate perlopiù positivamente. Nondimeno, si rileva un lieve aumento di dichiarazioni di competenza parziale (*un po'*), possibile testimonianza della percezione di un'acquisizione incompleta della LO, o di un (potenziale) incipiente logoramento della stessa (in particolare per i nati in un altro stato). A differenza di quanto accade per l'italiano, inoltre, sono maggiori le autovalutazioni negative relativamente alle competenze di letto-scrittura (confermando il dato emerso in Andorno, Sordella 2018, p. 188); queste aumentano ulteriormente da parte di chi dichiara di parlare (anche) italiano a casa.

È utile a questo proposito riportare le risposte alle domande che indagavano lo studio della lingua d'origine al di fuori della scuola italiana (domande 39, *Qui in Italia studi la tua lingua d'origine o altre lingue o dialetti dello Stato d'origine dei tuoi genitori?*, e 40, *Se hai risposto di no: ti piacerebbe studiarla?*), che rappresenterebbe una possibilità di compensazione dello sviluppo delle competenze di letto-scrittura (Andorno, Sordella 2018, p. 188). In questo caso, il 30% degli intervistati (su 77 risposte valide) dichiara di studiare la LO; del 70% che non la studia, la maggioranza (30 su 54) esprime il desiderio di studiarla, mentre solo 12 intervistati escludono questa possibilità.

In conclusione, da questi risultati emerge come la maggioranza del campione consideri pienamente soddisfacenti le proprie competenze in italiano, sia scritte sia orali, indipendentemente dalle lingue parlate in famiglia. Nel valutare questo dato va senza dubbio tenuto conto dell'esposizione precoce a questa lingua da parte della maggioranza degli allievi intervistati, il cui percorso di scolarizzazione si è svolto prevalentemente, se non esclusivamente, in contesto italiano. Inoltre, non va sottovalutata l'importanza dell'input linguistico in italiano in contesto extrascolastico, derivato da diverse fonti orali e scritte (programmi tv, Internet, libri, fumetti ecc.; paragrafo 4.3), a cui gran parte del campione dichiara di essere esposta nel corso della giornata.

Infine, è importante sottolineare un'incipiente percezione, da parte degli intervistati, di carenze nelle competenze in LO, e in particolare nella letto-scrittura (ma anche, per quanto in misura minore, nella comprensione e produzione orale). Poiché, come detto, l'alfabetizzazione avviene primariamente in italiano, la LO, diventando minoritaria nell'uso, rischia di andare incontro a un processo di *language shift* (Chini 2011) e comincia a configurarsi come una *heritage language*. A tale proposito, va ribadito come la maggior parte degli intervistati esprima il desiderio approfondire lo studio della LO, esplicitando in tal senso un'esigenza che, se si vuole tentare di frenare il processo di perdita di lingua, andrà tenuta in considerazione da politiche educative e linguistiche.

5. La produzione scritta in italiano

Per un sotto-campione dei partecipanti all'indagine è possibile affiancare ai dati emersi dal questionario quelli risultanti dall'analisi di produzioni scritte. I testi sono stati raccolti al fine di osservare in azione le competenze dichiarate e verificare, attraverso il confronto tra parlanti plurilingui e monolingui, eventuali effetti del plurilinguismo sulla produzione scritta.

Il sotto-campione è composto da tre classi quarte e una quinta delle scuole primarie coinvolte nel progetto e considerate nei paragrafi precedenti, per un totale di 83 partecipanti. Questa fase della raccolta dati, che si è svolta in collaborazione con Jacopo Torregrossa (Università di Francoforte), ha richiesto la compilazione di un *cloze test* (per avere un punto di riferimento sulle competenze di natura lessicale e morfosintattica dei singoli partecipanti) e un'attività di narrazione guidata attraverso il protocollo dello *story retelling*.¹⁵ Quest'ultima si è svolta attraverso l'utilizzo di *ENNI stories*

¹⁵ Nello specifico, il *cloze test* consisteva in una storia di 35 righe con 40 spazi da riempire. Per lo *story retelling* si è utilizzata la storia A3 di Schneider *et al.* (2005).

(Schneider *et al.* 2005), uno strumento standardizzato che permette lo studio della *literacy* a vari livelli di analisi. Ai partecipanti è stata fatta ascoltare la registrazione di una breve storia, che coinvolge quattro personaggi, accompagnata da illustrazioni che ne scandiscono le unità narrative. In seguito, è stato chiesto loro di raccontare in forma scritta la storia a qualcuno che non l'avesse ascoltata. Come ausilio, è stato fornito un foglio che conteneva la riproduzione delle illustrazioni.

Le osservazioni preliminari possibili a questo stadio della ricerca appaiono confermare la percezione positiva che i partecipanti hanno delle proprie competenze di scrittura. Innanzitutto, sulla base dei *cloze tests* non si riscontrano differenze significative nelle competenze morfo-sintattiche e lessicali di base dei gruppi di parlanti monolingui e plurilingui, come emerge dalla Figura 2:

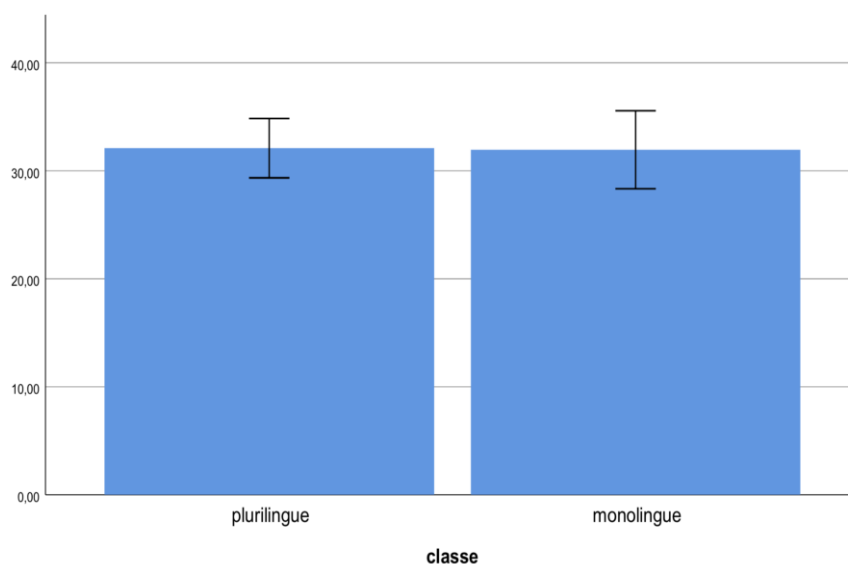


Figura 2
Risultati dei *cloze tests*.

Il grafico è basato sul numero di risposte corrette nei *cloze tests* (tot. 40)¹⁶ per una classe idealizzata come monolingue e una classe plurilingue senza eccezioni.¹⁷ Le risposte sono state considerate corrette anche se contenevano inesattezze ortografiche (quando queste non inficiavano il riconoscimento

¹⁶ Sono stati inclusi gli studenti certificati che abbiano dato almeno 15 risposte esatte; sono stati esclusi allievi certificati e/o NAI che non abbiano raggiunto almeno 15 risposte esatte. Al fine di integrare le necessità di ricerca nell'attività didattica, sia il *cloze test* che il compito di narrazione guidata sono stati proposti all'intera classe.

¹⁷ Nella classe idealizzata come monolingue, su 19 partecipanti solo 4 risultano plurilingui. L'idealizzazione consiste, inoltre, nel fatto che anche i parlanti monolingui, nel questionario, hanno evidenziato l'esposizione a varietà dialettali. Nella classe plurilingue, tutti i partecipanti avevano almeno un genitore non nato in Italia.

della adeguatezza lessicale e morfosintattica). I risultati delle due classi sono sostanzialmente equivalenti e dimostrano buone competenze lessicali e morfosintattiche (nonché, più generalmente, testuali, dal momento che le risposte erano condizionate dal contesto più ampio della narrazione).

Inoltre, per quanto riguarda l'attività di narrazione guidata (*story retelling*), dall'osservazione qualitativa possibile a questo stadio della ricerca emerge una eterogeneità di competenze individuali che non sembra correlare con la composizione del repertorio (paragrafo 4.1); il plurilinguismo di per sé non pare incidere sulle competenze, a parità di condizioni di scolarizzazione.

Indipendentemente dal repertorio linguistico dei partecipanti, i principali aspetti di immaturità linguistica osservabili nelle loro produzioni scritte si possono ascrivere a quelle aree dove è più sensibile l'interazione tra la grammatica in senso stretto e le condizioni pragmatico-discorsive (si veda Calaresu 2019). Si tratta, per esempio, di fenomeni relativi alla gestione delle catene referenziali (introduzione dei personaggi, loro ripresa nel corso della narrazione, strategie di disambiguazione), all'utilizzo dei tempi verbali (espressione della successione o della contemporaneità degli eventi), all'impiego di varie forme di discorso riportato, all'espressione di relazioni logiche tra segmenti del discorso (coniunzioni, segnali discorsivi).

Prendendo come esempio il dominio delle espressioni referenziali, le storie prodotte sono interessanti, in particolare, per osservare l'utilizzo degli articoli e delle espressioni anaforiche (come in Torregrossa, Bongartz 2018). Nonostante si tratti di un'area in cui, a causa della diversità interlinguistica, ci si può attendere un maggiore attrito da parte della LO, i comportamenti nel nostro campione appaiono essere analoghi in tutte le produzioni.

Per esempio, nel momento in cui si introducono i personaggi, ci si attende l'uso dell'articolo indefinito (per es. *Un giorno, **un** giraffino e **una** elefantina si incontrarono in piscina*); in alcune produzioni, questa strategia non è ancora matura e si trova l'utilizzo dell'articolo definito. Nelle riprese anaforiche successive all'introduzione dei personaggi, poi, non è raro trovare situazioni di ambiguità nell'utilizzo dei pronomi personali. È interessante come talvolta le strategie di riparazione adottate segnalino una consapevolezza degli scriventi rispetto alla potenziale difficoltà del ricevente, e risultino nella produzione di strutture con dislocazioni che specificano il riferimento della ripresa anaforica (per es. *E quindi **lo** cerca di prendere l'aeroplanino*). Un altro ambito in cui è osservabile una tendenza alla sovra-specificazione dei referenti, probabilmente da interpretare come sforzo per evitare ambiguità, consiste nella frequenza di soggetti espliciti laddove la grammatica italiana permetterebbe un soggetto nullo, in una situazione di continuità tematica (per es. *L'elefantessa usò una rete per prendere l'aeroplanino. L'elefantessa restituì l'aeroplanino al giraffino*).

Per quanto riguarda le forme, poi, è visibile, soprattutto per quanto riguarda i pronomi personali, un forte influsso della lingua parlata, che porta, per esempio, alla sovra-estensione della forma dativa *gli* al femminile singolare e al plurale. Anche nel grado di penetrazione di tratti neostandard come questo non sembra osservabile una differenza nel comportamento degli allievi plurilingui, segno della loro ampia esposizione all'italiano colloquiale.

Gli aspetti pragmatico-discorsivi elencati sopra raramente sono oggetto di insegnamento e riflessione esplicita nella pratica scolastica, nonostante rappresentino aree di grande complessità. Il fatto che nello *story retelling* si evidenzino immaturità analoghe in allievi monolingui e plurilingui suggerisce l'importanza di un intervento didattico inclusivo, rivolto all'intera classe, in queste aree. Tutti gli allievi, indipendentemente dalla composizione del loro repertorio, possono trarre vantaggio dalla discussione esplicita e dall'esercizio mirato su questi fenomeni, che potenzino la riflessione metalinguistica e aiutino, così, lo sviluppo delle competenze di scrittura.

6. Conclusioni

L'indagine del contesto scolastico plurilingue presentata in questo contributo porta alla luce alcuni aspetti meritevoli di considerazione nell'ambito di una riflessione sulle pratiche di alfabetizzazione. Il neoplurilinguismo nelle scuole italiane è caratterizzato dalla presenza sempre più massiccia di allievi nati e/o scolarizzati esclusivamente o prevalentemente in Italia. Questi allievi si possono definire come *heritage speakers* della lingua d'origine della famiglia, e sperimentano una crescente prevalenza dell'italiano nei loro repertori. L'autovalutazione delle competenze in lingua italiana rivela una generale fiducia nelle abilità di lettura e scrittura da parte degli allievi appartenenti alle seconde generazioni. Questo dato si può interpretare come un importante successo delle strategie di alfabetizzazione nel contesto educativo. Indipendentemente da una misurazione oggettiva delle competenze, infatti, la fiducia nelle proprie abilità può essere interpretata come indice di una salda motivazione e di un atteggiamento positivo nei confronti della scuola.

Come sottolinea Sordella (2015, p. 60), contesti come quello qui analizzato portano a chiedersi “se sia sufficiente oggi attivare esclusivamente delle risorse per colmare lo svantaggio linguistico degli alunni stranieri o se sia necessario ripensare l'educazione linguistica anche come educazione plurilingue”. I dati qui presentati, in particolare quelli emersi dalle produzioni scritte raccolte nell'indagine, suggeriscono l'opportunità di un intervento di potenziamento linguistico che non distingua tra gli allievi in base alla composizione dei loro repertori, ma che si avvantaggi, piuttosto, della

riflessione metalinguistica che spesso, nei contesti educativi, emerge più spontaneamente proprio in presenza di repertori complessi.

Bionote: Ilaria Fiorentini è ricercatrice a tempo determinato (RTDb) in Glottologia e Linguistica presso il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Pavia, dove insegna Sociolinguistica. Si è laureata in Scienze Linguistiche all'Università di Torino e ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica presso l'Università di Pavia. Ha lavorato come assegnista di ricerca per le Università di Bologna e dell'Insubria. Si occupa principalmente di sociolinguistica, pragmatica, contatto linguistico e lingue online. È autrice di una monografia dal titolo *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino–Alto Adige* (FrancoAngeli 2017).

Chiara Gianollo è professoressa associata di Glottologia e Linguistica presso l'Università di Bologna. Ha conseguito il dottorato all'Università di Pisa e ha lavorato come docente e ricercatrice presso le università di Trieste, Costanza, Stoccarda e Colonia. Si occupa principalmente di variazione e mutamento linguistico, e i suoi ambiti di ricerca sono la sintassi e la semantica storica nel greco, nel latino e nelle lingue romanze antiche. Dal 2018 al 2020 ha coordinato il progetto di ricerca “La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva”, promosso dalla Fondazione Alsos.

Recapiti autrici: ilaria.fiorentini@unipv.it, chiara.gianollo@unibo.it

Ringraziamenti: desideriamo ringraziare le maestre e i maestri delle scuole bolognesi che ci hanno permesso di entrare nelle loro classi per portare avanti la nostra ricerca.

Riferimenti bibliografici

- Andorno C. e Sordella S. 2018, *I repertori e le competenze*, in Chini, M. e Andorno, C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 173-198.
- Arici M., Cordin P., Masiero G., Vender M. e Virdia S. 2020, *Che lingue conosci, ascolti, parli? una ricerca sugli usi linguistici dei bambini plurilingui*, in Favaro G. (a cura di), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*, "Italiano LinguaDue" 12 [1], pp. 307-329.
- Bagna C. e 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. (a cura di), *Linguistica educativa*, Bulzoni, Roma, pp. 225-236.
- Benmamoun E., Montrul S. and Polinsky M. 2013, *Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for Linguistics*, in "Theoretical Linguistics" 39 [3/4], pp. 129-181.
- Calaresu E. 2019, *Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti*, in Nuzzo E. e Vedder I. (a cura di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, Studi AItLA, Milano, pp. 29-45.
- Chini M. 2011, *New linguistic minorities: repertoires, language maintenance and shift*, in Guerini F. e Dal Negro S. (eds.), *Italian sociolinguistics: Twenty years on*, "International Journal of the Sociology of Language" 210, pp. 47-69.
- Chini M. e Andorno C. (a cura di) 2018, *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Cordin P. 2016, *La lingua italiana e le altre. La nuova sfida delle classi multilingui*, in Brunetti S. et al. (a cura di), *Versprachlichung von Welt - II mondo in parole*, Stauffenburg, Tübingen, pp. 609-622.
- Corrà L. 2017, *Introduzione*, in Corrà L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multiethniche*, Aracne, Roma, pp. 9-20.
- Cummins J. 2005, *A Proposal for Action: Strategies for Recognizing Language Competence as a Learning Resource within the Mainstream Classroom*, in "Modern Language Journal" 89, pp. 585-591.
- Fiorentini I., Gianollo C. e Grandi, N. (a cura di) 2020, *La classe plurilingue*, BUP, Bologna.
- Ghezzi C. e Grassi R. 2002, *Interazione e plurilinguismo in classe*, in Dal Negro S., Molinelli P. (a cura di), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Carocci, Roma, pp. 95-122.
- Gianollo C. e Fiorentini I. 2020, *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, in Favaro G. (a cura di), *Quante lingue in classe! Conoscere e valorizzare la diversità linguistica delle scuole e dei servizi per l'infanzia*, "Italiano LinguaDue" 12 [1], pp. 372-380.
- GISCEL 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in AA.VV. (a cura di), *L'educazione linguistica. Atti della giornata di studio GISCEL (Padova, 17 settembre 1975)*, CLEUP, Padova (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).
- Meluzzi C. e Fiorentini I. 2018, *Il comportamento linguistico*, in Chini, M., Andorno, C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano, pp. 199-224.

- Palermo M. 2016, *I nuovi italiani e il nuovo italiano*, in “Lingua Italiana”, Treccani. http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/domani/Palermo.html (15.04.2020).
- Schneider P., Dubé R. V. and Hayward D. 2005, *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. University of Alberta, Faculty of Rehabilitation Medicine www.rehabresearch.ualberta.ca/enni (30.04.2020).
- Sordella S. 2015, *L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti*, in “Italiano LinguaDue” 7/1, pp. 60-110.
- Torregrossa J. and Bongartz C. 2018, *Teasing Apart the Effects of Dominance, Transfer, and Processing in Reference Production by German–Italian Bilingual Adolescents*, in “Languages” 3 [3], pp. 1-25.
- Vedovelli M. 2017, *Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale*, in Vedovelli M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX convegno nazionale GISCEL di Siena. Università per stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016*, Aracne, Roma, pp. 27-48.