

BILINGUISMI AL PLURALE: PER SCELTA, PER NASCITA, PER MIGRAZIONE. REPERTORI E PRATICHE LINGUISTICHE NELLE SCUOLE E NEI SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA

Graziella Favaro¹

Le lingue madri, in un approccio multilinguistico, sono fattori essenziali per la qualità dell'istruzione, che è alla base dell'emancipazione di donne e uomini e delle società in cui essi vivono.

Irina Bokova, direttrice Unesco

La lingua materna in cui siamo nati e abbiamo imparato a orientarci nel mondo non è un guanto, uno strumento usa e getta. Essa innerva la nostra vita psicologica, i nostri ricordi, associazioni, schemi mentali.

Tullio De Mauro

La coesistenza di lingue diverse nello stesso territorio (*multilinguismo*) o nello stesso individuo (*plurilinguismo*) è una condizione normale e diffusa nel mondo. Almeno metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue; milioni e milioni di persone crescono parlando due o più idiomi. In particolare, l'Italia «è il primo Paese dell'Unione Europa per indice di diversità linguistica... L'immigrazione straniera in Italia ha creato un ulteriore asse dello spazio linguistico italiano, quello del neoplurilinguismo». (Vedovelli, 2017: 34). E anche nella scuola si ritrovano oggi situazioni linguistiche segnate dalla pluralità. Una lingua a casa e un'altra praticata all'esterno; una lingua per gli usi orali e un'altra per lo scritto e per lo studio; una lingua per trattare alcuni temi con determinati interlocutori e un'altra riservata ad altri contesti e parlanti: le competenze e le pratiche orali e scritte dei bambini e dei ragazzi bilingui integrano spesso parole, suoni, strutture che appartengono a più sistemi e codici. Disegnano forme di un bilinguismo *in movimento*, che attende di essere conosciuto e riconosciuto, mantenuto e sviluppato, qualunque siano le lingue in contatto. I modi e le storie che raccontano il bilinguismo presente nelle scuole sono infatti diversi: vi sono bambini e ragazzi bilingui che possono diventare tali in seguito all'apprendimento scolastico e a scelte educative consapevoli ed elettive e vi sono i *nativi bilingui* (o anche plurilingui), immersi fin dalla prima infanzia, nell'ambiente familiare e sociale, in più codici.

1. OGNUNO È BILINGUE A MODO SUO

I figli degli immigrati stranieri, nati in Italia o arrivati qui da piccoli, vivono le stesse condizioni linguistiche dei coetanei italo-foni: l'italiano come lingua di apprendimento e di socializzazione, i tratti degli idiomi e dei dialetti locali, diversi per atteggiamenti e usi, il rapporto con la lingua della scuola, la lingua degli strumenti digitali e le lingue straniere apprese a scuola. Ad esse aggiungono tuttavia condizioni specifiche legate alla propria

¹ Centro Come, Milano.

biografia linguistica, alle scelte e alla comunicazione intrafamiliare e intracomunitaria, al “posto” e al tempo occupato dalla lingua madre.

Come viene considerato e gestito il neoplurilinguismo? Le vecchie idee e prevenzioni nei confronti del bilinguismo precoce sono state nel tempo confutate e superate dagli studi, dalle ricerche, dalla situazione di fatto. Oggi possedere una seconda lingua fin da bambini è considerata un’opportunità e una necessità. Ma nella realtà questo atteggiamento positivo non riguarda davvero tutte le lingue. Agiscono infatti sullo sfondo fattori sociali e culturali che portano a elaborare rappresentazioni diverse dei sistemi linguistici e a definire una sorta di graduatoria e gerarchia delle lingue. In questa rappresentazione, l’essere bilingue è una condizione che viene spesso attribuita a chi possiede una lingua prestigiosa, oltre alla propria, e non a tutti coloro che praticano un altro idioma, se questo non gode di uno status positivo. Questo atteggiamento di svalorizzazione di fatto può portare a ignorare la diversità linguistica, rendere invisibile e clandestina la lingua materna, dare una rappresentazione negativa del codice comunicativo intrafamiliare. E, di conseguenza, a non attribuire valore a saperi e competenze, e dunque anche a elementi che compongono l’identità personale, che rischiano così di scomparire o di restare nell’ombra.

Ogni persona è bilingue a modo suo. L’idea, astratta e irraggiungibile, di un bilinguismo “perfetto”, che insisteva sul criterio dell’indistinguibilità dall’uso nativo in entrambi i codici, è stata da tempo superata. È raro infatti che esista un bilinguismo veramente *equilibrato* per la semplice ragione che, in una società monolingue, non esistono occasioni per usare indifferentemente l’una o l’altra lingua in tutte le situazioni della vita quotidiana. Esiste dunque un naturale “squilibrio” fra le lingue perché il bilingue le usa in ambiti differenti, con interlocutori e per scopi diversi. Il patrimonio linguistico di un individuo non è un sistema solido e immutabile, definito e stabilito una volta per tutte. È invece una costellazione fluida, nella quale l’egemonia di una lingua sull’altra, la gerarchia interna, il grado di padronanza assoluto e relativo, variano continuamente nel tempo e nello spazio. Si vedano, a questo proposito, gli studi sul multi-bilinguismo, condotti tra gli altri da: Titone (1972), Hamers, Blanc (1983), Marcato (2012), Candelier *et al.* (2008), Bialystok (2010), Mackey (1976). Quest’ultimo propone sei criteri per classificare le diverse e mutevoli situazioni di bilinguismo:

- il numero delle lingue implicate;
- il tipo delle lingue usate;
- l’influsso di una lingua sull’altra (a livello fonetico e fonemico, lessicale o strutturale);
- il grado di competenza nell’uso delle lingue coinvolte;
- le oscillazioni nell’uso, a seconda del momento della vita, dell’occasione, degli interlocutori...;
- la funzione sociale delle lingue usate.

Anche utilizzando questi criteri possiamo individuare e descrivere diverse forme del bilinguismo dei nuovi italiani e scoprire la ricchezza e la varietà della comunicazione in ambito familiare, comunitario, amicale, scolastico.

2. SI PUÒ DIMENTICARE LA LINGUA MATERNA?

Questa domanda interroga la ricerca e i bilingui, soprattutto i genitori, e si pone soprattutto quando si vive in un Paese in cui la lingua maggioritaria è la seconda lingua del bilingue, con una prima lingua in posizione debole, perché praticata solo nella famiglia

e da un gruppo ristretto di persone. Soprattutto fra i bambini più piccoli, che hanno appreso la lingua materna in modo ancora limitato e che si trovano precocemente immersi nella seconda lingua, vi è il rischio di un fenomeno che viene definito *bilinguismo sottrattivo*. Più procedono lungo il cammino di acquisizione della seconda lingua, maggiori sono i rischi di dimenticare e rimuovere l'idioma d'origine non soltanto per ragioni linguistiche, ma anche per le pressioni sociali e per i vissuti di vergogna che provoca il fatto di sentirsi parlanti di un idioma che è spesso connotato da uno stigma. «La prima tappa nell'erosione di una lingua – *attrition* – è caratterizzata da esitazioni nel trovare la parola giusta, dall'uso frequente di prestiti nella lingua dominante, per finire dopo lunghi anni di contatto con la lingua dominante, all'impossibilità di produrre enunciati nella lingua materna. Esistono numerosi studi che dimostrano che la perdita di una lingua dipende dall'età in cui questa ha preso piede. Sembra persino che l'età della pubertà vi giochi un ruolo chiave. Se un bambino, in seguito all'esposizione a una seconda lingua dominante, non pratica abbastanza la sua prima lingua, vi è un grande rischio che la lingua si indebolisca seriamente, un rischio che arriva fino alla possibilità della dimenticanza. Se, al contrario, la prima lingua resta attiva fino alla pubertà, ci sono buone probabilità che venga mantenuta, anche dopo decenni passati in un ambiente dove domina la seconda lingua» (Abdelilah-Bauer B., 2008: 104).

“*Le parole che conoscevo prima sono volate via*”: così Radu, dieci anni, racconta la perdita progressiva della sua lingua madre e Wasime, quasi sei anni, figlio di genitori marocchini, dice alla maestra, commentando il suo autoritratto, (raccolto in una scuola dell'infanzia torinese) che “*nel cuore c'è l'italiano*”, mentre “*le parole arabe le ho nascoste molto lontano*”.



La lingua madre è la lingua del cuore, delle emozioni e degli affetti. Come dice Aharon Appelfeld: «*La lingua madre è come il latte materno. Un uomo che ne viene privato è malato per tutta la vita. La lingua materna non la parli, scorre*». Per un bambino, è la lingua delle coccole, dei giochi, delle ninne nanne, della complicità e dei primi racconti. Contiene parole che sussurrano, consolano, sgridano, rassicurano, insegnano. Il codice materno permea profondamente la nostra storia e l'immagine del mondo che, grazie a esso, noi ci costruiamo. Una lingua “prima” inoltre che non ostacola i successivi apprendimenti, ma, al contrario, può aprire a nuovi linguaggi e apprendimenti. Quando la preclusione all'uso della L1 non deriva da circostanze o scelte famigliari, ma da prescrizioni e indicazioni errate, ne possono derivare situazioni nocive per la comunicazione e lo sviluppo linguistico.

Il legame tra la lingua e la costruzione dell'identità nella migrazione è intricato e inscindibile. Le parole del codice materno, della lingua degli affetti strutturano il sé bambino e costituiscono una sorta di *pelle* degli individui (Anzieu, 1987). Anzieu formula il concetto di io-pelle con funzione anche di involucro sonoro, come una struttura intermedia dell'apparato psichico che segna profondamente la relazione tra la madre e il bambino. In essa prevalgono il corporeo, le sensazioni e i processi primari. In particolare, le lingue che si apprendono prima dei 4/5 anni fanno parte di un patrimonio strutturale, presimbolico, intimamente collegato a esperienze corporee e a vissuti comunque dell'ordine del concreto strettamente collegati con il processo primario.

Parlare una lingua significa “portare” ed esprimere la cultura che essa veicola. Attraverso i primi contatti comunicativi con l'ambiente che lo circonda il bambino non acquisisce soltanto uno strumento di espressione, ma anche le regole e le rappresentazioni condivise, i significati e il suo posto nel mondo. Interiorizza una logica e un ordine concettuale che lo struttura e lo modella. Costruisce giorno dopo giorno la sua identità attraverso quella lingua. Quando gli alunni stranieri arrivano in Italia, la loro lingua improvvisamente scompare, è assente dai luoghi della scuola e dell'incontro e spesso viene chiesto loro di dimenticarla e metterla da parte per accogliere le nuove parole. Alcune L1 sono perlomeno evocate, denominate, riconosciute (lo spagnolo, ad esempio); altre sono del tutto ignorate e appaiono strane, lontane, dalle forme e scritture “bizzarre”. Succede a volte che si ignori anche il nome della lingua praticata in un Paese e si citi il “pakistano” o “l'africano” come lingue madri o che non si conosca il sistema di scrittura di un idioma, anche se in queste lingue una parte degli alunni ha compiuto il proprio percorso di alfabetizzazione. E tuttavia conoscere e nominare in maniera corretta sono le prime condizioni per riconoscere e valorizzare.

Quando la lingua materna diviene muta, clandestina, marginale, i bambini e i ragazzi immigrati vivono una frattura rispetto alla loro storia precedente, una situazione di perdita e regressione, dal momento che il messaggio che viene loro inviato è che “se non sai l'italiano, non sai, in generale”. Da parte loro invece, molti vorrebbero poter dire, come ha fatto un ragazzo straniero inserito nella scuola secondaria: “*Prof, io sono più intelligente nella mia lingua*”. Il bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati possiede dunque tante valenze e tanti destini: ricchezza e molteplicità, ma anche smarrimento e perdita. Sono le vicissitudini individuali, le scelte famigliari e le condizioni dell'accoglienza a decidere quanto i meccanismi difensivi saranno in grado di garantire un bilancio più o meno vantaggioso tra ciò che si acquisisce e ciò che si esclude dalla propria biografia linguistica.

3. LO SPAZIO LINGUISTICO ITALIANO E LE ATTENZIONI DELLA NORMATIVA

Quali lingue si parlano oggi in Italia? Quali sono i repertori linguistici dei cittadini italiani e stranieri? Accanto alle varietà dialettali – in certi contesti ancora molto diffuse e praticate – ci sono le lingue delle minoranze albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo, la cui tutela è regolata dalla apposita legge n. 482 del 1999². E poi ci sono le lingue “immigrate” che sono oggi parte strutturale del paesaggio linguistico – e visivo, e sonoro – delle nostre città e che compongono il neo-plurilinguismo. Lo “spazio linguistico” del nostro Paese, con la sua pluralità idiomatica che comprende la lingua nazionale, le lingue minoritarie e i dialetti nelle loro differenti varietà, si è arricchito grazie all'apporto di altre lingue immigrate che rappresentano un'opportunità per i parlanti e un arricchimento per tutti. «Soprattutto i nuovi idiomi che hanno accompagnato le immigrazioni dall'estero rialimentano il tradizionale plurilinguismo storico, accentuando, a nostro avviso, il carattere intrinsecamente plurimo degli assetti idiomatici nazionali e, insieme, cooperando a una nuova identità dei processi di italianizzazione» (Vedovelli, 2017: 34)

La ricerca ISTAT del 2014 (*Diversità linguistica fra i cittadini stranieri*) e quella del 2015 (*L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*) hanno rilevato che la popolazione – a partire dai sei anni d'età – che dichiara di avere una lingua materna diversa dall'italiano è passata dal 4,1% del 2006 al 9,6% del 2015. Le lingue più parlate sono: il rumeno, l'arabo, l'albanese, lo spagnolo e il cinese. La popolazione d'età compresa tra 25-34 anni che dichiara di avere una lingua madre diversa dall'italiano è del 16,9% nel 2015. Tra i 25-34enni è diffuso l'uso nel contesto familiare di una lingua diversa dall'italiano e dal dialetto si passa dall'8,4% del 2006 al 12,1% del 2015, nello stesso periodo (2006-2015) e per la stessa fascia d'età (25-34 anni) si è registrato un aumento della popolazione straniera passata dall'8,8% del 2006 al 14,4% del 2015.

Nella scuola, la diversità linguistica presente fra gli allievi è un dato di fatto consolidato, anche se spesso ignorato. Gli ultimi dati raccolti e analizzati dal MIUR e relativi all'anno scolastico 2017/18 riferiscono di 842.000 bambini e ragazzi di nazionalità non italiana, pari al 9,7% della popolazione scolastica totale (MIUR, 2019). L'eterogeneità delle nazionalità e la varietà delle lingue di origine sono una caratteristica peculiare dell'immigrazione straniera in Italia che si riscontra fin dall'inizio del fenomeno e che si ritrova nelle scuole. Sono infatti più di 200 i Paesi di provenienza o di origine della famiglia, con una graduatoria che vede saldamente ai primi posti Romania, Albania e Marocco che da soli rappresentano il 42% delle presenze totali. I primi tre Paesi sono seguiti da Cina, Filippine, India, Moldavia, Egitto, Pakistan, Ucraina. Una presenza estremamente variegata dal punto di vista linguistico anche per il fatto che molti Paesi di provenienza sono connotati da pluralità linguistica al loro interno.

3.1. *La pluralità linguistica in quattro documenti*

In questi anni, la normativa che riguarda la scuola multiculturale e tratta il tema dell'integrazione degli alunni con background migratorio, ha sollecitato alcune attenzioni nei confronti della pluralità linguistica presente nelle classi e della valorizzazione della lingua madre degli allievi. Di seguito, alcuni frammenti tratti da quattro documenti.

² Cfr. <https://www.camera.it/parlam/leggi/994821.htm>.

NORMATIVA SUL PLURILINGUISMO E LA DIVERSITÀ LINGUISTICA

MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2007.

MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.

MIUR, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, 2014.

MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura*, 2015.

Da: MIUR- Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri, 2007:

https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_interculturale.pdf

Valorizzazione del plurilinguismo

La situazione di plurilinguismo che si sta sempre più diffondendo nelle scuole rappresenta un'opportunità per tutti gli alunni oltre che per gli alunni stranieri.

L'azione riguarda:

- *il plurilinguismo nella scuola, cioè di sistema.* Oggi si insegnano due lingue comunitarie, che le tabelle di abilitazione riducono a inglese, francese, tedesco e spagnolo, più il russo; si deve ripensare l'offerta generale (non limitata agli immigrati) delle LS includendo le lingue parlate dalle collettività più consistenti a seconda delle aree del Paese e prevedendo le relative abilitazioni: i corsi possono essere organizzati sulla base delle reti di scuole, in modo da consentire la creazione di gruppi-classe numerosi. In tutti i casi, anche nelle scuole primarie, gli insegnanti possono valorizzare il plurilinguismo dando visibilità alle altre lingue e ai vari alfabeti, scoprendo i “prestiti linguistici” tra le lingue ecc.;
- *il plurilinguismo individuale.* Il mantenimento della lingua d'origine è un diritto dell'uomo ed è uno strumento fondamentale per la crescita cognitiva, con risvolti positivi anche sull'Ital2 e sulle LS studiate nella scuola. L'insegnamento delle lingue d'origine, nella loro versione standard, può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri, mentre saranno le famiglie e le collettività ad esporre i figli alle varietà non-standard da loro parlate.

Da: MIUR, Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012

http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf

Nel nostro Paese l'apprendimento della lingua italiana avviene in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti bambini e ragazzi l'italiano rappresenti una seconda lingua. La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica dunque che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione, non solo del miglioramento scolastico, ma anche come componente essenziale delle abilità per la vita.

La scuola dell'infanzia. I discorsi e le parole

La scuola dell'infanzia ha la responsabilità di promuovere in tutti i bambini la padronanza della lingua italiana, rispettando l'uso della lingua d'origine. [...] I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua in situazioni naturali di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi.

La scuola del primo ciclo. Cittadinanza e Costituzione

La lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità. È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie.

Da: MIUR, Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione di alunni stranieri, 2014
http://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf

L'insegnamento dell'italiano e altri apprendimenti linguistici

In una prospettiva di globalizzazione, il plurilinguismo europeo può rispondere alle esigenze anche dei ragazzi immigrati. È necessario, tuttavia, che lo studente straniero che sia impegnato nelle prime fasi dello studio dell'italiano venga introdotto con equilibrata successione all'apprendimento di altre lingue.

Per quanto riguarda le altre lingue originarie, importante risorsa per lo sviluppo cognitivo e affettivo, è necessario assumere, per una loro valorizzazione, un'ottica policentrica che coinvolga sia le famiglie che le agenzie pubbliche e di privato sociale presenti sul territorio.

Da: MIUR - Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale, *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura*, 2015
<http://www.centrocome.it/wp-content/uploads/2015/09/Diversidachi.pdf>

Valorizzare la diversità linguistica

L'integrazione scolastica dei bambini e dei ragazzi con origini migratorie ha seguito in questi anni modalità prevalentemente di tipo "compensativo", sottolineando soprattutto le carenze e i vuoti e riconoscendo molto poco i saperi acquisiti e le competenze di ciascuno, ad esempio, nella lingua materna. La diversità linguistica rappresenta infatti un'opportunità di arricchimento per tutti, sia per i parlanti plurilingue, che per gli autoctoni, i quali possono precocemente sperimentare la varietà dei codici e crescere più aperti al mondo e alle sue lingue.

- Attivare dentro le scuole corsi opzionali di insegnamento delle lingue d'origine, anche in collaborazione con i governi dei Paesi di provenienza.
- Sperimentare l'insegnamento a tutti gli alunni di lingue straniere non comunitarie (cinese, arabo, russo).
- Conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di bilinguismo presenti fra gli alunni della classe.
- Formare i docenti sul tema della diversità linguistica e del plurilinguismo.

3.2. L'unione europea e la "sfida salutare"

"Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa": è questo il titolo di uno studio condotto per conto della Commissione Europea nel 2008 da un gruppo di studiosi coordinati da Amin Maalouf. Fra le proposte elaborate dal gruppo, vi è quella di un trilinguismo da promuovere e da realizzare nel tempo, nel quale possano trovare posto:

- la lingua identitaria/lingua madre: la lingua ereditata e trasmessa;
- la lingua di comunicazione internazionale: la lingua necessaria e *passerpartout*;
- la lingua personale adottiva: la lingua scelta, che diventa una seconda lingua madre.

Due istituzioni sono impegnate nel sostenere e promuovere la diversità culturale e linguistica in Europa: l'Unione Europea e il Consiglio d'Europa. Nei suoi 28 Stati membri, l'UE conta 24 lingue ufficiali e 3 alfabeti. Altre 60 lingue circa sono parlate solo in alcune regioni o da gruppi specifici (lingue regionali, lingue minoritarie) e fanno parte storicamente del suo patrimonio. Inoltre gli immigrati hanno portato con sé le proprie lingue (lingue di immigrazione). La diversità linguistica e culturale è un valore fondamentale dell'Unione Europea, che la riconosce, la protegge e la garantisce. Le lingue, si afferma, definiscono le identità personali, ma fanno anche parte di un patrimonio comune. L'insegnamento delle lingue e il mantenimento della diversità linguistica sono obiettivi fondamentali delle politiche per il multilinguismo dell'Unione. L'EU collabora con gli Stati membri attraverso studi, finanziamenti e programmi di scambio, ad esempio, per favorire l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue in tutti i gradi della scuola e in tutte le fasi della vita.

Un recente documento che il Consiglio d'Europa ha messo a disposizione degli insegnanti, delle autorità scolastiche è la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco *et al.*, 2016). La *Guida* si pone l'intento di favorire un'educazione di qualità, rendere più efficace l'insegnamento e offrire un contributo al successo scolastico degli studenti più vulnerabili e alla coesione sociale. L'approccio che propone tende a sviluppare curricula integrati, cioè a coordinare la progressione delle competenze attraverso *tutti* gli insegnamenti disciplinari e a sviluppare negli alunni quelle competenze trasversali che favoriscono la coerenza di ciò che apprendono. I curricula considerano, valorizzano e sviluppano i repertori linguistici di ogni allievo, cioè l'insieme delle lingue di cui ciascuno dispone e che costituiscono le risorse linguistico-comunicative individuali e della classe. I repertori comprendono la lingua di scolarizzazione, le lingue straniere e, nel caso di allievi di origine plurilingue, la loro prima lingua (la lingua parlata in casa) sia essa un dialetto, una lingua regionale, minoritaria o di migrazione. A proposito dello statuto delle lingue di origine, nella *Guida* (p. 16) si legge:

Queste lingue costituiscono una delle risorse di cui dispone la scuola per l'educazione di tutti gli allievi che essa accoglie e non un ostacolo al successo scolastico di coloro che le parlano; che non si può pregiudicare il progetto di vita e di realizzazione personale di questi allievi e che la scuola deve inoltre fare in modo che il processo di integrazione scolastica e sociale nella società di accoglienza non avvenga a prezzo di una brutale e totale rottura con il loro contesto di origine.

La *Guida* fornisce un quadro teorico-metodologico e indicazioni per il percorso di pianificazione e sviluppo dei curricula:

- i principi di base per la costruzione di curricoli che tengano conto di aspetti come le risorse esistenti, il livello a cui si riferiscono (ad esempio, sovranazionale, nazionale, locale, di singole scuole, di classe ed individuale), i contesti socio-linguistici, le tradizioni educative, la coerenza nella disciplina e tra discipline;
- gli aspetti linguistici ed educativi che possono creare convergenze e favorire la trasversalità tra tutte le lingue insegnate a scuola (incluse le lingue delle discipline), come ad esempio le strategie comunicative e di apprendimento, i generi testuali incontrati nelle diverse discipline, la riflessività degli alunni sia rispetto alla lingua che al proprio apprendimento, la prossimità e la distanza tra le lingue, ed altri;
- la formazione degli insegnanti;
- gli approcci differenziati in relazione a gruppi di studenti e gli strumenti per analizzare i bisogni formativi degli apprendenti;
- gli “scenari curricolari”, cioè modelli per collegare gli obiettivi didattici all’organizzazione del curricolo e la pianificazione lungo le diverse fasi del percorso didattico, in modo da trovare il piano di studio più adatto. Ad esempio, per la scuola pre-primaria e primaria si propongono «esperienze di diversità linguistica e culturale, in particolare di quella presente in classe».

4. LINGUA MATERNA E LINGUA FILIALE. LE PAROLE TRA LE GENERAZIONI

Una mamma brasiliana racconta:

Quando è nato Paulo, gli ho parlato da subito in portoghese perché volevo che imparasse a parlare la nostra lingua. Ho anche comprato tante audiocassette e libri di storie per farglielo ascoltare ogni sera. Ma quando l’abbiamo inserito al nido a due anni, ha cominciato a parlare ogni giorno di più solo in italiano, mentre noi a casa insistevamo con il portoghese. Dopo qualche mese, durante un colloquio, le educatrici ci hanno detto che il bambino poteva confondersi con le due lingue oppure non imparare bene nessuna delle due, così abbiamo ceduto anche noi e ora parliamo solo in italiano con lui. Ma non so se abbiamo fatto bene.

Per rispondere ai dubbi che si pongono alcuni genitori immigrati, come succede alla mamma brasiliana, e anche a molti insegnanti ed educatori, a proposito del bilinguismo infantile e delle scelte comunicative intrafamigliari, si può affermare che: *certamente, i bambini possono imparare lingue diverse e diventare bilingui fin da piccoli.*

Già prima dell’età scolare un bambino si rende conto che i due ambienti diversi dei quali ha esperienza usano lingue differenti e che è necessario sapersi servire di entrambe le lingue. A un vissuto di *consapevolezza* che riguarda il rendersi conto che le cose hanno nomi diversi, può seguire il momento della “decisione” rispetto a quale lingua parlare e in quale situazione. Nel caso di bimbi piccoli appartenenti a nuclei monolingui, il peso maggiore nelle scelte e nell’indirizzare i comportamenti dei figli è esercitato dalla famiglia. In genere, il condizionamento iniziale è per l’adozione della L1, anche se l’apprendimento dell’italiano è visto dai genitori con orgoglio e apprezzamento. Con il tempo, sarà il figlio, sempre più competente in L2 e orientato verso il bilinguismo, a esercitare un’influenza linguistica sull’ambiente familiare in un rapporto dinamico e permeabile, caratterizzato da un reciproco adattamento. L’italiano L2 diventerà allora sempre di più *lingua filiale*, che

va a collocarsi negli scambi famigliari accanto al codice materno, modificando l'intero sistema di comunicazione del nucleo.

Il bilinguismo dei bambini immigrati è dunque un fenomeno *individuale*, ma si collega in modo determinante alle relazioni famigliari e influenza la comunicazione fra le generazioni. È tuttavia anche un fenomeno di *natura sociale*, dal momento che spesso è il contesto d'accoglienza a sostenere o a scoraggiare la condizione di bilinguismo. Questa stretta dipendenza tra "scelte" individuali, orientamenti famigliari e pressioni sociali è tanto più effettiva nel caso di *bilingui isolati*, come li definisce Francescato, cioè non appartenenti a estese comunità di parlanti la L1, situazione che rappresenta la condizione diffusa tra i bambini immigrati e le loro famiglie (Francescato, 1981).

Lo sviluppo di un bilinguismo aggiuntivo o la perdita della lingua materna dipendono anche, come abbiamo visto, dallo *status* delle lingue. Un bambino che cresce in una famiglia anglofona o francofona ha molte più probabilità di sviluppare e mantenere una situazione di bilinguismo, rispetto ad uno che a casa è esposto, per fare un esempio, alla lingua tigrigna. Non essendo una lingua internazionale, questa gode di un prestigio minore e tende ad essere considerata come un sapere superfluo. Lo status di una lingua e l'atteggiamento verso il bilinguismo sono dunque fattori macrosociali che influenzano e condizionano lo sviluppo e il mantenimento del bilinguismo. Il fatto di essere bilingue viene infatti riconosciuto spesso come attributo di un'*elite* e situato in un mercato linguistico che dà un diverso valore alle lingue. Per questa ragione, spesso il bilinguismo dei bambini stranieri viene percepito e trattato come un *deficit* e non come una *chance* e chi pratica una lingua "non prestigiosa" non viene considerato come un bilingue, ma valutato solo in termini di carenza rispetto alla lingua d'uso.

La storia linguistica delle famiglie immigrate, che ritroviamo anche fra gli emigrati italiani residenti all'estero, presenta elementi di ciclicità e ricorrenza, pur nella dinamicità delle situazioni. (Bettoni, Rubino, 1996). Da una situazione iniziale di monolinguisma in L1 dei genitori, si passa alla situazione di bilinguismo dei figli e di nuovo al monolinguisma solo in L2 della terza generazione. La vicenda linguistica di una famiglia immigrata che attraversa tre generazioni può essere così schematizzata (Francescato, 1981: 255):

Lingue e generazioni: i cambiamenti tra L1 e L2

generazione 1	L1	→	L1 + (L2)
generazione 2	L1 + L2	→	(L1) + L2
generazione 3	(L1) + L2	→	L2

Gli appartenenti alla prima generazione diventano parzialmente bilingui durante il loro soggiorno nel paese d'immigrazione e integrano parole della L2 nella loro comunicazione che rimane tuttavia prevalentemente espressa in lingua d'origine. Veramente bilingui possono diventare solo gli appartenenti alla seconda generazione, almeno fino al momento in cui la L2 non prende il sopravvento, come avviene in numerosi casi. Per i membri della terza generazione, la L1 farà parte soprattutto della storia e della memoria famigliari; si collocherà sullo sfondo, come dimensione culturale più che comunicativa e potrà essere appresa/riscoperta in seguito a scelte dettate più dall'orgoglio delle origini che da pressanti bisogni di interazione. La comunicazione che avviene tra Sara, una bambina di origine eritrea di nove anni, sua mamma Alem e la nonna Zighè riproduce nella pratica la situazione linguistica rappresentata nello schema riportato sopra. Sara capisce un po' il *tigrigna*, la lingua d'origine della famiglia, ma non lo parla e comunica solo

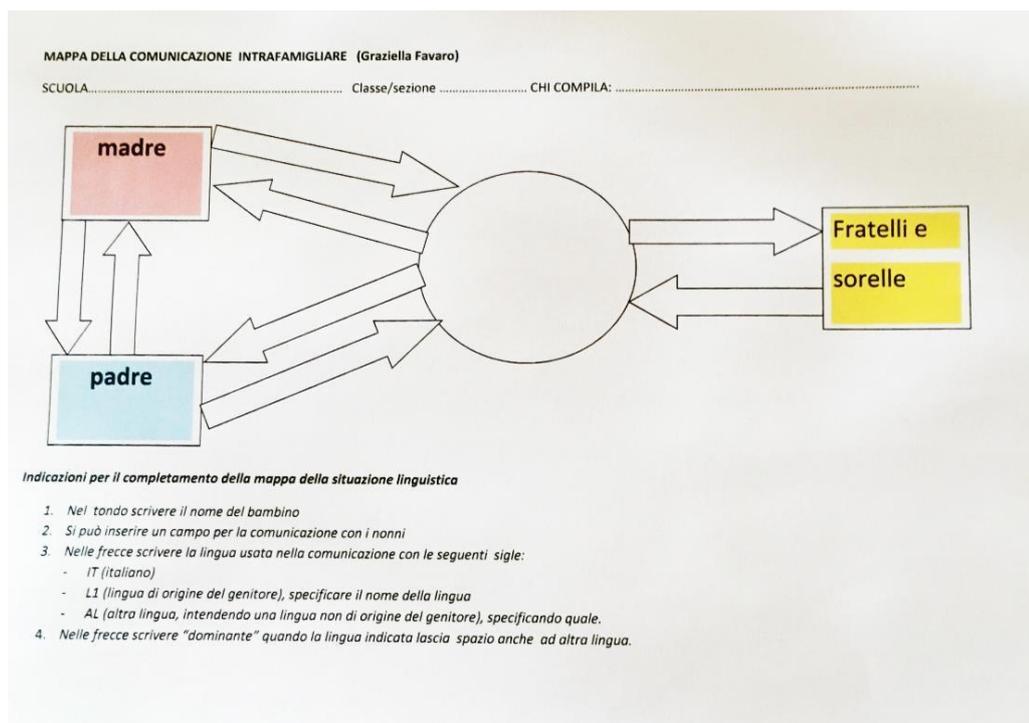
in italiano; Alem si rivolge alla figlia in italiano, ma parla invece con la nonna in lingua tigrigna, destreggiandosi con naturalezza tra i due codici e ricorrendo a frequenti prestiti e mescolanze. Zighè, da parte sua, comunica con entrambe nella lingua d'origine, mescolando tuttavia anche lei frequenti parole in italiano.

Il repertorio linguistico degli immigrati adulti presenti in Italia, della cosiddetta prima generazione, presenta dunque quasi sempre produzioni più o meno estese nella L2, con uno spazio occupato dall'italiano che via via si amplia, anche in seguito all'immissione di parole e significati introdotti dai figli. Questo vale soprattutto per coloro che hanno un rapporto di lavoro nelle società di accoglienza che li pone a contatto con i parlanti nativi, mentre la presenza della L2 è decisamente più limitata nel caso di donne neoarrivate per ricongiungimento familiare e di gruppi che svolgono attività lavorative all'interno del proprio gruppo di appartenenza (i cinesi, ad esempio). L'uso della L1 resta tuttavia per molti adulti predominante e riguarda in misura massiccia domini, quali: la famiglia, il quotidiano, l'amicizia, i sentimenti, la religione, il passato, così come restano salde le strutture sintattiche della lingua d'origine. Su questa base (fonologica e sintattica) si innestano nel tempo parole ed espressioni della L2 che vanno a configurare un codice misto (*code switch*) nel quale L1 e L2 si mescolano e convivono. Le nuove espressioni che costellano il discorso in L1, hanno a che fare, ad esempio, con numerosi segnali discorsivi, riprese e marcatori tipici del discorso informale (*e allora..., ci vediamo..., va bene..., aspetta..., cioè...*) che segnalano lo sforzo di impadronirsi della L2 e l'identificazione emotiva con i suoi elementi più istintivi. Entrano nelle produzioni orali anche termini che hanno un diretto e chiaro valore denotativo e che riguardano l'organizzazione sociale, la burocrazia, il lavoro, la scuola (parole come: *permesso di soggiorno, questura, residenza, carta d'identità, contratto, asilo nido, scuola, metropolitana* ...). La biografia linguistica dei genitori vede dunque al centro le parole della lingua d'origine, ma le contaminazioni e le integrazioni sono evidenti (anche se non sempre consapevolmente ammesse) e si approfondiscono man mano che la storia familiare si svolge nel paese di immigrazione. La cosiddetta seconda generazione eredita dunque una lingua che contiene numerosi "prestiti" dall'italiano, senza naturalmente sapere che non sono parole originarie della L1. Eredita soprattutto la flessibilità della norma comunicativa e l'abitudine alla mescolanza.

5. COME PARLANO I BAMBINI NUOVI ITALIANI

Per avere la fotografia linguistica delle classi e delle scuole, mi capita spesso di proporre agli insegnanti una semplice mappa (come quella riportata di seguito) e di chiedere loro di presentarla ai genitori. È l'occasione per raccogliere i dati, ma soprattutto per dedicare del tempo a colloqui individuali sulle scelte e le strategie linguistiche delle famiglie, per fare spazio alle loro domande, ai timori e ai convincimenti su che cosa vuol dire crescere un figlio con due lingue. Il colloquio e l'indagine osservativa si articolano a partire da domande immediate e altamente comprensibili:

- *Quali lingue parlano i bambini a casa?*
- *Con quali interlocutori?*
- *Come comunicano fra loro i fratelli?*



I dati e i commenti che seguono non hanno la rilevanza di un'indagine quantitativa, ma possono essere un punto di partenza per acquisire consapevolezza sul tema del bilinguismo e sul valore della diversità linguistica delle classi. Vediamo un esempio di situazioni comunicative intrafamiliare – osservate intervistando i genitori stranieri nelle scuole dell'infanzia statali di via Dolci e di via Pontano a Milano, frequentate in larghissima maggioranza da bambini nuovi italiani – distinguendo fra gli interlocutori e la direzione delle interazioni.

Nelle interazioni madre/bambino, prevale da parte della mamma, l'uso della madrelingua mentre il figlio tende a rispondere più spesso in italiano e infatti:

- il 55% delle mamme parla con il figlio in L1;
- il 15% in italiano;
- il 30% dichiara di mescolare le due lingue.

Quando è il bambino a prendere la parola con la mamma, lo fa seguendo queste modalità:

- il 30% parla in L1;
- il 46% usa l'italiano;
- il 24% mescola le due lingue.

Se osserviamo le interazioni padre/bambino, la situazione presenta delle differenze, rispetto a quella rilevata per la madre, a favore di un uso più esteso dell'italiano. Ecco come comunicano i papà con i bambini:

- il 36% lo fa usando la lingua d'origine;
- il 24% comunica in italiano;
- il 40% dichiara di mescolare i due codici.

E i bambini con il padre?

- il 24% usa la L1 per parlare con il babbo;
- il 54% comunica di preferenza in italiano;
- il 22% lo fa mescolando i due codici.

La lingua usata nello scambio fra fratelli è decisamente l'italiano. Sui 108 casi che vedono la presenza di fratelli e sorelle, la situazione è la seguente:

- il 18% ricorre alla L1;
- il 64% comunica in italiano;
- il 18% mescola le due lingue.

5.1. *Perché una lingua, perché l'altra*

Una lingua a casa e una lingua a scuola; ma anche una lingua per parlare con la mamma e l'altra per interloquire con il papà e con i fratelli. Osservando le mappe linguistiche dei bambini "stranieri" inseriti nella scuola dell'infanzia considerata e confrontandoli con i loro dati e percorsi educativi, possiamo trarre alcune considerazioni. La comunicazione nel codice materno da parte dei bambini risulta predominante in determinate situazioni e in presenza di fattori che elenchiamo:

- l'età*. I più piccoli di tre anni, da poco inseriti nella scuola dell'infanzia e non ancora parlanti l'italiano, usano a casa di preferenza la L1;
- la nazionalità*. La situazione linguistica di tutti i bambini cinesi osservati è omogenea e monolingue: a casa prevale con tutti gli interlocutori l'uso della madrelingua;
- la migrazione recente*. I bambini neoarrivati, da poco tempo inseriti a scuola e alle prese con l'acquisizione dell'italiano, a casa comunicano ovviamente tutti nella loro lingua d'origine;
- gli interlocutori*. Come abbiamo visto, la comunicazione in L1 è più diffusa con la madre e si riduce nelle interazioni con il padre. Molto spesso infatti la mamma conosce poco o affatto l'italiano e quindi il bambino mantiene la comunicazione nella lingua comune; mentre con il padre, più italofono, il bambino sa di essere capito in italiano e ricorre alla seconda lingua. In alcuni casi, i genitori hanno anche fatto riferimento alla lingua che i bambini usano per parlare con la nonna che è per tutti il codice di origine ("parla lo spagnolo con la nonna"; "è mia mamma che gli insegna l'arabo egiziano").

Quando prevale invece l'italiano nella comunicazione intrafamiliare e, nello specifico, nelle interazioni del figlio verso il genitore? Anche in questo caso, i fattori che sono alla base della predominanza della L2 sono diversi:

- l'età*. I bambini più grandi, di 5 anni, ma anche già a 4, tendono a preferire l'uso dell'italiano a sfavore della madrelingua;
- la frequenza del nido*. Tutti i bambini osservati che hanno frequentato l'asilo nido e che quindi hanno avuto una precoce esposizione all'italiano, comunicano di preferenza in questo codice anche a casa;
- le scelte dei genitori*. In alcuni casi, sono i genitori stessi ad avere scelto di comunicare con il figlio da subito e solo in L2. Le ragioni dichiarate da alcuni durante il colloquio hanno a che fare con il timore derivante dalla condizione bilingue ("temevo di confondere

il bambino”), oppure con le scelte di assimilazione e di rifiuto della L1 (“*qui siamo in Italia e parliamo italiano*”, “*non vogliamo parlare arabo*”);

- d) *gli interlocutori*. L'uso dell'italiano prevale, come abbiamo visto, nelle interazioni con i fratelli e, in larga parte, anche nella comunicazione con il papà.

Un quinto dei bambini osservati tende a mescolare i due codici nella comunicazione intrafamiliare. Il bambino figlio di immigrati elabora un sistema a geometria variabile di rapporto con il panorama linguistico plurale del contesto sociale e familiare in cui è inserito. Quando e perché il bambino passa da una lingua all'altra o mescola parole dell'uno e dell'altro codice? Le situazioni descritte di mescolanza dipendono soprattutto dal tema della comunicazione. Quando i bambini parlano di scuola o di esperienze vissute a scuola, tendono a passare all'italiano, o a mescolare termini italiani alla L1; quando invece la comunicazione riguarda argomenti o “oggetti” che hanno a che fare con la casa e l'ambiente domestico immediato, possono passare alla L1 o introdurre lessico del codice materno nelle produzioni in italiano.

Nonostante la scuola spesso ignori, o non riconosca, la situazione linguistica dei bambini migranti e la loro competenza nella lingua d'origine, molti di loro praticano quotidianamente l'alternanza dei due codici. Oltre alla vasta pubblicistica internazionale sul bilinguismo degli adulti e dei bambini, anche alcune ricerche condotte a livello locale o nazionale lo confermano (Tosi, 1995; Vacarelli, 2001; Chini, 2004). Una ricerca (coordinata da Massimo Vedovelli) e realizzata nelle zone di Pavia e Torino da Marina Chini ha rilevato su 414 minori stranieri una estesa diffusione delle pratiche comunicative plurilingui: capiscono la L1 nel 90% dei casi e la parlano nell'82%; sono in grado di leggere e scrivere in L1 nel 60% e oltre del campione (Chini, 2004).

La condizione di bilingue isolato propria dei minori migranti pone loro, come abbiamo visto, la scelta del codice attraverso il quale comunicare, con interlocutori diversi, a casa e a scuola. Lo sviluppo e il mantenimento di una lingua (L1 o L2) sono sempre legati per i bambini alla relazione/alle relazioni affettive che essa evoca e ai legami che rende possibile sviluppare e mantenere, o che si teme di perdere a causa dell'affievolirsi della competenza comunicativa. Sia la L1 che la L2 – diventata col tempo una “*seconda lingua madre*” – sono cariche, per gli alunni stranieri, di emozioni, memorie, vissuti di vicinanza o distanza, rappresentazioni positive o negative.

6. CONSAPEVOLEZZA, VISIBILITÀ E SCOPERTA. COME VALORIZZARE LA PLURALITÀ LINGUISTICA

«Una molteplicità di lingue e culture è entrata nella scuola...»: così si legge nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR 2012). La diversità linguistica che connota le classi è un'opportunità e un valore, ma l'attenzione alle lingue conosciute e praticate dagli alunni e al neoplurilinguismo che si è sedimentato in Italia a seguito dei flussi migratori è recente e ancora poco praticata. Le iniziative di insegnamento delle lingue madri degli alunni immigrati sono sporadiche e frammentarie e i corsi sono per lo più organizzati dalle comunità e associazioni di immigrati in orario extrascolastico e nelle loro sedi. Di recente sono stati realizzati in alcune scuole secondarie di secondo grado della Lombardia corsi opzionali di lingue non comunitarie proposti a tutti gli alunni in orario extrascolastico (cinese, giapponese, arabo, russo). Sono pochissime le scuole che, in maniera sperimentale, offrono corsi di lingua straniera non comunitaria inserendoli nel curricolo comune (ad esempio, il cinese in alcuni

licei o scuole secondarie di secondo grado). Sono più diffuse le iniziative sporadiche che si realizzano in occasione della giornata internazionale della lingua madre (21 febbraio) e alcune forme di visibilità simbolica delle lingue “altre” nella scuola: avvisi e cartelli plurilingui; pronto soccorso linguistico; biblioteca con narrazioni e libri in più lingue; glossari bi o plurilingui....

Il progetto europeo IRIS (*Identifying and Reconstructing Individual language Stories*)³ si è posto l'obiettivo di diffondere e condividere attenzioni e buone pratiche di valorizzazione della diversità linguistica. Il percorso sperimentato in 14 classi di Milano e Pavia nell'ambito del progetto (presentato nei capitoli 6 e 7) è stato condotto contemporaneamente anche nelle scuole dei cinque Paesi europei partner ha coinvolti gli insegnanti in un cammino articolato in tre tappe.

1. *Le autobiografie linguistiche degli insegnanti: alla ricerca della consapevolezza*

Nella prima tappa, gli insegnanti sono stati sollecitati a riflettere sulla loro storia linguistica e sulle lingue che hanno incontrato nella loro storia personale, di formazione e professionale. Lo hanno fatto attraverso la scrittura di racconti autobiografici oppure utilizzando la *silhouette* delle lingue in contatto. L'obiettivo centrale di questa fase era l'acquisizione della consapevolezza sulla varietà e l'importanza delle lingue che compongono la storia di ciascuno. Nei racconti autobiografici sono state citate, fra le altre:

- le lingue del cuore e della comunicazione familiare;
- le lingue apprese a scuola e che permettono di andare per il mondo; le lingue cognitivamente importanti ma ormai dimenticate;
- le lingue appena sfiorate ma non interiorizzate ...

Un momento importante è stato quello della condivisione della propria storia linguistica con i colleghi e anche con gli alunni durante il quale la varietà e la ricchezza degli idiomi sono diventati un fatto ordinario e diffuso. La prima tappa del percorso si è conclusa con la discussione e la condivisione del *Piccolo Manifesto della Lingua Madre* riportato di seguito.

2. *La fotografia linguistica della classe: alla ricerca della visibilità*

Quali lingue ascoltano, conoscono, praticano gli alunni? E con quali interlocutori? Attraverso l'utilizzo delle mappe linguistiche sulla comunicazione intrafamiliare, le carte d'identità linguistiche di ogni alunno, le interviste reciproche, nella seconda fase si è cercato di rilevare la situazione linguistica della classe. La raccolta dei dati ha reso evidente la diversità linguistica presente fra i bambini e i ragazzi, rappresentata, oltre che dai dati raccolti, anche da immagini metaforiche e rappresentazioni grafiche: l'albero delle lingue della classe, il giardino di parole, il mare di lingue, la torre di Babele; la valigia delle parole/lingue... Nelle scuole di Pavia, ad esempio, si sono contati in media 22 idiomi praticati dagli alunni della classe.

3. *La scoperta delle lingue: alla ricerca dei colori, degli alfabeti, dei contatti*

Durante la terza tappa, gli alunni sono stati sollecitati ad avvicinarsi alle lingue presenti in classe e scoprire le forme di contatto e di scambio tra i vari sistemi linguistici. Le attività proposte e realizzate dalle classi hanno riguardato, tra le altre: la rappresentazione grafica

³ Per una descrizione del Progetto Iris si rinvia al contributo di Ilaria Colarietti, *Il progetto IRIS: nota progettuale e il percorso di sperimentazione a Milano e Pavia* posto al termine di questa monografia.

e affettiva del proprio bilinguismo/plurilinguismo (*dove stanno le lingue nel mio corpo? Quale posto occupano?...*); la scoperta dei prestiti linguistici; la realizzazione di glossari multilingui... o addirittura piccole lezioni di informazione e approccio sulle lingue condotte dagli alunni bilingui per i compagni, talvolta aiutati dai loro genitori.

Aver dato visibilità alle lingue madri, aver nominato in maniera corretta altri sistemi linguistici e alfabetici, aver potuto sentire suoni e parole non consueti: tutto questo ha legittimato la presenza della diversità linguistica in classe. E forse ha sostenuto anche i vissuti emotivi dei bambini e ragazzi bilingui nativi, i quali hanno bisogno, per continuare ad esserlo, di una doppia autorizzazione: da parte della famiglia, ad apprendere l'italiano di qualità; da parte della scuola, a continuare a praticare la lingua degli affetti a casa. Perché le parole della nuova lingua trovino posto accanto a quelle della lingua materna, è necessario che il clima nel quale si sviluppa l'apprendimento della L2 sia di apertura, curiosità reciproca, riconoscimento di una storia che ha radici altrove e che ha sedimentato saperi, competenze, parole. Per fare in modo che la storia di ciascuno possa continuare e comporsi in un'identità, anche linguistica, complessa e meticcica. Come scrive A. Meddeb, a proposito delle lingue che hanno segnato la sua storia: «*La lingua francese è come un fiume che scorre, mentre l'arabo è come il letto di quel fiume: immobile, sul quale si infrangono le onde fluenti del francese*».

PICCOLO MANIFESTO DELLA LINGUA MADRE

Lingua/casa, lingua/bussola, lingua/memoria: la lingua materna ci avvolge fin dall'infanzia e segna la nostra storia. Dieci attenzioni per ricordarne il valore e riconoscere la diversità e i repertori linguistici di ciascuno.

La lingua che ci portiamo dentro

La lingua madre è la lingua del cuore, della casa e delle emozioni; ci avvolge fin dall'infanzia. Attraverso i suoi suoni e parole impariamo per la prima volta a nominare il mondo, a dare voce alle cose, alle esperienze, agli affetti: “La lingua madre è come il latte materno: non la parli, scorre” (A. Appelfeld).

Un ponte tra le generazioni e le culture

La lingua madre ha un impatto importante sulla storia e sull'identità di ciascuno; attraverso il codice materno, definiamo il nostro posto nella geografia familiare, costruiamo i legami di filiazione, le appartenenze e le relazioni tra le generazioni e con il mondo culturale delle nostre origini.

Nella testa di un bambino c'è posto per due (e più) lingue

L'acquisizione e la pratica della lingua madre non ostacolano l'acquisizione e l'apprendimento di altre lingue. Anzi, una buona competenza in L1 sostiene l'alfabetizzazione e l'autostima e si “trasferisce” con il tempo nel nuovo codice.

La famiglia al centro

La famiglia e il contesto di vita del bambino hanno il compito e la responsabilità di trasmettere la lingua materna e di costruire le condizioni più adatte per uno sviluppo linguistico positivo e plurilingue. Lo fanno con pazienza e tenacia, senza scoraggiarsi, rispettando i tempi del bambino e grazie a regole chiare di comunicazione nella famiglia.

Il plurilinguismo è un diritto e un'opportunità

Ogni bambino ha diritto alla sua lingua madre. Un bambino che cresce con due lingue ha un'opportunità in più: amplia e arricchisce la sua visione del mondo; dispone di più codici per comunicare attraverso suoni, parole, frasi; può conoscere e interiorizzare sistemi culturali diversi e plurali.

Parlare più lingue vuol dire aprire la mente

La padronanza e l'uso di più lingue producono flessibilità, apertura, competenze cognitive, dal momento che sollecitano il parlante a: riorganizzare il pensiero e il linguaggio secondo gli interlocutori e le situazioni; confrontarsi con diverse visioni del mondo veicolate dalle lingue in contatto; attivare funzioni cognitive di passaggio, scelta, efficacia.

Ogni lingua ha valore

I bambini che conoscono o praticano due lingue sono bilingui, qualunque siano le lingue in contatto. Si tende talvolta a riconoscere la condizione di bilinguismo solo a chi conosce una lingua "prestigiosa" che gode di uno status e di una rappresentazione positiva. Si diffonde così una sorta di glottofobia, di discriminazione legata alla lingua parlata dal locutore e al suo accento. Ricordiamo sempre che ogni lingua ha valore, sia essa diffusa o locale, orale o scritta.

Nominare una lingua vuol dire riconoscerla

È importante conoscere quali sono le lingue ascoltate, parlate, e a volte anche scritte, dai bambini. Ed è importante dare il nome corretto alle lingue: nominarle è il primo passo per riconoscerle e dare valore. Una mappa sulla comunicazione in famiglia, interviste reciproche fra bambini, autobiografie linguistiche, albero delle lingue della classe...: sono alcune attività e strumenti per coinvolgere i bambini e i genitori e realizzare la fotografia linguistica della classe e della scuola.

A casa: raccontare, giocare, leggere....

La famiglia ha il compito centrale nello sviluppo della lingua materna. Attraverso i racconti, le narrazioni e le letture, le canzoni e i giochi... i bambini acquisiscono l'idioma della casa e degli affetti grazie a input coinvolgenti, affettivi, ripetuti e quotidiani. Soprattutto la lettura di libri in lingua madre è un potente e formidabile modo per ampliare il lessico, sedimentare strutture linguistiche, arricchire la forma andando oltre gli usi quotidiani e domestici della L1.

A scuola: conoscere e valorizzare il bilinguismo nascosto

La scuola può dare voce e valore al bilinguismo nascosto dei bambini dando visibilità alle lingue attraverso segni e gesti simbolici: scritte e libri multilingui, narrazioni a più voci, riconoscimenti di competenze. In questo modo si passa ai bambini una doppia autorizzazione e il messaggio che possono coesistere la lingua della casa e quella della scuola, la lingua orale e quella scritta, la lingua della famiglia e quella degli amici.

(Graziella Favaro)

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2009), *Tante lingue a scuola. Riconoscere e valorizzare le lingue d'origine degli alunni stranieri*, Comune di Venezia.
- Anfosso G., Polimeni G., Salvadori E. (a cura di) (2016), *Parola di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e pratica*, FrancoAngeli, Milano.
- Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, Raffaello Cortina, Milano.
- Abdelilah-Bauer B. (2013), *Guida per genitori di bambini bilingui*, Raffaello Cortina, Milano.
- Amati Mehler J., Argentieri S., Canestri J. (1990), *La Babele dell'inconscio*, Raffaello Cortina, Milano.
- Anzieu D. (1987), *L'Io-pelle*, Borla, Roma.
- Barac R.; Bialystok E. (2012), "Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education", in *Child Development*, 83, pp. 413-422.
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2016), *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Consiglio d'Europa, Strasbourg, Trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* in *Italiano LinguaDue*, 8, 2:
www.rm.coe.int
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- Bettoni C., Rubino A., (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico*, Congedo Editore, Lecce.
- Bialystok, E. (2010), "Bilingualism", in *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1, pp. 559-572.
- Bialystok E., Craik F. I. M. (2010), "Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind", in *Current Directions in Psychological Science*, 19, pp. 19-23.
- Bonifacci P. (a cura di), (2018), *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma.
- Candelier M. et al. (2008), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Presse Universitaire de Rennes, Rennes.
- Cavagnoli S., Passarella M., (a cura di) (2011), *Educare al plurilinguismo. Riflessioni didattiche, pedagogiche e linguistiche*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e a Torino*, FrancoAngeli, Milano.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici dell'immigrazione*, FrancoAngeli, Milano.
- Contento S. (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma.
- Favaro G. (2014), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Favaro G. (a cura di) (2012), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma.
- Favaro G. (2013), "Il bilinguismo disegnato", in *Italiano LinguaDue*, 5, 1, pp. 114-127:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123>.
- Favaro G. (2016), *Una lingua nel cuore, una lingua nella testa. I bambini disegnano il bilinguismo*, in Anfosso A, Polimeni G., Salvadori E. (a cura di), *Parole di sé. Le autobiografie linguistiche tra teoria e didattica*, FrancoAngeli, Milano.
- Francescato G. (1981), *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo.

- Garraffa M., Sorace A., Vender M. (2020), *Il cervello bilingue*, Carocci, Roma.
- Hamers J., Blanc F. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, P. Mardaga, Bruxelles.
- ISTAT (2014), *Diversità linguistiche fra i cittadini stranieri*:
<https://www.istat.it/it/files//2014/07/diversit%C3%A0-linguistiche-imp.pdf>.
- ISTAT (2017), *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle altre lingue in Italia, Anno 2015*:
https://www.istat.it/it/files/2017/12/Report_Uso-italiano_dialetti_altrelingue_2015.pdf.
- Mackey W.F.(1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksiech, Paris.
- Marcato C. (2012), *Il plurilinguismo*, Laterza, Bari-Roma.
- MIUR (2019), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. Anno scolastico 2017/18*:
<https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.1&t=1562782116429>
- Sofia V., Favero E. (a cura di) (2018), *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- Titone R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma.
- Vacarelli A. (2001), *L'italiano e le altre lingue nella scuola multiculturale*, ETS, Pisa.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma.