

PAROLE, LINGUE E ALFABETI NELLA CLASSE MULTICULTURALE

Graziella Favaro

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

1. CRESCERE CON DUE LINGUE

Chen Li è nata in Italia e ha imparato a parlare in cinese, nella varietà dialettale praticata nella regione di Zhejiang; a tre anni è stata inserita nella scuola dell'infanzia e ha aggiunto l'italiano alla sua lingua familiare. Aziz è arrivato dal Marocco un anno fa e sta consolidando rapidamente la sua condizione di bilingue: l'italiano diventa ogni giorno più fluente, mentre l'arabo marocchino continua ad essere parlato a casa. Suo fratello più grande, arrivato insieme a lui e che ora frequenta la seconda media, ha una situazione linguistica più strutturata in cui trovano posto anche agli usi scritti della L1: nella scuola in Marocco ha infatti imparato a leggere, scrivere e studiare in arabo classico e ha appreso il francese. Nada e Carlos, l'una nata in Romania e l'altro in Perù, parlano in rumeno e in spagnolo con i genitori, mentre usano quasi sempre l'italiano per parlare con i fratelli. La bambina racconta che, quando telefona alla nonna lontana, le capita sempre più spesso di non ricordare delle parole rumene e così tende a mescolare le due lingue «e la nonna allora mi dice: –Tieni stretta la nostra lingua, non dimenticarla! – Ma come si fa a non farla volare via?».

Come Chen Li, Aziz, Nada e Carlos, i bambini e i ragazzi stranieri spesso comunicano a casa, con i genitori e con i fratelli nella loro lingua d'origine, o lingua materna. Un'analisi delle biografie linguistiche della classe ci rimanda infatti condizioni e forme diffuse di bilinguismo e modi diversi di essere bilingue. Quando comunica, il bambino che ha imparato a farlo in due codici deve scegliere la lingua adatta a ogni interlocutore, a ciascun luogo e situazione e questo può comportare un certo disorientamento. Ma il bilinguismo è soprattutto un'opportunità e una ricchezza perché la padronanza di due lingue amplia le frontiere delle possibilità e il mondo si allarga di conseguenza, dal momento che, come scrive Rudolf Steiner «ogni lingua dice il mondo a modo suo».

Parole con suoni diversi che convivono, dividendosi gli spazi di uso; parole che si affievoliscono e scompaiono fino a “volare via”, perché non più praticate; parole che si mescolano tra di loro dentro la culla culturale e linguistica costituita dai ritmi e accenti d'origine che accoglie i nuovi termini vissuti in italiano, grazie alle esperienze del

quotidiano, i giochi, le interazioni con i pari, le narrazioni: le situazioni bilingui dei bambini stranieri sono variegata e molteplici.

Ma che cosa succede quando in epoche diverse della vita – nella prima infanzia, nell’infanzia o nell’adolescenza – a causa del viaggio di migrazione, una nuova lingua entra a far parte del patrimonio linguistico dei bambini? Quali rapporti profondi – di concorrenza, conflitto, complementarità, integrazione – si stabiliscono tra i due codici, tra i diversi significati e i significanti? E se la lingua madre diventa improvvisamente muta e una nuova lingua sostituisce quella originaria, quali cambiamenti e perdite si verificano nella vita emotiva dei bambini venuti da lontano?

Sono alcune delle domande che ci vengono sollecitate dalla condizione bilingue degli alunni stranieri e che fanno da sfondo ai percorsi di apprendimento dell’italiano L2.

E tuttavia, sono domande “mancate” che raramente hanno la possibilità di emergere, dal momento che le preoccupazioni didattiche prendono il sopravvento, incanalando le scelte pedagogiche e i necessari approfondimenti soprattutto verso il tema dell’insegnamento del nuovo codice.

2. BIOGRAFIE LINGUISTICHE DIVERSE

Almeno metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue; milioni di persone nel mondo crescono parlando due o più lingue. Come è successo in altri Paesi, anche in Italia le scuole ora accolgono alunni la cui lingua madre non è l’italiano e che sviluppano nel tempo una condizione di bilinguismo. Condizione che non sempre viene giudicata positivamente. Ancora oggi infatti alcuni tendono a pensare che nella testa di un bambino ci sia posto per una sola lingua – o perlomeno per una lingua alla volta – e che la madrelingua debba essere rimossa o estirpata per poter apprendere con efficacia l’italiano.

La “carta di identità” linguistica dei bambini e dei ragazzi stranieri che li accompagna nel loro percorso di inserimento scolastico è, come abbiamo visto, estremamente diversificata. L’indagine annuale che il MIUR conduce sulle caratteristiche e i dati relativi agli alunni di nazionalità straniera ha contato ben 191 nazionalità e 78 lingue nazionali fra loro diffuse. Il livello di conoscenza della/e lingua/e d’origine dipende naturalmente da fattori diversi, quali: l’età, il luogo di nascita, il percorso scolastico, le scelte familiari, la tipologia delle lingue in presenza.

Fra i bambini stranieri *nati in Italia* e che hanno, in genere, un’età più bassa, vi sono:

- coloro che sono al momento del loro ingresso, nella scuola dell’infanzia, sono monolingui in L1 e diventano in seguito bilingui, con l’aggiunta dell’italiano, sviluppando un *bilinguismo precoce consecutivo*;
- coloro che sviluppano da subito una competenza nelle due lingue, grazie all’inserimento all’asilo nido, parlando la madrelingua a casa e l’italiano al servizio educativo e praticando così il *bilinguismo precoce simultaneo*;
- coloro che imparano a parlare solo in italiano per scelta della famiglia, o in seguito a un discutibile e riduttivo orientamento in tal senso da parte degli operatori e dei servizi per l’infanzia e che sono quindi monolingui in italiano.

Fra gli alunni *nati all'estero* e arrivati in Italia in seguito al ricongiungimento familiare, che sono in genere di età più elevata, vi sono, al momento dell'ingresso a scuola, differenze, sia negli usi, che nella varietà delle lingue a contatto. Troviamo infatti:

- coloro che praticano la L1 per gli usi comunicativi solo orali, perché non sono stati ancora scolarizzati nel Paese d'origine;
- coloro che hanno sviluppato nella L1 una competenza sia orale che scritta;
- coloro che praticano una lingua orale (una varietà dialettale) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del contesto di provenienza (ad esempio gli alunni sinofoni o arabofoni);
- coloro che praticano una L1 per gli usi orali e famigliari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera (l'inglese per alcuni ghanesi e per i filippini che hanno frequentato scuole private, ad esempio).

3. BILINGUISMI, AL PLURALE

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 comunicative orali e scritte dei bambini e ragazzi stranieri 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.

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 e Blanc (1983), 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 sei criteri possiamo individuare e descrivere le diverse forme del bilinguismo dei bambini stranieri e scoprire la ricchezza e la varietà della comunicazione in ambito familiare, comunitario, amicale, scolastico... In ogni caso, le competenze linguistiche già acquisite – qualunque sia la lingua d'origine – rappresentano saperi, punti di forza, una *chance* da valorizzare e non ostacoli che si frappongono all'apprendimento del nuovo codice.

Sulla base dell'età in cui avvengono l'acquisizione e le modalità di contatto tra le due lingue, possiamo distinguere diversi profili di bilingui nella migrazione:

a) *Il bilinguismo precoce e simultaneo (0-3 anni)*

È proprio di chi impara a parlare più o meno contemporaneamente nelle due lingue e riguarda soprattutto i piccoli che vengono inseriti nell'asilo nido. A volte i bambini bilingui precoci possono parlare un po' più tardi, ma si deve tener conto del fatto che essi stanno sviluppando nello stesso tempo due sistemi. Si può osservare inoltre un diverso sviluppo del lessico nelle due lingue e può esserci uno sbilanciamento del vocabolario a favore dell'uno o dell'altro idioma. Si osservano inoltre un'esplosione o un avanzamento nell'apprendimento in occasione di eventi che "immergono" i bambini nella lingua minoritaria; ad esempio, in seguito a visite nel Paese d'origine e al contatto quotidiano e denso con i famigliari. I bambini bilingui precoci possono inoltre mescolare le parole delle due lingue nell'ambito dello stesso discorso e attingere alla loro riserva di parole quando un termine risulta maggiormente disponibile nell'una o l'altra lingua.

b) *Il bilinguismo precoce e consecutivo o aggiuntivo (3 -6 anni)*

L'acquisizione della nuova lingua avviene dopo i tre anni quando il bambino è già parlante nella madrelingua ed entra nella scuola dell'infanzia. In tempi rapidi, il piccolo deve essere in grado di inserirsi negli scambi con i pari e con gli adulti, saper prendere la parola e passarla al suo interlocutore, poter partecipare a una conversazione sui temi quotidiani. Nei bambini stranieri che imparano l'italiano al loro ingresso nella scuola materna, si possono osservare quattro tappe:

1. il bambino prova a usare la sua L1, ma poi si rende conto che gli altri comunicano in una lingua diversa dalla propria;
2. si accorge di non essere capito e può attraversare una fase più o meno protratta di afasia. In questo periodo silenzioso, il bambino è tuttavia molto attivo e ricettivo e cerca di immagazzinare parole e formule ricorrenti e quotidiane;
3. nella fase in cui si inaugura la produzione, il linguaggio è formato da termini "pieni", parole *passerpartout*, formule e frasi prefabbricate;
4. in seguito, la comunicazione diviene sempre più fluida ed efficace e l'italiano guadagna spazi e tempi sempre più ampi.

I primi mesi di acquisizione della seconda lingua rappresentano un periodo "sensibile" e sono cruciali, oltre che per l'italiano, anche per il mantenimento della prima

lingua, che si rivela agli occhi del bambino non più efficace nelle interazioni. I giudizi e le osservazioni degli insegnanti, e degli adulti in genere, possono provocare blocchi e sentimenti di vergogna per la propria lingua materna. Ecco alcune frasi colte nelle scuole e che possono avere effetti negativi:

Non sai l'italiano perché a casa continui a parlare in arabo.
Devi dire alla mamma di parlare in italiano, altrimenti non impari.
Ma parli sempre cinese a casa?!

c) *Il bilinguismo consecutivo e tardivo (dopo i 6 anni)*

A sei anni si stima che un bambino usi già un buon numero di parole e ne conosca molte di più in maniera passiva, cioè le comprende, ma abitualmente non le usa. L'apprendimento della seconda lingua in età scolare implica dunque un veloce cammino per poter comunicare in fretta e per fare in modo che il nuovo codice diventi anche lingua scritta e di scolarità, veicolo di tutti gli apprendimenti disciplinari. Per quanto riguarda la madrelingua, essa rischia di bloccarsi per quanto riguarda gli usi cognitivi più astratti al livello fin lì raggiunto poiché i suoi usi divengono più ristretti e limitati a temi e ad interlocutori quotidiani e famigliari. 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 una sorta di *bilinguismo sottrattivo*, a scapito della madrelingua: più diventano italofoeni e maggiori sono i rischi di dimenticare e rimuovere l'idioma d'origine. Non tanto per ragioni linguistiche, quanto per 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.

4. LINGUE MATERNE E LINGUE “FILIALI”

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 anche 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 così sempre di più *lingua filiale*, portata dentro la dimora soprattutto dalla nuova generazione e che va a collocarsi negli scambi familiari 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 familiari 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 familiari e pressioni sociali è tanto più effettiva nel caso di *bilingui isolati*, 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).

Edera ha imparato a parlare in somalo, la lingua della mamma, ma poi l'ha in fretta "dimenticato" e ora dice di non ricordare più nulla. Mihai invece parla in rumeno a casa, ma si vergogna di questo e a scuola dice di non conoscere nessuna parola della sua lingua d'origine anche se non è vero. Lo sviluppo di un bilinguismo aggiuntivo o la perdita della lingua materna dipendono anche 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 ceca. Non essendo una lingua internazionale, il ceco gode di un prestigio minore e tende ad essere considerato 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.

5. PAROLE TRA LE GENERAZIONI

La storia linguistica delle famiglie immigrate, che ritroviamo anche fra gli emigranti 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):

Lingue e generazioni : i cambiamenti tra L1 e L2

- generazione 1	$L1 \rightarrow L1 + (L2)$
- generazione 2	$L1 + L2 \rightarrow (L1) + L2$
- generazione 3	$(L1) + L2 \rightarrow L2$

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, i bambini di cui stiamo parlando, almeno fino al momento in cui la L2 non prende il sopravvento, come avviene in numerosi casi. Per i membri della terza generazione, che in Italia è ancora di là da venire, la L1 farà parte soprattutto della storia e della memoria familiari; 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 (uomini o donne) 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. 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 numerose interiezioni e intercalari tipici del discorso informale (*e allora... ci vediamo ... va bene... aspetta...*) 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, ferie, asilo nido, scuola, metropolitana ...*).

6. QUANDO SI “PERDE” LA LINGUA MATERNA

La storia dei genitori è dunque ancora tutta interna ed espressa attraverso 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*.

Con il tempo, la seconda lingua può occupare nelle produzioni dei bambini tutto lo spazio comunicativo ed “erodere” sempre di più la lingua materna, oppure può convivere accanto ad essa, occupando tuttavia lo spazio predominante. L'erosione a cui è sottoposta la L1 dipende da fattori diversi, alcuni interni alla famiglia e alla comunità di appartenenza, altri legati al contesto che non riconosce, e di fatto svalorza, gli apporti linguistici differenti.

Si può dunque dimenticare la lingua materna?

Questa domanda appassiona la ricerca e inquieta i bilingui e si pone soprattutto quando si vive in un Paese in cui la lingua maggioritaria è la seconda lingua del bilingue. Essa interessa ogni bilingue che viva in un contesto di bilinguismo dominante, con una prima lingua in posizione debole, perché praticata solo nella famiglia e da un gruppo ristretto di persone. «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» (B. Abdelilah-Bauer, 2008).

7. LINGUE IGNORATE, LINGUE DIMENTICATE

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, 2003). 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, 2003).

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 sono cariche, per gli alunni stranieri, di emozioni, memorie, vissuti di vicinanza o distanza, rappresentazioni positive o negative.

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. La lingua materna non è quindi un vestito da togliere e abbandonare in un canto per indossarne uno più adatto, ma un involucro protettivo ed essenziale che ci definisce e ci plasma.

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”. Nessuno spesso sa come si scriva in lingua urdu, cingalese, albanese... anche se in queste lingue una parte degli alunni ha compiuto il proprio percorso di alfabetizzazione.

Quando la lingua materna diviene muta, clandestina, marginale, i bambini 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” .

Il bilinguismo dei bambini e dei ragazzi immigrati possiede dunque tante valenze e tanti destini: ricchezza e molteplicità, ma anche smarrimento e perdita. Saranno 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 circolazione endopsichica.

Nella scuola multiculturale e plurilingue devono oggi essere diffuse alcune consapevolezza e qualche attenzione linguistica e pedagogica. Tra queste:

- la necessità di conoscere la situazione linguistica degli alunni;
- la capacità di individuare i bisogni linguistici in L2, ma anche di rilevare e riconoscere, per quanto possibile, le competenze, orali e scritte, nella lingua d'origine;

- la consapevolezza che la conoscenza della lingua materna (orale, scritta ...) è un arricchimento e una *chance* e non un ostacolo all'apprendimento della seconda lingua;
- la necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati rispetto all'uso della lingua materna con i loro figli;
- la visibilità delle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola (indicazioni, avvisi, orari, messaggi plurilingui);
- la valorizzazione, quando è possibile, delle lingue d'origine in classe, attraverso momenti di narrazione, disponibilità di testi e libri bilingui, proposte laboratoriali di scrittura in L1;
- l'orientamento degli studenti a mantenere e sviluppare le loro competenze scritte nella lingua d'origine (segnalazione di testi plurilingui, corsi in orario extrascolastico, progetti sperimentali di insegnamento delle L1 nelle scuole);
- l'utilizzazione eventuale e mirata, nella fase di primo inserimento degli alunni immigrati, anche di testi e letture in L1 o bilingui, per sostenere il *transfer* delle competenze acquisite (lettura/comprendimento, descrizione, lessico, analisi testuale).

8. COME VALORIZZARE LA PLURALITÀ LINGUISTICA DELLA CLASSE

A proposito di riconoscimento e valorizzazione delle situazioni bilingui dei bambini e dei ragazzi immigrati, negli ultimi tempi vi sono stati primi piccoli passi avanti attraverso progetti significativi e alcuni materiali innovativi, da utilizzare in tempi e per scopi diversi. Citiamo alcuni esempi, distinguendo tra scopi e obiettivi:

- *al momento dell'accoglienza e nella fase di primo inserimento*

Per rendere più vicina la scuola di inserimento e dare un messaggio di attenzione e visibilità linguistica, oltre agli opuscoli informativi e ai messaggi in varie lingue, rivolti ai genitori stranieri, vengono spesso realizzati e utilizzati nelle scuole cartelloni, libretti e segni plurilingui di "benvenuto".

- *per rilevare competenze e capacità al momento dell'ingresso*

Ancora pochissimi sono gli strumenti che permettono di conoscere l'alunno straniero neo-inserito, rilevandone anche le capacità in L1. Vengono usati talvolta materiali quali i questionari plurilingui e le "schede d'ingresso" in versione bilingue che si propongono di cogliere capacità logico-matematiche e di comprensione di un testo proposti nella lingua materna dell'allievo.

- *per facilitare la comprensione di testi narrativi*

La produzione di fiabe del mondo in versione bilingue o plurilingue, ha avuto negli ultimi anni un buon incremento. Attraverso la diffusione di questi testi, si possono ottenere obiettivi diversi:

- far conoscere a tutti gli alunni esempi di un patrimonio narrativo ampio e intrecciato;
- presentare alla classe lingue, scritture ad alfabeti differenti;
- facilitare la comprensione del testo in italiano da parte dell'alluno straniero, dal momento che può contare su una prima lettura nella sua lingua d'origine.

- *per facilitare e sostenere l'apprendimento iniziale dell'italiano per lo studio*

Apprendere l'italiano seconda lingua come codice veicolare per entrare nei contenuti disciplinari comuni è compito arduo e che richiede tempi protratti e numerose facilitazioni. Uno dei modi per facilitare la comprensione di un contenuto di studio, può essere, nella fase iniziale anche quello di proporre una breve lista di termini /chiave o un piccolo glossario bilingue inerente il tema. Un alunno può, ad esempio, avere già appreso nel percorso di studi pregresso il concetto di “perimetro “ o di “area” e non avere ancora a disposizione i termini in italiano: in questo caso, l'uso di un glossario mirato può favorire lo sblocco iniziale.

- *per presentare a tutti gli alunni la ricchezza delle lingue*

Gli strumenti che abbiamo indicato sopra e che costituiscono solo alcuni esempi significativi dei materiali disponibili hanno una funzione di mediazione e di facilitazione – oltre che di riconoscimento – in particolare nei confronti degli alunni non italofofoni. Essi hanno tuttavia anche una funzione simbolica, nei confronti di tutti gli alunni. Danno infatti visibilità positiva ad altre lingue e alfabeti e suggeriscono l'idea che essere bilingue è una ricchezza e una *chance*, e non una condizione di minorità. All'interno di temi trattati nel curriculum comune si può trovare il modo durante l'anno di presentare la ricchezza e la varietà delle lingue presenti nella classe e in modi diversi: ad esempio, facendo un cenno ai prestiti linguistici che intercorrono da sempre tra una lingua e l'altra (moltissimi sono i prestiti dall'arabo all'italiano); proponendo di scoprire come si nomina uno stesso oggetto qui e altrove o come si declina un nome proprio in lingue differenti; esplorando scritture e alfabeti differenti... .

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 meticciasa. 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».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2009), *Tante lingue a scuola. Riconoscere e valorizzare le lingue d'origine degli alunni stranieri*, Comune di Venezia.
- Abdelilah-Bauer B. (2008), *Il bambino bilingue. Crescere parlando più di una lingua*, 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.
- Bettoni C., A. Rubino (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico*, Congedo Editore, Lecce.

- Chini M. (2003), *Alunni immigrati a Pavia e Torino: fra apprendimento dell'italiano L2 e mantenimento della lingua d'origine*, Comunicazione al convegno "Lingua italiana, lingua straniera, Padova 12-13 settembre 2003.
- Contento S. (a cura di) (2010), *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma
- Favaro G. (2002), *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia – RCS, Firenze e Milano.
- Favaro G. (2009), "Parole a più voci. Alunni stranieri tra prima e seconda lingua", in AA.VV. *Tante lingue a scuola*, Comune di Venezia.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella classe multiculturale*, Giunti, Firenze.
- Favaro G. (a cura di) (2011), *Dare parole al mondo. L'italiano dei bambini stranieri*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Francescato G. (1981), *Il bilingue isolato*, Minerva Italica, Bergamo.
- Hamers J., Blanc F. (1983), *Bilingualité et bilinguisme*, P.Mardaga, Bruxelles.
- Losco W. (a cura di), *Le mie lingue. Riflessioni ed esperienze sulla diversità linguistica e culturale*, Edizioni Junior, Bergamo.
- Mackey W.F. (1976), *Bilinguisme et contact des langues*, Klincksiech, Paris.
- Pallotti G. (1998), *La seconda lingua*, Bompiani, Milano.
- Titone R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma.
- Tosi A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano*, La Nuova Italia, Firenze.
- Vacarelli A. (2001), *L'italiano e le altre lingue nella scuola multiculturale*, ETS, Pisa.