



Pluriverso italiano:
incroci linguistico-culturali e percorsi
migratori in lingua italiana

Atti del Convegno internazionale
Macerata-Recanati, 10-11 dicembre 2015

a cura di Carla Carotenuto, Edith Cognigni,
Michela Meschini, Francesca Vitrone

eum

La pubblicazione è stata realizzata con il contributo del Dipartimento di Studi Umanistici - Lingue, Mediazione, Storia, Lettere, Filosofia dell'Università degli Studi di Macerata.

Isbn 978-88-6056-561-7

Prima edizione: marzo 2018

©2018 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Impaginazione: Roberta Salvucci

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* secondo i criteri di scientificità previsti dal Regolamento delle eum (art. 8) e dal Protocollo UPI (Coordinamento delle University Press Italiane).

Indice

- Rosa Marisa Borraccini
11 Il valore della lingua nella società complessa
- Carlo Pongetti
13 Il pluriverso italiano. Una sfida per gli studi umanistici
- Carla Carotenuto, Edith Cognigni, Michela Meschini, Francesca Vitrone
21 Lingue, letterature, culture in movimento: esperienze migratorie e orientamenti critici

L'emigrazione italiana tra presente e passato: aspetti culturali, linguistici, artistici

- Massimo Vedovelli
37 La neoemigrazione italiana nel mondo: vecchi e nuovi scenari del contatto linguistico
- Dario Becci, Caterina Ferrini
59 Italofofoni a Mannheim e a Ludwigshafen am Rhein: identità, linguaggio, provenienza e *self-space*
- Alfredo Luzi
75 La letteratura italo-australiana in lingua italiana
- Paolo Baracchi
99 Il Museo Italiano e il lavoro culturale del Co.As.It. nel contesto della migrazione italiana in Australia
- María Soledad Balsas
111 Le barriere linguistiche nel diritto all'informazione e alla comunicazione: il caso della Rai e degli italiani in Argentina
- Alberto Pellegrino
125 Ruggero Vasari e il teatro futurista in Germania

Contatti linguistici e varietà dell'italiano

- Antonella Cancellier
 145 Fenomeni interlinguistici tra italiano e spagnolo in Argentina: le dinamiche tensionali del *cocoliche* e del *lunfardo*
- Raymond Siebetchu
 173 La varietà semplificata di italiano nel Corno d'Africa in epoca coloniale: un *indigenous talk*?
- Eugenio Salvatore
 191 Una storia linguistica dell'emigrazione abruzzese otto-novecentesca
- Federica Verdina
 207 Italiano lingua di missione. Il caso australiano alle soglie dell'Unità
- Enrico Esposito, Giuseppina Vitale
 221 Alternanza, coesistenza e integrazione tra italiano e dialetto a Napoli: italiani e stranieri a confronto
- Francesca Romana Camarota
 235 Dal *tarantamuffin* allo *sciallarap* passando per il *Metrocosmopolitown*: il rap come veicolo privilegiato delle nuove, plurime e complesse identità anche linguistiche dei ragazzi G2

Scritture della migrazione: esperienze, testi, critica

- Maria Luisa Caldognetto
 247 Scrivere nella lingua dell'altro: alcune riflessioni e qualche esempio a partire dalla letteratura dell'emigrazione italiana in Lussemburgo
- Diego Poli
 265 La scrittura 'migrante' di Giovanni Pascoli
- Rosario Gennaro
 283 Ungaretti, le lingue e il retroterra dell'emigrazione
- Alessandro La Monica
 297 "Questioni di frontiera". Carte inedite di Franco Fortini in Svizzera

- Fulvio Pezzarossa
305 «Il “dopo” che alcuni leggono e celebrano non è ancora arrivato». La breve parabola delle scritture di migrazione italiane
- Michela Meschini
337 Dalla letteratura della migrazione alla letteratura postcoloniale. Questioni teoriche a confronto nel dibattito critico in Italia
- Annalisa Comes
353 La lingua errante della poesia: Gëzim Haidarj e il “corpo solo”
- Sara Lorenzetti
371 Realismo e utopia nella narrativa di Amara Lakhous
- Nicoletta Mandolini
389 Prostituzione e violenza nella letteratura italiana della migrazione. L’esperienza della tratta in *Le ragazze di Benin City* e *Il mio nome non è Wendy*
- Maria Giuseppina Cesari
403 A circular journey of Italian American women writers: harboring a new world and a new language?

Plurilinguismo e migrazioni familiari

- Marina Chini
419 Italiano e lingue d’origine in repertori e usi linguistici di alunni di origine immigrata
- Edith Cognigni, Francesca Vitrone
445 Come si chiama la mia lingua: glottonimi, identità e sensibilità della diversità linguistica nella classe multiculturale
- Tiziana Protti
465 Strategie familiari di trasmissione intergenerazionale della lingua-cultura “di origine” nella Svizzera francofona
- Margherita Di Salvo
475 Italiano, dialetto e inglese in alcuni migranti di seconda generazione: prospettive di ricerca tra sociolinguistica e analisi del discorso

- Sabrina Alessandrini
491 Apprendimento, competenza e trasmissione intergenerazionale delle lingue e culture: l'italiano di famiglie africane in contesto migratorio
- Chiara Grilli
509 L'opera lirica e l'America italiana: parole e musica di un capitale emotivo intergenerazionale

Didattica dell'italiano L2 in contesto migratorio

- Fernanda Minuz
525 Italiano L2 per apprendenti "vulnerabili": un sillabo per l'alfabetizzazione
- Marta Maffia, Anna De Meo
535 Tra oralità e letto-scrittura: didattica dell'italiano L2 per immigrati senegalesi adulti
- Elena Firpo, Laura Sanfelici
555 Modello eteroglossico e metacompetenza bilingue
- Rosario Vitale
573 «Amici dalla barca si vede il mondo». Esperienza vissuta e poesia in contesto didattico di italiano L2 plurilingue e migratorio
- Dasantila Hoxha, Vittorio Lannutti
589 Percorsi di apprendimento della lingua italiana e di adattabilità al contesto di ricezione da parte di donne immigrate

Identità, cittadinanza e processi migratori

- Maria Letizia Zanier
609 L'idea di cittadinanza nel processo di costruzione sociale della/delle identità degli immigrati stranieri. Il caso italiano tra prime e seconde generazioni
- Claudia Santoni
623 Genere, migrazione e cultura. La ripresa della parola delle donne primo migranti

- Elena Pîrvu
635 La migrazione italiana in Romania: aspetti socioculturali
- Angela Bianchi
647 Da migrante a ospite: lingua, cultura e identità nei canti dei migranti
- Alessandra Keller-Gerber
673 L'italien, lieu stratégique pour les étudiants de mobilité en Suisse. Italophones et italophiles, parcours en miroir
- Diana Vargolomova
691 La scrittura di blog come rito di passaggio

Testimonianza

- Adrián N. Bravi
705 La nuova lingua che ci possiede
- 715 Curatrici

Edith Cognigni, Francesca Vitrone*

Come si chiama la mia lingua: glottonimi, identità e sensibilità della diversità linguistica nella classe multiculturale

*Introduzione*¹

L'indagine qui discussa intende riflettere su alcuni elementi di interesse emersi nell'analisi di un campione di questionari somministrati a bambini e ragazzi bi/plurilingui frequentanti un Istituto Comprensivo del Maceratese nell'a.s. 2015/2016. L'analisi dei questionari qui presentata integra ed approfondisce alcuni risultati del progetto di ricerca-azione *Lingue e culture in movimento* (Cognigni, Vitrone 2016; 2017) al cui centro erano proposte tematiche legate agli usi ed agli atteggiamenti linguistici, alla percezione dell'identità e del patrimonio linguistico-culturale da parte dei "nuovi" italiani, da cui emergono in particolare alcuni aspetti di rilievo rispetto alla visione ed alla denominazione di lingue e dialetti.

Prendendo in esame i diversi modi in cui bambini e ragazzi con *background* migratorio denominano le varietà linguistiche del proprio repertorio plurilingue, il contributo intende riflettere sul legame tra lingua, identità e senso di appartenenza al territorio, anche in un'ottica di educazione plurilingue in cui ciascuna varietà linguistica possa essere valorizzata, quale che sia il suo *status* sociale.

* Università di Macerata.

¹ Il contributo è stato progettato e redatto in stretta collaborazione dalle autrici. Più in particolare Edith Cognigni si è occupata della stesura dell'*Introduzione* e dei parr. 1, 2.2, 3.1 e 3.4, Francesca Vitrone dei parr. 2.1, 3.2, 3.3 e delle *Conclusioni*.

1. *Coscienza/consapevolezza linguistica e sensibilità della diversità linguistica*

Prima di prendere in esame il campione e la metodologia d'indagine, ci pare necessario fare chiarezza su alcuni concetti chiave alla base delle nostre analisi, come quelli di «coscienza/consapevolezza (socio)linguistica» e di «sensibilità della diversità linguistica».

Come fanno notare Dell'Aquila e Iannàcaro (2006) la «coscienza linguistica» rappresenta un livello più irriflesso e stereotipico rispetto alla «consapevolezza» esplicita dei fatti di lingua, che può essere richiamato solo tramite specifico ragionamento, ma in grado di costituire un effettivo regolatore del comportamento linguistico del parlante. Stegu (2008) chiarisce ulteriormente il concetto di «coscienza linguistica» sottolineando come nella concezione molto ampia di *language awareness* è possibile prevedere due poli opposti che permettono di passare dall'implicito all'esplicito, ed in cui le teorie popolari e quelle scientifiche costituirebbero i due estremi di un'unica coscienza linguistica. In altre parole, il livello prototipico della *language awareness* è, secondo tale prospettiva, identificato come la coscienza linguistica popolare, quella dei non linguisti, nel nostro caso dei bambini e dei ragazzi che vivono in più lingue e culture².

Nel passare da un'ottica linguistica ad una educativa, inevitabile è la presa in carico di un concetto di *language awareness* – in parte più ampio, in parte più specifico – che includa tutte le varietà linguistiche note e quelle presenti nel proprio contesto di vita. Preferiamo pertanto adottare il concetto più flessibile di «sensibilità della diversità linguistica», rifacendoci in parte ai descrittori del *Quadro di Riferimento sugli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture* (Candelier 2012, tr. it. 2012), noto come CARAP. Lo sviluppo di un tale atteggiamento è qui descritto nell'ottica di un'educazione plurilingue

² Si veda anche il modello socio-glottodidattico proposto da Santipolo (2014; 2016), in cui «coscienza sociolinguistica» e «consapevolezza sociolinguistica», tra loro in rapporto implicazionale, costituiscono i primi due gradi di sviluppo della «competenza sociolinguistica».

che implica la compresenza di diverse varietà di lingua, oltre alla mobilitazione di diverse “risorse” interne (connesse a dei *saperi*, *saper fare* e *saper essere*) ed esterne (dizionari, mediatori, ecc.) all’apprendente. Proponendosi come un quadro di riferimento di competenze, il CARAP mette tuttavia in guardia contro gli usi frequenti di espressioni come «avere, acquisire coscienza/consapevolezza» nella formulazione degli obiettivi, trattandosi di espressioni ambigue che possono confondere il processo con cui un apprendente raggiunge una competenza data (99). Essi possono infatti rinviare, a seconda dei casi, ad un *sapere* (es. «Sapere che molto spesso ci sono più lingue in un paese/una stessa lingua in più paesi» [K 5.6.1.1]), ma talvolta anche ad un *saper essere* (es. «Essere sensibile alla diversità delle lingue/culture presenti nella classe» [A 2.5.2.1]) o ad un *saper fare* (es. «Saper osservare/analizzare le scritture (in lingue poco o niente affatto conosciute)» [S 1.3]³). Pur mantenendo i concetti di «coscienza/consapevolezza linguistica» in quanto utili all’analisi, la prospettiva del CARAP – particolarmente adatta ad un approccio di educazione plurilingue – viene adottata nell’osservazione di quali *saperi* (conoscenze) e quali *saper essere* (atteggiamenti) emergono rispetto alla diversità intra/interlinguistica nei bambini e ragazzi che provengono da famiglie con uno o più genitori stranieri.

2. L’indagine empirica in un Istituto Comprensivo

2.1 Caratteristiche del campione e dello strumento d’indagine

L’indagine empirica si è svolta nell’a.s. 2015/2016 presso l’Istituto Comprensivo “E. Medi” di Porto Recanati e si è avvalsa di diversi strumenti, tra cui in particolare un questionario somministrato a tutti gli alunni delle classi IV e V della Primaria e delle classi I e II della Secondaria, in ragione delle peculiarità

³ Le sigle e i numeri riportati tra parentesi quadre fanno riferimento ai descrittori del CARAP in cui le “risorse” interne sono suddivise in *saperi* (K = Knowledge), *saper essere* (A = Attitudes) e *saper fare* (S = Skills).

di questa fascia di età in ordine allo sviluppo dell'identità. Su un campione totale di 270 questionari, è stato selezionato un sottocampione di 91 questionari di bambini e ragazzi provenienti da famiglie con due genitori stranieri (d'ora in poi 2GS) o con un solo genitore straniero (d'ora in poi 1GS), generalmente corrispondente alla madre. Il sottocampione dato è costituito per il 60% da alunni nati in Italia, mentre i restanti alunni sono per lo più giunti nel nostro Paese in età prescolare. Per quanto concerne i Paesi di origine delle famiglie, si rileva una grande varietà di provenienze, con una leggera predominanza di famiglie tunisine (19%) e pachistane (16%) e, a seguire, bengalesi (10%), romene (8%) ed albanesi (8%).

Il questionario si componeva di 15 domande, in buona parte aperte, volte a conoscere generalità, provenienze e percorsi migratori familiari, ma soprattutto gli usi linguistici e gli atteggiamenti verso la diversità linguistica in senso ampio, le lingue e le varietà di lingue del proprio repertorio attuale e potenziale. Ai fini del presente contributo prenderemo in esame principalmente le risposte alle domande in cui compaiono delle denominazioni di lingue e dialetti (n. 5 e n. 6), più le risposte alla domanda n. 3 sulla provenienza geografica dei familiari, utili ad una riflessione sul legame tra identità linguistica e senso di appartenenza al territorio di cui tratteremo nel par. 3.2⁴.

2.2 *Criteri e metodologia di analisi*

Il contributo si propone da un lato di descrivere le modalità secondo cui vengono definiti le lingue e i dialetti presenti nei ricchi repertori linguistici degli alunni della classe plurilingue osservandone la distribuzione nei questionari (livello quantitativo/descrittivo), dall'altro intende esaminare ed interpretare le possibili tendenze comuni e le eventuali specificità che sono alla base di un uso diversificato dei glottonimi e di altre tipologie di denominazioni di lingue e dialetti (livello qualitativo/interpretativo) al fine di esplorare il diverso grado di coscienza/consapevolezza

⁴ Sul legame tra denominazioni linguistiche e identità si vedano, tra altri lavori, Canobbio 1995; Iannàccaro, Dell'Aquila 2004; 2006; Tabouret-Keller 1997.

della variazione linguistica dei “nuovi” italiani. Ai fini dell’analisi qualitativa, risultano di particolare interesse i criteri classificatori elaborati da Iannàccaro e Dell’Aquila (2006) a partire da uno studio sulla definizione di lingue e dialetti, dal quale riprendiamo alcune categorie analitiche di riferimento, selezionate e modificate in parte, per adattare ai nostri fini ed alla natura del campione⁵:

- *estensione locale* vs *estensione sovralocale*: distingue nomi di singole varietà o ritenute tali (es. napoletano, veneziano...) da raggruppamenti dialettali di estensione più ampia (es. abruzzese, pugliese...);
- *nome spontaneo* vs *nome indotto*: tale criterio, più sfumato, permette di riflettere sul diverso impiego di glottonimi affini, come ad es. *titsch* da *walser* o dialetto (di...) da lombardo basandosi sul presupposto che esista un diverso grado di “spontaneità” nelle denominazioni utilizzate dai parlanti. Poiché quando il parlante si riferisce spontaneamente alla varietà locale la chiama più frequentemente “dialett(o) (di...)”, Iannàccaro e Dell’Aquila postulano che il ricorso al suffisso aggettivale *-es(e)*, produttivo nei dialetti galloitalici, ma minoritario nella formazione spontanea di glottonimi, sia indice di minore spontaneità nella denominazione della lingua locale;
- *nome di lingua* vs *nome di luogo*: permette di distinguere tra nomi di lingue veri e propri e nomi di luoghi o toponimi (es. *domenicano* vs *Santo Domingo*), dove questi ultimi possono figurare sotto forma di sintagmi contenenti un toponimo (es. *Da Recanati*) o di toponimi a tutti gli effetti (es. *Porto Recanati*)⁶.

⁵ Alcuni dei criteri classificatori proposti da Iannàccaro e Dell’Aquila (2006) non sono stati adottati in quanto non pertinenti, come ad esempio la coppia di categorie *nome proprio* vs *nome comune*. Il questionario richiedeva infatti di indicare esplicitamente i dialetti noti, per cui non sono presenti occorrenze riconducibili alla categoria “nome comune” (es. dialetto, patois...). Altri criteri, come ad esempio quella di “nome indotto”, vengono ripresi filtrandone il senso attraverso letture contestualizzate al campione di analisi.

⁶ L’impiego di un sintagma contenente toponimo in luogo di un glottonimo è riportato anche da Iannàccaro (2002) per le varietà di area romanza, nonché da Dell’Aquila e Iannàccaro (2006) in riferimento alle denominazioni di derivazione germanica del walser.

È evidente, tuttavia, che una stessa denominazione può essere interpretata attraverso più criteri o che glottonimi simili possano essere ricondotti a categorie diverse: ad esempio, l'aggettivo *portorecanatese* – ampiamente attestato nel nostro campione – può essere considerato secondo le categorie di cui sopra, tanto come un glottonimo indotto quanto come un nome di estensione locale (= dialetto della città di Porto Recanati). Si tratta quindi di categorie flessibili, aperte a riflessioni ulteriori che potrebbero arricchirne la portata.

3. *L'analisi delle denominazioni linguistiche*

3.1 *Tra lingua e dialetto: quale consapevolezza della variazione linguistica?*

Iniziamo la nostra analisi con una tabella introduttiva che elenca, così come compaiono nei questionari, tutte le espressioni (glottonimi, toponimi, etnonimi) utilizzate per denominare le lingue e i dialetti del proprio repertorio, anche come forme non attestate, ortograficamente non corrette (tutte segnalate dal medesimo simbolo [*]) o di non immediata decifrazione (seguite da un punto interrogativo). In questa prima categorizzazione, suddividiamo le denominazioni riferite alle lingue e ai dialetti sulla base delle risposte fornite rispettivamente alla domanda n. 6 e n. 5 del questionario⁷, in questo caso in ordine decrescente in base al numero delle occorrenze totali nel campione⁸.

⁷ Rispettivamente citate come D6 e D5 nella Tabella 1 e nelle pagine a seguire. Si precisa inoltre che, nella seconda colonna della Tabella 1, sono stati considerati anche alcuni glottonimi relativi a dialetti non dichiarati in risposta a D5, ma che emergono negli usi linguistici dichiarati in risposta ad altre domande successive.

⁸ Nella Tabella 1 tra parentesi tonda viene riportato il numero di occorrenze complessivo per ciascuna lingua/dialetto se superiore all'unità e, tra parentesi quadre, le eventuali varianti della stessa lingua/dialetto utilizzate dagli alunni.

<i>Lingue (D6)</i>	<i>Dialetti (D5)</i>
italiano [lingua italiana, Italia] (67), inglese [English] (35), francese (19), arabo (10), spagnolo (10), rumeno/romeno (9), tunisino (6), Bangladesh [bangladese*, bangla] (5), russo (5), Pakistan [pakistano?] (4), senegalese? (4), urdu [ordou*] (4), albanese (4), moldavo (3), Marocco [marocchino] (3), tedesco (3), egiziano (2), indiano (2), macedone [macedonese*] (2), polacco (2), bosniaco, brasiliano, bulgaro, ceco, cinese, lamapo?, marchigiano*, portogese*, serbo, sloveno, ungherese	italiano [Italia, dell'Italia, dialetto italiano/dell'Italia, italiana*] (26), portorecanatese [(dialetto di) Porto Recanati, recanatese, da Recanati] (11), albanese [dialetto albanese, dialetto dell'Albania] (6) arabo [dialetto in arabo] (4), marchigiano [marchigiano*] (4), napoletano (4), tunisino (4), Bangladesh [dialetto di Bangladesh] (3), domenicano [Santo Domingo] (2), egiziano (2), indiano? [India] (2), marocchino [Marocco] (2), moldavo [Moldavia] (2), romano [romanaccio] (2), romeno [Romania] (2), pakistano? [dialetto pak?] (2), spagnolo (2), abruzzese, anconetano*, ceco, colombiano, dialetto bulgaro, dialetto cinese, francese, inglese, pugliese, romano, russo, senegalese?, siciliano, ucraino*, ungherese, veneziano, yoruba

Tabella 1. Elenco delle denominazioni di lingue e dialetti

Ad una prima analisi figurano complessivamente 31 “lingue” e 32 “dialetti” diversi, o almeno così li indicano i soggetti nel questionario. Tuttavia il dato è poco affidabile, tenuto conto che a volte non vengono dichiarate tutte le varietà di lingua note (a volte citate in risposta ad altre domande) e che alcuni glottonimi non sono del tutto decifrabili o costituiscono degli iperonimi cui possono corrispondere più varietà linguistiche (es. indiano, senegalese, pakistano...), per cui il conteggio globale sarebbe per certo più elevato. Considerando qui solo la distinzione tra lingua e dialetto, appare chiaro comunque che diversi alunni, anche della scuola secondaria, non fanno una differenza netta tra i due: in risposta alla domanda n. 5 (dialetti noti) un buon numero di alunni dichiara ad esempio delle lingue nazionali (l'italiano in molti casi, ma anche a volte il francese, l'inglese ecc.) o indica, anche nella domanda n. 6 (lingue note), quanto

già dichiarato nella domanda precedente come “dialetto”. I dati necessitano quindi di un’analisi qualitativa più mirata, anche perché tale apparente confusione coesiste con altri dati che mostrano una spiccata consapevolezza della diversità tra lingua e dialetto, e a volte anche dell’esistenza di più varietà di una stessa lingua.

Il caso più evidente è chiaramente quello legato alle varietà dell’inglese: più frequentemente l’inglese viene citato come tale, ma in alcuni casi è indicata anche la sola varietà statunitense (“americano”). In altri casi ancora, in special modo nella scuola secondaria, inglese e americano sono inoltre citati contemporaneamente tra le lingue preferite o desiderate⁹, a denotare che esiste una consapevolezza già avviata della loro differenza, non necessariamente legata al solo vissuto scolastico. Non stupisce, tuttavia, che gran parte di questi alunni più consapevoli provengano da Paesi anglofoni, come la Nigeria, il Pakistan o l’India.

A giudicare dall’uso delle denominazioni utilizzate, alunni con repertori linguistici simili sembrano inoltre possedere una percezione abbastanza diversa circa la relazione tra le varietà di uno stesso diasistema: è questo il caso di molti alunni di origine arabofona per i quali marocchino o tunisino sono sia delle lingue sia dei dialetti o che, all’opposto, considerano l’arabo un glottonimo valido per entrambe le categorie, mentre altri ancora le distinguono in modo netto citando la varietà locale tra i dialetti e l’arabo tra le lingue.

In diversi casi, la distribuzione delle denominazioni possibili rispetto alle domande appare degna di nota: emblematico che più di un bambino arabofono abbia dapprima inserito l’arabo nella risposta alla D5 (dialetti) per spostarlo poi alla D6 (lingue), ad evidenziare la presenza di un’incertezza che tuttavia – facendo riferimento alle “risorse” sopra accennate del CARAP – può essere interpretata come un grado iniziale di presa di coscienza della variabilità del diasistema arabo, un *sapere* in via di formazione che genera quindi degli interrogativi.

⁹ Si fa qui riferimento alle risposte ad altre specifiche domande del questionario tese ad indagare le preferenze e gli atteggiamenti linguistici (v. Cognigni, Vitrone 2017, 461-465).

I bambini bi/plurilingui appaiono, in via generale, in possesso di una gradazione maggiore di consapevolezza della variazione rispetto ai compagni italiani. In diversi casi essa appare in via di evoluzione, sottoposta a dubbi ed incertezze o arroccata su riferimenti sicuri, seppure – per così dire – fragilizzata dall'estrema frammentazione delle informazioni di cui sono in possesso e dagli *input* a volte contrastanti del contesto; non sembra un caso quello del bambino con genitore brasiliano che chiama la sua lingua “portogese” (utilizzando una grafia errata, quindi forse il termine non era perfettamente noto nella forma scritta), mentre per tutti gli altri è “brasiliano” *tout-court*. Il *corpus* contiene in sostanza una quantità molto ampia di suggestioni, che appaiono richiedere un'analisi anche in base a categorie più specifiche, come ci proponiamo di fare di seguito.

3.2 *Senso di appartenenza al territorio e repertori plurilingui*

Uno dei caratteri peculiari del *corpus* d'indagine è rappresentato dalla stretta interrelazione tra appartenenze linguistiche e territoriali, elementi intrecciati di una definizione identitaria *in fieri* in soggetti giovani e giovanissimi, molti dei quali nati in Italia o soggiornanti qui da anni, spesso con vissuti di migrazione ricchi e complessi, sia su scala internazionale che sul territorio italiano. La visione delle proprie appartenenze territoriali o, meglio, del modo in cui provenire da un luogo si rapporta alla propria identità, sembra influire spesso sulle denominazioni delle lingue che a quei territori si legano.

Come sembrano suggerire le categorie individuate nella Tabella 2, il senso di appartenenza al territorio nelle sue diverse dimensioni (locale, regionale, nazionale...), diversamente declinato a seconda delle provenienze geografiche dei familiari, sembra instaurare un legame evidente con i differenti modi di denominare le lingue e i dialetti presenti nel proprio repertorio.

Criterio	<i>città</i>	<i>regione</i>	<i>stato</i>
Locale → sovralocale	anconetano*, napoletano, portorecanatese, romano, veneziano	abruzzese, marchigiano, pugliese, siciliano	arabo, ceco, colombiano, domenicano, egiziano, indiano?, moldavo, marocchino, romeno, pakistano?, senegalese?, tunisino, ucraeno*, ungherese

Tabella 2. Classificazione delle denominazioni linguistiche in base all'area geografica¹⁰

A tale riguardo, un primo elemento compare nella domanda n. 3, dove, seppure venisse esplicitamente richiesto di indicare la città di provenienza dei propri familiari («La mia famiglia viene dalla città di...»), gran parte degli alunni ha affiancato al nome della città quello della nazione di provenienza (es. «Hasara, Pakistan», «Mahdia in Tunisia»...).

Nelle famiglie 1GS questa tendenza sembra essere ancora più palese, ed è del tutto trasversale ai due gradi scolastici, passando quindi dai 9-10 anni fino ai 12-13: ricorre l'indicazione della nazionalità per il GS mentre si opta per il comune di provenienza per l'altro genitore (ad es. «Porto Recanati papà, e mamma Ungheria» [secondaria], «Iesi babbo e Moldavia mamma» [primaria]; «mamma dalla Russia e papà da Camerino» [secondaria]).

Tuttavia, se il genitore italiano proviene da una regione diversa da quella di residenza, si opta più spesso per l'aggettivo che ne identifica l'appartenenza regionale, come a voler meglio specificare, secondo una modalità che si considera più chiara per i destinatari (es. «mia mamma tedesca, mio padre calabrese»). A conferma di quanto sopra si noti che ciò non avviene quando il genitore proviene da grandi città ben note: «Mamma da Branishte in Bulgaria, il mio padrino da Roma» (secondaria); «mamma è nata a Roma papà in Brasile» (primaria); «mamma

¹⁰ Sono qui inclusi anche i glottonimi che rimandano a contesti sovranazionali come ad es. "arabo".

Costa d'Avorio papà da Roma» (primaria). Che non si tratti di una casualità è insomma evidente ed in certi casi il fenomeno mostra caratteri interessanti che sembrano riflettere, in soggetti particolarmente curiosi e sensibili alla ricchezza linguistica, una correlazione tra percezione delle lingue e del territorio in cui si radicano. Un bambino con padre svizzero di lingua francese e madre pugliese, che appare molto ricettivo alla variazione ed alla diversità linguistica, alla stessa domanda risponde «da città di Svizzera e di Puglia», marcando anche qui le due dimensioni (nazionale per uno Stato noto, regionale per un territorio diverso dalle Marche), ma inserendo “città di” come a riflettere la percezione dei cerchi concentrici del sistema: non nomina i due centri urbani che evidentemente conosce, presumendo che non sarebbero conosciuti, ma non rinuncia a citarne l'esistenza. Del resto anche in altri casi bambini della scuola primaria reclamano la dimensione cittadina in modo chiaro: «città di Kraievo (Serbia)», dice un bambino di classe V, ponendo accuratamente tra parentesi la nazione, e in primo piano la città dei genitori.

3.3 *Statuto delle lingue e creatività linguistica*

Nel denominare le lingue o i dialetti parlati in famiglia si nota la presenza prevalente di nomi spontanei, generalmente preceduti dal sintagma “dialett(o) (di...)”, ma anche un'apprezzabile incidenza di nomi indotti (v. Tabella 3) e di toponimi (v. Tabella 4). Nel primo caso si tratta in genere di aggettivi sostantivati terminanti in *-ese* presenti nella lingua italiana per indicare la nazionalità e qui impiegati per denominare una lingua (es. senegalese) o, alcune volte, di neologismi creati *ad hoc* a partire dalla radice del toponimo (ad es. macedonese* da Macedonia o bangladese* da Bangladesh).

Critério	<i>spontaneo</i>	<i>indotto</i>
Spontaneo → indotto	dialetto albanese / dell'Albania, dialetto bulgaro, dialetto cinese, dialetto di Bangladesh, dialetto di Porto Recanati, dialetto in arabo, dialetto italiano / dell'Italia, dialetto pak	bangladese*, indiano?, lamapo?, macedonese, portorecanatese, recanatese, pakistano?, romanaccio, senegalese?

Tabella 3. Classificazione delle denominazioni linguistiche in base al grado di spontaneità

Critério	<i>toponimo</i>	<i>nome di lingua/dialetto</i>
Toponimo → nome di lingua/dialetto	Bangladesh, Da Recanati, Italia, dell'Italia, India, Moldavia, Pakistan, Porto Recanati, Romania, Marocco, Santo Domingo	abruzzese, albanese, arabo, bangla, bosniaco, brasiliano, bulgaro, ceco, cinese, colombiano, domenicano, egiziano, francese, inglese, italiano, macedone, marchigiano, marocchino, moldavo, napoletano, polacco, portoghese, pugliese, rumeno/romeno, russo, serbo, siciliano, sloveno, spagnolo, tedesco, tunisino, ucraino, ungherese, urdu, veneziano, yoruba

Tabella 4. Presenza di toponimi e nomi di lingua/dialetto

Si nota in particolare la frequenza con cui ricorrono le forme non attestate in *-ese* per riferirsi alle varietà nazionali, trasversalmente alle età, dai 9 ai 13 anni, e alle provenienze; laddove la parola si presta morfologicamente alla modifica, il soggetto la modella per farla apparire più consona allo statuto di “lingua”. Tale creatività linguistica, riscontrata anche da Chini in questo volume, può certo derivare dalla mancata consapevolezza circa la situazione sociolinguistica del Paese di provenienza del/dei

genitore/i straniero/i o da lacune linguistiche in senso stretto (un bambino macedone di 9 anni può non sapere con certezza il termine adottato in Italia per denominare la sua lingua), carenza cui spesso si ripara ricorrendo all'uso di denominazioni che coincidono con i nomi del Paese in cui è parlata la varietà in questione (es. Bangladesh, Italia...). Tuttavia il glottonimo indotto sembra esprimere abbastanza bene un *saper fare* con le lingue che si usano, perché l'italiano di questi bambini di seconda generazione viene piegato ai fini propri, quelli di far risaltare la propria lingua come tale. Senza dubbio, potrebbe entrare in questo processo l'abitudine scolastica di declinare i glottonimi e la frequenza con cui il suffisso *-ese* ricorre (alla finale *-e* si aggiunge con facilità *-se* [macedone-se]); questo però non basta a spiegare come lo stesso meccanismo venga applicato a toponimi come Recanati, Senegal, o Bangladesh – che potevano essere esposti teoricamente anche ad altra suffissazione – ed implica una intenzionalità che sembra avere più a che fare con la consapevolezza linguistica. Si potrebbe supporre infatti che la popolarità della suffissazione delle “grandi lingue”, prima tra tutte l'inglese, abbia anch'essa un peso. In questo senso, appaiono interessanti esempi come quello di un bambino del Bangladesh che, quasi intento a mettere ordine nel suo ampio repertorio, alla domanda «Parli dialetto?» risponde: «Sì, parlo dialetto italiano più di Bangladesh», e alla domanda «Quali lingue parli?» risponde con «Italiano, inglese, bangladese, urdu». In altri termini, laddove si tratta di dialetti, usa il mero toponimo della nazione, laddove gli si chiede di parlare di lingue, allora decide di creare una parola adatta che possa conferire dignità al proprio codice, ed il “bangladese” compare così accanto all'inglese globale.

3.4 *Sicurezza linguistica e consapevolezza della variazione*

Un ulteriore criterio di analisi, non contemplato inizialmente ma utile all'interpretazione, è la presenza/assenza di una denominazione linguistica per determinate varietà. In più di un caso, infatti, le lingue o i dialetti vengono apparentemente dimentici-

cati laddove richiesti, per poi ricomparire in risposta ad altre domande del questionario.

Il caso più lampante è quello dell'italiano: ben un terzo del campione non lo cita affatto tra le lingue note, percependolo probabilmente come conoscenza scontata. Soprattutto nella scuola primaria, si evidenziano casi nei quali lingue o dialetti noti vengono "ignorati" nella domanda apposita per poi apparire in un'altra: ad esempio, un bambino di 9 anni con madre colombiana e padre italiano proveniente dall'Abruzzo, inserisce tra le lingue conosciute (D6) lo spagnolo e l'italiano ma ignora l'abruzzese tra i dialetti (D5), pur inserendolo nella lista degli idiomi usati in famiglia, in questo caso con il padre e i fratelli. Un po' come dire che l'abruzzese per lui esiste, ha una funzione chiara, riconosciuta e una denominazione corretta, ma il bambino sembra rifiutare di chiamarlo "dialetto". Questa tendenza, riscontrabile in diversi casi, potrebbe sottintendere che il termine "dialetto" rivesta ancora una valenza negativa. In effetti, appare innegabile che in vari casi bambini stranieri non inseriscono nella D5 varietà dialettali che invece conoscono ed usano e che sono visibili in altre domande del questionario. L'estremo è costituito da soggetti che negano esplicitamente di parlare un dialetto pur essendo vero il contrario, come nell'esempio – molto marcato – di un bambino della Costa d'Avorio che afferma «non parlo dialetto» e poi tra le varietà usate in famiglia inserisce il "romanaccio", o fino al punto di chi afferma «io non parlo dialetto sono normale», percependo chiaramente il dialetto come una "malalingua" (Lévy, Anquetil 2014) da cui prendere le distanze. Ma vi sono anche atteggiamenti più sfumati, come di chi ammette di utilizzarlo pur sentendosi in dovere di giustificarsi: «napoletano perché c'ho mezza famiglia a Napoli». Emerge quindi una sorta di gradazione di quella che potremmo definire *sensibilità della variazione*, in tal caso intralinguistica, che da un atteggiamento di totale negazione o rifiuto passa per l' "accettazione positiva", fino ad arrivare ad un sereno atteggiamento di «apertura» (Candelier 2012, tr. it. 2012, 87).

Ancora più significativo è il fatto che chi "rifiuta" il dialetto, proprio o altrui, difficilmente nei questionari mostra apertura

verso le altre lingue: generalmente vorrebbe imparare lingue globali e nei soli casi in cui si trovano lingue diverse dall'inglese si tratta di lingue classiche (es. latino, o greco e egiziano antico), o della lingua di origine familiare, cioè una varietà linguistica che esprime la propria appartenenza di base, come nel caso della bambina di origine moldava che «non parl[a] dialetti» e desidera perfezionare il moldavo.

Si tratta in breve della scelta di lingue che “possono servire” o “non possono nuocere”. Il fenomeno sembrerebbe confermato proprio dalle caratteristiche del processo inverso, per cui laddove viene data dignità di lingua alla *propria* varietà, la si inserisce serenamente in risposta alla domanda apposita, e la serenità viene estesa facilmente alle altre lingue. Questo tipo di atteggiamento, che definiremmo orientato ad una *consapevolezza positiva*, travalica le età (si trova alla primaria come alla secondaria) e le tipologie familiari (famiglie 2GS o 1GS). Come esempi citiamo una bambina cinese nata in Italia da genitori cinesi che scrive “io *so parlare* un po’ il dialetto cinese”, in cui si nota l’enfasi esplicita sul *sapere* e il *saper fare*; un bambino con padre svizzero e madre pugliese, pure nato in Italia, che cita come dialetti usati il “marchigiano” e il pugliese, e ribadisce che il dialetto è la lingua di comunicazione con tutto l’ambito familiare, dando quindi dignità di dialetto sia a quello materno che a quello del contesto in cui vive, le Marche, entrambi su base regionale, diremmo, per non far torto a nessuno; fino al bambino pakistano di 8 anni che afferma, con cognizione di causa, «quello che parlo io, nella mia lingua è dialetto» e nella lista di lingue conosciute elenca infatti con cura «francese, inglese, italiano, pakistano, dialetto pakistano».

4. Conclusioni

Da quanto finora discusso emerge una correlazione, per quanto inevitabilmente e giustamente individualizzata, tra il grado di “sicurezza/insicurezza linguistica”¹¹ intesa come la

¹¹ Per una rassegna degli studi che, in ambito sociolinguistico, si sono occupati del concetto di “sicurezza/insicurezza linguistica” si rimanda a Bulot 2011. Si veda

percezione positiva o meno del proprio repertorio linguistico, da un lato, e il grado di consapevolezza relativa alla variazione declinata in termini sia territoriali che linguistici, dall'altro. Il piano degli atteggiamenti verso la diversità linguistica (*saper essere*), che da una condizione di serenità o disagio linguistico può o meno condurre a quella di “sicurezza/insicurezza linguistica”, si intreccia quindi con la dimensione cognitiva del *sapere*. D'altra parte, la grande varietà di situazioni e soluzioni soggettive che si riscontra nel campione, pur se di dimensioni ridotte, fa riflettere su quanto sostenuto da Beacco, per cui «la costruzione di un repertorio linguistico e culturale è alla portata di tutti e non è riservata ad individui particolarmente dotati, come mostrano gli esempi [...]. La differenza principale tra questi esempi sta nelle situazioni che hanno reso possibile la costruzione di un tale repertorio» (Beacco *et al.* 2016, tr. it. 2016, 24). Bambini e ragazzi che vengono da Paesi multilingui non necessariamente hanno sviluppato un ampio repertorio, e comunque pur avendolo non ne traggono necessariamente un vantaggio in termini di fiducia nel ruolo delle lingue. È piuttosto, come sopra si diceva, la consapevolezza a fare la differenza, ma su questo rispetto sembra ancora tutta da indagare e valutare l'influenza del contesto e delle attività scolastiche, insieme a tutto l'immaginario relativo. Di uno dei soggetti dello studio, Beacco e colleghi sostenevano che «L'esperienza di poter usare in modo positivo le risorse del suo repertorio ha determinato in lui un nuovo atteggiamento verso l'apprendimento di altre lingue» (26); nel nostro campione, questo è del tutto confermato e certamente visibile: se la *propria* varietà viene già percepita con dignità di lingua, bambini e ragazzi di ogni provenienza la inseriscono prontamente in risposta alla domanda apposita e la serenità del processo si allarga alle altre lingue con un processo a macchia d'olio. Tuttavia, paradossalmente (ma forse non del tutto), si direbbe che sia possibile anche l'inverso, ovvero che l'esperienza di un apprendimento positivo di altre

inoltre Agresti 2012 per il concetto affine di “disagio linguistico”, di cui si propone una gradazione “a bassa risoluzione” e una possibile casistica dal punto di vista del parlante plurilingue.

lingue, in questo caso l'italiano, se coniugata ad un'educazione alla riflessione ed al "rispetto" della varietà intra-linguistica, possa aiutare a conferire dignità e/o chiarezza ad elementi del proprio repertorio, perfino in casi dove la "concorrenza" tra codici è alta. La creatività nell'uso dei glottonimi che questi bambini mostrano, specialmente coloro che sanno maneggiare abbastanza bene l'italiano, si configura insomma come ben più che un lavoro di fantasia. Viene dunque da chiedersi come la scuola e la formazione degli insegnanti sia interrogata da questo tipo di fenomeni. Se è vero infatti che l'approccio alla diversità linguistica si è evoluto così come accresciuto il sapere condiviso dei docenti al riguardo, resta ancora complessa l'applicazione delle conoscenze nel quotidiano e spesso convulso lo svolgersi del percorso di apprendimento curricolare. Varrebbe forse la pena di puntare su una riflessione linguistica per così dire "pervasiva", costante e trasversale ma serena, che travalichi il confine disciplinare per incidere sui curricoli di ambiti diversi; questo appare non solo possibile ma ormai necessario, su un italiano che questi bambini riguardano come codice tanto ovvio da poter essere escluso dalla domanda "Che lingue conosci?" come farebbe un "vero" nativo. In realtà, però, questo italiano è tutt'altro che ovvio, sia per loro che per i coetanei italiani, tanto nella veste di oggetto di studio che di risorsa di comunicazione, e l'incrocio delle prospettive sarebbe utile per tutti i soggetti in gioco; e lo sarebbe non solo in prospettiva di accrescimento dei *saperi* o dei *saper fare* perché, come l'indagine dimostra, le competenze legate ai processi cognitivi, emotivi e psicologici con cui questi bambini lavorano *con* e *sulle* lingue, a partire da come le "vogliono" chiamare, va ben oltre.

Bibliografia

Agresti, Giovanni

2012 *Tra disagio linguistico e diritti umani: il modello europeo dei diritti linguistici alla prova della crisi globale*, in Andrea Ciccarelli, Pietro Gargiulo (a cura di), *La dimensione sociale dell'Unione Europea alla prova della crisi globale*, Milano, Franco Angeli, pp. 67-77.

Beacco, Jean-Claude; Byram, Micheal; Cavalli, Marisa; Coste, Daniel; Egli Cuenat, Myriam; Goullier, Francis; Panthier, Johanna

2016 *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, 2^a ed., Conseil de l'Europe, Strasbourg; tr. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, a cura di E. Lugarini, S. Minardi, «Italiano LinguaDue», 8, 2, 2016.

Bulot, Thierry

2011 *Sécurité/Insécurité et la notion de faute*, in Thierry Bulot, Philip Blanchet (éd.), *Dynamiques de la langue française au 21^{ème} siècle: une introduction à la sociolinguistique*, <<http://www.sociolinguistique.fr/cours-4-4.html>>, settembre 2016.

Candelier, Michel (éd.)

2012 *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe; tr. it. *Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*, a cura di A.M. Curci, E. Lugarini, «Italiano LinguaDue», 4, 2, 2012.

Canobbio, Sabina

1995 *Coscienza linguistica e metalingua: le denominazioni delle parlate locali nel Piemonte Occidentale*, «Quaderni dell'Istituto di Glottologia, Università degli Studi "G. D'Annunzio" di Chieti», 6, 1995, pp. 89-114.

Cognigni, Edith; Vitrone, Francesca

2016 "*Lingue e culture in movimento*": *percezione e didattica del patrimonio linguistico-culturale a scuola*, in Francesca Coltrinari (a cura di), *La percezione e comunicazione del patrimonio nel contesto multiculturale*, Macerata, eum, pp. 399-416.

2017 *Usi ed atteggiamenti linguistici dei nuovi italiani. Spazi ed orizzonti dell'identità linguistico-culturale in una scuola del Maceratese*, in Massimo Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, pp. 455-470.

Iannàccaro, Gabriele

2002 *L'intervista qualitativa come strumento d'analisi della dialettologia percettiva*, in Mari d'Agostino (a cura di), *Percezione dello spazio, spazio della percezione. La variazione linguistica fra vecchi e nuovi strumenti di analisi*, Palermo, Centro di studi filologici e linguistici siciliani (ALS - Materiali e ricerche 10), pp. 59-73.

2004 *L'immagine delle lingue nel Friuli occidentale. Studio qualitativo sulla realtà linguistica friulana*, Provincia di Pordenone, Pordenone.

Iannàccaro, Gabriele; Dell'Aquila, Vittorio

2006 “*La lingua è l'italiano, il dialetto è il dialetto, perché ogni paese ha la sua usanza*”. *Nomi delle lingue e situazioni sociolinguistiche*, «Bollettino Linguistico Campano», 9-10, pp. 59-95.

Lévy, Danielle; Anquetil, Mathilde

2014 *Malelingue*, «Heteroglossia. Quaderni di Linguaggi e Interdisciplinarietà», 13, Macerata, eum.

Santipolo, Matteo

2016 *Variatio delectat, ossia della necessità della varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua*, «EL.LE», 5, 3, pp. 327-338.

Stegu, Martin

2008 *Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée: interrelations et transitions*, «Pratiques», 139-140, pp. 81-92.

Tabouret-Keller, Andrée (éd.)

1997 *Le nom des langues*, Peeters, Louvain.

