

Lingue di minoranza e didattica dell'italiano. Una ricerca sulle pratiche glottodidattiche

Paolo Nitti

Università degli Studi dell'Insubria (Italy)

Riassunto: La presenza a livello strutturale di corsisti con *background* plurilingue richiede che il sistema educativo si attrezzi su diversi piani: quello identitario, della socializzazione secondaria, delle pratiche educative e didattiche, soprattutto per quanto riguarda lo sviluppo della lingua (Fusco, 2017). Il contributo permetterà di discutere alcuni dati di carattere glottodidattico, relativi a una ricerca condotta nel 2019, rispetto alle pratiche didattiche in contesti plurilingui.

Parole chiave: plurilinguismo; linguistica educativa; intercultura; glottodidattica; Italiano

Abstract: The presence of learners with multilingual background requires the educational system to be geared to different levels: identity, secondary socialization, educational practices, especially with regards to language development (Fusco, 2017). This essay will discuss some data of language educational nature, related to a research about language educational practices in multilingual contexts.

Keywords: multilingualism; language education; interculture; language teaching; Italian

1. Le lingue di minoranza in Italia

Il territorio italiano è costellato da una numerosa serie di minoranze linguistiche. Definire le minoranze linguistiche, in effetti, è un compito particolarmente insidioso e complicato¹, poiché esse configurano delle “comunità più o meno numerose di parlanti la cui lingua materna differisce da quella sancita come ‘ufficiale’ dallo Stato di cui essi posseggono la cittadinanza²”.

Svincolandosi da una prospettiva che concepisce le minoranze linguistiche sulla base di questioni di carattere politico, come accade nel caso della cittadinanza³, sarebbe preferibile inquadrare una lingua minoritaria come “un codice linguistico impiegato da una comunità linguistica che possiede tale codice come lingua materna all’interno di un territorio nel quale la maggioranza della popolazione ha un’altra lingua materna⁴”. Le questioni terminologiche, a prima vista apparentemente banali e superflue, sono fondamentali, poiché consentono di includere o escludere dal novero delle lingue minoritarie le minoranze recenti, le lingue etniche, le lingue comunitarie e i dialetti⁵. La questione è connessa visceralmente con il concetto di plurilinguismo⁶, per il quale è possibile sfruttare la definizione di De Mauro:

con plurilinguismo intendiamo qui la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d’un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana⁷.

Al di là della definizione larga o stretta di plurilinguismo, a seconda dell’inclusione o dell’esclusione di lingue diverse o dell’inserimento delle varietà di una stessa lingua, queste considerazioni sono ben note

¹ François Grosjean, “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one Person”, *Brain and Language*, vol. 36, n° 1, 1989, p. 3-15.

² Tullio Telmon, “Minoranze linguistiche”, in Gianluigi Beccaria (ed.), *Dizionario di linguistica*, Torino, Einaudi, 2004, p. 505.

³ Linda M. Espinosa, “Challenge and Benefits of Early Bilingualism in the United States”, *Context. Global Education Review*, vol. 2, n° 1, 2015, p. 40-53.

⁴ Matteo Santipolo, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Novara, UTET, 2006, p. 65.

⁵ Eugene E. Garcia, *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*, Boston (MA), Houghton Mifflin, 1999.

⁶ Ofelia García, *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden (MA), Wiley-Blackwell, 2009.

⁷ Tullio De Mauro, *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1977, p. 124.

all'interno della letteratura scientifica⁸ e occorre evidenziare una netta discrepanza fra l'atteggiamento del legislatore in materia di gestione delle minoranze linguistiche e pianificazione linguistica e glottodidattica, e i progressi della ricerca di carattere accademico.

I limiti della Legge 482/99, che dovrebbe tutelare le minoranze linguistiche, sono ben documentati all'interno di diverse sedi congressuali e nell'editoria scientifica⁹.

La Legge di cui si è accennato, più specificamente, riguarda le minoranze storiche e, in particolare, è relativa alle popolazioni 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. Il difetto più evidente della 482/99 concerne certamente l'elenco delle lingue relative alle minoranze storiche, l'assenza dei dialetti, l'inserimento delle macrocategorie "sardo" e "ladino", senza considerarne la variazione significativa a seconda delle aree e la mancanza di altre lingue di minoranza come il provenzale alpino¹⁰.

A infittire ulteriormente il panorama delle critiche e delle perplessità rispetto all'apparato normativo vigente è la difficoltà di individuare delle isoglosse all'interno della società attuale, giacché "nessuna comunità linguistica è omogenea"¹¹. Ci si interroga in molti casi se sia maggiormente opportuno considerare la fluidità delle lingue minoritarie e se sia realmente adeguato collocare una minoranza linguistica all'interno di un'area geografica specifica per identificarla e analizzarla.

La linguistica educativa mette in rilievo come le lingue etniche, parlate da individui nativi o non nativi, sulla base di scelte e convenzioni di carattere familiare, siano a tutti gli effetti da considerare come lingue minoritarie¹². Occorre, inoltre, considerare le minoranze linguistiche

⁸ Rosa Calò, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

⁹ Fabiana Fusco, *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci Editore, 2017.

¹⁰ Paolo Nitti, "La tutela delle lingue di minoranza", *Scuola e Didattica*, vol. 2, 2018b, p. 30-32.

¹¹ Alberto M. Mioni, "Sociolinguistica, apprendimento della lingua madre e lingua madre", in Lorenzo Renzi e Michele Cortelazzo (ed.), *La lingua oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino, 1977, p. 77.

¹² Camilla Bettoni, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2001.

come storiche, se la lingua è attestata per più di tre generazioni¹³. Infatti, la linguistica educativa

è spinta a volgere lo sguardo all'ambito politico-linguistico per il fatto che essa situa il proprio oggetto anche sulla dimensione istituzionale. Il contesto formativo è, almeno nella nostra società, funzione degli assetti istituzionali della società: il sistema formativo è determinato da scelte intrinseche alla nostra e iscritte entro il dettato della Carta costituzionale. Così, agganciato il suo oggetto alla dimensione istituzionale, dove appunto si collocano le istituzioni che delineano natura e processi della formazione, la linguistica educativa difficilmente non può cogliere il legame fra le istituzioni e la dimensione politica che regge, che le anima¹⁴.

Un'altra fonte di dibattito riguarda il ruolo della scuola e ci si interroga sulle modalità e possibilità di valorizzazione delle lingue minoritarie¹⁵.

La ricerca che si presenta in questo contributo si basa sulle considerazioni precedentemente esposte e si prefigge il compito di valutare l'atteggiamento del personale docente, coinvolto nell'insegnamento della lingua italiana, rispetto alle lingue minoritarie.

La domanda di ricerca, pertanto, riguarda il ruolo delle agenzie formative rispetto alla tutela e alla promozione delle lingue minoritarie, attraverso il parere di un campione rappresentativo di docenti, con il fine di delineare una tendenza e di indagare un ambito applicativo poco conosciuto nel settore della letteratura scientifica¹⁶.

Al fine di circoscrivere e di contestualizzare la ricerca, sono stati considerati i dati provenienti da due regioni italiane, il Veneto e il Piemonte, entrambe caratterizzate dalla presenza di minoranze linguistiche storiche e recenti.

Lo strumento attraverso il quale si sono indagate le opinioni del personale docente e le strategie per la tutela e la promozione delle lingue minoritarie, previste dalle agenzie formative, è il questionario glottodidattico¹⁷.

¹³ Paolo E. Balboni, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara, UTET, 2012.

¹⁴ Simone Casini e Massimo Vedovelli, *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci editore, 2016, p. 36.

¹⁵ Elizabeth Peal and E. Lambert Wallace, "The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs", *General and Applied*, vol. 76, n° 27, 1962, p. 1-23.

¹⁶ Pierangela Diadori (ed.), *Insegnare italiano L2*, Firenze-Milano, Le Monnier-Mondadori, 2019.

¹⁷ Paolo Nitti, *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Brescia, Editrice La Scuola, 2018a.

È chiaro che l'utilizzo del questionario per la raccolta di dati di carattere linguistico e didattico presenta alcune problematiche di cui occorre tenere conto nel corso della fase di analisi e interpretazione dei dati, e in merito alle conclusioni.

Ai fini della ricerca è stato deciso di proporre un questionario breve, che non richiede tempi eccessivi per la compilazione da parte degli informanti. La scelta di una batteria snella di domande, infatti, non inficia la riflessione che consegue rispetto all'analisi dei dati, poiché l'indagine è di natura esplorativa e i fenomeni linguistici "in quanto tali non possono essere considerati oggetto della ricerca; il compito del ricercatore è quello di far emergere alcuni frammenti della realtà, quindi dei dati linguistici per porre ad essi le sue domande¹⁸". La questione della complessità dei dati linguistici, in effetti, è ben conosciuta e documentata all'interno della letteratura scientifica di riferimento: "dati di questo genere, ottenuti con sondaggi e rilevamenti in cui si chiede ai parlanti di riferire come si comportano linguisticamente in determinate situazioni [...] richiedono una certa cautela, in quanto appunto riguardano autodichiarazioni¹⁹". Trattandosi di insegnanti, d'altronde, un'altra problematica che rischia facilmente di emergere tramite una rilevazione basata su un questionario è la defezione di parte delle risposte, causata dalla paura di fare brutta figura. Il fenomeno rientra pienamente all'interno del paradosso dell'osservatore²⁰. Un correttivo rispetto alla criticità precedentemente esposta consiste nella cautela connessa con l'interpretazione dei dati, cercando laddove possibile di inserire domande formulate in maniera diversa per verificare la bontà delle risposte, senza però condizionare eccessivamente la lunghezza del questionario. Al di là delle questioni meramente metodologiche, che saranno sviluppate nel corso dei paragrafi successivi, è opportuno evidenziare che la questione della tutela del plurilinguismo è un'operazione tutt'altro che semplice e scontata²¹, richiedendo al personale docente e alle agenzie formative uno sforzo qualitativo significativo²².

¹⁸ Mari D'Agostino, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 2012, p. 242.

¹⁹ Gaetano Berruto, *Prima lezione di sociolinguistica*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2004, p. 23.

²⁰ Mari D'Agostino, *op. cit.*

²¹ Carla Marcato, *Il plurilinguismo*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2012.

²² Camilla Bettoni, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2006.

2. La dimensione glottodidattica

La formazione del personale docente alle realtà plurilingui²³ è uno degli aspetti fondamentali della glottodidattica, poiché si tratta di una “situazione che l’insegnante di italiano deve conoscere almeno nelle sue linee generali, per poter decidere con cognizione di causa i suoi interventi²⁴”. Una delle obiezioni che un docente di italiano potrebbe ingenuamente avanzare, riguardo alla tutela delle lingue di minoranza è relativa alla programmazione ministeriale, che tiene certamente conto della dimensione dei dialetti e della creatività linguistica legata all’espressione e agli aspetti identitari, ma solamente con linee di indirizzo molto generiche. Inoltre, se la disciplina che si insegna è proprio l’italiano, quale ragione ci sarebbe per introdurre elementi di linguistica comparativa o di insegnamento di altre lingue? E, in aggiunta a quanto detto, quali dovrebbero essere le competenze linguistiche, rispetto alle lingue di minoranza, del personale in servizio? Ciascuna di queste obiezioni trova risposta nella linguistica educativa, poiché l’insegnamento di una lingua comporta per antonomasia la valorizzazione della matrice pregressa degli studenti, visto che le interlingue si basano essenzialmente su inferenze rispetto alla L1 e alle altre lingue conosciute dai parlanti²⁵. Le strategie per tutelare le lingue minoritarie sono molte: da un atteggiamento di carattere museale (raccolta, catalogazione e archiviazione di forme e usi linguistici) ad altri di natura comunicativa e testuale (tentativi di produzione e di comprensione di testi nelle lingue minoritarie), fino ad arrivare a elementi di stampo comparativo²⁶. Proprio la comparazione fra sistemi linguistici differenti è utile alla formazione nel discente di uno spirito critico:

per quanto riguarda l’aspetto puramente procedurale, l’analisi e la ricostruzione del materiale linguistico presuppongono l’adozione di alcuni strumenti, essenzialmente di carattere lessicografico e lessicologico [...], ad esempio *corpora*, dizionari, enciclopedie, manuali, abituando lo studente ad adottare il *modus operandi* proprio dell’attività di ricerca. Un elemento significativo della didattica basata sui testi e sui documenti, siano questi antichi o contemporanei, riguarda l’affinamento dello spirito critico del discente

²³ François Grosjean and Ping Li, *The psycholinguistics of bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.

²⁴ Maria G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci editori, 2013, p. 63.

²⁵ Marina Chini, *Che cos’è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci editore, 2005.

²⁶ Paolo Nitti, “La progettazione di un’attività comparativa”, *Scuola e Didattica*, vol. 2, 2020, p. 40-42.

rispetto alle fonti che utilizza e alle possibilità di incorrere in forme diverse di mistificazione, di plagio e di falsificazione²⁷.

Il problema della consultazione e dell'accesso alle fonti è di vitale importanza all'interno della società contemporanea e un'educazione linguistica efficace può certamente contribuire ad arginarne le derive: "la falsificazione documentale e, più specificamente, la falsificazione epigrafica [...] è, in sostanza, un fenomeno culturale, relativamente diffuso, consistente nell'associare 'elementi di falsità' all'atto di produzione di un testo scritto²⁸". Una didattica testuale che prenda in esame lingue differenti e che abitui gli apprendenti a confrontarsi con fonti scritte e orali, come si è visto, è utile alla formazione di uno spirito critico e

l'esegesi delle fonti e l'analisi linguistica costituiscono due modalità privilegiate, soprattutto nell'ambito della società contemporanea, caratterizzata da un alto tasso di fruizione di testi digitali, per verificare l'autenticità delle informazioni e la loro attendibilità. L'utilità pratica, rivolta al mondo extrascolastico, della ricerca linguistica e della documentazione non dovrebbe, pertanto, essere trascurata dalle agenzie formative²⁹.

Il lavoro in classe su lingue diverse, oltre a incrementare lo sviluppo dello spirito critico di un apprendente, è anche utile per quanto concerne la sensibilità stessa rispetto alle lingue: "sul piano prettamente didattico [...] un lavoro di questo tipo porta inevitabilmente lo studente ad apprezzare lo studio della lingua e a comprendere che i sistemi linguistici sono entità complesse in continuo cambiamento³⁰".

Nell'ambito della riflessione sulle pratiche didattiche si è discusso a lungo rispetto alla possibilità di insegnare una lingua attraverso la comparazione di strutture grammaticali e di altri aspetti di carattere linguistico³¹. In effetti, la linguistica comparativa per molto tempo è stata concepita come sinonimo di linguistica contrastiva, contraddistinta dal contrasto – o meglio, dalla traduzione, fra due sistemi linguistici diversi³².

²⁷ Giulio Facchetti e Paolo Nitti, "Traditio et innovatio. Una proposta di trattazione delle lingue antiche, in relazione all'italiano, nella scuola secondaria di primo grado", in Paolo Nitti (ed.), *L'innovazione nella didattica all'interno della scuola secondaria di primo grado. Pratiche e proposte*, Brescia, Editrice La Scuola, 2019, p. 93.

²⁸ Giulio Facchetti, *Scrittura e falsità*, Roma, Giorgio Bretschneider editore, 2009, p. 1.

²⁹ Giulio Facchetti e Paolo Nitti, *op. cit.*, p. 93.

³⁰ *Ibid.*, p. 94.

³¹ Silvana Contento, *Crescere nel bilinguismo: aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci, 2010.

³² Paola Bonifacci, *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma, Carocci editore, 2018.

Inoltre, è possibile cogliere almeno una differenza sostanziale fra la dimensione contrastiva, fondata sulle opposizioni e sulle differenze, e quella comparativa³³, caratterizzata invece dalla valutazione delle analogie e delle diversità delle lingue³⁴.

Se l'insegnamento esplicito della grammatica e le attività di traduzione da una lingua all'altra sono pratiche glottodidattiche screditate, in merito agli orientamenti didattici, a partire dalla fine degli anni Ottanta, degli anni Novanta e del primo ventennio del Duemila, oggi pare più che mai indispensabile un'inversione di tendenza, attraverso categorie concettuali maggiormente dinamiche e critiche rispetto al passato³⁵.

Insegnare agli apprendenti a mettere in relazione due sistemi linguistici differenti, per quanto concerne qualsiasi livello di trattazione delle dinamiche dei fatti di lingua, può contribuire a sviluppare opportunamente la riflessione metalinguistica del discente, permettendogli di migliorare la propria competenza anche nell'ambito della lingua madre. Operare sulle analogie e sulle differenze tra le lingue, *de facto*, equivale a un ottimo esercizio mentale, che abitua a una visione critica e sviluppa consapevolezza sul fatto che esistono più lingue e che queste sono diverse e selezionano i fenomeni e le porzioni di mondo e dell'esperienza, sulla base delle culture. Anche gli aspetti linguistici squisitamente strutturali, ovvero interni al sistema linguistico, possono essere frutto di comparazione, individuando comportamenti affini o divergenti, così da aiutare a fissare gli usi linguistici³⁶.

In effetti, il riconoscimento degli elementi che variano e di quelli che non variano da una lingua all'altra porta a un approfondimento linguistico-culturale generico, ma incrementa altresì la capacità critica individuale, poiché si avviano processi di comparazione.

Un esempio di quanto affermato riguarda, a livelli alti di trattazione linguistica, la possibilità di comparare il congiuntivo fra italiano, francese e spagnolo, osservando come fra le ultime due lingue si sviluppi decisamente maggiore affinità rispetto agli usi e come questi siano differenti, se comparati con l'italiano, basti pensare ai verbi di opinione.

³³ Paolo Nitti, "La progettazione di un'attività comparativa", *op. cit.*, p. 40-42.

³⁴ Maria C. Luise, *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi*. Coordinate, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.

³⁵ Andrea Nava and Luciana Pedrazzini, *Second language acquisition in action. Principles from practice*, London, Bloomsbury, 2018.

³⁶ Maria C. Luise, *op. cit.*

A livelli più bassi di consapevolezza linguistica è possibile lavorare sul patrimonio lessicale, sulla scelta dei verbi ausiliari, sui mutamenti fonetici che hanno caratterizzato il passaggio dal latino alle lingue romanze.

La linguistica educativa, pertanto, gioca un ruolo fondamentale in merito allo sviluppo di strategie glottodidattiche di ampio respiro, atte a realizzare pienamente un'educazione linguistica democratica:

la scuola [...] dalla Costituzione è chiamata dunque a individuare e perseguire i compiti di una educazione linguistica efficacemente democratica. Tali compiti, ripetiamolo, hanno come traguardo il rispetto e la tutela di tutte le varietà linguistiche (siano esse idiomi diversi o usi diversi dello stesso idioma) a patto che ai cittadini della Repubblica sia consentito non subire tali differenze come ghetti e gabbie di discriminazione, come ostacoli alla parità³⁷.

3. La ricerca

Sulla base delle premesse individuate nei paragrafi precedenti, nel corso del primo semestre del 2019 è stata condotta un'indagine sulle pratiche glottodidattiche relative all'insegnamento dell'italiano in contesti plurilingui. La ricerca si è basata su alcune domande:

1. Che cosa pensa il personale docente delle lingue minoritarie?
2. Come si tutelano le lingue di minoranza?
3. Quali sono le pratiche glottodidattiche più comuni?
4. È possibile apprezzare una differenza di considerazione delle lingue minoritarie tra insegnanti di italiano come L1 e come L2?
5. Esistono politiche di istituto in merito alla tutela e alla promozione delle lingue minoritarie e, in caso affermativo, quali?

Al fine di rispondere agli interrogativi della ricerca, si è deciso di strutturare un questionario di carattere glottodidattico per rilevare le pratiche e le opinioni. L'intera ricerca è dunque di natura esplorativa³⁸ e i risultati conseguenti non sono assolutamente da inquadrare come

³⁷ GISCEL-Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica", <https://bit.ly/3icyD4W> (Ultima consultazione 11 novembre 2020).

³⁸ Patton O. Tabors, *One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning English as a second language*, Baltimore (MD), Brookers Publishing, 2008.

quadro esaustivo, in quanto le pratiche glottodidattiche e le opinioni del personale docente presentano un altissimo tasso di variabilità³⁹.

Considerando che la struttura di un questionario può essere più o meno rigida e definita⁴⁰, l'inserimento di quesiti con risposte stabilite a priori – chiuse – o domande aperte di natura essenzialmente qualitativa, si è scelto, in relazione alla facilità di analisi, di progettare quesiti a risposta chiusa e uno spazio per le note libere alla fine di ogni sezione, nel caso gli informanti avessero desiderato inserire valutazioni non esplicitate nel novero delle risposte prestabilite⁴¹.

Un questionario semistrutturato avrebbe in effetti comportato tempi più dilatati per la compilazione, una maggiore difficoltà di analisi, causata dalla riconduzione delle risposte in tassonomie definite e un livello più alto di interpretazione, nel corso della fase di analisi⁴². Effettivamente, “un’indagine molto libera necessita di tempi più dilatati per il trattamento dei dati, perché occorrerà considerare tutte le risposte e indicizzarle a seconda di descrittori di ampia portata⁴³”.

In merito alla struttura, il questionario riporta, oltre al titolo della ricerca, un frontespizio all’interno del quale sono dichiarate le modalità di compilazione, le leggi che disciplinano la *privacy*, la responsabilità scientifica della ricerca e dei dati, le modalità di trattamento e di divulgazione dei risultati e le tempistiche per lo svolgimento, non superiori ai 20 minuti. Un questionario più ricco di quesiti avrebbe certamente comportato tempi di compilazione maggiori, rischiando di inficiare la validità dei dati: “in linea generica, un questionario non dovrebbe mai essere troppo lungo, poiché gli informanti tenderebbero a produrre risposte casuali e devianti rispetto alla realtà; un *range* di 20-30 domande pare essere ragionevole, così come un intervallo di 15-20 minuti necessari alla compilazione⁴⁴”.

La prima sezione, successiva al frontespizio, prevede una batteria di 5 domande di carattere socio-anagrafico, nella quale si sono valutati

³⁹ Paolo E. Balboni, *op. cit.*

⁴⁰ Mari D’Agostino, *op. cit.*

⁴¹ Paolo Nitti, *Didattica dell’italiano L2. Dall’alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, Brescia, Editrice La Scuola, 2019.

⁴² Mari D’Agostino, *op. cit.*, p. 253.

⁴³ Paolo Nitti, “La costruzione di un questionario sociolinguistico”, *Scuola e Didattica*, vol. 4, 2018c, p. 36.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 36.

gli anni di servizio, l'ordine di istruzione e le caratteristiche dell'agenzia formativa, mentre la seconda parte, con 4 domande, è destinata all'autoanalisi delle competenze del personale docente in materia di linguistica di minoranza, di glottodidattica e di linguistica comparativa. La terza sezione, composta da 4 quesiti, si concentra in maniera specifica sulle opinioni in merito alle lingue minoritarie. La quarta sezione, infine, riguarda 17 quesiti sui corsi di lingua italiana, considerando le tecniche e le attività per tutelare e per promuovere le lingue minoritarie.

Al termine del questionario è presente un campo per inviare, in formato elettronico, fino a 5 esempi di attività. Ciascun quesito, inoltre, includeva il campo “non so/non rispondo/dato non disponibile” per evitare la distorsione delle risposte e per permettere all'informante di “esprimere il proprio pensiero senza utilizzare l'etichetta da noi proposta⁴⁵”.

Il questionario è stato proposto, via posta elettronica o tramite *link* diretto, a un campione di 256 docenti, distribuiti in diverse località italiane, scelte sulla base della presenza di lingue di minoranza, prevedibili in rapporto alla presenza di comunità alloglotte sul territorio. Il “problema del campionamento⁴⁶”, in merito alla scelta del numero minimo di informanti, affinché si determini la significatività statistica dei dati in relazione alla popolazione, è stato superato considerando il fatto che la fase di analisi si costituisce come tendenziale e che il campione è stato selezionato in luoghi diversi del territorio italiano, così da non inficiare la validità dell'indagine, riferendola ad aree poco estese e, dunque, poco rappresentative riguardo all'intero territorio. Ai fini della ricerca, pertanto, si sono considerati gli istituti in aree bilingui o con comunità di studenti alloglotti, parlanti la stessa lingua di minoranza, superiori o pari al 30% del gruppo classe. Non è stata invece considerata la storicità della lingua minoritaria o l'inquadramento della lingua minoritaria rispetto alla Legge 482/99, in quanto non rappresentativa di tutte le lingue minoritarie presenti in Italia (§ 1).

4. Analisi dei dati

In questo paragrafo si procede con l'analisi dei dati provenienti dalle risposte ai quesiti contenuti nel questionario.

⁴⁵ Mari D'Agostino, *op. cit.*, p. 253.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 249.

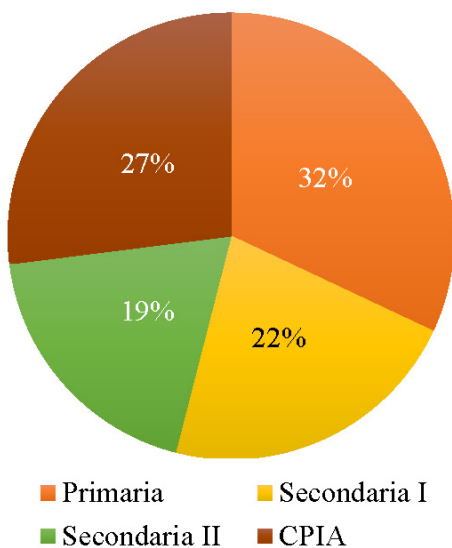


Grafico 1 – Gli ordini di istruzione degli/delle informanti

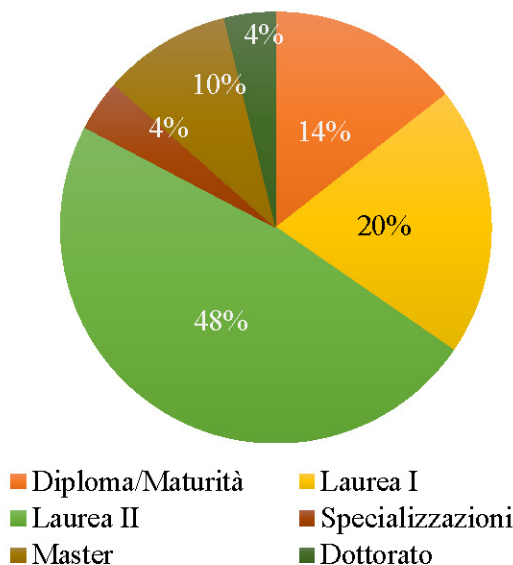


Grafico 2 – I titoli di studio degli/delle informanti

Il Grafico 1 mostra gli ordini di istruzione del personale docente. Si osserva una ripartizione quasi del tutto omogenea, con un tasso lievemente più alto di docenti che operano all'interno della scuola primaria, mentre gli informanti di scuola secondaria sono lievemente sottorappresentati.

Il Grafico 2 mostra i titoli di studio del campione e si osserva una maggioranza relativa di titoli di studio pari o superiori alla laurea di secondo livello. Si sottolinea che il personale docente in possesso del diploma o della maturità è impegnato sostanzialmente all'interno della scuola primaria (96%).

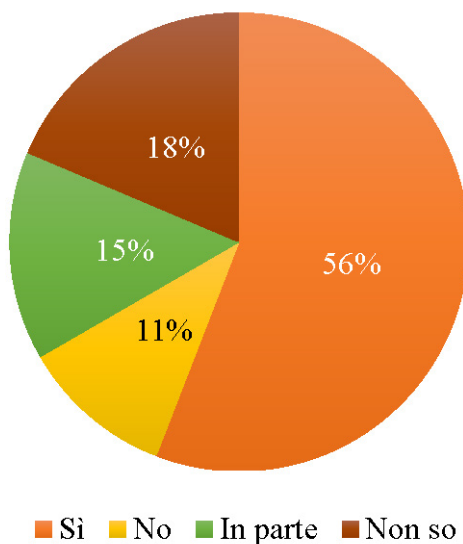


Grafico 3 – Atteggiamento favorevole alla tutela e alla promozione delle lingue di minoranza da parte del campione

Nel terzo grafico è possibile cogliere un atteggiamento sostanzialmente positivo in merito alla tutela e alla promozione delle lingue minoritarie da parte del personale docente. Emerge, tuttavia, un dato preoccupante rispetto al tasso di informanti che dichiara di non sapere rispondere al quesito, pari al 18%. Invece, l'11% del campione non si ritiene favorevole allo sviluppo delle lingue minoritarie e le ragioni della risposta negativa, evidenziate all'interno di alcune note (6%), riguardano essenzialmente una mancanza di competenza o conoscenza della lingua da tutelare o motivazioni di carattere politico. Sempre sulla base di giustificazioni di natura politica o di convinzioni in merito al ruolo delle agenzie formative è possibile spiegare parte del 15% del campione che risponde di avere un atteggiamento parzialmente favorevole alla tutela delle lingue minoritarie.

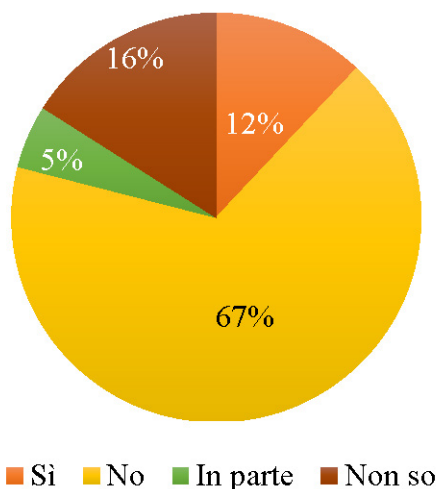


Grafico 4 - Atteggiamento favorevole alla tutela e alla promozione delle lingue di minoranza all'interno delle lezioni di italiano

Il Grafico 4 rappresenta sicuramente una delle risposte più significative alle domande di ricerca, in quanto il personale docente, seppur favorevole alla tutela e alla promozione delle lingue minoritarie non si dichiara altrettanto incline a procedere verso tale direzione in prima battuta. Le risposte favorevoli risultano infatti pari al 12%, una netta minoranza in relazione alle risposte del grafico precedente. In particolare, si riduce di molto la forbice di quanti precedentemente avevano risposto in misura parziale, orientando negativamente le risposte alla domanda del Grafico 4. Più allarmante risulta invece la risposta dell'ampia porzione di campione che in precedenza si era dichiarato favorevole alla promozione delle lingue di minoranza, quasi a identificare che le agenzie formative se ne dovrebbero occupare rispetto ad altri ambiti disciplinari o ad altre iniziative non direttamente connesse con l'insegnamento della lingua italiana. Queste risposte mostrano un atteggiamento ambivalente, spesso causato da logiche di carattere pratico: una delle motivazioni maggiormente riscontrate nelle note, riguardo all'impossibilità di avviare pratiche glottodidattiche di natura comparativa o rivolte alla tutela delle lingue minoritarie, concerne il fatto di non poter modificare il syllabo o le indicazioni programmatiche delle agenzie formative o, più specificamente, ministeriali. Rispetto all'ultimo punto, è opportuno ricordare che le indicazioni ministeriali in merito allo svolgimento dei programmi didattici sono orientamenti generali e in molte disposizioni

normative, per quanto riguarda l'azione didattica, ci si riferisce esplicitamente all'autonomia di insegnamento, lasciando margine di manovra per interventi di tutela. Il problema è che in nessun'indicazione si fa riferimento alla necessità di promuovere le lingue minoritarie all'interno della lezione di italiano, a meno che non siano prese in considerazione le ricerche di carattere accademico o le Tesi del Gruppo GISCEL:

nella cornice complessiva delle varie capacità linguistiche, occorre curare e sviluppare in particolare, fin dalle prime esperienze scolari, la capacità, inerente al linguaggio verbale, di autodefinirsi e autodichiararsi e analizzarsi. Questa cura e questo sviluppo possono cominciare a realizzarsi fin dalle prime classi elementari arricchendo progressivamente le parti di vocabolario più specificamente destinate a parlare dei fatti linguistici, e innestando così in ciò, nelle scuole postelementari lo studio della realtà linguistica circostante, dei meccanismi della lingua e dei dialetti, del funzionamento del linguaggio verbale, del divenire storico delle lingue, sempre con particolare riferimento agli idiomi più largamente noti in Italia e insegnati nella scuola italiana⁴⁷.

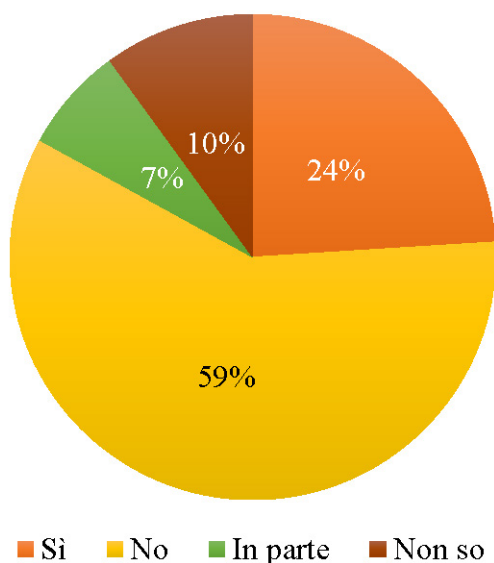


Grafico 5 - Atteggiamento favorevole alla tutela e alla promozione delle lingue di minoranza nell'ambito delle comunicazioni scuola-famiglia

Il Grafico 5 conferma quello precedente, ma riguarda un ambito differente di tutela e di promozione delle lingue minoritarie, ovvero la comunicazione

⁴⁷ GISCEL-Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, *op. cit.*

fra l'agenzia formativa e la famiglia⁴⁸. Secondo il 59% del campione, la scuola non è tenuta ad attivarsi in merito alla comunicazione con le famiglie alloglotte per la tutela e la promozione delle lingue minoritarie e la motivazione prevalente, espressa all'interno delle note (5%) riguarda il fatto che la scuola avrebbe come obiettivo l'insegnamento della lingua nazionale.

In effetti, la scuola ha come compito principale l'educazione linguistica, che si esplicita attraverso l'insegnamento della lingua nazionale, delle lingue straniere e di ogni tentativo di valorizzazione di sistemi linguistici, comunicativi ed espressivi.

Il rapporto fra la scuola e le famiglie degli apprendenti non nativi, inoltre, rappresenta uno dei punti di fragilità e di criticità della scuola italiana, giacché è dimostrato che laddove la comunicazione fra la scuola e la famiglia sia lacunosa, è più probabile che si verifichi dispersione o che si assista a forme di defezione rispetto alla frequenza con profitto⁴⁹.

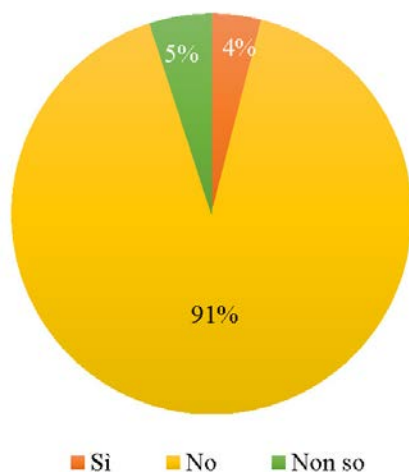


Grafico 6 – Adozione da parte del campione del questionario sociolinguistico preliminare

Il Grafico 6 evidenzia il divario fra i progressi raggiunti dalla ricerca scientifica e le pratiche didattiche all'interno dell'ambiente professionale della scuola. In effetti, se la ricerca accademica ha stabilito le potenzialità

⁴⁸ Paola Dusi, "Essere figli di genitori migranti. La sfida dell'appartenenza tra 'micro-aggressioni' e supporto parentale", *La Famiglia*, vol. 51, n° 261, 2017, p. 143-155.

⁴⁹ *Ibid.*

certamente vantaggiose del ricorso ai questionari sociolinguistici⁵⁰, al fine di identificare le specificità dei gruppi di apprendenti⁵¹ e di poter stabilire, di conseguenza, percorsi di apprendimento significativi ed efficaci, lo strumento non è conosciuto o praticato da parte della comunità professionale degli insegnanti:

la scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla⁵².

Si assiste inoltre alla mancanza di questionari preimpostati o di corsi di formazione che insegnino ai docenti a lavorare a seconda di prospettive di ricerca-azione e i dati possono essere interpretati come prova di questa sostanziale mancanza.

Il Grafico 7 riguarda le attività messe in campo per tutelare e promuovere le lingue di minoranza. Come è possibile notare, la creazione di glossari e di repertori rappresenta certamente la pratica più ricorrente ed è sintomo di un atteggiamento museale di conservazione e di catalogazione di materiali linguistici. Questo tipo di attività è fortemente incoraggiato dalle agenzie formative che lavorano essenzialmente su giornate o momenti particolari all'interno dei quali programmare le attività, prevalentemente di carattere extradisciplinare, confermando l'atteggiamento manifestato nel Grafico 4. Le attività di natura comunicativa sono fortemente trascurate, a favore di esercizi grammaticali, dell'insegnamento esplicito del lessico⁵³ e dell'analisi di testi contemporanei. Rispetto al campione che lavora in contesti plurilingui caratterizzati da minoranze storiche, si rilevano maggiori attività contrastive e grammaticali, soprattutto da parte dei docenti di italiano come L2 (29%), mentre nei contesti di minoranze linguistiche recenti, le attività sono ridotte rispetto a ogni possibilità, sia da parte delle agenzie formative che da parte del personale docente.

⁵⁰ Marie R. Moro, *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2005.

⁵¹ Graziella Favaro, "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", *Italiano LinguaDue*, vol. 1, 2013, p. 114-127.

⁵² GISCEL-Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, *op. cit.*

⁵³ Barbara Z. Pearson, "Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers", *International Journal of Bilingualism*, vol. 2, n° 3, 1998, p. 347-372.

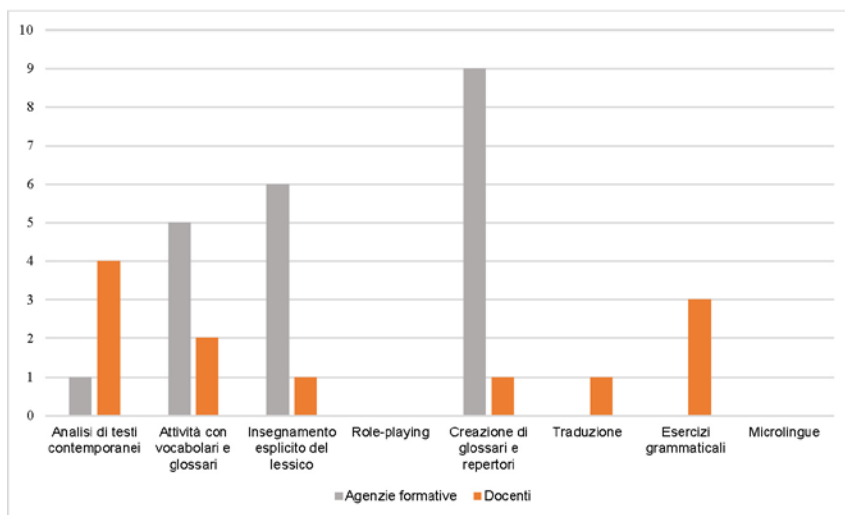


Grafico 7 – Attività e politiche linguistiche praticate dal personale docente e dalle agenzie formative

Oltre alla dimensione comunicativa, si segnala l'assenza di una didattica delle microlingue⁵⁴, relegando le lingue di minoranza, laddove insegnate, a un ruolo di comunicazione testuale, non professionale, non accademica e certamente non scientifica, sebbene in moltissimi casi non manchino i testi sui quali sia possibile affidarsi per garantire l'insegnamento microlinguistico.

Sembra che i pochi tentativi messi in campo dalle agenzie formative e dagli insegnanti riguardino attività contenute, per lo più passive rispetto agli apprendenti e di carattere conservativo, mirando a constatare la presenza di un sistema linguistico senza apprezzarlo in termini di competenza comunicativa⁵⁵ o di spendibilità nella vita reale dei corsisti.

5. Considerazioni conclusive

L'analisi dei questionari, ridotta per ragioni di sintesi alle considerazioni del paragrafo precedente, permette di evidenziare come il personale docente manifesti un forte atteggiamento di protezione e di conservazione della lingua nazionale e un desiderio di tutela delle lingue minoritarie. Tale desiderio, tuttavia, non si traduce in pratiche didattiche efficaci,

⁵⁴ Graziano Serragiotto, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Novara, UTET, 2014.

⁵⁵ Dell Hymes, "Models of the Interaction of Language and Social Life", in John J. Gumperz and Dell Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, p. 35-71.

né da parte degli interventi degli stessi insegnanti, né tantomeno sulla base delle proposte avanzate dalle agenzie formative. Nonostante la valutazione precedente possa sembrare inquadrabile come giudizio di valore, il parametro che la giustifica è relativo alla concezione della didattica di una lingua come sviluppo della competenza comunicativa. In molti interventi esaminati, infatti, mancando i dialoghi, l'uso attivo delle strutture linguistiche esaminate e trattate, all'interno delle pratiche discorsive, non si verifica incremento della competenza comunicativa e le lingue di minoranza sono concepite come fossero elementi appartenenti al folklore locale o rilevanti rispetto ad attività di carattere etnografico⁵⁶. Le lingue, però, sono potenzialmente molto di più e rappresentano sistemi che i parlanti impiegano per comunicare:

lo sviluppo e l'esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo⁵⁷.

Questo contributo conferma in sostanza le parole di Lo Duca, infatti, la scuola italiana non trascura solamente le lingue minoritarie, “non solo i dialetti, realtà ben nota, anche se in genere poco studiata dagli insegnanti, ma anche le varietà regionali di italiano, l'italiano popolare, i registri, realtà, queste, tutte abbastanza sconosciute agli insegnanti di italiano⁵⁸”.

Contrariamente ai risultati dell'indagine proposta in questo contributo si muovono anche le indicazioni contenute nell'*Analytical review commissioned by the UNESCO education sector*, che inseriscono l'apprendimento linguistico in contesti plurilingui, il reclutamento di docenti altamente qualificati, lo sviluppo delle microlingue disciplinari e la comunicazione scuola-famiglia nel quadro di una promozione delle lingue di minoranza tra i propri obiettivi:

many children speak a home language that differs from the language of instruction in education programs. Research confirms that children learn best in their mother tongue as a prelude to and complement of bilingual and multilingual education. Whether children successfully retain their mother tongue while acquiring additional languages depends on several interacting factors. Studies show that six to eight years of education

⁵⁶ Elin Thordardottir, “The relationship between bilingual exposure and vocabulary development”, *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, 2011, p. 426-445.

⁵⁷ GISCEL-Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, *op. cit.*

⁵⁸ Maria G. Lo Duca, *op. cit.*, p. 63.

in a language are necessary to develop the level of literacy and verbal proficiency required for academic achievement in secondary school. To retain their mother tongue, children whose first language is not the medium of instruction must have:

1. *Continued interaction with their family and community in their first language on increasingly complex topics that go beyond household matters;*
2. *Ongoing formal instruction in their first language to develop reading and writing skills;*
3. *Exposure to positive parental attitudes to maintaining the mother tongue, both as a marker of cultural identity and for certain instrumental purposes (e.g., success in the local economy or global trade)⁵⁹.*

In conclusione, si evidenzia come oggi la presenza di strumenti critici e formativi per il personale docente sia estesa e disponibile, ma manchi sostanzialmente un'attenzione alla didattica delle lingue in contesti plurilingui da parte del personale docente, delle istituzioni competenti e del legislatore.

⁵⁹ Jessica Ball, *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*, Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011, p. 6.

Bibliografia

- Balboni, Paolo E., *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Novara, UTET, 2012.
- Ball, Jessica, *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: mother tongue-based bilingual or multilingual education in the early years*, Paris, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2011.
- Berruto, Gaetano, *Prima lezione di sociolinguistica*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2004.
- Bettoni, Camilla, *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2006.
- Bettoni, Camilla, *Imparare un'altra lingua*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2001.
- Bonifacci, Paola, *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma, Carocci editore, 2018.
- Calò, Rosa, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, Milano, FrancoAngeli, 2015.
- Casini, Simone e Massimo Vedovelli, *Che cos'è la linguistica educativa*, Roma, Carocci editore, 2016.
- Chini, Marina, *Che cos'è la linguistica acquisizionale*, Roma, Carocci editore, 2005.
- Contento, Silvana, *Crescere nel bilinguismo: aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Roma, Carocci editori, 2010.
- D'Agostino, Mari, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Bologna, Il Mulino, 2012.
- De Mauro, Tullio, *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti, 1977.
- Diadori, Pierangela (ed.), *Insegnare italiano L2*, Firenze-Milano, Le Monnier-Mondadori, 2019.
- Dusi, Paola, "Essere figli di genitori migranti. La sfida dell'appartenenza tra 'micro-aggressioni' e supporto parentale", *La Famiglia*, vol. 51, no. 261, 2017, p. 143-155.
- Espinosa, Linda M., "Challenge and Benefits of Early Bilingualism in the United States", *Context. Global Education Review*, vol. 2, n° 1, 2015, p. 40- 53.
- Facchetti, Giulio, *Scrittura e falsità*, Roma, Giorgio Bretschneider editore, 2009.
- Facchetti, Giulio e Paolo, Nitti, "Traditio et innovatio. Una proposta di trattazione delle lingue antiche, in relazione all'italiano, nella scuola secondaria di primo grado", in Paolo Nitti (ed.), *L'innovazione nella didattica all'interno della scuola secondaria di primo grado. Pratiche e proposte*, Brescia, Editrice La Scuola, 2019, p. 91-96.
- Favaro, Graziella, "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", *Italiano LinguaDue*, vol. 1, 2013, p. 114-127.
- Fusco, Fabiana, *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Roma, Carocci Editore, 2017.
- García, Eugene E., *Student cultural diversity: Understanding and meeting the challenge*, Boston (MA), Houghton Mifflin, 1999.
- García, Ofelia, *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*, Malden (MA), Wiley-Blackwell, 2009.
- GISCEL-Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, "Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica", consulté le 11 novembre 2020, <https://bit.ly/3icyD4W> (Ultima consultazione 11/11/2020).
- Grosjean, François, "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one Person", *Brain and Language*, vol. 36, no. 1, 1989, p. 3-15.

- Grosjean, François and Li, Ping, *The psycholinguistics of bilingualism*, Cambridge, Cambridge University Press, 2013.
- Hymes, Dell, “Models of the Interaction of Language and Social Life”, in John J. Gumperz and Dell Hymes (ed.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1972, p. 35-71.
- Lo Duca, Maria G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci editori, 2013.
- Luise, Maria C., *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Coordinate*, Perugia, Guerra Edizioni, 2004.
- Marcato, Carla, *Il plurilinguismo*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2012.
- Mioni, Alberto M., “Sociolinguistica, apprendimento della lingua madre e lingua madre”, in Moro Marie R., *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*, Milano, FrancoAngeli, 2005, p. 75-91.
- Nava, Andrea e Luciana, Pedrazzini, *Second language acquisition in action. Principles from practice*, London, Bloomsbury, 2018.
- Nitti, Paolo, “La progettazione di un’attività comparativa”, *Scuola e Didattica*, vol. 2, 2020, p. 40-42.
- Nitti, Paolo, *Didattica dell’italiano L2. Dall’alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, Brescia, Editrice La Scuola, 2019.
- Nitti, Paolo, *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, Brescia, Editrice La Scuola, 2018a.
- Nitti, Paolo, “La tutela delle lingue di minoranza”, *Scuola e Didattica*, vol. 2, 2018b, p. 30-32.
- Nitti, Paolo, “La costruzione di un questionario sociolinguistico”, *Scuola e Didattica*, vol. 4, 2018c, p. 34-36.
- Patton, O. Tabors, *One child, two languages: a guide for early childhood educators of children learning English as a second language*, Baltimore (MD), Brookers Publishing, 2008.
- Peal, Elizabeth and Wallace, E. Lambert, “The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs”, *General and Applied*, vol. 76, n° 27, 1962, p. 1-23.
- Pearson, Barbara Z., “Assessing lexical development in bilingual babies and toddlers”, *International Journal of Bilingualism*, vol. 2, n° 3, 1998, p. 347-372.
- Renzi, Lorenzo e Michele, Cortelazzo (ed.), *La lingua oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino, 1977.
- Santipolo, Matteo, *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Novara, UTET, 2006.
- Serragiotto, Graziano, *Dalle microlingue disciplinari al CLIL*, Novara, UTET, 2014.
- Telmon, Tullio, “Minoranze linguistiche”, in Gianluigi Beccaria (ed.), *Dizionario di linguistica*, Torino, Einaudi, 2004, p. 505-506.
- Thordardottir, Elin, “The relationship between bilingual exposure and vocabulary development”, *International Journal of Bilingualism*, vol. 15, 2011, p. 426-445.