

Capitolo 1

LA CLASSE PLURILINGUE IN ITALIA: SFIDE E OPPORTUNITÀ

Ilaria Fiorentini – Università di Pavia

Chiara Gianollo, Nicola Grandi – Università di Bologna*

1. Introduzione

Il plurilinguismo, cioè la convivenza di più sistemi linguistici nelle comunità e negli individui, è tradizionalmente presente nel territorio italiano, grazie alle numerose varietà dialettali e alle minoranze linguistiche storiche (per una panoramica, si veda Toso 2008). In particolare a partire dalla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, il plurilinguismo nel nostro Paese si è arricchito di una nuova dimensione, attraverso il fenomeno delle migrazioni internazionali (Dal Negro, Molinelli 2002, Vedovelli 2017).

La scuola ne è stata direttamente coinvolta: soprattutto nella fase iniziale delle dinamiche migratorie, la presenza di lingue “altre” è stata spesso vissuta come un'emergenza e la soluzione dei problemi è stata delegata ai singoli istituti o docenti, senza una strategia nazionale unitaria.

Ne è emersa una pluralità di soluzioni, che, nonostante alcune criticità, ha condotto a risultati in generale positivi: la scuola italiana è oggi all'avanguardia nell'elaborazione di soluzioni educative in situazioni di plurilinguismo e dimostra un grande potenziale nel proporre un modello positivo di convivenza e crescita comune e di superamento delle disuguaglianze.

È chiaro che la lingua non è l'unico fattore che condiziona l'inclusione e il successo scolastico degli allievi di cittadinanza non italiana; tuttavia, gli aspetti linguistici assumono particolare rilevanza, poiché il raggiungimento di una piena italoфонia da parte degli studenti di recente immigrazione è preconditione necessaria per la loro riuscita nella scuola e, più in generale, per la loro piena partecipazione e autodeterminazione nella società.

È, d'altra parte, essenziale che il raggiungimento di competenze adeguate nella lingua italiana non vada a discapito del mantenimento della lingua (o delle lingue) d'origine: l'azione della scuola dovrebbe risultare in un'espansione del repertorio linguistico dell'individuo, quindi del suo ventaglio di possibilità di espressione e di interazione, non in una sua contrazione, che necessariamente risulterebbe in un impoverimento cognitivo e culturale.

Inoltre, rappresentare, conoscere e valorizzare l'apporto delle lingue “altre” a scuola può condurre a rafforzare le competenze interculturali e linguistiche di tutti i membri della classe, indipendentemente dal loro retroterra linguistico familiare.

L'esito di molte sperimentazioni e la quotidianità di tante scuole mostrano come sia possibile superare la percezione del nuovo plurilinguismo, esito dei processi migratori, come ostacolo all'attività didattica, e rivalutarlo invece come occasione di arricchimento per tutti. Come già indicato

* Il lavoro, frutto di un'impostazione comune, è da intendersi così ripartito: Ilaria Fiorentini ha scritto il § 2; Chiara Gianollo ha scritto i §§ 1 e 4; Nicola Grandi ha scritto il § 3.

nella Premessa, il volume a cui questo capitolo funge da introduzione è nato proprio con l'intento di fornire un supporto ai docenti impegnati in classi plurilingui, sia per quanto riguarda gli interventi a favore degli allievi stranieri di nuovo inserimento, sia, più in generale, nella prospettiva della valorizzazione del plurilinguismo come risorsa educativa per l'intera classe.

La presenza a scuola di allievi di cittadinanza non italiana è cresciuta costantemente negli ultimi vent'anni. I dati MIUR sull'anno scolastico 2017-2018 (MIUR 2019) registrano una percentuale che sfiora il 10%, e che supera l'11% nella scuola primaria. In questo gruppo, aumenta costantemente la proporzione di coloro che, pur non avendo cittadinanza italiana, sono nati in Italia e hanno ricevuto o stanno ricevendo la loro educazione esclusivamente nel nostro Paese. Si tratta della maggioranza degli allievi di cittadinanza non italiana: secondo il rapporto MIUR 2019, rappresentano il 63% del totale (le percentuali sono più alte in regioni di più lunga tradizione migratoria, e nelle scuole che intercettano gli allievi più giovani: nella scuola dell'Infanzia, la percentuale è dell'84,4%).

I dati su integrazione e successo scolastico degli allievi di cittadinanza non italiana non sempre permettono di distinguere con chiarezza tra i due gruppi degli studenti di recente immigrazione e degli studenti nati in Italia da famiglie immigrate, ma vari indicatori mostrano come i problemi a cui vanno incontro siano differenti, e richiedano pertanto interventi diversificati. Tra i tanti fattori che condizionano la situazione dei due gruppi, la lingua gioca senza dubbio un ruolo fondamentale.

Tipicamente, gli allievi di recente immigrazione apprendono l'italiano come seconda lingua (L2) in un'età successiva alla fase della socializzazione primaria e, talvolta, al cosiddetto "periodo critico", ovvero una finestra temporale limitata particolarmente favorevole all'acquisizione, grazie alla predisposizione del cervello in tale periodo a elaborare automaticamente una lingua. L'inclusione di questi allievi richiede quindi interventi personalizzati e particolarmente consapevoli delle caratteristiche della lingua della famiglia d'origine.

Gli allievi che appartengono alla "seconda generazione", nati in Italia da genitori immigrati, hanno, invece, un'esposizione precoce all'italiano, che quindi si configura come lingua nativa (L1); tuttavia la loro esposizione è quantitativamente e qualitativamente diversa da quella a cui, mediamente, è esposto un bambino per cui l'italiano è la lingua familiare, oltre che della società e della scuola. Ciò emerge in particolare nel momento in cui l'individuo si avvicina alla lingua, più formale e complessa, dello studio. Le difficoltà riscontrate in questa fase non dipendono da fattori unicamente linguistici, ma sono da ricondurre a più generali parametri socio-economici, tanto che sono comuni anche a allievi non stranieri. Tuttavia, le possibilità di intervento da parte della scuola si incentrano sui fattori linguistici, e dovranno necessariamente muoversi su binari diversi da quelli seguiti nell'insegnamento dell'italiano L2. In questo modo, si potranno progettare interventi che interessino l'intera classe, ispirati dai principi alla base dell'educazione linguistica democratica che, come ben nota Sobrero (2017a, b), sono resi ancora più attuali dai recenti fenomeni migratori.

In questo capitolo introduttivo, vorremmo motivare la ragione d'essere di questo volume, ragionando sui suoi principali obiettivi: la valorizzazione del plurilinguismo in classe, che sarà l'oggetto della sezione 2, e la gestione efficace di interventi di potenziamento linguistico nella lingua della comunità, l'italiano, i cui presupposti verranno discussi nella sezione 3.

2. La valorizzazione del plurilinguismo in classe

Le *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL 1975) ci ricordano come sia deleterio trascurare la realtà linguistica di partenza dell'individuo e come, invece, un intervento educativo efficace debba passare dalla valorizzazione del retroterra personale, familiare e ambientale, sia dal punto di vista linguistico sia da quello culturale. Ci ricordano, inoltre, che "[l]a 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". Nella fase di stesura delle *Dieci tesi*, il pensiero era rivolto al tessuto sociale dell'Italia degli anni Settanta, la cui diversità e complessità linguistica era riconducibile alla presenza dei dialetti e delle minoranze storiche, nonché ai flussi migratori interni al Paese (dal sud al nord, dalle campagne alle città). Nelle classi plurilingui dell'Italia di oggi, le esplorazioni guidate dalla varietà dei retroterra linguistici individuali permettono di avere l'intero mondo a portata di mano.

A maggior ragione, il plurilinguismo in classe è una risorsa non solo per l'educazione linguistica in sé, ma per tutte le discipline, il cui studio si arricchisce, per esempio, attraverso il confronto tra le denominazioni di oggetti o concetti in lingue diverse, attraverso l'osservazione di sistemi di scrittura "esotici", attraverso l'approfondimento di aspetti di culture e tradizioni per i quali gli allievi plurilingui possono costituire guide d'eccezione. Si supera, così, un modello di integrazione appiattito sull'assimilazione. Il plurilinguismo rende la classe polifonica: chi possiede una lingua "altra" interviene e diventa protagonista della discussione in classe, emergendo da una situazione di potenziale svantaggio ed emarginazione (Bagna, Casini 2012).

Chiaramente, il raggiungimento di questi obiettivi richiede, da parte dei docenti, una profonda consapevolezza delle situazioni di partenza degli allievi e uno sforzo notevole per adattare attività e metodi alla composizione della classe e alle esigenze, tipicamente eterogenee, dei singoli.

Spesso, di fronte agli allievi di cittadinanza straniera, i docenti percepiscono come loro scopo primario quello di "insegnare l'italiano", in modo da permettere la piena fruizione delle attività in classe, dei materiali di studio e delle occasioni di socializzazione. Si tratta senza dubbio di un'urgenza legittima, a cui le scuole e i docenti dedicano sforzi notevoli, spesso senza il necessario supporto istituzionale. Tuttavia, questa seria necessità non dovrebbe farne passare in secondo piano un'altra, altrettanto importante: la necessità di favorire "il pieno sviluppo della persona umana", per citare la Costituzione italiana. La lingua d'origine, la lingua della famiglia e della cultura di provenienza è un tassello fondamentale dell'identità personale; la scuola deve sforzarsi di preservarla e far sì che il raggiungimento di piene competenze nella lingua della comunità più ampia, quindi nell'italiano, non avvenga a discapito del mantenimento e dell'esercizio delle competenze nella lingua d'origine. Se la lingua d'origine non trova un suo riconoscimento, ovvero un suo spazio e un suo ruolo nella comunità più ampia in cui l'individuo è immerso (che per persone in formazione si concretizza primariamente nella scuola), rischia di scomparire.

Una lingua non vive solo di competenze, spesso immagazzinate in maniera inconscia e in età precoce, ma si nutre di motivazioni psicologiche, di funzioni all'interno della società (si veda anche la sezione 3). Nel momento in cui una lingua non trova riconoscimento (o, peggio, quando può dar adito ad atteggiamenti discriminatori da parte della società), essa recede a un uso puramente privato, che la condanna ad affievolirsi e a scomparire. Insieme alla lingua si affievoliscono o scompaiono anche le relazioni che su quella lingua si innestano: per ragazzi di recente migrazione, e ancor più per chi trascorre in Italia la propria infanzia, questo può voler dire perdere i contatti con i parenti rimasti nella terra di provenienza, ed essere, più in generale, privati della possibilità di mantenere relazioni significative con la cultura d'origine. Paesi con una più lunga storia di immigrazione testimoniano il sorgere di una vera e propria nuova categoria di parlanti plurilingui, quella dei cosiddetti *heritage speakers*. Si tratta di persone esposte fin dalla prima infanzia sia alla lingua minoritaria della famiglia sia alla lingua maggioritaria del luogo in cui vivono; in questi casi, tipicamente, la lingua maggioritaria della comunità ha il sopravvento, e la lingua minoritaria diventa una lingua "ereditata", conosciuta in maniera incompleta o passiva. Queste situazioni si stanno verificando con sempre maggior frequenza anche in Italia (si veda, per esempio, Andorno,

Sordella 2018) e corrono il rischio di porre gli individui che le vivono in una condizione di profonda scissione identitaria.

Oltre agli aspetti personali, non si possono poi ignorare i risvolti più ampiamente sociali della perdita della lingua d'origine, dal momento che l'individuo è privato anche di una risorsa potenzialmente importante per il suo futuro professionale.

C'è poi un'altra ragione molto importante che motiva la necessità di tener conto della lingua (o delle lingue) d'origine nel percorso scolastico: le competenze linguistiche nella lingua d'origine non sottraggono energie cognitive all'apprendimento e all'utilizzo dell'italiano; anzi, se adeguatamente stimolate, le diverse competenze si rafforzano a vicenda.

Innanzitutto, esistono, per così dire, competenze trasversali, in larga parte indipendenti dal codice specifico: si tratta di una serie di capacità di tipo pragmatico, come la capacità di narrare, di dare forma linguistica a ragionamenti complessi, di costruire un dialogo. Da questo punto di vista, inibire o comunque non incentivare l'uso della lingua d'origine è controproducente: leggere storie nella lingua d'origine, per esempio, può contribuire in modo significativo allo sviluppo di queste competenze, così come affrontare alcuni contenuti disciplinari nella lingua d'origine può favorirne una comprensione più piena.

Inoltre, la ricerca dimostra che il plurilinguismo è una condizione naturale per le comunità e che la convivenza di più sistemi linguistici in un individuo non solo è possibile, ma ha indubbi vantaggi cognitivi, oltre a quelli più prettamente culturali (Pallotti 1998; Bialystock 2001; Grosjean 2010). Tuttavia, i vantaggi cognitivi emergono solo nel momento in cui tutto il repertorio linguistico del parlante è attivato e reso disponibile in condizioni il più possibile paritarie, e specialmente nel contesto dell'apprendimento delle discipline (Cummins 2005).

Infine, non va dimenticato che un confronto esplicito tra il lessico e le strutture dell'italiano e quelli della lingua d'origine può costituire una strategia importante per l'apprendimento e il consolidamento delle competenze in italiano. La recente ricerca glottodidattica ha rivalutato la riflessione metalinguistica (cioè il "parlare della lingua", la didattica esplicita della grammatica) in ottica contrastiva nell'apprendimento di una L2: l'interferenza della L1 sull'apprendimento di una L2 può essere mitigata da un intervento didattico che indichi esplicitamente i punti di attrito tra i due sistemi grammaticali (si veda Housen, Pierrard 2005, nonché la discussione nella sezione 3). Anche nel caso in cui tutte le lingue del repertorio vengano acquisite naturalmente in età precoce, come accade con le seconde generazioni, l'invito a un confronto tra le strutture delle lingue possedute agevola la compenetrazione di competenze discussa prima.

La riflessione metalinguistica è, inoltre, uno degli aspetti grazie a cui il plurilinguismo può diventare una risorsa per l'intera classe: il ragionamento sulla lingua e lo sviluppo di consapevolezza sulle sue regolarità e sulle sue dimensioni di variazione, infatti, è essenziale per tutte le categorie di studenti. L'apporto delle lingue d'origine degli allievi con una storia di migrazione, individuale o familiare, costituisce un laboratorio ideale per "fare della riflessione grammaticale un campo di educazione alla razionalità" (Colombo, Graffi 2017, 186); per costruire, dunque, una grammatica basata sull'osservazione dei comportamenti linguistici e sulla formulazione di generalizzazioni tratte dall'esperienza. Sono le *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* a ricordarci che, grazie alla naturale predisposizione dei bambini a riflettere sulla lingua, questo tipo di lavoro è possibile fin dalle prime fasi dell'educazione linguistica. Con il crescere dell'età e della consapevolezza, sarà possibile raggiungere, attraverso lo spontaneo confronto che emerge nella classe plurilingue, osservazioni sofisticate, per esempio (prendendo spunto da alcuni aspetti trattati nei capitoli di questo volume) sull'ordine delle parole o sul funzionamento dei casi e degli articoli.

Questo tipo di lavoro dimostra in modo particolarmente chiaro che l'attenzione alle lingue "altre" nella classe plurilingue è tutt'altro che un ostacolo alla regolare progressione degli appren-

dimenti (come talvolta viene percepita da una parte della società); è, invece, un'occasione unica di arricchimento comune per l'intera classe.

È importante ricordare, in conclusione di questa sezione, che la competenza metalinguistica non riguarda solo le strutture della lingua, ma anche i suoi ambiti d'uso. Ne fanno parte, infatti, anche la riflessione sull'impiego di diversi registri, delle diverse "forme di lingua" a seconda dello scopo, del mezzo utilizzato per la comunicazione, dei propri interlocutori. Anche da questo punto di vista, l'apporto degli allievi plurilingui può essere di grande importanza per l'intera classe: i loro repertori sono spesso complessi, plurilingui ancora prima che vi si aggiunga l'italiano come lingua della società (si veda Chini, Andorno 2018). Come mostrano i vari capitoli di questo volume, i Paesi di provenienza delle famiglie sono spesso caratterizzati da una società plurilingue, in cui è normale che un individuo sia competente in più lingue o varietà di lingua. Spesso, poi, si verificano situazioni in cui le lingue si organizzano secondo diversi parametri sociali in lingue "alte" e lingue "basse", ciascuna con i suoi ambiti di pertinenza: si tratta di situazioni di diglossia, discusse, per esempio nel capitolo 5 sulle lingue slave orientali, nel capitolo 8 sulle lingue dravidiche, nel capitolo 11 sull'arabo o nel capitolo 14 sulle lingue dell'Africa subsahariana. Le famiglie degli allievi di cittadinanza non italiana portano con sé uno spicchio di questa realtà, di cui tipicamente gli allievi sono molto consapevoli: spesso, nelle scuole che abbiamo visitato (Fiorentini, Gianollo in stampa), ci hanno raccontato di conoscere sia una varietà standard (quella della televisione o dei riti religiosi), sia una varietà dialettale usata nella cerchia familiare. Osservazioni di questo tipo, se condivise nella classe, portano anche allievi apparentemente "monolingui" a rendersi conto delle differenze tra l'italiano parlato a casa e l'italiano della scuola o, anche, della diversità della lingua parlata con i nonni, o nella località dove trascorrono le vacanze. Il nuovo plurilinguismo aiuta, insomma, a riscoprire il "vecchio" plurilinguismo, quello che la scuola del Novecento non ha saputo accogliere e valorizzare, offrendo una tardiva ma pur sempre preziosa occasione di riscatto.

3. Cos'è facile e difficile nell'apprendimento linguistico?

Nella sezione precedente abbiamo affermato che "i punti di attrito" tra le lingue native dei migranti e l'italiano possono rendere più arduo l'apprendimento di quest'ultimo. I punti di attrito, di fatto, sono i segmenti della grammatica in cui le due lingue divergono in modo significativo. Si pensi, ad esempio, al confronto tra il sistema verbale dell'italiano, così esuberante, e quello, assai più risicato, dell'inglese. Questo ci porta ad introdurre un'ulteriore questione che spesso emerge nel dibattito sull'integrazione scolastica dei migranti: ci sono davvero lingue più facili o difficili da imparare?

La risposta a questa domanda, in assoluto, è negativa: la questione sulla complessità delle lingue è molto articolata, ma si può affermare che, in media, non esistono lingue molto più difficili di altre, sia da parlare che da imparare. Diverso è il discorso posto in modo relativo: esistono lingue più facili o difficili da imparare per alcuni parlanti?

La risposta a questa seconda domanda è decisamente meno scontata di quanto si possa immaginare.

Prima di affrontare l'argomento conviene porre una premessa generale: ciò che conta davvero, nella vita delle lingue, è il comportamento dei parlanti e la loro "soglia di tolleranza" nei confronti dei costrutti linguistici, che può rendere del tutto accettabili anche strutture che la grammatica normativa considera inaccettabili. Un esempio eclatante è la fortuna recente del *piuttosto che* utilizzato nell'enumerazione di elementi che non si escludono: *domani sera potremmo andare in pizzeria, piuttosto che in enoteca, piuttosto che alla sagra del paese*. Questa funzione della forma *piuttosto che* non è giustificabile in termini puramente linguistici, perché sommando il valore dei

due elementi che la compongono il risultato sarà sempre una opposizione con reciproca esclusione dei termini: la frase *domani sera potremmo andare in pizzeria piuttosto che in enoteca* può significare solo, letteralmente, che andremo in pizzeria e non in enoteca. Le due alternative si escludono. Eppure l'uso di *piuttosto che* con valore disgiuntivo non esclusivo è oggi diffusissimo, perché così hanno deciso i parlanti in barba a quanto sancito dalla grammatica normativa. Nella competizione tra condizionamenti esterni alla lingua e condizionamenti interni alla lingua, questi ultimi sono sempre destinati a soccombere.

Anche nell'apprendimento di lingue seconde il ruolo dei parlanti, anzi degli apprendenti è cruciale e ben più importante di ogni differenza strutturale tra le grammatiche coinvolte. Le motivazioni all'apprendimento e le esigenze comunicative da soddisfare sono infatti le variabili che, più di tutte, possono condizionare e orientare il processo: la diversità strutturale tra le lingue è quasi irrilevante per un apprendente molto motivato; al contrario anche una lingua molto simile alla propria può divenire un ostacolo insormontabile per un apprendente scarsamente motivato. Le motivazioni, dunque, influiscono in modo decisivo sulla velocità e sull'esito del percorso. In quest'ultimo caso, però, occorre considerare anche la natura dei bisogni comunicativi. In genere, infatti, l'apprendimento di una lingua altra tende a bloccarsi e cristallizzarsi nel momento in cui l'apprendente avverte, più o meno consciamente, che il livello raggiunto gli è sufficiente per soddisfare le proprie esigenze, che possono variare in un ventaglio molto ampio di opzioni (occasionalità interazioni con parlanti nativi, uso in contesti formali / scolastici, uso in contesti familiari, ecc.). È dunque sbagliato considerare la varietà normativa della lingua target come l'approdo naturale di ogni processo di apprendimento e, dunque, misurare in base ad essa la maggiore o minore distanza tra le lingue coinvolte.

Occorre, per altro, definire cosa determini la distanza tra due o più lingue. A intuito, si potrebbe affermare che tanto più due lingue sono prossime dal punto di vista genealogico, tanto più dovrebbero essere simili. La prossimità genealogica si può misurare dal momento in cui due lingue si sono "staccate" dalla comune progenitrice. Ad esempio, il rumeno, lo spagnolo e l'italiano sono lingue romanze, cioè tutte derivate dal latino; il rumeno, però, si è "staccato" precocemente dalla lingua madre (si veda il capitolo 2 di questo volume) e ha quindi intrapreso per primo un proprio percorso "autonomo", isolandosi dal resto della latinità linguistica; per questo, il rumeno è abbastanza distante, strutturalmente, dall'italiano e dallo spagnolo, che, invece, sono più simili tra loro proprio per il fatto di aver trascorso più tempo assieme sotto l'ombrello comune della latinità linguistica e meno tempo in isolamento.

Che due lingue più vicine genealogicamente siano strutturalmente più simili di due lingue imparentate alla lontana o non imparentate è tendenzialmente, ma non necessariamente vero. Lingue appartenenti alla stessa famiglia, infatti, possono avere tratti diversi, così come lingue non legate genealogicamente possono avere tratti comuni. Italiano e francese sono lingue abbastanza vicine, ma hanno differenze rilevanti (il francese ha vocali nasali, l'italiano no; in francese il soggetto non può mai essere omesso, in italiano sì, ecc.). L'italiano e il thailandese non hanno, ovviamente, alcun legame di familiarità, ma hanno una sintassi improntata più o meno agli stessi principi (ad esempio costruiscono la frase dichiarativa secondo lo schema Soggetto-Verbo-Oggetto).

Poste queste premesse, possiamo affermare che la distanza strutturale tra le lingue coinvolte in un processo di apprendimento non è, di per sé, un elemento in grado di determinare una difficoltà maggiore e di indurre gli apprendenti a commettere più errori. Anzi, se consideriamo il punto di arrivo del processo, può paradossalmente essere vero il contrario: una maggiore vicinanza tra lingua nativa e L2 può rallentare e complicare il percorso di apprendimento. Nelle sue prime fasi, infatti, è frequente trasferire nella L2 parole o strutture della propria lingua nativa. Questo fenomeno, che è noto con il nome di *transfer*, è molto più frequente se lingua nativa e L2 sono avvertite come simili; lo è molto meno se sono diverse. Quindi, ad esempio, uno spagnolo che impara l'italiano

tenderà a trasferire nella propria varietà di italiano molti costrutti della propria lingua. Al contrario, questo trasferimento avrebbe luogo in misura nettamente minore se uno spagnolo imparasse il cinese, proprio perché in questo caso non verrebbe percepita una somiglianza. Il transfer spiega molti degli “errori” che gli apprendenti commettono nelle loro produzioni nella lingua seconda. E gli errori da transfer sono dunque più frequenti tra lingue simili! Ma c’è un ulteriore elemento che arricchisce il quadro: il transfer è, per così dire, un “fattore di rischio” per una fossilizzazione dell’interlingua e per una interruzione del percorso di apprendimento. Un apprendente con una lingua nativa simile alla L2 tende ad utilizzarla come ancora di salvezza per colmare le lacune nella L2, in quanto percepisce che può rifugiarsi nella sua grammatica ogni volta che non riesce a cavarsela nella L2. Questa sensazione rassicurante di familiarità alimenta il transfer e può rallentare il processo di apprendimento. Se invece lingua madre e L2 sono radicalmente diverse, l’apprendente è più portato a “mollare gli ormeggi”, cioè a “tagliare il cordone ombelicale” che lo lega alla propria lingua.

Queste considerazioni sono sufficienti per rispondere negativamente alla domanda iniziale: non è sempre detto che sia più difficile imparare una lingua diversa dalla propria. Anzi, talora, un po’ paradossalmente, può essere la vicinanza a rappresentare un ostacolo!

Questo non significa però negare che la distanza strutturale tra le lingue possa giocare un ruolo nei processi di apprendimento linguistico, al di là del fenomeno del transfer. In letteratura si è a lungo pensato che un apprendente riscontrasse più difficoltà nelle aree in cui la L2 era diversa dalla L1. Questa diversità può però articolarsi su almeno due piani distinti: una lingua può non avere una categoria presente nell’altra lingua oppure questa categoria può essere presente in entrambe le lingue, ma con esponenti formali diversi. Un esempio è rappresentato dall’articolo definito: in italiano è presente, in arabo è presente, in cinese è assente. In questo quadro, un arabofono apprendente di italiano dovrebbe solo sostituire gli esponenti formali di una categoria funzionale che già fa parte del suo bagaglio di competenze linguistiche, mentre un sinofono apprendente di italiano dovrebbe prima creare la categoria, poi individuare i suoi rappresentanti formali. E dovrebbe compiere, dunque, un percorso più tortuoso, in quanto legato a una ristrutturazione della competenza e non a una mera operazione di sostituzione materiale a livello di esecuzione. Questo è certamente vero, ma alla luce di quanto affermato sopra questa differenza, a parità di motivazioni, non è tale da essere davvero significativa, se non, forse, nelle fasi iniziali dell’apprendimento.

Perché la diversità interlinguistica diventi uno strumento potenzialmente utile anche in chiave didattica, soprattutto per la previsione degli errori più frequenti da parte degli apprendenti, è necessario considerare che il rapporto tra gli elementi linguistici è solo raramente simmetrico e molto più spesso, invece, squilibrato. Questo squilibrio viene descritto, nella letteratura scientifica, dalla nozione di marcatezza, che si manifesta in almeno tre ambiti:

- a) strutturale: due o più elementi linguistici appartenenti a una stessa classe (ad esempio singolare e plurale nei nomi o presente e passato nei verbi) possono avere un diverso numero di morfemi (ad esempio, alcuni elementi possono essere più lunghi e avere una struttura più complessa di altri);
- b) flessivo: due o più elementi linguistici appartenenti a una stessa classe possono avere un diverso comportamento flessivo (ad esempio, alcuni elementi possono avere una flessione difettiva);
- c) distribuzionale: due o più elementi linguistici appartenenti a una stessa classe possono avere contesti di occorrenza differenti, per numero e natura.

In termini molto generali, si può affermare che gli elementi meno marcati (che sono i rappresentanti più tipici di una classe e sono percepiti in qualche modo come più naturali dai parlanti) hanno spesso meno morfemi, un comportamento flessivo pieno e regolare e più contesti di occorrenza. Invece, quando il numero di morfemi di una forma aumenta, quando la flessione si fa difettiva e i contesti di occorrenza diminuiscono è segno di un maggior indice di marcatezza di un elemento

(che quindi viene in qualche modo percepito come meno naturale dai parlanti). Le diverse manifestazioni della marcatezza non devono necessariamente co-occorrere, ma possono manifestarsi anche singolarmente.

Alcuni esempi aiuteranno a chiarire la questione.

Abbiamo citato, poco sopra, singolare e plurale nei nomi: il plurale è considerato più marcato (o meno naturale) del singolare. In molte lingue del mondo (ma non in italiano!) il plurale si ottiene aggiungendo un morfema al singolare: inglese *dog* “cane” > *dogs* “cani”. Quindi il plurale è strutturalmente marcato (cioè più lungo e complesso) rispetto al singolare. Lo stesso succede al passato o al futuro rispetto al presente e questo accade anche in italiano, dove le forme di imperfetto, passato prossimo e futuro sono più lunghe e complesse di quelle del presente. Inoltre, il presente può essere usato al posto di passato (*una sera, l'anno scorso, vado in pizzeria e chi incontro? Mio fratello!*) e futuro (*l'anno prossimo vado a sciare*), ma non viceversa! Quindi il presente ha una distribuzione decisamente più ampia.

Torniamo per un momento alla distinzione di numero. Nel sistema pronominale dell'italiano è sempre più sedimentato l'uso di *lui* e *lei* in luogo di *egli/esso* ed *ella/essa* e di *loro*, invariabile per genere, in luogo di *essi* e *esse*. La forma plurale *loro*, dunque, ha un comportamento flessivamente difettivo perché realizza meno categorie grammaticali del singolare.

La marcatezza si basa dunque sempre sul confronto tra due o più forme e ci fa capire che le forme che appartengono a una medesima classe non sono tutte uguali. Essa ha ricadute rilevanti nei processi di apprendimento, sia in assoluto, cioè considerando la sola lingua di arrivo (quindi senza tener conto delle lingue da cui provengono gli apprendenti), sia in senso relativo, cioè analizzando anche le lingue native degli apprendenti e il loro rapporto con la lingua di arrivo.

Nel primo caso, possiamo chiederci se la marcatezza possa indicarci in quali aree della grammatica di una lingua seconda si concentreranno maggiormente le difficoltà degli apprendenti e, conseguentemente, i loro errori. Ad esempio, fissando l'italiano come lingua di arrivo e ignorando, per il momento, le lingue madri degli apprendenti, possiamo prevedere che ogni apprendente tenderà a commettere più errori nel plurale che nel singolare e nel passato e nel futuro che nel presente. Inoltre, visto che la propensione generale delle lingue è quella di sovraestendere le forme meno marcate a scapito di quelle più marcate, gli apprendenti tenderanno ad esempio a usare il singolare al posto del plurale, ma non viceversa: *molto forcetta* (che sta per *forchetta*), *due settimana*, *due amica*, ecc. (Chini, Ferraris 2003, 51).

Si tratta di previsioni generali, valide, in teoria, per ogni apprendente. Ma possiamo senza dubbio affermare che queste difficoltà saranno accentuate per apprendenti provenienti da lingue che non hanno morfologia nominale, cioè che non distinguono tra singolare e plurale o tra tempi diversi del verbo attraverso affissi (come il cinese, il vietnamita, ecc.).

Se consideriamo non solo la lingua seconda, ma anche le lingue native degli apprendenti, possiamo chiederci se la marcatezza possa rivelarci se vi siano aree della grammatica di una lingua seconda più ostiche per alcuni specifici gruppi di parlanti e meno ostiche per altri. In questo ambito, l'ipotesi di riferimento è la *Markedness Differential Hypothesis* (Eckman 1977). Essa ci dice in sostanza che la differenza tra due lingue non è di per sé uno strumento di previsione efficace sul comportamento di un apprendente e sugli errori che potrà commettere. Quello che conta realmente è infatti misurare il grado di marcatezza relativo dei segmenti delle due grammatiche che entrano in contatto. In questo quadro, le aree della grammatica della lingua seconda che sono diverse da quelle della lingua nativa e sono più marcate potranno creare difficoltà agli apprendenti. Al contrario, l'apprendente non dovrebbe trovarsi particolarmente a disagio nelle aree della lingua di arrivo che sono diverse dalla lingua nativa, ma che sono meno marcate.

Torniamo al plurale dei nomi, che è più marcato del singolare. Ipotizziamo due percorsi di apprendimento perfettamente speculari: da una parte un anglofono nativo che impara il cinese come

lingua seconda; dall'altra un sinofono nativo che impara l'inglese come lingua seconda. In inglese, si è detto, il plurale è realizzato tramite affissi con una procedura "additiva", cioè aggiungendo un morfema al singolare. Al contrario, in cinese il plurale non viene realizzato morfologicamente: quindi non vi è alcun rapporto di marcatezza strutturale (o di maggiore / minore complessità) tra singolare e plurale, che sono realizzati dalla stessa parola. Ora, se un parlante di inglese, lingua in cui il plurale è strutturalmente marcato, impara come lingua seconda il cinese, si verificherà, relativamente al numero nei nomi, una diminuzione del grado di marcatezza (cioè si va da una situazione di maggior complessità a una di minor complessità); al contrario, se un cinese impara l'inglese la marcatezza aumenterà (cioè si va da una situazione di minor complessità a una di maggior complessità). Cinese e inglese, rispetto al plurale nominale, sono senza dubbio lingue che adottano strategie diverse. Ma le difficoltà incontrate nei due percorsi di apprendimento non sono comparabili: rispetto al numero nei nomi, un parlante inglese farà meno fatica a imparare il cinese di un parlante cinese a imparare l'inglese! In sostanza, nell'uso del plurale dobbiamo aspettarci più errori da parte di un cinese che impara l'inglese e meno errori da parte di un inglese che impara il cinese.

Questa situazione, però, non è generalizzabile all'intero sistema. Cioè non possiamo sostenere che un inglese sia sempre avvantaggiato rispetto ad un cinese in un percorso di apprendimento che coinvolga le due lingue. Se consideriamo un altro segmento della grammatica, il rapporto infatti si ribalta. Il cinese può sia esprimere che lasciare sottinteso il soggetto pronominale di una frase (e in ciò si comporta esattamente come l'italiano: *noi ceniamo fuori / ceniamo fuori*). In inglese invece il soggetto sottinteso è impossibile (*we will have a beer / *will have a beer*). Le lingue che possono sottintendere il soggetto sono dette pro-drop o a soggetto nullo. Lingue come il cinese o anche l'italiano hanno quindi a disposizione un bagaglio di alternative potenziali maggiore rispetto all'inglese: esse possono costruire frasi con soggetto sottinteso, ma possono anche costruire anche frasi con soggetto esplicito (in concreto la scelta tra le alternative dipende da condizioni di natura pragmatica legate a ogni singola situazione comunicativa).

A livello interlinguistico, non esistono lingue in cui sia obbligatoria l'omissione del soggetto, mentre esistono lingue in cui l'espressione del soggetto è sempre, tassativamente obbligatoria. In altri termini: tutte le lingue possono costruire frasi con il soggetto espresso; solo alcune possono costruire frasi con il soggetto sottinteso. La possibilità di omettere il soggetto si configura dunque come caso speciale, cioè marcato. Questo ci consente di prevedere che, per quanto concerne la realizzazione del soggetto, un parlante di una lingua pro-drop o a soggetto nullo (che presenta cioè anche il caso speciale o marcato) non dovrebbe fare fatica a imparare una lingua in cui il soggetto è sempre obbligatorio (quindi una lingua che prevede solo il caso non marcato), mentre un parlante di una lingua non pro-drop dovrebbe mostrare difficoltà con una lingua seconda che consente sia di esprimere il soggetto, sia di ometterlo, in quanto si verifica un incremento di marcatezza. Concretamente, un parlante di inglese farà più fatica a imparare il cinese (dove ogni frase possibile impone teoricamente una scelta tra l'espressione e l'omissione del soggetto e l'apprendente deve quindi imparare anche le condizioni pragmatiche che favoriscono l'espressione o l'omissione del soggetto) rispetto a quanta ne farà un cinese ad imparare l'inglese (dove la realizzazione del soggetto va, per così dire, in automatico e non subisce condizionamenti pragmatici) (Jin 2008). Anche in questo caso, quindi, una differenza strutturale tra due lingue produce due percorsi asimmetrici e una distribuzione squilibrata delle difficoltà.

Possiamo tornare a questo punto alla domanda iniziale, avendo ora qualche elemento per tentare una risposta articolata. L'aspetto prioritario riguarda, come si è detto, l'atteggiamento dell'apprendente e la sua predisposizione verso la lingua seconda: a fronte di motivazioni forti, la differenza tra la lingua di partenza e quella di arrivo è pressoché irrilevante. La diversità strutturale entra in gioco solo in seconda battuta. Quanto detto sopra ci suggerisce che non è possibile asserire che esistano lingue più difficili da imparare, né in assoluto, né per specifici gruppi di parlanti. La

prospettiva da adottare, pertanto, non deve essere quella della lingua in sé, ma quella, a granularità più fine, dei singoli segmenti del sistema. Ed è anche per questo che abbiamo ritenuto utile fornire descrizioni, per quanto essenziali, delle principali lingue immigrate e non limitarci a fornire un elenco di lingue più o meno difficili in rapporto all'italiano: per una spiegazione (e per una previsione) delle difficoltà e degli errori degli apprendenti è indispensabile infatti che l'analisi contrastiva avvenga alla luce del valore di marcatezza dei costrutti coinvolti. Per particolari apprendenti non vi saranno dunque lingue più semplici o complesse da imparare, ma, piuttosto, strutture più semplici o più difficili da apprendere. Per individuarle e impostare, di conseguenza, un percorso didattico efficace è necessario innanzitutto considerare il valore di marcatezza delle strutture della lingua nativa: per le aree della grammatica in cui questa esibisce valori di marcatezza più alti vi sarà, probabilmente, una diminuzione nella lingua di arrivo e dunque meno difficoltà per l'apprendente. Al contrario, è dove la lingua nativa presenta costrutti meno marcati che si potrà verificare, con maggiore probabilità, un incremento di marcatezza nella lingua seconda e proprio in queste aree si dovrebbero concentrare i principali errori degli apprendenti.

4. Conclusione

Nel corso della discussione, abbiamo cercato di motivare l'esistenza stessa di questo volume, ragionando sulle principali considerazioni che ci hanno spinto a idearlo. Il desiderio di noi curatori e degli autori che hanno contribuito ai singoli capitoli è quello di dotare gli insegnanti italiani di uno strumento agile e allo stesso tempo affidabile, che permetta loro di informarsi sulle lingue dei loro allievi, in modo sia da coinvolgere queste lingue, e le culture di cui sono espressione, nella loro attività didattica, sia da poter meglio interpretare gli "errori" dei loro allievi. Speriamo di aver dato, in questo capitolo introduttivo, indicazioni utili su come integrare le informazioni nell'attività in classe. Da una parte, le informazioni sulla storia delle lingue, sulla distribuzione delle comunità che le parlano, sulla scrittura, sulla grammatica possono servire per dare riconoscimento a queste lingue nel materiale che, ogni giorno, i docenti utilizzano per dischiudere ai loro allievi nuovi aspetti della conoscenza del mondo che li circonda. Dall'altra, le osservazioni puntuali sulle maggiori differenze rispetto all'italiano possono fornire uno spunto nella progettazione di attività di potenziamento linguistico e metalinguistico, rivolte a allievi di nuovo inserimento o all'intera classe, e anche di attività di verifica delle competenze acquisite. L'inclusione passa necessariamente attraverso la lingua: tuttavia il raggiungimento della lingua di comunità, l'italiano, non deve andare a discapito della diversità linguistica, un formidabile fattore di arricchimento cognitivo e culturale non solo del singolo, ma della comunità stessa.

Bibliografia

- Andorno, C., Sordella, S. (2018), *I repertori e le competenze*, in M. Chini, C. Andorno (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*, Milano, FrancoAngeli, 173-198.
- Bagna, C., Casini, S. (2012), *Linguistica educativa e neoplurilinguismo nelle scuole italiane: la mappatura della diversità linguistica e la gestione delle immagini del contatto*, in Ferreri, S. (a cura di), *Linguistica educativa*, Roma, Bulzoni, 225-236.
- Bialystock, E. (2001), *Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Chini, M., Ferraris, S. (2003), *Morfologia del nome*, in A. Giacalone Ramat (a cura di), *Verso l'italiano*, Roma, Carocci, 37-69.

- Chini, M., Andorno, C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori alloglotti dieci anni dopo*, Milano, FrancoAngeli.
- Colombo, A., Graffi, G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Roma, Carocci.
- Cummins, J. (2005), *A proposal for action: Strategies for recognizing HL competence as a learning resource within the mainstream classroom*, in "Modern Language Journal", 89, 585-592.
- Dal Negro, S., Molinelli, P. (a cura di) (2002), *Comunicare nella torre di Babele. Repertori plurilingui in Italia oggi*, Roma, Carocci.
- Eckman, F.R. (1977), *Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis*, in "Language Learning", 27.2, 315-330.
- Fiorentini, I., Gianollo, C. (in stampa), *La classe plurilingue: neoplurilinguismo, autovalutazione e valorizzazione*, in G. Favaro (a cura di), *Conoscere e valorizzare la diversità linguistica. Ricerche e sperimentazioni tra scuola e università*, in "Italiano LinguaDue".
- GISCEL (1975), *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, in AA.VV. (a cura di), *L'educazione linguistica. Atti della giornata di studio GISCEL* (Padova, 17 settembre 1975), Padova, CLEUP (<https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>).
- Grosjean, F. (2010), *Life with Two Languages*, Harvard, Harvard University Press.
- Housen, A., Pierrard, M. (2005), *Investigations in Instructed Second Language Acquisition*, New York, de Gruyter.
- Jin, L. (2008), *Markedness and Second Language Acquisition of Word Order in Mandarin Chinese*, in M.K.M. Chan, H. Kang (a cura di), *Proceedings of the 20th North American Conference on Chinese Linguistics (NACCL-20)*, Vol. 1, Columbus, Ohio, The Ohio State University, 297-308.
- MIUR (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana. A.S. 2017/18*, Roma, Ufficio Statistica e Studi, Roma (online <https://www.miur.gov.it/web/guest/-/scuola-pubblicati-i-dati-sugli-studenti-con-cittadinanza-non-italiana-nell-a-s-2017-2018>).
- Pallotti, G. (1998), *La seconda lingua*, Milano, Bompiani.
- Sobrero, A. (2017a), *Introduzione*, in M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, 19-23.
- Sobrero, A. (2017b), *L'italiano dei nuovi italiani*, in "Italiano LinguaDue", 2, 557-560.
- Toso, F. (2008), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Bologna, il Mulino.
- Vedovelli, M. (2017), *Le lingue immigrate nello spazio linguistico italiano globale*, in M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Roma, Aracne, 27-48.