

YAHIS MARTARI

Dietro la porta di casa. Alcune osservazioni sull'italiano come lingua di comunicazione in contesti familiari plurilingui

In questo contributo “la porta di casa” rappresenta metaforicamente il confine tra lo spazio linguistico privato e quello pubblico, tra mondo familiare e scolastico/lavorativo. L'analisi contenutistica di un campione di 9 interviste a genitori per i quali l'italiano L2 costituisce lingua di comunicazione familiare con i figli (studenti della scuola secondaria di I grado), ci permette di discutere della consapevolezza linguistica dei genitori, dell'uso della L1 con i figli, della percezione della L2 e, infine, di alcune caratteristiche del loro italiano parlato. In un ventaglio di biografie linguistiche assai diversificate per repertorio, lingue di provenienze, percorsi di vita, si osserva un quadro (socio)linguisticamente vario disposto tra due polarità: da un lato genitori non nativi con necessità di costante traduzione da parte dei figli, dall'altro genitori, ugualmente non nativi, con livelli molto avanzati di competenza nella lingua target.

Parole chiave: Italiano L2, superdiversità, seconde generazioni, nuovi italiani.

1. *La porta di casa*

La porta di casa è intesa qui, metaforicamente, come il confine tra lo spazio linguistico privato e quello pubblico, tra il mondo familiare e quello scolastico/lavorativo. Si tratta di un confine non solo fisico, dunque, ma anche affettivo: il limite tra ciò che rientra nella sfera domestica e ciò che invece ne è escluso.

Se si pensa a tale metafora in riferimento allo *spazio linguistico* (De Mauro 1983; Vedovelli 2011) dei nuovi italiani, inevitabilmente plurilinguistico (Chini & Andorno 2018), l'italiano si colloca spesso fuori ma anche dentro tale porta e rappresenta, in un certo senso, la porta stessa. Ovvero l'italiano – inteso come lingua nazionale del contesto sociale ospitante – è la soglia che permette il contatto con

la società. La metafora non è nuova del resto: se si pensa che la stessa immagine è evocata dal concetto di “livello soglia” nel QCER.

L'italiano dei nuovi italiani (Vedovelli 2017) non è davvero definibile e rigidamente collocabile: si tratta infatti di «un contingente con caratteristiche sempre più complesse e articolate» (ISTAT 2020: 11) anche linguisticamente; cosicché i nuovi italiani assomigliano molto ai vecchi italiani, non per la loro omogeneità ma per la loro *superdiversità* (secondo la celebre definizione di Vertovec 2007 ripresa tra gli altri da Bagna 2013).

Questi parlanti e scriventi presentano caratteristiche che li collocano tra due polarità: a) soggetti con competenze assimilabili a quelle di nativi e soprattutto figli di nativi, b) soggetti con competenze prebasiche nella lingua target, talora contrassegnate dalla compresenza – solo apparentemente paradossale – di analfabetismo e plurilinguismo (D'Agostino & Amoroso 2021). Tra questi due poli opposti si situa certamente la maggioranza dei nuovi italiani, con una caleidoscopica diversificazione di repertori, competenze e potenzialità comunicative – tale da rendere forse questa superdiversificata varietà linguistica definibile come una sorta di *supervarietà* (Martari in stampa).

Obiettivo del presente contributo è dare un primo, cursorio sguardo “dietro alla porta di casa”; vorremmo dunque, attraverso un'analisi contenutistica e preliminare di 9 interviste, osservare alcune percezioni caratteristiche della lingua italiana da parte un campione di genitori non nativi per i quali l'italiano rappresenta una lingua (e in alcuni casi *la* lingua) di comunicazione familiare con i figli (studenti di seconda generazione della scuola secondaria di I grado). Ricaveremo tali percezioni dall'analisi di alcuni nuclei tematici emersi durante le interviste; si tratta, come indicato nel titolo di questo contributo, soltanto di alcune osservazioni senza alcuna pretesa di generalizzazione; tuttavia, dovrebbero essere sufficienti a suggerire l'esistenza di un ventaglio di biografie linguistiche assai diversificate per repertorio, lingue di provenienze, percorsi di vita e istruzione, ma anche per le caratteristiche di italiano parlato.

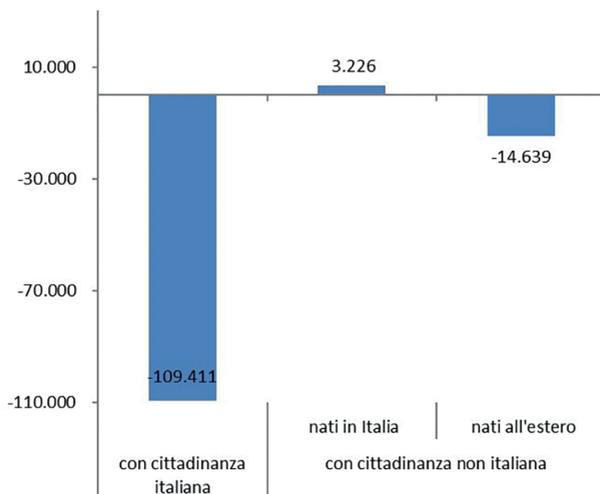
Prima di presentare e commentare i dati, tuttavia, occorrono due precisazioni, inevitabilmente sintetiche: la collocazione so-

cio-demografica degli alunni di seconda generazione e il loro inquadramento dal punto di vista linguistico-acquisizionale.

1.1 Gli alunni con cittadinanza non italiana

Nella dimensione scolastica la presenza dei nuovi italiani è sempre in aumento, anche se i dati aggiornati del Ministero dell'Istruzione (MIUR luglio 2022) indicano che nell'A.S. 2020/2021, per la prima volta dal 1983, nelle scuole italiane si registra una diminuzione del numero di studenti con cittadinanza non italiana. Gli studenti con famiglie di origine migratoria (865.388) sono infatti diminuiti dell'1,3%, rispetto all'anno precedente (probabilmente solo per la contingenza della situazione pandemica). Comunque non varia, rispetto all'anno precedente, l'alta percentuale degli alunni con cittadinanza non italiana rispetto al numero totale di studenti iscritti nelle scuole italiane (10,3%), vista la diminuzione complessiva degli studenti.

Figura 1 – *Variazione degli alunni tra gli AA.SS. 2019/2020 e 2020/2021 per cittadinanza e Stato di nascita*



Il dato che in questa sede interessa di più, però, è che il 66,7% degli studenti con cittadinanza non italiana è rappresentato dalle seconde generazioni, mentre il numero di studenti nati all'estero è in costante diminuzione (proprio come quello degli studenti con cittadinanza italiana). Ciò significa percorsi scolastici iniziati in Italia, e un conte-

sto sociale italofono che avvicina, almeno fuori dalla porta di casa, le condizioni di questo tipo di studenti a quelle dei figli di nativi. I genitori e le famiglie di tali studenti dispongono pertanto nel contesto domestico di un parlante (uno come minimo) costantemente esposto a input di nativi (maestri e maestre, professori e professoresse, compagni, compagne) in contesti comunicativi italofofoni.

1.2 Le caratteristiche acquisizionali dell'italiano di nuovi italiani

Non discutiamo qui dettagliatamente delle caratteristiche acquisizionali delle varietà di apprendimento di italiano L2, ma ci limitiamo a ricordare, in mezzo a una ormai ampia letteratura, il riferimento imprescindibile al progetto di Pavia e ai tanti studi realizzati intorno a tale progetto (ad esempio, Giacalone Ramat 2003 e Banfi 2003) per la descrizione di italiano L2 acquisito (perlopiù) spontaneamente. E ricordiamo, tra gli altri, anche gli studi raccolti in Palermo (2006) per il contesto dell'apprendimento guidato.

Il complesso di indicazioni che scaturisce da tutti questi lavori contribuisce a definire un quadro varietistico certamente caratterizzato da elementi di continuità (sequenze più o meno fisse di apprendimento rispetto alla lingua target, strutture linguistiche caratteristiche delle singole fasi evolutive, produzioni con fenomeni comuni ad apprendenti con identiche lingue madri etc.), ma comunque estremamente diversificato (rispetto ai singoli repertori linguistici, alle diverse biografie, all'istruzione, al contesto di esposizione alla lingua target etc.).

Se tale quadro resta il riferimento per le cosiddette prime generazioni, per le seconde occorre rilevare che la situazione è certamente diversa. Nei nuovi scenari plurilingui degli studenti italiani di seconda generazione infatti l'italiano è spesso presente nel repertorio delle "lingue di casa" (Tosi 1999): il confine tra lingua nazionale e familiare è in questi casi sempre più indistinto e di difficile definizione (a livello sia sociolinguistico sia linguistico-educativo: Santipolo 2006; Cognigni 2011; Vedovelli 2017). Dietro la porta di casa l'italiano viene così scelto – a volte esclusivamente – come lingua di comunicazione nel contesto domestico da parte dei genitori, in una pluralità diversificata di varietà. In altri casi, si realizza perlopiù come lingua "filiale" (secondo la felice definizione di Favaro ripresa in molti dei suoi lavori; di recente in Favaro 2020:

296 e Favaro 2018: 48): ovvero i figli rappresentano il principale, se non esclusivo, canale di esposizione dei genitori alla lingua italiana. In alcuni di questi casi, quelli in cui la lingua italiana sia scarsamente o per nulla scelta come lingua di comunicazione domestica, di fatto tale lingua non entra nel repertorio condiviso nel contesto familiare (ISTAT 2020) e quindi non costituisce per nulla (o solo molto scarsamente) la soglia che consente un contatto con la società esterna.

Per ciò che riguarda il rapporto tra le prime e le seconde generazioni, occorre anche ricordare che talora l'esito del contatto linguistico conseguente a progetti migratori allargati e di lunga durata può realizzarsi, più specificamente a partire dalle seconde generazioni, in varietà etniche, per solidarietà e continuità con le prime generazioni, in mancanza di competenza dei figli nella L1 dei genitori (Clyne 2003): in questo frangente, dunque, la lingua nazionale del paese di arrivo costituisce una porta di casa, sebbene estremamente connotata, ovvero contraddistinguente certi specifici gruppi e certe caratteristiche forme linguistiche, le quali danno forma a ben distinte varietà della lingua target.

2. *Presentazione della ricerca*

Discutiamo ora un primo campione di dati raccolti tra novembre e dicembre 2021 dal Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano (CRDI) dell'Università di Bologna nel contesto familiare plurilingue e parzialmente italofono di 65 ragazzi e ragazze di una scuola secondaria di Goito (MN) in larga parte nati in Italia (59/65) e con almeno un genitore non italofono nativo.

2.1 Sintesi dei risultati della prima parte della ricerca

In una prima fase dell'analisi (Martari & Peretti 2022) abbiamo focalizzato, attraverso un dettagliato questionario sottoposto agli studenti, l'ampia rappresentatività dell'italiano come lingua di comunicazione familiare nel contesto indagato; abbiamo inoltre individuato le più significative caratteristiche di un *corpus* di circa 200 elaborati scritti scolastici redatti dallo stesso campione di studenti, concludendo – in accordo con molti studi precedenti (ad esempio Chini & Andorno 2018, Vedovelli 2017) – che i nuovi italiani

sono superdiversificati su di un *continuum* costituito da due polarità: da un lato la mancanza dei più elementari mezzi espressivi, e dall'altro la forte vicinanza al modello linguistico idealmente rappresentato dal nativo (Martari & Peretti 2022: 79).

Analizziamo qui, invece, le produzioni orali dei genitori non nativi italiani in 9 famiglie del campione che parlano abitualmente (anche) italiano in casa con i figli, iscritti al I e II anno della scuola secondaria di I grado (AS 2021/2022) e il cui percorso scolastico è stato svolto interamente in Italia.

2.2 Metodo

I dati sono stati ricavati tramite videointerviste realizzate su piattaforma digitale (Teams). La prima parte della videoregistrazione è un racconto da genitore a studente e viceversa, elicitato attraverso alcune vignette. Le vignette impiegate per l'elicitazione sono state quelle usate per la realizzazione del *corpus* Valico (Figura 2).

La seconda parte è un'intervista strutturata ai genitori sul loro repertorio linguistico e sulla percezione della lingua materna e della lingua nazionale (italiano).

Figura 2 – Vignette utilizzate per l'elicitazione
(<http://www.valico.org/vignette.html>)



Le domande dell'intervista, realizzata in italiano da una tirocinante del CRDI non madrelingua¹, sono state le seguenti:

1. Quando è arrivato/a in Italia e da quanto tempo vive in Italia?
2. Come e perché ha imparato l'italiano?
3. Quali lingue parla? Qual è la sua madrelingua?
4. In quali situazioni e quanto spesso parla ognuna di queste lingue?
5. Come descriverebbe la sua madrelingua?
6. Come descriverebbe la lingua italiana?
7. Secondo lei come viene vista la sua lingua madre in Italia, dagli italiani?
8. Come giudicherebbe la sua competenza in lingua italiana?
9. Che cosa pensa del fatto che usa più lingue nella sua vita quotidiana?
10. Ci sono delle difficoltà particolari che lei ha con la lingua italiana?
11. Ci sarebbe qualche tipo di assistenza linguistica che potrebbe esserle utile?

Per ogni singola intervista poi trascritta² (TR) la lingua madre (LM) del genitore o dei genitori intervistati era quella indicata qui di seguito insieme a una stringatissima indicazione biografica.

TR1 LM punjabi: presente all'intervista la madre, proveniente dall'India e in Italia da quattordici anni;

TR2 LM punjabi: presenti all'intervista madre e padre di origine indiana, in Italia, rispettivamente, da vent'anni e da dodici anni;

TR3 LM portoghese: presenti all'intervista madre e padre di origine brasiliana, e in Italia, rispettivamente, da meno di un anno e mezzo e da tre anni;

TR4 LM albanese: presenti all'intervista madre e padre di origine albanese, in Italia rispettivamente da ventun anni e da sedici anni;

¹ La scelta di impiegare una parlante non nativa e con accento straniero è stata fatta con l'intento di abbassare il "filtro affettivo" dei genitori intervistati; si è ritenuto cioè che il dialogo con una ricercatrice non nativa avrebbe reso più simmetrica la comunicazione e offerto quindi la possibilità di produzioni linguistiche non influenzate da un'eccessiva ansia.

² Per la trascrizione ortografica abbiamo seguito le specifiche a cura di Renata Savy in Albano Leoni & Giordano (2005).

- TR5 LM albanese (+ padre italiano): presente all'intervista la madre, proveniente dall'Albania e in Italia da diciotto anni;
- TR6 LM romena: presente all'intervista la madre, proveniente dalla Romania e in Italia da ventiquattro anni;
- TR7 LM urdu: presente all'intervista la madre, proveniente dal Pakistan e in Italia da diciannove anni;
- TR8 LM rumena: presente all'intervista la madre, proveniente dalla Romania e in Italia da diciotto anni;
- TR9 LM araba: presente all'intervista il padre, proveniente dal Marocco e in Italia da trentadue anni.

3. *Alcuni risultati*

Le interviste sono sempre state realizzate in compresenza tra genitori e figli. Questo ha permesso di osservare in due casi (TR1 e TR2) la necessità di traduzione da parte dei figli delle domande poste dalla intervistatrice, e un lavoro di mediazione da parte loro. Per questi genitori, in linea con quanto essi stessi dichiarano, l'italiano come lingua di comunicazione in casa si realizza soprattutto nella dimensione dei pochi eventi sociali con italofoeni (perlopiù l'ingresso di amici dei figli nel contesto domestico).

Del resto, pur sulla base di una prevedibile, forte diversificazione del campione, in linea con diversi "tipi" di famiglie bilingui (Moretti & Antonini 2000), la differenza tra competenza filiale e genitoriale rappresenta un denominatore comunque di tutte le interviste: la sicurezza linguistica degli studenti è infatti invariabilmente molto più elevata, durante il racconto, rispetto a quella dei genitori. La varietà di apprendimento di questo tipo di studenti di seconda generazione è perlopiù assimilabile alla varietà diatopica dei nativi anche nell'oralità (peraltro, così come per lo scritto: Martari & Pedretti 2022).

In generale, dalle interviste abbiamo osservato alcune caratteristiche congruenti con le indicazioni della letteratura internazionale sui contesti familiari plurilingui. Soprattutto si segnala la corrispondenza tra *competenza parentale e codice usato dai figli con i genitori* (Medvedeva 2012), ovvero la tendenza dei ragazzi e delle ragazze a parlare di più italiano con genitori più competenti in questa lingua (in 7 famiglie su 9, e viceversa un ricorso maggiore alla *heritage language* in caso contrario – in 2 famiglie su 9). In questo secondo caso,

è frequente l'interferenza della lingua di origine anche con l'italiano e la produzione, quindi, di enunciati mistilingue (Castagneto & Stan 2020).

Più interessanti per il nostro discorso di definizione intorno alle caratteristiche e al ruolo dell'italiano come "porta di casa" sono tuttavia alcuni risultati particolari.

3.1 La consapevolezza linguistica e la percezione del plurilinguismo

Innanzitutto, in ordine alla consapevolezza linguistica, emergono i seguenti fattori notevoli:

Un'attenzione esplicita alla relatività linguistica e al plurilinguismo
(presente in 3 interviste su 9)

Dalle risposte di alcuni dei genitori intervistati emerge la consapevolezza di una stretta relazione tra codice linguistico e contesto culturale, così come dell'importanza del plurilinguismo. Ad esempio, leggiamo le parole di una madre in TR7 e di un padre in TR9.

Così, almeno parlando, non vedi da un punto di vista, parlando diverse lingue vedi da diverse tipologie, no? Tu capisci... Questo significa una cosa: dall'altra lingua magari capisci che questa cosa, se dici questa cosa lì diventa un po' non bella la cosa, lo prendono male. Come parlare nel 'tu' in italiano, non c'è assolutamente problema, perché tu stai dando del 'tu' alla persona con cui stai parlando e invece dire il 'tu' in urdu è molto... Non si deve dire questa cosa. **(TR7 LM urdu)**

Perché più lingue hai in cervello più il tuo cervello funziona bene. Poi, sono delle cose che non possiamo separare, sia la lingua italiana e la nostra madrelingua. Queste due cose non possono... Non possiamo cancellare una e lasciare l'altra, tutt'e due servono. **(TR9 LM araba)**

Mentre in TR7 viene evidenziato il legame con l'uso sociale della lingua in una dimensione metalinguistica che potremmo definire pragmatica, in TR9 l'intervistato sottolinea non solo il suo giudizio sull'importanza del plurilinguismo, ma anche l'impressione di una continuità nella competenza rispetto ai diversi codici linguistici, costantemente in relazione e movimento nell'orizzonte della narrazione del mondo e di sé (Cognigni & Vitrone 2008).

L'uso di L1 con i figli (presente in 4 interviste su 9)

D'altro canto, prevedibilmente, registriamo la percezione del bilinguismo, da parte di altri genitori, come fortemente sottrattivo. Per questo motivo alcuni genitori con i figli scelgono di non parlare la propria L1 (o di limitare molto la comunicazione attraverso la L1), avvertita come non utile e cioè non di prestigio. Chiaramente questa situazione è modulata non solo dall'opinione personale dei diversi parlanti ma anche dall'intera tradizione linguistica di appartenenza – in alcuni contesti culturali più solida e consapevole, e in altri meno.

Per esempio mio figlio non gli piace mai, non ha mai voluto parlare l'albanese, poi nel tempo... Adesso io ho un altro figlio, a volte preferisco a parlargli, a seconda, l'albanese, però... Sono diventata proprio... Anche con le tempistiche, lavorando sempre, tornando a casa alle sette, non c'ho quel tempo di dire, di dedicargli, di fare, di parlare in albanese e in quanto anche il marito è italiano, allora, cioè, il discorso è se era lui albanese, allora dici 'ok', parlando con lui, i bambini imparano. E sono di quelle mamme che, purtroppo, non parla la sua lingua. (TR 5 LM albanese)

Il ruolo cruciale dei figli per sviluppare la competenza linguistica in italiano (presente in 2 interviste su 9)

È quasi una conseguenza dell'importanza attribuita alla lingua nazionale del paese di arrivo (l'Italia), il fatto che per alcuni genitori l'italiano rappresenti una lingua “filiale” (Favaro 2018 e 2020). Una lingua, cioè, che padri e madri apprendono parzialmente e parzialmente perfezionano – a tutti i livelli: dalla morfologia, al lessico alla fonetica – nel contesto domestico, paradossalmente più che in quello esterno di contatto con i nativi, proprio attraverso il *feedback* correttivo dei figli. Come spiega questo padre:

No, perché c'è mia figlia, il figlio, loro bravi a scuola. Io contento, molto contento. Loro spiega bene me, quando mi incaglia, io dici lei questa parola come legge, come... Lei tutto spiega me e per cui io contento. Perché loro bravi a scuola. Io non capisco, dice sempre lei me, 'Papà che sto qui, come scrivere, poi leggi e vai', tutto lei. (TR2 LM punjabi)

In proposito, alcuni studiosi (ad esempio, Pozzi 2014: 46) hanno sottolineato un certo conflitto tra due forze contrapposte e complementari: l'importanza attribuita dai genitori alla competenza in lingua italiana dei figli e il desiderio di mantenere vivo in casa il ruolo

centrale della lingua di origine. Ciò avviene con un notevole sbilanciamento dall'uno o dall'altro polo in relazione alla cultura linguistica di appartenenza dei genitori (e soprattutto delle madri). In generale, come già ricordato, vale il principio che maggiore è la sicurezza linguistica in lingua italiana da parte dei genitori, maggiore è la tendenza a valorizzare e utilizzare questo codice linguistico nella dimensione domestica: viceversa, soprattutto il timore di non comprendere i figli rappresenta un deterrente all'uso dell'italiano in casa.

Il ruolo cruciale del contatto nel contesto lavorativo (presente in 2 interviste su 9)

Ciò non significa ovviamente che il contatto con il contesto sociale più ampio, e soprattutto quello lavorativo, non sia percepito come importante dagli intervistati. Al contrario, come abbiamo rilevato altrove (Martari 2022: 114 e sgg.), tra le cause complesse della motivazione estrinseca all'acquisizione di una L2 il lavoro, spesso in rapporto con altri fattori, si pone al centro delle dinamiche di apprendimento. In questo caso, con attestazioni soprattutto positive.

Ho imparato perché lavoro. Senza parla italiano, zero qua, capito? La prima volta, quando inizi lavoro, capisci niente, zero. Dopo, piano piano, lavoro al luna park, là fuori, il bar, tirando giù, la impari... Per cui piano piano la capisco [...] Non riesco tanto a parlare bene, però... Qualcuno piace a me, capo piace me, lui capisce tutto, però più non riesco, perché non ho fatto studi qua, zero. Non ho fatto studi, capito? **(TR2 LM punjabi)**

La differenziazione tra l'uso linguistico con i primogeniti e i figli nati successivamente (presente in 3 interviste su 9)

In tre interviste i genitori dichiarano di usare la lingua madre in modo differente a seconda dei figli e della loro età – e probabilmente anche a seconda delle vicende linguistiche e familiari di figli con quotidianità non identiche. Ad esempio, questa madre afferma di utilizzare l'albanese:

con i genitori, le mie sorelle, i miei vecchi amici, anche con i bambini, soprattutto con Simon, il grande, che lui lo parla bene, perché ha imparato di più... È anche più grande, ci sta. **(TR4 LM albanese)**

3.2 La percezione della L2 (italiano)

Percezione delle varietà (presente in 2 interviste su 9)

Anche parlanti con una competenza linguistica non avanzata esprimono una consapevolezza della varietà dell'italiano, soprattutto sull'asse diatopico:

C'è un po' fatica, perché l'italiano ha tante parole. Un po' fatica, perché quando parla dialetto non capisco bene. Perché parla Napoli, parla la Roma, parla Palermo, tutti diverso dialetto. Molti non capisco bene, un po' di fatica. (**TR2 LM punjabi**)

La difficoltà in rapporto al contesto comunicativo in L2 (presente in 2 interviste su 9)

La competenza linguistica nella L2 viene talora messa in rapporto alla condizione emotiva del parlante, così come la possibilità di utilizzare in modo soddisfacente il codice:

se sono in difficoltà, in qualsiasi contesto, soprattutto lavorativo, vado in difficoltà anche con la lingua, a esprimermi, o se sono arrabbiata anche, però ecco, c'è questa cosa qua, un po' delicata, se sono in difficoltà vado in difficoltà anche con l'italiano. (**TR4 LM albanese**)

La percezione della difficoltà degli italiani nell'apprendimento di altre lingue (presente in 2 interviste su 9)

Alcuni intervistati (segnatamente, gli unici due con madrelingua neolatina: TR3 e TR8) esprimono la convinzione stereotipata della difficoltà degli italiani a imparare altre lingue.

Difficile per loro, molto difficile. Non riescono a parlare, loro, poco o niente. Se anche è una lingua, diciamo, latina, però è sempre difficile per italiani. Non è mica come da noi, che noi riusciamo a fare prima a imparare. Invece per loro è più difficile. (**TR8 LM romena**)

3.3 Cenni sulle caratteristiche interlinguistiche

Non ha senso produrre un'indagine quantitativa su fenomeni presenti nelle interlingue degli intervistati, visto il contesto estremamente diversificato, l'eterogeneità e la dimensione ridotta del campione. Tuttavia, ci sono alcune questioni notevoli, sebbene estremamente attese, che caratterizzano le interviste raccolte:

- Marche di *interferenza* (3/9) da parte di lingue del repertorio dei parlanti (ex.: “fare un *giro [ˈʒiru] *nu *lagu con <sp> una barca”, **TR3 LM portoghese**);
- *Errori evolutivi* (4/9) tipicamente presenti nelle interlingue di italiano L2 parlate da parlanti con differenti L1 (ex.: “Basandosi su *questi immagini dobbiamo fare una descrizione?”, **TR4 LM albanese**);
- *Oscillazioni* (4/9) interlinguistiche (Martari 2018) tra forme congruenti e non congruenti con la forma target, all’interno dello stesso turno/enunciato (ex.: “Allora, io vedo un signore che sta pensando sua barca, poi<ii> sta<aa>, uno signore che sta guidando lui con questa signora che è molto arrabbiata”, **TR8 LM rumena**);
- *Collocazioni lessicali rotte* (4/9) o molto imprecise (ex.: “Okay. Dal male al peggio. Allora”, **TR5 LM albanese**).

Ci pare importante notare che le produzioni sono estremamente diversificate tra due polarità: da un lato troviamo varietà postbasiche decisamente avanzate e certamente confrontabili, se non assimilabili, a quelle dei nativi (2/9); dall’altro lato, produzioni prebasiche del tutto insufficienti alla necessità comunicativa del parlante (2/9).

Di seguito, riportiamo un esempio di varietà prebasica e uno di varietà molto avanzata, tratti dalla descrizione elicitata (quindi, a partire da un materiale visivo). Il primo appartiene a una parlante che si trova da 14 anni in Italia. Il secondo invece è da attribuirsi ad una parlante che si trova da 18 anni in Italia.

p2F#21: <Ah> [foreign words]
 <sp>
 <eh> casa di fuori
 <sp>
 camminare
 <sp>
 Devi caminare<unclear>gira su, gira
 <sp>
 màgia. (**TR1 LM punjabi**)

Okay, questi due stavano bevendo un caffè insieme, arriva questo tutto muscol+ / <laugh> il marito come dice <ee> si incavola, poi diventa un superman qualcosa l’altro anche sembrava<aa> cioè molto più debole invece no perché la batte e poi questi due finiscano<oo>,

cioè lei <ii>, no non è che si incazza c'ha il cuore sopra li <laugh>.
(TR 5 LM albanese)

Ed è significativo – pur nei limiti di un campione troppo piccolo per consentire alcuna generalizzazione – che in questo caso non sia apprezzabile una netta correlazione tra gli anni di permanenza in Italia e l'avanzamento interlinguistico. Sono piuttosto altri fattori a determinare la differenza: l'esposizione all'input, la necessità comunicativa nella lingua target etc.

In proposito, si pensi all'immigrazione femminile finalizzata al ricongiungimento familiare. Se si osserva la competenza linguistica delle migranti, si può constatare (Pozzi 2014) che essa è caratterizzata da una forte differenziazione in base al paese di origine: maggiore è l'accettabilità sociale del lavoro femminile e quindi la volontà di inserimento in un contesto professionale, maggiore è la motivazione delle donne all'apprendimento della lingua del paese ospitante. Tra le altre cose, è dunque frequente il caso in cui «le donne est-europee conoscono e comprendono meglio la lingua italiana, e la utilizzano più spesso – se non sempre – rispetto alle donne asiatiche» (Pozzi 2014: 42).

4. Conclusioni

L'italiano d'uso familiare dei genitori, nelle case dei nuovi italiani – ambienti plurilingui, multiculturali e superdiversificati (Vertovec 2007, 2010) –, ha caratteristiche sfocate, problematiche e difficilmente generalizzabili, persino in contesti molto delimitati come quello qui rappresentato. Esso costituisce pertanto una porta di casa con forme e dimensioni estremamente varie.

Il presente contributo costituisce unicamente un tentativo di suggerire tale problematicità nell'attesa di ampliare la ricerca a un campione più significativo e bilanciato; possibilmente mettendo a confronto diversi sottocampioni provenienti da diverse aree geografiche. Obiettivo di queste pagine è tuttavia contribuire, attraverso la metafora della “porta di casa”, alla lettura di un quadro (socio)linguisticamente multiforme collocato tra due estremi. Da un lato, situazioni di necessità di costante traduzione da parte dei figli; ovvero, piccole porte da cui il passaggio verso il mondo esterno alla dimensione domestica è possibile solo con l'aiuto di un soggetto mediatore. Al lato

opposto, genitori non nativi con ampia competenza e con performance in italiano comparabili (sebbene non assimilabili) a quelle dei figli; cioè grandi porte di comunicazione che coprono a 360° l'universo culturale, sociale e affettivo dei genitori dei nuovi italiani, in fondo anch'essi – a pieno diritto – nuovi italiani.

Ringraziamenti

Grazie alla dott.ssa Valentina Peretti (laureata), alla dott.ssa Maria Floigl (tirocinante), a Erica Muzi (tirocinante) e al dott. Orazio Lasagna (laureato), che in questa ricerca hanno collaborato con il CRDI (Centro di Ricerca per la Didattica dell'Italiano) dell'Università di Bologna per la somministrazione e la trascrizione delle interviste.

Riferimenti bibliografici

- Albano Leoni, Federico & Giordano, Rosa (a cura di). 2005. *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*. Napoli: Liguori.
- Bagna, Carla. 2013. Panorami Linguistici Superdiversi. *Studi Emigrazione CXCI*. 447-460.
- Banfi, Emanuele. 2003. *Italiano/L2 di cinesi. Percorsi acquisizionali*. Milano: Franco Angeli.
- Castagneto, Marina & Stan, Irina Suzana. 2020. Cross-linguistic influence in L2 Italian bilingual families: a comparison between conversations in a Croatian and two Romanian families. *Quaderni di Italiano LinguaDue* (4). 156-169.
- Chini, Marina & Andorno, Cecilia (a cura di). 2018. *Repertori e usi linguistici dell'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Clyne, Micheal. 2003. *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cognigni, Edith. 2011. Edith Cognigni risponde a Nicoletta Gazzana. *Heteroglossia* 11. 169-179.
- Cognigni, Edith & Vitrone, Francesca. 2008. Langues 'maternelle', 'seconde' et 'nationale': des concepts en mouvement dans la narration de soi". In Zarate, Geneviève, Lévy, Danielle & Kramsch, Claire (a cura di), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, 87-91. Paris: Editions des Archives Contemporaines.

- D'Agostino, Mari & Amoruso, Marcello. 2021. Analfabeti plurilingui. Prospettive della ricerca e modelli di didattica. In Borreguero Zuloaga, Margarita (ed), *Acquisizione e didattica dell'Italiano: riflessioni linguistiche nuovi apprendenti e uno sguardo al passato*, 219-235. Berlin: Peter Lang.
- De Mauro, Tullio. 1983. *Guida all'uso delle parole. Parlare e scrivere semplice per capire e farsi capire*. Roma: Editori Riuniti.
- Favaro, Graziella. 2018. Crescere con due lingue. In Amodio, Giovanni & Ruggiero, Milli (a cura di), *Madri Lingue Lingue Madri. Pluralismo linguistico e identità nei processi migratori*, 41-59. Santarcangelo: Maggioli.
- Favaro, Graziella. 2020. Bilinguismi al plurale: per scelta, per nascita, per migrazione. Repertori e pratiche linguistiche nelle scuole e nei servizi educativi per l'infanzia. *Italiano LinguDue* (1). 288-306.
- Giacalone Ramat, Anna (a cura di). 2003. *Verso l'italiano. percorsi e strategie di comunicazione*. Roma: Carocci.
- ISTAT. 2020. *Identità e percorsi di integrazione delle nuove generazioni in Italia*. Roma: Istituto nazionale di statistica.
- Martari, Yahis. 2018. Persistenza e oscillazione di fenomeni di interferenza nell'italiano L2 di sinofoni. In Manco, Alberto (a cura di), *Le lingue extra-europee e l'italiano: aspetti didattico-acquisizionali e sociolinguistici. Atti del LI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (Napoli, 28-30 settembre 2017)*, 291-306. Milano: Officinaventuno.
- Martari, Yahis. 2022. La motivazione all'apprendimento dell'italiano L2 nella prospettiva della teoria dei sistemi dinamici complessi. *Studi di Glottodidattica* (7/2). 106-122.
- Martari, Yahis. In stampa. L'italiano dei nuovi italiani. In Ballarè, Silvia & Fiorentini, Ilaria & Miola, Emanuele (a cura di), *Le varietà dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Martari, Yahis & Peretti, Valentina. 2022. Italiano di nuovi italiani. Alcune osservazioni su testi di studenti con background familiare plurilingue. *LTO - Lingua e Testi di Oggi* 1. 69-82.
- Medvedeva, Maria. 2012. Negotiating Language in Immigrant Families. *International Migration review* 46 (2). 517-545.
- MIUR. 2022. *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2020/2021*. Roma: Ufficio di Statistica.
- Moretti, Bruno & Antonini, Francesca. 2000. *Famiglie bilingui. Modelli e dinamiche di mantenimento e perdita di lingua in famiglia*. Locarno: Osservatorio linguistico della Svizzera Italiana.

- Palermo, Massimo (a cura di). 2006. *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda. Sondaggi su ADIL2*. Perugia: Guerra.
- Pozzi, Sonia. 2014. Trasmissione della lingua, integrazione e identità nelle famiglie immigrate. In Calvi, M. Vittoria & Bajini, Irina & Bonomi Milin (a cura di), *Lingue migranti e nuovi paesaggi*, 37-50. Milano: Edizioni Universitarie di Lettere Economia e Diritto.
- Santipolo, Matteo. 2006. *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*. Torino: UTET.
- Tosi, Arturo. 1999. *Dalla madrelingua all'italiano: lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*. Scandicci (FI): La nuova Italia.
- Vedovelli, Massimo (a cura di). 2011. *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, Massimo (a cura di). 2017. *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL Università per Stranieri di Siena, 7-9 aprile 2016*. Roma: Aracne.
- Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30. 1024-1054.
- Vertovec, Steven. 2010. Towards post-multiculturalism? Changing communities, conditions and contexts of diversity. *International Social Science Journal* 61(199). 83-95.

