

LINGUE IN CONTATTO E LINGUISTICA APPLICATA: INDIVIDUI E SOCIETÀ

a cura di

Maria Elena Favilla - Sabrina Machetti

studi AltLA **13**

AltLA

studi AltLA 13

LINGUE IN CONTATTO E LINGUISTICA APPLICATA: INDIVIDUI E SOCIETÀ

a cura di
MARIA ELENA FAVILLA - SABRINA MACHETTI

Milano 2021

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Cecilia Andorno, Giuliano Bernini, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Laura Gavioli, Antonietta Marra, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2021 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Flli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-45-3
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-46-0
ISSN: 2724-4830

Indice

Prefazione	5
SILVIA DAL NEGRO Documentazione linguistica e lingue in contatto	9
ANTONIETTA MARRA Contatto e discorso. Prime annotazioni su alcuni segnali discorsivi nello slavo-molisano	23
MARA MAYA VICTORIA LEONARDI Una ricerca corpus-based sul tedesco standard parlato in Alto Adige: <i>mah</i> e <i>boh</i> in una situazione di contatto linguistico	41
FRANCESCO COSTANTINI Dinamiche di sviluppo nel repertorio linguistico di due isole linguistiche germanofone in Friuli	59
RUTH VIDESOTT - MARTA GHILARDI Atteggiamenti linguistici di giovani parlanti ladini verso il <i>code-mixing</i>	77
CHIARA MELUZZI - LUCIA SBACCO - MARTINA ROSSI - ALICE BETTI La migrazione veneta nel Biellese: mantenimento e perdita della lingua d'origine	93
LUISA AMENTA - ROBERTA FERRONI La trasmissione delle lingue nello spazio domestico. Uno studio in famiglie italo-brasiliane residenti a San Paolo del Brasile	109
MASSIMO CERRUTI - EUGENIO GORIA Varietà italoromanze in contesto migratorio: il piemontese d'Argentina a contatto con lo spagnolo	125
SARA MATRISCIANO - MARGHERITA DI SALVO Tre ondate migratorie tra italiano e inglese: usi e funzioni dell'alternanza di codice	141
PAOLO DELLA PUTTA Acquisire il contatto: dialetto, italiano regionale e italiano standard nel repertorio di cittadine ucrainofone residenti a Napoli	155
MARTA MAFFIA - ALINE PONS Le lingue delle Chiese Valdesi e Metodiste in Italia	171
FRANCESCO GOGLIA Migrazione secondaria e repertori linguistici complessi: il caso degli italo-nigeriani in Inghilterra	185

GIULIA LOMBARDI La leggibilità dei testi istituzionali italiani destinati agli stranieri	199
PAOLA MASILLO - ADRIANO GELO - AISHA NASIMI - GIULIA PERI L'italiano nelle scuole di lingua tedesca: un progetto per la rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti nella Provincia Autonoma di Bolzano	215
CHIARA VETTORI - ANDREA ABEL La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige	239
ROSALIA GUIDONI - PAOLA SAVONA - RAYMOND SIEBETCHEU L'italiano e le altre lingue. Un'indagine nelle città di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova	255
CECILIA VARCASIA Gestire un esame in italiano, inglese e tedesco: strategie di riparazione a confronto	275
JIM CUMMINS Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni	291
Indice autori	309

PREFAZIONE

Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società

Questo volume nasce dalla discussione svolta in occasione del XX Congresso Internazionale dell'AIItLA, ospitato a Siena dall'Università per Stranieri nel febbraio del 2020, che ha visto la partecipazione di numerosi studiosi ed ha permesso un fruttuoso scambio di idee e prospettive di ricerca sul tema delle lingue in contatto, fin da sempre al centro delle attenzioni e degli interessi dei membri dell'AIItLA. Il volume contiene una selezione e una successiva rielaborazione di molti dei contributi presentati a quel congresso e raccoglie una serie di ricerche sulle lingue in contatto, in prospettiva sia individuale sia comunitaria, con attenzione ai processi e alle metodologie di analisi, nonché alle loro applicazioni.

Il saggio di apertura è di **Silvia Dal Negro** e riprende e sviluppa la ricca e interessante relazione che aveva concluso il congresso di Siena. Attraverso un'ampia serie di dati ricavati da ricerche condotte nell'ambito delle comunità germanofone d'Italia, l'autrice evidenzia i possibili punti di intersezione fra documentazione linguistica, studio di lingue in contatto e linguistica applicata, mostrando come una documentazione accurata delle strategie messe in atto dai parlanti di lingue minoritarie possa fornire utili indicazioni anche in termini di linguistica applicata e, in particolare, di elaborazione di strategie di salvaguardia linguistica.

Questo saggio fornisce la cornice complessiva nella quale si inquadrano le varie ricerche raccolte nel volume, dedicate all'analisi di fenomeni linguistici e repertori in diversi tipi di situazioni di contatto e in diverse prospettive, idealmente raggrup-pabili in tre sezioni.

Un primo gruppo di ricerche riguarda il ruolo, gli effetti e la percezione del contatto linguistico in comunità italiane storicamente plurilingui. Procedendo da un'analisi condotta sullo slavo-molisano e focalizzando l'attenzione sull'uso di alcuni marcatori, il contributo di **Antonietta Marra** è dedicato allo studio dei segnali discorsivi in situazioni di contatto con l'obiettivo di evidenziare il ruolo che proprio il contatto interlinguistico gioca nell'organizzazione delle funzioni dei segnali discorsivi in questa lingua minoritaria. Anche il saggio di **Mara Maya Victoria Leonardi** è dedicato allo studio dei segnali discorsivi, ma in questo caso l'autrice si concentra sui segnali discorsivi italiani *mah* e *boh* in una comunità multilingue e, a partire da un corpus di registrazioni di parlato tedesco standard raccolto nelle scuole superiori in diverse città dell'Alto Adige, mira a verificare la loro presenza nel parlato della varietà standard tedesca usata in Alto Adige, la loro distribuzione e le relative funzioni. Il contributo di **Francesco Costantini** esamina, invece, l'evoluzione del repertorio plurilingue di due isole linguistiche germanofone collocate in un'area montana

del Friuli-Venezia Giulia e mira a valutare quali siano i fattori determinanti di tale evoluzione, considerati i tratti comuni e le differenze che caratterizzano le due comunità di riferimento. Infine, servendosi di un corpus di parlato plurilingue, **Ruth Videsott** e **Marta Ghilardi** analizzano la percezione e gli atteggiamenti linguistici dei parlanti rispetto a fenomeni di *code-mixing* tra la lingua ladina e le altre lingue compresenti nei repertori multilingui delle comunità delle valli ladine del Trentino Alto Adige.

Un secondo gruppo di studi riguarda il contatto linguistico in contesti migratori, con riferimento sia a parlanti di origine italiana emigrati all'estero sia a parlanti di origine non italiana presenti in Italia. Relativamente al primo aspetto, **Chiara Meluzzi e colleghe** presentano i primi risultati raccolti nell'ambito di un progetto più ampio su lingua, identità e migrazione, evidenziando fenomeni di mantenimento e di perdita dell'identità linguistica e culturale in un corpus di parlato di migranti provenienti dal Veneto e residenti nel Biellese. Attraverso dati provenienti da interviste a famiglie italo-brasiliane residenti a San Paolo del Brasile, **Luisa Amenta** e **Roberta Ferroni** analizzano alcune delle strategie utilizzate per la trasmissione delle lingue nello spazio domestico in contesto migratorio e propongono osservazioni sulle strategie di mantenimento linguistico evidenziate dalla prima generazione. **Massimo Cerruti** ed **Eugenio Gorla** presentano i primi risultati di una ricerca su fenomeni di contatto linguistico tra piemontese e spagnolo d'Argentina, condotta su dati raccolti attraverso interviste semi-strutturate a migranti argentini di origine piemontese di seconda e terza generazione, evidenziando esempi di innovazioni indotte dal contatto. **Sara Matrisciano** e **Margherita Di Salvo** esaminano l'alternanza di codice tra italiano o dialetto e inglese in un corpus raccolto nella città di Cambridge con migranti di origine italiana di diversa ondata migratoria (migranti degli anni Cinquanta e Sessanta, migranti degli anni Settanta e Ottanta e neomigranti). L'analisi è volta a verificare se e fino a che punto vi siano usi diversi della lingua del paese di immigrazione e dell'alternanza di codice e se quest'ultima svolga funzioni comunicative diverse nelle tre ondate migratorie. Anche il saggio di **Paolo Della Putta** è dedicato allo studio dei fenomeni di alternanza di codice, ma nel suo caso l'analisi riguarda migranti di origine non italiana arrivati in Italia. In particolare, l'autore esamina le produzioni linguistiche di cittadine ucraine immigrate nella città metropolitana di Napoli, per verificare se nel loro repertorio siano presenti variazioni diatopiche regionali e alternanza di codice italiano/napoletano per confrontare le competenze delle informanti con i loro atteggiamenti valutativi nei confronti del repertorio linguistico di Napoli. Ancora con riferimento a migranti di origine non italiana arrivati in Italia, **Marta Maffia** e **Aline Pons** presentano i risultati di un'originale ricerca sulle interazioni tra lingua e religione in contesti plurilingui e di contatto linguistico e, più in particolare, sugli usi linguistici e sulle pratiche plurilingui in atto nelle chiese evangeliche, più specificamente metodiste e valdesi, interessate dal fenomeno migratorio. Il contributo di **Francesco Goglia** discute le dinamiche che caratterizzano la ristrutturazione dello spazio linguistico di famiglie italo-nigeriane emigrate in Inghilterra, e prende in esame i relativi atteggiamenti

linguistici e l'obiettivo del mantenimento linguistico al quale sono orientati. Infine, con riferimento ai contatti con la lingua italiana da parte di soggetti di origine non italiana, **Giulia Lombardi** raccoglie dati sulla leggibilità dei testi istituzionali italiani e, in particolare, di quelli destinati a stranieri, confrontandoli, da un lato, con altri testi istituzionali non specificamente rivolti a stranieri e, dall'altro, con testi tratti da manuali di italiano per stranieri.

Un terzo e ultimo gruppo di studi introduce la scuola e l'università come contesto di apprendimento di lingue seconde. L'analisi dei primi risultati di una rilevazione della competenza linguistica in italiano di studenti frequentanti le scuole in lingua tedesca della Provincia Autonoma di Bolzano rappresenta l'obiettivo del contributo di **Paola Masillo e colleghi**. L'analisi utilizza dati linguistici e si completa con quella di dati socio-demografici e sociolinguistici, derivanti dalla somministrazione di un test linguistico e del relativo questionario. Sulla scuola quale contesto di apprendimento della seconda lingua si concentra l'attenzione del contributo di **Chiara Vettori e Andrea Abel**, che discutono, anche alla luce di alcuni fattori di natura psicolinguistica, dati sulle competenze in tedesco ed italiano L2 sviluppate da studenti dell'Alto Adige dopo 12 anni di apprendimento scolastico di tali lingue. **Rosalia Guidoni e colleghi** si propongono di verificare l'impatto delle scelte linguistiche istituzionali e non istituzionali nello spazio linguistico italiano. Il contributo si basa su dati raccolti nelle scuole di tre comuni facenti parte dell'area metropolitana di Roma, attraverso rilevazioni sul campo ed interviste, che hanno coinvolto gli studenti, le loro famiglie, i docenti. Il saggio di **Cecilia Varcasia** è dedicato alle strategie di riparazione messe in atto da studenti universitari nella gestione di un esame di competenza in L2. L'autrice analizza dati provenienti da video-registrazioni di task dialogici in lingua italiana, inglese e francese, focalizzando l'attenzione anche sulle sequenze riparative finalizzate alla negoziazione del significato. La serie di saggi dedicati al ruolo della scuola e dell'insegnamento formale nell'apprendimento di lingue seconde si chiude con il saggio conclusivo di **Jim Cummins**, tradotto da **Valentina Carbonara e Andrea Scibetta**. Lo studioso propone una riflessione sul cambiamento di prospettiva che ha avuto luogo nella ricerca sull'insegnamento delle lingue seconde e sul ruolo della L1 degli apprendenti, descrivendo il processo che ha condotto, a partire da una fase monolingue, agli approcci cross-linguistico e di *translanguaging*, esaminando anche prospettive alternative e discutendone alcune controverse questioni teoriche.

Con l'auspicio che questo volume possa dare ulteriore impulso alle discussioni e alle ricerche di linguistica applicata che da sempre caratterizzano le attività dell'AIItLA e dei suoi membri, desideriamo ringraziare l'Associazione, la sua Presidente e tutto il Consiglio Direttivo per la fiducia che ci hanno accordato con l'incarico di curare questo volume, oltre che per il sostegno, la comprensione e la pazienza in tutto il processo di cura editoriale, la cui durata è stata, per ragioni non dipendenti dalla nostra volontà, più lunga del previsto.

Come ricordato in apertura, le questioni, le analisi e le interpretazioni presentate negli scritti raccolti in questo libro sono state discusse nel congresso annuale

dell'AIItLA che si è svolto nella bella e ospitale città di Siena nel febbraio 2020. Non possiamo non ricordare qui che nell'ultimo giorno del convegno, il 22 febbraio, dopo tre giornate di interessanti e coinvolgenti discussioni svolte nella consueta atmosfera piacevole e familiare dei convegni dell'AIItLA, i partecipanti si sono salutati con un senso di inquietudine e preoccupazione per le notizie che iniziavano ad arrivare sulla diffusione della pandemia. Il congresso di Siena è stato l'ultimo incontro che l'AIItLA e la maggior parte dei partecipanti hanno potuto svolgere in presenza, prima dell'esplosione dell'emergenza sanitaria, del lockdown e del forzato passaggio alla modalità telematica per le attività insegnamento e di condivisione della ricerca. Questo triste ricordo resterà nella storia dei congressi dell'AIItLA, ma vorremmo che questo volume possa essere considerato un segno del fatto che la vita dell'Associazione prosegue, intrecciandosi con quella dei suoi membri, e che quel congresso non è stato l'ultimo del vecchio mondo, ma il primo di una nuova epoca, alla cui costruzione l'AIItLA intende partecipare.

Reggio Emilia, Siena

*Maria Elena Favilla,
Sabrina Machetti*

SILVIA DAL NEGRO¹

Documentazione linguistica e lingue in contatto

Abstract

In this essay the possible points of intersection between different areas of linguistics will be investigated: language documentation, language contact and applied linguistics. The idea is that languages that are typically the subject of language documentation projects are inherently contact languages and that language contact should become an integral part of language revitalization projects. Starting from a series of case studies that are related to the German-speaking communities in Italy, I will consider the different strategies for the adaptation of verbal borrowings used productively by minority language speakers to cope with the inevitable processes of language shift. An accurate analysis of these mechanisms makes it possible to observe the internal vitality of language systems and eventually to exploit them in a perspective of language planning.

1. *Introduzione*

Il titolo di questo saggio accosta in modo forse un po' singolare due sintagmi che rimandano a nozioni piuttosto disomogenee fra loro, trattandosi nel primo caso ('documentazione linguistica') di una *metodologia* di ricerca e nel secondo ('lingue in contatto') più propriamente di un *oggetto* di ricerca. Entrambi, tuttavia, si sono ritagliati negli ultimi decenni una certa autonomia come ambiti di studio abbastanza ben definiti all'interno della linguistica. Scopo di questo mio intervento sarà fare interagire questi due ambiti fra loro, cercando di tenere sempre ben presente la cornice entro la quale ci muoviamo, cioè quella della linguistica applicata.

Andando a scorrere alcune definizioni dell'ambito della documentazione linguistica è evidente la ricerca di un equilibrio fra esigenze documentaristiche (e di descrizione e analisi del dato linguistico) e impegno nella tutela e promozione delle lingue a rischio di estinzione. Si vedano ad esempio questi stralci tratti dalla definizione che Himmelmann (2006: 1-2) dà della disciplina:

[A] field of linguistic inquiry and practice in its own right which is primarily concerned with the compilation and preservation of linguistic primary data and interfaces between primary data and various types of analyses based on these data. [...] A language documentation broadly conceived along these lines could serve a large variety of different uses in, for example, language planning decisions, preparing educational materials, or analysing a set of problems in syntactic theory.

¹ Libera Università di Bolzano.

Ancora più esplicito in questo senso Austin (2010: 11):

Documentary linguistics has developed over the past 15 years in response to the need to make a lasting record of the world's endangered languages (estimated to be as many as 90% of the 7,000 languages spoken on earth today), and to support speakers of these languages in their desires to maintain them.

Tali obiettivi, finalizzati alla realizzazione di attività anche molto concrete di supporto alle comunità nella gestione e nella difesa del plurilinguismo e della diversità linguistica, dovrebbero rientrare a pieno titolo fra gli obiettivi della linguistica applicata, da quanto risultava ad esempio dall'indagine di Carli e Favilla (2005): i temi della politica e pianificazione linguistica e dell'educazione bilingue (che presuppone la compresenza di più comunità linguistiche, alcune delle quali necessariamente minoritarie) si collocavano ai primissimi posti delle scelte dei soci AItLA dell'epoca e sono citati (sebbene non ai primi posti) anche nella definizione istituzionale di "linguistica applicata" che si può leggere sul sito dell'*Association Internationale de Linguistique Appliquée* (<https://aila.info/>).

Eppure, nonostante questi possibili punti di intersezione, documentazione linguistica e linguistica applicata sembrano appartenere a universi paralleli, al punto che né la documentazione linguistica si riconosce come parte della linguistica applicata, né la linguistica applicata riconosce fra le sue anime quella documentaristica, né nomina in modo esplicito e istituzionale l'impegno nei confronti delle lingue minacciate.

Per quanto riguarda la seconda parte del titolo, si fa riferimento ad un ambito di studi, quello del contatto linguistico, che nel corso degli ultimi decenni ha conosciuto una vera e propria esplosione in termini di studi, ricerche ed elaborazione teorica. Anche in questo caso si possono prendere come riferimento, per una definizione, due testi fondamentali che permettano di prescindere dalle inevitabili suddivisioni teoriche e dagli oggetti di studio, frutto di questo elevato grado di settorialità raggiunto dalla disciplina.

In the present study, two or more languages will be said to be IN CONTACT if they are used alternatively by the same persons. The language-using individuals are thus the locus of the contact (Weinreich 1968: 1).

In the simplest definition, language contact is the use of more than one language in the same place at the same time (Thomason 2001: 1).

Si osservi *a latere* come entrambi i testi citati diano ampio spazio alle lingue cosiddette minacciate o comunque minoritarie: come è noto, Weinreich basa il suo lavoro fondamentale per la disciplina primariamente, sebbene non esclusivamente, sullo studio di una varietà di romancio in Svizzera (oggetto della sua tesi dottorale), mentre Thomason (2000) si apre con un esempio relativo alla comunità linguistica del Montana Salish (60 parlanti nel 2000). In questo senso il contatto linguistico attinge ampiamente ai dati di lingue minori e minoritarie, che sono tipicamente l'oggetto dei lavori di documentazione linguistica; d'altra parte, però, la documen-

tazione linguistica sembra essere poco interessata, o sensibile, alle tematiche del contatto linguistico.

In sintesi, dunque, si è confrontati con un insieme di ambiti e di metodologie di ricerca – documentazione linguistica, contatto linguistico e linguistica applicata – fra i quali sembrano sussistere pochi punti di intersezione, almeno per quanto riguarda le dichiarazioni d'intenti più istituzionali. Eppure, le lingue che sono tipicamente oggetto dei progetti di documentazione linguistica sono inerentemente lingue di contatto (salvo rarissime eccezioni), cioè lingue che convivono con altre in contesti caratterizzati da bi- o multilinguismo, nei quali la lingua da documentare costituisce generalmente “l'anello debole” del repertorio, motivo per cui i cui parlanti sono necessariamente bi- o plurilingui, spesso da molte generazioni. Il contatto linguistico diventa, in questi casi, parte integrante delle strategie di sopravvivenza della lingua e non di rado costituisce l'indicatore più affidabile della tipologia sociolinguistica di una comunità (nel senso di Trudgill 2011). Passare dalla documentazione di una “lingua-oggetto”, reificata e isolata dal suo ambiente e in qualche modo già musealizzata in una dimensione atemporale, alla documentazione delle pratiche linguistiche di una comunità in una visione più ampia dovrebbe in effetti costituire una delle sfide più ambiziose della documentazione linguistica di oggi:

Therefore, rather than concentrating on a monolingual corpus (that relegates contact phenomena to, for instance, a section on loanwords in the description), a number of ongoing LDD projects aim at representing all varieties spoken by a given speech community or in a given geographical area. Whatever the scope of a field-based corpus, the question of how to handle multilingualism needs to be addressed, since the majority of the world's languages are spoken in bilingual or multilingual speech communities, and all languages exhibit dialectal and sociolectal variation (Lüpke 2010: 60).

Nelle prossime pagine si farà riferimento a una serie di *case studies*, tutti riconducibili all'ambito delle comunità germanofone d'Italia, con l'obiettivo di mostrare come una documentazione accurata delle strategie messe in atto (inconsapevolmente) dai parlanti di lingue minoritarie per fare fronte agli inevitabili processi di sostituzione di lingua ottimizzando le risorse linguistiche del repertorio possa dare utili indicazioni anche in termini di linguistica applicata, e cioè di elaborazione (qui sì, consapevole) di strategie di salvaguardia linguistica. La scelta delle comunità tedescofone in Italia presenta indubbi vantaggi nell'esplorazione in chiave tipologica di tratti linguistici e sociolinguistici, in quanto una analoga (se non proprio la stessa) materia linguistica (varietà di tedesco alpino a contatto con varietà romanze alpine, sullo sfondo di due o tre lingue di cultura) si combina differentemente a seconda di fattori socio-storici che sono stati rilevanti nel plasmare queste comunità e i rispettivi repertori linguistici.

2. Comunità tedescofone in Italia

Dal punto di vista della geografia linguistica, i poco meno dei 400.000 tedescofoni appartenenti a comunità linguistiche storico-territoriali in Italia possono essere distinti in parlanti varietà di tedesco bavarese (nel nord-est del Paese) e parlanti varietà di tedesco alemannico (cfr. Rabanus *et al.* 2019 per un'introduzione sintetica) Si può parlare, inoltre, di comunità di confine e di colonie geograficamente separate dal mondo tedescofono e circondate da lingue romanze e, infine, si possono riconoscere aree linguistiche compatte e isole linguistiche discontinue.

Le differenze fra queste comunità sono però soprattutto di carattere sociolinguistico e riguardano lo status del tedesco stesso in tutte queste diverse realtà presenti in Italia: seguendo Toso (2004), al quale rimandiamo per una rassegna recente sulle minoranze linguistiche in Italia, solo nella provincia di Bolzano abbiamo infatti a che fare con una minoranza nazionale che si riconosce nel tedesco standard, sebbene la lingua prevalentemente usata dalla popolazione locale sia un insieme di dialetti di tipo bavarese meridionale. In tutti gli altri casi, Toso (2004) parla di "colonie linguistiche" nelle quali il dialetto locale si è sviluppato quasi ovunque in assenza del tedesco e, dunque, distanziandosene con il tempo (si tratta, per alcuni casi, anche di 8-9 secoli) e perdendone il punto di riferimento linguistico e culturale.

Considerando poi ciascuna di queste varietà di origine tedesca parlate in Italia all'interno del repertorio linguistico di cui ognuna è parte, risulta subito evidente la grande varietà di tipi combinatori a partire dalla presenza dell'italiano nei domini sia alti che bassi del repertorio, al quale vanno ad aggiungersi altri codici, fra cui il tedesco e/o uno dei suoi dialetti. Come si può evincere dagli esempi riportati qui, due sono le differenze sostanziali fra i tipi di repertorio attestati nelle comunità tedescofone d'Italia: la presenza o meno del tedesco standard nei domini alti, e il grado di "affollamento" nei domini bassi del repertorio (si veda in particolare l'esempio 6).

- (1) A: italiano | tedesco (es.: Provincia di Bolzano)
B: italiano | dialetto tedesco
- (2) A: italiano | tedesco (es.: Provincia di Bolzano, zona della Bassa Atesina)
B: italiano | dialetto italo-romanzo | dialetto tedesco
- (3) A: italiano (es.: comunità cimbra di Luserna in Trentino)
B: italiano | dialetto italo-romanzo | dialetto tedesco
- (4) A: italiano (es.: comunità di Sauris in provincia di Udine)
B: italiano | friulano | dialetto tedesco
- (5) A: italiano (es.: comunità walser di Formazza in Piemonte)
B: italiano | dial. tedesco
- (6) A: italiano | francese (es.: comunità walser di Issime in Valle d'Aosta)
B: italiano | *patois* | dialetto italo-romanzo | dialetto tedesco

Per tutti i diversi motivi citati finora, la comunità sudtirolese della provincia di Bolzano è radicalmente diversa da tutte le altre, ad esempio da quella cimbra, da quelle carinziane del Friuli o da quelle walser, se non altro per la presenza del tedesco

standard nel repertorio, oltre che per l'estensione geografica, per il minore tempo di convivenza con l'italiano (di fatto cent'anni) e per il diverso riconoscimento giuridico. In modo più sottile, però, anche comunità che condividono origine e distribuzione geografica, come le isole linguistiche walser, sono oggi molto diversificate, e lo sono soprattutto per la diversa composizione dei rispettivi repertori (si veda 5 e 6), fatto che si riflette poi sui diversi esiti del contatto linguistico.

Rivolgendo quindi l'attenzione alle pratiche discorsive, ovvero a come queste varietà di tedesco sono usate all'interno di interazioni spontanee fra i membri delle rispettive comunità, un progetto di documentazione linguistica sensibile al contatto deve poter registrare se vi siano tratti ricorrenti nel parlato e cioè ad esempio se le diverse lingue presenti nel repertorio siano usate alternativamente (in contesti diversi) o simultaneamente, dunque con l'attivazione di una modalità discorsiva bilingue (*bilingual mode*, nei termini di Grosjean 1998), o infine se uno dei due codici (tipicamente quello minoritario) risulti in un certo senso parassitario rispetto all'altro, anche in un'ipotetica modalità monolingue. Un esempio del primo tipo è rappresentato da (7), dove due studentesse sudtirolesi alle prese con un questionario si rivolgono al rilevatore, italofono per chiedere informazioni, passando così all'altro codice. Un esempio del secondo tipo, con attivazione di due lingue contemporaneamente, è documentato in (8), tratto dalla registrazione-intervista fra due parlanti provenienti da un'area limitata della provincia di Bolzano, la Bassa Atesina, dove dialetto trentino, italiano e dialetto tirolese fanno tradizionalmente parte del repertorio linguistico quotidiano di una parte della comunità. L'esempio (9), tratto da un piccolo corpus di registrazioni in cimbri, rappresenta invece abbastanza bene una lingua di minoranza "parassitaria" rispetto alle lingue a contatto: italiano e trentino sono stati inglobati sistematicamente nel sistema del cimbri nella forma di parole funzione, parole contenuto, calchi e costruzioni (questi ultimi due tipi contrassegnati nella trascrizione dal carattere sottolineato).

- (7) ähm südtirol mias=mâr sãm schraibm wou? *bisogna scrivere anche il paese?*
 'ehm Sudtirolo dobbiamo scrivere qui, dove? *bisogna scrivere anche il paese?*
 [Tirolese, Silandro (BZ)]²
- (8) zum baischpil mainä mama redät a laifärisch mit kollegn fã do odär umgebung
 wäsch? # *però appena che è a scuola* wenn si untärrichtät isch iir daitsch bessär
 wia di boz- wia a bozner wia a *qualsiasi altro e te lo giuro*
 'ad esempio anche mia mamma parla laivesotto con i colleghi di qui o dei
 dintorni, sai? *però appena che è a scuola*, quando insegna, il suo tedesco è
 migliore di un bolzanino, di un *qualsiasi altro, te lo giuro*
 [Tirolese, Laives (BZ)]

² Gli estratti di parlato tirolese e cimbri sono tratti da due *corpora* di parlato raccolti in Alto Adige e Trentino tra il 2011 e il 2019 nell'ambito di due progetti di ricerca finanziati dalla Provincia Autonoma di Bolzano sotto la responsabilità di chi scrive. Per un'introduzione alla costruzione e annotazione di questi *corpora* cfr. Dal Negro & Ciccolone (2018). Nello specifico degli esempi riportati qui, si è scelto di lasciare le parti in tedesco tirolese (trascritto secondo una notazione di tipo fonologico basata sull'ortografia del tedesco) o cimbri (trascritto secondo l'ortografia ufficiale elaborata di recente) in tondo e le parti in italiano o trentino in corsivo; con # sono indicate le pause brevi, mentre = è usato per segnalare i pronomi clittici.

- (9) *pronti # est sét=ar ke z=izta à daz roat liartle? # per cui bill=z muanen che z=iz nà zo redjistrara*
 ‘pronti, ora vedete *che* c’è anche quella lucina rossa? *per cui* vuole significare *che* è dietro a registrare’
 [Cimbro, Luserna (TN)]

3. Strategie di rinnovamento lessicale

Nelle prossime pagine si tratterà di fenomeni di contatto linguistico meno appariscenti di quelli appena osservati ma che, nella loro variabilità, contribuiscono comunque a raggiungere una più accurata descrizione e definizione delle lingue di minoranza e del loro modo di sopravvivere in ambienti plurilingui. In particolare, il caso su cui mi soffermerò riguarda le strategie di integrazione dei prestiti, un tema “classico” della linguistica del contatto ma al tempo stesso rilevante (anche solo in negativo) per la politica e la pianificazione linguistica, soprattutto per quanto riguarda le strategie di implementazione del lessico.

Sebbene generalmente nella documentazione linguistica, e quindi nelle attività rivolte direttamente alla comunità, quali ad esempio la creazione di dizionari e materiali didattici, si tenda a privilegiare il lessico tradizionale, e dunque quello meno intaccato da fenomeni (recenti) di contatto linguistico, nell’uso spontaneo i parlanti ricorrono invece molto spesso a prestiti, anche occasionali, sfruttando processi di accomodamento che in una determinata lingua si sono consolidati e continuano ad essere produttivi alla stregua dei normali processi di formazione di parola. Ciò che rende questi processi interessanti anche in prospettiva documentaristica e, in ultima istanza, ai fini di possibili applicazioni in termini di politica linguistica, è la dimensione di norma comunitaria, in sintesi, di ciò che per una comunità linguistica è “normale” fare, produttivamente, in contrapposizione all’idea di creazione individuale e idiosincratica.

Per inquadrare la questione prendiamo in considerazione un esempio concreto di progetto di documentazione linguistica promosso dalla comunità stessa anche con la finalità di migliorare lo status della lingua di minoranza e promuoverne l’elaborazione. Si tratta del recente dizionario del cimbro di Luserna, *Zimbarbort* (Nicolussi Golo & Nicolussi 2013). Nella premessa al lavoro (a cura di Luca Panieri), il dizionario è definito “strumento di tutela linguistica” e per questo motivo viene da un lato privilegiato “il recupero del lessico tradizionale” mentre dall’altro viene limitata “l’accettazione dei prestiti italiani (e tedeschi)”. Si specifica, inoltre, che laddove esista una coppia di sinonimi il dizionario accoglierà solo la forma tradizionale cimbra tralasciando “quella di ovvia formazione recente italiana (o dialettale), come nel caso di *auzmachan* vs. *detzidarn*, entrambi nel significato di ‘decidere’”. Tale scelta, legittima in una prospettiva di pianificazione linguistica (meno in termini dialettologici e lessicografici in senso lato), va però ad offuscare i tutt’altro che ovvi processi che portano alla formazione di tipi lessicali come *detzidarn* e di molti altri costruiti sulla base di regole morfologiche produttive.

Si considerino le brevi frasi elicitate tramite *task* traduttivo attestanti diverse forme flesse di *detzìdarn* riportate in (10):

(10) i moch detzìdarn	‘devo decidere’
i hon detzìdart	‘ho deciso’
ben detzìdarsto?	‘quando decidi?’
si detzìdart hait	‘lei decide oggi’

Questi esempi presentano una serie di tratti che ne dimostrano da un lato l'autonomia dal modello, dall'altro la sistematicità nell'applicazione di regole di adattamento. Innanzitutto la forma con affricata dentale (<tz> nella grafia cimbra), che rimanda alla fonologia trentina più che a quella dell'italiano, è l'esito di una regola di conversione applicata abbastanza sistematicamente per cui [ʧ] non iniziale dell'italiano diventa [ts] in cimbro: *invece* > *invétze*; *accento* > *atzént*; *dicembre* > *ditzémbré*; *saccoccia* > *sakòtz*, tutti esempi tratti da *Zimbarbort*. In secondo luogo si nota il segmento *-ar*, esito degli infiniti rizotonici in *-ere* e attestato a macchia di leopardo sia in Veneto (lo si trova ad esempio ad Asiago e in altri punti del Veneto occidentale) sia in Trentino. In cimbro tutti i verbi italiani di questa classe (anche se non hanno una controparte in dialetto trentino) subiscono questo processo e passano ad *-ar*, mantenendo in genere l'accento sulla penultima: *esistarn* 'esistere', *dipéndarn* 'dipendere', *traschméttarn* 'trasmettere' (Archivio Sonoro Cimbro). Va detto che il passaggio da *-er* ad *-ar* atono è comunque atteso nella fonologia del cimbro (cfr. *muatar*, *sbestar*, *dar*; e prestiti come *barbiar* 'barbiere'). Infine, per quanto riguarda l'integrazione del verbo nel sistema morfologico del cimbro si può notare che la forma selezionata è quella dell'infinito romanzo (di cui si preserva, come si è visto, anche la struttura prosodica) e non quella della radice, coincidente con il morfema lessicale, né si riscontra la mediazione di un morfema derivativo, del tipo di *-ier-*, come avviene per il tedesco (cfr. il tipo *studieren*). Nella terminologia di Wohlgemuth (2009) si tratta dunque di una strategia di *direct insertion*, cioè di una strategia di integrazione di prestiti verbali che non ricorre a morfemi derivazionali dedicati, ma porta a legare la flessione direttamente alla parola di origine non cimbra, in questo caso la forma dell'infinito, che viene trattata come base lessicale inanalizzata. Questo processo dà vita a una classe di verbi, di fatto la più produttiva del sistema, che mantiene la sua specificità morfologica nella formazione del participio passato senza l'aggiunta del prefisso *ge-*, indipendentemente dalla posizione dell'accento della base.

Nell'ambito di un progetto di documentazione del cimbro parlato, alcuni anni fa era stato raccolto un piccolo corpus, di un'estensione di circa 100.000 parole, composto di dialoghi abbastanza spontanei nei quali gli interlocutori conversano fluentemente in cimbro di argomenti quotidiani, ma non necessariamente tradizionali. La fluenza, in queste registrazioni, è garantita anche dall'ampio uso di prestiti dall'italiano, e soprattutto di quelli che potremmo chiamare, con Poplack (2018: 7), *nonce borrowings*, cioè elementi della lingua modello (qui l'italiano o il trentino), formalmente integrati nella lingua replica (qui il cimbro), la cui distribuzione morfosintattica è del tutto analoga a quella delle parole cimbre (o dei prestiti acclimatati,

ormai indistinguibili dallo strato lessicale ereditario), ma non ricorrenti nel discorso. Inoltre, riferendosi ai verbi di origine inglese integrati nel francese del Québec, Poplack (2018: 53) parla di *community strategy*, ovvero del fatto che, indipendentemente dalla frequenza dei singoli item in un corpus, non ci sono variazioni intra- e interindividuali nella strategia di integrazione degli stessi.

Con le dovute proporzioni, anche nel cimbro di Luserna avviene qualcosa di analogo: per fare fronte alle crescenti necessità comunicative, i parlanti di questa minuscola lingua hanno sviluppato, e consolidato con l'uso, uno schema che prevede un adattamento automatico molto funzionale dei verbi italiani. Come si è detto, questo processo consiste nella riduzione a tre classi sulla base dell'uscita (*-ar* tonico, *-ar* atono e *-ir*, nella quale confluiscono anche i rari prestiti in *-ére*), la rianalisi di questi segmenti come parte della base lessicale (con sola funzione di marcare l'appartenenza del verbo alla classe dei prestiti) e l'integrazione in un paradigma regolare, ovvero, per il presente: $-\emptyset$, *-st*, *-t*, *-n*, *-t*, *-n*, con participio passato in *-t* senza prefissazione. Se all'infinito questi verbi risultano di fatto quasi identici ai corrispondenti nella lingua modello (soprattutto per la prima coniugazione: *kontàrn: contare*), nelle forme flesse tale corrispondenza è invece molto meno evidente (es. 3SG: *kontàrt: conta*).

Questi verbi non vanno visti necessariamente tutti come acquisizioni del lessico cimbro (ne manca la ricorrenza), né tantomeno come esempi di *code-switching* (essendo adattati su più piani): testimoniano invece dell'esistenza di una regola di formazione di parole molto produttiva che ha come *input* verbi all'infinito di origine non cimbra e come *output* verbi flessi in cimbro. Tali schemi, o *routines* (Heath 1984), fanno evidentemente parte della competenza linguistica dei parlanti, ma anche delle norme comunitarie e almeno in parte rivelano di diversi approcci nei confronti delle altre lingue presenti nel repertorio a disposizione della comunità linguistica. Si noti, fra l'altro, che nelle varietà di trentino rimaste a lungo in stretto contatto col tedesco (come il cembrano o il noneso) lo schema di adattamento dei verbi tirolesi o tedeschi è esattamente lo stesso, cioè quello della *direct insertion* a partire dalla forma dell'infinito presa come base. Si veda ad esempio per il noneso (Schmid & Vigolo 1998): *sprechenar* da *sprechen* 'parlare', *zechenar* da *zechen* 'gozzovigliare', *trinchinar* da *trinken* 'bere'.

Naturalmente il cimbro non è l'unica varietà di tedesco in Italia a ricorrere all'italiano, o a dialetti italo-romanzi, per neoformazioni: strategie di adattamento produttive si riscontrano in tutte le varietà ma, significativamente, queste sono variabili, così come è variabile la frequenza con la quale tali neoformazioni ricorrono nel discorso.

La strategia di integrazione dei prestiti verbali romanzi in tedesco standard è una strategia di tipo indiretto per la quale alla base lessicale romanza viene suffissato il morfema derivazionale accentato *-ier* (a sua volta un prestito dall'antico francese in tedesco), al quale si legano poi i morfemi flessivi del tedesco. Tale strategia è stata molto produttiva in tedesco per diversi secoli, in un secondo momento si ulteriormente estesa per la formazione di verbi a partire da basi nominali (*hofieren* 'fare la corte')

o aggettivali (*halbieren* ‘dividere a metà’) autoctone, ma è ora considerata in declino (Gardani 2016) dato che attualmente per i neologismi alloglotti il tedesco attinge soprattutto dall’inglese adottando una strategia di tipo diretto (il tipo *shoppen* ‘fare la spesa’, *checken* ‘controllare’ ecc.). Nel tedesco sudtirolese, tuttavia, e soprattutto nelle varietà dialettali più vicine al confine trentino, la strategia indiretta in *-ier* è ancora ben produttiva in quanto molti neologismi (ad esempio nei registri bassi e giovanili) arrivano nel dialetto tedesco dall’italiano o per il tramite dell’italiano. Si vedano alcuni esempi recenti:

- (11) des foto *tschentriert*³ nichts
 ‘quella foto non *c’entra* niente’
 [Tirolese, Bronzolo (BZ)]
- (12) i hån si nia *kagiert*
 ‘non l’ho mai *cagata*’
 [Tirolese, Bronzolo (BZ)]
- (13) a dystopian novel in dor zukunft *ambientiert* praktisch (Bissighini, 2012)
 ‘un romanzo distopico, *ambientato* nel futuro praticamente’
 [Tirolese, Merano (BZ)]

Passiamo ora a considerare delle parlate tedesche appartenenti all’altro gruppo dialettale presente in Italia, l’alemannico. Si tratta delle già citate comunità walser, un arcipelago di isole linguistiche collocate fra Piemonte settentrionale e Valle d’Aosta, oggi fortemente in declino e per questo motivo da alcuni decenni oggetto di progetti di documentazione e di tutela e/o pianificazione linguistica. In una situazione nella quale le esigenze comunicative richiedono il ricorso a un patrimonio lessicale non più padroneggiato o, comunque, già limitato in origine (può accadere ad esempio nel corso di un’intervista sociolinguistica), subentrano anche in questi dialetti strategie di neologia, ma soprattutto strategie produttive di adattamento dei prestiti che, come abbiamo visto, tendono ad essere da una parte ricorrenti e dall’altra specifiche comunità per comunità, il che è interessante data la maggiore vicinanza strutturale (e l’origine condivisa) di questi dialetti.

Nel dialetto di Formazza, parlato nella più orientale delle comunità walser italiane, la strategia in uso per l’integrazione dei prestiti verbali è apparentemente identica a quella precedentemente più diffusa in tedesco e che, come si è visto, continua ad essere attiva nei dialetti sudtirolesi. Nel walser formazzino si riscontrano però delle differenze significative, sia sul piano quantitativo sia su quello qualitativo. Sul piano quantitativo l’incidenza di verbi in *-ieren* nel discorso è molto alta sia in termini di *tokens* sia, soprattutto, di *types*. Ciò significa che tra le norme comunitarie dei (pochi) parlanti di walser formazzino vi è anche lo schema astratto che permette di integrare qualsiasi verbo italiano in un paradigma che comprenda il suffisso *-ér-*

³ La forma *tschentriert* (e l’ipotetico infinito che se ne può ricavare, *tschentrieren*) mostra innanzitutto come il parlante tedescofono abbia colto la natura lessicalizzata di *c’entrare* nel senso di ‘essere pertinente’; in secondo luogo il tipo *tschentrieren* è chiaramente distinto dal tipo riscontrato nel corpus cimbro, *tschentràrn*, formato del tutto coerentemente con le strategie viste sopra.

seguito dalla flessione, strategia che è stata molto probabilmente mutuata dal contatto con i confinanti dialetti svizzeri, o da questi rafforzata, ma poi generalizzata in seguito alle mutate circostanze ed esigenze sociolinguistiche. Sul piano qualitativo, la relativa autonomia della strategia rispetto al tipo tedesco riguarda invece l'estensione analogica del prefisso di participio passato *ge-* (localmente *k-*) a questa classe di verbi, allentando così le maglie del *constraint* morfotattico che bloccherebbe la prefissazione nei verbi con prima sillaba atona (cfr. 15). Inoltre, in alcuni rarissimi casi si verifica l'attrazione di questi verbi verso la classe flessiva molto produttiva dei verbi in *-u* (cfr. 16).

- (14) *éch weis nit, Anni, éch fidértä=mi nit*
 'non so, Anna, io non mi *fiderei*'
 [Walser, Formazza (VCO)]
- (15) *un de hen=tsch=mi kfregért*
 'e poi mi hanno *fregato*'
 [Walser, Formazza (VCO)]
- (16) *invece ## τ studéru # bécher z lögä*
 'invece di studiare, di leggere libri'
 [Walser, Formazza (VCO)]

Consideriamo due ulteriori casi di dialetti walser, estremamente complessi dato il plurilinguismo che li caratterizza da secoli e dunque lo stratificarsi dei fenomeni di contatto combinati con l'interruzione molto precoce di un legame diretto con il mondo tedescofono: si tratta delle due isole linguistiche di Rimella e di Issime. Anche per questi due dialetti le strategie di integrazione dei verbi romanzi sono estremamente produttive e permettono ai parlanti (pochi ma tendenzialmente molto fluenti) di attingere al lessico romanzo all'interno di discorsi in tedesco walser.

Per quanto riguarda Rimella, la strategia in uso è apparentemente molto simile a quella vista per il cimbro di Luserna: anche in questo caso i verbi italo-romanzi presentano due sole uscite, *-ar* e *-ir* (in quest'ultima convergono le uscite in *-ire* e in *-ere*, si veda 17), alle quali si suffissano direttamente i morfemi flessivi della classe in *-u*, la più produttiva del sistema e che ha già attratto la maggior parte dei verbi nativi (ad es. 18). Diversamente dal cimbro, però, nel walser di Rimella tutti questi verbi sono sottoposti a un processo di ritrazione dell'accento che ne favorisce l'acclimatamento nel sistema morfofonologico di tipo germanico. Come per le altre parlate considerate fino a questo punto, e soprattutto come in cimbro e in formazzino, la strategia diventa estremamente produttiva e si presta a integrare nel discorso prestiti occasionali.

- (17) *dopu djo hen=ech decidirt mech z mannu*
 'dopo lì ho *deciso* di sposarmi'
 [Walser, Rimella (VC)]
- (18) *wi kambiarun=tsch d schacche!*
 'come *cambiano* le cose!'
 [Walser, Rimella (VC)]

Nella trascrizione degli esempi (17-18) si è scelto di annotare in corsivo (segnalandone dunque lo statuto di prestito) le forme verbali romanze comprese di quella che appare come la marca di infinito (*-ir* e *-ar*). Così facendo si presuppone dunque che la strategia di integrazione dei verbi italo-romanzi sia, analogamente a quella del cimbro, di tipo diretto, senza la mediazione di un morfema derivativo del tipo *-ier*. Questa interpretazione sarebbe coerente sia con l'antichità dell'insediamento rimellese, sia con l'assenza di contatti con altri dialetti di tipo svizzero tedesco dai quali il walser avrebbe potuto adottare la strategia indiretta di integrazione in *-ieren*. Tuttavia non si può escludere del tutto che *-r* faccia in realtà parte di un suffisso *-ier*, successivamente ridotto a causa della ritrazione dell'accento; in questo caso alla base del prestito ci sarebbe il tema romanzo (ad es. *cambia*) e non l'infinito.

Il caso di Issime, che presenta non poche analogie con quello di Rimella, è ulteriormente complicato dalla presenza di più lingue, oltre all'italiano e ai dialetti italo-romanzi, nel repertorio linguistico: il francese, lingua di cultura presente in Valle d'Aosta, e il *patois* francoprovenzale, entrambi disponibili come risorsa lessicale, forse più per i parlanti anziani che non per i più giovani, che sembrano orientati più verso l'italiano che non verso il francese o il francoprovenzale.

La strategia di integrazione dei verbi nel walser di Issime prevede una serie di passaggi: la ritrazione dell'accento (come a Rimella) secondo il modello tedesco; l'inserimento del prestito nella classe flessiva produttiva in *-un* (ancora come a Rimella); il passaggio di tutte le vocali atone a *-u* a seguito di una regola di armonia vocalica. Gli effetti dell'armonia vocalica producono un "super" suffisso *-urun*, omofono con l'esito di molte derivazioni verbali native, denominali come *chalburun* 'partorire un vitello' e deaggettivali come *arbreiturun* 'allargare'. Questo livellamento impedisce però di stabilire, come si è già detto anche per il caso di Rimella, seppure per ragioni diverse, se alla base di questa strategia di integrazione vi sia un processo analogo a quello del tedesco con *-ieren* (è l'ipotesi di Angster & Gaeta 2020), oppure se si tratti di una strategia di integrazione basata direttamente sulle desinenze dell'infinito romanzo, oppure, infine, di un processo intermedio fra i due. In termini strettamente sincronici, comunque, per il parlante si tratta di selezionare una base romana, di sottoporla alla struttura prosodica walser e di suffissare *-urun* (o una delle forme flesse corrispondenti).

Si consideri qui un esempio (19) di integrazione del verbo (presumibilmente) francese *décider* [desi' de], un tipo lessicale che abbiamo già visto ricorrere nel cimbro e nel walser rimellese:

- (19) as joar hentsch *dessidurut* z nòit siejen di truffili
'un anno hanno *deciso* di non seminare le patate'

4. Conclusioni

Con questo lavoro si è cercato di mettere in evidenza l'importanza della documentazione di fenomeni di contatto, all'interno di una più ampia attività di documentazione linguistica, con il fine di cogliere specificità linguistiche e sociolinguistiche di

lingue minoritarie che richiederebbero di essere prese seriamente in considerazione dagli ambiti più strettamente di competenza della linguistica applicata, e cioè la politica, la pianificazione e l'educazione linguistica.

Tutte le varietà di tedesco considerate in queste pagine presentano schemi produttivi per l'adattamento di prestiti verbali provenienti dalle lingue romanze a contatto. Nei diversi dialetti osservati questi schemi sono simili, anche in virtù del fatto che le lingue in gioco sono grosso modo le stesse, ma non identici; tali schemi sono comunque sistematici internamente alle singole varietà, cioè ogni varietà ha una sola strategia produttiva per integrare prestiti verbali. In tutti i dialetti, con l'eccezione del tirolese, l'incidenza di questi verbi nel discorso è molto alta, sia in termini di *tokens* sia, soprattutto, di *types*, dal momento che il contatto con varietà romanze, in particolare con l'italiano, costituisce l'unico canale di rinnovamento lessicale a disposizione. Dal punto di vista del parlante bilingue, pur all'interno di una conversazione nella lingua di minoranza, è sempre aperta la possibilità di attingere a due patrimoni lessicali, le cui radici vengono incapsulate in schemi morfo-fonologici e sintattici dedicati a seconda degli strati lessicali oppure "buoni per tutte le stagioni".

Riprendendo sinteticamente le strategie di adattamento osservate, si possono distinguere sostanzialmente due tipi⁴: da una parte il walser formazzino e il tedesco tirolese, dall'altra il cimbro e i dialetti walser di Issime e Rimella. Se fattori lingua-specifici (come ad esempio l'armonia vocalica nell'issimese) sono alla base di ulteriori differenziazioni, sono soprattutto fattori sociolinguistici a determinare la distribuzione dei due tipi principali individuati, in particolare la presenza (o, viceversa, l'assenza) di un contatto intenso e duraturo con varietà di tedesco non minoritario dalle quali lo schema in *-ieren* è stato mutuato assieme a verbi ad alta frequenza, come ad esempio *studieren* o *probieren*, che possono avere poi funzionato da modello per successivi adattamenti.

La documentazione linguistica, operando in particolare in contesti di lingue a rischio di estinzione, è spesso portata a operare una sorta di censura nei confronti di tutto quanto non sia genuinamente "autoctono" e tradizionale, con il rischio, però, di trascurare meccanismi produttivi per la formazione di parole che, in questi contesti, sono soprattutto meccanismi di adattamento di prestiti. Tali meccanismi sono fondamentali non solo per la sopravvivenza della lingua stessa, testimoniandone di fatto la vitalità linguistica interna al sistema (Berruto 2015), ma anche per l'uso e, in prospettiva, per la pianificazione linguistica e l'insegnamento, in un'ottica più squisitamente di linguistica applicata.

⁴ Un allargamento del campo d'indagine alle altre minoranze linguistiche tedescofone (ad esempio sulla scia di quanto fatto da Ralli 2016 per il greco) potrebbe in realtà portare alla luce altre strategie e a raffinare ulteriormente la tipologia attestata.

Bibliografia

- AUSTIN P.K. (2010), Current issues in language documentation, in AUSTIN P.K. (ed.), *Language Documentation and Description*, vol 7, SOAS, London: 12-33.
- BERRUTO G. (2015), Sulla vitalità delle *linguae minores*. Indicatori e parametri, in PONS A. (a cura di), *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*, Associazione Amici della Scuola Latina, Pomaretto: 11-25.
- BISSIGHINI S. (2012), *Sprachkontakt in Südtirol. Soziolinguistische Gesprächsanalyse im zweisprachigen Kontext*, Tesi di laurea non pubblicata, Università degli Studi di Trento.
- CARLI A. & FAVILLA M.E. (2005), Che cos'è oggi la linguistica applicata? Questionario sulla linguistica applicata in Italia, in BANTI G., MARRA A. & VINEIS E. (a cura di), *Atti del 4° Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra, Perugia: 415-448.
- DAL NEGRO S. & CICCOLONE S. (2018), Il parlato bilingue: italiano e tedesco a contatto in un corpus sudtirolese, in BERMEJO CALLEJA F. & KATELHÖN P. (a cura di), *Lingua parlata. Un confronto fra l'italiano e alcune lingue europee*, Lang, Bern: 385-407.
- GAETA L. & ANGSTER M. (2020), Loan word formation in minority languages: lexical strata in Titsch and Töitschu, in TEN HACKEN P. & PANOCOVÁ R. (eds), *The Interaction of Borrowing and Word Formation*, Edinburgh University Press, Edinburgh: 215-236.
- GARDANI F. (2016), Allogenuous exaptation, in NORDE M. & VAN DE VELDE F. (eds), *Exaptation and Language Change*, Benjamins, Amsterdam: 228-261.
- GROSJEAN F. (1998), Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues, in *Bilingualism. Language and cognition* 1: 131-149.
- HEATH J. (1984), Language Contact and Language Change, in *Annual Review of Anthropology* 13: 367-384.
- HIMMELMANN N. P. (2006), "Language documentation: What is it and what is it good for?", in GIPPERT J., HIMMELMANN N.P. & MOSEL U. (eds), *Essentials of Language Documentation*, Mouton de Gruyter, Berlin: 1-30.
- LÜPKE F. (2010), Data collection methods in language documentation, in AUSTIN P.K. (ed.), *Language Documentation and Description* (vol. 7), SOAS, London: 55-104.
- NICOLUSSI GOLO A. & NICOLUSSI G. (a cura di L. PANIERI) (2013), *Zimbarbort. Börtarpuach Lusérnesch – Belesch / Belesch – Lusérnesch. Dizionario del cimbro di Luserna*, Istituto Cimbro di Luserna, Luserna (risorsa online: www.zimbarbort.it).
- POPLACK S. (2018), *Borrowing. Loanwords in the speech community and in the grammar*, Oxford University Press, Oxford.
- RABANUS S., BIDESE E. & DAL NEGRO S. (2019), Deutsch als Minderheitensprache in Italien, in HERRGEN J. & SCHMIDT J.-E. (Hrsg.), *Sprache und Raum Ein internationales*

Handbuch der Sprachvariation. Band 4: Deutsch, De Gruyter Mouton, Berlin, Boston: 1096-1114.

RALLI A. (2016), Strategies and patterns of loan verb integration in Modern Greek varieties, in RALLI A. (ed.), *Contact Morphology in Modern Greek Dialects*, Cambridge Scholars Press, Cambridge: 73-108.

SCHMID S. & VIGOLO M.T. (1998), I tedeschismi nei dialetti della Val di Non (TN): considerazioni onomasiologiche in base al Vocabolario del Quaresima, in CORDIN P., ILIESCU M. & SILLER-RUNGGALDIER H. (a cura di), *Parallela 6: italiano e tedesco in contatto e a confronto / Italienisch und Deutsch im Kontakt und im Vergleich*, Università degli Studi di Trento, Trento: 161-178.

THOMASON S.G. (2001), *Contact Languages. An Introduction*, Georgetown University Press, Washington DC.

TOSO F. (2004), *Le minoranze linguistiche in Italia*, Il Mulino, Bologna.

TRUDGILL P. (2011), *Sociolinguistic Typology. Social Determinants of Linguistic Complexity*, Oxford University Press, Oxford.

WEINREICH U. (1968), *Languages in Contact. Findings and Problems*, Mouton, The Hague, Paris, New York.

WOHLGEMUTH J. (2009), *A Typology of Verbal Borrowings*, de Gruyter, Berlin-New York.

ANTONIETTA MARRA¹

Contatto e discorso. Prime annotazioni su alcuni segnali discorsivi nello slavo-molisano

Abstract

This article deals with the topic of discourse markers in the Slavic of Molise, a minority language in prolonged contact with romance varieties of the same area. In this contribution, I propose the results of an initial survey, based on qualitative data. After a very short introduction of the class of discourse markers also in multilingual repertoires, I will focus on the use of some forms corresponding to the Italian *ma* 'but', *poi* 'later', *e* 'and', *allora* 'then' with the intention of highlighting the role that the linguistic contact has played in the organization of their functions.

1. Introduzione

Come è noto, la lingua, nell'uso che ne fanno i suoi parlanti nella comunicazione, si manifesta non solo per mezzo di quegli elementi che costituiscono la struttura di base delle forme proposizionali, ma anche attraverso la presenza di costituenti, genericamente denominati segnali o marcatori discorsivi (cfr. Bazzanella 1995; d'ora in poi SD), i quali attivano procedure di interpretazione che fanno riferimento al parlante stesso, alla sua interazione con l'interlocutore e alla struttura stessa del messaggio (Molinelli 2014: 195).

Questi elementi appaiono di difficile categorizzazione, probabilmente anche perché appartengono a varie classi lessicali (in italiano, tra i SD troviamo forme verbali, aggettivali, nomi, sintagmi preposizionali, operatori di coordinazione, ecc.), hanno una collocazione distribuzionale molto flessibile e sono caratterizzati da alta polifunzionalità (cfr. Bazzanella 2011) intesa sia in senso paradigmatico (una stessa forma può essere inclusa in diverse classi funzionali di SD) sia sintagmatico (un'unica occorrenza testuale può assumere più di un valore funzionale; cfr. Bazzanella & Borreguero Zuloaga 2011; Sansò 2020: 29-40). Tutti i SD, in ogni caso, condividono una natura procedurale (Fraser 1999), cioè «[...] sono utilizzati come istruzioni date all'ascoltatore su come interpretare correttamente l'enunciato o il segmento di enunciato nel quale compaiono» (Sansò 2020: 14). I SD, dunque, assolvono ad una funzione comunicativa che sembra non aggiungere significato proposizionale all'e-

¹ Università di Cagliari.

spressione nella quale sono collocati (o per lo meno non in maniera determinante; cfr. Bazzanella 2011) in quanto sarebbero, in questa prospettiva di analisi:

[...] elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali, a sottolineare la strutturazione del discorso, ad esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, ad evidenziare processi cognitivi in corso. (Bazzanella 2011).

Proprio questa loro peculiarità è normalmente considerata la caratteristica sostanziale in base alla quale possono essere individuati e riconosciuti nella loro funzione discorsiva².

Per esemplificare quanto appena detto, si confrontino gli esempi (annotati da conversazioni spontanee) (1) e (2), rispettivamente con (3) e (4): mentre nei primi due *guarda* e *ma* manifestano il loro valore verbale e di congiunzione avversativa, in (3) e (4) questi due elementi non sono utilizzati con lo stesso significato e potrebbero essere eliminati dalle produzioni in cui sono inseriti senza modificare il significato di queste ultime. In particolare, in (3) *guarda* segnala la presa di turno da parte del parlante e allo stesso tempo rinforza quanto si andrà a dire probabilmente in risposta a una richiesta o a un commento precedente dell'interlocutore; ugualmente, anche il *ma* di (4) non svolge la sua funzione avversativa con una proposizione che lo precede e intende dare enfasi a quanto viene detto subito dopo.

- (1) *Guarda* questo, mi pare più leggero, più fresco.
- (2) Volevo venire *ma* ero troppo stanca alla fine.
- (3) *Guarda*, possiamo vederci e farlo domani o al massimo dopodomani.
- (4) *Ma* non dire sciocchezze!

Dei SD sono state proposte diverse classificazioni, tutte di natura funzionale e non formale. Nota e ormai ampiamente accettata è quella di Bazzanella (qui presentata nella revisione del 2011) che individua tre macro-funzioni, al cui interno sono ulteriormente indicate ulteriori sotto-categorizzazioni:

- funzioni interazionali: svolte da quei SD che manifestano la relazione di quanto si sta dicendo con il contesto temporale e spaziale nel quale si realizza la comunicazione, marcando in particolare il ruolo dei partecipanti all'interazione; appartengono ad esempio a questa macro-categoria gli elementi che segnalano da parte del parlante la volontà di presa di turno o da parte dell'ascoltatore l'attenzione a quanto si sta dicendo attraverso segnali fatici, o i modalizzatori che attenuano la forza espressiva di quanto si dice al fine di tutelare la faccia dell'interlocutore e/o dello stesso parlante;

² In base a questa caratteristica è stata discussa, infatti, la classificazione come SD di alcuni elementi che Bazzanella (2011) inserisce nella categoria dei SD cognitivi (v. *infra* e cfr. Fiorentini 2017: 23). In merito ad altre peculiarità, sintattiche e distribuzionali di questi elementi si rimanda a Bazzanella (1995) e Sansò (2020).

- funzioni metatestuali: realizzate da quegli elementi che chiariscono ed esplicitano articolazioni interne del testo o discorso e il ruolo che vi hanno gli enunciati prodotti; ad esempio, fanno parte di questa categoria elementi che segnalano l'introduzione di un nuovo argomento o di un'esemplificazione, i focalizzatori che indirizzano l'attenzione dell'interlocutore, o, ancora, le forme che segnalano l'inizio o la fine di una interazione (SD demarcativi).
- funzioni cognitive: si tratta di quegli elementi attraverso cui il parlante evidenzia i processi cognitivi che sottendono alla sua produzione; Bazzanella (2011) ne individua tre sotto-tipologie: indicatori procedurali, indicatori epistemiche e meccanismi di intensità.

Questa tassonomia, dice la stessa studiosa:

[...] deve essere intesa non in modo rigido, dati sia la polifunzionalità dei segnali discorsivi [...], che il principio di «composizionalità pragmatica» [...]. Il valore di un singolo segnale discorsivo dipende sempre dal significato originario, ma si costituisce in base al contesto e all'influenza degli altri indicatori di «forza illocutoria», cioè il modo in cui un enunciato deve essere inteso (Bazzanella 1995: 232).

La difficoltà di classificazione di questa classe di elementi si manifesta, oltre che in alcune proposte di parziale o sostanziale revisione della proposta di Bazzanella (1995; 2011)³, anche nell'eterogeneità del metalinguaggio utilizzato per indicare le loro funzioni, aspetto per il quale si rimanda anche a Matras (1998) e Fedriani e Sansò (2017).

Nel mio contributo, dopo avere brevemente delineato, sulla base di ormai numerose ricerche in questo ambito, il comportamento dei SD in situazioni di contatto, proporrò i risultati di una prima ricognizione di alcune forme classificabili come SD nello slavo-molisano (d'ora in poi SLM), lingua minoritaria di prolungato contatto (dal XVII secolo) con le varietà romanze (dialetto molisano e italiano regionale) presenti nello stesso territorio (cfr. Rešetar (1997 [1911])). Attraverso dati di tipo essenzialmente qualitativo descriverò l'uso di alcuni marcatori riscontrati in questa varietà. In particolare, saranno presi in considerazione i dati raccolti in uno dei tre comuni slavofoni, Acquaviva Collecroce (in provincia di Campobasso), per confrontarli, lì dove potrà risultare utile, con le produzioni di parlanti di Montemitro (Campobasso), comune nel quale è parlata una varietà di SLM più conservativa.

³ Si veda ad esempio la tassonomia elaborata da Molinelli (2014: 196) di quelli che lei definisce segnali o marcatori *funzionali*. Questa classificazione intende superare alcune debolezze del modello proposto da Bazzanella. Molinelli distingue: 1. marcatori discorsivi, che segnalano coesione e coerenza (testuale e discorsiva) e partecipano alla costruzione del discorso nella sua componente testuale (ad esempio, l'italiano *allora* utilizzato per aprire una nuova sequenza discorsiva); 2. marcatori pragmatici, relativi sia alla coesione sociale sia all'atteggiamento personale del parlante (ad esempio, *prego*), che determinano la natura dell'interazione e l'identità sociale dei parlanti, manifestano l'atteggiamento o i punti di vista del parlante verso l'interlocutore e il discorso (ad esempio *penso io; diciamo*) o richiamano l'attenzione sulla relazione con l'interlocutore o sull'interlocutore stesso (ad esempio, *guarda in frasi del tipo guarda, non mi interessa per nulla*); 3. marcatori contestuali, relativi al contesto interazionale, in quanto manifestano la relazione tra parlante, interlocutore e contesto (ad esempio, *ecco*).

Dopo una panoramica di insieme, mi concentrerò sull'uso di alcune forme corrispondenti all'italiano *ma, poi, e, allora* con l'intento di evidenziare il ruolo che il contatto interlinguistico ha giocato nell'organizzazione delle loro funzioni all'interno dello SLM.

2. Segnali discorsivi e contatto interlinguistico

È noto che i marcatori di discorso sono una categoria particolarmente sensibile agli effetti del contatto linguistico. Il processo di pragmatizzazione (cfr. Molinelli 2014) che ne è all'origine è probabilmente uno dei motivi che condizionano la forte permeabilità interlinguistica di queste forme nei contesti plurilingui. In particolare, è stato spesso rilevato che condizioni di bilinguismo non equilibrato, nelle quali una delle lingue assume un ruolo di maggiore prestigio e diffusione, sembrano rappresentare una condizione particolarmente favorevole al prestito di questi elementi dalla lingua sociolinguisticamente primaria. Matras (1998: 286), a questo proposito, afferma che la lingua «pragmaticamente dominante» assume un ruolo nella regolamentazione dei processi mentali del parlante che può manifestarsi linguisticamente anche nelle produzioni orali della lingua minoritaria. In questa prospettiva, elementi, come i SD, che partecipano alla organizzazione del discorso, appaiono fortemente chiamati in causa:

Prestige is thus not itself a motivation for the transfer of discourse markers (nor, perhaps, of other grammatical elements), but at most a background precondition for the wholesale, long-term borrowing of this class of items (Matras 1998: 326).

Questa prospettiva sembra essere coerente con quanto riscontrato da studi su diverse lingue che condividono una condizione di minoranza pur in contesti tra loro molto diversi (cfr. ad esempio Poplack 1980 per lo spagnolo dei portoricani di New York; Matras 1998 per i dialetti rom; Dal Negro 2005b; Dal Negro & Fiorentini 2014 e Fiorentini 2017 per alcune lingue minoritarie sul territorio italiano) e pare anche confermata dall'osservazione di quanto invece accade nelle lingue dominanti che tendono a prendere in prestito da quelle subalterne principalmente elementi di natura referenziale (cfr. ad esempio Budohoska 2013 per i prestiti kiswahili nell'inglese del Kenya).

Tuttavia non mancano neanche esempi in cui è la lingua dominante a inglobare SD della lingua subalterna: lo riscontra ad esempio Maschler (1997) nell'inglese parlato in Israele, nel quale l'elemento ebraico *ki*, corrispondente all'inglese *because*, sostituisce in alcuni casi la forma inglese in funzione di SD (ma mai, invece, nella funzione connettiva con valore causale); lo segnala anche Poplack (1980) che parla a questo proposito di *code-switching emblematico*, ovvero di una forma d'uso di elementi *bandiera* utili a segnalare l'appartenenza identitaria nonostante l'uso ridotto della lingua sorgente da cui vengono selezionati i SD.

Oltre alle ragioni appena indicate, che possiamo definire di tipo sociolinguistico, anche la posizione sintattica occupata da questi elementi nella catena sintagma-

tica può avere un ruolo facilitante nella commutazione da una lingua a un'altra in contesto bilingue. Proprio per la loro natura procedurale e non proposizionale, i SD spesso si collocano all'inizio o alla fine dell'enunciato, cioè in posizioni nelle quali l'introduzione di elementi 'ospiti' rispetto al codice di base tende a interferire poco con il resto della produzione (cfr. Poplack 1980; Dal Negro 2005a). Matras (1998), a questo proposito, afferma che la loro natura di modificatori dell'enunciato (*utterance modifiers*) permette una chiara riconoscibilità e un'agevole separabilità pragmatica che facilita una maggiore sostituzione interlinguistica anche rispetto a elementi lessicali inseriti nei primi livelli per grado di trasferibilità (cfr. Thomason & Kaufman 1988: 37-64). Inoltre, maggiore è la pressione della lingua dominante all'interno del repertorio, maggiore sarà la sedimentazione delle forme 'ospiti' all'interno del sistema linguistico meno prestigioso. Quindi, in una situazione di contatto debole i SD sono introdotti nel contesto allolinguistico come prodotti di *code-switching* e *code-mixing*. Invece in contesti bilingui minoritari in cui sono presenti processi di sostituzione di lingua e di obsolescenza, gli elementi lessicali frutto dell'interferenza della lingua dominante tendono a sedimentarsi come veri e propri prestiti sistematizzati che, in alcuni casi, arrivano a sostituire del tutto le forme originarie (cfr. Dal Negro 2005a, 2005b; Fiorentini 2017; Matras 1998; Poplack 1980); infine, qualche volta (come accade per lo SLM) possono sostituire in tutto o in parte anche l'originaria forma da cui il SD nasce, dunque la forma nella sua funzione primaria (di connettivo, ad esempio).

Certamente l'ampia variazione funzionale interna alla categoria dei SD merita ulteriori riflessioni che permettano di verificare eventuali gerarchie di trasferibilità anche sulla base dei diversi ruoli funzionali svolti da questi marcatori (cfr. Haspelmath 2008), e in relazione alla frequenza d'uso di questi elementi, che ha sicuramente un ruolo nei processi di interferenza linguistica. In merito a gerarchie di trasferibilità all'interno della categoria dei SD, Fiorentini (2017: 189-199), nella situazione di contatto tra italiano e ladino, riscontra una gerarchia di trasferibilità favorevole soprattutto ai SD interazionali e intersoggettivi, seguiti poi dagli elementi più soggettivi come i SD metatestuali e cognitivi, congruentemente con il carico di elaborazione ad essi correlato individuato da Matras (2009: 161).

Inoltre, come si è accennato, le forme di prestito che ricoprono il ruolo di SD sono spesso inserite nel sistema anche con altri valori funzionali (cfr. ad esempio Dal Negro 2005b; Fiorentini 2017). Un aspetto interessante da analizzare nello studio dei SD in contesti bilingui, dunque, è rappresentato dall'osservazione delle diverse frequenze d'uso e dei vari gradi di sedimentazione nel sistema nelle diverse funzioni, di marcatore di discorso o di connettivo, ricoperte da questi elementi di prestito.

3. I dati dello slavo-molisano

3.1 Il corpus

I dati SLM presi in considerazione per questo contributo appartengono alle produzioni di abitanti di due dei tre comuni slavofoni: Acquaviva C. e Montemitro. Le

comunità dei due comuni presentano un diverso atteggiamento nei confronti della varietà minoritaria che si traduce in un uso più diffuso (anche tra le generazioni più giovani) e un maggiore senso di lealtà (cfr. Bowerman 2006) nei confronti della lingua locale tra i parlanti di Montemitro rispetto a quanto accade ad Acquaviva C.. La varietà di Montemitro, inoltre, appare tendenzialmente più conservativa rispetto a quella di Acquaviva C. anche sul piano strutturale. Lo SLM, infatti, sebbene parlato in tre comuni demograficamente molto piccoli e solo da un numero di parlanti molto ridotto, presenta al suo interno una certa eterogeneità (cfr. ad esempio Breu & Piccoli 2000, 2011, 2012; Marra 2019).

Le riflessioni sui SD nello SLM presentate in questo lavoro sono parziali e rappresentano solo i primi risultati di una ricerca più ampia. Ci concentreremo, infatti, su un numero limitato di SD molto diffusi (*ma, pa, e, alor*) con qualche breve cenno ad altre forme.

I dati qui presentati, che saranno trattati da un punto di vista qualitativo, sono stati selezionati dalle seguenti fonti:

- produzioni raccolte a inizio Novecento da Rešetar (1997 [1911]), per lo più racconti originariamente in forma orale;
- produzioni orali raccolte da Breu e Piccoli (2000; 2011; 2012);
- produzioni orali raccolte da chi scrive, corrispondenti a brevi conversazioni e a reazioni a diversi input di elicitazione (indicati con la sigla AM);
- racconti nati in forma scritta prodotti da Nicola Gliosca (2018), parlante fluente di Acquaviva C.

Sebbene i materiali presi in considerazione permettano potenzialmente di evidenziare anche alcune dimensioni di variazione⁴, nel mio contributo questo aspetto non sarà trattato sistematicamente ma se ne farà cenno solo per alcune forme.

3.2 Prime osservazioni d'insieme

Questa prima ricognizione ha evidenziato, risultato d'altronde atteso, che anche in SLM, come pure in altri contesti minoritari già citati (vedi ad esempio Dal Negro 2005b; Fiorentini 2017), tra le forme con funzione di SD è presente un grande numero di prestiti dalle varietà romanze. Alcuni di questi elementi sono ormai pienamente entrati nel sistema e sono utilizzati al posto delle originarie forme slave, non

⁴ In primo luogo una variazione diatopica, tra i due diversi comuni slavofoni, con implicazioni legate anche ad altre dimensioni sociolinguistiche, visti i diversi gradi di conservazione e diffusione dello SLM e i diversi atteggiamenti nei confronti della lingua minoritaria ad Acquaviva C. e Montemitro. Inoltre, la presenza di dati di inizio Novecento potrà permettere in futuri lavori una (minima) profondità diacronica, rinforzata anche dall'osservazione di una diacronia apparente attraverso le produzioni di parlanti fluenti (cfr. Dorian 1977) di diverse età. Infine, per Acquaviva C. può essere osservata anche una possibile variazione diamesica, vista la tipologia di testi presi in considerazione. Se è vero che i SD sono molto diffusi nel parlato e che proprio sulle loro caratteristiche interazionali si è concentrata la ricerca ai suoi inizi, è importante sottolineare che numerosi SD sono utilizzati anche nello scritto (cfr. Bazzanella 2001), sebbene in quantità più ridotte rispetto al parlato, e anche il confronto in diamesia può risultare in alcuni casi interessante.

solo in funzione discorsiva ma anche come connettivi frasali, nella produzione di tutti i parlanti, anche quelli più anziani e competenti. Accade, ad esempio, per le forme *komung* in (5) e *andz* in (6), entrambe forme che possono essere riconosciute come SD cognitivi.

- (5) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2011: 56]⁵
Komung s' nami rekl: «Vamita-si robu ka jimata»
 'Comunque ci dissero: «Prendete la roba che avete»'
- (6) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli, 2011: 55]
Andz stojaša s Karlučam, na kapusald di stojaša Karluč
 'Anzi stava con Carluccio, nel caposaldo dove stava Carluccio'

Ci sono poi altri elementi, come ad esempio *dung(a)* in (7), che possono alternarsi alle originarie forme slave che hanno parzialmente sostituito e che continuano a essere utilizzate, come accade ad esempio per *tol* e *tr* che veicolano lo stesso significato che potrebbe avere *dung(a)* in funzione discorsiva (8 e 9) o anche della congiunzione coordinativa con valore conclusivo (10).

- (7) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2011: 215]
Dung(a) za čini vin jesu troko, čuda [PAUSA] vidiš ka pa mi imbroglio'
 'Dunque per fare il vino ci sono tanto, molti [PAUSA] vedi che poi mi imbroglio'
- (8) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2000: 225]
Tr; mi mama si ga po van
 'Dunque, noi dobbiamo andarcene in campagna'
- (9) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2011: 10]
Tr, sa ti govora jistina, sa strašim sa bijat ka sa štangivam
 'Dunque, ora ti dico il vero, ho paura di avviarmi perché mi stanco'
- (10) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli, 2000: 225]
 On je poša doma *tr* je ga ubija
 'Lui è andato a casa e lo ha ucciso'

Le due forme slave *tr* e *tol*, tuttavia, si presentano con un numero di occorrenze limitato e solo nell'uso di parlanti fluenti adulti. I parlanti più giovani, infatti, in tutte le funzioni potenzialmente ricoperte da queste espressioni (sia come SD sia come congiunzione) utilizzano corrispondenti di prestito dalle varietà romanze confermando una correlazione tra uso più diffuso dell'italiano e aumento di prestiti di elementi discorsivi (e anche funzionali, come connettivi) nelle produzioni in SLM. Questa correlazione si evidenzia in maniera maggiore in parlanti che dello SLM hanno una competenza limitata. Si veda ad esempio l'uso della locuzione *solo che* in (11) nella produzione di una parlante non abituale e non fluente (definita per comodità *semi-parlante*; cfr. Dorian 1977) che utilizza la locuzione italiana in un contesto nel quale un parlante fluente avrebbe utilizzato la forma SLM corrispondente, *sama ka*.

⁵ Per ogni esempio sarà inserito il comune di appartenenza del parlante e la fonte da cui è tratto. Sono tutti dati di produzione orale, tranne quelli di Gliosca (2018), per i quali sarà segnalato che si tratta di produzione scritta.

- (11) [Acquaviva C., semi-parlante, AM]
 E ovi did zova ove ranokkij *solo che* ove ranokkij ni jeg
 ‘E questo bambino chiama questo ranocchio *solo che* questo ranocchio non c’è’

L’osservazione di (11) richiama la questione molto dibattuta sulla natura del fenomeno di contatto interlinguistico in cui sono coinvolti i connettivi e i SD, ovvero se si tratti di forme di prestito oppure di esiti di *code-switching* o *code-mixing*. Poiché in molti casi è difficile dare una risposta certa, per osservare il fenomeno senza necessariamente doverlo inquadrare in categorie troppo restrittive appare utile la proposta di considerare queste due manifestazioni del contatto come espressioni di un continuum (Fiorentini 2017: 26-27) che, pur dando gli stessi effetti nella produzione fisica del messaggio, attivano processi diversi sulla base di vari fattori che riguardano sia il parlante (con il suo repertorio), sia la situazione (comunitaria e comunicativa) in cui questi interagisce. La mancata sistematicità d’uso di alcune di queste forme all’interno della comunità e da parte degli stessi parlanti, inoltre, invita a riconoscerle come frutto di *code-mixing*, processo ampiamente diffuso tra i parlanti che fanno largo uso di parlato bilingue, che può eventualmente rappresentare una condizione facilitatrice per l’attivazione più tarda del prestito. Questo sembra accadere, per i parlanti competenti, soprattutto per i SD. Non è infatti raro trovare elementi allogeni nelle loro sequenze di parlato che svolgano una funzione discorsiva. Si osservi a questo proposito l’esempio (12) nel quale è utilizzata la locuzione *per dir*, di indubbia interferenza romanza, con un ruolo metatestuale di esemplificazione; o anche (13) dove un parlante fluente della varietà SLM più conservativa (quella di Montemitro) introduce l’espressione avverbale *menu mal* dal dialetto italo-romanzo per esprimere il proprio atteggiamento sul contenuto della seconda parte del suo messaggio.

- (12) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2011: 54]
 Pa mi, *per dir*, čič ga zovahma ‘čič’, one jinveč ga zpovahu ‘grah’
 ‘Poi noi, *per dire*, il cece lo chiamavamo ‘čič’, loro invece lo chiamavano ‘grah’
- (13) [Montemitro; Breu & Piccoli 2000: 427]
menu mal ka sada ne metaše čuda
 ‘meno male che ora non nevica molto’

Il fenomeno non sorprende ed è in linea con i risultati di altre ricerche che evidenziano come parlanti che fanno uso frequente di entrambe le lingue del loro repertorio producano un parlato bilingue nel quale elementi allogeni appartenenti alle classi dei marcatori funzionali e discorsivi sono in misura maggiore rispetto a forme lessicali referenziali (cfr. Ciccolone & Dal Negro 2016: 33).

3.3 Prestiti dubbi: *ma* e *pa*

A proposito della congiunzione avversativa *ma*, Matras (1998: 301-305), sulla base di dati raccolti in molti contesti plurilingui, tracciando una gerarchia implicazionale di prestabilità delle congiunzioni coordinative *but*, *and* e *or*, inserisce *but* in prima posizione. Questa forma, in effetti, è stata da tempo segnalata come altamente soggetta al prestito:

Il connettivo che sembra essere universalmente più soggetto a fenomeni di prestito in situazioni di contatto è *ma*, con i suoi valori pragmatico-testuali da una parte e sintattico-semantici dall'altra. Ricordiamo che già l'esempio citato da Weinreich (1974: 45 [1953]) e ripreso poi da altri riguardava proprio l'uso di *but* in un enunciato yiddish. Anche nella bibliografia più recente [...] sono proprio le congiunzioni avversative allogene a presentare una frequenza relativa maggiore, sia rispetto ad altri connettivi, sia in prospettiva interlinguistica. In particolare, alcuni di questi autori vedono una relazione molto stretta fra le potenzialità contrastive dell'alternanza di codice e quelle di connettivi con significato avversativo, il che porterebbe, nell'uso di connettivi avversativi di origine straniera, ad una moltiplicazione degli effetti contrastivi, sia a livello testuale che semantico (Dal Negro 2005b: 2).

Anche in SLM l'elemento *ma* appare molto frequentemente in tutti i testi del corpus. In funzione di SD si trova spesso all'inizio di un enunciato, sovente all'inizio di un turno conversazionale e svolge di solito la funzione di segnalare la presa di turno (14) o anche l'introduzione del nuovo topic (15) eventualmente attraverso una domanda all'interlocutore, oppure è utilizzato per enfatizzare quanto si sta per dire come in (16).

- (14) [Acquaviva C., Breu & Piccoli 2000: 439]
Ma, oni korko [PAUSA] što čina, korko gošti je sta?
 'Ma lui quanto [PAUSA] che faceva, quanti anni è stato?'
- (15) [Acquaviva C., parlante fluente anziana, AM]
 Ima na parenèt (xxx) na sin do moga kudžina. *Ma* redžistriva?
 'Ha un parente (xxx) un figlio di mio cugino. *Ma* registra?'
- (16) [Acquaviva C., Breu & Piccoli 2000: 51-52]
 Nasa jiščaša un čerto Quaglia Pasquale. Mi sma rekl «*Ma* sa oni je...»
 'Ci cercava un certo Quaglia Pasquale. Noi dicemmo: «*Ma* ora quello è...»'

Questa forma è presente nelle produzioni sia di Acquaviva C. sia di Montemitro ed è regolarmente utilizzata anche nelle produzioni scritte (cfr. Gliosca 2018).

In merito alla sua origine, nonostante l'evidente similitudine con il connettivo e segnale discorsivo *ma* dell'italiano, non possiamo ignorare che in croato standard esiste una forma identica descritta recentemente come particella modale (cfr. Kresić & Gulan 2012; Kresić *et al.* 2017⁶) e più spesso indicata come SD. Si osservino negli esempi (17) e (18) (nei quali ho lasciato anche la traduzione in inglese proposta nelle fonti da cui sono tratti) alcuni dei valori discorsivi di *ma* – di tipo interazionale in (17) e metatestuale/cognitivo in (18) – in croato standard.

- (17) [Croato standard; Kresić *et al.* 2017: 234]
Ma, to što Navarra priča nije točno

⁶ I lavori che riconoscono in croato questa classe di elementi (tra questi quelli sopra indicati o anche Batinic *et al.* 2015) trovano valori e funzioni della forma croata *ma* comparabili a quelli della particella tedesca *doch*. Ritengono, quindi, che questa e altre forme possano essere inserite in una specifica categoria all'interno del sistema croato, quella, appunto, delle particelle modali, differenziandole dal gruppo dei SD.

‘Well, what Navarra is saying is not correct’
 ‘Allora, quello che sta dicendo Navarra non è corretto’

(18) [Croatian standard; Kresić & Gulan 2012: 67]

Ma zašto to nije ranije rekao?
 ‘Why *on earth* didn’t he say so earlier?’
 ‘*Ma* perché non lo ha detto prima?’

Al di là della classificazione che se ne possa fare, ci interessa qui segnalare la presenza di questa forma in croato standard e la eventuale possibilità che *ma* fosse già presente nello SLM delle origini, cioè prima dell’arrivo di questa varietà sulla penisola italiana. Per lo SLM, dunque, non possiamo inserire con certezza *ma* tra i SD di prestito. Tuttavia è ragionevole valutare il ruolo che la congiunzione avversativa *ma* dell’italiano (e della varietà italo-romanza dell’area) può comunque avere avuto nell’eventuale mantenimento e poi diffusione di questo SD nello SLM, visto anche il valore di congiunzione avversativa che *ma* può assumere in questa varietà (v. 19), a differenza di quanto accade per l’omofona particella modale (o SD) del croato standard, che invece non può ricoprire il ruolo di marcatore connettivo (ruolo svolto dalla congiunzione avversativa *ali* ‘ma, però’).

(19) [Rešetar 1997 [1911]: 176]

Nevog tat [...] mu govoraša ka to ne gradaš dobro, *ma* on nije ga tija maj slušat
 ‘Suo padre [...] gli diceva che questo non andava bene, *ma* lui non lo volle mai ascoltare’

Si noti, comunque, che in funzione di congiunzione avversativa in SLM si ritrova frequentemente anche la forma *pèro* (< it. *però*), come in (20) e (21). *Pèro* non compare tuttavia come SD.

(20) [Acquaviva C., Breu & Piccoli 2011: 8]

[...] sa kjičkjarjala s medikom Kuaranda, sa kjičkjarjala s fratricom, *pèro* nisa pola kjičkjarijat naka, sa ponila puna borcu [...]
 ‘[...] ho parlato con il dottore Quaranta, ho parlato con la suora, *però* non sono andata a parlare così, ho portato la borsa piena [...]

(21) [Acquaviva C.; parlante fluente, AM]

Se ti propr zsisitiš čini mi vizitu e osta grub ovi médik *pèro* ovo mu čini multu e ju mu ju da
 ‘Se tu proprio insisti, fammi la visita, e dà il polso al medico, *però* quello gli fa la multa e gliela dà’

Una situazione simile a quella di *ma* la ritroviamo per la forma *pa*, che in croato standard è anch’essa inserita nell’elenco delle particelle modali (Batinić *et al.* 2015; Kresić *et al.* 2017) o tra i SD (v.22), ma che in SLM funziona sia come SD, ad esempio in (23) e (24) dove ha valore metatestule con la funzione di segnalare coesione nel discorso, sia come avverbio temporale (25).

(22) [Croatian standard; Batinić *et al.* 2015: 4]

Pa kakva je to besmislica?
 ‘Well, what nonsense is this?’

‘Allora, che sciocchezza è questa?’

- (23) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2011: 10]
Pa spečalment, cijota, utra [PAUSA] zgora te sfalde! Ka je vruča, ti daja na glavu
 sundza, *pa* ti nosiš borcu
 ‘Poi specialmente, zia, in [PAUSA] su quell’asfalto! Che è caldo, il sole ti dà alla
 testa, *poi* tu porti la borsa’
- (24) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2000: 436]
 A one *pa* dica, dica male bihu one ka jidahu, bihu one ka ne mang jidahu
 povaču
 ‘E quelli *poi* i bambini, i bambini piccoli, c’erano quelli che mangiavano,
 c’erano quelli che nemmeno mangiavano la focaccia’
- (25) [Acquaviva C.; parlante fluente, AM]
 Via Borgo, e *pa* palàk palàk su či prije hiže
 ‘Via Borgo, e *dopo* piano piano hanno fatto le prime case’

Si noti che a differenza di *ma*, il SD *pa* assume anche posizioni non periferiche rispetto *all’enunciato* (v. in particolare 24). Quando è in funzione avverbiale, anche *pa* può alternarsi ad un’altra forma, anche questa di prestito: *dop* (v. 26).

- (26) [Acquaviva C.; parlante fluente, AM]
 pisi ti ka *dop* ti pisam ja
 ‘Scrivi tu che *dopo* ti scrivo io’

Con funzione preposizionale in espressioni temporali, inoltre, esiste una la parola *dopa* (es. *dopa podna* ‘dopo mezzogiorno’). L’inserimento nello SLM della preposizione *dopa* e l’esistenza dell’avverbio *po* ‘poi, dopo’ nel dialetto italoromanzo di contatto possono avere funzionato come elementi di rinforzo per il mantenimento della particella slava *pa*, (forse) presente nella varietà slava d’origine, e per l’espansione delle sue funzioni.

3.4 Compresenza di forme allogene ed endogene: *e* e *alor*

Nella sua piccola scala implicazionale di prestabilità (v. § 3.3), Matras (1998: 301-305) inserisce in seconda posizione, dopo *but*, la forma *and*. Anche in SLM le funzioni di SD e di congiunzione corrispondenti possono essere espresse da una forma di prestito *e*, ma a questa può alternarsi anche la forma slava *a* (con le varianti *aš* e *oš*). Come SD, usato per segnalare la presa di turno ma anche per introdurre un nuovo argomento nell’interazione o per dare enfasi a quanto si sta per dire, troviamo la forma di prestito sia nelle produzioni dei semi-parlanti (11) sia in quelle dei parlanti della varietà più conservativa (27) e anche nei testi scritti (28). Le forme slave originarie sono invece rare nei semi-parlanti ma sono presenti nelle altre tipologie di parlanti (v. 29 e 24).

- (27) [Montemitro; Breu & Piccoli 2012: 46]
 E bihu četir etara, nonda su kostal dva miliuna lira
 ‘Ed erano quattro ettari, allora costavano due milioni di lire’

- (28) [Acquaviva C.; produzione scritta, Gliosca 2018: 62]
 – Urek je na stvara gruba e kada jena ga jima ma sa jamit / – E kaka mama?
 ‘– L’incantesimo è una cosa brutta e quando uno ce l’ha bisogna toglierlo / – E
 come nonna?’
- (29) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2000: 426]
 A je sa furnit fat
 ‘Ed è finito il racconto’

Anche come congiunzione troviamo entrambe le forme, quella di prestito (30) e quella slava (31). In questa funzione pare esserci un maggiore equilibrio tra la forma allogena e quella endogena, al contrario di quanto accade per la funzione discorsiva, dove il prestito appare con maggiore facilità⁷.

- (30) [Acquaviva C.; parlante fluente, AM]
 Gredam u criku za sluša missu e čini komunjonu
 ‘Vado in chiesa per ascoltare la messa e fare la comunione’
- (31) [Acquaviva C.; parlante fluente, AM]
 Ovi dita imaša jenu ranjaticu aš jena kučič
 ‘Questo bambino aveva una ranocchietta e un cagnolino’

Anche per ‘allora’ troviamo nello SLM spazi funzionali variamente condivisi. Per una loro descrizione, seguirò Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011) che individuano tre principali valori per questo elemento: un valore temporale avverbiale originario con il significato di ‘a quel tempo’ e poi due valori non temporali derivati dal primo, uno consequenziale/inferenziale corrispondente al connettivo ‘quindi, dunque’ e infine un significato correlativo/enfatico corrispondente all’espressione ‘a questo punto’, che può essere riconosciuto, dunque, all’interno delle funzioni discorsive cognitive. Possiamo osservare che in SLM i valori attivati dallo slittamento del significato temporale originario sono segnalati con la forma di prestito *alor*⁸ nella gran parte delle occorrenze. Si veda il significato di *alor(a)* di tipo consequenziale in (32)-(34), di tipo correlativo in (35) e, ancora, di correlazione con quanto detto prima introducendo anche il topic per i commenti successivi in (36). Quest’ultima funzione discorsiva è più evidente in (37) e rappresenta, nella sequenza di slittamenti semantici individuati da Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011), un ulteriore passaggio di trasformazione del significato temporale originario e di pragmatizzazione.

- (32) [Acquaviva C., parlante fluente, AM]
 Biše na lipi disk ka ova ščera bi či, *alor* [PAUSA] za čini feštu su tvoril nu bùtilj(u)
 ‘Era un bel disco che la ragazza aveva fatto, *allora* [PAUSA] per fare festa hanno aperto una bottiglia’

⁷ L’osservazione si basa sulle occorrenze finora analizzate, di numero ancora ridotto rispetto a quelle presenti nell’intera documentazione disponibile. Ulteriori verifiche e l’analisi quantitativa potranno fornire in seguito indicazioni più precise.

⁸ Che si presenta anche come *alora* nella varietà di Montemitro.

- (33) [Montemitro; parlante fluente, AM]
 Oda in Italja biše malo tega, nebihu solide e *alora* [PAUSA] sma decidil za si ga po [...] in Australja
 ‘Qui in Italia c’era poco lavoro, non c’erano soldi e *allora* [PAUSA] abbiamo deciso di andarcene [...] in Australia’
- (34) [Montemitro; parlante fluente, AM]
 Ti nemoraše osta mahin, e kontinuaše pisat [PAUSA] multu ke maše mu dat, *alor* kak e poša za mu dat multu dop ke je furnia ju pisat [...]
 ‘Tu non puoi lasciare l’auto, e continuava a scrivere [PAUSA] la multa che doveva dargli, *allora* come è andato a dare la multa dopo che ha finito di scriverla [...]
- (35) [Acquaviva C., parlante fluente, AM]
Alor je sa verga zgora o’ga dubat
 ‘*Allora* se [ne] è salito sopra quell’albero’
- (36) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2011: 32]
 Moi did jimaša pet. *Alor* oni biša did stari. Ka sa artira(ša) [...] doma sidaša usria hiže [...]
 ‘Mio nonno aveva cinque [figli]. *Allora* quello era il nonno vecchio. Quando rientrava a casa, si sedeva in mezzo alla casa [...]
- (37) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2000: 436]
Alor, ova teta pa, ona gredaša van, ju ostavaše nonda
 ‘*Allora*, questa matrigna poi, andava in campagna la lasciava là’

Si può osservare dagli esempi che *alor(a)* in funzione discorsiva è presente nelle varietà di entrambi i comuni. Ad Acquaviva C. questa forma di prestito è utilizzata frequentemente anche in funzione avverbiale temporale (38), a differenza di quanto accade a Montemitro.

- (38) [Acquaviva C.; Breu & Piccoli 2011: 18]
 Sa ga donila doma. *Alor* staša dobra [...]
 ‘L’ho portato a casa. *Allora* (=a quel tempo) stava bene [...]

Infatti, per l’espressione del valore avverbiale temporale, a Montemitro troviamo quasi esclusivamente la forma *nonda* (39), mentre ad Acquaviva C. la forma slava (40) si alterna più spesso con la forma di prestito che, come già detto (38), è molto presente anche in questa funzione.

- (39) [Montemitro; Breu & Piccoli 2012: 33]
Nonda postole do soldati kak bihu dobre!
 ‘*Allora* (=a quel tempo) le scarpe dei soldati com’erano buone!’
- (40) [Acquaviva C.; parlante fluente, AM]
Nonda nebihu magine
 ‘*Allora* (=a quel tempo) non c’erano auto’

Sulla base di questa distribuzione delle due forme, colpisce la presenza ricorrente di *nonda* in funzione non avverbiale nelle produzioni scritte di Acquaviva C. (41-42),

espressione di aderenza a un modello di lingua più conservativa, non a caso presente nel testo scritto più di quanto lo sia nel parlato di questo comune.

(41) [Acquaviva C.; produzione scritta, Gliosca 2018: 88]

Staša sfe grube. [...] *Nonda* tata je bija zvat nabolje medika ke bihi nunde okula
‘Stava sempre male. [...] *Allora* il padre mandò a chiamare i migliori medici
della zona’

(42) [Acquaviva C.; produzione scritta, Gliosca 2018: 63]

Sa homa sa vrnit di zbima ostal naš fat. *Nonda*, naš prasa, je bi počmija hot
vjiuč po nijvami [...]
‘Adesso torniamo dove avevamo lasciato la storia. *Allora*, il nostro maiale
cominciò a girovagare per i campi [...]’

Conclusioni

Questa prima ricognizione dei SD in SLM ha evidenziato fenomeni molto simili a quelli riscontrati in altre lingue minoritarie, comprese anche quelle presenti sul territorio italiano (cfr. § 2). Anche in SLM, infatti, sono numerosi i SD presi in prestito dalle varietà di contatto che hanno determinato una riorganizzazione delle forme slave originarie e delle loro funzioni. In alcuni casi gli elementi slavi sono stati del tutto sostituiti dalle parole di prestito, in altri, invece, sono stati mantenuti nel sistema, sebbene con una funzionalità ridotta sulla base di una ridistribuzione complementare o alternativa alla forma romanza. Naturalmente la frequenza d’uso dello SLM, i livelli di competenza dei parlanti o il grado di conservatività della varietà di SLM hanno giocato e ancora giocano il loro ruolo nella riorganizzazione di questi elementi nel sistema. Ad esempio, per l’alternanza *alor/nonda* troviamo nella funzione non avverbiale una chiara preferenza per l’uso della forma *alor* (soprattutto ad Acquaviva C.), mentre in funzione avverbiale la forma slava *nonda* appare più resistente, sebbene a diverso livello nei due comuni e nelle varietà di parlato e scritto. Le forme *e* ed *a*, invece, sembrano alternarsi con maggiore (ma non perfetto) equilibrio in tutte le funzioni.

Particolare appare la situazione delle forme *ma* e *pa* che, pur essendo presenti come particelle modali o SD in croato, sono foneticamente identiche o simili a forme romanze⁹. Appare quindi verosimile pensare che la loro persistenza come SD e l’estensione delle loro funzioni fino a sostituire rispettivamente la congiunzione avversativa e l’avverbio di origine slava siano state determinate da una pressione delle varietà romanze sullo SLM.

Il completamento dello spoglio del corpus e soprattutto un’analisi quantitativa di tutti i dati permetteranno di individuare più precisamente i pattern di penetra-

⁹ È possibile ipotizzare che la presenza di queste forme possa essere esito di un durevole contatto italiano-croato anche per il croato di Croazia. Per affermarlo con certezza, tuttavia, sono necessarie ulteriori indagini.

zione delle forme allogene e probabilmente di definire una scala di prestabilità di questi elementi, anche in relazione alle diverse funzioni espresse da ciascuno di essi.

Ringraziamenti

Sono molto grata alle amiche e colleghe Emilia Calaresu, Silvia Dal Negro e Franca Ortu, alle curatrici del volume e ai revisori anonimi per la lettura che generosamente hanno accettato di fare dell'articolo. Le loro indicazioni hanno permesso di migliorare e chiarire diverse sue parti. Per le imprecisioni e gli errori che sono rimasti, ovviamente, chi scrive resta l'unica responsabile.

Bibliografia

- BATINIĆ M., KRESIĆ M. & PAVIĆ PINTARIĆ A. (2015), The intensifying function of modal particles and modal elements in a cross-linguistic perspective, in *Rasprave. Časopis Instituta za Hrvatski Jezik i Jezikoslovlje* 41(1): 1-27.
- BAZZANELLA C. (1995), I segnali discorsivi, in RENZI L., SALVI G. & CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. 3: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Il Mulino, Bologna: 225-257.
- BAZZANELLA C. (2001), Segnali discorsivi nel parlato e nello scritto, in DARDANO M., PELO A., STEFINLONGO A. (eds), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Aracne, Roma: 79-97.
- BAZZANELLA C. (2011), Segnali discorsivi, in *Enciclopedia dell'Italiano*, Treccani, [http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- BAZZANELLA C. & BORREGUERO ZULOAGA M. (2011). 'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici, in KHACHATURYAN E. (a cura di), *Discourse markers in Romance languages, Oslo Studies in Language* 3(1): 7-45.
- BOWERMAN S. (2006), Language loyalty, in BROWN K. (ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Second Edition, Vol. 7, Elsevier, Amsterdam: 539-541.
- BREU W. & PICCOLI G. (2000), *Dizionario Croato Molisano di Acquaviva Collecroce. Dizionario Plurilingue della Lingua Slava della Minoranza di Provenienza Dalmata di Acquaviva Collecroce in Provincia di Campobasso. Dizionario, registri, grammatica, testi*, Arti Grafiche La Regione, Ripalimosani (Cb).
- BREU W. & PICCOLI G. (2011), *Südslavisch unter romanischem Dach. Teil I. Texte aus Acquaviva Collecroce*, Otto Sagner, München-Berlin-Washington (DC).
- BREU W. & PICCOLI G. (2012), *Südslavisch unter romanischem Dach. Teil II. Texte aus Montemitro und San Felice del Molise*, Otto Sagner, München-Berlin-Washington (DC).
- BUDOHOSKA N. (2013), Kiswahili loanwords in the English language of Kenya within a theoretical framework, in *Anglica. An International Journal of English Studies* 22(2): 73-86.
- CICCOLONE S. & DAL NEGRO S. (2016), Marcare il contrasto nel parlato bilingue. *Ma e obâr* in un corpus sudtirolese, in BOMBI R. & ORIOLES V. (a cura di), *Lingue in contatto / Contact linguistics. Atti del XLVI congresso internazionale di studi della società di linguistica italiana (SLI) - Udine, 25-27 settembre 2014*, Bulzoni, Roma: 97-113.

- DAL NEGRO S. (2005a), Il *codeswitching* in contesti minoritari soggetti a regressione linguistica, in *Rivista di Linguistica* 17(1): 157-178.
- DAL NEGRO S. (2005b), Lingue in contatto. Il caso speciale dei segnali discorsivi, in BANTI G., MARRA A. & VINEIS E. (a cura di), *Atti del 4° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra Edizioni, Perugia: 73-88.
- DAL NEGRO S. & FIORENTINI I. (2014), Reformulation in bilingual speech: Italian *cioè* in German and Ladin, in *Journal of Pragmatics* 74: 94-108.
- DORIAN N. C. (1977), The problem of the semi-speaker in language death, in *International Journal of the Sociology of Language* 12: 23-32.
- FEDRIANI C. & SANSÒ A. (2017), Pragmatic markers, discourse markers and modal particles. What do we know and where do we go from here?, in FEDRIANI & SANSÒ (eds): 1-33.
- FEDRIANI C. & SANSÒ A. (eds) (2017), *Pragmatic markers, discourse markers and modal particles. New perspectives*, Studies in Language Companion Series: Vol. 186, John Benjamins, Amsterdam.
- FIORENTINI I. (2017), *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino Alto Adige*, FrancoAngeli, Milano.
- FRASER B. (1999), What are discourse markers?, in *Journal of Pragmatics* 31: 931-952.
- GLIOSCA N. (2018), *Si govoraš povidaš. Se dici racconti*, s.l.
- HASPELMATH M. (2008), Loanword typology: steps toward a systematic cross-linguistic study of lexical borrowability, in STOLZ T., BAKKER D. & SALAS PALOMO R. (eds), *Aspects of language contact: new theoretical, methodological and empirical findings with special focus on Romancisation processes*, Mouton de Gruyter, Berlin-NewYork: 43-62.
- KRESIĆ M., BATINIĆ ANGSTER M. & DIEWALD G. (2017), A format for the description of German modal particles and their functional equivalents in Croatian and English, in FEDRIANI & SANSÒ (eds): 229-254.
- KRESIĆ M., GULAN T. (2012), Interlingual identifications and assessment of similarities between L1, L2 and L3: Croatian learners' use of modal particles and equivalent modal elements, in GABRIŠ-BARKER D. (ed.), *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition*, Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg: 63-80.
- MARRA A. (2019), La riorganizzazione del sistema verbale nello Slavo del Molise. Su alcune forme di futuro, in *Rhesis. International Journal of Linguistics, Philology, and Literature* 10(1): 56-74 <https://www.rhesis.it/wp-content/uploads/Rhesis-LP-10.1-04-Antonietta-Marra.pdf#page=5>.
- MASCHLER Y. (1997), Emergent bilingual grammar: the case of contrast, in *Journal of pragmatics* 28: 279-313.
- MATRAS Y. (1998), Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing, in *Linguistics* 20: 281-331.
- MATRAS Y. (2009), *Language contact*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MOLINELLI P. (2014), Orientarsi nel discorso: segnali discorsivi e segnali pragmatici in italiano, in PIRVU E. (a cura di), *Discorso e cultura nella lingua e nella letteratura italiana*, Franco Cesati Editore, Firenze: 195-208.
- POPLACK S. (1980), Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching, in *Linguistics* 18: 581-618.

REŠETAR M. (1997 [1911]), *Le colonie serbo-croate nell'Italia meridionale*, Amministrazione Provinciale di Campobasso, Campobasso (traduzione a cura di BREU W. & GARDENGHI M. dell'originale *Die Serbokroatischen Kolonien Südtaliens*, Wien).

SANSÒ A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.

THOMASON S. G. & KAUFMAN T. (1988), *Language contact, creolization and genetic linguistics*, University of California Press, Berkeley.

WEINREICH U. (1974 [1953]), *Lingue in contatto*, Boringhieri, Torino.

MARA MAYA VICTORIA LEONARDI¹

Una ricerca corpus-based sul tedesco standard parlato in Alto Adige: *mah* e *boh* in una situazione di contatto linguistico

Abstract

Based on a corpus-based approach, this paper focuses on the topic of Italian discourse markers and interjections in a contact language situation. The corpus consists of data from 65 multilingual speakers attending German-language high schools in South Tyrol. The paper examines the use of the Italian-origin markers *ma(h)* (roughly corresponding to ‘but’, ‘well’, ‘huh’) and *boh* (‘I do not know’) – which have been classified in the literature as discourse markers, but also as interjections – in otherwise Standard German speech. First, this contribution aims to show the frequencies of *mah* and *boh* as well as some distributional features in German. Then, the different functions are described and illustrated by examples. Findings show that the Italian forms co-occur alongside their German equivalents. An in-depth qualitative analysis of 128 instances reveals that *mah* and *boh* share some conversational functions, however not all.

1. *Introduzione*

Il contributo prenderà in considerazione alcuni segnali discorsivi italiani in una comunità multilingue, con il fine di verificare la loro presenza nel parlato della varietà standard tedesca usata in Alto Adige, la loro distribuzione e le loro funzioni. I segnali discorsivi in contesto di contatto linguistico, definiti da Matras (1998: 282) come *utterance modifiers* e che si trovano “at the very top of the borrowability hierarchy in situations of conventional, interactional language contact”, sono stati oggetto di numerosi studi: ad es. nel parlato francese di nativi anglofoni di Montreal (Sankoff *et al.* 1997), nelle conversazioni bilingui inglese-spagnolo di parlanti di Gibilterra (Colantonio 2017; Gorla 2018), nel parlato di bilingui croato-inglese (Hlavac 2006), nel contatto tra diverse lingue e dialetti con l’italiano in Italia (Dal Negro 2005), nel parlato raccolto a Bolzano e nella Bassa Atesina (Ciccolone & Dal Negro 2016; Dal Negro 2017) e nel ladino parlato raccolto nella Ladinia Dolomitica (Fiorentini 2017). Queste marche sono di particolare interesse per lo sviluppo conversazionale, soprattutto in contesti di apprendimento di una seconda lingua (L2) o di una lingua straniera, come affermano Hişmanoğlu (2010), Mascherpa (2016) e

¹ Libera Università di Bolzano.

Özer e Okan (2018) nelle loro ricerche, nonostante spesso non costituiscano argomento di insegnamento scolastico.

Le analisi che presenteremo in questo articolo riguardano il contesto sociolinguistico sudtirolese; in particolare, sarà illustrato l'uso di *mah* e *boh* a partire da un corpus di registrazioni di parlato tedesco standard raccolto nelle scuole superiori in diverse città dell'Alto Adige. In questa sede, non solo esploreremo le frequenze e le distribuzioni di *mah* e *boh* nel parlato tedesco standard, ma indagheremo anche fattori sociali come il luogo di rilevazione ed il sesso².

Il contributo è organizzato come segue: dopo una breve presentazione del quadro teorico dello studio (§ 2), si passerà alla presentazione della situazione linguistica in Alto Adige (§ 3) e alla presentazione del corpus utilizzato in questa sede (§ 4). In § 5 saranno analizzati in dettaglio gli usi di *mah* e *boh* e in § 6 verranno discussi e riassunti i risultati ottenuti.

2. Alcune definizioni

Nella letteratura non sempre gli studiosi sono d'accordo su come definire la classe delle interiezioni o dei segnali discorsivi. Questo contributo non mira a porre una classificazione dei segnali discorsivi o delle interiezioni in generale, ma a fornire una descrizione sull'uso di *mah* e *boh* nel tedesco parlato in Alto Adige. Per motivi di spazio, la complessa tematica terminologica che riguarda queste classificazioni verrà solamente accennata. Di seguito si riassume lo stato della ricerca sulle due classi di particelle proposte da diversi studiosi quando si parla di *mah* e *boh*: le interiezioni e i segnali discorsivi.

L'interiezione costituisce un intero atto linguistico, «un tipo di voce lessicale che trasmette in modo convenzionalizzato, depositato nel lessico, un atto linguistico completo» (Poggi 2001: 403), come ad es. *ehi!* 'prestami attenzione' o *boh* 'questo non lo so proprio' (un quadro generale riguardante le interiezioni è presente anche in Ameka 1992; Ameka & Wilkins 2006). Le interiezioni sono legate ad una situazione specifica, "[they] are context-bound linguistic signs" (Ameka & Wilkins 2006: 2). Mentre Ameka (1992: 107) segnala che le interiezioni possono assumere la funzione dei segnali discorsivi, Ameka e Wilkins (2006) affermano che esiste la tendenza a trattare le interiezioni come una sottocategoria dei segnali discorsivi.

Tra le varie definizioni che sono state date, Bazzanella (2001a: 150) definisce i segnali discorsivi come quegli elementi che:

svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali ed a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione.

² Il paragone della distribuzione di *mah* e *boh* con il parlato di sudtirolesi di madrelingua italiana non rientra tra gli obiettivi di questo lavoro.

Essenzialmente i segnali discorsivi non contribuiscono direttamente al contenuto proposizionale dell'enunciato, ma apportano la coesione testuale all'interazione e un valore pragmatico, ovvero hanno una funzione procedurale (cfr. Sansò 2020). La definizione di Bazzanella (2001a) mostra sia la complessità della classe dei segnali discorsivi, sia la polifunzionalità o multifunzionalità, ovvero il fatto che in base alla posizione, all'intonazione ed al contesto i segnali discorsivi possono assumere funzioni diverse o svolgere più funzioni. Sia i segnali discorsivi sul piano dell'oralità sia i connettivi testuali sul piano della scrittura assicurano la coerenza discorsiva/testuale dell'interazione o dell'enunciato.

Siccome i segnali discorsivi possono appartenere a diverse categorie grammaticali e la loro funzione viene individuata solo all'interno del discorso, alcuni studiosi indicano che *ma(h)*³ può fungere da segnale discorsivo (cfr. Bazzanella 2001b: 225; Ferraris 2004: 75) oppure che può essere individuato come interiezione (cfr. Poggi 2001: 415-416; Reisigl 1999: 83; Serianni 2010: 371 [1988]). Nonostante questa sfumatura nella definizione delle interiezioni e dei segnali discorsivi, il contesto, sia quello linguistico che quello extralinguistico, può avere una grande importanza sul loro uso e sulla loro interpretazione (Bazzanella 2001b).

3. Contatto linguistico in Alto Adige

In Alto Adige le lingue ufficialmente riconosciute sono tre: italiano, tedesco e ladino. Mentre a livello nazionale la comunità linguistica tedesca rappresenta una minoranza, in Alto Adige essa costituisce la maggioranza della popolazione. Secondo il censimento del 2011, che fornisce, tra gli altri dati, anche informazioni sull'appartenenza (ovvero aggregazione) al gruppo linguistico degli abitanti dell'Alto Adige, il 69,6% della popolazione si dichiara di lingua tedesca, il 25,8% di lingua italiana e il 4,6% di lingua ladina (ASTAT, 2019: 15). Il contesto sociolinguistico in Alto Adige è caratterizzato da una situazione di bilinguismo bi-comunitario, in cui pochi parlanti sono veramente bilingui e le comunità linguistiche sono tendenzialmente separate (Berruto 1995; Dal Negro 2017; Dal Negro & Guerini 2007; Mioni 1982; 1990).

Il repertorio del parlante tedescofono può essere caratterizzato da una *inneren* e *äußeren Mehrsprachigkeit* (Lanthaler 2012: 140-143, 149-151). *Innere Mehrsprachigkeit* fa riferimento ad un plurilinguismo interno che consiste nell'uso e nella conoscenza di diverse varietà di una lingua, come ad es. la competenza di una varietà tirolese/una varietà locale di tedesco (una varietà non-standard) e una varietà standard del tedesco. *Äußere Mehrsprachigkeit* si riferisce al plurilinguismo

³ Come rilevato correttamente da un revisore anonimo, in molti casi è difficile distinguere nelle registrazioni audio se si tratta di *ma* o *mah*. Entrambi, *ma* e *mah*, presentano una vasta gamma di usi pragmatici, come ad es. presa di turno, meccanismo di interruzione o di modulazione rispetto alla completezza della risposta. *Mah* spesso segnala anche incertezza o difficoltà di formulazione, nella quale il parlante cerca di pianificare il proprio intervento (cfr. Bazzanella 2001a; 2001b).

esterno, quindi all'uso ed alla conoscenza di diversi sistemi linguistici, come ad es. la conoscenza della varietà standard del tedesco e dell'italiano.

3.1 Interiezioni e segnali discorsivi nel parlato tedesco in Alto Adige

È noto che interiezioni e segnali discorsivi sono molto presenti nel parlato dialogico. L'uso di *ma(h)*, *ma dai*, *ma va* (per nominare solo le occorrenze più frequenti) e *boh* è già stato osservato in diversi contesti bi- e plurilingui in Alto Adige, indipendentemente dal grado di bilinguismo del parlante sudtirolese e persino in conversazioni quasi monolingui nella varietà tirolese (cfr. Ciccolone 2016; Ciccolone & Dal Negro 2016; Dal Negro 2011). Come sostenuto da Dal Negro (2017: 65), infatti, «si riscontra l'avanzata di *ma* dall'italo-romanzo nel tirolese».

Risulta poco indagato, se non per niente, l'uso dei segnali discorsivi ed interiezioni italiani nella varietà del parlato tedesco standard usato in Alto Adige, con l'eccezione di Riehl (2009: 205), che mostra un esempio di una singola frase in tedesco standard contenente *ma* in posizione iniziale:

- I: Und dann sind die Frauen im Fernsehen auch immer so stark geschminkt.
 IH: **Ma**, die Ansagerinnen die sind nicht so geschminkt, die italienischen. (Bsp. Südtiroler Deutsch, it. *ma* = 'aber').

Trad. it.:

- I: 'E poi in televisione le donne sono sempre molto truccate.'
 IH: '**Ma**, le annunciatrici italiane non sono così truccate.'

4. Corpus di riferimento

L'analisi e le riflessioni proposte in questa sede si basano su un corpus raccolto in diverse scuole superiori di lingua tedesca in Alto Adige, il corpus orale del progetto di ricerca KOMMA⁴, composto da circa 43 ore di parlato con un totale di 431.963 *tokens* (vedi tab. 1). Le interviste sono state trascritte ortograficamente e annotate tramite il software ELAN⁵ (Sloetjes & Wittenburg 2008). Le pause, gli interventi (emotivi) non verbali, così come le interruzioni o le parole incomprensibili sono stati indicati da simboli specifici:

- | | |
|-----------|-----------------------------|
| (.) | pausa breve |
| (-) | pausa lunga |
| it/ s/ i/ | interruzione dell'enunciato |

⁴ KOMMA – Sprachkompetenzen von Maturantinnen und Maturanten: Schulsprache Deutsch und Kontaktphänomene im mehrsprachigen Kontext ['Competenze linguistiche dei maturandi: Il tedesco come lingua scolastica e fenomeni di contatto in un contesto plurilingue']. Responsabile del progetto: Rita Franceschini (Libera Università di Bolzano). Per una descrizione più dettagliata del corpus e per un quadro più completo della raccolta dei dati, si rinvia a Glück & Leonardi (2019) e al seguente indirizzo: <https://komma.projects.unibz.it/> (25/01/2021).

⁵ ELAN è un software di annotazione audio e video sviluppato dal Max Planck Institute: <https://archive.mpi.nl/tla/elan> (25/01/2021).

((risata))	intervento non-verbale
[parola/e]	sovrapposizione dei parlanti
[[parola/e]]	elaborazione di referente non specifico definito in precedenti interventi

Tabella 1 - *Il corpus orale*

<i>Tipo di compito</i>	<i>ore:minuti:secondi</i>	<i>tokens</i>	<i>Informanti coinvolti</i>
Biografia linguistica	25:15:30 (Ø 24 minuti)	260.822 (60,4%)	n=65/65
Attività esplicativa	06:17:50 (Ø 6 minuti)	61.196 (14,2%)	n=64/65
Compito narrativo	04:35:20 (Ø 4 minuti)	42.911 (9,9%)	n=64/65
Discussione di gruppo	06:47:01 (Ø 27 minuti)	67.034 (15,5%)	n=61/65
<i>Totale dei valori</i>	42:55:41	431.963 (100%)	

La raccolta dei dati ha avuto luogo durante l'orario scolastico regolare nel quinto anno delle scuole superiori di lingua tedesca nelle città di Bolzano, Bressanone, Brunico, Merano e Silandro. Il corpus orale si compone di:

- biografie linguistiche (*Sprachbiographie*);
- un'attività esplicativa: spiegare le regole del gioco *baseball* (*Erklärung*);
- un compito narrativo: raccontare la trama di un estratto del film muto *The Circus* di Charlie Chaplin (*Narration*);
- discussioni di gruppo: discutere in un gruppo tra i 3 e 5 parlanti il tema dei *social media* e i suoi effetti (*Fokusgruppendifkussion*).

Il corpus è composto prevalentemente dalla varietà standard del tedesco usato normalmente a scuola e da interazioni (semi-)spontanee tra un ricercatore/una ricercatrice tedescofono/a provenienti dalla Germania⁶ e uno o più soggetti, dipendente dal tipo di compito: nell'attività esplicativa, nel compito narrativo e nelle biografie linguistiche quasi tutti⁷ gli scolari sono stati intervistati individualmente. Nelle discussioni di gruppo invece erano presenti tra i 3 ed i 5 scolari mentre l'intervistatore ha agito soprattutto da moderatore. Come riportato in tab. 1 di tutti gli informanti si ha una biografia linguistica. Non tutti hanno però potuto partecipare agli altri compiti (ad es. causa assenza per malattia al momento della raccolta dati).

Il campione è formato da un totale di 65 informanti, 41 (63%) di sesso femminile e 24 (37%) di sesso maschile, con un'età compresa tra i 19 e i 22 anni (età media=19,3 anni). Tra gli informanti ci sono sia bilingui simultanei, ovvero coloro che sono esposti a più di una varietà dai primi anni di vita (Leonardi 2020), sia bilingui consecutivi, cioè coloro che hanno imparato l'italiano nell'ambito scolastico.

⁶ Con una eccezione a Merano, dove due scolari sono stati intervistati dall'autrice, altoatesina di madrelingua tedesca, nella varietà standard del tedesco.

⁷ Con una eccezione a Bolzano, dove quattro singole biografie linguistiche sono state raccolte con due coppie di scolari intervistate separatamente.

5. *Analisi dei dati*

Per l'analisi saranno esaminati la distribuzione (§ 5.1), la posizione (§ 5.2) e le funzioni (§ 5.3) di *mah* e *boh* all'interno del corpus.

5.1 Distribuzione di *mah* e *boh*

Innanzitutto, per quanto riguarda la presenza dei marcatori italiani all'interno del corpus orale, i dati relativi alle occorrenze di *boh* (n=68) e *mah* (n=60) sono riportati nella tab. 2, suddivisi per tipo di compito e luogo di rilevazione. Le occorrenze di *ma dai* (n=2), *dai* (n=1) e *ostia* (n=1) sono state escluse dalle analisi a causa del numero basso. In più, *ma dai* e *dai* sono isolate, il che significa che sono proseguiti o seguiti da un intervento non-verbale (ad es. da una risata) del parlante stesso e/o da una pausa lunga.

Riportiamo nella tab. 2 i dati relativi alle occorrenze appena menzionati, suddivisi per tipo di compito e luogo di rilevazione⁸.

Tabella 2 - *La distribuzione di mah e boh*

<i>Luogo di rilevazione</i>		<i>Tipo di compito</i>			
		<i>Biografia linguistica</i>	<i>Attività esplicativa</i>	<i>Compito narrativo</i>	<i>Discussione di gruppo</i>
Bolzano	<i>mah</i>	12	1	1	3
	<i>boh</i>	6	0	0	5
Bressanone	<i>mah</i>	17	2	1	2
	<i>boh</i>	9	0	0	14
Brunico	<i>mah</i>	2	0	0	0
	<i>boh</i>	8	0	0	0
Merano	<i>mah</i>	7	0	1	1
	<i>boh</i>	9	0	0	6
Silandro	<i>mah</i>	5	0	0	5
	<i>boh</i>	8	0	0	3
<i>Totale dei valori</i>		83 (64,9%)	3 (2,3%)	3 (2,3%)	39 (30,5%)

Si noti che in ogni città, indipendentemente dalla distribuzione dei gruppi linguistici⁹, vengono usati marcatori italiani nel parlato tedesco.

Per quanto riguarda il tipo di compito, il 64,9% (n=83/128) di *mah* e *boh* vengono usati nelle biografie linguistiche e il 30,5% (n=39/128) nelle discussioni di gruppo, men-

⁸ Il luogo di rilevazione non corrisponde necessariamente al luogo di residenza del parlante. Mentre a Bolzano, Bressanone, Merano e Silandro sono state effettuate più di otto ore e mezzo di registrazione, a Brunico sono state solamente quattro e mezzo.

⁹ Secondo la dichiarazione di appartenenza o aggregazione ad un determinato gruppo linguistico, a Bolzano la maggior parte degli abitanti dichiara di appartenere al gruppo linguistico italiano (73,80%), a Merano è abbastanza equilibrato (49,06% al gruppo linguistico italiano e 50,47% al gruppo linguistico tedesco), mentre a Bressanone (72,82%), Brunico (82,47%) e Silandro (94,66%) la maggior parte degli abitanti dichiara di appartenere al gruppo linguistico tedesco (ASTAT 2019: 16-18).

tre nell'attività esplicativa e nel compito narrativo si possono osservare solo 6 occorrenze (4,6%) in totale. Questo basso risultato è probabilmente dovuto alla brevità delle registrazioni audio, le quali hanno una durata media da 4 a 6 minuti (vedi tab. 1).

Nella letteratura è noto che le donne usano segnali discorsivi, interiezioni e *tag questions* più frequentemente degli uomini (cfr. Hayasi, 1998; O'Connell *et al.*, 2004). La tab. 3 riporta i dati delle occorrenze di *mah* e *boh* suddivisi per sesso e luogo di rilevazione: su un totale di 128 occorrenze il 61,7% (n=79) è stato prodotto dalle ragazze, mentre il 38,3% (n=49) delle occorrenze è stato prodotto dai ragazzi.

Tabella 3 - Le occorrenze di *mah* e *boh*

Luogo di rilevazione		Occorrenze (N=128)	
		Femminile	Maschile
Bolzano	<i>mah</i>	15	2
	<i>boh</i>	7	4
Bressanone	<i>mah</i>	9	13 ¹⁰
	<i>boh</i>	7	16
Brunico	<i>mah</i>	2	0
	<i>boh</i>	8	0
Merano	<i>mah</i>	5	4
	<i>boh</i>	15	0
Silandro	<i>mah</i>	3	7
	<i>boh</i>	8	3
Totale dei valori		79 (61,7%)	49 (38,3%)

A questo punto bisogna tener conto che il campione è costituito da un numero di informatori di sesso femminile (n=41) più elevato di quello degli informatori di sesso maschile (n=24).

Tuttavia, occorre tenere conto della variazione interindividuale, come accennato in nota 10. Più occorrenze sono state prodotte da uno stesso informatore e ciò può indurre ad una sovrastima significativa della presenza del fenomeno.

5.2 Posizione di *mah* e *boh*

Come dimostra la fig. 1 e come vedremo in § 5.3, *mah* può essere collocato all'inizio¹¹ (n=43/60; 71,6%), all'interno (n=15/60; 25%) o alla fine di un enunciato (n=1/60; 1,7%) o in posizione isolata¹² (1/60; 1,7%).

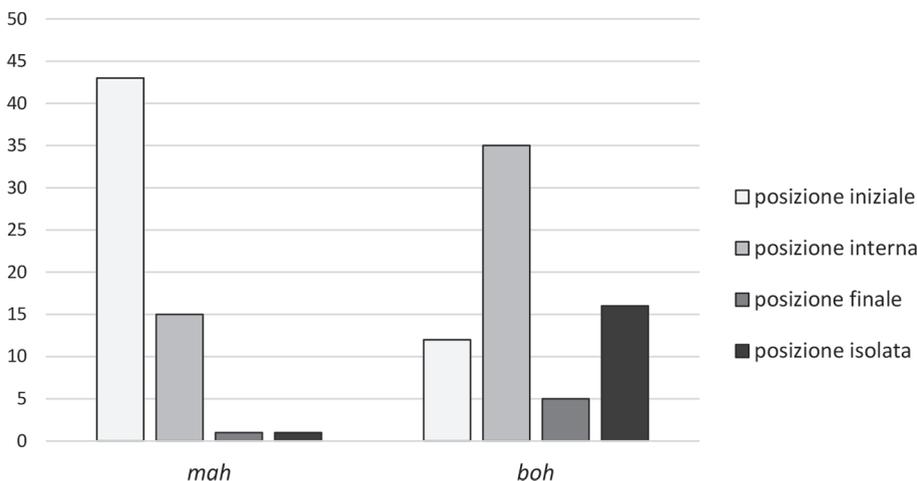
¹⁰ Si noti che 10 occorrenze su 13 sono di un unico parlante. Nonostante la variabile individuale, o meglio la preferenza individuale verso un certo segnale discorsivo, influenzano l'uso reciprocamente (Bazzanella 2001b), non è lo scopo di questo contributo individuare la preferenza individuale verso i segnali discorsivi da parte dei parlanti.

¹¹ Sono stati valutati come posizionati all'inizio dell'enunciato quei marcatori che non sono preceduti da un enunciato completo. Nei casi in cui *mah* o *boh* sono preceduti immediatamente da interiezioni (ad es. *ähm*, *mmb*, *ja*), l'enunciato è collocato nella posizione iniziale, come nel caso dell'esempio (7).

¹² Con posizione isolata si fa riferimento a un'occorrenza in un enunciato preceduto e seguito da un cambio di turno, oppure a un'occorrenza che non è seguita né preceduta da alcuna azione verbale da parte del

Per quanto riguarda le occorrenze di *boh*, queste si possono trovare sia in posizione iniziale ($n=12/68$; 17,6%), che in posizione interna ($n=35/68$; 51,5%) e finale dell'enunciato ($n=5/68$; 7,4%), oppure anche in posizione isolata ($n=16/68$; 23,5%).

Figura 1 - *La posizione di mah e boh nell'enunciato*



5.3 Funzioni di *mah* e *boh*

Per le occorrenze di *mah* e *boh* presenti nel corpus abbiamo individuato cinque diverse categorie a seconda della funzione svolta all'interno dell'evento comunicativo: come cambio di turno (cfr. § 5.3.1), come riempitivo (cfr. § 5.3.2), come espressione in caso di incertezza e di ignoranza (cfr. § 5.3.3), per esprimere disaccordo (cfr. § 5.3.4) e come meccanismo di interruzione, con sovrapposizione al turno del parlante in corso (cfr. § 5.3.5).

5.3.1 Funzione di presa di turno

Nel 71,6% ($n=43/60$) dei casi per *mah* e nel 17,6% ($n=12/68$) dei casi per *boh* i segnali discorsivi vengono impiegati per segnalare una presa di turno; si trovano quindi all'inizio dell'enunciato stesso (posizione iniziale) e servono per prendere la parola. Come dimostrano gli esempi (1) e (2), *mah* e *boh* vengono usati nel corso di un'interazione comunicativa tra il ricercatore/la ricercatrice (EXP) e il soggetto (SBJ).

- (1) EXP_02: *hast du da ein beispiel im kopf was was irgendwie ganz typisch ist (.) wo du denkst (-) das versteh ich nie?*
 SBJ_07: **mah** *bei uns in der klasse haben wir zum beispiel sieben sarnerinnen* (Biografia linguistica, SBJ_07: f – Bolzano¹³)

parlante stesso, ma da un'azione non verbale e/o una pausa lunga, come nel caso dell'esempio (6).

¹³ Nella parentesi viene indicato il tipo di compito (cfr. tab. 1), il numero corrisponde alla sigla attribuita al parlante, 'f' e 'm' corrispondono rispettivamente a un parlante femminile o maschile, e la città

Trad. it.:

EXP_02: 'Hai in testa un esempio tipico? Dove pensi che non lo capisci mai?'

SBJ_07: 'Mah, nella nostra classe abbiamo ad esempio sette ragazze della Val Sarentino.'

(2) EXP_07: *hast du mit ihnen dann italienisch gesprochen?*

SBJ_20: **boh** (.) *ich konnte es nicht so gut so paar einzelne begriffe aber man hat sich aber ich glaub als kinder verständigt man sich auch ohne sprache relativ leicht*

(Biografia linguistica, SBJ_20: f – Bressanone)

Trad. it.:

EXP_07: 'Hai parlato in italiano [[con gli amici italiani dei tuoi genitori]]?'

SBJ_20: '**Boh**, non lo parlavo così bene, termini singoli. Ma credo che da bambini si possa comunicare con relativa facilità anche senza linguaggio.'

Come vedremo in altri esempi citati in seguito, *mah* in posizione iniziale serve non solo come presa di turno, ma anche come espressione di disaccordo (es. 9) e da meccanismo di interruzione (es. 10). Quindi le diverse funzioni dei segnali discorsivi spesso si intrecciano nel loro uso.

Notiamo invece che in tutte le 12 occorrenze in posizione iniziale, *boh* è stato utilizzato come risposta ad una domanda.

5.3.2 Funzione di riempitivo

Nel parlato (spontaneo) i riempitivi possono essere utilizzati quando il parlante ha difficoltà nella pianificazione del discorso, nella formulazione (ad es. quando non trova il termine appropriato o le parole appropriate) oppure quando vuole mantenere il turno. Nei seguenti esempi, che mostrano l'inserimento di *mah* (es. 3) e *boh* (es. 4) all'interno di enunciati completamente in tedesco, è evidente come questi segnali siano inseriti all'interno di una 'catena' (Bazzanella 2006: 455). Nella funzione di riempitivi, quindi, *mah* e *boh* sono spesso preceduti e/o seguiti da altre interiezioni o segnali discorsivi (*ja*, *also*), segnali di esitazione (*ähm*, *mhm*), ripetizioni e interventi non verbali, oppure sono accompagnati da pause piene.

(3) SBJ_19: *mit denen haben wir dann auch eben von italienisch ins englische übersetzen müssen und so dass also damit sie es auch verstehen was hier los ist und* (.) *straßenschilder und so sachen und ja mah eigentlich (-) ja ((risata))*

(Biografia linguistica, SBJ_19: f – Bressanone)

Trad. it.:

SBJ_19: '[[Per gli studenti in scambio dalla Polonia]] abbiamo dovuto tradurre dall'italiano all'inglese e così via, ad esempio segnali stradali e cose simili, in modo che potessero capire come funziona qua, e **si mah effettivamente sì ((risata))**.'

menzionata indica il luogo di rilevazione. Non è stata fatta una traduzione letterale in italiano, ma solo una trascrizione larga volta a rendere il senso generale dell'enunciato.

- (4) SBJ_29: *man findet neu/ mehr schneller neue freunde (.) weil man auch offener ist glaube ich und (-) ähm (-) sie (-) also (-) boh mit mehr (.) mit mehr sprachen hat man immer einen größeren vorteil*
(Biografia linguistica, SBJ_29: f – Brunico)

Trad. it.:

SBJ_29: ‘Si trovano nuovi amici più velocemente perché si è più aperti e penso **um quindi boh con più, con più** lingue si ha sempre un vantaggio maggiore.’

5.3.3 Espressione in caso di incertezza e di ignoranza

Mah e *boh* possono servire per esprimere un dubbio del parlante nei confronti dell’interlocutore, come riportato negli esempi (5) e (6). In entrambi i casi i parlanti non sanno rispondere con certezza alla domanda del ricercatore/della ricercatrice ed esprimono la loro indecisione su cosa dire con pause piene, interventi non verbali e/o con l’uso di interiezioni. Gli usi di ‘*ich weiß nicht*’, ‘*ich glaub*’ e ‘*ich bin nicht ganz sicher*’ dimostrano al ricercatore/alla ricercatrice che si tratta di una presunzione e che la risposta non dovrebbe essere interpretata come conoscenza certa (cfr. Helmer & Deppermann 2017: 139-140; Helmer *et al.* 2016).

- (5) EXP_06: *wie lang dauert dann so ein spiel?*
SBJ_11: *ja sicherlich also ich glaube so lang also (-) bis (-) mah keine ahnung ich weiß nicht ((risata)) also ich glaub da gibt es bestimmte zeiten*
(Attività esplicativa, SBJ_11: f – Bolzano)

Trad. it.:

EXP_06: ‘Quanto dura una partita baseball?’
SBJ_11: ‘Penso così a lungo fino a quando, **mah** nessuna idea, **non lo so ((risata)), penso** che ci siano certi tempi.’

- (6) EXP_01: *wie alt seid ihr da in der mittelschule dann (-) mmh ungefähr?*
SBJ_18: *ähm (-) boh ((risata)) (-) ich glaub bald zwölf ich bin jetzt nicht ganz sicher*
(Biografia linguistica, SBJ_18: f – Bressanone)

Trad. it.:

EXP_01: ‘Quanti anni avete nella scuola media?’
SBJ_18: ‘Um, **boh ((risata)), penso** quasi dodici, **non sono tanto certa.**’

Interessante è la coincidenza con ‘*ich weiß (es) nicht*’ e ‘*keine Ahnung*’. Su 60 casi, si trovano 4 occorrenze di ‘*mah + ich weiß nicht*’ (es. 7) e 2 occorrenze di ‘*mah + keine Ahnung*’ (es. 5).

Su 68 casi, si possono osservare 6 occorrenze di ‘*boh + ich weiß (es) nicht*’ e 4 occorrenze di ‘*boh + keine Ahnung*’ (es. 8) – quindi sottolineano o l’ignoranza, la perplessità del parlante stesso verso la domanda (cfr. Bergmann 2017; Helmer & Deppermann 2017: 137-138), oppure possono coesistere e ripetersi liberamente per sottolineare l’affermatività (cfr. Clyne 1972: 136, ad es. *yes ja, nein no*; Hlavac 2006: 1883-1884, ad es. *yeah da*).

- (7) EXP_06: *hattest hast du das gefühl dass du irgendeinen bestimmten akzent hast wenn du jetzt egal welche sprache sprichst egal ob deutsch italienisch oder englisch?*
 SBJ_44: *mmb mah ich weiß nicht* ((risata)
 (Biografia linguistica, SBJ_44: f – Merano)
- Trad. it.:
 EXP_06: ‘Hai mai avuto la sensazione di avere un accento particolare quando parli una certa lingua, non importa se il tedesco, l’italiano o l’inglese?’
 SBJ_44: ‘Mmh, **mah, non lo so** ((risata).’
- (8) EXP_05: *wieso spanisch?*
 SBJ_26: **boh** (.) *keine abnung*
 (Biografia linguistica, SBJ_26: m – Bressanone)
- Trad. it.:
 EXP_05: ‘Perché [[vorresti imparare]] lo spagnolo?’
 SBJ_26: ‘**Boh, non ne ho idea.**’

5.3.4 Espressione di disaccordo

Mah può anche mostrare un valore di accordo parziale rispetto all’enunciato del ricercatore/della ricercatrice. In (9) è riportato un tentativo di scalzare l’argomentazione del parlante precedente.

- (9) EXP_06: *vielleicht ist der internetzugang ja auch nicht ganz so (-) ja gegeben wie (-) wie äh anderswo in einer größeren stadt*
 SBJ_52: **mah** (.) *das eigentlich nicht* (.) *internet glaub ich hat jedes dorf*
 (Discussione di gruppo, SBJ_52: m – Silandro)
- Trad. it.:
 EXP_06: ‘Forse l’accesso a internet non è così dato come altrove in una città più grande.’
 SBJ_52: ‘**Mah**, penso che internet sia in ogni villaggio.’

È interessante notare che nel nostro corpus non sono stati individuati casi di funzione nella quale *boh* contraddica la precedente affermazione, diversamente da quanto rilevato da Helmer e Deppermann (2017: 138-139) nella loro indagine sulle funzioni di 366 casi di ‘*ich weiß nicht*’ utilizzando il corpus FOLK, costituito da registrazioni audio e/o video di conversazioni autentiche in tedesco parlato (cfr. Deppermann & Schmidt 2014; Schmidt 2014).

5.3.5 Funzione di interruzione

Infine, l’esempio (10) mostra una funzione di *mah* che ha come scopo l’interruzione del parlante precedente, sovrapponendosi all’enunciato del parlante in corso.

- (10) SBJ_13: *ich weiß auch ehrlich gesagt gar nicht ob das überhaupt möglich ist (.) eine sp/ wirklich eine sprache zu lernen (-) die nicht deine muttersprache ist und die dann wirklich perfekt und akzentlos [zu sprechen]*

SBJ_11: [**mah** *möglich*] *ist es schon*
(Biografia linguistica, SBJ_13: f – Bolzano, SBJ_11: f – Bolzano)

Trad. it.:

SBJ_13: ‘Onestamente non so se possa essere possibile riuscire ad imparare una lingua che non sia la tua lingua madre e [parlarla perfettamente.]’

SBJ_11: [‘**Mah**, è possibile.’]

Anche in questo caso non abbiamo nessuna funzione nella quale *boh* serve ad interrompere l’altro parlante.

6. *Discussione e conclusioni*

I segnali discorsivi e le interiezioni sono molto usati nel parlato dialogico e in situazioni informali, mentre sono più rari in situazioni formali (Bazzanella 2001b; Poggi 2001). Come si è già notato in generale nella letteratura, spesso i segnali discorsivi mostrano una fortissima difficoltà di classificazione di questa categoria, sia per la variabilità d’uso, sia per le diverse funzioni dei singoli segnali discorsivi che spesso si intrecciano nel loro uso (cfr. § 2).

Il presente articolo si è concentrato su due fenomeni finora poco indagati in corpora conversazionali: *mah* e *boh* nella varietà standard del tedesco parlato in Alto Adige. All’interno di enunciati provenienti dalla varietà tirolese, *ma* come segnale discorsivo è già stato analizzato ad es. da Ciccolone e Dal Negro (2016) e l’uso di *boh* come interiezione è riportato in Dal Negro (2011).

Dal punto di vista funzionale, *mah* e *boh* si inseriscono in modo naturale all’interno di enunciati prodotti completamente nella varietà standard del tedesco parlato in Alto Adige. Per quanto riguarda il parlato tirolese, anche Ciccolone e Dal Negro (2016: 98) affermano che l’elemento *ma* si fissa «in determinate posizioni (per lo più di inizio turno) e con determinate funzioni strettamente pragmatico-conversazionali (presa di turno, introduttore discorso riportato)».

Riassumendo le diverse funzioni di *mah* e *boh* usate nel corpus KOMMA, abbiamo visto che *boh* svolge meno funzioni pragmatiche (a, b, c), mentre *mah* svolge più funzioni (a–e):

- a. come presa di turno (*mah*: cfr. es. 1, 9 e 10; *boh*: cfr. es. 2);
- b. come riempitivo (*mah*: cfr. es. 3; *boh*: cfr. es. 4);
- c. come espressione di incertezza e di ignoranza (*mah*: cfr. es. 5 e 7; *boh*: cfr. es. 6 e 8);
- d. come espressione di disaccordo (*mah*: cfr. es. 9);
- e. come meccanismo di interruzione (*mah*: cfr. es. 10).

Un altro dato interessante riguarda la strategia dell’alternanza di lingue. Nel parlato spontaneo raccolto soprattutto in contesti informali (tra familiari, amici o conoscenti) a Bolzano e in alcuni centri della Bassa Atesina, Ciccolone e Dal Negro

(2016: 91) hanno individuato 294 occorrenze di *ma*¹⁴ (in combinazione libera), in cui il 51% è seguito immediatamente dal tedesco e il 39% da un turno in italiano. In tutti gli esempi presenti nel corpus KOMMA, si può invece osservare che l'uso di *mah* e/o *boh*, come possibile *trigger word*, non ha mai attivato l'italiano, ovvero non esiste nessun caso in cui si ha uno *switch* o *language alternation* (un cambio di codice). Questa osservazione viene invece riportata da numerosi studi con parlanti bilingui (ad es. Ciccolone & Dal Negro 2016; Hlavac 2006; Poplack 1980). Al contrario, il presente contributo ha dimostrato l'inserimento isolato di *mah* e *boh* all'interno di enunciati completamente nella varietà standard del tedesco.

Ovviamente, il paragone appena illustrato riguarda due diversi tipi di corpora raccolti in Alto Adige. Da un lato, il corpus KOMMA è composto prevalentemente dalla varietà standard del tedesco usato normalmente a scuola e da interazioni (semi-)spontanee tra un ricercatore/una ricercatrice e uno o più soggetti (dipendente dal tipo di compito, cfr. § 4). Dall'altro lato, il corpus KONTATTO/KONTATTI contiene interazioni spontanee raccolte principalmente in contesti informali e diversi codici (tedesco tirolese, italiano e trentino). Si potrebbe concludere che nel primo caso gli scolari multilingui si trovano in una modalità monolingue nella quale interagiscono con un'altra persona monolingue (*monolingual language mode*, Grosjean 2008). Occorre notare, peraltro, che gli scolari sono stati intervistati a scuola da parlanti tedescofoni provenienti dalla Germania, quindi la commutazione di codice viene evitata. Il fatto che siano presenti alcuni segnali discorsivi e/o interiezioni italiani potrebbe essere spiegato con le parole di De Bot e Schreuder (1993: 200) che dichiarano che "certain sets of features [in the L2] have such a high default level of activation as a result of continuous use, that they cannot be deactivated enough". In altre parole, il contatto abituale/regolare con la norma pragmatica di un'altra lingua (nel nostro caso l'italiano) e la sua comunità può portare ad una situazione nella quale i parlanti non sono in grado di disattivare le forme di discorso di quella lingua anche se si trovano in una situazione di comunicazione che non è la lingua "selezionata". Se invece i parlanti interagiscono con altri multilingui che condividono le loro varietà (come ad es. nel corpus KONTATTO/KONTATTI), i parlanti si trovano in una modalità bilingue (*bilingual language mode*). In questo caso abbiamo un alto grado di attivazione di entrambi i codici favorendo la commutazione di codice, come osservato da Ciccolone e Dal Negro (2016).

Un'ulteriore spiegazione potrebbe essere il fatto che gli scolari altoatesini non sono consapevoli di utilizzare marcatori italiani: *mah* e *boh* sono diventati una convenzione della varietà di tedesco standard usato in Alto Adige. Come notato da Dal Negro (2011), l'uso di *boh* corrisponderebbe a quello che Matras (2009: 193) definisce *verbal gestures*. Dal Negro (2011: 218) osserva che questi *verbal gestures*

¹⁴ Ciccolone e Dal Negro (2016) hanno indagato e analizzato il connettivo avversativo italiano *ma* e il connettivo avversativo tedesco *aber* in un contesto plurilingue. L'analisi di Ciccolone e Dal Negro (2016) è basata su un corpus di circa 20 ore di registrazioni audio di parlato spontaneo prevalentemente informale e spontaneo nella varietà tirolese locale e in tedesco (più dell'82% dell'intero corpus KONTATTO/KONTATTI), in italiano (10%) e in trentino (2%) (cfr. Dal Negro, 2018).

sono «dotati di valore pragmatico, spesso non trattati dai parlanti come elementi appartenenti al sistema linguistico, o meglio, a uno solo dei sistemi linguistici a contatto». Per quest'ultima ipotesi sicuramente sono necessarie ulteriori osservazioni di tipo sia quantitativo che qualitativo con parlanti diversi e che non appartengano alla stessa fascia di età (il corpus qui indagato è costituito da soggetti giovani con un'età media di 19 anni). Inoltre, studi diacronici sull'uso dei segnali discorsivi e delle interiezioni in una comunità multilingue, come quella presente in Alto Adige, potrebbero rivelare da quanto tempo i marcatori italiani (come ad es. *ma(b)*, *boh*, *ma dai*, *ma va*) coesistono nel parlato tedesco oppure se sono destinati a scomparire o a rimpiazzare quelli di lingua tedesca. Si noti, però, che nel corpus sono presenti 2.879 occorrenze¹⁵ di *'aber'*, 123 occorrenze di *'keine Ahnung'*, 1 occorrenza di *'keine ah'* e 230 occorrenze di *'ich weiß (es) nicht'*. Si può quindi concludere che nella presente ricerca i marcatori sono presi da entrambe le lingue coinvolte, il che significa che i marcatori italiani presenti nel corpus KOMMA coesistono accanto a quelli tedeschi.

Bibliografia

- AMEKA F.K. (1992), Interjections: the universal yet neglected part of speech, in *Journal of Pragmatics* 18 (2-3): 101-118.
- AMEKA F.K. & WILKINS D.P. (2006), Interjections, in OSTMAN J.-O. & VERSCHUEREN J. (eds.), *Handbook of Pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam: 1-22.
- ASTAT. ISTITUTO PROVINCIALE DI STATISTICA (2019), *Alto Adige in cifre 2019*, Provincia Autonoma di Bolzano/Alto Adige, Bolzano.
- BAZZANELLA C. (2001a), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- BAZZANELLA C. (2001b), I segnali discorsivi, in RENZI L., SALVI G. & CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. III. Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Il Mulino, Bologna: 225-257.
- BAZZANELLA C. (2006), Discourse markers in Italian: towards a 'compositional' meaning, in FISCHER K. (ed.), *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam: 449-464.
- BERGMANN P. (2017), Gebrauchsprofile von *weiß nich* und *keine Ahnung* im Gespräch – Ein Blick auf nicht-responsive Vorkommen, in BLÜHDORN H., DEPPERMAN A., HELMER H. & SPRANZ-FOGASY T. (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Verlag für Gesprächsforschung, Göttingen: 157-182.
- BERRUTO G. (1995), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma/Bari.
- CICCOLONE S. (2016), Italiano e tedesco in contatto: alcune osservazioni macro- e microsociolinguistiche in Alto Adige, in *Quaderns d'Italia* 21: 27-44.
- CICCOLONE S. & DAL NEGRO S. (2016), Marcare il contrasto nel parlato bilingue. *Ma e obâr* in un corpus sudtirolese, in BOMBI R. & ORIOLES V. (a cura di), *Lingue in contatto/*

¹⁵ Gli elementi prodotti dal ricercatore/dalla ricercatrice non verranno considerati nel conto delle occorrenze.

Contact linguistics. Atti del XLVIII Congresso Internazionale di Studi SLI, Bulzoni, Roma: 97-113.

CLYNE M. (1972), Some (German-English) language contact phenomena at the discourse level, in FIRCHOW E.S., GRIMSTAD K., HASSELMO N. & O'NEIL W.A. (eds.), *Studies for Einar Haugen: Presented by Friends and Colleagues*, The Hague, Mouton: 132-144.

COLANTONIO C. (2017), Contatto nel discorso a Gibilterra. Il caso dei marcatori discorsivi, in CONSANI C. (a cura di), *Aspetti della variazione linguistica. Discorso, sistema, repertori*, LED, Milano: 179-196.

DAL NEGRO S. (2005), Lingue in contatto: il caso speciale dei segnali discorsivi, in BANTI G., MARRA A. & VINEIS E. (a cura di), *Atti del 4° Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Guerra Edizioni, Perugia: 73-88.

DAL NEGRO S. (2011), *Tedesco di contatto in Italia*, in FAZZINI E. (a cura di), *Il tedesco superiore: Tradizione scritta e varietà parlate*, Edizioni dell'Orso, Alessandria: 203-223.

DAL NEGRO S. (2017), Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell'italiano, in BOMBI R. (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l'italiano nel mondo. L'esperienza di 'valori identitari e imprenditorialità'*, Forum Edizioni, Udine: 59-67.

DAL NEGRO S. (2018), Finding patterns in bilingual speech, in *Lingue e Linguaggio* 17 (1): 71-85.

DAL NEGRO S. & GUERINI F. (2007), *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*, Aracne, Roma.

DE BOT K. & SCHREUDER R. (1993), Word production and the bilingual lexicon, in SCHREUDER R. & WELTENS B. (eds.), *The Bilingual Lexicon*, John Benjamins, Amsterdam: 191-214.

DEPPERMAN, A. & SCHMIDT T. (2014), Gesprächsdatenbanken als methodisches Instrument der Interaktionalen Linguistik – Eine exemplarische Untersuchung auf Basis des Korpus FOLK in der Datenbank für Gesprochenes Deutsch (DGD2), in DOMKE C. & GANSEL C. (Hrsg.), *Korpora in der Linguistik – Perspektiven und Positionen zu Daten und Datenerhebung (Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes, 61, 1)*, V&R unipress, Göttingen: 4-17.

FERRARIS, S. (2004), Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2?, in BERNINI G., FERRARI G. & PAVESI M. (a cura di), *Atti del 3° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Perugia 21-22 febbraio 2002*, Guerra Edizioni, Perugia: 73-91.

FIorentini I. (2017), *Segnali di contatto. Italiano e ladino nelle valli del Trentino-Alto Adige*, Franco Angeli, Milano.

GLÜCK A. & LEONARDI M.M.V. (2019), Zur Verwendung von Präpositionen in Texten und Diskursen von Südtiroler Maturanten, in KÜRSCHNER S., HABERMANN M. & MÜLLER P.O. (Hrsg.), *Methodik moderner Dialektforschung. Erhebung, Aufbereitung und Auswertung von Daten am Beispiel des Oberdeutschen. (Germanistische Linguistik, 241-243/2019)*, Olms, Hildesheim: 445-470.

GORIA E. (2018), *Inglese e spagnolo a Gibilterra: le dinamiche del discorso bilingue*, Bologna, Caissa.

GROSJEAN F. (2008), *Studying Bilinguals*, Oxford University Press, Oxford.

- HAYASI T. (1998), Gender differences in modern Turkish discourse, in *International Journal of the Sociology of Language* 129: 117-126.
- HELMER H. & DEPPERMAN A. (2017), ICH WEIß NICHT zwischen Assertion und Diskursmarker: Verwendungsspektren eines Ausdrucks und Überlegungen zu Kriterien für Diskursmarker, in BLÜHDORN H., DEPPERMAN A., HELMER H. & SPRANZ-FOGASY T. (Hrsg.), *Diskursmarker im Deutschen. Reflexionen und Analysen*, Verlag für Gesprächsforschung, Göttingen: 131-156.
- HELMER H., REINEKE S. & DEPPERMAN A. (2016), A range of uses of negative epistemic constructions in German: ICH WEIß NICHT as a resource of dispreferred actions, in *Journal of Pragmatics* 106: 97-114.
- HIŞMANOĞLU M. (2010), Interjections in English: Neglected but important aspect of foreign language learning and teaching, in *Journal of Theory and Practice in Education* 6 (1): 17-35.
- HLAVAC J. (2006), Bilingual discourse markers: Evidence from Croatian-English code-switching, in *Journal of Pragmatics* 38 (11): 1870-1900.
- LANTHALER F. (2012), Innere und äußere Mehrsprachigkeit in Südtirol, in DRUMBL H. & SITTA H. (Hrsg.), *Franz Lantthaler. Texte zu Sprache und Schule in Südtirol (1974-2012)*, Alpha&Beta, Merano: 139-164.
- LEONARDI, M.M.V. (2020), Famiglie plurilingui in Alto Adige. Pratiche linguistiche e l'appartenenza linguistica, in MARRA A. & DAL NEGRO S. (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Studi AItLA 11, Milano: 167-181.
- MASCHERPA E. (2016), I segnali discorsivi *allora, quindi, però, ma* in apprendenti di italiano L2, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 119-140.
- MATRAS Y. (1998), Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing, in *Linguistics* 36: 281-331.
- MATRAS Y. (2009), *Language Contact*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MIONI A.M. (1982), Variabilità linguistica e contrastività, in CALLERI D. & MARELLO C. (a cura di), *Linguistica Contrastiva*, Bulzoni, Roma: 339-357.
- MIONI A.M. (1990), Bilinguismo intra- e intercomunitario in Alto Adige/Südtirol: considerazioni sociolinguistiche, in LANTHALER F. (a cura di), *Mehr als eine Sprache. Zu einer Sprachstrategie in Südtirol – Più di una lingua. Per un progetto linguistico in Alto Adige*, Alpha&Beta, Merano: 13-36.
- O'CONNELL D.C., KOWAL S. & DILL E.J. (2004), Dialogicality in TV news interviews, in *Journal of Pragmatics* 36 (2): 185-205.
- ÖZER H.Z. & OKAN Z. (2018), Discourse markers in EFL classrooms: A corpus-driven research, in *Journal of Language and Linguistic Studies* 14 (1): 50-66.
- POGGI I. (2001), Le interiezioni, in RENZI L., SALVI G. & CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. Vol. III. Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, Il Mulino, Bologna: 403-425.
- POPLACK S. (1980), Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching, in *Linguistics* 18 (7/8): 581-618.
- REISIGL M. (1999), *Sekundäre Interjektionen. Eine diskursanalytische Annäherung*, Peter Lang, Frankfurt am Main.

RIEHL C.M. (2009), *Diskursmarkierung im mehrsprachigen Dialog*, in DANNERER M., MAUSER P., SCHEUTZ H. & WEISS A.E. (Hrsg.), *Gesprochen – Geschrieben – Gedichtet. Variation und Transformation von Sprache*, Erich Schmidt Verlag, Berlin: 205-222.

SANKOFF G., THIBAUT P., NAGY N., BLONDEAU H., FONOLLOSA M.-O. & GAGNON L. (1997), Variation in the use of discourse markers in a language contact situation, in *Language Variation and Change* 9 (2): 191-217.

SANSÒ A. (2020), *I segnali discorsivi*, Carocci, Roma.

SERIANNI L. (2010 [1988]), *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria: suoni, forme, costrutti. Con la collaborazione di Alberto Castelvechi*, Utet, Torino.

SCHMIDT T. (2014), The Research and Teaching Corpus of Spoken German – FOLK, in *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)*: 383-387.

SLOETJES H. & WITTENBURG P. (2008), Annotation by category – ELAN and ISO DCR, in *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*: 816-820.

FRANCESCO COSTANTINI¹

Dinamiche di sviluppo nel repertorio linguistico di due isole linguistiche germanofone in Friuli

Abstract

The present article aims to provide a quantitative analysis of the evolution of the plurilingual repertory of two German-speaking linguistic islands in Friuli Venezia Giulia. The main objective of the analysis is to assess what are the determining factors in the development of their respective repertoires, building on the basic observation that the two communities share some historical and social characteristics while few yet crucial differences can be singled out. The two communities under investigation are Sauris/Zahre and Timau/Tischlbong; in the past decades these two German enclaves have attracted the attention of scholars in relation to both the 'internal' features of the respective Germanic (southern Bavarians) varieties and to the dynamics existing between the codes used within the communities, that is, the local German dialects, the regional language (Friulian) and the standard language (Italian). The article analyzes the development in the relationships between these varieties building on a sociolinguistic investigation whose results are compared with previous inquiries.

1. *Introduzione*

Il presente contributo intende fornire un'analisi quantitativa dell'evoluzione del repertorio plurilingue di due isole linguistiche germanofone della Carnia, un'area montana in Friuli Venezia Giulia. Il principale obiettivo dell'analisi è valutare quali siano i fattori determinanti nello sviluppo dei rispettivi repertori plurilingui, considerato che le due comunità prese in esame presentano caratteristiche comuni e differenze definibili in modo relativamente preciso.

Le due comunità oggetto di indagine sono Sauris (saurano: *Zahre*) e Timau (comune di Paluzza; timavese: *Tischlbong*). Si tratta di due enclaves tedesche dell'alto Friuli che hanno in passato attratto l'attenzione degli studiosi sia in relazione alla particolarità 'interne' delle varietà tedesche (bavaresi meridionali) (si veda Denison 1980; 1985; 1997 per Sauris, Geyer 1984 per Timau), sia per i 'rapporti di forza' esistenti tra i codici presenti nel repertorio comunitario, in cui convivono, oltre alla varietà germanica locale, l'italiano e il friulano (carnico) (si veda Denison 1968; 1969; 1971 per Sauris, Francescato & Solari Francescato 1994 per Timau).

¹ Università di Udine.

L'articolo è strutturato come segue: nel § 2 sono presentate le caratteristiche geografiche, storico-linguistiche e sociologiche delle due località e sono illustrati i rispettivi repertori linguistici comunitari. Nel § 3 sono discussi i dati sociolinguistici relativi alla competenza dichiarata; in particolare, il § 3.1. fornisce una analisi quantitativa del repertorio plurilingue di Sauris sulla base dei risultati di un'inchiesta condotta nei primi anni Duemila in comparazione con dati raccolti in un'indagine più recente, svolta tra maggio e luglio del 2018; il § 3.2. descrive dati analoghi relativi a Timau, i quali emergono da un'indagine di inizio anni Novanta del Novecento e da un'inchiesta condotta nell'estate del 2018. Il § 4 presenta infine alcune considerazioni conclusive.

2. *Sauris e Timau: aspetti geografici, storici, sociali, linguistici*

2.1 Sauris

2.1.1 Geografia

Sauris sorge nella parte occidentale delle Alpi Carniche, nell'alta valle del torrente Lumiei (un affluente di sinistra del Tagliamento), a un'altitudine di oltre 1000 m. sul livello medio del mare, in una conca circondata da cime che giungono a superare i 2000 m. di altezza. Ancora fino agli anni Trenta del secolo scorso l'area risultava poco accessibile; due erano le principali vie di accesso, entrambe piuttosto impervie: l'una collegava Sauris alla Carnia superando un passo posto a circa 1400 m. di altitudine, l'altra collegava la località al Cadore attraverso un valico posto a oltre 1700 m (cfr. Marinelli 1878: 221; 1898 [1906]: 383-384). Sauris si colloca dunque in un'area della Carnia particolarmente isolata. All'interno del territorio comunale sorgono quattro principali nuclei abitativi: Sauris di Sopra (t.s. *Plozn*) con Velt, Sauris di Sotto (t.s. *Dörf*), Lateis (t.s. *Latais*) e La Maina (t.s. *Ame Lataise*).

2.1.2 Storia linguistica

Studi sulla storia della "colonia germanica" sono giunti alla conclusione che la sua fondazione sia da individuarsi nel XIII secolo (nella prima metà del secolo secondo Lorenzoni 1938: 17-18, ripreso da Kranzmayer 1960: 167 e Hornung 1964: 133; 1984: 326 o, secondo Denison 1990: 172, nella seconda metà e all'inizio del XIV secolo). Sulla base della corrispondenza tra proprietà fonetiche e morfologiche del saurano e di alcune varietà bavaresi, Lorenzoni (1938) identifica la regione di origine dei primi coloni dell'area saurana nella Val Pusteria (orientale) e il Lesachtal occidentale (si veda anche Kranzmayer 1960: 167, che definisce la località come una «Pustertaler Außengründung»; Hornung 1984: 326, e Denison 1990: 170).

L'assenza di fonti scritte rende difficile ricostruire la storia della comunità da un punto di vista linguistico nei secoli successivi all'insediamento. Denison (1990: 151-152) sostiene che probabilmente il periodo successivo alla colonizzazione portò al consolidamento del saurano come codice comunitario a causa dell'isolamento dell'abitato; al tempo stesso sono rintracciabili nel periodo di poco successivo all'insediamento i primi contatti con le popolazioni romanze, come testimoniato

dalla presenza di prestiti romanzi databili ai secoli XIV e XV. L'emergere di una situazione di bilinguismo comunitario è probabilmente da collocarsi all'inizio dell'età moderna, anche per la presenza di un santuario che fu meta di pellegrinaggio da vaste aree della Repubblica Veneta. Di ciò è conferma anche la presenza di numerosi cognomi romanzi negli archivi parrocchiali settecenteschi (un incendio in tale epoca distrusse gli archivi più antichi, cfr. Lorenzoni 1938).

Relazioni etnografiche e studi risalenti al XIX secolo (Bergmann 1848; Lucchini 1880; Czörnig 1881), lasciano presumere che in tale epoca la comunicazione in ambito familiare – e dunque la socializzazione primaria – e comunitario avvenisse esclusivamente in saurano. Czörnig (1881: 11) riporta che il parroco di Sauris dell'epoca, da lui intervistato, era solito tenere le omelie in saurano; lo stesso studioso riferisce inoltre che «Der vierte Theil der Weiber versteht keine andere Sprache als Zahrnerisch; auch alle kleineren Kinder sprechen diesen Dialect» (Czörnig 1881: 11-12). Non si può inoltre escludere che anche nell'insegnamento scolastico, introdotto non prima del 1824 (cfr. Tilatti 1998: 79) fosse utilizzato il saurano, come potrebbe suggerire l'esistenza di un manoscritto di un catechismo in saurano, certamente risalente alla prima metà dell'Ottocento (cfr. Magri 1940-41; Petris 1978; Costantini 2019: 44ss.) ed utilizzato anche a scopi di alfabetizzazione, come esplicitato nelle prime righe del documento.

2.1.3 Società

Attualmente risiedono a Sauris poco meno di 400 abitanti (392 abitanti al 31 agosto 2019). A tale cifra si è giunti dopo un sostanziale declino demografico nel secondo dopoguerra, comune a tutta l'area alpina del Friuli, dopo che per oltre un secolo la popolazione di Sauris era cresciuta dalle circa 500 unità nel Settecento e nel primo Ottocento (Navarra 1998: 105) ai circa 900 abitanti di metà Novecento.

L'economia di Sauris si è tradizionalmente poggiata su attività quali l'agricoltura e l'allevamento, l'attività casearia, lo sfruttamento boschivo, l'artigianato (cfr. Cozzi *et al.* 1998). Fino all'Ottocento l'economia era sostanzialmente improntata alla sussistenza e sfruttava scambi commerciali con le aree romanze prossimali; l'emigrazione stagionale verso la pianura friulana e veneta, nonché verso l'Austria e la Germania era frequente.

Al giorno d'oggi le principali attività economiche sono il turismo e l'attività artigianale nel settore alimentare e della lavorazione del legno; sebbene il fenomeno migratorio abbia inciso significativamente sulle dinamiche sociali ed economiche della località, oggi Sauris tende ad offrire opportunità di lavoro (in particolare nel settore della ricettività turistica) e ad impegnare manodopera proveniente dalle vicine località della Carnia nelle attività artigianali radicate nel comune.

Date le modeste dimensioni, la comunità si presenta sostanzialmente omogenea da un punto di vista socio-economico.

2.1.4 Repertorio linguistico

La situazione plurilingue di Sauris/Zahre è stata caratterizzata da Denison (1968, 1969, 1971) come *triglossia* (termine che adatta al plurilinguismo saurano il più co-

mune *diglossia* di Ferguson 1959): i contesti d'uso delle diverse varietà appartenenti al repertorio comunitario appaiono – o meglio, apparivano negli anni Sessanta – ben delimitati in base a due parametri principali, ossia il grado di formalità del contesto comunicativo e dell'argomento oggetto di conversazione e il grado di familiarità dei partecipanti allo scambio comunicativo. Date queste due coordinate:

- (i) l'italiano era – ed è – il codice alto, usato in contesti formali (istituzionali: scuola, chiesa, contesti amministrativi), in presenza di persone che non parlano saurano e friulano; a partire dagli anni Sessanta l'italiano è anche il codice impiegato in ambito familiare nella conversazione tra genitori e figli;
- (ii) il friulano era il codice medio, adoperato in contesti informali in presenza di parlanti friulano; era utilizzato anche come 'we-code' da parte di parlanti saurani che avevano frequentato le scuole medie nella vicina Ampezzo: alla varietà regionale era dunque assegnato un certo prestigio;
- (iii) il saurano era il codice basso, sostanzialmente caratterizzato da stigma, impiegato in contesti informali in assenza di estranei, e dunque in ambito familiare o intracomunitario e con più frequenza da parlanti di sesso femminile. Denison afferma inoltre che il repertorio individuale di – virtualmente – ogni saurano adulto è dato da tutti e tre i codici.

In uno studio di oltre vent'anni successivo, Denison (1993) descrive una realtà sostanzialmente mutata: l'italiano rimane codice alto, dunque usato nei contesti formali e caratterizzati da minore familiarità tra parlanti; la lingua nazionale ha però conquistato terreno funzionale a scapito degli altri due codici anche in contesti informali e caratterizzati da maggiore familiarità tra parlanti. I confini nello spazio funzionale tra le diverse varietà si sono fatti in sostanza meno rigidi, con sovrapposizione tra la varietà alta e la varietà bassa (o le varietà basse) anche nei contesti d'uso informali. In sostanza se negli anni Sessanta la situazione plurilingue di Sauris era definibile come *triglossia*, negli anni Novanta poteva essere caratterizzata come *trilalia*, coniando un termine che si rifà alla nozione di *dilalia* (Berruto 1987).

Va infine ricordato che la varietà tedesca locale e il friulano sono oggetto di tutela legislativa, sia a livello nazionale che regionale. In particolare, nel territorio comunale sono in vigore sia la Legge regionale 29/2007, "Norme per la tutela, valorizzazione e promozione della lingua friulana", sia la Legge regionale 20/2009 "Norme di tutela e promozione delle minoranze di lingua tedesca del Friuli Venezia Giulia".

2.2 Timau

2.2.1 Geografia

Timau sorge nella valle del torrente But (un altro affluente di sinistra del Tagliamento), a 815 m. di altitudine, lungo la strada che da Tolmezzo conduce al Passo di Monte Croce Carnico (*Plöckenpass*). Il passo valica la catena alla quota di 1350 m. s.l.m., una quota relativamente bassa in questo settore delle Alpi Carniche; per tale ragione il valico fu frequentato fin da epoche preistoriche. Timau si configura come uno

Strassendorf, un paese “lineare” sviluppato lungo una strada che per molti secoli fu un importante percorso commerciale.

Da un punto di vista amministrativo Timau è una frazione di Paluzza insieme ai tre nuclei abitativi di Casali Sega, Cleulis e Pacaj. Solo le comunità di Timau e Casali Sega sono tradizionalmente germanofone.

2.2.2 Storia linguistica

Le prime attestazioni storiche dell'esistenza di Timau risalgono alla seconda metà del XIII secolo: la località è menzionata per la prima volta in un documento del 1284; è a quest'epoca che si fa risalire l'insediamento di gruppi di coloni tedeschi nell'area. È tuttavia generalmente accettato che l'esistenza di un nucleo abitativo in quest'area deve aver preceduto l'età medioevale in virtù del passaggio di un'importante strada romana, la via Julia Augusta, strada consolare che congiungeva Aquileia al Norico (Marinelli 1898 [1906]: 178); è probabile che nell'area di Timau sorgesse al tempo un insediamento con la funzione di *statio*. Non è del tutto chiaro se i gruppi germanici che si insediarono nell'area in epoca medievale abbiano stabilito un nuovo insediamento o si siano “sovrapposti” a genti romanze, come appare probabile (Francescato & Francescato Solari 1994: 14). Vi è in ogni caso consenso nel sostenere che la comunità germanofona fu fondata da gruppi di coloni provenienti dal vicino Gailtal (Kranzmayer 1968; Baum 1982: 24), qui giunti per la presenza di miniere di rame.

La collocazione del villaggio lungo un'importante via di comunicazione ha fatto sì che gli abitanti di Timau intrecciassero stretti rapporti sia con le popolazioni romanze della Carnia, mantenendo al contempo intensi legami anche con le comunità della valle del Gail.

2.2.3 Società

L'attuale popolazione di Timau ammonta a 346 abitanti². Francescato e Francescato Solari (1994: 21ss.) ricostruiscono l'andamento demografico a partire dall'inizio dell'Ottocento, periodo in cui la popolazione doveva ammontare a circa 600 unità; anche nel caso di Timau, dopo un progressivo aumento della popolazione nel corso dell'Ottocento e del primo Novecento, a partire dagli anni Sessanta si assiste a una progressiva riduzione.

Le attività economiche tradizionali della località erano in passato l'agricoltura e l'allevamento; nella seconda metà del Novecento a tali attività si sono sostituite le attività terziarie come principale fonte di lavoro. Il pendolarismo verso altre località della Carnia (Paluzza, Tolmezzo, ecc.) ha interessato – e tuttora interessa – un numero considerevole di residenti impegnati nel settore dell'industria e dei servizi.

2.2.4 Repertorio linguistico

La situazione plurilingue di Timau/Tischlbong appare non meno complessa rispetto a quella di Sauris/Zahre, come evidenziato dall'approfondito studio di Francescato e Solari Francescato (1994).

² Cfr. <http://italia.indettaglio.it/ita/friuliveneziaigiulia/udine_paluzza_timau.html>, consultato nel giugno 2020.

Anche nel caso di Timau la scarsità di documenti scritti non permette di delineare un profilo di storia linguistica del tutto congruo. I contatti tra coloni tedeschi e carnici friulanofoni «non devono aver avuto luogo “più tardi del XV secolo”» (Francescato & Francescato Solari 1994: 45-46, citando Zabaj 1982: xx). Si può inoltre supporre che «nelle miniere di Timau trovavano lavoro fin dall’inizio minatori carnici (friulanofoni) accanto a minatori immigrati dai paesi tedeschi» e che «già prima del XV secolo i nuovi arrivati tedescofoni si erano intimamente mescolati con la popolazione romanza in loco» (*id.*: 46).

Queste condizioni gettano le basi del bilinguismo attestato in un documento del 1602 nel quale viene dichiarato che gli abitanti di Timau «... utuntur lingua italica et germanica». Probabilmente, dunque, il friulano era già in epoca moderna «universalmente conosciuto» (*id.*: 47). A differenza di Sauris, non vi sono documenti scritti nel periodo Ottocentesco; la tradizione scritta relativa alla comunità è dapprima in latino, quindi in italiano.

Per quanto riguarda lo status relativo delle tre varietà parlate a Timau, Francescato e Solari Francescato (1994: 48) precisano che l’italiano svolge il ruolo di varietà alta, il friulano la «lingua dei traffici e dei commerci» (Geyer 1984: 47), il timavese la «lingua intima, propria della vita familiare» (Francescato & Solari Francescato 1994: 53). Il friulano ha tradizionalmente goduto di una posizione di prestigio rispetto al timavese «in quanto è la lingua con cui si intrattengono i contatti con le autorità civili e religiose» ed «assume una funzione speciale, cioè quella di segnalare e testimoniare l’“ascesa sociale di coloro che se ne servono”» (non diversamente da quanto avviene a Sauris). A partire dagli anni Sessanta, tuttavia, anche il friulano ha perso prestigio, anche se «la conoscenza del friulano [...] risponde ancora oggi ad una necessità per tutti i timavesi» ed «un buon numero di bambini [...] impara come prima lingua il friulano piuttosto che il timavese» (*ibid.*). Secondo Francescato e Solari Francescato la situazione plurilingue di Timau si può caratterizzare come «diglossia più bilinguismo», in cui a un codice alto, l’italiano, fanno da contraltare due codici bassi, friulano e timavese; d’altra parte, per molti il friulano «può rispondere a tutte le esigenze funzionali» (Francescato & Solari Francescato 1994: 54), affiancandosi in certi domini d’uso all’italiano, e per le generazioni più giovani l’italiano da codice puramente alto si affianca agli altri due codici nei contesti familiari.

Come nel caso di Sauris, le varietà minoritarie sono a Timau oggetto di tutela legislativa (Legge regionale 29/2007 per quanto riguarda il friulano; Legge regionale 20/2009 per quanto riguarda il timavese).

2.3 Conclusione parziale

Sauris e Timau sono caratterizzate da percorsi storici che presentano alcune analogie: (i) entrambe le comunità si stabiliscono in periodo medio tedesco, nei secoli XIII e XIV; (ii) sono comparabili in termini demografici e da un punto di vista socio-economico (per lo meno tradizionalmente); (iii) già nella prima età moderna si vengono a creare le condizioni di plurilinguismo comunitario: alla varietà locale

(germanica) si aggiunge la varietà dell'area circostante (romanza, friulano), a cui si aggiunge la varietà standard, utilizzata nei contesti ufficiali (l'italiano); (iv) in entrambe le comunità si sviluppa una situazione che potremmo definire, con Denison, di «triglossia» (ma si veda quanto affermato da Francescato & Solari Francescato 1994; v. sopra), attestata nel corso del Novecento; (v) in entrambe le comunità, nella seconda metà del Novecento, gli spazi funzionali delle tre varietà si sono fatti più labili, con il codice alto che ha guadagnato spazio funzionale a scapito dei codici medio e basso.

Esistono tuttavia tra le due comunità anche delle divergenze. La principale riguarda la collocazione geografica ed il suoi effetti socio-economici: Sauris sorge in un'area ancora all'inizio del Novecento difficilmente accessibile alla comunicazione e molto isolata; Timau si colloca invece lungo un'arteria di comunicazione rilevante già nell'epoca dell'insediamento di gruppi germanofoni.

3. *Grado di competenza delle lingue minoritarie: analisi quantitative*

Nel presente paragrafo saranno presentati i dati quantitativi relativi al grado di competenza delle lingue minoritarie nei comuni di Sauris e di Timau, confrontando i risultati di indagini sociolinguistiche condotte in tempi recenti con risultati ottenuti nel corso di studi realizzati – nel caso di Sauris – nei primi anni Duemila (cfr. Angeli 2003) e – nel caso di Timau – nei primi anni Novanta (cfr. Francescato & Solari Francescato 1994).

3.1 Sauris/Zahre

3.1.1 Il repertorio plurilingue di Sauris all'inizio degli anni Duemila

I primi studi quantitativi sul grado di competenza linguistica nelle lingue minoritarie a Sauris sono stati condotti da Angeli (2003). L'indagine sociolinguistica della studiosa ha coinvolto 44 informanti di età superiore ai 16 anni³. Tale campione corrisponde a circa il 10% della popolazione totale di allora (422 residenti al 28 febbraio 2000) e include parlanti di tutte le frazioni che sorgono nel comune di Sauris. Il campione è stato costruito con la collaborazione dei docenti della scuola elementare di Sauris e della scuola secondaria di primo grado di Ampezzo, che hanno coinvolto nell'indagine sociolinguistica gli scolari e le rispettive famiglie. Ad integrazione di ciò, hanno partecipato all'indagine abitanti di Sauris selezionati grazie alla guida di un'operatrice culturale locale. Il campione ottenuto, afferma Angeli (id.: 189), offre «un quadro verosimilmente corrispondente alla attuale situazione della parlata germanofona di Sauris».

³ Lo studio di Angeli coinvolge anche un gruppo di 20 informatori di età inferiore ai 16 anni. Nel presente lavoro saranno considerati i dati relativi alla sola popolazione adulta, poiché l'indagine condotta nel 2018 non ha coinvolto informanti più giovani. Resta inteso che il dato relativo a tale gruppo di parlanti può essere molto importante per valutare le prospettive di "mantenimento" delle lingue minoritarie in generale come pure nel contesto di Sauris.

Agli informanti è stato consegnato un questionario che nella sua strutturazione segue quelli di Giacalone Ramat (1979) e di Francescato e Solari Francescato (1994) (cfr. Angeli 2003: 188); nella prima parte sono raccolti dati anagrafici e sono contenute domande relative alla conoscenze linguistiche (competenza percepita e contesti d'uso delle lingue minoritarie) e all'atteggiamento dei parlanti verso la varietà tedesca locale; nella seconda parte è inclusa una lista di parole in saurano da tradurre in italiano e una lista di parole in italiano da tradurre in saurano. Ai fini del presente lavoro, ci si soffermerà sui dati relativi alla prima parte del questionario e in particolare ai dati relativi al grado di competenza dichiarato.

Per quanto riguarda la varietà tedesca locale, l'indagine sociolinguistica⁴ evidenzia che l'84% degli informanti dichiara di saper parlare saurano, il 16% dichiara di non saper parlare saurano; tra questi il 75% dichiara di capire il saurano, il 25% di non capirlo (Angeli 2003: 197). Ne deriva che l'84% dei parlanti intervistati dichiara di avere competenza attiva in saurano, il 12% competenza passiva, il 4% di non avere alcuna competenza (cfr. tab. 1).

Tabella 1 - *Sauris: competenza dichiarata in saurano*

<i>Competenza attiva</i>		<i>Competenza passiva</i>	
sì	84%	sì	12%
no	16%	no	4%

cfr. Angeli 2003: 97

Risulta dunque che nel complesso quasi il 96% degli intervistati dichiara di possedere una qualche competenza di saurano.

In quanto al friulano dall'indagine di Angeli (2003) emerge che il 54,5% del campione dichiara di saper parlare il friulano, il 45,5% di non saper parlare il friulano; tra coloro che dichiarano di non saper parlare friulano, il 95,4% dichiara di comprenderlo, il 4,6% di non comprenderlo (Angeli 2003: 198); in percentuali assolute, dunque, il 43,4% degli informanti dichiara di avere competenza passiva di friulano, il 2,1% di non avere alcuna competenza.

Tabella 2 - *Sauris: competenza dichiarata in friulano*

<i>Competenza attiva</i>		<i>Competenza passiva</i>	
sì	54,5%	sì	43,4%
no	45,5%	no	2,1%

cfr. Angeli 2003: 97

⁴ Angeli (2003) non riporta il valore assoluto delle risposte, ma solo il valore percentuale.

Risulta dunque che nel complesso quasi il 98% degli intervistati dichiara di possedere una qualche competenza di friulano.

3.1.2 Il repertorio plurilingue di Sauris nell'inchiesta del 2018

Lo studio quantitativo condotto nel 2018 ha coinvolto 51 parlanti, corrispondenti a circa 13% della popolazione totale. Gli informanti sono stati selezionati con la collaborazione della stessa operatrice culturale grazie al cui aiuto fu individuato parte del campione nei primi anni Duemila. Considerazioni relative alla distribuzione della popolazione per età portano a ritenere che il gruppo di informanti rifletta in modo adeguato le caratteristiche del gruppo dei residenti a Sauris: l'età media degli informanti è infatti di 58 anni; sebbene l'età media della popolazione di Sauris sia 48,4 anni⁵, il campione comprende 17 informanti con età superiore a 65 anni (33,3%), 34 con età inferiore a 65 anni (66,6%). Poiché la distribuzione della popolazione per fasce d'età indica che nel 2017 i residenti con età superiore a 65 anni costituivano il 27,4% del totale e quelli con età compresa tra 15 e 65 il 60,2%⁶, il rapporto tra i due gruppi di informanti (età > 65 ed età < 65) risulta sostanzialmente in linea con la distribuzione della popolazione per fasce d'età.

Agli informanti è stato consegnato un questionario che ricalca la prima parte di quello predisposto da Angeli (2003): dati anagrafici, competenze linguistiche e domini d'uso, atteggiamento linguistico. Poiché durante le prime interviste alcuni parlanti non sono stati in grado di rispondere affermativamente o negativamente alla domanda "sa parlare il saurano?", preferendo dichiarare una conoscenza parziale, si è deciso di inserire nel questionario una categoria intermedia ("abbastanza/un po'/poco") in risposta a tale domanda, come pure alla domanda "capisce il saurano?", rivolta a coloro che dichiaravano di non saper parlare il saurano. Si è deciso di procedere analogamente anche in relazione alla sezione sul friulano. Sebbene l'inserimento di tale opzione non renda direttamente possibile un confronto diretto con i dati emersi dall'indagine di Angeli (2003), si è ritenuto opportuno procedere con tale modifica del questionario perché obiettivo dell'indagine è stato non solo tentare di stabilire un paragone tra la situazione attuale e quella di vent'anni fa, ma, più in generale, "fotografare" il grado di vitalità dei codici minoritari in termini di percentuali di parlanti e "semiparlanti" (Dorian 1977; 1980): fin dalle prime interviste ci si è resi conto che l'indagine non poteva prescindere dal fatto che molti informanti appartengono a quest'ultima categoria.

L'inchiesta mostra che 31 informanti (60,7%) dichiarano di possedere una competenza attiva del saurano, 13 (25,5%) una competenza attiva parziale o una competenza solo passiva; in particolare, 7 dichiarano di avere una parziale competenza attiva, ma di avere una piena competenza passiva, 6 di avere una parziale competenza attiva e una parziale competenza passiva. 7 informanti (13,7%) dichiarano infine di non avere alcuna competenza attiva; tra di essi, due dichiarano di possedere

⁵ Dato ISTAT del 2017, cfr. <<http://www.comuni-italiani.it/030/107/statistiche/eta.html>> (giugno 2020).

⁶ Cfr. <<http://www.comuni-italiani.it/030/107/statistiche/eta.html>> (giugno 2020).

piena competenza passiva, due una parziale competenza passiva, tre, infine, di non avere alcuna competenza né attiva né passiva; è forse qui il caso di notare che i tre informanti che dichiarano di non avere alcuna competenza in saurano risiedono nel comune in quanto coniugati con abitanti nativi di Sauris.

Tabella 3 - *Sauris: competenza dichiarata in saurano (2018)*

<i>Competenza attiva</i>		<i>Competenza passiva</i>	
sì	31 (60,7%)	sì	7
parziale	13 (25,5%)	parziale	6
no	7 (13,7%)	sì	2
		parziale	2
		no	3

Nel complesso risulta dunque che l'86,2% dei parlanti intervistati dichiara di possedere in un qualche grado una competenza attiva di saurano; il 94,1% dichiara invece di possedere una qualche competenza attiva o passiva di saurano.

Per quanto riguarda il friulano, 20 informanti (39,2%) dichiarano di possedere una piena competenza, 17 (33,3%) una parziale competenza attiva e competenza passiva (in due casi solo parziale), 14 (27,4%) la sola competenza passiva (4 solo parziale); non vi sono parlanti che dichiarino di non comprendere il friulano (per quanto in alcuni casi la capacità di comprensione non sia completa).

Tabella 4 - *Sauris: competenza dichiarata in friulano (2018)*

<i>Competenza attiva</i>		<i>Competenza passiva</i>	
sì	20 (39,2%)	sì	15
parziale	17 (33,3%)	parziale	2
no	14 (27,4%)	sì	10
		parziale	4
		no	0

Risulta dunque che complessivamente il 72,5% dei parlanti intervistati dichiara di possedere in un qualche grado una competenza attiva di friulano. È da notare inoltre che tutti i parlanti dichiarano una qualche competenza, attiva o passiva, in friulano.

3.1.3 Comparazione dei dati

Prima di procedere con l'analisi comparativa, ribadiamo che i risultati dell'inchiesta dei primi anni Duemila non sono del tutto confrontabili con quelli del 2018. La

prima indagine, a differenza della seconda, non prevedeva infatti la possibilità di fornire una risposta intermedia tra il “sì” e il “no” in merito alla competenza (percepita) nei codici minoritari; nelle considerazioni che seguono si opterà per comparare i dati relativi alla dichiarazione di competenza attiva “piena” (risposta “sì” rispetto alla competenza attiva nelle tabelle 3 e 4), in quanto tale dato appare più coerente rispetto alle tendenze attuali relative all’uso delle varietà di minoranza e dialettali (Avolio 2011; ISTAT 2014; Marcato 2015).

Dal raffronto dei risultati delle due inchieste si possono individuare alcune linee di tendenza nel repertorio plurilingue di Sauris. In entrambe le inchieste il saurano risulta la lingua minoritaria con il maggior numero di parlanti che dichiarano di possedere competenza attiva; tale numero si è significativamente ridotto nel corso di meno due decenni; in particolare la varietà locale ha subito un regresso più evidente (-23,3%) rispetto alla varietà regionale (-15,3%).

Tabella 5 - *Sauris: comparazione relativa alla competenza attiva dichiarata*

	<i>Saurano</i>	<i>Friulano</i>
Angeli (2003)	84%	54,5%
2018	60,7%	39,2%

3.2 Timau/Tischlbong

3.2.1 Il repertorio plurilingue di Timau all’inizio degli anni Novanta

Il repertorio plurilingue di Timau è stato studiato da un punto di vista quantitativo da Francescato e Solari Francescato (1994), i quali in un approfondito lavoro monografico riportano i risultati di un’indagine sociolinguistica che ha coinvolto l’intera comunità. I due studiosi hanno somministrato a tutti gli abitanti della località alpina due questionari: uno per la popolazione al di sopra dei 18 anni (585 individui) e uno per i minorenni (44 individui). Nel presente lavoro, in analogia a quanto fatto in relazione a Sauris, saranno considerati solo i dati relativi alla popolazione adulta. Il questionario somministrato agli abitanti maggiorenni risulta strutturato in due parti, una relativa alla competenza dichiarata e uno alla conoscenza del lessico. La prima parte è a sua volta divisa in tre sezioni: Sezione I: Dati anagrafici; Sezione II: Conoscenze linguistiche; Sezione III: Mezzi di informazione (tale sezione mira a valutare gli atteggiamenti dei parlanti nei confronti della parlate minoritarie). Nel presente lavoro saranno principalmente considerati i dati che emergono dalla sezione II.

Da tale sezione risulta che il 70,9% degli informanti (415 individui) dichiara di possedere competenza attiva del timavese e il 29,1% (170 individui) dichiara di non avere tale competenza; quest’ultimo gruppo può essere suddiviso tra coloro che dichiarano di possedere competenza passiva (94 – 16,1%) e coloro che affermano di non possedere alcuna competenza (76 – 13%).

Tabella 6 - *Timau: competenza dichiarata in timavese*

<i>Competenza attiva</i>		<i>Competenza passiva</i>	
sì	415 (70,9%)	sì	94 (16,1%)
no	170 (29,1%)	no	76 (13%)

cfr. Francescato & Solari Francescato 1994: 79ss.

In sostanza, l'87% degli abitanti di Timau dichiarava a inizio anni Novanta di possedere una qualche competenza (attiva o solo passiva) del timavese.

Per quanto riguarda il friulano, 511 informanti (88%) dichiarano competenza attiva, 47 (12%) solo competenza passiva, 23 (4%) non dichiarano alcun tipo di competenza.

Tabella 7 - *Timau: competenza dichiarata in friulano*

<i>Competenza attiva</i>		<i>Competenza passiva</i>	
sì	511 (88,0%)	sì	47 (8,0%)
no	79 (12,0%)	no	23 (4,0%)

cfr. Francescato & Solari Francescato: 79ss.

Sommando i parlanti che dichiaravano competenza attiva del friulano con quelli che dichiaravano competenza passiva si ottiene una percentuale del 96% di informanti che affermano di possedere una qualche competenza nella varietà regionale.

A inizio anni Novanta il friulano costituiva dunque la varietà minoritaria per la quale più informanti dichiaravano di possedere una competenza attiva.

3.2.2 Il repertorio plurilingue di Timau nell'inchiesta del 2018

Il repertorio plurilingue di Timau è stato oggetto di studio nel 2018 mediante interviste a 40 parlanti, un campione pari all'11,5% della popolazione (v. sopra, par. 2.2.3). Il campione è stato costruito mediante il coinvolgimento attivo di una operatrice culturale del luogo, alla quale è stato preliminarmente spiegato l'oggetto dell'indagine e, dunque, la necessità di coinvolgere un gruppo eterogeneo di informanti che fossero un riflesso quanto più fedele possibile alla realtà sociale di Timau. L'età media del campione è di 51 anni, sostanzialmente in linea con l'età media generale (50,2)⁷.

Anche per quanto riguarda Timau si è deciso di preparare un questionario che non richiedesse agli informatori di classificare la propria competenza delle varietà locali come attiva, passiva o nulla, ma che desse la possibilità di esprimere maggiori sfumature del grado di competenza linguistica. Accanto alle risposte "sì" e "no" alle

⁷ Cfr. <<http://www.comuni-italiani.it/030/071/statistiche/eta.html>>, consultato a giugno 2020.

domande “Sa parlare il timavese/friulano” e “Capisce il timavese/friulano anche se non lo sa parlare?”, si è pertanto aggiunto la risposta intermedia “un po’/abbastanza”.

Dall’indagine emerge che 22 informanti (55%) dichiarano piena competenza attiva di timavese, 11 (27,5%) una parziale competenza attiva, di cui 8 affermano di poter comprendere pienamente il timavese, 3 di comprenderlo in modo parziale; 7 intervistati, infine, dichiarano di non avere alcuna competenza attiva; tra questi, 5 affermano di possedere una parziale competenza passiva, due di non possedere alcuna competenza.

Tabella 8 - *Timau: competenza dichiarata in timavese (2018)*

<i>Competenza attiva</i>		<i>Competenza passiva</i>	
sì	22 (55,0%)	sì	8
parziale	11 (27,5%)	parziale	3
no	7 (17,5%)	sì	0
		parziale	5
		no	2

Per quanto riguarda il friulano dall’inchiesta emerge che 27 informanti (67,5%) affermano di possedere competenza attiva, 11 (27,5%) di avere una parziale competenza attiva; tra questi, 10 affermano di poter comprendere perfettamente il friulano, uno di comprenderlo in parte; due parlanti, infine, dichiarano di non possedere alcuna competenza attiva (uno di essi dichiara di comprendere parzialmente il friulano, uno di no comprenderlo affatto).

Tabella 9 - *Timau: competenza dichiarata in friulano (2018)*

<i>Competenza attiva</i>		<i>Competenza passiva</i>	
sì	27 (67,5%)	sì	10
parziale	11 (27,5%)	parziale	1
no	2 (5%)	sì	0
		parziale	1
		no	1

Il friulano continua dunque a rappresentare la varietà minoritaria rispetto alla quale più parlanti dichiarano di possedere competenza attiva.

3.2.3 Conclusione parziale

La situazione delineata da Francescato e Solari Francescato (1994) indica già a inizio degli anni Novanta una prevalenza di parlanti con competenza attiva in friulano. Sebbene valgano qui le stesse considerazioni presentate in precedenza per il caso di Sauris circa la non completa comparabilità tra i dati del 1994 e quelli del 2018, sembra legittimo concludere che la situazione sociolinguistica degli anni Novanta sia proseguita fino ad oggi, nonostante il regresso di entrambi i codici in termini di diffusione della competenza (tab. 10).

Tabella 10 - *Timau: comparazione relativa alla competenza attiva dichiarata*

	<i>Timavese</i>	<i>Friulano</i>
Francescato e Solari Francescato (1994)	70,9%	88,0%
2018	55,0%	67,5%

I risultati dell'inchiesta sembrerebbero suggerire, tuttavia, che il regresso sia stato più significativo per il friulano di quanto non lo sia stato per il timavese.

4. *Discussione e conclusioni*

Il grado di competenza relativa al repertorio comunitario delle due isole linguistiche germanofone prese in esame appare riflettere le condizioni storiche, geografiche, sociali delle due comunità. Sauris/Zahre sorge in una vallata tradizionalmente molto isolata dalle aree circostanti (romanze); tale condizione ha facilitato la preservazione del suo dialetto tedesco e una discreta diffusione fino alla seconda metà del Novecento; al tempo stesso, ragioni di carattere strumentale, quali l'esigenza di commercio con le vicine località in Carnia, alle quali si aggiungono motivazioni relative al prestigio, hanno determinato una certa diffusione del friulano, che tuttavia è rimasta una varietà di minore diffusione rispetto al saurano. In un quadro generale di regresso delle lingue minoritarie, il permanere di contatti con le località prossimali friulanofone, nelle quali la varietà romanza conserva una certa vitalità, può aver fatto sì che il friulano abbia conosciuto a Sauris una diminuzione nel numero dei parlanti inferiore rispetto a quanto non sia accaduto per il saurano.

Il caso di Timau appare differente: la collocazione lungo una via di comunicazione ha storicamente facilitato gli spostamenti verso altri centri del Friuli e ha determinato nella comunità una ascesa del friulano quale lingua minoritaria più diffusa già alla fine del secolo scorso; anche in questo caso, la tradizionale percezione di un maggiore prestigio del friulano rispetto alla varietà tedesca locale può aver giocato un ruolo significativo nel consolidare la posizione del friulano come prima lingua minoritaria nella località. La tendenza che si è verificata negli ultimi decenni è sostanzialmente in linea con quanto avvenuto all'interno della regione: secondo un'inchiesta condotta nel 2014 (ARLEF 2015), il 67,5% dei residenti della regione

dichiara un uso attivo (abituale od occasionale) del friulano (nel 1998 la percentuale era del 77,2%, cfr. *ibidem*). Al contempo una maggiore consapevolezza dell'importanza del patrimonio storico-culturale rappresentato dalla varietà tedesca locale, sostenuta da iniziative legislative e dal venir meno del tradizionale stigma, può aver contribuito a rendere la regressione del timavese meno robusta di quanto non ci si potesse aspettare.

Indicazioni utili a valutare la situazione sociolinguistica attuale nelle due località prese in esame, nonché la sua evoluzione, possono provenire dall'analisi dei contesti d'uso delle varietà di minoranza e dagli atteggiamenti linguistici, aspetti che sono pure stati oggetto dell'inchiesta, ma che per ragioni di spazio non saranno oggetto di discussione nel presente contributo.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare per la collaborazione Emiliano Mazzeschi, Velia Plozner, Lucia Protto, Francesca Tosoni e gli informanti di Sauris e di Timau, che hanno gentilmente accettato di partecipare all'inchiesta. Ringrazio anche il pubblico del XX Congresso AItLA per gli utili suggerimenti.

Bibliografia

- ANGELI F. (2003), Conservazione e innovazione nella parlata germanofona di Sauris, in *Ce fastu?* 79: 183-204.
- ARLEF (2015), *Rilevazione ed elaborazione statistica sulle abitudini, i comportamenti, le opinioni, le conoscenze e l'uso riferiti alla lingua friulana* [<https://arlef.it/it/lingua-e-cultura/condizione-sociolinguistica/#:~:text=Attualmente%2C%20nelle%20province%20di%20Gorizia,della%20popolazione%20delle%20tre%20province>].
- AVOLIO F. (2011), Italiani, dialetti, in SIMONE R., BERRUTO G. & D'ACHILLE P. (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Istituto della Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma: 355-360 [http://www.treccani.it/enciclopedia/dialetti_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/], consultato a giugno 2020].
- BAUM W. (1982), La fondazioni delle isole alloglotte in alta Italia e in Slovenia, in AA.VV. *Timau, Sauris, Sappada. Isole alloglotte da salvare*. Atti del convegno, Centro Studi di Timau, 30-31 luglio 1982, s.e., Tolmezzo: 19-27.
- BERGMANN J. (1848), Über die kleine Bergpfarre Sauris, in *Jahrbücher für Literatur* 120: 45-46.
- BERRUTO G. (1987), Lingua, dialetto, diglossia, dilalia, in HOLTUS G. & KRAMER J. (Hrsg.), *Romania et Slavia adriatica. Festschrift für Žarko Muljačić*, Buske, Hamburg: 57-81.
- COSTANTINI F. (2019), *Aspetti di linguistica saurana*, Il Calamo (Lingue, culture e testi, 25), Roma.
- COZZI D., ISABELLA D. & NAVARRA E. (1998), *Sauris/Zabre. Una comunità delle Alpi Carniche*, Vol. I, Forum, Udine.

- CZÖRNIG K. F. VON (1881), Die deutsche Sprachinsel Sauris in Friaul, in *Zeitschrift des Deutschen und Österreichischen Alpenvereins* 11: 2-22.
- DENISON N. (1968), Sauris: A Trilingual Community in Diatypic Perspective, in *Man* n.s. 3(4): 578-592.
- DENISON N. (1969), Friulano, italiano e tedesco a Sauris, in CICERI L. (a cura di), *Atti del congresso internazionale di linguistica e tradizioni popolari*, Società Filologica Friulana, Udine: 87-96.
- DENISON N. (1971), Some Observations on Language Variety and Plurilingualism, in ARDENER E. (ed.), *Social Anthropology and Language* (ASA Monographs, n. 10), Tavistock Publications, London: 157-183.
- DENISON N. (1980), Sauris: a case study of language shift in progress, in P.H. Nelde (ed.), *Sprachkontakt und Sprachkonflikt*, Wiesbaden, Franz Steiner Verlag: 335-342.
- DENISON N. (1985), Aspetti linguistici e sociali della pluriglossia in Friuli e in Carnia, in *Incontri Linguistici* 10: 21-32.
- DENISON N. (1990), Spunti teorici e pratici dalle ricerche sul plurilinguismo con particolare riferimento a Sauris, in SPINOZZI MONAI L. (a cura di), *Aspetti metodologici e teorici nello studio del plurilinguismo nei territori dell'Alpe Adria*, Aviani Editore, Udine: 169-177.
- DENISON N. (1993), Friuli, laboratorio (socio)linguistico, in FORNASIER G. & GRI G.P. (a cura di), *La cultura popolare in Friuli. Lo sguardo da fuori. Atti del convegno di studio (Udine, palazzo Mantica, 21 novembre 1992)*, Accademia delle Scienze, Lettere e Arti, Udine: 27-55.
- DENISON N. (1997), Language Change in Progress: Variation as it Happens, in F. Coulmas (ed.), *The Handbook of Sociolinguistics*, Blackwell Publishing, Oxford: 65-80.
- DORIAN N. C. (1977), The problem of the semi-speaker in language death, in *Linguistics* 15(191): 23-32.
- DORIAN N. C. (1980), Language shift in community and individual: The phenomenon of the laggard semi-speaker, in *International Journal of the Sociology of Language*, 25: 85-94.
- FERGUSON C.A. (1959), Diglossia, in *Word* 15: 325-340.
- FRANCESCATO G. & SOLARI FRANCESCATO P. (1994), *Timau. Tre lingue per un paese*, Congedo, Lecce [riedizione a cura di V. Orioles, 2012, Congedo, Lecce].
- FRAU G. 1984 [2013], Una versione della parabola del figliol prodigo, prima attestazione letteraria della lingua di Sauris, colonia tedesca in Friuli, in FRAU G., *Linguistica foroiulensis et alia. Raccolta di scritti sparsi in omaggio per il settantesimo compleanno* (a cura di F. Vicario), Società Filologica Friulana (Biblioteca di studi linguistici e filologici 16), Udine: 407-419 [pubbl. orig. in *Corona Alpium. Miscellanea di studi in onore del prof. C.A. Mastrelli*, Istituto di Studi per l'Alto Adige, Firenze, 1984: 117-130].
- GEYER I. (1984), *Die deutsche Mundart von Tischelwang (Timau) in Karnien (Oberitalien)*, Verband der Wissenschaftlichen Gesellschaften Österreichs (Beiträge zur Sprachinselforschung, 3), Wien.
- GIACALONE RAMAT A. (1979), *Lingua, dialetto e comportamento linguistico. La situazione di Gressoney*, Tipo-Offset Musumeci, Aosta.
- GORTANI M. (a cura di) (1924), G. Marinelli, *Guida della Carnia e del Canal del Ferro*, ristampa a cura di M. Gortani, Libreria Editrice «Aquilaia», Tolmezzo.

- HORNUNG M. (1964), *Mundartkunde Osttirols, eine dialektgeographische Darstellung mit volkskundlichen Einblicken in die alpbäuerliche Lebenswelt*, Hermann Böhlau Nachf. (Studien zur österreichisch-bairischen Dialektkunde [Österreichische Akademie der Wissenschaften], 3), Wien.
- HORNUNG M. (1984), Alte Gemeinsamkeiten in speziellen Wortschatz südbairischer Sprachinseln, in EROMS H.-W., GAJEK B. & KOLB H. (Hrsgg.), *Studia linguistica et philologica. Festschrift für Klaus Matzel zum sechzigsten Geburtstag*, Winter, Heidelberg: 325-332.
- ISTAT (2014), *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e di altre lingue in Italia* [https://www4.istat.it/it/files/2014/10/Lingua-italiana-e-dialetti_PC.pdf?title=Lingua+italiana%2C+dialetti+e+altre+lingue+-+27%2Fott%2F2014+-+Testo+integrale.pdf], consultato a giugno 2020].
- KRANZMAYER E. (1960), Die Sprachaltertümer in den Mundarten der Tiroler Hochtäler, in *Zeitschrift für Mundartforschung* 27/3: 160-192.
- KRANZMAYER E. (1968), Der alte Gott von Tischelwang am Plöckenpaß. Eine religionsgeschichtliche Studie auf namenkundlicher Grundlage, in Fielhauer H. (Hrsg.), *Volkskunde und Volkskultur*, Schendl, Wien: 257-279.
- LORENZONI G. (1938), *La toponomastica di Sauris oasi tedesca in Friuli*, Istituto delle edizioni accademiche, Udine [orig. in *Ce Fastu* 13/3 (1937): 95-112, 13/4 (1937): 148-158, 13/6 (1937): 250-292; ristampa anastatica a cura di B. Petris, Editrice Grillo, Udine, 1981].
- LUCCHINI L. (1880), *Memorie del santuario di S. Osvaldo in Sauris*, Tipografia del Patronato, Udine.
- MAGRI G. (1940-41), *Il dialetto di Sauris*, tesi di laurea, Università di Padova.
- MARCATO C. (2015), Vitalità e varietà dei dialetti, in SALVATI M., SCIOLLA, L., *L'Italia e le sue regioni. L'età repubblicana. Culture*, Istituto della Enciclopedia Italiana G. Treccani, Roma: 503-523 [http://www.treccani.it/enciclopedia/vitalita-e-variet%C3%A0-dei-dialetti_%28L%27Italia-e-le-sue-Regioni%29/], consultato a giugno 2020].
- MARINELLI G. (1878), Nota sugli abitanti di Sauris e Collina, in Lombroso C., *Pensiero e meteore. Studii di un alienista*, Fratelli Dumolard, Milano: 213-227.
- MARINELLI G. (1898 [1906]), *Guida della Carnia*, Ciani, Tolmezzo.
- NAVARRA E. (1998), La comunità di Sauris tra Settecento e Ottocento: profilo demografico, in COZZI, ISABELLA & NAVARRA (1998): 105-153.
- PETRIS B. (1978), *Testi saurani – Zarar stiklan*, Udine.
- TILATTI A. (1998), La parrocchia di Sauris: le chiese, gli uomini, i santi, in COZZI, ISABELLA & NAVARRA (1998): 63-90.
- ZABAJ M. (1982), La comunità trilingue di Timau in Carnia: osservazioni sociolinguistiche, tesi di laurea, Università di Udine.

Atteggiamenti linguistici di giovani parlanti ladini verso il *code-mixing*²

Abstract

This paper aims to cast some light on a multilingual setting, Trentino and South Tyrol, through the analysis of language attitudes towards the code-mixing (CM) phenomenon in Ladin utterances. After investigating the relationship between languages and domains, we analyse the perception of 222 students enrolled in the Ladin schools of Badia, Gardena, and Fassa on code mixing utterances that were recorded in a spoken corpus of conversational data. The purpose of this analysis is to understand if CM is recognised by the community members and, in this case, which kind of values it conveys.

1. *Introduzione*

In questo contributo ci si propone di concorrere allo studio dei contesti multilingui attraverso l'analisi degli atteggiamenti linguistici, in particolare, nei confronti del *code-mixing* (CM), qui inteso come commutazione di codice interna all'enunciato, in un contesto sociolinguistico di tutela. Tale commutazione, infatti, getta luce sulla profondità del contatto tra codici e, dunque, su eventuali fenomeni di *language shift* in atto a livello comunitario.

Ci si concentrerà sui repertori delle comunità del Trentino-Alto Adige (Mioni 2000; Dell'Aquila & Iannàcaro 2006; Fiorentini 2020a; 2020b), nello specifico delle valli ladine: Val Badia (bad.), Val Gardena (gar.) e Val di Fassa (fas.), le quali sono appunto accomunate dalla presenza della lingua ladina, una lingua di minoranza tutelata dalla legge e insegnata in contesto scolastico.

Per analizzare i fenomeni di contatto tra la lingua ladina e le altre lingue compresenti nel repertorio, si analizzeranno i dati di un corpus di parlato plurilingue che comprende una raccolta di registrazioni spontanee e semi-spontanee elicitate attraverso il ricorso alla metodologia della map-task e alla registrazione di conversazioni libere tra i parlanti³.

¹ Libera Università di Bolzano.

² Si specifica che, sebbene i contenuti dell'articolo siano condivisi da entrambe le Autrici, i §§ 1, 2, 3 e 6 sono da attribuirsi a Marta Ghilardi, il § 4 è stato scritto a quattro mani, il § 5 da Ruth Videsott.

³ Si tratta del corpus Kontatti, finanziato dalla provincia autonoma di Bolzano all'interno del progetto: KONTATTI: Germanico-Romanzo: discorsi e strutture in contatto nell'area dolomitica, <http://kontatti.projects.unibz.it/what-is-kontatti>, cfr. Ghilardi (2019).

Dopo aver selezionato alcuni casi di CM all'interno del corpus (si osservino tra gli altri gli esempi 1, 2, 3 di seguito) questi verranno proposti agli studenti delle scuole ladine, per capire se siano consapevoli di tale fenomeno ed eventualmente quali atteggiamenti nutrano verso la commutazione di codice in questione.

- (1) bad. A: Spo vas jö # cuntra l'**supermercato**
Allora vai giù verso il supermercato
B: Ah **va bene**# no speta mo mëssi jí jö da chël Bleistift?
Ah va bene! No, aspetta, devo andare giù da quella matita?
- (2) gar. Chësc me savoa tan **kompliziert**
Questo mi sembrava talmente complicato
- (3) fas. Inaut a cencia n'è una col **telefono**
In alto a sinistra ce n'è una con il telefono

L'indagine viene svolta attraverso l'uso di un questionario e coinvolge una selezione di studenti ladini della Val Gardena, della Val Badia e della Val di Fassa.

2. *Il contesto sociolinguistico*

In Trentino-Alto Adige è presente un plurilinguismo comunitario dovuto a un contatto di lunga durata tra le comunità residenti (Verra 2005: 115-116). Tale plurilinguismo è tutelato sia dalla legge di autonomia regionale del 1972, sia dalla legge nazionale 482/99: «Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche». In particolare, in questa regione si registra la presenza di una comunità germanofona, una italoфона, una ladina. È proprio su quest'ultima che si concentra la nostra attenzione.

Il territorio ladino in Trentino-Alto Adige si divide all'interno di due province autonome: la Val Gardena e la Val Badia si trovano in provincia di Bolzano, che riconosce come lingue ufficiali il tedesco, l'italiano e il ladino, mentre la Val di Fassa si trova in provincia di Trento, dove il tedesco non trova spazio nel repertorio comunitario (per alcuni cenni storici cfr. Rührlinger 2005: 20-25; Fiorentini 2020b).

Analizzando i dati sulle "Dichiarazioni di appartenenza e di aggregazione per gruppo linguistico" dell'ultimo censimento della popolazione (Astat 2012: 4-5), si può notare che il 69,41% della popolazione in Alto Adige si dichiara appartenente al gruppo tedesco, il 26,06% al gruppo italiano, il 4,53% al gruppo ladino. Quest'ultimo risulta maggioritario in Val Gardena e Badia.

I dati del censimento della popolazione riguardanti i ladini in provincia di Trento (Lanzafame 2014: 1-3) mostrano invece che il 3,5% della popolazione trentina si dichiara appartenente al gruppo di minoranza ladino. La maggioranza dei dichiaranti si trova nella Val di Fassa, con l'81,7% dei residenti (cfr. Ghilardi 2019: 232-233).

Approfondendo ulteriormente la lettura dei dati statistici sul gruppo ladino in provincia di Bolzano (Astat 2014: 130-131; 138-140) si osserva che il 94% di tale gruppo comprende molto bene sia la lingua italiana sia la lingua tedesca, il 67% dichiara di parlare correntemente i dialetti tedeschi, contro il 18,9% che dichiara di

parlare correntemente i dialetti italiani. La lingua ladina viene descritta come una lingua in uso per lo più nelle interazioni quotidiane con i familiari, gli amici, gli appartenenti al proprio gruppo linguistico, mentre è più difficile trovarlo nella vita pubblica, nel turismo, nei media e nella politica a livello provinciale. Il rapporto, inoltre, spiega: «Data l'esiguità numerica del loro gruppo, i ladini sono quindi costretti, nei frequenti contatti con persone non ladine, a servirsi del tedesco o dell'italiano» e ciò è indicato essere uno dei fattori che contribuisce all'elevato livello di competenza del gruppo ladino in queste due lingue (Astat 2014: 140)⁴. Per quanto concerne la Val di Fassa, i dati del Survey Ladins (Dell'Aquila & Iannàccaro 2006: 99) indicano come la popolazione si senta «più ladina che italiana, ancorché di poco, e solo in misura minore trentina. L'appartenenza a questi tre gruppi è in ogni caso positiva». Il legame con la comunità tedesca viene invece definito «quasi irrilevante».

Si consideri, ad ogni modo, che la scuola ladina di Val Gardena e Val Badia è una scuola con insegnamento paritetico delle due lingue ufficiali, italiano e tedesco, con due ore settimanali di ladino; in Val di Fassa il ladino trova a sua volta collocazione sia come lingua curriculare sia come lingua veicolare.

Da tale complessità sociolinguistica, risulta chiaro come il repertorio della comunità ladina sia definibile come sovraccarico (Berruto 1993: 7); in altre parole, più codici potrebbero co-occorrere all'interno di uno stesso dominio (cfr. anche Willeit 1999). Inoltre, la durata e il tipo di contatto politico-amministrativo tra le comunità appena descritte potrebbero portare ad un contatto linguistico in cui i fenomeni di commutazione di codice si stabilizzano, tanto da non essere più percepiti dai parlanti.

3. *Quadro teorico*

Al fine di comprendere il ruolo dei diversi codici all'interno del repertorio⁵ e, in particolare, il ruolo del CM, si è deciso di indagare la relazione lingua-dominio della famiglia e dell'amicizia e gli atteggiamenti linguistici verso la commutazione di codice stessa, soprattutto verso un tipo di commutazione di codice, interna all'enunciato, che è indice di un contatto profondo e prolungato, che, come già espresso, non è sempre riconosciuta dai parlanti. La commutazione può arrivare infatti a stabilizzarsi in una varietà del repertorio stesso secondo il continuum tra pragmatica e grammatica indicato da Auer (1999: 309-310).

Labov (1973: 341, nota 9) sostiene che gli atteggiamenti siano un elemento utile per la definizione di una comunità linguistica, considerata come «un gruppo di parlanti che condivide un insieme di atteggiamenti sociali nei confronti della lingua». Da tale assunto si può evincere come i parlanti di una stessa comunità producano il

⁴ Per una descrizione più approfondita della distribuzione lingue-domini nelle valli ladine del Trentino-Alto Adige si rimanda a Dell'Aquila e Iannàccaro (2006: 79-98).

⁵ Per quanto riguarda gli assunti teorico-metodologici presentati nei §§ 3 e 4 ci si è in parte basati su precedenti lavori (cfr. Ghilardi 2012 e Ghilardi 2018).

parlato rispettando non solo le regole legate alla struttura della lingua, ma anche le convenzioni sociolinguistiche che stabiliscono quali lingue del repertorio utilizzare in base a parametri extralinguistici come, ad esempio, l'interlocutore, il contesto, l'argomento. In altre parole, condividerebbero le «istruzioni per l'uso» dei codici all'interno del repertorio (Dal Negro & Iannaccaro 2003: 432).

La definizione degli atteggiamenti può risultare problematica⁶. Berruto (2002: 110) li indica come «posizioni concettuali assunte da una persona circa un determinato 'oggetto'», il quale, nel presente contributo, si traduce appunto nella commutazione di codice interna all'enunciato di una lingua minoritaria. Secondo Garret (2010: 7), gli atteggiamenti sono influenzati dal processo di standardizzazione linguistica. Tale processo è sostenuto e rafforzato dalle istituzioni e, dunque, nel presente caso, dalla pressione normativa della scuola. I parlanti riconoscono infatti la produzione linguistica come corretta o scorretta, grammaticale o agrammaticale. Garret (2010: 11-12), inoltre, getta luce sugli atteggiamenti di cui gode il *code-switching*, commutazione di codice definita come «a powerful feature of informal communication» tra soggetti bilingui e plurilingui. Da un lato considerato come veicolo di solidarietà e appartenenza identitaria verso un preciso gruppo etnico o sociale, dall'altro stigmatizzato, in particolare, secondo l'autore, dai parlanti monolingui e spesso associato ai concetti di "pigrizia" e "impurità". Tuttavia, come vedremo, tali definizioni tendono ad emergere anche dal nostro campione di studenti plurilingui.

Baker (1992: 97-113) sostiene però che gli atteggiamenti siano soggetti al cambiamento e indica alcuni parametri che li influenzerebbero, tra gli altri l'età, il *peer group*, gli atteggiamenti della famiglia e dei membri della comunità. Ad esempio, gli adolescenti potrebbero variare gli atteggiamenti nei confronti della lingua minoritaria a vantaggio dei codici che meglio definiscono la loro identità del momento, rappresentata dal *peer group*, o ancora dalla cultura popolare opposta a quella tradizionale rappresentata dalla lingua minoritaria e dal contesto familiare adulto (Baker 1992: 61-63), così come un parlante di una lingua minoritaria potrebbe orientare i propri atteggiamenti verso il polo positivo o negativo in base all'accettazione dimostrata dal gruppo maggioritario verso tale lingua.

Gli assunti appena citati ci hanno indotte ad unire all'analisi degli atteggiamenti inferiti attraverso le risposte del questionario distribuito nelle scuole, le quali potevano essere influenzate dal contesto istituzionale e dalla presenza dei compagni di classe, a una lettura dei dati del comportamento linguistico registrato nel corpus Kontatti. La modalità di elicitazione dati nelle interviste del corpus, come vedremo, ha previsto che sia i parlanti intervistati sia gli intervistatori si conoscessero e facessero parte della stessa comunità linguistica, affinché si rispecchiasse, per quanto possibile, la spontaneità tipica della situazione comunitaria. Inoltre, tale metodologia ci ha permesso di confrontare due contesti di formalità diversi: da un lato la scuola, con la sua opera normativizzante, dall'altro, come vedremo, la registrazione

⁶ Per una disamina su alcune questioni terminologiche e sulla natura degli atteggiamenti si veda Cavazza (2005) e Garrett (2010: 19-20).

di conversazioni semi-spontanee e *map-task*. Gli atteggiamenti, infatti, così come proposto da Guerini (2008: 135), possono essere elicitati attraverso l'analisi della consapevolezza linguistica e si interfacciano direttamente con il comportamento linguistico.

Tale studio ci consentirà di comprendere se il CM sia percepito come uno strumento identitario o, in ogni caso, se gli sia attribuita una propria specifica funzione all'interno del repertorio comunitario.

4. Metodologia

Per osservare il comportamento linguistico, abbiamo analizzato i dati del corpus Kontatti⁷, che comprende registrazioni di *map-task* e, in alcuni casi, anche conversazioni spontanee tra parlanti. L'analisi dei dati è avvenuta sulla base dell'enunciato, ricavato su un'unità che potremmo definire intonativa-informativa. Ogni enunciato, trascritto e analizzato manualmente utilizzando il software Elan (Sloetjes & Wittenburg 2008)⁸, è stato etichettato per lingua: ladino, italiano, tedesco (varietà sudtirolese), trentino e, in caso di enunciazione mistilingue, l'etichetta assegnata corrisponde a *mix*⁹. Gli informanti sono conoscenti diretti dell'intervistatore e tutti i partecipanti all'interazione si conoscono. Tale contesto ha permesso di contenere il paradosso dell'osservatore e, almeno in parte, di promuovere un comportamento linguistico quanto più possibile corrispondente alla reale modalità comunitaria (Ghilardi & Videsott 2020: 318).

Ad oggi abbiamo analizzato 1033 enunciati di parlanti ladino gardenese. Il 79,3% ca. degli enunciati sono stati espressi in gardenese, il 4,6% ca. in sudtirolese, lo 0,8% in italiano. La commutazione interna all'enunciato si estende per 15,3%, per lo più a base gardenese-sudtirolese. Nell'analisi dei 252 enunciati dei parlanti della Val Badia¹⁰, il ladino si estende per il 75%, l'2,4% degli enunciati è in sudtirolese, il 3,2 in italiano, circa il 19,4% corrisponde a commutazioni di codice interna all'enunciato. Per la Val di Fassa l'analisi comprende 627 enunciati di cui il 68,5% ca. in ladino, il 7,4% in italiano, il 24,1% ca. di enunciati mistilingui ladino-italiano.

Tali dati mostrano come tutte le lingue in contatto nel territorio siano effettivamente utilizzate, seppure in percentuali differenti ma, soprattutto, come la commutazione di codice, compresa quella interna all'enunciato, sia presente all'interno del repertorio dei parlanti.

⁷ Per il seguente paragrafo si confronti Ghilardi (2019: 233-241), anche in tale contributo infatti si descrive il corpus Kontatti e si offre un primo accenno ad alcuni fenomeni di commutazione di codice e alla profondità del contatto. Si consideri, tuttavia, che i dati presentati mostrano alcune differenze percentuali. Tali differenze sono da ricondursi in parte al fatto che alcuni segnali discorsivi sono stati nel frattempo analizzati e ricondotti ad una lingua specifica, in parte allo spoglio di un numero diverso di enunciati, nonché all'aggiunta dei dati parziali della Val Badia.

⁸ ELAN (Version 6.0) [Computer software]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.

⁹ Si è scelto di non conteggiare enunciati che corrispondessero a interiezioni e nomi propri.

¹⁰ Attualmente ancora in fase di trascrizione.

Per comprendere come tale modalità sia percepita a livello comunitario e, soprattutto, per verificare il grado di consapevolezza nei confronti di questo fenomeno, abbiamo distribuito 222 questionari nelle scuole ladine. 77 in Val Badia, di cui 15 nella scuola primaria (sp), 32 nella scuola secondaria di primo grado (ssp) e 30 nella scuola secondaria di secondo grado (sss). In Val Gardena sono stati somministrati 76 questionari: 14 nella sp, 44 nella ssp, 18 nella sss 69 questionari sono invece stati somministrati in Val di Fassa: 24 nella sp, 26 nella ssp e 19 nella sss.

I questionari, come vedremo anche nei paragrafi seguenti, indagavano innanzitutto le lingue utilizzate nei domini della famiglia e dell'amicizia. Si chiedeva quindi in quale lingua l'intervistato parla con la madre, con il padre e qual è la lingua usata nelle conversazioni tra i genitori. L'ultimo punto sulla rilevazione dei dati sociolinguistici dei parlanti era incentrato sull'uso delle lingue con i compagni di scuola e della vita extra-scolastica. Tali domini sono stati scelti perché comprendono i soggetti principalmente coinvolti nella trasmissione dei valori linguistici e culturali della comunità a livello di trasmissione verticale, costituita dal passaggio di valori da una generazione all'altra all'interno di una stessa famiglia, e a livello orizzontale, dunque attraverso la trasmissione di valori fra soggetti appartenenti alla stessa generazione o a generazioni diverse, ma non legate da parentela (Turchetta 2005: 9). Se la famiglia nutre atteggiamenti negativi nei confronti di una particolare lingua del repertorio, uno degli esiti del comportamento linguistico potrebbe essere quello di interrompere la trasmissione ai figli. Il dominio dell'amicizia è altrettanto importante, in quanto potrebbe determinare, come già detto, gli atteggiamenti delle fasce giovanili alla ricerca di un'identificazione con il *peer group*.

I questionari proponevano poi agli informanti enunciati mistilingui ricavati dal corpus Kontatti, organizzati in tre categorie:

- i. adattamento degli elementi allogeni al sistema linguistico ladino;
- ii. inserimento di singoli elementi lessicali di contenuto italiani e/o tedeschi nella struttura ladina;
- iii. inserimento di elementi funzionali italiani e/o tedeschi, quali congiunzioni e segnali discorsivi nella struttura ladina.

Ad ognuno di questi enunciati seguivano tre domande che indagavano la consapevolezza degli informanti riguardo alla natura del CM. La prima domanda (In queste frasi¹¹ notate parole o parti della frase pronunciate in lingue diverse? Se sì, quali?), aveva l'obiettivo di verificare se gli informanti riconoscessero che alcuni elementi dell'enunciato fossero espressi in lingue diverse e, nel caso, si chiedeva di identificare tali elementi. La seconda domanda (Come giudichi l'uso di lingue diverse in una stessa frase?) gettava luce sugli atteggiamenti linguistici verso il comportamento linguistico di chi utilizza il CM. Infine, la terza domanda (Secondo te perché si usano lingue diverse in questi dialoghi/frasi?), si proponeva di raccogliere ed analizzare le opinioni degli informanti verso l'origine di tale fenomeno.

¹¹ Nel questionario, al fine di facilitare la comprensione della domanda da parte degli informanti, si è scelto di utilizzare il termine frase e non quello di enunciato.

In ultimo, il questionario chiedeva agli informanti un giudizio generale sull'utilizzo di enunciati mistilingui attraverso la seguente domanda: Utilizzare più lingue in una stessa frase ti sembra: normale, particolare, corretto, scorretto, utile, divertente.

Il questionario si chiudeva attraverso l'indagine del comportamento linguistico degli informanti: Ti succede di utilizzare più lingue in una stessa frase? Se sì, sai dire quando avviene?

5. *Analisi dei dati*

5.1 Il repertorio linguistico

Dai dati raccolti tramite questionario emerge una discrepanza nell'uso della lingua nell'ambito di comunicazione *in-group*, in particolare tra il dominio familiare e il dominio dell'amicizia. Come evidenziato già in Fiorentini (2020a: 482) la maggior divergenza nella distribuzione dei codici risiede nell'appartenenza geografica dei parlanti: l'appartenenza a una vallata ladina della Provincia di Bolzano, dove quindi si rivela di fondamentale importanza anche il tedesco (in questo caso il dialetto sudtirolese), vs. l'appartenenza a una delle tre vallate ladine meridionali, dove il tedesco non funge da codice nella comunicazione intracomunitaria. L'ultimo studio approfondito in merito risale al già citato Survey Ladins (Dell'Aquila & Iannaccaro 2006), un'indagine che ha coinvolto circa 3.200 parlanti delle cinque vallate ladine e che consisteva in un'autovalutazione sulla propria biografia linguistica. Gli esiti di questa indagine sul repertorio linguistico dei parlanti rilevano chiaramente che il contesto familiare è l'unico a essere dominato dal ladino, mentre negli altri contesti domina la mescolanza delle lingue.

Di seguito vengono riportate alcune considerazioni sui repertori linguistici che interessano il dominio della famiglia e dell'amicizia dei parlanti intervistati.

5.1.1 Il dominio della famiglia

Come appena discusso, l'appartenenza geografica si manifesta come fattore rilevante per l'identificazione dei vari repertori linguistici. Dai dati della Val Badia il ladino risulta essere il codice più utilizzato all'interno del dominio della famiglia, mentre in Val Gardena e Fassa risalta l'utilizzo di più lingue, dunque la commutazione di codice come strategia di comunicazione. In particolare, la commutazione è definita principalmente dall'alternanza tra ladino-tedesco in Val Gardena e ladino-italiano in Val di Fassa.

Se confrontiamo questi risultati con inchieste precedenti, – incentrate solamente sull'area del ladino atesino¹² – notiamo che il quadro attuale, tendenzialmente, non varia in maniera evidente.

In una ricerca del 1991 (Vittur 1991) si evince che in Val Gardena l'utilizzo del ladino come codice nel dominio della famiglia si attesta al 42,4%, mentre la percen-

¹² Questo perché la maggior parte di queste indagini sono state condotte dall'intendenza scolastica ladina dell'Alto Adige.

tuale quasi raddoppia (78,5 %) in Val Badia. Al contrario, la frequenza del tedesco come codice usato nelle famiglie gardenesi (32,9%) è palesemente maggiore rispetto ai parlanti della Val Badia (4,3%). Solamente l'italiano risulta essere un codice usato in maniera molto limitata in questa indagine (4,1% in Val Gardena, 1,6% in Val Badia). La stessa indagine rileva un rapporto più equilibrato tra le due valli nell'uso di due lingue all'interno delle famiglie, soprattutto per quanto riguarda la combinazione tedesco-ladino, anche se rispetto all'uso monolingue questo codice è limitato a pochi parlanti (*id.*: 12).

Anche nell'inchiesta del 2006, condotta dall'Intendenza scolastica ladina (Verra 2007), su un campione di 707 bambini gardenesi (364) e della Val Badia (343), ai cui genitori veniva chiesto di indicare quale lingua il bambino/la bambina parlasse all'inizio della scuola materna, la dominanza del tedesco in Val Gardena rispetto alla Val Badia è notevole¹³.

Ritornando ai dati raccolti nella presente ricerca, questo divario tra le due vallate sembra confermato. Se il codice più utilizzato dai parlanti della Val Badia è il ladino (68,5%), per i parlanti gardenesi la percentuale si riduce al 31,5 %, quindi ampiamente al di sotto della metà. Rimane presente il codice bilingue, quindi tedesco o italiano in combinazione con il ladino. A differenza delle indagini precedenti, risalta anche l'uso dell'italiano in combinazione con il ladino nel dominio familiare, con il 14% dei parlanti gardenesi, mentre per i parlanti della Val Badia tale uso bilingue rimane al di sotto del 10%.

Per quanto riguarda i parlanti della Val di Fassa possiamo osservare che la combinazione ladino e italiano prevale leggermente sul solo uso del ladino come codice utilizzato in famiglia.

5.1.2 Il dominio delle relazioni amicali

Osserviamo che anche nel dominio dell'amicizia l'uso del ladino come codice più utilizzato è tipico per la Val Badia. Bisogna aggiungere che ciò vale perlopiù per i parlanti della scuola primaria (81,8%), mentre tra gli studenti della scuola secondaria, soprattutto di secondo grado, si osserva un'apertura all'uso delle altre lingue del repertorio, quindi italiano e tedesco (50% nella ssp, 56,6% nella sss). Nella Val Gardena e nella Val di Fassa prevalgono invece i contesti di utilizzo di più lingue: per i parlanti gardenesi si tratta del ladino, tedesco e italiano (64,2% nella sp, 75% nella ssp, 92,3% nella sss), mentre per i parlanti fassani il dominio dell'amicizia è caratterizzato dall'uso del ladino e dell'italiano (76% nella sp, 52% nella ssp, 65,5% nella sss). Possiamo evidenziare, quindi, come l'uso di più lingue venga percepito come modalità tipica del dominio amicale.

¹³ In Val Gardena per il 33,2% dei bambini il tedesco rappresenta un codice usato nel dominio della famiglia (oltre al 15,7% che usa il tedesco in combinazione con il ladino), mentre in Val Badia solamente l'1,2% parla tedesco a casa e l'11,4% parla tedesco-ladino (Verra 2007: 274-275).

5.2 Percezione nei confronti del *code-mixing* e grado di accettazione

L'analisi delle conversazioni trascritte ci ha permesso di individuare tre tipologie di commutazione di codice interna all'enunciato (cfr. supra § 4):

- a) adattamento degli elementi allogeni al sistema linguistico ladino, siano essi di tipo morfosintattico (4), di tipo puramente morfologico (5) oppure di tipo fonetico (6);
 - b) inserimento di singoli elementi lessicali di contenuto italiani e/o tedeschi nella struttura ladina (6 e 7);
 - c) inserimento di elementi funzionali italiani e/o tedeschi, quali congiunzioni e segnali discorsivi nella struttura ladina (8).
- (4) bad. Cina ch' t rests **stecken**, ch' n' pos nia plü jí inant
Fino che rimani bloccato, che non puoi più continuare
- (5) bad. C'è pa L1? ähh# la **Muttersprache**
Cos'è L1? Äh, la lingua madre?
- (6) bad. Per **ejempio** ls scors **superiori** é tudëscas
Per esempio le scuole superiori sono tedesche
- (7) gar. Cie? # iló- iló ie na **Kreizung!**
Cosa? Lì c'è un incrocio!
- (8) fas. Perché **allora praticamente**, é l punto bi con dintorn cater cèse
Parché allora praticamente, è il punto B circondato da quattro case

Nell'esempio (4) la composizione verbale bad. *rests stecken* è il risultato del verbo tedesco *steckenbleiben* 'bloccarsi, incepparsi', ripreso nel ladino con la forma tedesca non finita *stecken* e la forma ladina finita del verbo ted. *bleiben*, bad. *resté* 'restare' (*rests* 'resti'). L'adozione di questa forma verbale nel ladino induce il verbo reggente *stecken* ad apparire dopo il verbo nella struttura ladina, mentre nel tedesco in questo caso il verbo non finito precede il verbo finito. Nell'esempio (5) ci troviamo di fronte a un caso di accordo dei morfemi ladini di genere e di numero alla parola allogena utilizzata, in questo caso l'uso di un determinante femminile singolare *la* che accorda con il sostantivo femminile ted. *Sprache*, mentre in ladino della Val Badia lo stesso sostantivo è in forma maschile, bad. *le lingaz* 'la lingua'. Sempre nella stessa categoria, l'esempio (6) riporta un caso di adattamento della parola italiana *esempio* al sistema fonetico ladino bad. *ejempio*.

Dall'analisi dei dati si può riscontrare che gli intervistati non prendono in considerazione il criterio morfosintattico o morfologico come parametro di accettazione o meno della commutazione di codice interna all'enunciato. Ciò significa, quindi, che la percezione dell'utilizzo del CM è limitata nel nostro caso esclusivamente alle caratteristiche lessicali dell'elemento inserito. In effetti, le parole adattate al sistema linguistico (categoria a) non sono state indicate dagli informanti come elementi prestatati da altre lingue.

Le tipologie di CM presenti negli esempi (7) e (8), invece, sono da considerarsi come meri inserimenti di elementi lessicali nell'enunciato, senza adattamenti di tipo

morfologico, morfosintattico o fonetico. Per l'interpretazione della percezione e dell'accettazione di contesti di CM prevale quindi il criterio lessicale. Gli elementi tedeschi o italiani utilizzati nella struttura ladina sono percepiti come lacune lessicali nel ladino e così si giustifica il loro utilizzo. Questo tratto conferma in parte anche la suddivisione proposta da Dal Negro (2005) sui tre tipi di bilinguismo (o nel nostro caso trilinguismo) minoritario. Il ladino si vede integrato nel terzo gruppo, che Dal Negro (id.: 163ss.) definisce come tipo con un'alta frequenza di CM, dovuta innanzitutto a un "segnale di lacune lessicali o di difficoltà di progettazione testuale e/o sintattica" (id.: 164).

Tuttavia, va rilevato come gli elementi di CM della categoria c), inseriti negli enunciati ladini, vengano maggiormente percepiti come parole pienamente accettate nel codice ladino. Questa tendenza si evince soprattutto nel Fassano, meno nel gardenese e nel ladino della Val Badia.

Per quanto riguarda l'ultima domanda del questionario, come illustrato nel § 4, il parlante doveva pronunciarsi in merito ai contesti di CM assegnando dei valori prestabiliti (cfr. supra). Le risposte hanno dato esiti differenti in merito all'appartenenza ad un determinato idioma. I risultati rivelano una tendenza a individuare la mescolanza delle lingue in un enunciato ladino come normale (55,5 % degli intervistati), in particolare per gli intervistati della Val Badia. Man mano che aumenta il livello scolastico si nota un'apertura a questo fenomeno. È interessante, inoltre, l'associazione dell'attributo *scorretto* a tali contesti, benché vengano riconosciuti come normali, in particolare per gli intervistati della scuola primaria. Nella scuola secondaria di secondo grado, invece, tale percezione diminuisce drasticamente. Questa affermazione non coincide però con i dati dei parlanti Fassani, per i quali la curva di percezione si sviluppa secondo una tendenza opposta. In questo caso osserviamo, infatti, una netta accettazione di fenomeni CM, definiti come normali da parte degli intervistati delle scuole primarie, mentre aumenta l'associazione dell'attributo *scorretto* nella scuola secondaria. In generale, il 43,5% degli intervistati Fassani reputa i contesti di CM come scorretti. Al contempo, per un quarto degli stessi intervistati la realizzazione di contesti di CM è da considerarsi comunque come normale.

In generale, notiamo quindi una consapevolezza linguistica ampiamente esplicita nell'utilizzo di più lingue all'interno di un'interazione, la quale viene reputata un fenomeno normale, ma al tempo stesso anche non conforme all'uso percepito come corretto della lingua. Per le vallate settentrionali, quali Val Badia e Val Gardena, possiamo quindi dichiarare che più aumenta il livello scolastico più gli informanti accettano e reputano normale il CM, mentre per gli intervistati della Val di Fassa la tendenza segue il processo contrario.

Ciò nondimeno, il contesto di interazione diventa un criterio fondamentale per l'accettazione o meno di contesti di CM. In effetti, in contesti istituzionali, la volontà di evitare la mescolanza tra due o più lingue viene espressa in maniera più frequente che non in contesti di *in-group*. Vediamo a tale proposito due affermazioni sulla valutazione di contesti di CM:

- (9) bad.-sp: Do mia minunga él dër incajiné dech i sun te na scora ladina spo podesses ince ma fa por ladin, spo capësci iö y mi cumpagns miù.
Secondo me è molto incasinato perché siamo in una scuola ladina e quindi potremmo anche fare tutto in ladino, così che io e i miei compagni intendiamo meglio.
- (10) gar.-sss: Ajache sce n reiona ora de scola o cun cumpanies ne pensen nia drë do a rujené n lingaz rëidl.
Perché se si parla al di fuori della scuola o con amici non si pensa molto a parlare una lingua corretta.

L'informante nell'esempio (9) reputa il contesto di CM come un contesto che crea confusione e indebolisce la comprensione e vede soprattutto nell'ambiente scolastico un'occasione per sostituire tali fenomeni con soli elementi ladini. In (10), invece, la dichiarazione della parlante induce a capire che parlare una lingua corretta (gar. *rujené n lingaz rëidl*), in riferimento al ladino, è una caratteristica tipica del contesto scolastico.

5.3 Interpretazione del CM da parte degli intervistati, sulla base del diverso contesto scolastico e geografico

Il questionario somministrato ha permesso di elicitarle le opinioni e i giudizi degli informanti sulle scelte di uso del CM negli enunciati ladini.

Dai dati emergono atteggiamenti piuttosto negativi nei confronti della mescolanza dei due codici, soprattutto nella scuola primaria. Alla domanda «Come ti sembra questo comportamento sull'uso di più lingue nella stessa frase?» una parte importante dei parlanti delle scuole primarie della Val Badia risponde con *al é burt* 'è brutto', *al ne me sá nia bel* 'non mi piace' o *nia dër bel* 'non molto bello', mentre nei livelli scolastici superiori aumentano le opinioni più neutre. Nello specifico troviamo anche giudizi che esprimono delle contraddizioni: se da una parte il CM viene percepito come non corretto, dall'altra è un fenomeno che lo stesso parlante dichiara di usare e che fa parte della comunicazione, come espresso in (11) e (12). Inoltre, dai commenti degli informanti emerge anche l'idea in un certo senso dogmatizzata sull'uso strettamente puristico della lingua, quando la realtà linguistica è invece un'altra (13).

- (11) bad.-sss Al n'è nia bel da le aldí mo sce a un ne ti tomel nia it na parora pur ladin él ince d'aiüt.
Non è bello a sentirlo, ma se a uno non gli viene la parola in ladino è anche un aiuto.
- (12) bad.-ssp Por me ele normal, mo do le lingaz ladin ne ele nia dërt.
Per me è normale, ma secondo la lingua ladina non è corretto.
- (13) gar.-ssp L fos plu bel sci reiona me una na rujneda: Ladin.
Sarebbe più bello se parlano solo una lingua: ladino.

Per quanto riguarda i giudizi negativi spiccano soprattutto le opinioni che vedono nei contesti di CM la perdita della lingua, come si evince in (14) - (16):

- (14) bad.-ssp Iö diji che al é sciode che le ladin jarà tres plü a perde y che le talian y le todësc se muscedará ite.
Io dico che è un peccato, che il ladino andrà perso e che l'italiano e il tedesco si mescoleranno (nel ladino).
- (15) gar.-ssp L possa nia ji inant. La rujeneda va perduda.
Non può andare avanti. La lingua va persa.
- (16) fas.-ssp L'è na situazion dalben trista percheche se pert la beleza de vigni lengaz.
È una situazione veramente triste, perché si perde la bellezza di ogni lingua.

Atteggiamenti simili sono confermati anche in Fiorentini (2013: 30-31; 2014: 409-410) in parlanti fassani, per i quali la mescolanza del fassano con l'italiano viene percepita come potenziale pericolo per la «perdita della lingua, “schiacciata” dal peso dell'italiano, lingua di maggioranza e di prestigio» (Fiorentini 2014: 410).

Sono pochi i giudizi positivi rispetto all'uso del CM, alcuni esempi sono elencati di seguito:

- (17) bad.-ssp Iö la vëighi sciöche na cossa positiva. Al é bel che les cultures vëgn moscedades.
La vedo come una cosa positiva. È bello che le culture vengano mescolate.
- (18) fas.-ssp Me va ben.
Mi va bene.
- (19) gar.-ssp A me persunalmenter me sal bel, ajache l ie bel datrai mude rujneda.
A me personalmente piace, perché è bello cambiare lingua ogni tanto.

Per quanto riguarda i motivi che hanno dato origine ai fenomeni di CM negli enunciati ladini, le riflessioni degli informanti sono molto differenti. L'argomento cruciale che emerge dalle autovalutazioni dei parlanti è l'uso di parole italiane e/o tedesche per mascherare lacune lessicali, come espresso negli esempi (20) – (24).

Una stessa argomentazione si trova per es. in Grgič (2016: 396), dove si analizzano contesti di alternanza di codice in enunciati sloveni. In effetti, come evidenziato da Dal Negro (2005: 164), la mescolanza di due o più codici in una lingua minoritaria, più che rappresentare lo sviluppo di due identità linguistiche diverse, è di solito un fenomeno usato per sostituire unità lessicali mancanti nel codice minoritario oppure per facilitare l'organizzazione del testo anche a livello sintattico.

Questa funzione di sostituto lessicale da parte del CM si realizza in due categorie molto differenti l'una dall'altra, associata alla consapevolezza o conoscenza linguistica. Da un lato, l'uso del CM viene percepito come strumento necessario per esprimere concetti o termini che agli occhi dei parlanti non esistono in ladino, come in (20) e (21).

- (20) bad.-sp Deche en valgönes parores nel nia por ladin, por ejëmpl “Gebeude”.
Perché alcune parole non esistono in ladino, per esempio “Gebäude”.

- (21) gar.-sss Ajache l ne da nia na parola per gherdeina per uni esprescion.
Perché non c'è la parola in gardenese per ogni espressione.

Dall'altro lato, si può individuare nelle riflessioni degli informanti una tendenza a vedere nei fenomeni di CM una mancata conoscenza e competenza della lingua ladina da parte dei parlanti stessi. L'uso di parole prestate da codici di lingue maggioritarie diventa quindi indispensabile perché non si conosce il corrispondente ladino. Queste affermazioni ci inducono a notare quindi una certa consapevolezza da parte dei parlanti nell'affermare che la parola non risulti mancante nel lessico ladino, ma rappresenti una lacuna lessicale individuale del parlante stesso:

- (22) bad.-sp Magari valgiugn ne sa nia n per de parores ladines.
Magari qualcuno non sa alcune parole ladine.
- (23) fas.-sss No autocontrol del lengaz. No se cognosc delvers l lengaz.
Non c'è autocontrollo della lingua. Non si conosce correttamente la lingua.
- (24) gar.-ssp Ajache n se ne lecorda nia plu la parola ladina.
Perché non ci si ricorda più la parola ladina.

Tra gli informanti della nostra ricerca non si riscontra una predilezione di natura stilistica per la parola italiana rispetto a quella ladina, laddove la parola ladina potrebbe sembrare troppo artificiale¹⁴. La non conoscenza della lingua come origine per contesti di CM rappresenta quindi il motivo più frequente sulla base dei nostri dati.

Un ulteriore indicatore che riguarda la commutazione di codice nei parlanti ladini è la comodità, la velocità e la convenienza e, di conseguenza, la maggiore facilità comunicativa, che l'uso del CM permette nelle interazioni. Queste considerazioni si osservano maggiormente negli studenti delle scuole secondarie, dei quali riportiamo tre affermazioni:

- (25) gar.-ssp Per rujené plu asvelt y sce n messessa pensé do uni iede ala drëta
parola ladina po ne finen nia plu.
Per parlare più velocemente e se si dovesse pensare ogni volta alla
parola ladina corretta, allora non si finisce più.
- (26) bad.-ssp Gonot les porsones é frades da tó ca les parores ladines.
Tante volte le persone sono pigre e non utilizzano parole ladine.
- (27) fas.-sss Perché i uel fer capir de piú.
Perché vogliono fare capire di più.

Negli esempi (25), (26) e (27) si può osservare che il CM evita un certo sforzo linguistico nell'esprimere e comprendere l'enunciato espresso solamente in ladino. Questo è sicuramente anche legato all'aspetto delle lacune lessicali discusso sopra.

¹⁴ Queste riflessioni sono invece molto frequenti nell'inchiesta già accennata di Grgič (2016: 396).

6. Conclusioni

Dopo aver analizzato la distribuzione percentuale delle diverse lingue nelle interazioni fra conoscenti in contesti informali, compresi i casi di CM del corpus Kontatti, e gli atteggiamenti linguistici, attraverso lo studio delle opinioni verbalizzate degli studenti frequentanti le scuole ladine delle valli Badia, Gardena e Fassa, abbiamo potuto evincere come il CM sia una modalità utilizzata consapevolmente nei domini familiari e amicali, reputata un fenomeno normale, ma al tempo stesso anche non conforme all'uso percepito come corretto della lingua, legato da un lato alle lacune lessicali dei parlanti ladini, dall'altro al fatto che la lingua ladina sia carente di lessemi idonei ad identificare tutti i referenti del reale. Inoltre, i nostri dati sembrano almeno in parte confermare un riorientamento degli atteggiamenti nella fascia adolescenziale. Tale riorientamento, che inizia nella scuola secondaria di primo grado e diviene più marcato in corrispondenza della scuola secondaria di secondo grado, porta a risultati opposti nelle diverse zone considerate: per gli informanti adolescenti delle vallate settentrionali, quindi Val Gardena e Val Badia, il CM risulta sempre più accettato e reputato normale, mentre per quelli della Val di Fassa si rileva un atteggiamento opposto. Rimangono ancora da chiarire le cause per le quali il riorientamento assuma una direzione contraria nelle diverse zone.

Generalmente gli informanti non sembrano mostrare una consapevolezza dovuta a una riflessione metalinguistica accurata, ma legata alla sola percezione del parlante, il quale, infatti, non sempre riconosce come estranei alla lingua ladina elementi allogeni integrati a livello morfosintattico, morfologico, fonetico e nemmeno elementi funzionali come i segnali discorsivi. Tale percezione potrebbe essere indice del fatto che la modalità mistilingue interna all'enunciato si stia inserendo nel repertorio comunitario e tenda ad una stabilizzazione, nel senso del continuum di Auer (1999).

Tuttavia, se anche tale stabilizzazione si stesse realizzando, ad oggi non è ancora da considerarsi come una varietà autonoma del repertorio, perché proprio a causa degli atteggiamenti che ad essa si legano, è stigmatizzata in domini diversi da quello della famiglia e dell'amicizia. La funzione istituzionalizzatrice e normativizzante della scuola, forse dovuta anche in parte al concetto di tutela a cui il ladino è sottoposto, sembra aver imposto il modello puristico, del buon uso della lingua.

La paura maggiore dei parlanti rispetto al CM, infatti, risiede nel fatto che essi lo considerino una causa della potenziale sostituzione della lingua di minoranza (*language shift*) a favore delle lingue maggioritarie. Il contatto diviene, agli occhi dei parlanti, il primo elemento che porterà a tale infelice destino. Tuttavia, proprio la negatività degli atteggiamenti linguistici verso l'uso di tale strategia, soprattutto in contesti formali, ci induce a pensare che la sostituzione della lingua di minoranza non avverrà, se avverrà, in tempi brevi. Ciò non toglie che il contatto sia presente e radicato, nonché inevitabile.

Bibliografia

ASTAT (2014), *Südtiroler Sprachbarometer. Sprachgebrauch und Sprachidentität in Südtirol. Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di*

Bolzano. Schriftenreihe Collana 211: Autonome Provinz Bozen – Südtirol, Landesinstitut für Statistik / Provincia autonoma di Bolzano - Alto Adige, istituto provinciale di statistica. ASTAT (2012), *Censimento della popolazione 2011. Determinazione della consistenza dei tre gruppi linguistici della provincia autonoma di Bolzano-Alto Adige*, Astatinfo 38/2012: https://astat.provincia.bz.it/downloads/mit38_2012.pdf, consultato l'ultima volta in data 7 febbraio 2021.

AUER P. (1999), From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech, in *The international journal of bilingualism*, 3(4): 309-332.

BAKER C. (1992), *Attitudes and Language*, Multilingual Matters, Clevedon.

BERRUTO G. (1993), Le varietà del repertorio, in SOBRERO A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*, vol. 2, Laterza, Roma/Bari: 3-36.

BERRUTO G. (2002), *Fondamenti di sociolinguistica*, Laterza, Roma/Bari.

CAVAZZA N. (2005), *Psicologia degli atteggiamenti e delle opinioni*, Il Mulino, Bologna.

DAL NEGRO S. (2005), Il codeswitching in contesti minoritari soggetti a regressione linguistica, in *Rivista di Linguistica*, 17(1): 157-178.

DAL NEGRO S. & IANNÀCCARO G. (2003), “Qui parliamo tutti uguali, ma diverso”. Repertori complessi e interventi sulle lingue, in VALENTINI A. et al. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bergamo 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma: 431-450.

DELL'AQUILA V. & IANNÀCCARO G. (2006), *Survey Ladins. Usi linguistici nelle valli ladine*, Istitut Cultural Ladin «Majon di Fascegn», Provincia Autonoma di Trento, Centre d'Études Linguistiques pour l'Europe, Vich-Vigo di Fassa, Trento.

ELAN (VERSION 6.0) [COMPUTER SOFTWARE]. (2020). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive. Retrieved from <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.

FIorentini I. (2013), “N zeche che ne desferenzia”. Gli atteggiamenti dei ladini fassani nei confronti della lingua di minoranza, in *Mondo Ladino*, 37: 111-141.

FIorentini I. (2014), Cosa parliamo quando parliamo (di) ladino. I giovani fassani e la lingua di minoranza, in MARCATO G. (a cura di), *Le mille vite del dialetto*, CLEUP, Padova: 409-416.

FIorentini I. (2020a), Il plurilinguismo dei ladini: aspetti sociolinguistici, in VIDESOTT P. et al. (a cura di), *Manuale di linguistica ladina*, De Gruyter, Berlin/Boston: 480-502.

FIorentini I. (2020b), Il plurilinguismo dei ladini e le languages in contact nell'area ladina, in VIDESOTT P. et al. (a cura di), *Manuale di linguistica ladina*, De Gruyter, Berlin/Boston: 452-469.

GARRET P., (2010), *Attitudes to Language*, Cambridge University Press: Cambridge.

Ghilardi M. (2019), Eliciting comparable spoken data in minor languages: first observation from the corpus Kontatti, in *Suvremena Linguistika*, 45 (88): 231-246.

Ghilardi M. (2018), *Italiano e italiani a Berlino. Varietà e generazioni a confronto*, Humboldt-Universität zu Berlin, Philosophische Fakultät, tesi di dottorato, <http://dx.doi.org/10.18452/19189>.

Ghilardi M. (2012), Atteggiamenti linguistici in contesto migratorio. Uno studio di caso sugli immigrati del Kenya a Bergamo, in *Quo vadis Romania? – Zeitschrift für eine aktuelle Romanistik*, (40): 90-107.

- GHILARDI M. & VIDESOTT R. (2020), L'incompletezza del sistema pronominale soggetto del ladino gardenese e le sue ricadute didattiche, in MARRA A. & DAL NEGRO S. (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Studi Aitla 11, Officina Ventuno, Milano: 317-331.
- GRGIČ M. (2016), Lo sloveno in Italia: fenomeni di contatto linguistico tra pragmatica, percezione e ideologia, in *Ricerche slaviche*, 14(60): 387-415.
- GUERINI F. (2008), Atteggiamenti e consapevolezza linguistica in contesto migratorio: qualche osservazione sugli immigrati ghanesi a Bergamo, in BERRUTO G. et al. (a cura di), *Atti dell'ottavo congresso dell'associazione italiana di linguistica applicata, Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Guerra Edizioni, Perugia, 133-163.
- LABOV W. (1973), Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale, in GIGLIOLI P.P. (a cura di), *Linguaggio e società*, Il Mulino, Bologna, 331-355.
- LANZAFAME F. (2014), *Rilevazione sulla consistenza e la dislocazione territoriale degli appartenenti alle popolazioni di lingua ladina, mòchena e cimbra* (15° Censimento generale della popolazione e delle abitazioni – dati definitivi), Servizio statistica della Provincia Autonoma di Trento: http://www.statistica.provincia.tn.it/binary/pat_statistica_new/popolazione/RilevazionePopolazioniLadinaMochenaCimbra.1394031752.pdf, consultato l'ultima volta in data 7 febbraio 2021.
- MIONI A. (2000), La situazione sociolinguistica dell'Alto Adige / Südtirol, in PASINATO A. (a cura di), *Heimat. Identità regionali nel processo storico*, Donzelli, Roma: 333-342.
- RÜHRLINGER B. (2005), *Il movimento "neo"ladino in provincia di Belluno. Aspetti soggettivi di un'identità linguistica e culturale*, Istitut cultural ladin "Cesa de Jan", Cierre edizioni, Verona.
- SLOETJES H. & WITTENBURG P. (2008), Annotation by category – ELAN and ISO DCR. Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LR EC 2008). <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.
- TURCHETTA B. (2005), *Il mondo in italiano. Varietà e usi internazionali della lingua*, Laterza, Roma/Bari.
- VERRA R. (2007), Sprachwechsel in Gröden, in *Ladinia*, 31: 273-286.
- VERRA R. (2005), L'insegnamento trilingue nelle valli ladine della provincia di Bolzano, in *International Journal of the Sociology of Language*, 171: 115-131.
- VITTUR F. (1991), *Inrescida sön la scola de oblianza de Gherdëina y Badia*, Intendenza ladina/Istitut Pedagogich Ladin, Bulsan.
- WILLEIT C. (1999), Commutazione di codice nella lingua parlata: il caso del ladino, tedesco e italiano in Val Badia, in AUGUSTO C. (a cura di), *Studi su fenomeni situazioni e forme del bilinguismo*, Angeli, Milano: 122-223.

Sitografia

Sito del corpus Kontatti: <http://kontatti.projects.unibz.it/what-is-kontatti/>, consultato l'ultima volta nel mese di marzo 2021.

La migrazione veneta nel Biellese: mantenimento e perdita della lingua d'origine

Abstract

This paper presents the first results of a project dedicated to the maintenance or loss of the language of origin among migrants in the Alpine area of Biella (Piedmont, Italy). The data of this preliminary study are based on the analysis of ethnographic interviews with 6 Venetian speakers, aged btw. 67-74 years old, who migrated with their families in Biella in the 1950s. The interviews highlight how the subjects' cultural identity as Venetians has been maintained, but their language of origin is completely (and often unconsciously) lost, even though a positive attitude is still associated with it, as it represents a *we-code* linked to childhood and the family. This loss differs from other known cases of Venetian migration (e.g., in Australia) and could be linked to the differences btw. external and internal migration.

1. *Introduzione: il progetto Lingua, Identità e Migrazione*⁵

Questo lavoro presenta gli scopi generali e i primi risultati del progetto *Lingua, identità e migrazione nel Biellese*, coordinato dall'associazione culturale Su Nuraghe di Biella, dal Museo delle migrazioni di Pettinengo (BI) e finanziato da Regione Piemonte e Regione Autonoma della Sardegna per gli anni 2018 e 2019 (cfr. anche Meluzzi 2019). Nei suoi scopi più generali, il progetto si propone di raccogliere un archivio orale, che possa servire anche come corpus per analisi fonetiche e multimediali, di testimonianze di migranti nella regione alpina del Biellese da diverse regioni d'Italia o del mondo nel corso dell'ultimo mezzo secolo. Inoltre il progetto vuole di verificare se e in che misura alcuni tratti peculiari delle varietà linguistiche d'origine

¹ Università degli Studi di Milano.

² Università di Pavia.

³ Kiel University.

⁴ Università di Pavia/IUSS Pavia.

⁵ Il contributo è stato pensato e scritto in maniera concorde tra le varie autrici. Ai soli fini della valutazione accademica si attribuiranno a Chiara Meluzzi i §§ 3 e 4, a Lucia Sbacco i §§ 2 e 2.1, a Martina Rossi i §§ 2.2 e 5 e ad Alice Betti il § 1.

La responsabile del progetto è Chiara Meluzzi; Lucia Sbacco e Martina Rossi hanno rivisto la trascrizione dei dati per questo contributo. Altri collaboratori del progetto sono: Nicholas Nese, Camilla Masullo, Massimo D'Aco, Monica Vignola, Giulia Capussotti e Roberta Bianca Luzietti.

siano stati mantenuti nelle generazioni più giovani, rappresentanti quindi seconde o terze generazioni di migrazione.

Il progetto è articolato in due principali unità di ricerca, la prima di taglio antropologico e la seconda di taglio linguistico. In questa sede ci si concentrerà in particolare sulle testimonianze registrate nel 2018 da sei parlanti di origine veneta, migrati nel Biellese durante la loro infanzia o adolescenza. Lo scopo del lavoro è evidenziare se e in che misura sia stata mantenuta la varietà veneta negli usi linguistici di questi migranti, quale sia l'atteggiamento linguistico mostrato nei confronti sia della varietà di origine sia di quella di arrivo (rappresentata dal piemontese/biellese) e se emergano particolari etichette metalinguistiche usate per definire le diverse varietà del proprio repertorio migrante.

Il contesto socio-geografico del progetto è quello della provincia di Biella, una piccola area alpina nella parte nord-occidentale del Piemonte a ridosso della Valle d'Aosta. Circondato per tre quarti dalle montagne, il territorio si caratterizza per una precoce industrializzazione relativamente soprattutto all'industria laniera e tessile. Il territorio è stato oggetto di fenomeni di forte emigrazione soprattutto verso gli Stati Uniti (si veda in proposito lo studio linguistico proposto da Grassi & Pautasso 1989), ma anche di immigrazione, soprattutto a partire dal secondo Dopoguerra. Come nel resto delle regioni del nord Italia, infatti, anche il Biellese è stato interessato dapprima da una migrazione da Nord-Est, ossia da Veneto ed Emilia-Romagna, e in seguito dal Mezzogiorno, in particolare da Sicilia, Campania, Calabria e Sardegna. È opportuno sottolineare che la migrazione interna nel Biellese ha coinvolto, nel tempo, due fasce della popolazione: in un primo momento il territorio ha visto l'arrivo di contadini e lavoratori, con un basso livello di istruzione e prevalentemente dialettofoni, ma a partire dagli anni settanta del Novecento sono sopraggiunti lavoratori specializzati quali infermieri e docenti con un repertorio linguistico individuale di tipo dilàlico, sebbene con una pronuncia di italiano alle volte marcata dal punto di vista regionale (Meluzzi 2019).

In questa sede ci si concentrerà in particolare sulla prima ondata migratoria, caratterizzata quindi dal movimento di nuclei familiari di estrazione principalmente contadina dal Veneto al Biellese. Il lavoro è organizzato come segue: nel § 2 verranno fornite alcune coordinate teoriche su cui si basa in generale il progetto e, in particolare, l'analisi presentata in questo lavoro. Nel § 3 verranno presentati i dati analizzati nel presente contributo, relativi alle sei interviste audio-video di altrettanti parlanti di origine veneta, nonché il protocollo di trascrizione e annotazione utilizzato, per poi presentare nel § 4 i risultati dell'indagine. Infine, il § 5 presenterà una breve discussione sui risultati ottenuti, nonché le conclusioni e prospettive di ricerca del lavoro.

2. Orizzonte teorico: l'analisi linguistica in contesto migratorio

Il mantenimento e la perdita della lingua e dei dialetti d'origine, così come la ristrutturazione dei repertori linguistici in contesto migratorio sono stati al centro di diverse indagini sociolinguistiche incentrate tanto sulla prima e quanto sulle successive generazioni di migrazione, in particolare in comunità italiane residenti all'estero (Nodari *et al.* 2019; Tordini *et al.* 2018; Stephens & Ghiringhelli 2016;

Avesani *et al.* 2015). L'analisi del mantenimento del dialetto d'origine trova un oggetto privilegiato di studio nei massicci flussi migratori extranazionali, extraeuropei, ma anche intra-nazionali, le cosiddette migrazioni interne (Treves 1976), nel periodo del secondo dopoguerra, dalla metà degli anni Quaranta alla fine degli anni Sessanta. Come riportano Avesani *et al.* (2015), infatti, secondo il censimento del 1951, il 65% della popolazione italiana parlava allora unicamente dialetto, mentre solo il 35% padroneggiava l'italiano: coloro che abbandonarono il Paese o la loro regione d'origine in quegli anni avevano acquisito il dialetto della propria area come L1 in famiglia, all'interno della quale era proprio il dialetto il mezzo di comunicazione, mentre l'italiano, nella varietà regionale, veniva appreso nelle classi scolastiche, a partire all'incirca all'età di 6 anni, come *early* L2. Negli anni successivi la seconda guerra mondiale, all'arrivo nella comunità ospite, dunque, i migranti italiani, sia adulti che bambini, parlavano quasi esclusivamente il proprio dialetto d'origine.

L'esperienza linguistica del soggetto in contesto migratorio è caratterizzata dall'esigenza di apprendere la lingua della comunità d'arrivo, ossia la lingua dominante e necessaria alla comunicazione quotidiana. Accanto a questa necessità però se ne può riscontrare un'altra, volta maggiormente al mantenimento della propria lingua di origine al fine di tramandarla alle generazioni successive. Si innesta quindi una ristrutturazione del repertorio linguistico dell'individuo migrante (Chini & Andorno 2018), in cui vi può essere sia il desiderio di integrazione e apprendimento della nuova lingua sia quello di mantenere il proprio idioma d'origine, andando quindi a delineare ambiti d'uso distinti per le diverse lingue. Ovviamente su questi processi influiscono vari fattori di natura psicologica e sociale (ad es. il prestigio linguistico della cultura della nuova comunità), insieme alle specificità del progetto migratorio, che può caratterizzarsi come una migrazione a breve o a lungo termine, oppure come individuale o di gruppo (Palumbo 2013; Bettoni 2007; Gonzo & Saltarelli 1983).

In ogni caso, però, come evidenziano sia Palumbo (2013: 98) sia l'indagine sui repertori linguistici di Chini (2004), l'analisi di migranti adulti di prima generazione ha riguardato prevalentemente l'acquisizione della nuova lingua del Paese ospite, laddove a partire dalle seconde generazioni il focus di indagine si sposta maggiormente sul mantenimento e la perdita della lingua di origine, a seguito dei fenomeni di *language attrition* o *language shift*.

Quello migratorio risulta essere infatti uno dei contesti privilegiati per l'osservazione delle dinamiche di perdita della lingua d'origine. Infatti, nonostante la lingua o il dialetto d'origine vengano utilizzati per la comunicazione in ambito familiare, l'esposizione estesa e persistente alla lingua dominante, e la necessità dell'utilizzo di essa nella vita di tutti i giorni hanno effetti inevitabili sulla L1 dei soggetti adulti e dei migranti più giovani, sebbene con modalità differenti. Infatti, mentre gli emigranti adulti (*late L1 attriters*, Opitz 2011: 13) possono riuscire ad acquisire una competenza di alto livello della L2, ed utilizzarla in maniera dominante, a scapito della L1, per i soggetti più piccoli (*child attriters, ibidem*) il processo di acquisizione

della lingua o del dialetto d'origine è interrotto o addirittura invertito (Tordini *et al.* 2018: 79). Ovviamente anche in questo caso il processo di perdita della lingua d'origine a favore di quella dominante del Paese ospite è condizionato anche da fattori di tipo extralinguistico, quali principalmente l'età d'arrivo, la durata del periodo di residenza in esso e la frequenza di esposizione alla lingua d'arrivo (*ibidem*), ma anche dalle dinamiche sociali e politiche della comunità d'arrivo. I numerosi studi condotti sull'italiano in contesto migratorio hanno infatti messo in luce come il *language shift* si verifichi in maniera più rapida in Paesi nei quali la «pressione omogeneizzante» (Palumbo 2013: 98) risulti più forte (come ad esempio negli Stati Uniti; Bettoni & Rubino 1996; Palumbo 2013).

In generale, la riduzione graduale degli ambiti d'uso di L1 e l'eventuale impossibilità di contatti con altri parlanti nativi può creare le condizioni per il verificarsi di una situazione di non trasmissione della lingua o del dialetto d'origine alle nuove generazioni: tale situazione è stata osservata, per l'italiano, sia per le migrazioni verso altri Stati, sia per le migrazioni interne, da una regione all'altra della penisola (Chini 2004; Chini & Andorno 2018). Come sottolinea De Fina (2012: 375), è però importante distinguere «language loss from identity loss»: la perdita di L1 da parte dei migranti non comporta necessariamente una mancanza di coinvolgimento o attaccamento emotivo alle proprie origini.

2.1 Narrare la migrazione

L'attività di narrazione è fondamentale per osservare il comportamento linguistico del parlante e i suoi atteggiamenti in relazione all'esperienza migratoria, nonché per il mantenimento di una identità sociale e la negoziazione della stessa rispetto sia alla comunità sia all'interazione (De Fina 2003; Ayometzi 2007). Gli atti di costruzione linguistica dell'identità locale che si verificano all'interno del resoconto biografico, così come la possibile occorrenza di fenomeni d'interferenza o cambi di codice, permettono di integrare «la prospettiva sociolinguistica nella più ampia cornice della linguistica delle migrazioni (Zimmermann 2009), che valorizza il ruolo attivo del migrante nei processi in gioco» (Calvi 2014: 127).

Il racconto della migrazione, attraverso il quale il soggetto ricostruisce a posteriori la propria esperienza, assegnando coerenza, consequenzialità e significato agli eventi che la hanno caratterizzata (Ochs 1997), non può essere analizzato separatamente dal contesto in cui la narrazione avviene: come sottolinea Ciliberti (2007) in relazione alle produzioni discorsive di immigrati italiani in Australia, le esperienze migratorie vengono rievocate davanti ad un pubblico di ascoltatori attenti ed interessati (i ricercatori), ed intendono accostare ed avvicinare esperienze diverse. In relazione a quest'ultima tendenza, è stato osservato come, nella narrazione, l'esperienza individuale di migrazione non venga presentata come un fatto privato, ma piuttosto come un'azione collettiva: nell'indagine di De Fina (2003) svolta su migranti messicani negli Stati Uniti, è emersa una netta propensione a rispondere con pronomi e forme verbali alla prima persona plurale a domande relative al vissuto personale dell'intervistato. La rielaborazione dei ricordi personali in forma

di esperienza collettiva emerge anche dalle interviste a migranti di origine ispano-americana in Italia analizzate da Calvi (2014).

Anche il più ampio contesto sociale in cui le narrazioni vengono prodotte gioca un ruolo cruciale: sempre De Fina (2003) osserva come le identità costruite all'interno del discorso sostengano o attacchino più o meno direttamente determinate concezioni, talvolta stereotipiche, circolanti all'interno della società ospitante sui migranti. Ad esempio, gli intervistati messicani che raccontano della laboriosità dei propri connazionali immigrati non stanno solo discutendo con l'intervistatrice e rispondendo alle sue domande, ma si confrontano anche «with invisible interlocutors who produce discourses about undocumented immigrants circulating in society» (De Fina 2003: 221). Le narrazioni di esperienze migratorie necessitano di essere interpretate alla luce, non solo della specifica interazione in cui esse vengono prodotte, ma anche del contesto sociale e storico in cui si inseriscono, in quanto tali fattori contribuiscono a condizionare la maniera in cui il parlante costruisce la propria immagine e ricostruisce il proprio vissuto in relazione al passaggio da un mondo all'altro tramite mezzi linguistici.

Studi condotti sulle conversazioni di parlanti di italiano emigrati in Brasile in età adulta (Amenta & Ferroni 2019) hanno evidenziato come fenomeni di *code switching* tra italiano e portoghese si manifestino in presenza di enunciati dal valore espressivo. La lingua d'origine assume lo stesso valore in relazione però a singoli item, in conversazioni con i genitori, e si conferma essere la lingua dal valore affettivo rispetto al portoghese. Al contrario, la lingua acquisita dopo la migrazione viene utilizzata prettamente in contesti in cui il parlante vuole criticare o assumere un atteggiamento di distacco in relazione all'argomento trattato nella conversazione. L'italiano rimane lingua di cornice in scambi diadici, mentre il portoghese ricopre solo un ruolo espressivo.

2.2 Migrazione e identità

Migrazione e identità sono due concetti strettamente legati tra loro in un rapporto di consequenzialità. L'identità dei migranti è infatti soggetta a modifiche successive all'insediamento di questi nel nuovo gruppo sociale ed è sottoposta all'azione di vari fattori sociologici e culturali. È inoltre necessario sottolineare come l'influsso di questi fattori si manifesti in maniera differente a seconda della generazione di migranti che viene presa in considerazione. La prima generazione di migranti manterrà sempre un legame molto marcato con le origini, tramite elementi quali la religione, il vestiario tipico o l'uso di ricette legate all'infanzia, mentre la seconda generazione di migranti si trova ad affrontare una difficoltà ben più grande, ossia quella di onorare il passato e le origini, pur rispettando e integrandosi nel nucleo sociale di arrivo (Bolognesi 2008).

Come evidenziato da Pennix e Martiniello (2007) l'integrazione dei migranti nel nuovo nucleo sociale è un processo multidimensionale nel quale prendono parte vari fattori sociologici e culturali. Primo fra tutti l'occupazione (il lavoro), la distanza dalla cultura di origine, lo status giuridico, il genere, l'anzianità migratoria e, ul-

time ma non meno influenti, le politiche d'immigrazione applicate a livello locale. Oltre a fattori quale il ceto e la cultura di origine, il fattore età (anzianità migratoria) è decisamente uno tra i più importanti nel determinare l'identità dei soggetti migranti, assieme al mantenimento o alla perdita totale di contatto con la comunità di origine (Bolognesi 2008).

Nel processo migratorio di costruzione e negoziazione dell'identità linguistica e culturale dell'individuo migrante la lingua gioca un ruolo centrale e di natura dinamica (Calvi 2014; Mancini 2006). Calabrese (2010: 15) ben evidenzia come nei racconti dei migranti sia possibile il manifestarsi di diverse identità individuali, che costituiscono tutte rielaborazioni dei ruoli sociali frutto di un processo di negoziazione e rielaborazione narrativa (si veda inoltre Norrick 2000). In questo senso, l'uso dei pronomi personali svolge un ruolo centrale nel determinare sia la posizione del narratore nei confronti sia dell'esperienza narrata sia, nel caso di migrazione, la propria appartenenza a diversi gruppi sociali (es. la comunità d'origine, la comunità di arrivo): i pronomi personali, dunque, grazie alla loro natura indessicale permettono di valutare la *social orientation* del parlante (Levinson 1983) e come questa si modifichi nel corso dei vari momenti narrativi, a seconda, ad esempio, degli episodi narrati. Particolare rilevanza, dunque, assumerà la presenza di pronomi personali di prima persona plurale *noi*, contrapposti magari a pronomi di terza plurale *loro*, la cui occorrenza serve al parlante per ricreare uno spazio narrativo all'interno del quale negoziare la propria appartenenza all'uno o all'altro gruppo (cfr. De Fina 1995; Deppermann 2007; Connor-Linton 1995).

3. *Interviste a migranti veneti a Biella: dati e metodo*

Per questo contributo verranno prese in considerazione le interviste a 6 parlanti di origine veneta, 2 femmine e 4 maschi, di età compresa tra i 67 e i 74 anni. I parlanti sono originari delle province di Padova, Rovigo e Mantova⁶ e si sono trasferiti

⁶ Il lettore noterà che è stato incluso tra i migranti di origine veneta anche un parlante, Loris, originario di Roverbella, in provincia di Mantova (cfr. tab. 1). Ovviamente la provincia di Mantova rientra nei confini amministrativi della Regione Lombardia. Tuttavia, a livello dialettologico, la situazione del mantovano si presenta come un caso peculiare, diffusamente descritto come uno di quei «dialetti di crocevia» (Lurati 1998: 494-495) dal momento che si trova al confine con il gruppo dialettale emiliano, da un lato, e con il veronese, dall'altro. Già Cherubini (1856) nel suo dizionario milanese-italiano evidenziava la peculiarità di queste zone di confine, in cui «si parla un mantovano che pende alcun po' tra il veronese e il ferrarese» (p. VI, n. 1). Anche nella sua rassegna sui dialetti italiani, Loporcaro (2009: 97-130) evidenzia come nella partizione dei dialetti lombardi proposta da Merlo (1960: 4) e anche, in seguito, da Pellegrini (1977), l'area mantovana sia generalmente esclusa o comunque considerata come peculiare proprio per la sua posizione al confine con l'area dialettale veneta ed emiliana, quest'ultima altamente caratterizzante la parlata anche del mantovano centrale. Per quanto riguarda il nostro parlante, inoltre, è da segnalare come proprio la sua città di origine, Roverbella, si situi a soli 6 chilometri dal confine amministrativo tra Lombardia e Veneto e sia anche segnalata nella letteratura dialettologica proprio come una di quelle località in cui più forte è l'influenza del dialetto veronese su quello mantovano. Siamo quindi di fronte a un classico esempio di continuum dialettale, a cui si aggiunge anche la percezione soggettiva dell'informante che si è sempre iscritto al gruppo dei parlatori

nel Biellese a metà degli anni Cinquanta insieme alle rispettive famiglie. Si trattava quindi di una tipologia migratoria familiare di lungo periodo, in quanto la prospettiva era quella di una completa integrazione nel nuovo territorio, dove i genitori avevano trovato un nuovo lavoro. In quattro casi i soggetti sono migrati nel Biellese prima dei 6 anni di età, svolgendo quindi l'intero percorso scolastico nel nuovo territorio, mentre in due casi la migrazione è avvenuta durante l'adolescenza e i parlanti non hanno svolto le scuole nel Biellese, dove hanno invece iniziato direttamente a lavorare per aiutare a mantenere la famiglia. La tab. 1 riporta i dati di sesso, età e migrazione dei 6 partecipanti.

Tabella 1 - *Profilo dei sei soggetti veneti intervistati*

<i>Nome</i>	<i>Sesso</i>	<i>Età</i>	<i>Luogo di origine</i>	<i>Data e età all'arrivo in Piemonte</i>
Aurora	F	68	Prov. Rovigo	1954 – 4 anni
Almerino	M	67	Pozzonuovo (PD)	1955 – 5 anni
Teresa	F	67	Pianezze (VI)	1956 – 5 anni
Loris	M	71	Roverbella (MN)	1953 – 6 anni
Lorenzo	M	74	Valdagno (VI)	1959 – 15 anni
Giovanni	M	68	Arquà Petrarca (PD)	1963 – 13 anni

Il metodo utilizzato per la raccolta dati è quello dell'intervista etnografica semi-strutturata, svoltasi nel dicembre 2018 in un'aula della scuola elementare "Aglietti" di Cossato alla presenza degli alunni dell'allora classe quinta e delle maestre, all'interno di un percorso scolastico sulla migrazione parallelo al progetto di ricerca *Lingua, identità e migrazione*. Le interviste sono state svolte in italiano e registrate con supporto video e audio. Il materiale raccolto, da cui sono stati eliminati i momenti di interruzione (es. suono della campanella scolastica), ha una durata totale di 1h e 34' di registrazione.

La trascrizione delle sei interviste è avvenuta su ELAN secondo un protocollo di trascrizione su più livelli, in modo da permettere sia una analisi del discorso, sia una analisi multimodale tramite l'annotazione dei gesti delle mani, laddove visibili e identificati, secondo la classificazione di McNeill (1992), e i gesti del viso, utilizzando un adattamento del protocollo FACS (Ekman 1982). Per quanto riguarda gli aspetti testuali, seguendo principalmente il protocollo CLIPS (Savy 2005) integrandolo con alcune indicazioni emerse dall'analisi dialogica del discorso migratorio (cfr. De Fina 2003), il parlato è stato trascritto ortograficamente avendo cura di segnalare le pause piene, le esitazioni, gli allungamenti vocalici con valore discorsivo (es. in finale di parola con valore di mantenimento del turno), i cambi di pianifi-

veneti migrati nel Biellese (si veda anche esempio 1, nella successiva sezione di analisi). Dal momento dunque che gli scopi di questo lavoro non riguardavano le differenze dialettali tra parlate venete in prospettiva migratoria, pur se di sicuro interesse per l'analisi linguistica futura su questa zona magari in parallelo con altre ben più note emigrazioni venete nel mondo (cfr. Avesani *et al.* 2015, *ex multis*), si è ritenuto di poter considerare questo parlante all'interno del gruppo degli emigrati veneti.

cazione e le sovrapposizione. La durata delle pause vuote è stata automaticamente determinata dal software ELAN.

In una diversa riga di trascrizione sono state inoltre annotate parole, espressioni o frasi pronunciate in una lingua diversa dall'italiano, inclusi ovviamente i dialetti italo-romanzi. In questo caso, si preferisce l'etichetta più generale di PIEM (piemontese) o VEN (veneto) in assenza di una specifica precisazione da parte del parlante che a volte, nel corso dell'intervista, specifica che quell'espressione è tipicamente biellese oppure rovigotta. Le etichette metalinguistiche utilizzate per le lingue sono infatti estremamente importanti per la ricostruzione dialogica dei repertori linguistici dei migranti, così come la consapevolezza e l'atteggiamento metalinguistico nei confronti delle varietà del repertorio (si vedano, a titolo d'esempio, i lavori in prospettiva glottodidattica di Vedovelli 2005; Mariani 2010; Mattiello & Della Putta 2017).

4. *Analisi*

Nel corso dell'intervista semi-strutturata si distinguono due momenti principali: la narrazione della vita in Veneto prima della partenza, l'arrivo nel nuovo paese con le maggiori o minori difficoltà di integrazione anche all'interno dell'istituzione scolastica. Le maggiori difficoltà di integrazione che sono emerse dai racconti hanno riguardato infatti proprio il mondo della scuola, in cui non sono mancati casi di incomprensione e di vera e propria discriminazione. Si veda a tal proposito l'esempio (1) tratto dal racconto di Loris.

- (1) La scuola in Piemonte⁷
- 008 LORIS questo qui siamo venuti su nel / dal da dal Veneto poi io con l'età di sei anni ho iniziato la prima elementare là (0,4)
- 009 LORIS che si iniziava con le aste allora (0,3)
- 010 LORIS sono arrivato in Piemonte e il mese di era il periodo di San Martino perché: la campagna viene fatta da San Martino a San Martino non viene fatta annualmente cioè: in quel periodo lì (0,9)
- 011 LORIS praticamente sono venuto in Piemonte e ho iniziato di nuovo la prima (0,1)
- 012 LORIS problema era che l'insegnante parlava in piemontese (0,4)
- 013 LORIS e io avevo ben- mi andava bene che avevo una cugina che mi diceva le cose che diceva sta / l-l'insegnante e questa qui mi riprendeva sempre perché non riuscivo a starci dietro a quello che diceva (0,4)
- 014 LORIS poi loro erano molto più avanti io ero / facevo ancora le aste (0,3)

⁷ Le trascrizioni in formato .eaf (ELAN) e, per quanto riguarda il solo elemento testuale, in .txt (formato di testo) sono disponibili nel *repository* pubblico: https://github.com/ChMeluzzi/LIM_Veneti. Allo stesso indirizzo è possibile visionare il protocollo di annotazione utilizzato per questa analisi. Si tratta tuttavia di un protocollo dinamico, che si prevede potrà subire ulteriori modifiche nel corso di future ricerche all'interno del progetto "Lingua, identità e migrazione". Negli esempi citati viene riportata solo la prima riga di trascrizione e non le successive righe di annotazione. I numeri tra parentesi rappresentano le durate, in secondi, delle pause.

015 LORIS loro facevano già i numeri e in più le lettere (0,8) 016 LORIS e quest'insegnante: n- non and- non c'era verso di farlo allora ho finito l'anno (0,5)

017 LORIS e mio papà mi fa no lo ripeti perché è inutile andare avanti quest'insegnante è andata in pensione e sono arrivati delle altre insegnanti è andata una meraviglia perché (0,7)

018 LORIS e: ci hanno insegnato molto bene le cose

Dall'esempio in (1) emerge la difficoltà di comprensione dell'insegnante a causa della diversa varietà linguistica. Loris ricorda che riusciva a comprendere l'insegnante solo tramite una cugina, probabilmente emigrata da più tempo, finendo poi col dover ripetere l'anno. A livello linguistico, è interessante notare l'uso dei pronomi personali, in particolare il *loro* a cui si contrappone invece l'*io* del narratore, che dimostra quindi il sentimento di estraneità al gruppo classe nel primo anno di scuola in Piemonte; la situazione si risolve poi l'anno successivo, grazie anche a un cambio di insegnante, come testimoniato alla riga 18, dove il pronome di prima persona plurale indica una integrazione di Loris con il resto della classe.

- (2) Il pane e la polenta
 123 ALMERINO noi ci siamo stupiti i miei genitori più che d'altro
 124 ALMERINO che quando siamo arrivati qui alla domenica i piemontesi mangiavano la polenta come dicevi
 125 ALMERINO mentre noi compravamo già il pane
 126 ALMERINO e diseu questi qua i' mangian sempre pulenta e diseu eh
 127 ALMERINO che per l'altro loro nel Veneto ne han mangiata troppa (0,7)
 128 ALMERINO qui han potuto (0,6)
 129 ALMERINO tre- eh eh han potuto mangiare anche il pane che là lo compravano: rare volte (1,6)

Un'altra contrapposizione rispetto alla nuova comunità di arrivo riguarda anche aspetti culturali come il cibo. Nell'esempio in (2), Almerino racconta dello stupore dei genitori di fronte all'usanza piemontese di mangiare la polenta la domenica, invece di mangiare il pane. È interessante notare l'uso del pronome *noi* per contrapporre il gruppo familiare di Almerino ai *piemontesi* (riga 124), che però subito dopo (riga 127) lascia il posto a un pronome di terza persona plurale *loro* riferito unicamente ai due genitori. Questo fenomeno, anche detto *switch* pronominale (O'Connor 1994; De Fina 2003), indica una non completa identificazione del narratore né con l'uno né con l'altro gruppo, quasi certamente a causa della giovane età al momento della migrazione.

Per quanto riguarda nello specifico l'identità veneta, ciò che emerge dalle narrazioni è il permanere di una identità culturale, legata a usanze e abitudini, soprattutto alimentari. In (3) Teresa racconta infatti come la sua famiglia avesse mantenuto l'abitudine di fare un tipo particolare di pane, una focaccia di Pasqua, in un'operazione che coinvolgeva tutta la famiglia e che viene esplicitamente ricordata come l'unico dolce veneto che si era mantenuto anche dopo la migrazione (riga 51).

- (3) La focaccia di Pasqua
 043 TERESA poi ecco con mio papà si faceva il pane (0,2)
 044 TERESA allora lo aiutavamo a fare il pane:
 045 TERESA e poi a pasqua si faceva la focaccia di pasqua
 046 TERESA che era un po' come il pane, si impastava il giorno prima il lievito
 047 TERESA poi si lasciava lievitare, poi si mettevano gli ingredienti (0,1)
 048 TERESA poi si lasciava lievitare le pagnottelle (0,2)
 049 TERESA e poi facevamo proprio nel forno a legna, avevamo il forno:
 050 TERESA ma non è che se ne facesse una o due, se ne faceva trenta quaranta
 e duravano (0,1)
 051 TERESA perché era l'unico dolce che mi ricordo che si faceva veneto

Al contrario, il veneto come lingua non è preservato nella memoria dei nostri soggetti. Usiamo volutamente l'etichetta "veneto" in senso lato, così come tra l'altro è stato proposto spontaneamente dai soggetti intervistati, che non hanno mai parlato esplicitamente di "vicentino" o "padovano". Anche questo è un dato interessante che testimonia la creazione di una identità migrante collettiva come *altro* rispetto alla comunità linguistica di arrivo, senza ulteriori sotto-distinzioni tra varietà venete o circoscrizioni.

- (4) La perdita del dialetto veneto
 189 ALMERINO c'era una canzone che mi cantava mia madre na: [BREATH]
 190 ALMERINO a Natale nella sera di Natale la chiamavano in veneto "Ciara Stella"
 191 ALMERINO dovrebbero essere / l'hai sentita anche tu?
 192 ALMERINO però non me la ricordo più
 193 ALMERINO no: / mi ricordo sempre solo il titolo diciamo
 194 ALMERINO ma "Ciara Stella" el disia che la la cantavano la notte di Natale
 195 ALMERINO ma non parlo veneto sì davanti perché mi sembra che voi non potete (0,6)
 196 ALMERINO capirmi non lo so
 197 ALMERINO forse per rispetto
 198 ALMERINO ma a casa coi genitori veniva spontaneo parlare in veneto (0,4)
 199 ALMERINO niente in veneto cosa so- eh posso dire che: / mi sun sempre sta' ben su da me
 200 ALMERINO ho sempre fatto una bella ho sempre fatto una bella vita [BREATH]
 201 ALMERINO mi sforzo per dirtelo in veneto perché mi- non mi viene spontaneo (1,0)
 202 ALMERINO però non è una brutt- non è un brutto dialetto il nostro pa- il nostro dialetto veneto (0,3)
 203 ALMERINO secondo me (0,9)

Benché tutti i partecipanti abbiano dichiarato di aver continuato regolarmente a utilizzare il veneto con i genitori (si veda ad esempio la riga 198 nell'es. 4), non l'hanno trasmesso ai figli e ai nipoti, sforzandosi anzi di imparare e poi parlare il

piemontese, al fine di favorire la propria integrazione nella nuova realtà. Su questo ha sicuramente pesato il fatto che, in cinque casi su sei, i parlanti non hanno più avuto contatti con il proprio paese d'origine. Si configura quindi una perdita linguistica (*language loss*) del veneto, spesso in modo quasi inconsapevole, come emerge dall'esempio riportato in (4): di fronte alla domanda dell'intervistatore di ricordare qualche canzone, poesia o filastrocca in Veneto, Almerino menziona una canzone che cantava con sua madre la notte di Natale, ma si accorge di non ricordare più alcuna parola, a parte il titolo. Dallo stesso estratto si nota come il parlante dichiara proprio di sforzarsi di parlare in veneto (riga 201) ma quello che riesce a produrre (e che etichetta come veneto) in realtà è un'espressione in piemontese (riga 199). Nell'imbarazzo seguito a questa riconosciuta perdita di conoscenza della propria lingua d'origine, il soggetto tenta poi di giustificarsi parlando di una questione di rispetto (righe 195-197), dimostrando implicitamente di considerare il veneto una varietà di basso prestigio sociale, non adatta quindi a una intervista per uno studio scientifico (si veda in proposito anche Iannàccaro 2002), benché ovviamente fosse stato esplicitamente sollecitato a usare il veneto da parte dell'intervistatore. Infine, il parlante cerca di rimediare a questa sua carenza linguistica ribadendo un legame emotivo con il dialetto veneto, che non a caso viene identificato con il possessivo *nostro*.

5. *Discussione e conclusione*

Il metodo dell'intervista etnografica semi-strutturata ha permesso di far emergere fenomeni di mantenimento e di perdita dell'identità linguistica e culturale veneta nel gruppo di immigrati in terra Biellese analizzati in questo contributo. A fronte di una tipologia migratoria molto simile per tutti i soggetti e di una permanenza nel nuovo territorio da ormai oltre 60 anni, con pochi o nulli contatti con il paese d'origine, negli esempi riportate si evince come permanga comunque l'idea di una identità distinta, ben rappresentata dai pronomi personali (*noi* vs. *loro*), ma legata in particolare al racconto di episodi di intolleranza. Come in altri casi di emigrazione, una identità culturale veneta risulta mantenuta soprattutto in relazione al cibo (cfr. De Fina 2007), mentre al contrario si evidenzia una perdita praticamente totale di competenza della lingua veneta. Questo contrasta con quanto evidenziato per altre comunità italiane (dialettofone) emigrate all'estero (tra cui anche i Biellesi studiati da Grassi & Pautasso 1989). Una possibile spiegazione di questa differenza potrebbe risiedere nel fatto che nel caso dei veneti immigrati nel Biellese si tratti di una migrazione interna, in cui vengono poste a contatto due varietà linguistiche connotate, dal punto di vista del prestigio, dall'appartenenza comune agli usi bassi del repertorio, con una comune lingua di uso alto rappresentata dall'italiano, al contrario di quanto invece è accaduto nel caso della migrazione veneta in Australia (si veda, ad esempio, Avesani *et al.* 2015).

L'atteggiamento linguistico nei confronti della lingua veneta, a cui ci si riferisce sempre in maniera unitaria, senza identificare quindi varianti locali legate allo spe-

cifico paese d'origine, rimane comunque positivo: il veneto rappresenta un *we-code* identitario e affettivo (si veda l'esempio 4), ma il cui mancato uso ha portato a una perdita di competenza da parte dei parlanti. Questa perdita, inoltre, non è spesso consapevole ed esplicita, ma emerge anzi nel corso dell'intervista e nell'effettiva produzione di enunciati in piemontese invece che in veneto: il nuovo codice per gli usi colloquiali è quindi il dialetto del paese di arrivo, non più quello del paese d'origine.

Questa prima indagine ha permesso di delineare alcuni aspetti dell'emigrazione nel Biellese, con particolare riferimento alla comunità veneta. Sulla base di questi primi dati è stato inoltre elaborato un protocollo di annotazione che sarà poi applicato all'intero corpus tuttora in corso di raccolta. In particolare, oltre ai racconti dei migranti di prima generazione, sono in fase di analisi anche i racconti dei figli e nipoti, rappresentanti quindi le seconde e terze generazioni di migrazione. Sarebbe inoltre interessante analizzare dal punto di vista fonologico e morfo-sintattico le varietà di italiano e di piemontese parlati dai migranti a tanti anni di distanza dall'insediamento nel nuovo territorio.

Ringraziamenti

Si ringrazia il Circolo culturale sardo 'Su Nuraghe' di Biella per i contatti con i parlanti e il sostegno al progetto; si ringrazia Regione Piemonte e Regione Autonoma della Sardegna per il contributo fornito a supporto del progetto stesso, nonché la scuola elementare 'Aglietti' di Cossato per l'ospitalità e la partecipazione.

Bibliografia

- AMENTA L. & FERRONI R. (2019), Le varietà linguistiche in contesto informale: uno studio di caso di una famiglia italiana in Brasile, in *Italiano Lingua Due* 11(2): 5-24.
- AVESANI C., GALATÀ V., VAYRA M., BEST C. T., DI BIASE B., TORDINI O. & TISATO G. (2015), Italian roots in Australian soil: coronal obstruents in native dialect speech of Italian-Australians from two areas of Veneto, in VAYRA M., AVESANI C. & TAMBURINI F. (a cura di), *Il farsi e il disfarsi del linguaggio. Acquisizione, mutamento e destrutturazione della struttura sonora del linguaggio. Language acquisition and language loss. Acquisition, change and disorders of the language sound structure*, Officinaventuno, Milano: 73-98.
- AYOMETZI C. C. (2007), Storying as becoming: Identity through the telling of conversion, in BAMBERG M., DE FINA A. & SCHIFFRIN D. (eds), *Selves and Identities in Narrative and Discourse*, John Benjamins, Amsterdam: 41-70.
- BETTONI C. (2007), Un profilo sociolinguistico della comunità italoaustraliana, in CILIBERTI A. (a cura di), *La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Franco Angeli, Milano: 37-67.
- BETTONI C. & Rubino A. (1996), *Emigrazione e comportamento linguistico. Un'indagine sul trilinguismo dei siciliani e dei veneti in Australia*, Congedo, Galatina.

- BOLOGNESI I. (2008), Identità e integrazione dei minori di origine straniera Il punto di vista della pedagogia interculturale, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica* 3: 1-13.
- CALABRESE S. (2010), *La comunicazione narrativa. Dalla letteratura alla quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano.
- CALVI M. V. (2014), Lingua, memoria e identità nei racconti dei migranti ispanoamericani, in *Altre Modernità* 6: 124-139.
- CHERUBINI F. (1856), *Vocabolario milanese-italiano*, Stamperia Regia, Milano.
- CHINI M. (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia: un'indagine a Pavia e Torino*, Franco Angeli, Milano.
- CHINI M. & ANDORNO C. (a cura di), (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione, Un'indagine su minori alloggianti dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.
- CILIBERTI A. (2007), *La costruzione interazionale di identità: Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Franco Angeli, Milano.
- CONNOR-LINTON J. (1995), The role of lexical variation in crosstalk: pronominal reference choices in a Soviet-American spacebridge, in *Journal of pragmatics* 23(3): 301-334.
- DE FINA A. (1995), Pronominal choice, identity and solidarity in political discourse, in *Text* 15(3): 379-410.
- DE FINA A. (2003), *Identity in Narrative. A study of immigrant discourse*, John Benjamins, Amsterdam.
- DE FINA A. (2007), Parlando di mangiare: l'identità come costruzione interazionale, in CILIBERTI A. (a cura di), *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Franco Angeli, Milano: 68-89.
- DE FINA A. (2012), Family interaction and engagement with the heritage language: A case study, in *Multilingua - Journal of CrossCultural and Interlanguage Communication* 31(4): 349-379.
- DEPPERMAN A. (2007), Using the other for oneself: Conversational practices of representing out-group members among adolescents, in BAMBERG M., DE FINA A. & SCHIFFRIN D. (eds), *Selves and Identities in Narrative and Discourse*, John Benjamins, Amsterdam: 273-302.
- EKMAN P. (1982), Methods for measuring facial action, in Scherer K.R. & EKMAN K.R. (eds), *Handbook of methods in nonverbal behavior research*, Cambridge University Press, Cambridge: 45-135.
- GONZO S. & SALTERELLI M. (1983), Pidginization and linguistic change in Emigrant languages, in ANDERSEN R.W. (ed), *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*, Newbury House, Rowley: 181-197.
- GRASSI C. & PAUTASSO M. (1989), "Prima roba il parlare..." *Lingue e dialetti dell'emigrazione biellese*, Electa, Milano.
- IANNÀCCARO G. (2002), *Il dialetto percepito. Sulla reazione di parlanti di fronte al cambio linguistico*, Edizioni dell'Orso, Alessandria.
- LEVINSON S. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LOPORCARO M. (2009), *Profilo linguistico dei dialetti italiani*, Laterza, Roma/Bari.

- LURATI O. (1988), Aree linguistiche III. Lombardia e Ticino, in HOLTUS G., METZELTIN M. & SCHMITT C. (eds.) *Lexikon der Romanistischen Linguistik (Band IV: Italienisch, Korsisch, Sardisch)*, New York/Amsterdam, De Gruyter: 485-516.
- MANCINI T. (2006), *Psicologia dell'identità etnica*, Carocci, Roma.
- MARIANI L. (2010), Attitudini e atteggiamenti nell'apprendimento linguistico, in *Italiano LinguaDue* 2(1): 253-253.
- MATTIELLO F. & DELLA PUTTA P. (2017), L'acquisizione dell'italiano L2 in contesti linguistici di forte variabilità interna. Competenze sociolinguistiche e metalinguistiche di cittadini slavofoni a Napoli, in *Italiano LinguaDue* 9(1): 37-69.
- MERLO C. (1960), I dialetti lombardi, in *L'Italia dialettale* 24: 1-12.
- MCNEILL D. (1992), *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*, University of Chicago Press, Chicago.
- MELUZZI C. (2019), Migrazione e identità linguistica: prima risultati da un'area alpina del Piemonte, in GILARDINO S.M. & SAIU B. (a cura di), *La lingua dei popoli*, Botalla, Gaglianico: 247-263.
- NODARI R., CELATA C. & NAGY N. (2019), Socio-indexical phonetic features in the heritage language context: Voiceless stop aspiration in the Calabrian community in Toronto, in *Journal of Phonetics* 73: 91-112.
- NORRICK N. R. (2000), *Conversational Narrative. Storytelling in everyday talk*, John Benjamins, Amsterdam.
- OCHS E. (1997), Narrative, in VAN DIJK T. (ed), *Discourse as Structure and Process*, Sage, London: 185-207.
- O'CONNOR P. (1994), You could feel it through the skin: agency and positioning in prisoners' stabbing stories, in *Text* 14(1): 45-75.
- OPITZ C. (2011), *First language attrition and second language acquisition in a second language environment*, PhD Dissertation, Trinity College, Dublin.
- PALUMBO M. (2013), Dinamiche linguistiche in contesto migratorio: I discendenti di emigrati calabresi negli Stati Uniti, in *Italiano LinguaDue* 5(1): 97-113.
- PELLEGRINI, G.B. (1977), *Carta dei dialetti d'Italia*, Pisa, Pacini.
- PENNIX R. & MARTINIELLO M. (2007), Processi di integrazione e politiche (locali): stato dell'arte e lezioni di policy, in *Mondi migranti* 3: 31-59.
- SAVY R. (2005), Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi, in ALBANO LEONI F. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli.
- STEPHENS C. & GHIRINGHELLI M. (2016), Il "lumbard" a Saint Louis. Storia di un'emigrazione linguistica, in *Italiano LinguaDue* 8(2): 128-153.
- TORDINI O., GALATÀ V., AVESANI C. & VAYRA M. (2018), Sound maintenance and change: exploring inter-language phonetic influence in first generation Italo-Australian immigrants, in VIETTI A., SPREAFICO L., MEREU D. & GALATÀ V. (eds), *Il parlato nel contesto naturale /Speech in the Natural Context*, Officinaventuno, Milano: 1-26.
- TREVES A. (1976), *Le migrazioni interne nell'Italia fascista: politica e realtà demografica*, Einaudi, Torino.

VEDOVELLI M. (2005), Modelli sociolinguistici e glottodidattici per nuovi bisogni comunicativi, in PIEMONTESE E. (ed), *Lingue, culture e nuove tecnologie*, Quaderni del GISCEL, La Nuova Italia, Firenze: 13-40.

ZIMMERMANN K. (2009), Migració, contactos y nuevas variedades lingüísticas: reflexiones teóricas y ejemplos de casos en América Latina, in ESCOBAR A.M. & WÖLCK W. (eds), *Contacto lingüístico de variantes y variedades lingüísticas, Iberoamericana*, Madrid: 129-160.

LUISA AMENTA¹ - ROBERTA FERRONI²

La trasmissione delle lingue nello spazio domestico. Uno studio in famiglie italo-brasiliane residenti a San Paolo del Brasile

This paper aims to provide a snapshot of different ways of experiencing the linguistic repertoire (Brazilian Portuguese - Italian) within the intrafamily domain, by mixed families residing in São Paulo, Brazil.

In light of the theoretical perspective defined as “linguistics of migration”, together with an investigation methodology that is based on the comparison between declarations and linguistic self-perceptions, obtained through autobiographies and productions, it was possible to assess different types of language transmission practices in a migratory context and to determine the degree of awareness that the first generation develops in order to maintain its linguistic repertoire.

1. *Introduzione*

Il presente contributo intende indagare le pratiche di istruzione, ovvero l’insieme delle strategie adottate per la trasmissione delle lingue in un contesto migratorio e determinare il grado di consapevolezza che la prima generazione sviluppa ai fini del mantenimento del proprio repertorio linguistico all’interno di nuclei familiari le cui lingue sono il portoghese-brasiliano e l’italiano³.

La ricerca è stata realizzata in famiglie miste, residenti a San Paolo del Brasile, città che ospita una fra le comunità italiane storicamente e numericamente più importanti del Sud America e ancora poco esplorata rispetto ad altre aree geografiche come l’Europa e il vicino Nord America (Di Salvo 2019: 20)⁴. Ci pare che il contesto scelto e il campione preso in esame, composto da persone con un grado d’istruzione elevato e che, a seguito di una mobilità dalle proporzioni transnazionali ha lasciato l’Italia nell’ultimo decennio per trasferirsi in una realtà extraeuropea, consenta di cogliere alcune delle trasformazioni paradigmatiche in atto nell’ambito dello studio

¹ Università di Palermo.

² Univeridade de São Paulo.

³ Sebbene la ricerca sia stata ideata e condotta da entrambe le autrici, per la versione scritta del contributo sono da attribuirsi a Luisa Amenta i §§ 2, 3.3. e a Roberta Ferroni i §§ 1 e 3.1, 3.2, 3.4. Le conclusioni sono comuni.

⁴ Per una descrizione dettagliata sulla presenza degli italiani e dell’italiano a San Paolo, si rinvia a Amenta e Ferroni (in stampa).

della *linguistica della migrazione* (Turchetta & Vedovelli 2019; Vedovelli 2015; Di Salvo *et al.* 2014).

La famiglia è di fondamentale importanza per la preservazione e valorizzazione di tutte le lingue che costituiscono il patrimonio linguistico familiare (Cognini 2020; Mocciaro *et al.* 2012); per questa ragione, tra i tanti domini interazionali, abbiamo selezionato proprio il dominio intrafamiliare. Nello specifico, riteniamo che la particolare tipologia familiare indagata consenta di avere dati significativi delle dinamiche in atto, se si considera che, come osservato altrove (Amenta & Ferroni in stampa; 2019), le famiglie di istruzione medio-alta rappresentano una cartina di tornasole per indagare gli atteggiamenti che i parlanti nutrono verso una determinata varietà linguistica.

2. *Il quadro teorico e metodologico*

Gli approcci e gli strumenti metodologici che si sono sviluppati nel corso degli anni attorno allo studio delle varietà linguistiche delle comunità di italiani all'estero hanno contribuito ad elaborare dei modelli interpretativi piuttosto eterogenei e non sempre concordi fra di loro. Il filone sulle dinamiche d'erosione si è rivelato un paradigma piuttosto produttivo per analizzare le trasformazioni morfologiche, sintattiche e fonologiche subite dalla lingua d'origine una volta in contatto con la lingua del paese ospitante (Caruso 2010; Scaglione 2000). Altre ricerche hanno indagato in una prospettiva interazionale i repertori linguistici delle comunità italiane all'estero e il loro impiego ai fini dell'espressione identitaria, mettendo a confronto comunità di immigrati di prima, seconda e terza generazione (Ferroni *et al.* 2014; Pasquandrea 2008). In un'epoca in cui il fenomeno della migrazione ha assunto dimensioni globali, a fronte di eventi geo-politici che hanno portato e portano a continui spostamenti, sono sorte nuove metodologie che attribuiscono a fattori esterni, quali, per esempio, l'orientamento affettivo, la vicinanza geografica al paese d'origine, l'identità di genere e il livello d'istruzione, un ruolo decisivo sulle varietà del repertorio e le rispettive competenze linguistiche (Amenta & Ferroni in stampa). A partire da queste premesse, in questa sede analizzeremo i dati alla luce di una prospettiva definita *linguistica della migrazione* (Di Salvo *et al.* 2014). Si tratta di un approccio innovativo, applicato allo studio del dominio intrafamiliare che permette di ricostruire più compiutamente l'identità linguistica degli informatori, evidenziando la ricchezza del repertorio linguistico adoperato dagli stessi tramite la narrazione del proprio vissuto linguistico (Sofia & Favero 2018; De Mauro 2006), e di osservare le pratiche discorsive nei contesti concreti come: il *code-switching* che consiste nel passaggio da una lingua all'altra all'interno di un medesimo discorso (Alfonzetti 2017); il bilinguismo (Garraffa *et al.* 2020) e il *translanguaging* (García 2009), quest'ultima pratica discorsiva usata da comunità bilingui e caratterizzata da dinamiche di comunicazione plurilingue; l'intercomprensione, forma di comunicazione in cui ciascun interlocutore si esprime nella propria lingua (Degache 2009).

Come già specificato in altre sedi (Amenta & Ferroni in stampa), la scelta di privilegiare una prospettiva familiare è dettata da ragioni di carattere sociologico. La famiglia si configura infatti come un contesto di analisi che aiuta meglio a comprendere la complessità dei percorsi di mobilità, ma anche di carattere sociolinguistico dato che rappresenta uno spazio di «continuità o di rottura» (Di Salvo 2014: 120) per il mantenimento o la perdita della varietà di partenza. Secondo il modello proposto da Turchetta e Vedovelli (2019), il genitore italiano che è cresciuto in Italia e che ha vissuto l'esperienza migratoria in età già adulta appartiene a pieno titolo alla prima generazione, mentre i figli sono assimilabili alla cosiddetta *generazione 0*, in quanto il processo di socializzazione scolastica nel Paese ospite è considerato il parametro fondamentale per determinare l'assegnazione ad una data generazione.

La scelta del repertorio linguistico non dipende solo da fattori micro ma anche da variabili macro, di carattere socioculturale e sociolinguistico, come il livello d'istruzione ma anche il prestigio sociale di cui gode una determinata lingua (Tannenbaum & Berkovich 2005). Infatti i genitori possono scegliere di privilegiare l'uso di un certo input linguistico rispetto ad un altro o addirittura escludere una lingua a favore di un'altra, oppure incorporare specifiche pratiche discorsive per promuovere e sostenere il bilinguismo, i cui benefici cognitivi, metalinguistici oltre che emotivi sono stati ampiamente descritti in letteratura (Grosjean 1982).

La ricerca si basa sul confronto tra i dati dichiarati (questionari sociolinguistici e autobiografie linguistiche⁵) e dati naturali (interazioni in contesto naturale) raccolti fra 7 nuclei familiari esogamici residenti a San Paolo⁶. I dati dichiarati hanno consentito di raccogliere informazioni biografiche fornite dal genitore italiano/a, con particolare attenzione all'esperienza migratoria, i motivi del trasferimento, le lingue conosciute e il loro valore, le lingue usate in casa e le occasioni di contatto con l'Italia.

Per valutare le strategie adottate per la trasmissione delle lingue in contesto intrafamiliare, abbiamo chiesto agli/alle informanti di videoriprendersi con l'ausilio del cellulare nel momento della preparazione e in quello della condivisione del pasto, in base alle relative consuetudini. Il pasto consumato all'interno della cornice familiare è per eccellenza il momento deputato all'esame delle pratiche di socializzazione proprio per il suo carattere fortemente interazionale (Mondada 2009), è un'occasione per raccontare al resto dei membri esperienze, eventi quotidiani e progetti futuri che invitano alla co-partecipazione di tutti i familiari, dove ognuno apporta dei tasselli che contribuiscono allo sviluppo del racconto (Ochs & Taylor 2006: 177). La durata di ciascuna interazione è di circa 40 secondi; il corpus usato

⁵ Le autobiografie linguistiche sono state elaborate autonomamente dagli informatori senza essere alla presenza del raccoglitore, ma sulla base di un canovaccio dato. Come è noto (cfr. Groppaldi 2010; Sofia & Favero 2018), l'autobiografia linguistica in contesti di apprendimento/insegnamento di una L2 è un valido strumento per acquisire consapevolezza sui propri usi attraverso la narrazione del proprio vissuto linguistico (rapporto con la lingua madre, altre lingue conosciute, varietà del proprio repertorio). Circa la rilevanza dell'autobiografia linguistica come strumento elicittivo in contesti di apprendimento/insegnamento di una L2 si veda anche Favaro (2020) e Cognigni (2020).

⁶ Per mantenere l'anonimato i nomi sono stati modificati e ogni famiglia è stata indicata con una sigla.

per questa ricerca è costituito da un totale di 5 ore di registrazioni video realizzate tra il 2019 e il 2020⁷. Gli/Le informanti sono stati/e contattati/e direttamente dalla ricercatrice residente in Brasile e, dopo aver esposto i motivi della ricerca, è stato chiesto di videoregistrare in piena autonomia e con l'ausilio di un cellulare la consumazione o la preparazione di un pasto in famiglia.

Dal confronto fra i dati dichiarati e quelli elicitati nel contesto naturale delle interazioni abbiamo potuto formulare alcune ipotesi sulle pratiche di istruzione impiegate per la trasmissione delle lingue in un contesto migratorio.

Nella tab. 1 riportiamo le caratteristiche delle famiglie del nostro campione.

Tabella 1 - *Profilo socio-linguistico dei nuclei familiari*

<i>Sigla nucleo familiare</i>	<i>Provenienza genitore italiano</i>	<i>Sesso genitore italiano età</i>	<i>Data trasferimento genitore italiano e motivi</i>	<i>Professione</i>	<i>Alfabetizzazione figlio-a</i>	<i>Repertorio linguistico</i>
FA	Lecce (LE)	♀ Padre: 39 Madre: 36 Figlia: 6	Dal 2007 per ricongiungimento familiare	Padre: imprenditore Madre: direttrice scuola d'italiano	Scuola brasiliana con alfabetizzazione in brasiliano	Italiano/ portoghese/ spagnolo/inglese/ francese
FB	Montecchio Maggiore (VI)	♀ Padre: 38 Madre: 37 Figli: 5-8	Dal 2011 per ricongiungimento familiare e professionale	Padre: libero professionista Madre: addetta culturale Istituto Italiano di Cultura	Scuola brasiliana con alfabetizzazione in brasiliano	Italiano/ portoghese/ spagnolo/inglese/ francese
FC	Siracusa (SR)	♀ Padre: 37 Madre: 36 Figlio: 3	Dal 2011 per ricongiungimento familiare e motivi professionali	Padre: docente d'italiano Madre: docente d'italiano e traduttrice	Scuola brasiliana ancora non alfabetizzato	Italiano (dialetto siciliano madre) /portoghese/ spagnolo/inglese/ francese
FD	Milano (MI)	♀ Padre: 48 Madre: 47 Figli: 6-8	Dal 2009 per ricongiungimento familiare	Padre: manager Madre: docente d'italiano	Scuola bilingue brasiliana/inglese con alfabetizzazione in entrambe le lingue	Italiano/ portoghese/ spagnolo/inglese/ francese
FE	Firenze (FI)	♂ Padre: 38 Madre: 37 Figlio: 5	Dal 2011 per ricongiungimento familiare e motivi professionali	Padre: manager Madre: libera professionista	Scuola bilingue italo/brasiliana ancora non alfabetizzato	Italiano/ portoghese/ spagnolo/inglese
FF	Cormons (GO)	♂ Padre: 51 Madre: 48 Figlio: 5	Dal 2011 per ricongiungimento familiare	Padre: docente d'italiano Madre: impiegata	Scuola brasiliana ancora non alfabetizzato	Italiano (dialetto friulano padre) /portoghese/ spagnolo/inglese
FG	Verona (VR)	♂ Padre: 40 Madre: 40 Figlio: 5	Dal 2008 per ricongiungimento familiare e motivi professionali	Padre: manager Madre: manager	Scuola bilingue italo/brasiliana ancora non alfabetizzato	Italiano (dialetto veneto padre) / portoghese/ spagnolo/inglese

⁷ I dati sono stati trascritti integralmente seguendo le norme di trascrizione conversazionale utilizzate per i lavori dell'Atlante Linguistico della Sicilia, per cui si rimanda interamente a Paternostro (2007). Per comodità di lettura si riportano di seguito i criteri principali usati: l'informatore viene individuato con la lettera iniziale del nome; /= pausa breve (fino a mezzo secondo); // = pausa media (da mezzo secondo a un secondo); /// = pausa lunga (più di un secondo); xxx = elementi incomprensibili; abc::: = allungamenti vocalici. [abc] = sovrapposizione fra turni o parte di turni di parola; abc+ = parola interrotta; ... = discorso sospeso; (abc) = commenti del trascrittore su elementi paralinguistici.

Ogni nucleo familiare è misto, essendo uno dei due membri brasiliano (di cui cinque uomini e due donne) e l'altro italiano (cinque donne e due uomini); i figli sono nati in Brasile o si sono trasferiti dall'Italia in Brasile ancora in età infantile.

Dal punto di vista professionale, gli adulti che compongono il nucleo familiare sono laureati in possesso di specializzazioni e svolgono lavori in linea con il percorso di studi effettuato. Tutti hanno dichiarato di conoscere a fondo la propria lingua materna (LM) e in alcuni casi il dialetto, quella del rispettivo coniuge e di dominarne altre, fra cui spicca l'inglese, che per il genitore italiano diviene, assieme alla LM, la lingua usata nel contesto lavorativo.

Il contatto con l'italiano, ma in certi casi anche con l'inglese, viene incoraggiato fra i figli grazie a tutta una serie d'azioni che comprendono anche la scelta di un contesto scolastico in cui vengono insegnate queste lingue.

Il vincolo con il Paese d'adozione è sempre contraddistinto da un sentimento di affiliazione e appartenenza. Pur rappresentando una seconda terra, come si evince dalle autobiografie in certi casi i genitori italiani non escludono la possibilità di poter rientrare in Italia con l'intero nucleo familiare.

3. Analisi dei dati: dalle autobiografie alle pratiche discorsive

Per analizzare le strategie linguistiche che vengono usate ai fini della trasmissione e del mantenimento della lingua d'origine, in questa sede ci serviremo del confronto di quattro frammenti tratti dalle autobiografie linguistiche prodotte dai nostri informatori che risultano essere esemplificative delle modalità con cui si usano le lingue in famiglie e dei comportamenti adottati dai genitori di prima generazione nel corso delle interazioni con i figli (cfr. n. 3).

I diversi frammenti ci permettono di osservare i diversi atteggiamenti assunti nei confronti delle lingue in gioco nel repertorio, che vanno dalla tendenza ad una netta separazione a favore della LM del genitore italiano a una piena integrazione, anche linguistica, con il Paese ospite.

3.1 Anna: un bilinguismo conservatore

La prima famiglia di cui osserviamo l'interazione è quella di Anna, una mantovana che ha vissuto molti anni a Milano e che si è trasferita a San Paolo da 9 anni in concomitanza con la nascita del primo figlio. Anna, che lavora all'Istituto Italiano di Cultura di San Paolo, ha conosciuto il marito brasiliano in Italia. Dalla sua autobiografia emerge che l'italiano è rimasto sempre la lingua principale della comunicazione con i figli. Alberto, il figlio più grande, ha 8 anni, parla in italiano sia con i genitori che con i nonni e gli zii italiani. Anna tiene molto al fatto che l'italiano parlato da Alberto sia corretto, tanto è vero che quando il figlio inserisce nell'italiano una parola in portoghese o «italianizza i verbi portoghesi», a seconda delle situazioni lo corregge immediatamente o gli lascia finire la frase e poi lo corregge. Il figlio sa leggere in italiano ma non sa scrivere, perché nessuno glielo ha mai insegnato. La conoscenza dell'italiano è

limitata al contesto familiare e deriva da un apprendimento spontaneo, dal momento che ad Alberto non sono mai stati fatti frequentare corsi di italiano.

Nonostante la *politica linguistica familiare* espressamente volta al mantenimento dell'italiano, il portoghese svolge un ruolo determinante nel repertorio del bambino che è inserito nella realtà scolastica brasiliana.

L'analisi delle sequenze di interazione permette di trovare una immediata conferma di quanto dichiarato da Anna nella sua autobiografia: tutta l'interazione con i figli avviene infatti in italiano senza mescolanze di codice e, nonostante tutti siano consapevoli di essere registrati, Anna non perde l'occasione di correggere Alberto quando sbaglia qualcosa in italiano. Va osservato inoltre che Anna, nel tracciare la sua autobiografia linguistica, non si lascia andare nel raccontare il suo rapporto con le lingue. Le sue considerazioni sono molto asciutte e sicuramente il suo repertorio è sbilanciato verso l'italiano, che vuole a tutti i costi trasmettere ai figli, temendo che possano perdere una parte della loro identità.

Nella sequenza (1) possiamo cogliere degli interventi che il genitore adotta nei confronti del figlio per migliorare dal punto di vista qualitativo le competenze linguistiche nella lingua d'origine. La madre (B3) sta cenando assieme ad Alberto (A2) e al fratello minore di 5 anni, Andrea (C8), mentre il gatto si muove liberamente per la stanza.

- (1) 1B3 sì // basta troppo (C mette troppo ketchup)
 2C8 (8 sec. di pausa) [scusa]
 3A2 [mamma] posso dare il pesce a | a micio?
 4B3 no:: micio non può mangiare il nostro pesce micio ha le sue pappe
 5A2 lo sai cosa volevo dare a lui?
 6B3 che cosa volevi [dargli]?
 7A2 [to:nno]
 8B3 volevi dargli il tonno?
 9A28 perché lui ha | ha piaciuto il to::nno
 10B3 a lui è piaciuto il to:nno?
 11A2 ah::

Anna rimprovera in italiano Andrea che sta versando nel piatto troppo ketchup (turno 1), il bimbo si scusa (turno 2); nel frattempo Alberto vede passare il gatto e chiede alla madre se può dargli un po' del pesce che ha nel piatto (turno 3), la madre interviene prontamente spiegandogli che il gatto ha già le sue pappe (turno 4). Allora Alberto precisa che in realtà non vuole dargli esattamente il suo pesce ma del tonno, visto che al gatto piace molto (turni 5, 7 e 9). La madre ascolta attentamente la spiegazione del figlio che funziona dal punto di vista discorsivo, ma contiene delle semplificazioni morfosintattiche dovute all'influenza del portoghese (turni 5 e 9). Quindi Anna interviene con dei feedback correttivi finalizzati all'accuratezza linguistica (turni 6 e 10) che, per il modo in cui sono formulati, corrispondono a *risposte-eco* (Walsh 2016), lasciano aperto lo spazio interazionale senza provocare brusche interruzioni nella catena del parlato di Alberto.

In questa sequenza si può osservare l'uso esclusivo della lingua d'origine che viene selezionata come lingua della comunicazione intrafamiliare dagli interlocutori grazie ad un controllo piuttosto vigile esercitato dalla madre con specifiche procedure di sostegno

all'apprendimento, che ricordano l'interazione che ha luogo in contesti di insegnamento. Si tratta di strategie volte ad affinare la competenza attiva in italiano e tese ad arginare possibili interferenze del portoghese, ma che rimandano ad una visione di bilinguismo conservatrice in quanto le lingue sono percepite come entità discrete e separate fra di loro. Questo dato è avvalorato anche dall'autobiografia linguistica prodotta dalla madre, dove si legge a proposito delle lingue parlate dai figli in contesto familiare:

- (2) hanno imparato l'italiano a casa (è la nostra lingua ufficiale). Parlano italiano con noi e con i nonni/zii italiani. A volte inseriscono una parola in portoghese o italianizzano i verbi portoghesi. Quando questo succede, o li correggiamo immediatamente o li lasciamo terminare la frase per poi correggerli.

3.2 Ilaria: un bilinguismo equilibrato

Passiamo ad analizzare gli atteggiamenti e comportamenti linguistici adottati nella famiglia di Ilaria, impretrici di origini leccesi e direttrice di una scuola di lingue, sposata con Pedro da 10 anni madre di una bimba di 6 anni, nata in Brasile. Ilaria sostiene di parlare italiano come madrelingua e poi spagnolo, portoghese ed inglese.

Nella sua autobiografia Ilaria dichiara che la comunicazione in famiglia avviene prevalentemente in lingua portoghese, soprattutto negli scambi comunicativi con il marito e tra il marito e la figlia. Il marito si limita ad usare l'italiano quando insieme si recano in Italia per incontrare la famiglia di Ilaria o quando si collegano via Skype o via Whatsapp con i parenti in Italia.

Ilaria dice di parlare con la figlia in italiano e di farlo con grande determinazione:

- (3) Il mio incentivo a parlare e a farle usare l'italiano è costante: oltre a parlare in italiano, leggiamo libri per bambini in italiano quasi tutte le sere, preghiamo in italiano, cuciniamo in italiano e per lo meno 1 volta a settimana ci colleghiamo con i miei genitori.

A detta della madre, la figlia Angela è abbastanza ricettiva e aperta ad altre lingue: le piace ascoltare la musica in inglese e canta imitando le parole. Essendo entrata in contatto con lo spagnolo durante un viaggio in Spagna, chiedeva spesso alla madre il significato di alcune parole e tentava la comunicazione con le persone del posto.

Da quanto dichiara Ilaria, la figlia ha un rapporto equilibrato con le lingue del suo repertorio, dal momento che con gli amici brasiliani parla in portoghese, mentre passa all'italiano con interferenze del portoghese con i figli di coppie di amici italiani che frequenta a San Paolo e usa esclusivamente l'italiano quando parla con i parenti italiani, che non capiscono il portoghese.

Circa la frequenza d'uso delle due lingue, Ilaria afferma che Angela:

- (4) indubbiamente usa di più il portoghese che l'italiano perché viviamo in Brasile e studia in una scuola brasiliana, quindi credo che preferisca il portoghese per una questione di comodità, tuttavia non si sente scomoda nella lingua italiana che percepisce sicuramente come lingua familiare. Non fa fatica a cambiare da un codice all'altro, a volte anche nella stessa frase.

La *politica linguistica* adottata da Ilaria nei confronti della figlia è volta al potenziamento di entrambi i codici negli scambi comunicativi, cosicché Angela possa gestire serenamente il suo bilinguismo.

La sequenza (5) permette di osservare questa compresenza di codici e permette anche di notare come la madre intervenga con strategie che, a differenza di quanto accade nel caso di Anna, agiscono sul piano discorsivo anziché linguistico e che incoraggiano la pratica del bilinguismo da parte della figlia. La scena si svolge in cucina, Angela (B2) accompagna attentamente la preparazione di una torta che la madre (A1) esegue con l'aiuto di un robot.

- (5) 1A1: adesso prendiamo questi albu::mi...
 2B2: peido peido peidoera peido peido-peidoera! (mentre canta)
 3A1: oh/ li mettiamo qua dentro? (togliendo gli albumi dal recipiente)
 4B2: ahahm albumi a neve!
 5A1: albu::mi!
 6B2: eu vo por tudo aí! (guardando un contenitore)
 7A1: che?
 8B2: metto tutto qua.../// metto tutto qua/ ok:?
 9A1: no no no! qua dentro! qua dentro ///(ride) oh va vai vai!

La madre a voce alta descrive in italiano i vari passaggi, dopo aver montato le chiare a neve le versa in un recipiente (turni 1 e 2), la figlia che sta canticchiando un motivetto in portoghese si interrompe bruscamente e passa spontaneamente all'italiano per segnalare con un termine molto specifico che gli albumi sono montati a neve (turni 2 e 4). L'alternanza ha qui una funzione enfatica (Alfonzetti 2017) e serve a sottolineare la sorpresa di Angela nel constatare la trasformazione subita dagli albumi. La madre conferma con una ripetizione che il tecnicismo usato è corretto (turno 5). Angela fremente perché anche lei vorrebbe contribuire alla preparazione del dolce, vede un contenitore e con un nuovo repentino cambio di codice verso il portoghese che indica le preferenze linguistiche della parlante, confermate anche dall'autobiografia linguistica⁸, afferma che lo vuole usare per mescolare tutti gli ingredienti (turno 6). Ilaria allora induce Angela a riformulare in italiano quanto detto con una richiesta di chiarimento in questa lingua (turno 7). La figlia, con estrema facilità, risponde alla richiesta della madre e rielabora in italiano il turno precedente (turno 8).

Rispetto al caso di Antonio, si nota che Angela durante l'intera sequenza alterna il portoghese all'italiano, attribuendo a ciascun codice delle specifiche funzioni discorsive (*idem*)⁹. La madre, dal canto suo, sta al gioco e approva questa danza linguistica che orienta solo a tratti e con delle specifiche tecniche di *scaffolding* che presuppongono un'accurata padronanza da parte del genitore della gestione dell'in-

⁸ La madre ha dichiarato che l'italiano è compreso dalla figlia ma che la lingua della comunicazione in famiglia è il portoghese.

⁹ In chiave interazionale sono state attribuite diverse funzioni interazionali al *code-switching* che, dato il suo carattere dinamico, sono tutt'altro che predefinite, ad esempio può servire per segnalare un cambio d'argomento, fare delle riparazioni, allargare la costellazione degli interlocutori, enfatizzare, riprodurre discorsi riportati (Alfonzetti 2017).

terazione e che per la loro efficacia incoraggiano nella figlia il ritorno all'italiano in maniera del tutto naturale (Walsh 2016).

3.3 Valentina: un bilinguismo dinamico

La terza famiglia è quella di Valentina. La famiglia si è trasferita da poco più di due anni a San Paolo, dopo aver vissuto a Catania, Perugia, Melbourne, Budapest e Porto Alegre. Valentina è insegnante e traduttrice, per cui anche per professione ha sviluppato una buona competenza metalinguistica, relativa alla conoscenza della relazione tra segno e significato, e di capacità di riflettere e di manipolare le forme linguistiche (Sanz 2012). Dato che è originaria di Siracusa, nel suo repertorio rientra anche il siciliano, che continua a usare nelle interazioni con i parenti della Sicilia. Dichiara di parlare italiano in casa con i figli, uno di tre anni, nato in Italia e parlante bilingue di italiano e portoghese, e l'altro di sei mesi, ma anche con il marito brasiliano, conosciuto in Italia e laureato in Letteratura italiana, e con i parenti e gli amici in Italia, con cui intrattiene scambi via Skype e Whatsapp. La sua conoscenza del portoghese è di livello C1; questa lingua la usa sia nei domini extrafamiliari sia in famiglia, con i figli e con il marito, soprattutto se sono presenti altri brasiliani. Il suo inglese è di livello B2 e Valentina lo usa in contesti lavorativi.

Dall'autobiografia linguistica di Valentina emerge che la comunicazione in famiglia avviene per il 60% in portoghese e per il 40% in italiano, che viene usato soprattutto quando gli scambi comunicativi riguardano argomenti legati all'Italia. Va osservato che Valentina dichiara di usare per la maggior parte del tempo l'italiano, ma di ricorrere al portoghese quando si arrabbia o «è affettuosa»; quando è sovrappensiero o in presenza di vuoti lessicali, Valentina ricorre al dialetto siciliano. Queste sue dichiarazioni permettono di osservare che il portoghese sembra essere la lingua con cui Valentina esprime la sfera affettiva ed emozionale, mentre il siciliano riaffiora nei momenti di minor controllo linguistico («quando sono sovrappensiero») o per recuperare un patrimonio lessicale legato a referenti che non le sembrano traducibili in un'altra lingua e in tali contesti il dialetto potrebbe assumere anche un valore indentitario. Il rapporto di Valentina con le lingue del suo repertorio è all'insegna di una assoluta serenità ideologica, come è testimoniato anche dal fatto che ricorra al dialetto siciliano anche per parlare con i figli attraverso «proverbi, modi di dire, nomignoli e canzoni»¹⁰.

Dato che con il marito si sono conosciuti in Italia, quando Valentina non conosceva il portoghese, l'italiano è rimasta la loro lingua di comunicazione. Nel dialogo con i figli, il marito usa prevalentemente il portoghese, ma ricorre molto spesso all'italiano quando è affettuoso con loro o si arrabbia. Come dichiara la stessa Valentina questo atteggiamento del marito le sembra speculare al suo in quanto «in situazioni

¹⁰ Per *serenità ideologica* intendiamo l'assenza di giudizi negativi nei confronti di una lingua; al contrario tutte le lingue sono considerate sullo stesso piano e con pari dignità di essere usate. Non è escluso che nel suo essere madre, Valentina attinga a un mondo affettivo, legato all'uso del dialetto, che le è stato trasmesso quando era piccola e che vuole preservare trasmettendolo a sua volta ai figli. Sul valore attribuito ai codici nel repertorio cfr. § 2.

‘intime’ e con emozioni forti, tendiamo a parlare la nostra rispettiva L2». Leonardo, il figlio di tre anni, parla in portoghese per l’80% del tempo, mischiando le due lingue, e in italiano, quando è da solo con la madre. Valentina, riportando il comportamento linguistico del figlio, osserva che quando sono presenti altri lusofoni Leonardo evita l’italiano, forse perché non gli piace non essere capito. Con il fratellino di sei mesi parla in portoghese mischiato all’italiano: «le sue perne [gambe] sono come i panini!».

A detta di Valentina, il repertorio linguistico in famiglia è cambiato negli anni, dal momento che quando Leonardo era neonato lei e il marito parlavano soltanto in italiano in casa, anche perché vivevano in Italia e il padre parlava molto poco in portoghese con il figlio nel suo primo anno e mezzo di vita. Il contatto con il portoghese del bambino era limitato a canzoni e cartoni animati. Da quando si sono trasferiti in Brasile, il portoghese ha invece prevalso, anche per ragioni di praticità. Il portoghese è diventato prevalente per il bambino da quando ha cominciato la scuola dell’infanzia a tre anni ed è indubbio che la socializzazione a scuola abbia favorito l’ampliamento delle conoscenze e competenze in questa lingua.

Valentina è un ottimo esempio di parlante che vive serenamente nel suo repertorio plurilingue al punto da sostenere che «Non saprei dire se voglio usare di più una lingua o l’altra, perché sento che entrambe sono abbastanza bilanciate»; e ciò emerge anche da come descrive la mescolanza di lingue che si vive in casa sua:

- (6) A me piace usare entrambe le lingue a casa, perché non ho paura di “perdere” una parte della mia identità crescendo figli bilingui, né che loro parlino “male” l’italiano. Mi dispiace soltanto che abbiano poco contatto con il mio dialetto, perché qui lo parlo solo io e quindi credo che non potranno impararlo. Starà qui mio padre per tre mesi, e forse parlerà abbastanza in dialetto con loro.

Le *politiche di educazione linguistica* che Valentina rivolge ai suoi figli nascono anche da non volere che vivano la sua stessa condizione di «straniera», come emerge dalle sue parole:

- (7) Mi manca ogni tanto la sensazione di poter essere capita subito. La sensazione di essere sempre individuata come straniera (in genere argentina) per il mio accento, a volte è frustrante, a volte non m’interessa, anzi è bello perché si può sempre chiacchierare con i brasiliani che sono curiosi, in genere.

Circa il mantenimento dei codici nel suo repertorio, Valentina osserva come, benché tenda a mantenere l’italiano anche con la comunità di amici italiani che vivono in Brasile, le capita di «mescolare» di più rispetto al passato le due lingue, tanto da creare parole in italiano derivate dal portoghese o quando non ricorda le parole italiane che non usa da tempo.

Quanto dichiarato da Valentina circa i propri usi linguistici trova un perfetto riscontro nell’interazione familiare che di seguito analizziamo.

Nella sequenza (8) il padre è in cucina e sta preparando con l’aiuto del frullatore uno spuntino a base di frutta.

- (8) 1A1: che fa papà? // Leo!

- 2C3: ali ca li fadore?
 3A1: cosa?
 4C3: ca lin: fa:fiadore?
 5A1: col frullatore?
 6C3: sì.
 7A1: sì?
 8C3: xx /// a tagli col fullatore papà?
 9A1: eh
 10C3: x chi ha discasca:to qua?
 11A1: chi ha discascato questa mela? (ridendo)
 12C3: sì
 13A1: l'ha sbucciata papà!
 14C3: sì / iriii: /// ho mangiato falatina di melefità
 15A1: (ride)

Valentina (A1) si rivolge a Leonardo (C3) e gli chiede che cosa stia facendo il padre, con il preciso scopo di coinvolgerlo in una conversazione in italiano (turno 1). Leonardo produce una parola inventata (turno 2) che la madre fa finta di non capire e con una richiesta di chiarimento in italiano innesca, di proposito, un'attività metalinguistica (turno 3). Leonardo però ripete la stessa identica parola, che pronuncia in tono interrogativo e in direzione della madre, perché evidentemente non è del tutto sicuro sulla correttezza del termine (turno 4). Il neologismo di Leonardo, che è frutto di un *mélange* linguistico nato dalla fusione delle due lingue, spinge la madre ad intervenire in aiuto del figlio con un suggerimento che consiste nella traduzione della parola in italiano (turno 5). Leonardo, con il segnale discorsivo *sì*, approva in modo assertivo la proposta di Valentina (turno 6). A questo punto il termine oggetto di riflessione metalinguistica diviene immediatamente attivo nel dizionario di Leonardo, che domanda al padre se sta tagliando la frutta con il frullatore (turno 8). Poco prima che la sequenza volga al termine, si susseguono due nuovi termini, frutto della creatività linguistica del bambino; *discascato* (turno 10) e *falatina di melefità* (turno 14), nate sempre dal contatto fra italiano e portoghese, termini che la madre non sanziona ma che anzi approva con un sorriso per la loro originalità (turni 11 e 14). Valentina addirittura scherza con l'interlingua del figlio e adotta delle pratiche translinguistiche (García 2009) incorporando nel proprio parlato l'esperimento linguistico coniato da Leonardo che si armonizza perfettamente con l'italiano (turno 11).

In questa sequenza si può osservare che l'esposizione simultanea a due lingue induce il figlio a costruire un'interlingua le cui trame discorsive sono caratterizzate da spazi linguistici permeabili, dove portoghese e italiano dialogano fra di loro in maniera costruttiva e creativa. Il sistema lessicale è quello più sensibile alla sperimentazione ed è contraddistinto da un repertorio ibrido che, per la sua originalità ed efficacia, penetra consapevolmente nel tessuto discorsivo familiare. La sperimentazione linguistica messa in atto da Leonardo è senza dubbio favorita dalla madre, che trasforma l'attività di scoperta in un gioco linguistico fatto di complicità e supportato da specifiche attività di glossa, metalinguistiche e traduzioni. Tali attività si

rivelano particolarmente efficaci per la co-costruzione e trasmissione dell'italiano e rimandano all'idea elaborata da García (2009) di un bilinguismo dinamico (*dynamic bilingualism*), entro il quale i confini tra le varietà linguistiche sono tutt'altro che rigidi ma appartenenti ad un unico repertorio.

Tutti i casi studio fin qui analizzati mostrano come le madri applichino delle procedure che portano a valorizzare più o meno la competenza attiva nella propria lingua d'origine fra i figli, senza tuttavia escludere il portoghese che appartiene a pieno titolo al repertorio linguistico della *generazione 0* (Turchetta & Vedovelli 2018). Si tratta di strategie proattive come feedback correttivi finalizzati all'accuratezza linguistica, traduzioni e specifiche tecniche di *scaffolding* per ampliare e migliorare gli enunciati, che promuovono l'interazione e rimandano a quelle usate in contesti educativi. Probabilmente queste strategie di negoziazione finalizzate alla co-costruzione dell'interazione sono influenzate dal fatto che le madri hanno fatto della lingua italiana la loro professione.

3.4 Marco: verso l'intercomprensione

Nei due nuclei familiari in cui il genitore italiano è il padre e la madre è brasiliana notiamo dei comportamenti che paiono orientati verso il portoghese. Questo è ciò che accade nel nucleo familiare di Marco, imprenditore veneto e padre di Raffaele, cinque anni.

Nello specifico, Marco afferma che per scelta, essendo madrelingua italiano, preferisce usare l'italiano in tutti i contesti dove ciò sia possibile e il portoghese nelle altre situazioni di vita quotidiana. Dichiarò di non volere usare il portoghese con il figlio, cercando di offrirgli l'opportunità di apprendere l'italiano in famiglia. Quando gli scambi comunicativi avvengono in compresenza della moglie e del figlio, la comunicazione avviene in italiano se è coinvolto direttamente il bambino, altrimenti in portoghese. Raffaele risponde sempre in portoghese ad entrambi i genitori.

Nella sua autobiografia linguistica, Marco osserva come l'atteggiamento della famiglia non sia cambiato nel tempo, dal momento che si è cercato di mantenere le due figure genitoriali ben distinte:

- (9) quando ci rivolgiamo a Raffaele io mi esprimo in italiano e mia moglie in portoghese. Il contatto (full immersion) con la lingua italiana avviene una volta all'anno quando ci rechiamo in Italia per le vacanze che passiamo con la mia famiglia d'origine.

Marco afferma che con il gruppo dei pari il figlio si esprime esclusivamente in portoghese, non essendo presenti coetanei italiani; quando si recano in Italia, Marco parla in italiano o in dialetto con i suoi genitori, parenti e amici, mentre la moglie e il figlio si esprimono sempre in lingua portoghese. Tuttavia, entrambi comprendono la maggior parte della comunicazione in lingua italiana.

Marco osserva che l'inserimento a scuola in Brasile non ha influito negativamente sull'apprendimento dell'italiano ma, ovviamente, non lo ha nemmeno favorito dato che tutte le attività si svolgono esclusivamente in lingua portoghese.

Raffaele, stimolato dal padre, usa alcuni vocaboli italiani; tuttavia, non è ancora in grado di formulare una frase compiuta. La comprensione, invece, è buona, visto che sin dalla nascita Raffaele è stato in contatto con la lingua italiana: sin da piccolo segue programmi su Youtube in lingua italiana e in lingua inglese e spagnola. Nell'ultimo periodo, però, Raffaele preferisce programmi televisivi e video su Youtube in lingua portoghese. In alcune situazioni Raffaele chiede al padre il significato in portoghese di alcune parole italiane e Marco fa in modo che giochino in italiano, così da favorire nel figlio l'uso di parole e la costruzione di frasi in italiano.

Nel caso di Marco, si nota come da un lato c'è la volontà di trasmettere l'italiano al figlio; dall'altro, Marco si rende conto che il portoghese è per lui la lingua dominante, dato anche il contesto in cui si trovano a vivere e il rapporto con la madre. Marco dunque rispetta questa tendenza che emerge nel repertorio del figlio, che appare appunto sbilanciato verso il portoghese.

Nella sequenza che segue madre (A1), padre (D4) e figlio (B2) sono seduti intorno al tavolo mentre pranzano; dopo aver assaggiato la pasta, il padre interroga il figlio sulla scuola.

- (10) 1D4: è integral?
 2A1: mh
 3D4: è?
 4A1: sim
 5D4: ela fica: dura no me | no meio e...
 6A1: dura no meio?
 7D4: uuhm! (guarda il bambino) ti piace Raffa?
 8B2: mh?
 9D4: ti piace? ma mi spieghi allora perché // || dov'è | cos'è successo ieri, ancora non ho capito a scuola.
 10B2: que?
 11D4: ti hanno punito? / ti ha messo in castigo la maestra?
 12B2: não.
 13D4: sei sicuro?
 14B2: eu não... shó meus amigos
 15D4: só você?
 16B2: eu não.
 17D4: e perché? / perché te ti sei salvato?
 18D4: ha messo tu | tutti a pensare – ha messo la maestra –?
 19B2: shó eu que não.
 20D4: por que não?
 21C3: “porque sou mais educado!”
 22D4: perché te che cosa hai fatto? / sei ilc | sei il: / queridinho da maestra?
 23D4: AHAHAHAH... // sei un po' ruffiano?
 24B2: [mh] (il figlio fa 'no' con la testa e strizza gli occhi verso la madre)

Se il portoghese regola gli scambi tra padre e madre (dal turno 1 al 6), l'italiano e il portoghese sono le lingue che si alternano vicendevolmente e con una certa fluidità nella conversazione tra padre e figlio. Nello specifico, il padre usa la lingua italiana con alcune inserzioni nel portoghese, per enfatizzare consapevolmente certi passaggi discorsivi (turno 15) o per specifiche espressioni (turno 22); dal canto suo il figlio si rivolge al padre esclusivamente in portoghese. Il figlio dimostra di possedere un'ottima competenza passiva nella lingua del padre: infatti risponde in maniera pertinente a tutte le domande ed è in grado di cogliere anche delle sfumature più sottili e ironiche che il padre gli rivolge. Tuttavia Raffaele, almeno negli spazi interazionali osservati, non utilizza l'italiano. Il clima disteso in cui avviene lo scambio e l'assenza di attività riparative da parte del genitore dimostrano una certa serenità ideologica verso i codici che compongono il repertorio familiare e che è possibile favorire una politica di mantenimento sviluppando delle competenze trasversali che tuttavia non presuppongono un uso attivo della lingua etnica. In questo caso si nota che la strategia impiegata per la trasmissione si basa sull'intercomprensione, pratica comunicativa che difende a pieno titolo l'«etica della comunicazione e la democrazia linguistica» (Cognini & De Carlo 2018: 112-113) allenando al principio di tolleranza verso la diversità linguistica, alla reciprocità fra gli interlocutori e all'apertura e alterità culturale attraverso l'alterità linguistica.

4. Conclusioni

Tutti i casi sin qui osservati mostrano una perfetta corrispondenza tra i dati dichiarati nelle autobiografie linguistiche e i dati che emergono nel corso delle interazioni. Possiamo quindi concludere che la prima generazione in virtù del proprio background culturale dimostra di possedere un ottimo livello di consapevolezza sulle pratiche di trasmissione usate in contesto familiare.

Nei quattro nuclei osservati c'è una generale condivisione di una *politica linguistica* volta a preservare il patrimonio linguistico del genitore emigrato privilegiando l'italiano standard, privo di regionalismi, con casi di coesistenza con il portoghese (discorsivo e lessicale). Soltanto nel caso di Valentina si è osservato un recupero affettivo del dialetto che però avviene con piena consapevolezza in contesti ben individuati. I dati confermano che la famiglia e il contesto socioculturale svolgono un ruolo fondamentale nell'attribuzione di un certo valore sociale ai diversi repertori e nell'adozione di pratiche di istruzione informali con degli atteggiamenti che in questo caso si sono rivelati verso lo sviluppo di una buona competenza nella lingua etnica e la promozione e il sostegno del bilinguismo (Cognini 2020; Garraffa *et al.* 2020; Mocchiari *et al.* 2012).

Differentemente da quanto si era osservato in un corpus esogamico (cfr. Amenta & Ferroni in stampa), sono assenti elementi linguistici marcati in diatopia.

Lo spazio linguistico domestico in tutti i casi, seppure con gradazioni differenti, diventa il contesto in cui favorire il bilinguismo con strategie che cambiano da famiglia a famiglia. Si va da pratiche molto puntuali, da correlare alla professione svolta

dalle madri, e che agiscono sul piano linguistico e discorsivo con eterocorrezioni, attività di glossa, metalinguistiche, traduzioni (Walsh 2016) e cambi di codice verso l'italiano (Alfonzetti 2017), fino a comprendere pratiche translinguistiche (García 2009) che sottendono un modello di bilinguismo dinamico e infine strategie basate sull'intercomprensione (Degache 2009). Queste richiedono uno sforzo partecipativo minore in termini linguistici ma rimandano ad un modello di educazione linguistica democratica, rispettosa della diversità e aperta nei confronti dello sviluppo di repertori linguistici plurali (De Carlo & Anquetil 2007).

Va inoltre osservato che il mantenimento della lingua madre del genitore italiano è più debole proprio nel caso in cui questo sia il padre e non la madre.

Bibliografia

- ALFONZETTI G. (2017), *Dal code switching al polylinguaging*, Kromato Edizioni, Ispica.
- AMENTA L. & FERRONI R. (in stampa), An analysis of the intrafamily interactions of Italians in Sao Paulo, Brazil, in GOGLIA F & HAJEK J. (eds), *Italian(s) abroad: Italian language and migration in cities of the world*, De Gruyter Mouton, Berlin.
- AMENTA L. & FERRONI R. (2019), Le varietà linguistiche in contesto informale: uno studio di caso di una famiglia italiana in Brasile, in *Italiano LinguaDue*, 2(11): 5-24.
- CARUSO M. (2010), *Italian Language Attrition in Australia*, Franco Angeli Editore, Milano.
- COGNINI E., (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, Edizioni ETS: Pisa.
- COGNINI E. (2020), Le autobiografie linguistiche tra ricerca e formazione: approcci e metodi di analisi, in *Italiano LinguaDue*, 2(12): 406-418.
- COGNINI E., & DE CARLO M. (2018), Per un'etica della comunicazione plurilingue: produttività del concetto di interproduzione, in SANTIPOLO M. & MAZZOTTA P., (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET Università, Torino: 111-116.
- DE CARLO M. & ANQUETIL M. (2007), L'intercomprensione: Da pratica sociale a oggetto della Didattica, in DE CARLO M. (a cura di), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio: 27-83.
- DEGACHE C. (2009), Nouvelles perspectives pour l'intercompréhension (Afrique de l'Ouest et Caraïbe) et évolution du concept, in ARAÚJO M.H. E SÁ (org), *A intercompreensão em línguas românicas: conceitos, práticas, formação, Oficina Digital*, Universidade de Aveiro: 81-102.
- DE MAURO T. (2006), *Parole di giorni lontani*, Il Mulino, Bologna.
- DI SALVO M. (2019), *Repertori linguistici degli italiani all'estero*, Pacini Editore, Pisa.
- DI SALVO M. (2018), Aspetti della variazione sociolinguistica nel parlato femminile italiano a Toronto, in TURCHETTA B. & VEDOVELLI M. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini Editore, Pisa: 171-184.
- DI SALVO M., MORENO P. & SONRNIOLA R. (2014), *Multilinguismo in contesto migratorio. Dinamiche linguistiche degli Italiani all'estero*, Aracne, Roma.

- FAVARO, G. (2020), Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione, in *Italiano LinguaDue*, 2(12): 317-326.
- FERRONI R., VELOSO F. & MORDENTE O. A. (2014), Da una lingua all'altra: funzioni discorsive e identitarie della commutazione di codice in una famiglia di immigrati italiani residenti a San Paolo de Brasile, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 43(3): 465-485.
- GARCÍA O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Blackwell, Oxford.
- GROPALDI A. (2010), L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/aprendimento dell'italiano L2/LS, in *Italiano LinguaDue*, 1: 89-103.
- GROSJEAN F. (1982), *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge.
- MONDADA L. (2009), The methodical organization of talking and eating: Assessments in dinner conversations, in *Food Quality and Preference*, 20(8): 558-571.
- MOCCIARO E., PATERNOSTRO G. & PINELLO V. (2012), Quale italiano per quali parlanti? Processi di trasmissione linguistica familiare nella Sicilia contemporanea fra usi predicati e usi praticati, in TELMON T., RAIMONDI G. & REVELLI L. (a cura di), *Coesistenza linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*, Bulzoni, Roma: 579-592.
- OCHS E., TAYLOR C. (2006), La narrazione familiare come attività politica, in OCHS E. (ed), *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Roma, Carocci: 177-223.
- PASQUANDREA S. (2008), *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigranti italiani*, Guerra Edizioni, Perugia.
- PATERNOSTRO G. (2007), La trascrizione conversazionale, in MATRANGA V. (2007), *Trascrivere. La rappresentazione del parlato nell'esperienza dell'Atlante Linguistico della Sicilia*, Centro di Studi filologici e linguistici siciliani, Palermo: 183-187.
- SANZ C. (2012), Multilingualism and Metalinguistic Awareness, in CHAPPELLE C. A. (ed), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley-Blackwell: 3933-3942.
- SCAGLIONE S. (2000), *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, Franco Angeli Editore, Milano.
- SOFIA V. & FAVERO E. (2018) *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica. Una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.
- TANNENBAUM M. & BERKOVICH M. (2005), Family relations and language maintenance: implications for language educational policies, in *Language Policy*, 4(3): 287-309.
- TURCHETTA B. & VEDOVELLI M. (a cura di), (2019), *Lo spazio linguistico italiano globale: il caso dell'Ontario*, Pacini Editore, Pisa.
- VEDOVELLI M. (2015). La condizione linguistica dei neomigranti italiani nel mondo: problemi e prospettive, in *Rapporto Italiani nel Mondo*: 204-209.
- WALSH S. (2016). Sviluppare la competenza interazionale in classe, in ANDORNO C. & GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AitLA, Milano: 61-76.

Varietà italomoranze in contesto migratorio: il piemontese d'Argentina a contatto con lo spagnolo²

Abstract

In this paper we give a preliminary account of language contact phenomena occurring between Piedmontese and Spanish in the speech of second- and third-generation Italian immigrants in Argentina. The work is based on a corpus of recordings containing both interviews and spontaneous conversations, collected in 2019 as part of an ongoing research. Our analysis of the data shows that in the corpus code-switching is relatively rare, while there are various examples of potential contact-induced innovations: these are analyzed according to the two traditional categories of lexical borrowing and morphosyntactic interference.

1. *Introduzione*

I piemontesi d'Argentina, stabilitisi fra Ottocento e Novecento nelle pianure della Pampa, rappresentano una fra le comunità di origine italiana all'estero attualmente più numerose (cfr. Bagna 2011) e conservano il dialetto piemontese, lingua nativa della prima generazione di migranti, come lingua ereditaria. In questo contributo presenteremo i primi risultati di una ricerca in corso sul piemontese d'Argentina, concentrandoci su uno degli aspetti che più lo caratterizzano: il contatto con lo spagnolo. Ci baseremo su un campione di circa 20 ore di interviste semistrutturate a parlanti argentini di origine piemontese, appartenenti per lo più alla seconda e terza generazione di migranti. Dopo un breve inquadramento del piemontese nel contesto migratorio argentino (§ 2) e una descrizione dei materiali sui cui verterà l'analisi (§ 3), prenderemo in esame le manifestazioni del discorso bilingue piemontese/spagnolo (§ 4) e i principali fenomeni di influenza strutturale dello spagnolo sul piemontese, in termini di prestito e calco (§ 5), tentando, infine, di fornire una caratterizzazione complessiva preliminare della situazione (§ 6).

2. *Il piemontese nel contesto migratorio argentino*

2.1 Inquadramento socio-storico

La migrazione piemontese in Argentina si colloca in un periodo storico che va dagli ultimi decenni dell'Ottocento all'inizio della Prima Guerra Mondiale. Il lavoro

¹ Università di Torino.

² La concezione e lo sviluppo del lavoro sono opera comune dei due autori. A Massimo Cerruti si deve la stesura dei §§ 4, 5, 2 e 6, a Eugenio Goria la stesura dei §§ 1, 2, 3, 5, 1.

storiografico di Nascimbene (1987), che prende in considerazione le diverse ondate migratorie dall'Italia verso l'Argentina, si riferisce a questo periodo come "fase nord-occidentale", con riferimento alla regione di provenienza dei migranti italiani, che sono appunto in larghissima parte di origine piemontese. Da questo punto di vista, questa fase si distingue dalla migrazione successiva alla fine della Seconda Guerra Mondiale, che interessa soprattutto le regioni del Sud Italia e si concentra prevalentemente nelle aree urbane del Paese.

Nel periodo storico di riferimento, l'arrivo di migranti piemontesi deve essere posto in correlazione con la messa in atto da parte del governo argentino di una nuova politica volta ad assumere il controllo delle vaste pianure che occupano la parte centrale del Paese: la Pampa. Quest'area, che occupa le province di Córdoba, Santa Fe e Entre Ríos, è infatti al centro di un nuovo piano di sviluppo agricolo che condurrà l'Argentina a diventare in breve tempo uno dei massimi esportatori di grano. Nella stessa area, l'immigrazione da Paesi europei è fortemente incentivata attraverso l'assegnazione di lotti di terreno a titolo estremamente vantaggioso. Gli immigrati piemontesi si trovano dunque a essere i protagonisti di un complesso processo demografico, di cui un aspetto fondamentale è la fondazione di nuove colonie agricole e insediamenti urbani in cui è massima la componente non autoctona.

Nelle condizioni appena descritte, i migranti di prima generazione hanno un grado di esposizione piuttosto basso alla lingua nazionale, lo spagnolo, a causa delle grandi distanze e del relativo isolamento dei nuovi insediamenti rispetto ai centri urbani maggiori come Córdoba o Santa Fe. Bisogna inoltre ricordare che all'interno del repertorio linguistico di parlanti italiani di fine Ottocento, l'italiano, quando presente, occupa un ruolo ancora decisamente marginale, mentre il dialetto rappresenta per buona parte della popolazione la principale risorsa comunicativa (cfr. Berruto 2012: 74-75 e relativa bibliografia). Pertanto, nelle colonie agricole dell'Argentina si parla più che altro dialetto, e, data la provenienza piemontese di una larga parte degli abitanti, il piemontese si impone come lingua di comunicazione prevalente all'interno delle comunità. Come ricordato anche nei lavori di Giolitto (2000; 2010) e Rossebastiano (2009), la scarsa pressione dello spagnolo come codice 'alto' del repertorio favorisce addirittura un ampliamento delle funzioni del piemontese, che viene appreso anche dai nativi argentini e da immigrati di altra provenienza.

Lo scenario appena descritto inizia a mutare gradualmente nel passaggio alla seconda e terza generazione, in cui lo spagnolo si stabilisce come lingua nativa e il dialetto, pur godendo di una stabilità nel repertorio nettamente maggiore di quanto osservato in altre comunità italiane all'estero (cfr. ad esempio Moreno & Di Salvo 2012; Di Salvo & Moreno 2017) acquista un ruolo di minore rilevanza nelle pratiche linguistiche dei parlanti di origine piemontese. Oggi il dialetto sopravvive soprattutto nel quadro delle iniziative promosse dalle numerose associazioni di migranti e discendenti di migranti, finalizzate alla conservazione dell'eredità culturale, e di riflesso anche linguistica, proveniente dal Piemonte. Il dialetto svolge dunque una funzione prevalentemente identitaria, connessa con le pratiche di autorappresentazione della comunità; per alcuni parlanti è un codice strettamente legato ad

attività specifiche come il canto corale o il teatro popolare, mentre presso altri gode di un insieme di funzioni leggermente più ampio e assume ad esempio valori estetici o ideologici. Infine, anche in tempi recenti, il piemontese è stato al centro di iniziative *bottom-up* messe in atto dalle associazioni locali, con il fine esplicito di tutelare e rivitalizzare il dialetto attraverso l'organizzazione di corsi e laboratori.

2.2 Quadro teorico e domande di ricerca

La situazione del piemontese di Argentina si può collocare in un quadro di riferimento più generale, delineato dalla letteratura esistente sulle *heritage languages* (Benmamoun *et al.* 2013; Polinsky & Scontras 2020). Il termine, così come il corrispondente 'lingue ereditarie', identifica quelle varietà di lingua in uso presso comunità con un background migratorio e interessate da un processo di sostituzione (*language shift*) in direzione della lingua del Paese di arrivo. Di conseguenza, il termine *heritage speaker* fa riferimento a un tipo specifico di parlante, quasi sempre appartenente alla seconda generazione o a generazioni successive, che ha acquisito la lingua materna dei genitori come eredità culturale (durante o in seguito alla socializzazione primaria) e di questa non presenta una competenza paragonabile a quella dei parlanti nativi della stessa varietà al di fuori dello scenario di contatto.

Uno degli aspetti centrali in questo quadro teorico è l'idea che i fenomeni che interessano le *heritage languages* sul piano strutturale non siano riconducibili soltanto al contatto con la lingua del Paese di arrivo, ma possano essere ascritti a una serie di ulteriori fattori, come l'acquisizione incompleta e il logorio strutturale della lingua ereditaria o la variabilità interna alla lingua già riscontrabile nella prima generazione di migranti. Per esigenze di spazio, rimandiamo a Benmamoun *et al.* (2013) per una discussione generale più approfondita e a Nagy (2017) per una serie di considerazioni relative a varietà minoritarie di area italo-romanza in contesto migratorio. Ulteriori descrizioni della situazione del piemontese in Argentina sono presentate, infine, in Gorla (2015; in stampa).

Ci concentriamo qui su uno soltanto degli aspetti che riguardano la situazione del piemontese di Argentina, e cioè sulle manifestazioni del contatto con lo spagnolo. Come già affermato, questa prospettiva non esaurisce la disamina dei fenomeni che caratterizzano la varietà di dialetto in esame, ma costituisce nel contempo il fenomeno più perspicuo nelle produzioni dei parlanti intervistati. Pertanto, si è ritenuto opportuno, all'interno di uno studio in corso di carattere più ampio, considerare per primo questo aspetto. Il presente contributo ha dunque lo scopo di fornire una caratterizzazione preliminare della fenomenologia del discorso bilingue piemontese/spagnolo e delle principali innovazioni lessicali e morfosintattiche del piemontese d'Argentina indotte dal contatto con lo spagnolo.

3. I dati

L'analisi proposta in questa sede è basata su dati raccolti nell'ambito di un'indagine pilota condotta durante la primavera del 2019. L'inchiesta ha toccato 12 località

situate nelle province di Córdoba e Santa Fe (v. fig. 1), individuate facendo riferimento alla presenza di associazioni culturali esplicitamente finalizzate alla tutela e alla rievocazione dell’eredità culturale e linguistica dell’emigrazione piemontese. Il coinvolgimento delle associazioni locali, attraverso il coordinamento nazionale della *Federación de Asociaciones Piemontesas de Argentina* (FAPA), ha permesso al ricercatore di avere accesso alle singole comunità e di entrare così in contatto con *heritage speakers* di dialetto piemontese.

Figura 1 - *Mappa delle località in cui si è svolta l’indagine pilota*



L’inchiesta è stata condotta da un ricercatore italiano con competenza nativa nel dialetto piemontese, e ha previsto la realizzazione di una serie di interviste semi-strutturate aventi per oggetto le biografie linguistiche dei singoli parlanti, l’insieme di valori associati al dialetto e, più in generale, all’eredità culturale piemontese, e le cause dell’abbandono della lingua ereditaria. In alcuni casi le registrazioni sono avvenute in occasione di momenti ricreativi, attraverso la tecnica dell’osservazione partecipante: in questi casi il ricercatore è presente, ma non adotta una traccia pre-stabilita, bensì lascia che siano gli informatori stessi a decidere quale tipo di contributo vogliono fornire, con molta libertà anche per quanto riguarda la scelta della lingua da utilizzare. La lingua utilizzata è di preferenza il dialetto piemontese, ma a causa della presenza di parlanti con una competenza altresì molto frammentaria, sono state raccolte anche interviste e testimonianze in spagnolo.

Il corpus comprende 47 registrazioni di durata variabile, per un totale di circa 20 ore. Il numero dei partecipanti è necessariamente approssimativo, in quanto durante la registrazione di eventi ricreativi in molti casi sono presenti persone che danno un contributo minimo o nullo alla conversazione, o altre che parlano esclusivamente in spagnolo. Sono circa 45 i parlanti che danno un contributo utile ai fini di uno studio del piemontese. Il lavoro presentato in questa sede tiene conto di una prima osservazione, strettamente qualitativa, dell’intero corpus, seppure solo una parte delle interviste semi-strutturate sia stata trascritta sistematicamente; all’interno del sottocorpus trascritto sono state anche annotate manualmente tutte le sequenze corrispondenti ai fenomeni di contatto inclusi nell’analisi presentata ai §§ 4 e 5.

4. Piemontese e spagnolo nel discorso bilingue

Un primo aspetto di interesse relativo allo studio del piemontese come lingua ereditaria riguarda la presenza di livelli di competenza molto diversi da parlante a parlante. Questa differenza si può osservare ad esempio confrontando le produzioni di due parlanti presentate rispettivamente in (1) e (2)³:

- (1) TENGO MUCHAS COSAS, QUE, TENGO CUATRO HIJOS, TENGO *mia fomna*, *guardlo si a l'è un pòch biònda*, PERO, NO NO, *mi, mi me pias, me pias andait a parleve*, PERO *mi scorda pa ore*, O SEA, ME OLVIDÉ, DE TODO [“HO MOLTE COSE, CHE, HO QUATTRO FIGLI, HO *mia moglie*, *guardalo qui è un po' bionda*, PERÒ, NO NO, *io, a me mi piace, mi piace andato a parlarvi*, PERÒ *non mi ricordo adesso*, CIOÈ, MI SONO DIMENTICATO, DI TUTTO”]
- (2) *dis che èl di èd Natal dël mil novecento novanteneuv ij ero an camin che mangiavo èd castagne e beivio èd vin, l'avio niente! e la guera che a mmisia* [“dice che il giorno di Natale del 1999 (*sic!*) stavano mangiando castagne e bevevano vino, non avevano niente! E la guerra che stava arrivando”]

L'esempio (1) mostra come il parlante, per sua stessa ammissione, possieda una competenza estremamente frammentaria e non sia in grado di affrontare una conversazione interamente in dialetto. Le sue produzioni sono limitate a pochi casi di *code-switching*, in cui gli elementi commutati sono molto spesso espressioni non analizzate come *andait a parleve* “andato a parlarvi”. Questo tipo di dati sono in netto contrasto con quelli in (2), in cui il parlante utilizza in modo sostanzialmente esclusivo il dialetto, mostrando una competenza estremamente più sviluppata. Più in generale, la compresenza di casi come (1) e (2), oltre a svariati casi intermedi, determina la presenza di differenze macroscopiche nei dati. Tuttavia, pur in presenza di forti differenze interindividuali sembra possibile riconoscere alcune tendenze di carattere generale, in relazione a fenomeni di contatto sia nel discorso sia nel sistema (seguendo la distinzione di Berruto 2009).

Per quanto riguarda i primi, occorre intanto rilevare che è fortemente sporadica la commutazione di codice interfrasale, tanto in forma di alternanza di codice, come nell'esempio (3), quanto di commutazione in senso stretto, come nell'esempio (4); sia essa, seguendo una distinzione classica (per cui v. ora Auer 2011), correlata ai partecipanti come in (3), o al discorso come in (4). Il che può ovviamente dipendere da una gamma di fattori: fra gli altri, non soltanto i condizionamenti causati dalla situazione ‘intervista’ (delle cui finalità gli informatori erano consapevoli), e in particolare dalla presenza di un ricercatore che non è parlante nativo di spagnolo, ma anche l'esistenza di una chiara separazione fra domini d'uso del piemontese e dello spagnolo nella situazione sociolinguistica attuale dei piemontesi d'Argentina (cfr. § 1); una condizione che notoriamente sfavorisce pratiche di discorso bilingue.

³ Negli esempi qui proposti verrà utilizzata per lo spagnolo l'ortografia standard, mentre per il piemontese la cosiddetta grafia letteraria modellata sulla varietà torinese (cfr. Brero & Bertodatti 2001); questa grafia è in larga parte basata su quella dell'italiano, con l'eccezione dei segni utilizzati per alcuni fonemi: *è* ([ə], [ɐ]), *eu* ([ø], [œ]), *o* ([u]), *ò* ([ɔ]), *u* ([y]) *ch#* ([k]).

- (3) VC: *mi diso parla pura an italian che mi it parlereu an piemontèis, dòpo des minute a parlo ëdcò lor an piemontèis* [“io dico parla pure in italiano che io ti parlerò in piemontese, dopo dieci minuti parlano anche loro in piemontese”]
 ((XX entra nella stanza))
 VC: *am disia che* [“mi diceva che”]
 XX: ((verso il gruppo)) *buonasera*
 VC: *bona seira* [“buonasera”]
 EG: *buonasera*
 VC: *CÓMO VA?* [“come va?”]
 XX: *QUÉ TAL VICENTA?* [“come va Vicenta?”]
 VC: *QUÉ TAL, CÓMO ESTÁS?* [“come va, come stai?”]

- (4) *magara molti agn, molti agn fa, ma j era pa tant na còsa che... a l'è per lòn che...*
 POR ESO SE DEJABA DE HABLAR PIEMONTÉS [“magari molti anni, molti anni fa, ma non era tanto una cosa che... è per questo che... PER QUESTO SI SMETTEVA DI PARLARE PIEMONTESE”]

La commutazione extrafrasale, dal canto suo, nei nostri materiali si configura essenzialmente come trasferimento di elementi che occorrono alla periferia sinistra dell'enunciato con funzione di *utterance modifiers* (Matras 1998); prevede sempre l'uso di elementi dello spagnolo in un discorso altrimenti in piemontese (mai viceversa); e – ciò che è più importante – ha soltanto di rado finalità pragmatico-comunicative. Essa sembra infatti (ormai) per lo più convenzionalizzata, priva di funzioni locali. La presenza di segnali discorsivi quali *bueno, claro, entonces* e *o sea* in enunciati come quelli da (5) a (8), cioè, non ha valore pragmatico ma è il frutto di uno schema fisso ricorrente. Fenomeni come questi sono propri di uno stadio 'evolutivo' del parlato bilingue, il cosiddetto *language mixing* (Auer 1999), caratterizzato dall'apporto regolare di certe classi di elementi da parte di una sola delle due lingue in gioco; una fase che, com'è noto, può preludere allo sviluppo di una varietà fusa (*fused lect*, ibidem).

- (5) *BUENO, ël Piemont per mi l'è l Piemont* [“ebbene, il Piemonte per me è il Piemonte”]
 (6) *al mari, specialment, a pioràvo, perché, CLARO, era na tard... na seira...* [“le madri, soprattutto, piangevano, perché, chiaro, era una sera...”]
 (7) *dopo a l'avia da andé an pension, ENTONCES a l'ha dime: Ede, ciama un poch l'atto ed nàsita mia a Rosingo* [“poi doveva andare in pensione, allora mi ha detto: Ede, chiedi un po' il mio atto di nascita a Rosingo”]
 (8) *molte cansion a l'avio la picardia, O SEA de ëd dì na cosa e n'aotra* [“molte canzoni avevano il doppio senso, cioè di dire una cosa e (intenderne) un'altra”]

In questo quadro, la manifestazione più vitale di discorso bilingue è la commutazione intrafrasale, perché non sporadica (come la commutazione interfrasale) e non convenzionalizzata (come quella extrafrasale). Occorre però sottolineare che nei nostri materiali la commutazione intrafrasale coincide sostanzialmente con l'inser-

zione di singoli elementi lessicali, come *nunca*, *despectivamente* o *cuatro* negli enunciati da (9) a (11):

- (9) *chiel l'ha dime: no, no, no, fa pa lòn NUNCA, lolì as fa pa* [“lui mi ha detto: no, no, no, non fare mai quello, quello non si fa”]
 (10) *mbele si ai disio un pòch DESPECTIVAMENTE ij foin* [“qui li chiamavano in modo un po' spregiativo 'le faine”]
 (11) *chiel a l'ha fermàse CUATRO ore* [“lui si è fermato quattro ore”]

È invece un fatto eccezionale la presenza di segmenti commutati di maggiore ampiezza, come in (12):

- (12) *mi l'hai travajà EN UNA TIENDA* [“io ho lavorato in un negozio”]

Ciò non di meno, non tutte le inserzioni di elementi lessicali hanno il carattere opzionale, estemporaneo, che contraddistingue i fenomeni di commutazione di codice. Numerose forme invariabili, come *bastante* o *chilometro* negli esempi (13) e (14), compaiono infatti in maniera regolare, e spesso senza concorrenti (ma v. (17)), nei discorsi dei parlanti. Casi come questi paiono dunque rappresentare non tanto (o non più) fenomeni di produzione linguistica, ovvero commutazioni di singole parole, quanto fatti di comportamento linguistico (Cerruti & Regis 2015); vale a dire prestiti non adattati, anche a fronte di un pieno acclimatemento nell'uso come nel caso dei *cultural borrowings gringo* (15) e *criollo* (16). È noto del resto come, in condizioni di bilinguismo, lo sviluppo di prestiti tragga spesso avvio da commutazioni di singole parole (cfr. ad es. Backus & Dorleijn 2009; ma v. Poplack 2018).

- (13) *mi i l'hai na stòria BASTANTE lunga* [“io ho una storia abbastanza lunga”]
 (14) *a l'è da sì a sent e des KILÓMETRO* [“è a centodieci chilometri da qui”]
 (15) *lor a dìo che ij GRINGO ai piàvo l'Argentina* [“loro dicevano che gli immigrati italiani gli portavano via l'Argentina”]
 (16) *disio che i ero ij raviol, ij raviol del CRIOLLO* [“dicevano che erano i ravioli, i ravioli del nativo”]
 (17) *niaite l'oma un laboratori, un TALLER ed piemontes* [“noi abbiamo un laboratorio, un taller di piemontese”]

Va da sé ricordare, a questo punto, che non soltanto la convenzionalizzazione di schemi di commutazione extrafrasale, (5)-(8), ma anche la presenza quasi esclusiva di commutazioni di codice di tipo insertivo, (9)-(11), e l'ingresso massiccio di prestiti, (13)-(17), possono condurre alla formazione di una varietà fusa; è opportuno rimarcare, a questo proposito, che sono due i processi di convenzionalizzazione individuabili a partire da pattern di discorso bilingue: da un lato quello che coinvolge *utterance modifiers* e altri elementi periferici, dall'altro quello che riguarda l'inserzione di nomi e (più raramente) di altre parti del discorso (cfr. Auer 2014; Auer & Hakimov 2020).

E si potrebbe aggiungere che nei nostri materiali la fissazione di elementi dell'una e dell'altra lingua è riscontrabile anche a livello di singoli enunciati; si veda ad esempio (18), in cui tutti gli elementi dotati di significato referenziale, tranne il participio passato *amprendu* "imparato", sono espressi in spagnolo, mentre i morfemi grammaticali e le parole funzionali appartengono al dialetto.

- (18) *ël CRIOLLO a l'ha amprendu a TOMÉ MATO dal GRINGO* ["il nativo ha imparato a bere il mate dall'immigrato italiano" (*sic!*)]

Detto questo, non si deve trascurare che la trasmissione intergenerazionale del piemontese, lingua ereditaria, tende a esaurirsi; non è quindi da escludere che lo sviluppo della varietà fusa di cui sembra possibile intravedere alcuni segni sia in realtà destinato ad arrestarsi a causa del progressivo venir meno dei suoi potenziali parlanti.

Si riscontra infine un gran numero di ibridismi (Regis 2006; Berruto 2009), frutto di commistioni estemporanee e idiosincriche di basi spagnole e morfemi grammaticali piemontesi; ne sono esempi *hermane* (cfr. sp. *herman*[as], piem. -[e]) in (19) ed *enterame* (cfr. sp. *me enter*[é], piem. -[a]) in (20), che occorrono una sola volta nel corpus (a fronte dei più diffusi consimili piemontesi: le forme flesse di *surela* e *savèj*).

- (19) *dòpo l'ha portà j' amoros da [...] dai HERMANE* ["dopo ha portato il moroso da [...] dalle sorelle"]
- (20) *l'hai ENTERAME per la television che a ciamàvo per canté* ["mi sono accorto dalla televisione che chiamavano per cantare"]

5. Lessico e morfosintassi: dallo spagnolo al piemontese

5.1 L'integrazione dei prestiti

Nel quadro di fusione incipiente appena delineato, merita particolare attenzione a nostro avviso l'analisi delle diverse strategie che permettono l'integrazione di forme spagnole nel quadro morfosintattico del dialetto. Infatti, sebbene si riscontrino vari esempi di 'strategie zero', in cui cioè una forma spagnola è inserita senza l'apporto di morfemi grammaticali del dialetto (cfr. (21); v. anche (13)-(17)), si registrano numerose commistioni di basi lessicali spagnole e morfemi grammaticali piemontesi. Alcune di queste, come si è detto, hanno carattere estemporaneo e idiosincriche (ibridismi, v. § 3.), mentre altre sono di uso regolare, mostrano cioè un certo grado di acclimatamento nei comportamenti dei parlanti. Queste ultime rappresentano quindi a tutti gli effetti dei prestiti adattati (che, chiaramente, pur possono avere origine da ibridismi; sulla distinzione fra ibridismo e prestito v. Regis 2006). Un caso particolare, a tal proposito, è rappresentato dalla forma *pion* in (21):

- (21) *travajavo da PION* ["lavoravano da contadini"; cfr. sp. *peónes*]

La forma in questione rappresenta un caso di 'strategia zero', in quanto la parola spagnola *peón* viene inserita senza l'apporto di morfemi del dialetto. Tuttavia, la

forma è integrata a livello fonologico, come si evince dalla resa monosillabica e dalla replica dello stesso pattern fonologico attestato in altre parole del dialetto (cfr. es. *bion* “tronco”).

Scendendo più in dettaglio, i verbi spagnoli risultano integrati stabilmente all'interno delle classi flessive del piemontese mediante l'individuazione di corrispondenze sistematiche fra almeno due delle tre coniugazioni, non diversamente da quanto accade in italiano: gli elementi della classe in *-ar* dello spagnolo vengono assegnati alla prima coniugazione in *-['e]* (v. ad es. *tomé* in (18) e *renegava* in (22)) e i verbi in *-er* sono assegnati alla coniugazione in *-[e]* atona (cfr. le forme *a l'han pareci* “sono apparsi” e *a traia* “portava”); non possediamo invece, allo stato attuale, informazioni relative alla classe in *-ir*.

- (22) *quand a i era an camin che al RENEGAVA, l'ha vnit un om* [“quando stava protestando, è arrivato un uomo”]

Di più difficile valutazione è invece il caso dell'inserzione di nomi spagnoli; a questo proposito può essere d'aiuto richiamare il lavoro di Ricca (2006), che analizza le strategie di integrazione dei prestiti italiani in piemontese. Nei dati argentini si rileva che, analogamente a quanto succede in italiano, è mantenuto in maniera sistematica il parallelismo fra la classe dei femminili spagnoli in *-a/-as* e la classe in *-[a]/-[e]* del dialetto, v. ad es. *lástima* in (23) e *cosehadore* in (24).

- (23) *l'è na LÁSTIMA che a s parla pa pi* [“è un peccato che non si parli più”]

- (24) *andasio con la HORQUILLA daré ij COSECHADORE* [“andavano con il forcone dietro alle mietitrebbie”]

Nel caso dei maschili, invece, l'integrazione morfologica presenta esiti variabili. A livello qualitativo, osserviamo che la strategia di integrazione prevalente per i nomi in *-o/-os* dello spagnolo è l'assegnazione a una classe di invariabili in *-[o]/-[o]* del dialetto; più raramente a una classe in *-[u]/-[u]*. Così ad esempio avviene nel caso di *criollo* e *gringo* in (25):

- (25) *sì varda ij CRIOLLO pa tant [...] COMO ai GRINGO* [“si guarda i nativi non tanto [...] quanto gli immigrati”]

Con alcuni nomi si osserva una certa oscillazione fra l'assegnazione alla classe di invariabili in *-[o]/-[o]*, che peraltro mantiene la realizzazione fonologica dello spagnolo, e alla classe in *-[u]/-[u]*, anche nei comportamenti di uno stesso parlante. È il caso ad es. di *muchacho*, flesso a volte come gli invariabili in *-[u]/-[u]* (26), e altre volte assegnato a una classe di invariabili in *-[o]/-[o]* (27):

- (26) *ant ij famije ij [mu'ʃafʃu]⁴ ai mostàvo a parlé* [“nelle famiglie ai ragazzi insegnavano a parlare”]

⁴ Nel caso di parole spagnole che terminano in [o], si è preferito utilizzare la trascrizione fonetica per disambiguare il diverso valore che il grafema <o> possiede in spagnolo e in piemontese, rispettivamente [o] e [u].

(27) *bele si ij* [mu'ʃafʃo] [...] *a parlo el piemontèis* ["qui i ragazzi parlano piemontese"]

Basandosi su osservazioni puramente qualitative, non è inoltre da escludere in linea di principio il possibile emergere di una classe "ibrida" in $-[o]/-[u]$. Un'alternanza di questo tipo è rinvenibile nelle produzioni di alcuni parlanti, che per la forma *muchacho* utilizzano stabilmente la forma in $-[o]$ al singolare e alternano $-[o]$ e $-[u]$ al plurale. La stessa osservazione vale per forme più rare in cui comunque sembra di poter affermare che la forma in $-[u]$ è limitata al plurale, ad esempio *doi centav*[u] "due centesimi".

Per quanto riguarda i nomi appartenenti ad altre classi, i dati esaminati permettono solo una serie di osservazioni estemporanee. In generale, si osserva che i prestiti spagnoli che terminano in consonante (es. *taller* "laboratorio") tendono a essere trattati come i nomi piemontesi invariabili in consonante, che rappresentano la classe più numerosa, e sono tendenzialmente invariabili (es. *amis* "amico"/"amici"); si hanno così esempi come (21) commentato sopra. In maniera analoga, i nomi in $-e/-es$ sono trattati in alcuni casi come invariabili in $-[e]$, cfr. (28):

(28) ['duze mi'ljun] *d'habitante* ["dodici milioni di abitanti"]

In altri casi, invece, alcuni nomi appartenenti a questa classe sono assegnati alla classe degli invariabili uscenti in $-[o]$, come nel caso di *mato* (cfr. spagnolo *mate*) o in $-[u]$ come nel caso di *bolicho* ([bu'litʃu], cfr. spagnolo *boliche* "sala da ballo"). Ciò lascerebbe intendere una maggiore produttività della classe $-[o]/-[o]$, che tende a imporsi come strategia di default per i prestiti, anche a fronte del parallelismo a livello fonologico tra la classe in $-e$ dello spagnolo e la classe in $-e$ del piemontese (es. *mare* "madre").

Tabella 1 - Strategie di integrazione dei nomi spagnoli

Classe spagnola	Pattern dialetto	Singolare	Plurale
-o/-os	$-[o]/-[o]$	<i>el gemellaggio</i> <i>el muchacho</i> <i>el gringo</i>	<i>ij gemellaggio</i> <i>ij muchacho</i> <i>ij gringo</i>
	$-[o]/-[u]$ (?)	- <i>el muchacho</i>	<i>ij colono</i> <i>doi centav</i> [u] <i>ij muchach</i> [u]
-a/-as	$-[a]/-[e]$	<i>la cosechadora</i> <i>la libreta</i>	<i>ij cosechadore</i> <i>ij librete</i>
		-	<i>ij bombache</i>
Ø/-es	Ø/Ø	-	<i>pion</i>
-e/-es	$-[e](?)/-[e]$	-	<i>habitante</i>
	$-[o]/-[o](?)$	<i>el mato</i>	-
	$-[u]/-[u]$	<i>el bolich</i> [u]	<i>ij bolici</i> [u]

La tab. 1 riassume la situazione appena descritta e offre una serie di spunti che potranno essere approfonditi in analisi future. In primo luogo, come già osservato da Ricca (2006), l'assegnazione dei prestiti a una classe di nomi invariabili di fatto

non altera la struttura morfologica del piemontese, che già possiede una classe di maschili invariabili; tutt'al più, l'affermarsi di un'uscita in $-[o]/-[o]$ introduce un pattern fonologico estraneo al dialetto, giacché il lessico autoctono non prevede maschili invariabili con questa uscita. La maggiore produttività di questa classe è probabilmente da ricondurre anche al fatto che lo spagnolo argentino, come molte varietà latinoamericane, tende a cancellare le consonanti in posizione di coda sillabica, così che molti maschili in $-o/-os$ sono in molti contesti realizzati, di fatto, come invariabili. Per contro, mentre nel contesto italiano in molti casi l'introduzione di prestiti dall'italiano va di pari passo con l'importazione della classe flessiva in $-o/-i$, nel contesto spagnolo questo tipo di processo è virtualmente assente, almeno nei dati esaminati, in cui si osserva un unico caso di plurale in $-os$. Per contro, l'ipotesi relativa all'emergere di una classe flessiva ibrida in $-[o]/-[u]$ dovrà essere valutata su una base più ampia di dati.

5.2 Calchi strutturali e semantici: alcuni cenni

Si può poi riscontrare con una certa sistematicità, nei comportamenti linguistici di più parlanti, anche un buon numero di calchi strutturali. Alcuni di questi paiono pressoché categorici, diffusi cioè sostanzialmente senza alternanza con i corrispondenti piemontesi; è il caso ad esempio della sovraestensione di *avere*, usato come unico ausiliare nella formazione del passato, v. (11), (20), (22), (29), (30), e di usi preposizionali specifici (30). Più o meno frequente, a seconda dei parlanti, è invece la presenza di altri tratti calcati sullo spagnolo, come l'accusativo preposizionale (31), la posizione degli avverbi (32) o l'uso di costrutti perifrastici (33), complementatori (34) e connettivi (35):

- (29) *me nòno l'AVIA già mòrt* ["mio nonno era già morto"]
- (30) *a l'han ruvà en milaeutsentnovantequatr A l'Argentina* (cfr. sp. *llegar a la Argentina*) ["sono arrivati nel 1894 in Argentina"]
- (31) *l'hai nen conosulo, e A MIA NÒNA gnanca* ["non l'ho conosciuto, e mia nonna neanche"]
- (32) *a l'ha dime ma VEN TI CÒ* (cfr. sp. *vení vos tambien*) ["mi ha detto ma vieni anche tu"]
- (33) *molta gent a l'ha LASSÀ ÈD* (cfr. sp. *dejar de*) *PARLÉ piemonté* ["molta gente ha smesso di parlare piemontese"]
- (34) *sosì DA CHE* (cfr. sp. *de que*) *a la gent am pias parlé ël piemontèis* ["questa cosa qui che alla gente piace parlare il piemontese"]
- (35) *ai na j'è ancora bele sì [...] che a parlo ël piemontèis, PAREI CA* (cfr. sp. *así que*) *cant a che al trovoma doi o tre parole...* ["ce ne sono ancora qui che parlano il piemontese, per cui quando troviamo due o tre parole..."]

Osservazioni analoghe valgono per i calchi semantici. Alcuni di essi si presentano regolarmente nei comportamenti di più parlanti; fra questi, ad esempio, *pasé* (lett.

“passare”) nel senso di “succedere” (36) e *ciapé* (lett. “acchiappare”) nel senso di “capi-
pire” (37). Altri, invece, compaiono in maniera del tutto occasionale, come fatti di
pura produzione linguistica individuale; si registra ad esempio una sola occorrenza
di *frela* (“sorella”), in combinazione con *frel* sul modello dello spagnolo *hermana/
hermano* (38):

- (36) *cume a l’ha PASÀME a mi a l’ha PASÀIE a tanti* (cfr. sp. *pasar*) [“com’è successo
a me è successo a tanti”]
 (37) *un par loli lo CIAPA* (cfr. sp. *agarrar*), *lo parla un pòch* [“uno per quello lo
capisce, lo parla un po”]
 (38) *èl pari e doi... doi frel, ma na FRELA* (cfr. sp. *hermana*) e *un frel* [“il padre e due...
due fratelli, ma una sorella e un fratello”].

Occorre tuttavia considerare che la caratterizzazione di un certo fenomeno come fatto di contatto, così come la sua ascrizione a una certa categoria di fenomeni, comporta inevitabilmente questioni di natura interpretativa ed è spesso problematica, non soltanto per la forma esteriore dei materiali (pensiamo ad esempio, nel nostro caso, alla presenza di un numero significativo di omofoni e forme intermedie fra spagnolo e piemontese), ma per la loro stessa natura. Come già si diceva (§ 1.2), i tratti strutturali di una lingua ereditaria sono infatti soltanto parzialmente riconducibili al contatto con la lingua dominante. Giocano un ruolo altrettanto rilevante, fra gli altri, l’acquisizione incompleta della lingua ereditaria, il logorio e decadimento strutturale della lingua e i fatti di variazione (e mutamento) osservabili nella lingua d’origine degli immigrati. Ed è evidente come questi fattori siano tra di loro in interazione reciproca: per esempio, il trasferimento di elementi dalla lingua dominante può essere favorito dall’acquisizione incompleta e dal logorio strutturale della lingua ereditaria, e può innestarsi su tendenze già in atto nella lingua ereditaria, finendo col rinforzarle (cfr. ad es. Léglise & Chamoreau 2013). È infatti plausibile che la presenza di almeno alcuni dei tratti sopra esemplificati poggi su una competenza ridotta della lingua ereditaria e sia alimentata dall’effetto di rinforzo che il contatto con lo spagnolo esercita, o ha esercitato, su tendenze interne al piemontese; basti pensare alla sovraestensione dell’ausiliare *avere*, tratto ben documentato anche nel piemontese d’Italia (oltre che, più in generale, nelle lingue romanze; v. ad es. Sorace 2000).

6. Conclusioni

Provando a tracciare un primo quadro della situazione, possiamo intanto osservare che il piemontese d’Argentina si caratterizza per la presenza di un certo numero di calchi sintattici e semantici, alcuni dei quali sistematici (se non categorici) nei comportamenti linguistici di più parlanti, e per l’accoglimento massiccio di prestiti, spesso senza concorrenti e integrati più o meno stabilmente nelle classi flessive originarie del dialetto. Non si nota l’emergere di nuove classi di flessione ma, tutt’al più, l’introduzione di pattern fonologici estranei alle classi preesistenti (come nel

caso dei maschili invariabili in $[-o]/[-o]$). È altresì frequente l'inserzione di elementi lessicali dello spagnolo nella forma di commutazioni di singole parole o ibridismi; fenomeni dai quali, com'è noto, proprio lo sviluppo di prestiti può trarre avvio. L'inserzione di elementi lessicali è anche la manifestazione predominante, se non esclusiva, della commutazione di codice intrafrasale. Complessivamente, poi, è raro che il discorso bilingue piemontese/spagnolo svolga funzioni pragmaticamente rilevanti per l'interazione in corso: la commutazione interfrasale, che quando occorre ha funzioni connesse ai partecipanti o al discorso, è fortemente sporadica, e la commutazione extrafrasale, sostanzialmente circoscritta agli *utterance modifiers*, è presente quasi soltanto nella veste di schemi fissi ricorrenti.

In un discorso in piemontese, l'uso di elementi dello spagnolo è quindi contraddistinto da due processi di convenzionalizzazione: l'inserzione di singole forme lessicali, da cui l'ingresso copioso di prestiti, e l'apporto regolare di certe classi di elementi (gli *utterance modifiers*). In prospettiva, è interessante osservare che entrambi i processi, col progressivo ridursi delle funzioni locali della commutazione di codice, possono prefigurare l'emergere di una varietà fusa. Uno sviluppo di questo tipo è tuttavia condizionato dal naturale venir meno delle classi d'età dialettofone e dal tendenziale esaurirsi della trasmissione intergenerazionale del piemontese, che potrebbe gradualmente restringere il potenziale bacino di parlanti della varietà fusa attualmente (e apparentemente) in formazione.

Bibliografia

- AUER P. (1999), From Code-switching via Language Mixing to Fused Lects: Toward a Dynamic Typology of Bilingual Speech, in *International Journal of Bilingualism* 3(4): 309-332.
- AUER P. (2011), Code-switching, Conversational Structure, and Social Identities, in BOMBI R., D'AGOSTINO M., DAL NEGRO S. & FRANCESCHINI R. (a cura di), *Lingue e culture in contatto. In memoria di Roberto Gusmani*, Atti del X Congresso AIItLA (Bolzano, 18-19 febbraio 2010), Guerra, Perugia: 27-45.
- AUER P. (2014), Language mixing and language fusion: when bilingual talk becomes monolingual, in BESTERS-DILGER J., DERMARKAR C., PFÄNDER S. & RABUS A. (eds.), *Congruence in Contact-Induced Language Change*, Mouton de Gruyter, Berlin: 294-336.
- AUER P. & HAKIMOV N. (2020), From language mixing to fused lects: The process and its outcomes, in *International Journal of Bilingualism*. <https://doi.org/10.1177/1367006920924943>
- BACKUS A. & DORLEIJN M. (2009), Loan Translations versus Code-switching, in BULLOCK B. & TORIBIO A. (eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistic Code-Switching*, Cambridge University Press, Cambridge: 75-93.
- BAGNA C. (2011), America latina, in VEDOVELLI M. (a cura di), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma: 305-357.

- BENMAMOUN E., MONTRUL S. & POLINSKY M. (2013), Heritage languages and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics, in *Theoretical Linguistics* 39: 129-181.
- BERRUTO G. (2009), Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli del code-switching, in IANNACCARO G. & MATERA V. (a cura di), *La lingua come cultura*, UTET, Torino-Novara: 3-34
- BERRUTO G. (2012), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, seconda edizione. [1987], Carocci, Roma.
- BRERO C. & BERTODATTI R. (2001), *Grammatica della lingua piemontese: parola, vita, letteratura*, Artistica piemontese, Savigliano.
- CERRUTI M. & REGIS R. (2015), Dal discorso alla norma: prestiti e calchi tra i fenomeni di contatto linguistico, in *Vox Romanica* 74: 20-45.
- DI SALVO M. & MORENO P. (a cura di) (2017), *Italian communities abroad: multilingualism and migration*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle Upon Tyne.
- GIOLITTO M. (2000), Pratiche linguistiche e rappresentazioni della comunità piemontese d'Argentina, in *Éducation et Sociétés Plurilingues* 9: 13-19.
- GIOLITTO M. (2010), *La communauté piemontaise d'Argentine: evolution, fonction et image du piemontais dans la Pampa gringa argentine*, Martin Meidenbauer Verlagsbuchhandlung, München.
- GORIA E. (2015), Il piemontese di Argentina. Considerazioni generali e analisi di un caso, in *Rivista Italiana di Dialettologia, Lingue Dialetti e Società* 39: 127-158.
- GORIA E. (in stampa), Il piemontese in Argentina. Preliminari per un'indagine sociolinguistica, in IANNACCARO, G., TURCHETTA, B. & PISANO, S. (a cura di) *Plurilinguismo e Pianificazione linguistica: esperienze europee ed extraeuropee*, Alessandria, Dell'Orso.
- LÉGLISE I. & CHAMOREAU C. (eds.) (2013), *The Interplay of Variation and Change in Contact Settings*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- MATRAS Y. (1998), Utterance modifiers and universals of grammatical borrowing, in *Linguistics* 36(2): 281-331.
- MORENO P. & DI SALVO M. (2012), L'italiano in Europa: usi e funzioni in due paesi europei, in TELMON T., RAIMONDI G. & REVELLI L. (a cura di) *Coesistenze linguistiche nell'Italia pre- e postunitaria*. Atti del XLV Congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana Aosta/Bard/Turin, Bulzoni, Roma: 431-445.
- NAGY N. (2017), Documenting variation in (endangered) heritage languages: How and why, in HILDEBRANDT K., JANY C. & SILVA W. (eds.) *Documenting Variation in Endangered Languages*, University of Hawai'i Press, Honolulu: 33-64.
- NASCIMBENE M. (1987), Storia della collettività italiana in Argentina (1835-1965), in KORN F. (a cura di) *La popolazione di origine italiana in Argentina*, Fondazione Agnelli, Torino: 209-504.
- POLINSKY M. & SCONTRAS G. (2020), Understanding heritage languages, in *Bilingualism: Language and Cognition* 23(1): 4-20. doi: 10.1017/S1366728919000245.
- POPLACK S. (2018), *Borrowing. Loanwords in the Speech Community and in the Grammar*, Oxford University Press, Oxford.

REGIS, R. (2006), Sulle realizzazioni dell'ibridismo, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 35(3): 471-504.

RICCA D. (2006), Sulla nozione di "dialetto italianizzato" in morfologia: il caso del piemontese, in SOBRERO A. & MIGLIETTA A. (a cura di) *Lingua e dialetto nell'Italia del Duemila*, Congedo, Galatina: 129-149.

ROSSEBASTIANO A. (2009), *Il vecchio Piemonte nel Nuovo Mondo: parole e immagini dall'Argentina*, Edizioni Dell'Orso, Alessandria.

SORACE A. (2000), Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs, in *Language* 76: 859-890.

SARA MATRISCIANO¹ - MARGHERITA DI SALVO²

Tre ondate migratorie tra italiano e inglese: usi e funzioni dell'alternanza di codice³

This paper focuses on code-switching to and from English in a corpus of spoken Italian collected from Italian migrants living in the English city of Cambridge. It compares the use of English by Italian migrants belonging to three different migratory waves: those who settled in England after the Second World War, those who settled in the UK in the seventies and eighties, and those who arrived in the last 15 years. Adopting a qualitative and interactional perspective, the paper compares the use of English in these three groups in order to identify common strategies of code-switching and the specific features of each migratory wave. The data shows evidence of different linguistic behaviours. Of the three groups under investigation, the first tend to switch between English and Italian to express their affiliation with or dissociation from the host society, while the other two demonstrate a more hybrid use of the languages in their multilingual repertoire.

1. Vecchie e nuove ondate migratorie: profili sociolinguistici a confronto

L'emigrazione è stata un carattere costante della storia italiana e lo è ancora oggi. Nel corso del secolo scorso e soprattutto a partire dall'inizio degli anni Duemila, essa però si è andata diversificando in relazione alla conformazione dei flussi per genere e composizione sociale, come alcuni recenti contributi hanno permesso di evidenziare (Pugliese 2018).

Con il crescente numero di migranti con maggiore livello di istruzione (laureati, diplomati, ...), si è imposto, anche nel dibattito di carattere linguistico e sociolinguistico, il tema delle conseguenze (linguistiche) dell'emigrazione contemporanea e soprattutto di quella di soggetti con elevato livello capitale sociale e culturale. Da tale riflessione sono emerse per lo meno due questioni: da un lato, la mancanza di rapporti tra migranti di diverse ondate migratorie entro le comunità storiche e, dall'altro, la presenza di relazioni conflittuali tra i neomigranti che hanno percorsi di integrazione, identità e profili sociolinguistici (percepiti) differenziati (Di Salvo 2017a; 2017b; 2017c; Di Salvo & Matrisciano 2020).

Sul primo aspetto, Vedovelli ha individuato alcuni nuclei teorici su cui la ricerca di linguistica educativa e sociolinguistica dovrebbe muoversi: essi coincidono con l'analisi del "rapporto tra lingua, identità linguistica, lo spazio linguistico di

¹ Vienna University of Economics and Business.

² Università degli Studi di Napoli Federico II.

³ Per quanto il presente contributo sia il risultato di una riflessione congiunta delle autrici, i §§ 1, 4, 5, 6.1 sono da attribuire a Margherita Di Salvo, i §§ 2, 3, 6.2, 7 a Sara Matrisciano.

cui sono portatori i neoemigrati e l'identità linguistica, lo spazio linguistico delle comunità di emigrati già residenti nel paese" (Vedovelli 2015: 207-208), che, anche sulla base dello studio di Rubino (2014a), si configura come conflittuale. Vecchi e nuovi migranti, infatti, non si riconoscono in una comune origine culturale, ma costruiscono la propria identità sulla base della percezione reciproca attraverso il riferimento a precisi marcatori identitari, tra cui il comportamento linguistico, che viene adoperato dai neoemigrati per distinguersi dai propri predecessori: i primi attribuiscono ai secondi l'abitudine all'alternanza, che diventa uno stigma negativo, sintomatico di un'incapacità di tenere separati i due codici.

Ricerche precedenti, condotte soprattutto nell'ambito della linguistica percettiva, hanno sottolineato come i neoemigrati costruiscano discorsivamente la propria identità positiva prendendo come punto di riferimento negativo il comportamento linguistico dei propri predecessori, ossia i migranti arrivati nel Paese di immigrazione tra gli anni Cinquanta e Sessanta: gli studi condotti da Rubino (2014a) in Australia e da Di Salvo (2017c) in Inghilterra hanno mostrato come i neoemigrati reputano l'alternanza di codice uno stigma proprio dei migranti meno recenti; i neoarrivati si considerano capaci di produrre un testo unicamente in italiano o in inglese, mentre attribuiscono ai propri predecessori l'incapacità di tenere separate le due lingue così che la capacità di controllare la permeabilità all'inglese nel proprio italiano diventa la prova del mantenimento della propria identità italiana, che viene ritenuta non contaminata dalla cultura del Paese di immigrazione. È da inquadrare in questa prospettiva la percezione dei neoemigrati italiani in Australia che si considerano "veri italiani" in opposizione agli "italo-australiani", ossia ai migranti delle ondate precedenti, come emerso in modo chiaro dallo studio di Rubino (2014a).

Risultati parzialmente sovrapponibili a quelli finora discussi sono emersi in uno studio comparativo tra i migranti arrivati a Toronto tra gli anni Cinquanta e Sessanta e i migranti arrivati, nel medesimo contesto, negli ultimi vent'anni (Di Salvo 2017b). Questa ricerca mostra che i migranti della prima ondata hanno bisogno di manifestare la propria integrazione per riscattarsi dalle sofferenze subite durante i primi anni in Canada e l'inglese, per loro, diventa uno strumento per poter esprimere l'avvenuto inserimento in questo nuovo contesto. Al contrario, i neoemigrati con elevato capitale sociale e culturale rivendicano la propria italianità, anche per il valore che essa ha oggi in Canada, dove è vista non più come uno stigma come avveniva a ridosso della seconda guerra mondiale quanto come un valore. L'alternanza di codice, maggiormente diffusa nella prima ondata migratoria, sembra, quindi, assumere un significato interazionale, anche se questo fenomeno deve essere ancora compreso in maniera più approfondita a partire da confronti sistematici su migranti di ondate diverse.

Da questa panoramica emerge l'interesse per la pratica dell'alternanza di codice da parte di migranti di ondate diverse ed è lecito chiedersi se, adottando come punto di osservazione il comportamento e gli atteggiamenti dei gruppi studiati, essa sia, di fatto, una variabile sociolinguistica: l'analisi del comportamento reale di migranti di diverse ondate potrebbe dirci se essa sia usata, quantitativamente e quali-

tativamente, in modo diverso in diversi gruppi in relazione non solo alle rispettive caratteristiche socio-biografiche ma anche in relazione ai rispettivi atteggiamenti linguistici, mentre lo studio di questi ultimi potrebbe fornire informazioni utili in termini di percezione del sé e delle lingue a contatto.

Alcuni recenti studi sulla prassi dell'alternanza di codice⁴ degli italiani all'estero condotti nella prospettiva interazionale (De Fina 2015; Rubino 2014a; 2014b; Di Salvo 2018) confermano come il *code-switching* rappresenti una strategia che i migranti adoperano per costruire interazionalmente la propria identità (Bizzoni 2003; Ferroni 2017). Emerge quindi come l'adozione di tale approccio possa concorrere a indagare sia le modalità con cui avviene il contatto linguistico sia le modalità con cui esso è adoperato dai parlanti (in questo caso appartenenti a ondate migratorie diverse) per costruire e negoziare la propria identità. In questo solco teorico si inserisce il presente contributo che, rispetto ai precedenti, assume come variabile esterna l'ondata migratoria per capire se essa condizioni non solo gli atteggiamenti linguistici degli stessi come nei lavori già citati di Rubino e Di Salvo ma anche l'uso linguistico con particolare riferimento all'alternanza di codice.

2. Obiettivi

L'obiettivo del presente contributo consiste nell'analisi dell'alternanza di codice tra italiano/dialetto⁵ e inglese in un corpus raccolto nella città inglese di Cambridge con migranti di origine italiana di diversa ondata migratoria. Adottando un approccio comparativo, ci siamo proposte di verificare se e fino a che punto tra i migranti degli anni Cinquanta e Sessanta (I ondata) i migranti degli anni Settanta e Ottanta (II ondata,) e i neomigranti (III ondata) vi siano usi diversi della lingua del paese di immigrazione e dell'alternanza di codice e se quest'ultima svolga funzioni comunicative diverse nelle tre ondate migratorie.

⁴ Una panoramica degli studi sul *code-switching* nelle comunità migranti è offerta da Schmidt (2005), che, al momento, rappresenta l'unica rassegna di studi condotta sul tema. Lavori successivi a questa rassegna che pure possono essere inseriti all'interno del paradigma costruttivista dell'identità sono quelli di Ciliberti (2007), Gafaranga (2007), Pasquandrea (2008), Ferroni *et al.* (2014). Da questa brevissima panoramica, emerge come, nella bibliografia sulle comunità italiane nel mondo sia stata privilegiata una prospettiva di analisi che guarda alle forme del contatto linguistico a partire dalla terminologia proposta già da Poplack (1980), mentre appare meno frequente il ricorso al paradigma interpretativo del *translanguaging* (di cui, per una panoramica, si rimanda ai capitoli introduttivi di Carbonara & Scibetta 2020).

⁵ Tali denominazioni sono da intendersi come categorie astratte che abbracciano, in realtà, nel caso del termine 'italiano' anche tutta una gamma di varietà diafasiche, diastratiche e diatopiche; nel caso del termine 'dialetto', oltre al dialetto di base, anche forme italianizzate o forme derivanti da una koinè formata all'estero o in Italia, in accordo con quanto descrive Vedovelli (2011) per le migrazioni italiane del secondo dopoguerra.

3. *Quadro teorico-metodologico*

Il quadro teorico è offerto dalla visione costruttivista dell'identità (Remotti 1997) così come è stata declinata nell'ambito della sociolinguistica interazionale (Rubino 2014b; Paltridge 2015; De Fina 2007; 2015). Tale prospettiva implica una visione dell'identità come frutto di un processo di negoziazione: essa viene esibita e, nel contempo, costruita nell'interazione verbale, come mostrato dal pionieristico lavoro di Antaki e Widdicombe (1998). L'identità, in questa chiave interpretativa, "is not something we *have* but something we *do*, a discursively constructed category that can serve a variety of purposes" (Sala *et al.* 2010: 113).

L'etnicità e l'appartenenza a un gruppo sociale non sono caratteristiche immutabili in quanto ascrritte all'individuo, ma piuttosto risultati di un processo fluido di negoziazione e costruzione che varia a seconda della *performance* in atto. In accordo con gli studi condotti nell'ambito della *communication theory of identity* (da ora in poi CTI), in queste pagine si parte dalla premessa che "communication is identity [...] it performs or enacts identity. In other words, there is an identity-expressive function for communication" (Hecht & Hopfer 2010: 116). Vi è una

explicitly acknowledged interdependency between communication and identity. Identity is formed, maintained, and modified in a communicative process, and communication is a performance of identity. Thus, the theory recognizes how identity, frames the way messages are produced, enacted, and interpreted and how communication functions as identity (Hecht & Hopfer 2010: 115).

Durante l'intervista, in generale, i parlanti si mettono in scena, negoziando discorsivamente la propria identità; un'intervista sulla migrazione, in modo particolare, può rappresentare per i migranti un'occasione per riflettere e (rap)presentare percezioni, stereotipi e atteggiamenti tanto sul Paese di accoglienza quanto sugli italiani di ondata migratoria diversa presenti nella medesima comunità; il parlante nell'intervista costruisce discorsivamente la propria identità muovendosi tra poli diversi, l'identità nazionale italiana, l'insediamento italiano in Inghilterra, il Paese di immigrazione e i propri gruppi di appartenenza che possono essere molteplici.

4. *Il contesto della ricerca: la comunità italiana di Cambridge tra vecchi e nuovi migranti*

Come anticipato, la ricerca è stata condotta nella comunità italiana di Cambridge. La nascita di questa comunità risale al 1951, quando, per effetto degli accordi bilaterali che il Ministero del lavoro britannico aveva stipulato con il governo italiano, iniziarono ad arrivare i primi migranti, arruolati come contadini o inservienti e domestici al seguito di famiglie benestanti e nei college della città universitaria.

Il ruolo dei meccanismi ufficiali di reclutamento fu gradualmente rimpiazzato dalle catene migratorie che continuarono ad alimentare l'emigrazione italiana. Negli anni Settanta e Ottanta, molti italiani ripercorsero le tappe dei propri predecessori, lavorando prima in posizione subordinata alle dipendenze, spesso, degli ita-

liani che li avevano chiamati e, successivamente, rilevando tali attività o creandone altre nei medesimi settori imprenditoriali.

Solo a partire dagli anni Novanta, ma soprattutto a seguito della crisi economica del 2007-2008, il quadro dell'immigrazione italiana a Cambridge è cambiato in quanto i neomigranti concepiscono l'emigrazione più di frequente come progetto individuale finalizzato non solo alla necessità di trovare un lavoro, ma soprattutto ad un più generale miglioramento delle proprie condizioni professionali e di vita. Inoltre, se nelle prime due ondate migratorie (anni Cinquanta e Sessanta da un lato, anni Settanta e Ottanta dall'altro), i migranti erano originari soprattutto delle regioni meridionali e, indipendentemente dall'ondata, avevano un livello di istruzione basso e nessuna competenza dell'inglese, tra i neomigranti vi è un numero maggiore di soggetti con elevate competenze linguistiche e professionali.

5. Metodologia della raccolta e dell'analisi dei dati

Le due ricerche da cui i dati sono tratti hanno previsto la raccolta di interviste⁶ condotte in italiano e con microfono a vista seguendo un protocollo di domande relative al confronto tra i due Paesi. Secondo la prospettiva teorica inaugurata dai lavori del sociologo Goffman (1969; 2002) relativi alla presentazione del sé in pubblico, abbiamo ipotizzato che l'intervista consentisse di descrivere i meccanismi attraverso i quali i parlanti costruiscono interazionalmente la propria identità.

L'analisi ha preso in esame 14 interviste raccolte a partire dal 2009 con migranti appartenenti a tre ondate migratorie: il primo gruppo è formato da sei migranti, tre uomini e tre donne, arrivati in Inghilterra nell'ambito dell'immigrazione successiva alla seconda guerra mondiale, tra l'inizio degli anni Cinquanta e la fine degli anni Sessanta; il secondo gruppo è composto da quattro migranti, tre uomini e una donna, arrivati nella città universitaria negli anni Settanta e Ottanta; il terzo gruppo, infine, è quello costituito dai flussi più recenti ed è formato da quattro migranti, due uomini e due donne, che si sono trasferiti in Inghilterra a seguito della crisi finanziaria del 2007-2008.

In questo contributo sono stati analizzati tutti i casi di alternanza tra italiano/dialetto e inglese, indipendentemente dalla categoria sintattica di appartenenza: non abbiamo infatti distinto le forme dell'alternanza in base all'estensione dell'elemento commutato e quindi tra *code-switching*, *code-mixing*, *code-shifting* e *switching lessicali*⁷. In relazione agli obiettivi così come delineati al paragrafo 2 e al quadro teorico rappresentato dalla sociolinguistica interazionale, ci siamo soffermate sulle

⁶ La prima esperienza di ricerca rientra nel progetto di ricerca "L'identità italiana tra particolarismi e globalizzazione" (Di Salvo 2012); la seconda rientra nel progetto "Transnational migrations: the case of the Italian communities in the UK", finanziato dalla Compagnia di San Paolo e dall'Università Federico II (Di Salvo 2019).

⁷ Vista la centralità attribuita alla dimensione interazionale e comunicativa, si è preferita la nozione di *switching lessicale* che, contrariamente a quella di prestito, non implica un riferimento alla stabilizzazione comunitaria e all'acclimatamento della lingua ricevente.

funzioni comunicative che l'alternanza ha nell'interazione e, pertanto, i fenomeni del contatto linguistico, pur diversi sul piano sintattico, sono stati classificati a partire dalle pratiche dei parlanti.

La tabella 1 fornisce un prospetto delle caratteristiche principali degli intervistati in relazione al numero di anni trascorso in Inghilterra e al livello di istruzione raggiunto (in Italia).

Tabella 1 - *Gli intervistati*

<i>Parlante</i>	<i>Ondata migratoria</i>	<i>anni trascorsi in Inghilterra</i>	<i>Livello di istruzione</i>
Antonio	I	Oltre 40	Elementari/elementari incomplete
Raffaele	I	Oltre 40	Licenza media
Domenico	I	Oltre 40	Elementari/elementari incomplete
Maria	I	Oltre 40	Elementari/elementari incomplete
Ida	I	Oltre 40	Elementari/elementari incomplete
Signora M	I	Oltre 40	Elementari/elementari incomplete
Rossella	II	20-40	Licenza superiore
Pietro	II	20-40	Licenza superiore
Peppi	II	20-40	Licenza media
Mario	II	20-40	Licenza superiore
Diego	III	Meno di 10	Laurea
Alessandro	III	Meno di 10	Laurea
Margherita	III	Meno di 10	Laurea
Alessandra	III	Meno di 10	Laurea

6. *Analisi linguistica*

6.1 Tendenze comuni alle tre ondate migratorie

L'analisi ha evidenziato che il comportamento di tutti e tre i gruppi, seppure con alcune differenze di cui si darà conto alle pagine seguenti, è contraddistinto dall'inserimento di switching lessicali legati ai campi semantici che, indipendentemente dall'ondata migratoria, i parlanti hanno spesso conosciuto in Inghilterra. Il campo semantico che sembra più intaccato dalla presenza di questa tipologia di switching è il lavoro, come mostrano gli esempi che provengono dalla prima ondata migratoria (Antonio) e dalla terza (Alessandra)⁸:

- (1) Antonio: [...] prendi forklift comincia a fa' qua comincia a fa' là / era un po' troppo bossy lui / non m'è mai capitato così / "ok" / porto i forklift avanti indietro e faccio

⁸ Qui si riportano le principali convenzioni adoperate per la trascrizione dei brani di parlato: con / si indica la pausa breve, con // la pausa lunga, con ... le esitazioni, con # i mutamenti di progetto, con [...] le eventuali porzioni di testo non riportate; tra virgolette ("") è riportato il discorso riportato dai parlanti. La ricercatrice (Margherita Di Salvo) è indicata con R, mentre il nome del parlante è riportato per esteso.

- (2) Antonio: devo dire che sono stato fortunato ... loro lavoravano / molto pesante e io lavoravo ... su una crane nel building però un building era molto molto grande erano centinaia di metri che sotto i macchinari che lavoravano / io andava di sopra e controllava che prendeva i pallet da una parte all'altra / sempre da sopra e potevo andare in cravatta [...] poi datosi che era gennaio / qui è... da aprile a aprile ... come si dice era financial year che si chiude l'anno a aprile
- (3) Alessandra: comunque ci sono molti italiani come ci sono molti spagnoli e ... sud americani / molti vengono qua per studiare inglese / di italiani / sì c'è un gruppo.... secondo me ci sono diversi gruppi / perché / Cambridge / bisogna dividere il ... Cambridge studentesca e la Cambridge dei... professional / di quelli che lavorano

La presenza di tecnicismi relativi al campo semantico “lavoro” anche nei migranti arrivati alla fine della seconda guerra mondiale, con basso livello di istruzione e impiegati come operai, va solo apparentemente contro l'ipotesi formulata nei pochissimi studi sul comportamento dei neomigranti. Più precisamente, mentre Gammaldi (2016) considera la concentrazione di *tecnicismi* come una caratteristica tipica degli *expat*, ossia dei migranti con competenze linguistiche e livello di istruzione elevati, i nostri dati mostrano la loro presenza anche in migranti con profilo sociobiografico e sociolinguistico diverso, cioè nei migranti di lavoro, solitamente dialettofoni e con livello di istruzione basso, emigrati senza alcuna competenza dell'inglese. Vi sono, tuttavia, differenze nello statuto sociolinguistico di questi tecnicismi: nei parlanti della prima ondata migratoria, essi sembrano essere usati per una competenza sbilanciata in inglese e per la corrispondente incapacità di adoperare gli stessi lessemi in italiano, in quanto i concetti legati al lavoro sono stati appresi in inglese. Ci spingono verso questa interpretazione i molteplici commenti metalinguistici, spesso accompagnati da esitazioni altrove descritti (Di Salvo 2011), che sembrano essere la spia di un ricorso all'inglese necessario in quanto indotto dalla mancata conoscenza dell'equivalente italiano. Nei migranti dell'ondata intermedia, al contrario, la presenza di questi esiti sembra essere il frutto di una radicata abitudine a parlare in inglese del proprio lavoro e durante il lavoro, con la conseguenza che tutto il lessico correlato a questa sfera semantica è usato in inglese. Seguendo tale interpretazione, si potrebbe arrivare anche ad affermare che la presenza di questi tecnicismi in parlanti dell'ondata più recente non sia la conseguenza del percorso migratorio e del contatto culturale con l'inglese quanto piuttosto dal diverso ruolo dell'inglese quale lingua internazionalmente usata in determinati ambiti lavorativi; il loro uso potrebbe infatti essere rilevato in coetanei residenti altrove e in Italia a parità di profilo professionale. La presenza dei tecnicismi sembra, dunque, un comportamento linguistico stabile nel tempo e delle varie ondate migratorie, anche se sembra essere il risultato di processi sociolinguistici diversi. Sono tuttavia necessari ulteriori studi per verificare, mediante un approccio comparativo tra neomigranti con profili sociolinguistici e competenze linguistiche diversi, se la diastratia sia una variabile capace di condizionare la prassi dell'alternanza.

Certo è, però, che a parità di funzione interazionale emerge una diversa strategia di inserimento degli switching lessicali legati a questo campo semantico da parte dei migranti delle diverse ondate: se, infatti, si prende in esame la segnalazione dello switching lessicale (Kinder 1985), ossia l'insieme dei meccanismi che i parlanti adoperano per indicare al proprio interlocutore di aver inserito del materiale esogeno rispetto alla lingua base del testo, è evidente come essa sia presente solo nei parlanti della prima ondata migratoria, in cui, come mostrano gli esempi, sono ricorrenti i commenti metalinguistici del tipo *come si dice?, in questa lingua si dice* e le frequenti parafrasi come in (4). Tali commenti sono indicativi di una forte insicurezza linguistica dei parlanti della prima ondata migratoria, che, in questo modo, esprimono la necessità di mediare tra due mondi che sentono distanti, sul piano culturale, come ci mostra il confronto tra Raffaele (I ondata), e Diego ed Alessandra (III ondata):

- (4) Raffaele: se una mamma non può avere un bambino perché la famiglia gl ... non glielo permette / [...] qua ci sono dei forms speciale / che è come un top secret
- (5) Diego: poi ho fatto un corso all'università di Cambridge / e stiamo parlando di networking / tutte ste ... ste mene qua
- (6) Alessandra: però la mission del gruppo è quello comunque di promo # promuovere attività agli? italiani qui a Cambridge e viceversa

Tra i neomigranti, l'inserimento dell'inglese va valutato con molta cautela in quanto forme come "mission" sembrano essere non dipendenti dal contatto indotto da migrazione nella misura in cui l'inglese permea alcuni settori lavorativi dell'italiano e, pertanto, l'uso di tali termini è attestato anche all'interno dei confini nazionali.

6.2 Tendenze specifiche di ciascuna ondata migratoria

Accanto alle tendenze comuni qui descritte, sussistono comportamenti specifici di ciascuna ondata migratoria. Tra i migranti degli anni Cinquanta e Sessanta, sono frequenti le commutazioni interfrasali riconducibili alle casistiche funzionali e comunicative già descritte a partire da Gumperz (1982). A titolo esemplificativo si riportano gli esempi tratti dall'intervista con Domenico (I ondata), il cui comportamento linguistico è particolarmente interessante in termini interazionali:

- (7) Domenico: quando uscimmo che eravamo ragazzi di diciotto anni / c'era questi due ragazzi inglesi / che stavamo in quattro / e diceva vicino a me / "chi what's your name? // what's your name?" e io... poi capii e dissi "Domenico" / e lui "what? what? Domenico" / si è girato e ha detto all'altro ragazzo / Giuseppe / disse "chi John / what's that in English?" / sai / slang / slang inglese / no "what is it in English? / what is in English / Domenico?" / "chi John / what's that in English man?" sai / brutto / brutto
- (8) Domenico: è se il tuo knowledge non va su / la colpa è tua / devi essere ottuso tu / se no / puoi ... diciamo... la tua università della vita / in inglese si dice / you can improve all the time / se ce l'hai qualcosa / se non ce l'hai / you never improve anything

In questi esempi l'inglese è usato, anche dagli stessi parlanti, ora come *they-code* ora come *we-code*: nel primo esempio, questa lingua assume un valore negativo ed è associata al punto di vista di una società percepita e descritta come talmente ostile da spingere il parlante a cambiare nome pur di essere compreso e accettato; l'inglese è la varietà di prestigio, parlata dal gruppo etnico-sociale dominante, usato dal parlante per sottolineare la gerarchia etnica-sociale a cui si è dovuto adeguare per integrarsi. Nel secondo esempio, al contrario, l'affermazione in inglese secondo cui "si può sempre migliorare" è emblematica dell'affiliazione del parlante con il gruppo inglese: quella che fino a quel momento era un *they-code* diventa quindi la lingua con cui il parlante riesce a esprimere non più il punto di vista della società ospite, ma il proprio. Ciò mostra come l'identità possa essere frutto del processo (talvolta lungo e doloroso) di integrazione linguistica e culturale e, nel contempo, è indicativo di come, anche all'interno della stessa intervista, i parlanti si possano porre ora in continuità con l'Italia ora in continuità con l'Inghilterra, come se l'esclusione vissuta appena arrivati sia in qualche modo ancora presente nei ricordi e venga espressa tramite il comportamento linguistico. La lingua in uso diviene simbolo dell'integrazione anche nel seguente testo di Domenico (I ondata):

- (9) Domenico: a parte del cuore / ma frequentare persone / avere l'educazione della vita / come parlare / come rispettare / come ospitare / come dire qualcosa / come darla / come ottenerla / ci sono tante persone che non ce l'hanno / ma ... la cosa più... la cosa più... essenziale è / è perché ... la città è piena degli élites / si dice in inglese / la crem de la crem / perché qualsiasi giovane o giovane / che viene a Cambridge a studiare / hanno una super-brain / per venire qui / mi spiego? / quindi ogni volta che tu parli con questi ragazzi o ragazze / hanno un... / però non è che tu vai a Bedford e vai a lavorare / ué incontri questi ... / grandi / sai chi è questa persona? / questo è il professore della... matematica / lui è il capo del reparto / quest'altra persona / chi è questo? / oh... oh... questo è il capo... quello lì che dà il via a tutti i dottori all'Addenbrook's Hospital

In veste di *flag switching* il parlante riprende un'espressione idiomatica ("la crème de la crème") per descrivere il contesto sociale di Cambridge. *Loro*, infatti, sono rappresentati attraverso il *they-code* come dei "superbrain". Colpisce che Domenico però non ricorre più all'inglese per descrivere le persone del contesto locale nel momento in cui le inserisce nel suo contesto quotidiano, e cioè nel suo negozio. La vicinanza e la condivisione sono quindi espresse in italiano.

Maria e Ida (I ondata) oscillano tra sentimento di appartenenza verso gli italiani e gli inglesi, come mostra la conversazione seguente:

- (10) M: perché l'italiano parlava forte / yeah / he was very loud
 I: perché l'italiano è abituato so un po' diciamo ... / loud / dicono gli inglesi / un po' ... parlano forte / yeah / non piaceva / adesso poi si so' imparati

In questi pochi enunciati si manifesta tutta la complessità che accompagna il processo di integrazione e la sensazione di esclusione, con il sentimento di appartenenza che oscilla tra le entità con cui identificarsi: le due donne non si considerano italiane, come mostra l'adozione del punto di vista inglese implicita nel giudizio nega-

tivo espresso dall'aggettivo "loud". Questo punto di vista sembra condiviso anche da Ida e Maria e questo atteggiamento permette loro di distinguersi dagli italiani (e di identificarsi, quindi, con gli inglesi). Le due donne si distanziano, tuttavia, nello stesso modo anche dagli inglesi i quali "dicono" che l'italiano sia chiassoso. In questa sequenza, le due donne non appartengono quindi né agli italiani rumorosi né agli inglesi che li definiscono come tali.

L'ondata migratoria intermedia oscilla ancora di più tra i due mondi e le due identità, usando l'inglese talvolta per distanziarsi dai modelli di vita inglesi, in altri casi per mostrare i vantaggi della società ospite, come esemplificato nel racconto di Rossella (II ondata) nel testo seguente:

- (11) Rossella: qui il concetto di famiglia è povero / hai capito / non regge / per esempio / poi vedi pure le condizioni delle persone anziane no / cioè comunque da noi la figura della nonna o della persona anziana / non si tocca / è intoccabile / cioè non esiste // qua invece tu le vedi [...] non sia mai stanno male / la prima cosa old people's home / invece da noi col cavolo che ci portiamo una persona all'ospizio! / cioè comunque starà con noi fin quando Dio glielo permetterà / hai capito // però qua si vive bene / comunque qua stai tranquillo / comunque / cioè ... se ... io ho bisogno di un documento / ecco qua / se io vado al negozio / c'è un difetto alla camicia che ho comprato / dico "io te la voglio dare indietro" / "you're welcome / please / come" / in Italia col cavolo che te lo fanno fare! / cioè / dice / no ... magari ti... ti ... ti devi far sentire di anche "ma tu si scem!"

Rossella ricorre all'inglese per parlare di due sfere di vita – pubblica e privata – giudicate in maniera opposta: da un lato, la donna ritiene i modelli di famiglia italiani superiori a quelli inglesi. Da questi ultimi, fusi ed espressi nel concetto di "old people's home", la donna si distanzia attraverso il *they-code*; dall'altro, considera la vita in Inghilterra più comoda per i vari servizi che vengono offerti nella sfera pubblica, contrapponendo i modi gentili inglesi, descritti in inglese, all'insulto in dialetto, che è associato al punto di vista napoletano. Tale comportamento, solo a prima vista contraddittorio, è alla base di un'identità ibrida secondo quanto affermato da Jackson (2019: 128):

Individuals who have sustained contact with people who have diverse linguistic and cultural backgrounds (e.g. expatriates, immigrants) may develop a sense of attachment to multiple ethnic groups and linguistic communities. Others may feel as if they have no ties or affiliation with any group in particular. [...] Those who are proficient in more than one language may develop a bilingual or multilingual identity, a hybrid sense of self that is linked to the use of the languages that they speak. Over time, individuals who have sustained contact with diverse cultures and languages may form hybrid (mixed) identities that meld multifarious cultural elements and linguistic codes [...] a broad repertoire of communication styles and strategies [...] and frequently code-mix or code-switch to more freely express themselves.

Le forme ibride sono tipiche negli enunciati dei migranti dell'ondata media e, di conseguenza, riflettono la commistione non solo dei due codici nel repertorio dei parlanti, ma anche delle loro abitudini, diventando indicative di identità oramai

fuse che travalicano i confini nazionali: è ironico che ciò si manifesti nell'enunciato di Pietro (II ondata) proprio nell'integrazione morfologica dell'inglese *nationality*:

- (12) Pietro: c'è # la possibilità c'è stata / io # sono io che nono ho voluto / voglio rimané italiano / i miei figli c'hanno la doppia nascionalità
 R: è buono?
 Pietro: infatti alla nascita li ho registrati in Italia / c'hanno la doppia: nascionalità quindi

Gli ultimi esempi fanno pensare a delle identità multiculturali, in quanto i parlanti sembrano esprimere “a sense of in-betweenness that develops as a result of frequent or multiple cultural border crossing” (Martin & Nakayama 2018: 143). Questo “border crossing” si manifesta anche nel parlato, che ormai, come la loro identità linguistica e culturale “transcends one particular culture”: questi parlanti infatti “may feel equally at home in several cultures” (Martin & Nakayama 2018: 112). I migranti della seconda ondata sono in grado di giocare con le loro identità culturali e linguistiche fluide, distanziandosi, quando sembra opportuno, dall'una o dall'altra. Ciò risulta possibile, paradossalmente, proprio perché appartengono del tutto ad entrambi le identità e culture. Infatti, come riassume Meier (2015: 617):

When asked who they are and where they belong, transnational migrants are not likely to answer by naming a single country or a single national or ethnic identity, but rather, they will describe an identity constructed of elements mixed from the region of origin and the region of destination, and convey a sense of belonging to more than one spatial setting, social group, or national state.

Non sono presenti invece (almeno non durante le nostre interviste) casi di commutazione di codice per segnalare citazioni né, più in generale, casi di commutazioni interfrastiche nell'ondata più recente, in cui sembra prevalere la volontà di evitare l'alternanza. I rari inserti dell'inglese, in questa ondata, si inseriscono soprattutto in un uso di forme lessicali considerato svincolato e indipendente dall'esperienza migratoria: forme come *mission*, *professional* infatti sembrano entrate nel lessico di persone con elevato livello di istruzione indipendentemente dal Paese in cui vivono.

7. Conclusioni

L'analisi che abbiamo condotto con migranti appartenenti a tre diverse ondate migratorie ha permesso di individuare tendenze comuni ai tre gruppi e tendenze che invece sembrano specifiche di ciascuna di esse. Nella prima ondata migratoria, l'uso dell'inglese è spesso associato all'inserimento di una citazione, mediante la quale i parlanti possono esprimere un'adesione o un distanziamento nei confronti della Gran Bretagna e dell'Italia. In questa ondata migratoria l'inglese può essere simbolo del processo travagliato di integrazione così come della sua riuscita. Gli usi linguistici dei parlanti della prima ondata migratoria esibiscono il passaggio dal sentimento di esclusione dalla società britannica, provato appena arrivati, al sentirsi finalmente inclusi tramite il ricorso all'inglese, che talvolta assume la valenza

di *they-code*, talvolta quella di *we-code*. I migranti della seconda ondata esprimono le proprie identità oramai multiculturali o ibride attraverso un uso libero e fluido delle due lingue; in questa ondata, però, la situazione è molto più complessa perché i parlanti mostrano una doppia appartenenza: sia all'Italia sia all'Inghilterra. Anche in questo caso, l'analisi ha mostrato la presenza di switching lessicali, spesso collegati al lavoro che, parimenti a quanto avviene nella I ondata, è influenzato da una prassi quotidiana che si svolge in inglese, con la conseguenza di una penetrazione di questa lingua maggiore rispetto a quella rilevata per altri domini.

Il dato relativo ai neomigranti non si allinea con gli studi precedenti di Gatti (2009) e Gammaldi (2016), che hanno indicato nell'alternanza di codice un comportamento tipico, a tratti esclusivo, di questo gruppo: i nostri dati infatti hanno evidenziato un ricorso all'inglese meno frequente rispetto alle due precedenti ondate e una minore gamma di funzioni comunicative presenti nel comportamento linguistico dei migranti più recenti. Questa discrepanza potrebbe essere connessa alla diversa metodologia di indagine e all'oggetto di osservazione: Gatti (2009) e Gammaldi (2016) hanno infatti descritto solo il comportamento di coloro che si definiscono *expat*, ossia di migranti con elevato profilo professionale e alto livello di istruzione, senza operare confronti con le ondate precedenti; inoltre, se si assume come punto di riferimento l'unico studio sociolinguistico sul tema, ossia il lavoro di Gammaldi (2016), si deve rilevare un'attenzione esclusiva alle scelte linguistiche dei neomigranti sul web e non nell'interazione faccia-a-faccia che qui invece è stata assunta ad oggetto di ricerca. Da ciò si evince soprattutto la necessità di ulteriori studi che, a partire da campioni di parlanti più numerosi, potranno confermare o meno i risultati di questo primo contributo, e di valutare a pieno l'effettiva concentrazione delle forme dell'alternanza in un'ondata piuttosto che un'altra, con l'obiettivo di capire se essa rivesta le medesime funzioni comunicative attraverso le ondate migratorie.

Bibliografia

- ANTAKI C. & WIDDICOMBE S. (1998), Identity as an Achievement and as a Tool, in Antaki C. & Widdicombe S. (a cura di), *Identities in Talk*, Sage, London/New Delhi: 1-14.
- BRIGHENTI L. (1985), English influence on the Italian of "Il Progresso Italo Americano", in *City University of New York. CUNY forum*. Queens College Press, New York: 1-20.
- CARBONARA V. & SCIBETTA A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- CILIBERTI A. (2007), La costruzione interazionale di identità: repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia, Franco Angeli, Pavia.
- DE FINA A. (2007), Code-switching and the construction of ethnic identity in a community of practice, in *Language in society*, 36: 371-392.
- DE FINA A. (2015), Language ideologies and practices in a transnational community, in Marquez Reiter R. & Martin Rojo L. (a cura di), *A sociolinguistics of diaspora*, Routledge, New York: 48-65.

- DI SALVO M. (2011), Aspetti del contatto nella prima generazione di migranti campani a Bedford, in LEDGEWAY A., LEPSCHY A.L. (a cura di), *Atti del Convegno su "The Italian communities in UK: the case of Bedford"* (Londra, 20 novembre 2009), Guerra, Perugia: 79-96.
- DI SALVO M. (2012), *"Le mani parlavano inglese": percorsi linguistici e culturali tra gli italiani di Inghilterra*, il Calamo, Roma.
- DI SALVO M. (2017a), Expat, espatriati, migranti: conflitti semantici e identitari, in *Studi Emigrazione*, 207: 451-465.
- DI SALVO M. (2017b), Heritage Language and Identity in Old and New Italian Migrants in Toronto, in DI SALVO M., MORENO P., (a cura di), *Italian communities abroad*, Cambridge Scholar, New Castel Upon Tyne: 75-95.
- DI SALVO M. (2017c), La lingua come marcatore identitario tra vecchi e nuovi migranti: pratiche comunitarie e trasmissione familiare, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVI (3): 477-496.
- DI SALVO M. (2018), Language diversity in three Italian communities in the UK: heritage languages and code-switching, in Kourtis-Kazoullis V., Avarossitas T., Skourtou E., Trifonas P.P. (a cura di), *Interdisciplinary research approaches to multilingual education*, Routledge, Londra: 155-164.
- DI SALVO M. (2019), *Repertori linguistici degli italiani all'estero*, Pacini, Pisa.
- DI SALVO M., MATRISCIANO S. (2020), Italianità in movimento: da emigrati a expat? Semantica di un neologismo, in *Quaderni di semantica*, VI (1): 167-168.
- FERRONI R. (2017), Playing with languages: code-switching between Italian-Brazilian immigrants during a ruzzola tournament, in D.E.L.T.A., 33.2: 543-570.
- FERRONI R., VELOSO F. & MORDENTE O.A. (2014), Da una lingua all'altra: funzioni discorsive e identitarie della commutazione di codice in una famiglia di immigrati italiani residenti a San Paolo de Brasile, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42: 465-486.
- GAFARANGA J. (2007), *Talk in Two Languages*, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- GAMMALDI F. (2016), *Motivations for code-switching in blogs of Italian expats living in the Netherlands*, tesi di laurea pubblicata online <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/37539/F.Gammaldi%20thesis.pdf?sequence=1> (11.05.2020).
- GATTI E. (2009), *Defining the Expat: the case of high-skilled migrants in Brussels*, Brussels Studies [Online].
- GOFFMAN E. (1969), *La vita quotidiana come rappresentazione*, traduzione di Margherita Ciacci, Il Mulino, Bologna.
- GOFFMAN E. (2002), *Il comportamento in pubblico. L'interazione sociale nei luoghi di riunione*, traduzione di Franca Ongaro Basaglia, Einaudi, Torino.
- GUMPERZ J.J. (1982), *Discourse strategies*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HECHT M.L., HOPFER S. (2010), Communication Theory of Identity, in Jackson, Ronald L. II and Hogg, Michael A. (a cura di), *Encyclopedia of Identity*, vol 1: 115-119.
- JACKSON J. (2019), *Introducing Language and Intercultural Communication*, Routledge, New York.
- LIVINGSTON A. (1918), La Merica Sanemagognan, in *Romanic Review* 9: 206-226.

- MARTIN J.N., NAKAYAMA T.K. (2018), *Experiencing Intercultural Communication. An introduction*, Routledge, New York.
- MEIER L. (2015): Migration studies, in Bennett J. M. (a cura di) *The Sage Encyclopedia of Intercultural Competence*, vol. 2, Sage, Los Angeles: 615-617.
- MENARINI, A. (1939), L'italo-americano degli Stati-Uniti, in *Lingua Nostra*, 1: 152-160.
- NORTON B. (1995), Social identity, investment and language learning, in *TESOL Quarterly* 29/1: 9-31.
- PALTRIDGE B. (2015), Language, identity, and communities of practice, in DWI NOVERINI D., MAHBOOB A. & CRUICKSHANK K. (a cura di.), *Language and Identity Across Modes of Communication*, Mouton de Gruyter, Berlino: 15-25.
- PASQUANDREA S. (2008), *Più lingue, più identità. Code switching e costruzione identitaria in famiglie di emigranti italiani*, Guerra Edizioni, Perugia.
- POPLACK S. (1980), Sometimes I'll start a sentence in Spanish y termino en español: toward a typology of code-switching, in *Linguistics*, 18: 581-618.
- PREZZOLINI G. (1939), La lingua della giobba, in *Lingua Nostra* 1(4): 121-122 .
- PUGLIESE E. (2018), *Quelli che se ne vanno*, Il Mulino, Bologna.
- SCHMIDT S. (2005), Code-switching and Italian abroad. Reflections on language contact and bilingual mixture, in *Rivista di Linguistica*, 17.1: 113-165.
- REMOTTI F. (1997), *Contro l'identità*, Laterza, Roma-Bari.
- RUBINO A (2014a), I nuovi italiani all'estero e la 'vecchia' migrazione: incontro o scontro identitario?, in BOMBI R., ORIOLES V. (a cura di), *Essere Italiani nel mondo globale oggi. Riscoprire l'appartenenza*, Forum, Udine: 125-140.
- RUBINO A (2014b), *Trilingual talk*, McMillan, Palgrave.
- SALA E., DANDY J., RAPLEY M. (2010), 'Real Italians and wogs': The discursive construction of Italian identity among first generation Italian immigrants in Western Australia, in *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 20/2: 110-124.
- TURCHETTA B. (2005), *Il mondo in italiano*, Laterza, Roma-Bari.
- VEDOVELLI M. (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M. (2015), La condizione linguistica dei neomigranti italiani nel mondo: problemi e prospettive, in LICATA D. (a cura di), *Rapporto Italiani nel mondo 2015*, Edizioni Tau, Roma: 204-209.

PAOLO DELLA PUTTA¹

Acquisire il contatto: dialetto, italiano regionale e italiano standard nel repertorio di cittadine ucrainofone residenti a Napoli

This study investigates the linguistic repertoire of Ukrainian citizens settled in Naples, a city in which standard Italian, regional Italian and Neapolitan coexist in everyday communication. Semi-spontaneous interviews were used to gather information on 10 informants' attitudes towards the use and status of Neapolitan. Interlanguage variation of three typical standard/regional variants was considered: the presence or absence of the prepositional accusative and the alternation of *essere/stare* and *avere/tenere*. Furthermore, the informants' code-switching between Italian and Neapolitan was investigated, and its communicative functions were identified. Results show negative evaluations of the use and status of Neapolitan, rare use of code-switching and a strong preference of standard Italian, with very little variation towards regional Italian.

1. Introduzione

Gli approcci variazionisti allo studio dell'acquisizione delle lingue seconde (L2) distinguono, nell'interlingua, due dimensioni di variazione², ognuna delle quali può essere rappresentata da un asse cartesiano (Mougeon *et al.* 2010: 5). La variazione diacronica di lessico e morfosintassi corrisponde all'asse verticale, su cui è distribuita l'evoluzione della competenza grammaticale (Canale 1983) degli apprendenti³ che, via via, sostituiscono forme devianti con forme *target*. La variazione socio/situazionale, che costituisce il fulcro della competenza sociolinguistica, definita da Lyster (1994: 263) come «the capacity to recognize and produce socially appropriate speech in context», si colloca invece sull'asse orizzontale: grazie alla “esplorazione” di situazioni e contesti comunicativi, gli apprendenti sviluppano un repertorio di variabili che tendono, da un lato, a conformarsi alle *variable rules* della L2 e, dall'altro lato, all'*agency* sociolinguistica di ogni discente, che ha modalità peculiari

¹ Università di Torino.

² La definizione di variazione linguistica che fa da sfondo teorico a questa ricerca è quella data da Berruto (2009: 12): «la variazione [...] è la proprietà di un'entità della lingua [...] di assumere forme diverse, di presentarsi sotto manifestazioni differenti, rimanendo però per quello che riguarda il suo valore funzionale, nel sistema, la stessa entità, la stessa unità».

³ Non consideriamo, qui, la variabilità interindividuale dell'interlingua, che verrà però richiamata durante la discussione dei risultati dello studio.

e mutevoli di integrazione e di identificazione con il repertorio della comunità accogliente (Eckert 2012).

L'acquisizione della variazione orizzontale dell'interlingua ha ricevuto particolari attenzioni in ambito anglofono e francofono⁴: è stata sovente presa in considerazione, per esempio, la variabile (*ne*) preverbale nelle frasi negative francesi, che è considerata «the best known sociolinguistic variable in contemporary French» (Coveney 1966: 65) e la cui variazione tra presenza e assenza è stata studiata non solo nei madrelingua ma anche negli apprendenti alloglotti (cfr. per es. Mougeon *et al.*, 2010). Altre ricerche sono state dedicate all'acquisizione, in inglese L2, della variabile (*ing*), che si realizza nelle due varianti alveolare /n/ e nasale velare /ŋ/, come in *walkin'* e *walking* (Schleef *et al.*, 2011), e che riflette status sociali e scelte stilistiche diverse.

I risultati di queste ricerche documentano che: 1) gli apprendenti acquisiscono in tempi brevi una sovente discreta consapevolezza varietistica; 2) la variazione è più presente se la L2 è appresa in contesto di *study abroad*; 3) i *pattern* di variazione acquisiti sono simili a quelli riscontrabili nei nativi ma, soprattutto nel parlato femminile, le varianti più prestigiose sono privilegiate; 4) fattori psicologici come l'estroversione e la motivazione integrativa facilitano l'acquisizione della variazione; 5) coloro che apprendono una L2 solo in contesto guidato mostrano minore sensibilità varietistica. Inoltre, si ritiene che lo sviluppo delle due dimensioni sia asincrono: la variazione orizzontale inizia dopo un certo consolidamento di quella verticale, anche se non mancano ipotesi contrarie (cfr. Howard 2012). In generale, la maggior parte degli studi finora dedicati alla variazione orizzontale delle interlingue è stata condotta con informanti con competenze grammaticali medio/alte.

Sulla scorta di questi rilievi teorici, il presente contributo approfondisce la ricerca sullo sviluppo orizzontale dell'interlingua, e lo fa considerando il repertorio linguistico di cittadine ucraine immigrate di lungo corso in un contesto urbano prototipico della situazione italiana di *lingua cum dialectis* (Cerruti & Regis 2005), la città metropolitana di Napoli. Indagheremo se le produzioni linguistiche delle informanti, elicitate tramite interviste semi-strutturate, presentano variazione diatopica regionale e alternanza di codice italiano/napoletano; se quest'ultima sarà rilevata, accerteremo a quali mosse discorsive e interazionali (Auer 1995) è funzionale. Infine, considereremo gli atteggiamenti valutativi verso il repertorio linguistico di Napoli, che saranno messi in relazione alle competenze delle informanti.

2. Alloglossia e dialetto nello spazio linguistico italiano

Di particolare importanza per l'analisi delle dinamiche d'integrazione dei cittadini alloglotti è il tema del rapporto con lo spazio linguistico italiano, in cui in molti casi sono presenti l'italiano standard, i dialetti e il *continuum* varietistico di entrambi i

⁴ In Italia è stata data, invece, meno attenzione a questa dimensione di variazione, cfr. Pallotti *et al.* (2010).

codici che, entrando in contatto, creano, negli spazi intermedi, le loro varietà locali. Nella situazione di *lingua cum dialectis* che si viene così a delineare, italiano standard, italiano regionale e dialetto si spartiscono domini d'uso e funzioni semiotico/sociali variabili.

Queste peculiarità sociolinguistiche hanno originato un forte interesse verso il ruolo del dialetto nel repertorio di cittadini immigrati. Sono infatti numerosi i rilievi d'uso di espressioni dialettali nell'eloquio degli alloglotti, e altrettanto numerosi sono gli sforzi di ricerca dispiegati per interpretarne le dinamiche d'utilizzo, le funzioni comunicative e le percezioni valoriali.

Gli studi che hanno preso in considerazione i parlanti immigrati di prima generazione, a cui è ristretto il campo di indagine del presente contributo, rilevano buone o ottime capacità discriminatorie dei confini distintivi fra dialetto e italiano, che sono chiari sin dai livelli di competenza intermedi (Goglia 2004; Vitolo & Maturi 2017; Mattiello & Della Putta 2017 *inter alia*); vengono inoltre sovente notate buone capacità di comprensione del dialetto (Vitolo & Maturi 2017), anche se non mancano sporadici casi opposti (Guerini 2018). La capacità di comprendere il dialetto e di produrne almeno alcune espressioni di alto uso è ritenuta, dai cittadini immigrati, importante per l'integrazione (Pugliese & Villa 2012; Villa 2014): quando viene dichiarata una scarsa conoscenza del dialetto, si registra infatti un certo disagio nel frequentare le aree della città a maggior uso dialettale, come nel caso degli slavofoni dialettalmente meno competenti descritti nello studio di Mattiello e Della Putta (2017).

Venendo ora alla percezione valoriale dei dialetti, sono stati rilevati atteggiamenti molto diversi che risentono, nell'interpretazione di numerosi ricercatori, delle caratteristiche del repertorio linguistico della società di provenienza. La comunità ghanese di Bergamo ha un atteggiamento di forte chiusura verso il bergamasco, considerato un *we-code* a uso esclusivo della comunità locale e percepito come una lingua associabile a bassi livelli di scolarizzazione e di status sociale (Guerini 2018). Simili percezioni e atteggiamenti valutativi sono riscontrati anche da Goglia (2004), in uno studio su cittadini nigeriani in Veneto, e da Bernini (2001), che ha studiato tracce dialettali e giudizi valutativi in apprendenti mistilingui; nello studio di Amoruso e Scarpello (2010), gli informanti appartenenti alla comunità ivoriana e del Tamil Nadu associano il palermitano a strati sociali poco abbienti e a contesti d'uso esclusivamente locali.

Altri lavori, però, riportano percezioni e attitudini positive verso i dialetti, che vengono accolti con interesse dagli alloglotti. Sempre Amoruso e Scarpello (2010) riportano atteggiamenti "accoglienti" verso il palermitano da parte degli informanti maghrebini, in grado di usarlo spontaneamente (cfr., per altre posizioni valoriali positive, Amoruso 2002; Chini 2003; D'Agostino 2004). Tali discrepanze nella percezione del ruolo del dialetto possono essere ricondotte al retroterra ideologico dei diversi gruppi considerati: gli individui provenienti da società con un repertorio linguistico molto elaborato ma estremamente gerarchizzato, in cui alle varietà o alle lingue d'uso istituzionale viene riservato uno status di prestigio, hanno, verso il

dialetto, un atteggiamento di rifiuto, considerando inutile se non dannoso il suo apprendimento (cfr. anche Guerini 2006). Persone provenienti, invece, da aree in cui vige una situazione di diglossia, come i Paesi del Maghreb, esprimono giudizi positivi verso l'uso e l'apprendimento dialettale (Maturi 2016). Atteggiamenti valutativi simili sono riscontrabili verso il repertorio diglossico della Svizzera tedesca. Ender (in stampa) analizza l'uso di *Hochdeutsch* e *Sweizerdeutsch* da parte di cittadini stranieri a Berna, e nota come gli informanti turchi inclusi nel campione usino meno e, comunque, con più ritrosia lo *Sweizerdeutsch*, che connotano negativamente nei loro giudizi. Ender riconduce tali atteggiamenti all'ideologia linguistica turca, molto conservatrice e gerarchizzata.

Altre variabili sociali e biografiche che sembrano condizionare le capacità di comprendere e usare i dialetti nonché i valori a essi associati sono la residenza in zone d'Italia con repertori spiccatamente dilalici e l'occupazione in professioni che mettono il lavoratore a contatto con spazi linguistici variabili (baristi, impiegati, commercianti ambulanti etc.). Inoltre, come già riscontrato negli studi sulla variazione orizzontale dell'interlingua (cfr. par. 1), l'uso dialettale e, in generale, il ricorso più frequente a strutture appartenenti a varietà diatopiche locali è tipico del sesso maschile e ha una maggiore incidenza nei soggetti più estroversi e motivati all'integrazione (Vitolo & Maturi 2017).

I rilievi critici mossi verso questi studi non mancano. In particolare, Moretti sottolinea la necessità di condurre studi di "dialettologia acquisizionale" che sviluppino interessi specifici sul ruolo e sulla presenza del dialetto nei repertori di cittadini stranieri:

esistono parecchi studi su menzioni del dialetto da parte di immigrati, su segnalazioni dell'uso di frammenti linguistici dialettali da parte di non nativi e sugli atteggiamenti di chi entra in contatto con il dialetto come lingua straniera. [...] Mancano studi di "dialettologia acquisizionale", cioè ricerche che sviluppino interessi specifici su come si costruiscono interlingue dialettali e su come funzioni il processo di apprendimento del dialetto da parte di non nativi (Moretti 2014: 227)

Goglia, inoltre, sottolinea che «there is a need to investigate in greater depth the role of dialects in the linguistic repertoire of immigrants, and their actual language practices» (Goglia 2018: 720).

Le considerazioni epistemologiche e metodologiche di Moretti e Goglia sono operativizzate, nel presente contributo, grazie a: 1) una fattorizzazione attenta delle variabili biografiche delle informanti, così da poter lavorare con una popolazione quanto più omogenea possibile in termini di età, anni di residenza a Napoli ed esperienza professionale; 2) interviste mirate anche a elicitarne usi spontanei del napoletano in modo da non basare il rilievo delle competenze solo sulle autovalutazioni delle informanti.

Prima di delineare le caratteristiche delle cittadine coinvolte in questa ricerca, è utile brevemente descrivere, nel prossimo paragrafo, il contesto linguistico napoletano.

2.1 Dialetto e alternanza di codice a Napoli

La Campania è una regione a forte componente dialettofona: vi si registrano, infatti, circa 4.200.000 dialettofoni attivi (il 72% della popolazione, cfr. Berruto 2018); anche l'abitudine di alternare italiano e napoletano nella conversazione familiare è molto presente, considerato che riguarda il 48% dei cittadini campani. Venendo a Napoli, uno studio di De Blasi (2006) conferma sostanzialmente la situazione regionale, mettendo però in luce un maggior uso (57% dei cittadini napoletani) del *code-switching* italiano/dialetto nella comunicazione familiare; sempre in quest'ultimo contesto si rileva un forte riferimento esclusivo al napoletano, usato fra le mura domestiche dal 31% dei partenopei.

Napoli è dunque una «metropoli dialettale» (De Blasi 2013: 80), in cui la varietà attuale di napoletano, che prosegue in diacronia quella trecentesca, si tramanda, nelle famiglie autoctone, in linea di continuità dai genitori ai figli (De Blasi 2006: 281). È inoltre importante notare che il napoletano è usato anche in contesti comunicativi prestigiosi come la radio, la televisione o la letteratura, di norma occupati dalle lingue nazionali e non dai dialetti; inoltre, a ulteriore testimonianza della vitalità e della trasversalità d'uso di questo dialetto, è possibile rinvenirne usi scritti sia nel paesaggio linguistico della città sia nelle numerose opere letterarie; si annoverano, inoltre, vari tentativi di codificarne la grafia (De Blasi & Montuori 2020). Non mancano, ovviamente, sue differenze d'uso nelle diverse zone della città, a cui qui non possiamo che fare solo un accenno. De Blasi (2013) riporta variazioni nell'alternanza di italiano e napoletano in diversi quartieri, mentre Milano (2010) rinviene variazioni interindividuali nell'uso delle due lingue nei Quartieri Spagnoli, zona classicamente considerata esclusivamente dialettofona.

Venendo ai cittadini stranieri, possiamo a questo punto affermare che a Napoli vengono in contatto con un repertorio molto vario e dai confini poco netti. Di particolare interesse per il nostro lavoro è il frequente ricorso fatto dai napoletani all'alternanza di codice durante la conversazione. Come evidenziano Alfonzetti (1998) e Giacalone Ramat (1995), nelle zone d'Italia caratterizzate da dilalia, il *code-switching* italiano/dialetto perde marcatezza sociale e diviene mezzo semiotico comune, trasversale alla popolazione, usato come strategia conversazionale per segnalare citazioni, cambiamento di argomento, accomodazione verso l'interlocutore, riformulazioni e autocorrezioni. Inoltre, l'alternanza di codice è un «emotional device» (Giacalone Ramat 1995: 52) utile per conferire emotività e forza illocutiva agli enunciati (cfr. anche Scaglione 2016).

Dati questi rilievi sociolinguistici, le domande di ricerca che guidano questo studio sono:

- 1) come è costituito il repertorio di cittadine ucrainofone immigrate di lungo corso a Napoli? Quale spazio trovano, nel loro repertorio, italiano standard, italiano regionale e napoletano?
- 2) A livello di variazione interlinguistica orizzontale, troviamo variazioni diotopiche fra variabili standard e regionali?

- 3) Che spazio ha, nel repertorio delle nostre informanti, l'alternanza di codice italiano/napoletano?
- 4) Emergono atteggiamenti valoriali che facilitino o scoraggino l'uso del dialetto?

3. Metodologia

3.1 Le informanti

Lo studio coinvolge 10 donne ucraine immigrate di lungo corso in area napoletana. Un rapporto del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS 2018) rileva, al 1° gennaio 2018, la presenza di 235.245 ucraini in Italia, di cui il 78,8% sono donne (età media = 46) impiegate principalmente nell'assistenza domiciliare. A Napoli, la comunità ucraina rappresenta il 16% degli stranieri presenti in città. Il progetto migratorio di queste cittadine è caratterizzato da una transitorietà disattesa: la permanenza pianificata in Italia è, generalmente, di due o tre anni, ma nella maggior parte dei casi essa si estende per più tempo, pur rimanendo costante l'idea di tornare in Ucraina e di ricongiungersi alla famiglia. Le reti sociali intessute sono quindi spesso piuttosto chiuse e sono rari i rapporti con gli italiani al di fuori dell'attività lavorativa (Sacco *et al.* 2020).

Una lunga permanenza in area napoletana è stato il criterio di scelta principale delle informanti coinvolte, il cui periodo di vita medio in Italia è di 10,3 anni, almeno l'80% dei quali è stato trascorso a Napoli o dintorni. Tutte le signore individuate hanno partecipato volontariamente alla ricerca. In tabella 1 sono riassunti i dati più significativi.

Tabella 1 - *Le informanti*

Nome	Età	Anni in IT.	Dove ha vissuto	Famiglia	Professione
I1	43	10	Roma 1 anno. Napoli	Marito in UCR. Figlia in IT	Badante/colf
I2	39	8	Napoli 3 anni. Marigliano	Marito italiano. Figlio in IT	Badante (5 anni)/colf
I3	56	16	Biella 2 anni. Napoli	Vedova. 2 figli in UCR	Badante
I4	43	8	Bari 2 anni. Napoli	Marito italiano	Infermiera e badante
I5	53	16	Padova 2 anni. Pescara 2 anni. Napoli	Marito ucraino e 2 figli in IT	Badante
I6	41	7	Napoli	Marito in UCR. 2 figli in IT. Madre in IT	Badante/colf
I7	55	12	Napoli. Cardito	Marito in UCR. Figlia in UCR	Badante
I8	40	6	Napoli	Non lo racconta	Badante/colf
I9	55	9	Livorno 2 anni. Napoli 5 anni. Ercolano	Marito in UCR. Figlio in IT	Badante/pulizie in negozi
I10	53	11	Caserta 4 anni. Napoli	1 figlio in UCR	Badante

I1, I2, I4, I7 e I9 sono, al momento della ricerca, le uniche informanti a non vivere stabilmente presso le famiglie per cui lavorano. Non è semplice ricostruire la storia abitativa delle informanti: gli spostamenti all'interno di Napoli sono stati frequenti, soprattutto nei primi anni di residenza in Italia. In generale, però, i luoghi di lavoro sono collocati per lo più in zone benestanti della città, e principalmente nella parte

est (Arenella, Vomero, Posillipo, Chiaia e Bagnoli). Coloro che invece hanno vissuto (o vivono) al di fuori della famiglia per cui hanno prestato (o prestano) servizio, hanno abitato (o abitano) in zone più popolari della città, come i quartieri di Porto, Barra e San Lorenzo, o in località della provincia (Ercolano, Cardito, Marigliano). I luoghi di lavoro e di residenza (quando distinti) sono diversi da un punto di vista socioeconomico, e questo dovrebbe assicurare alle informanti una sufficiente esposizione alle diverse relazioni fra italiano e dialetto che si dipanano in città. De Blasi (2013) mostra, infatti, che Chiaia, Arenella e Vomero sono quartieri ad alto uso di italiano anche in conversazioni informali, mentre San Lorenzo e Porto sono a maggiore uso dialettale.

I repertori linguistici dei datori di lavoro sono generalmente a dominanza italo-fona, soprattutto nell'interazione con le informanti. Il napoletano è usato prevalentemente nelle conversazioni fra i famigliari, anche se sono stati narrati casi in cui l'anziano/a accudito/a usasse prevalentemente il dialetto.

3.2 Le intervistatrici e le interviste.

La ricerca si è avvalsa dell'aiuto di tre intervistatrici: F.M., 30 anni, C.M. (34 anni) e L.S. (42 anni). Tutte e tre sono nate a Napoli e dominano un repertorio linguistico in cui il napoletano è molto presente. F.M. e C.M. abitano, rispettivamente, a San Giovanni a Teduccio e Chiaia, sono laureate in materie umanistiche e si sono occupate, in modi diversi, della questione linguistica della loro città. L.S. è invece diplomata ed è nata e cresciuta nel quartiere di Miano.

In otto casi su dieci, le interviste (a microfono scoperto e sempre iniziate in italiano) sono state a conduzione doppia: la partecipazione di due intervistatrici ha fatto fluire più naturalmente la conversazione e ha favorito la presenza dell'alternanza di codice, usata dalle intervistatrici durante le interviste.

Nei dialoghi così elicitati (lunghezza media = 43 min.) sono stati discussi aspetti biografici ed esperienziali delle informanti. L'atmosfera è stata generalmente rilassata, anche se sono rilevabili momenti di ritrosie responsive. Per provare a innescare reazioni emotive, in molti casi espresse, dai parlanti nativi, tramite alternanza italiano/dialetto (cfr. Alfonzetti 1998), sono stati trattati anche i seguenti temi: 1) il comportamento degli uomini italiani; 2) aspetti positivi e negativi del vivere a Napoli; 3) la situazione politica in Ucraina; 4) narrazione di situazioni pericolose e/o molto difficili vissute a Napoli. Alla fine delle interviste è stato chiesto alle informanti quale opinione avessero in merito all'uso del napoletano. Alle informanti sono stati celati i veri scopi della ricerca. Il *corpus* comprende circa 7 ore di parlato, la cui analisi è presentata nel prossimo paragrafo.

4. I risultati

Analogamente a quanto fatto da Vitolo e Maturi (2017), gli spezzoni delle interviste utili per la nostra argomentazione sono riportati in ortografia italiana; i rari caratteri fonetici in IPA sono stati inseriti fra parentesi laddove necessario per rendere con-

to di scelte o caratteristiche di pronuncia non trascrivibili ortograficamente. Sono stati inseriti anche alcuni segnali usati nella trascrizione delle conversazioni, fra cui # per indicare una pausa, e [per indicare sovrapposizioni nello scambio di turno.

4.1 La commutazione di codice nelle interlingue

I casi di commutazione di codice italiano/napoletano che abbiamo rilevato sono cinque. Le strategie conversazionali che essi supportano sono due: (1) inserzioni di parlato altrui, originariamente in napoletano, con la volontà di prendere le distanze dall'enunciazione riportata (Alfonzetti 1998); (2) segnalazione di enfasi e coinvolgimento emotivo (Giacalone Ramat 1995). In una circostanza (3), possiamo forse ipotizzare anche una strategia di convergenza, ancorché abbozzata, verso le interlocutrici.

Il primo stralcio è il seguente:

- (1) 1. I5: anche non mi piace casa sua, sai?
2. F.M.: cioè? L'edificio [in sé
3. I5: [no # dico a gente, le persone
4. F.M.: aaaah ## come il portinaio? (*ride*)
5. I5: eh sì per esempio [lui pen[dz]a che
6. F.M.: [eh già mannaggia # quello è pettegolo parla sempre, eh
7. I5: ah sì sì lui # sape tutt[ə] cose tutt[ə] cose (*ride*) # sempre scoccatura proprio # arò vien[ə] arò vai[ə] # oh anche pesante quando dice co[s:]i

Qui, l'intervistatrice e l'informante parlano della casa di un conoscente, in cui presta servizio un portinaio particolarmente ligio. Notiamo un primo *switch* verso il napoletano per connotare e dare enfasi all'intrusività del portinaio e un secondo *switch* in cui si riportano alcune domande frequenti da lui fatte.

Nel secondo brano di seguito riportato, si parla di un'esperienza di lavoro poco soddisfacente. Nella narrazione troviamo due commutazioni, la prima con valore di *reported speech* e la seconda con valore emotivo/enfatico:

- (2) 1. L.S.: mi parlavi anche di questo nuovo lavoro che avevi ma mi pare che non ce ne vuoi parlare # comm è sto fatt[ə]? (*ride*)
2. I4: ma no # parlare posso ma stata brutta esperienza diciamo # capisci?
3. C.M.: sì ma perché? Che ci sta di segreto?
4. I4: il capo # come si dice ## io non voglio dire parolaccia ma lui # strunz proprio (*ride*)
5. L.S.: ah! addirittura? Proprio così?
6. I4: sì devo dire sì # I4 (nome informante, nda) vien[ə] # fa chisto e chisto veloce mbresso# io stanca nun ne po[dzə] cchhiù davvero!

Nel passo che segue, le intervistatrici parlano con I4 dei loro rapporti sentimentali. I4 ha poco prima dichiarato di essere sposata con Filippo, un suo coetaneo napoletano conosciuto quando lavorava come infermiera. Le intervistatrici vogliono farsi raccontare il loro primo incontro e per fare questo insistono un po', introducendo occorrenze di *switch*:

- (3) 1. F.M: e quindi? # che t'ha ritt? Ti ha corteggiato? Eh? # t'a purtato nu fiore, chella ser[ə], eh? Dai, dicci nu poco...
2. I4: eh # così # che a[dʒ:] a dicere? (*ride e si schernisce*) Mi ha parlato, carino # ma o fiore no, nun o teneva (*ride*) però io capito che era bravo uaglione (*ride*)
3. C.M: aaahhh, Filippo, Filippo... nu ver[ə] napoletano, eh? (*ridono*)

I4, che già in un altro frammento (cfr. *supra*) è ricorsa allo *switch*, probabilmente, in questa occasione, accomoda in parte il suo linguaggio a quello delle due intervistatrici che, nell'enfasi della conversazione, avevano precedentemente usato il dialetto.

Il frammento che segue ha come tema la guerra in Ucraina. Le intervistatrici chiedono a I9 com'è la situazione attuale nel Paese d'origine e I9 descrive quanto ha visto in un recente viaggio, usando il napoletano per esprimere la paura che l'ha colta:

- (4) 1. L.S: quindi la situazione è difficile, adesso? Pure a [Kiev ci sta a guerr[ə]? No, vero?
2. C.M: [cioè, e pure mo' tien[ə] paura?
3. I9: diciamo # no a Kiev non ci sta guerra. Ma è situazione brutta #quanno iuta me so miss paura # sì # mio cugina anche abita a est paese lì più difficile

Similmente, I2 ricorre alla commutazione di codice durante la narrazione di un evento violento di cui è stato vittima il figlio (Maxim) di 11 anni. Nel secondo *switch* del dialogo ricorre la funzione di *reported speech*, con probabile volontà di distanziamento:

- (5) 1. L.S: e pure a tuo figlio è successo qualcosa di brutto eh
2. I2: sì eh proprio una cosa brutta # si appiccicato co' uno che stava rinto spogliatoio
3. C.M: ah! Ma proprio appiccicato # cioè menato che...
4. I2: eh sì appiccicato proprio # appiccicato # poi ci stava pure la mamma di chisto che gridava lassalo! lassa a mio figlio! ## perché Maxim arrabbiato proprio
5. L.S: uaa! Pure la mamma ci stava? La mamma dell'altro?
6. I2: perché gioca calcio con Maxim # guarda bruttissimo

I cinque episodi di commutazione di codice rinvenuti sono molto limitati se paragonati ai 21 *switch* interfrasali rilevati nei turni delle intervistatrici. Le quattro informanti che hanno variato dall'italiano al dialetto sono sposate con napoletani (I2 e I4) o vivono a casa con i figli (I2, I5 e I9), portatori del napoletano in famiglia. Le funzioni discorsive dello *shift* sono limitate al *reported speech* e alla sottolineatura emotiva; in un caso (3) c'è probabilmente anche volontà di convergenza verso l'uso enfatico e a volte forse un po' innaturale del napoletano da parte delle intervistatrici⁵.

⁵ Le intervistatrici hanno rivelato di non avere usato il napoletano in modo completamente naturale: dato lo scarsissimo uso fattone da parte delle informanti, al di fuori della sperimentazione ne avrebbero limitato il ricorso, preferendo il solo italiano.

4.2 La variazione diatopica nelle interlingue

Per valutare la presenza di variazione diatopica nelle interlingue abbiamo considerato tre variabili che distinguono tipicamente l'italiano standard dalla sua varietà napoletana⁶: 1) *avere(ci)* vs. *tenere*, con valore di possesso, anche figurato; 2) *essere(ci)* vs. *stare(ci)*, per descrivere stati d'animo, posizionamento geografico e per segnalare l'esistenza di un'entità; 3) la presenza dell'accusativo preposizionale in frasi SVO.

La variante standard *avere(ci)* è preferita nell'85,8% dei casi dalle informanti⁷: su 198 espressioni di possesso, è stata usata 170 volte, mentre *tenere* occorre 28 volte (14,1% dei casi). Nelle produzioni di I4, I3 e I9 notiamo usi più frequenti della variante locale, a volte in compresenza, anche nella stessa frase, con *aver(ci)*:

- (6) I5: pure io già inizia a perdere vista # c'aveva problemi anche perché casa no tenevo⁸ occhiali.
I9: mo' non lo so chi è ma comunque non tiene un minimo di rispetto

Le intervistatrici, invece, presentano un italiano decisamente più orientato alla varietà locale: nel 64,4% dei casi (69 usi su 107 totali) scelgono *tenere* e nel rimanente 35,5% dei casi (38 occorrenze) scelgono *avere(ci)*.

I dati su *essere(ci)/stare(ci)* sono simili: le informanti usano nel 73% dei casi la variante standard (320 usi su 438 contesti d'uso) e nel 27% la variante locale (118 occorrenze). In I4, I2, I3 e I9 si rilevano alternanze più omogenee delle due varianti, a volte anche nella stessa frase:

- (7) I9: in Ucraina ci sta mio marito e ci sta pure il nipote mio ma mio figlio stare qui co' mme
(8) I1: anche io come lei sto fortunata # lavoro bene anche lì # io non sta # io sto contenta qui
(9) I4: non lo so se ci sta # mi confondo forse non lo so se c'era anche lui

Anche in questo caso, l'italiano delle intervistatrici tende più alla varietà locale, con un uso di *stare(ci)* rilevato nel 57% dei casi (142 usi su 249 contesti d'uso) e di *essere(ci)* nel rimanente 43%.

La presenza dell'accusativo preposizionale in frasi SVO è assai rara nelle interlingue delle informanti: ne rileviamo solo 12 occorrenze, e tutte nel contesto più prototipico, rappresentato da un nome di persona o di professione:

- (10) I8: ho incontrato a Giovanni per la prima volta sei anni fa
I3: ho visto a nonno Carlo molto male, lui non stava bene ancora

⁶ Sebbene siano variabili caratteristiche dell'italiano partenopeo, sono rinvenibili anche in molti italiani regionali meridionali, cfr. Telmon 2016.

⁷ Giova rammentare che le interlingue delle informanti, pur intermedie o avanzate, presentano varie omissioni di voci verbali nella frase.

⁸ Come fa notare un revisore, l'interpretazione di questo "tenere" come regionalismo campano con significato di "avere/possedere" non emerge chiaramente dallo stralcio. In realtà, poco dopo l'informante dichiara che ha poi dovuto spendere alcune centinaia di euro per l'acquisto di un paio di occhiali nuovi. A nostro parere questo disambigua l'interpretazione, facendola appunto propendere per un uso regionale del verbo.

Tali occorrenze si distribuiscono su 8 informanti, dunque in modo piuttosto omogeneo nel campione. Contiamo, invece, 27 occorrenze di accusativo preposizionale in contesto SVO nelle produzioni delle intervistatrici, anch'esse in contesti prototipici. Per interpretare questi risultati, va anche considerata la difficoltà di apprendimento dell'accusativo preposizionale nelle lingue romanze (cfr. Guijarro-Fuentes & Marinis 2009).

A questa analisi possiamo aggiungere alcune considerazioni fonetiche e lessicali più generali: nelle produzioni delle informanti notiamo sporadici casi di metaforia, di esiti fricativo-palatali del nesso /s/+consonante e di lenizione della vocale finale tipici dell'italiano parlato in area partenopea; si riscontrano altresì rare scelte lessicali marcate diatopicamente, spesso inerenti alle parti del corpo o ad alcuni oggetti della casa, e una rara presenza di interiezioni (*uaa, mannaggia, ma quan(no)do mai* etc.) che donano, in pochi casi, un'ulteriore sfumatura partenopea all'italiano delle informanti.

In conclusione, il ricorso alla commutazione di codice è decisamente raro per tutte le intervistate e completamente assente in sei di esse. Anche la variazione diatopica è molto rara nelle interlingue delle informanti, che risultano tendenti a un modello standard, e non locale, di italiano. Quest'ultimo rilievo è in linea con i risultati dello studio di Giuliano *et al.* (2014) sull'espressione delle relazioni temporali passate nelle narrazioni di diversi gruppi di parlanti italiano L2 residenti a Napoli. I dati di Giuliano e colleghi mostrano che gli ucraini sono il gruppo che ha fatto meno ricorso al passato remoto, ampiamente usato nell'italiano di area napoletana e assai meno in italiano standard.

4.3 Percezioni e giudizi valoriali verso il napoletano

Rispetto a quanto riportato nel par. 2, le informanti rientrano tra i cittadini alloglotti che dichiarano di capire il napoletano; a riprova di ciò, non abbiamo in effetti riscontrato difficoltà nella comprensione delle frasi in dialetto inserite nelle interviste. È altresì chiara la capacità di distinguere il napoletano dall'italiano: le interviste restituiscono una valida capacità discriminatoria e una corretta collocazione d'uso del dialetto nello spazio linguistico di Napoli. È molto forte l'idea che il napoletano sia un *their-code* a cui le informanti faticano ad avere accesso, cosa che possiamo apprezzare nei due stralci che seguono:

- (10) I2: casa marito mio parlano dialetto ma io dico poco # con me italiano fra loro tanto napoletano
- (11) I7: sì napoletano difficile perché parlato tanto fra signora e figlia ma con me poco ma poi io capisco e piano piano va bene

Il napoletano è valutato come una lingua di basso prestigio, di utilità soltanto locale e il cui uso appartiene a strati sociali poco abbienti, anche se quattro informanti asseriscono di apprezzarne la musicalità. Inoltre, come già rilevato in Vitolo e Maturi (2017: 431), tre informanti associano all'italiano un'idea di pulizia, contrapposta allo «sporco» del napoletano. Ciò emerge in questo stralcio, in cui I2 esprime di-

sappunto nei confronti dell'uso del dialetto fatto dal figlio undicenne Maxim, cresciuto a Napoli:

- (12) 1. C.M.: ah perché Maxim parla napoletano eh # e tu che rric[ə]
 2. I2: eh sì Maxim parla napoletano # parla come ragazzi qua # normale ma io no voglio che a casa parla questo
 3. C.M.: e perché # non capisco # scusa
 4. I2: eh perché italiano o lingua nostra è meglio # dialetto sporco # sai # come surzhyk in Ucraina lingua sporca # è bene per parolaccia ma no per lingua bella

Il *surzhyk* (lett. «pane misto», per estensione «lingua impura») è un *fused lect* (in senso aueriano, cfr. Bilaniuk 2004) parlato in Ucraina, risultante dallo storico contatto fra russo e ucraino. Dopo la caduta dell'Unione Sovietica, l'ideologia linguistica ucraina ha caricato di connotazioni negative il *surzhyk*, stigmatizzandone l'uso. I2, dunque, suggerisce che sul napoletano vengano trasferiti gli stigmi e i preconcetti assegnati al *surzhyk*, essendo entrambi codici non nazionali e a uso tendenzialmente informale.

Torna, in conclusione, l'idea (cfr. par. 2) che un repertorio linguistico d'origine fortemente gerarchizzato e ideologizzato abbia un'influenza negativa sul giudizio valoriale del dialetto e, conseguentemente, sul suo uso.

5. Conclusioni

I dati raccolti ci permettono di rispondere come segue alle domande di ricerca: 1) il repertorio delle nostre informanti è costituito essenzialmente da un'interlingua tendente alla varietà standard di italiano. La varietà locale d'italiano e il napoletano trovano, complessivamente, scarso spazio nel repertorio delle cittadine coinvolte nello studio; 2) per quanto indagata solo per tre variabili, la variazione diatopica fra italiano standard e regionale è scarsa. Del *continuum lingua cum dialectis*, l'estremo dialettale è riconosciuto ma non è usato, così come la varietà regionale ha scarsa influenza sulla costruzione delle interlingue, che tendono ad accomodarsi nell'estremo standard del *continuum*, con rare eccezioni; 3) l'alternanza di codice ha pochissimo spazio nelle produzioni linguistiche delle dieci informanti. I casi di uso spontaneo dello *switch* sono stati rilevati in quattro informanti con marito napoletano e/o con figli cresciuti in area napoletana; 4) il *transfer* di atteggiamenti valoriali della cultura di origine sul repertorio dell'area partenopea stigmatizza fortemente l'uso del dialetto.

Vengono così confermati i risultati di alcuni studi riassunti nel paragrafo 2: dal campione qui indagato risulta che gli alloglotti che provengono da retroterra linguistici rigidi e gerarchizzati usano poco il dialetto e ne danno un giudizio negativo; l'uso dialettale e la variazione sociolinguistica sono poco presenti nelle donne impegnate in una professione con scarsa varietà di contatto sociale; le competenze ricettive e discriminatorie sembrano ben sviluppate e permettono di comprendere agevolmente almeno alcune frasi in dialetto.

Ringraziamenti

Ringrazio Massimo Cerruti, Eugenio Gorla e Silvia Ballaré per aver discusso con me parti di questa ricerca. Mancanze ed errori sono di mia sola responsabilità.

Bibliografia

- ALFONZETTI G. (1998), The conversational dimension in code-switching between Italian and Dialect in Sicily, in AUER P. (ed.), *Code-switching in Conversation: Language, Interaction and Identity*, Routledge, London: 180-211.
- AMORUSO C. (2002), La comunità ivoriana a Palermo. Frammenti stranieri di una immagine urbana, in D'AGOSTINO M. (a cura di), *Percezioni dello spazio e spazio della percezione. La variazione linguistica fra nuovi e vecchi strumenti di analisi*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo: 111-133.
- AMORUSO C. & SCARPELLO, I. (2010), Il dialetto nei discorsi degli immigrati: intrecci di sistema e scelte d'uso, in ILIESCU M., SILLER-RUNGGALDIER H. & DANLER P. (eds), *XXVè Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, De Gruyter, Berlin: 3-12.
- AUER P. (1995), The pragmatics of code-switching: a sequential approach, in MILROY L. & MUYSKEN P. (eds), *One Speaker, Two Languages*, Cambridge University Press, Cambridge: 115-135.
- BERNINI G. (2001), Varietà di apprendimento di italiano L2 e varietà del repertorio dei nativi italofofoni, in *Plurilinguismo* 8: 53-69.
- BERRUTO G. (2009), Sul posto della variazione nella teoria linguistica, in *Linguistica* 49: 9-25.
- BERRUTO G. (2018), The languages and dialects of Italy, in AYRES-BENNET W. & CARRUTHERS J. (eds), *Manual of Romance Sociolinguistics*, De Gruyter, Berlin: 494-525.
- BILANIUK L. (2004), A typology of Surzhyk: mixed Ukrainian-Russian language, in *International Journal of Bilingualism* 8: 409-425.
- CANALE M. (1983), From communicative competence to communicative language pedagogy, in RICHARDS J. & SCHMIDT R. (eds), *Language and Communication*, Longman, London: 2-27.
- CERRUTI M. & REGIS R. (2005), Code switching e teoria linguistica: la situazione italo-romanza, in *Rivista di Linguistica* 17: 179-208.
- CHINI M. (2003), Rapporti fra italiano e lingue d'origine nel repertorio di immigrati in area lombarda: un sondaggio qualitativo, in VALENTINI A. et al. (a cura di), *Ecologia linguistica*, Bulzoni, Roma: 223-246.
- COVENEY A. (1996), *Variability in spoken French*, Elm Bank Publications, Exeter.
- D'AGOSTINO M. (2004), Immigrati a Palermo. Contatti e/o conflitti linguistici e immagini urbane, in BOMBI R. & FUSCO F. (a cura di), *Città plurilingui. Lingue e culture a confronto in situazioni urbane*, Forum, Udine: 191-211.
- DE BLASI N. (2006), Nuove parole in città, in DE BLASI N. & MARCATO C. (a cura di), *La città e le sue lingue*, Liguori, Napoli: 281-292.

- DE BLASI N. (2013), Persistenze e variazione a Napoli (con una indagine sul campo), in *Italienisch* 69: 75-92.
- DE BLASI N. & MONTUORI F. (2020), *Una lingua gentile. Storia e grafia del napoletano*, Cronopio, Napoli.
- ECKERT P. (2012), Three waves of variation study: the emergence of meaning in the study of Sociolinguistic variation, in *The Annual Review of Anthropology* 41: 87-100.
- ENDER A. (in stampa), The standard-dialect repertoire of second language users in German speaking Switzerland, in NARDY A., GHIMENTON A. & CHEVROT J. (eds), *Sociolinguistic Variation and Language Acquisition Across the Lifespan*, Benjamins, Amsterdam.
- GIACALONE RAMAT A. (1995), Code-switching in the context of dialect/standard language relations, in MILROY L. & MUYSKEN P. (eds), *One Speaker, Two Languages*, Cambridge University Press, Cambridge: 45-67.
- GIULIANO P., ANASTASIO S. & RUSSO R. (2014), Passato remoto, passato prossimo e imperfetto: uso biografico e fittizio delle forme al passato nelle interlingue di immigrati di area partenopea, in DE MEO A., D'AGOSTINO M., IANNACCARO G. & SPREAFICO L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi Aitla, Milano: 229-314.
- GOGLIA F. (2004), The interlanguage of Igbo Nigerians immigrated in Italy, with particular attention to the interference with English language, in BAUR S. (ed), *Il soggetto plurilingue*, Franco Angeli, Milano: 23-120.
- GOGLIA F. (2018), Code-switching and immigrant communities: the case of Italy, in AYRES-BENNET W. & CARRUTHERS J. (eds), *Manual of Romance Sociolinguistics*, De Gruyter, Berlin: 702-723.
- GUERINI F. (2006), Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo, in *Linguistica e Filologia* 23: 27-43.
- GUERINI F. (2018), "It sounds like the language spoken by those living by the seaside". Language attitudes towards the local Italo-romance variety of Ghanaian immigrants in Bergamo, in *International Journal of the Sociology of Language* 254: 103-120.
- GUIJARRO-FUENTES P. & MARINIS T. (2009), The acquisition of personal preposition a by Catalan-Spanish and English-Spanish bilinguals, in COLLENTINE F. (ed), *Selected Proceedings of the 11th Hispanic Linguistics Symposium*, Cascadilla Press, Somerville: 81-92.
- HOWARD, M (2012) 'On the relationship between sociolinguistic and grammatical development: Insights from L2 French, in *Eurosla Yearbook* 12: 88-111.
- LYSTER, R. (1994), The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence, in *Applied Linguistics* 15: 263-287.
- MATTIELLO F. & DELLA PUTTA P. (2017), L'acquisizione dell'italiano L2 in contesti linguistici di forte variabilità interna. Competenze sociolinguistiche e metalinguistiche di cittadini slavofoni a Napoli, in *Italiano LinguaDue* 1: 37-69.
- MATURI P. (2016), L'immersione in una realtà linguistica complessa: gli immigrati tra i dialetti e l'italiano", in DE MEO A. (a cura di), *L'italiano per i nuovi italiani: una lingua per la cittadinanza*, Università degli Studi di Napoli l'Orientale, Napoli: 123-128.
- MILANO E. (2010), Ai margini di una ricerca su lingua e dialetto nel centro di Napoli: questioni di metodo, in ILIESCU M., SILLER-RUNGGALDIER H. & DANLER P. (eds), *XXVè Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, De Gruyter, Berlin: 337-346.

- MLPS (2018), La comunità ucraina in Italia, <https://www.integrazionemigranti.gov.it>.
- MORETTI B. (2014), Il dialetto come lingua seconda, in DE MEO A., D'AGOSTINO M., IANACCARO G. & SPREAFICO L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi Aitla, Milano: 227-240.
- MOUGEON R., NADASDI T. & REHNER K. (2010), *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*, Multilingual Matters, Bristol.
- PALLOTTI G., FERRARI S., NUZZO E. & BETTONI C. (2010), Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua, in *SILTA XXXIX*: 215-241.
- PUGLIESE R., VILLA V. (2012), Aspetti dell'integrazione linguistica degli immigrati nel contesto urbano: la percezione e l'uso dei dialetti italiani, in RAIMONDI G., REVELLI L. & TELMON T. (a cura di), *Coesistenza linguistiche nell'Italia pre e post unitaria*, Bulzoni, Roma: 139-160.
- SACCO E., MELUZZI C. & DELLA PUTTA P. (2020), Il ruolo della rete sociale nell'acquisizione dell'articolo in parlanti ucrainofone, in *AION-Linguistica* 9: 165-188.
- SCAGLIONE, F. (2016), Dialetto ed emozioni: alcuni aspetti descrittivi, in GRUPPO DI RICERCA DELL'ATLANTE LINGUISTICO SICILIANO (a cura di), *La linguistica in campo*, Edizioni dell'Orso, Alessandria: 183-194.
- SCHLEEF E., MEYERHOFF M. & CLARK L. (2011), Teenagers' acquisition of variation: A comparison of locally-born and migrant teens' realisation of English ING in Edinburgh and London, in *English World-Wide* 32: 206-236.
- TELMON T. (2016), Gli italiani regionali, in LUBELLO S. (a cura di), *Manuale di Linguistica italiana*, De Gruyter, Berlino: 301-327.
- VILLA V. (2014), Dinamiche di contatto linguistico nelle narrazioni di immigrati: dialetti e varietà regionali, in DE MEO A., D'AGOSTINO M., IANACCARO G. & SPREAFICO L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi Aitla, Milano: 44-58.
- VITOLO G., & MATURI P. (2017), Migranti a Salerno tra italiano e dialetto, in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne, Roma: 423-441.

Le lingue delle Chiese Valdesi e Metodiste in Italia³

In the last decades, the evangelical churches in Italy have been deeply transformed by the arrival of foreign believers coming from several countries and speaking different mother tongues. In the context of a larger sociological national research, data on the linguistic uses and plurilingual practices in Methodist and Waldensian communities have been collected. The analysis of the functional distribution of the linguistic codes during the Sunday celebrations confirmed the existence of different models of linguistic repertoires. A comparison between two interesting cases of churches, both pertaining to the “Italian/multilingual” model, was carried out by means of interviewing the pastors. The different nature of plurilingual dynamics in these two communities was examined and described, in the light of enhanced socio-contextual information.

1. *Introduzione*

L'intensificarsi delle migrazioni verso l'Italia negli ultimi decenni ha provocato profondi cambiamenti nel panorama religioso italiano, che è diventato, e continua a diventare, sempre più plurale e complesso. Recenti studi di natura sociologica hanno evidenziato come l'insediamento in Italia di immigrati provenienti da tanti Paesi del mondo stia favorendo una rivitalizzazione dell'esperienza religiosa, in netto contrasto con il processo di secolarizzazione in atto nelle società occidentali (Naso 2015; Ambrosini *et al.* 2018) e con quello che è stato definito “stile facoltativo della pratica religiosa”, proprio di una buona parte della popolazione “cattolica” italiana (Garelli 2011: 57).

Tale fenomeno di rivitalizzazione si traduce innanzitutto in un moltiplicarsi delle comunità di fede e dei gruppi religiosi sul territorio nazionale. A tal proposito, è possibile consultare i dati del CESNUR (Centro Studi sulle Nuove Religioni) sulle minoranze religiose tra i cittadini italiani, alcune delle quali hanno avuto probabilmente origine, o sono sicuramente alimentate, dal contatto tra nativi e popolazioni immigrate⁴. Si assiste, inoltre, a una profonda trasformazione delle religioni tradizionalmente presenti in Italia, in particolare all'interno del già variegato scenario delle diverse confessioni del cristianesimo italiano (Pace & Ravecca 2010; Pace 2013).

¹ Università di Napoli “L'Orientale”.

² Università degli Studi di Torino.

³ Sebbene il contributo sia il risultato di ricerche condotte insieme dalle autrici, la redazione dei §§ 1, 5 e 6 è da attribuirsi a Marta Maffia, quella dei §§ 2, 3 e 4 ad Aline Pons.

⁴ I dati sulle minoranze religiose sono disponibili all'indirizzo <https://cesnur.com/dimensioni-del-pluralismo-religioso-in-italia>.

Una stima dell'appartenenza religiosa degli oltre 5 milioni di cittadini stranieri regolarmente soggiornanti in Italia, e concentrati soprattutto nelle regioni del Nord, evidenzia come quelle cristiane siano le comunità più numerose, con il 52,2% di rappresentanti sul totale dei cittadini non comunitari. Tra i cristiani, i protestanti⁵ sono 232.000, pari al 4,4% del totale, e rappresentano una realtà numericamente in crescita, con credenti che provengono in particolare da alcuni paesi africani (Nigeria, Ghana, Costa d'Avorio), asiatici (Corea, Cina) e dell'America del Sud (Centro Studi e Ricerche Idos 2019).

Le chiese del protestantesimo storico italiano, in particolare quelle che si riconoscono nella Federazione delle Chiese Evangeliche in Italia (FCEI), si trovano quindi ad affrontare non poche difficoltà che emergono dall'incontro tra fedeli italiani e immigrati⁶. Proprio in riferimento all'impatto dei gruppi neo-pentecostali di origine africana, asiatica o latino-americana sul cristianesimo storico europeo, Pace e Ravecca (2010: 44) evidenziano il pericolo di un vero e proprio «choc liturgico e teologico», legato sia alla convivenza forzata di diverse ritualità e di differenti modi di vivere la spiritualità, sia a questioni di natura dottrinale. A queste criticità, si aggiungono problematiche più genericamente (inter)culturali, che riguardano ad esempio la gestione degli spazi comuni e del tempo dedicato alle funzioni religiose, le abitudini relative all'abbigliamento o all'alimentazione.

Nel corso degli ultimi decenni, le chiese cristiane evangeliche hanno sperimentato vari modelli di aggregazione comunitaria, in risposta agli stravolgimenti provocati dall'afflusso di consistenti gruppi di immigrati all'interno di comunità ecclesiali a volte anche numericamente molto ridotte. Tali modelli sono stati già descritti in una prospettiva sociologica (Naso *et al.* 2014; 2019) e sono tuttora oggetto di interesse di *Essere Chiesa Insieme*, un programma avviato nel 2000 dalla FCEI proprio con l'obiettivo di studiare e monitorare il processo di integrazione delle comunità straniere nelle chiese protestanti sul territorio italiano⁷.

Quello che sembra essere stato trascurato finora, e che si intende proporre nelle pagine che seguono, è, invece, un approfondimento di carattere specificamente linguistico sulle dinamiche in atto all'interno delle chiese evangeliche, in particolare quelle metodiste e valdesi, interessate dal fenomeno migratorio⁸. La necessità di una riflessione su questi aspetti appare evidente, se si considera la centralità del rapporto lingua/religione o lingua/fede nel mondo protestante, in cui l'accessibilità diretta al testo sacro attraverso la traduzione rappresenta, fin dalle origini, uno dei cardini della visione teologica e della pratica religiosa.

⁵ Si precisa che, in queste pagine, i termini "protestante" e "evangelico", benché posseggano diverse sfumature di significato, saranno utilizzati come sinonimi.

⁶ Fanno parte della FCEI le chiese battiste, metodiste, valdesi, luterane, apostoliche e quelle dell'Esercito della Salvezza. Le chiese avventiste e la Federazione delle Chiese Pentecostali partecipano alla FCEI con status di osservatori.

⁷ Ulteriori informazioni su programma *Essere Chiesa Insieme* della FCEI sono disponibili all'indirizzo www.fcei.it.

⁸ Ricerche di carattere sociolinguistico sull'interazione tra lingua e religione nei contesti plurilingui e di contatto linguistico sono state condotte fuori dall'Italia solo in anni recenti. Si vedano, ad esempio, Spolsky 2003 e Fishman & Omoniyi 2006.

Nell’ottica di considerare il bisogno di ciascun credente di utilizzare la propria lingua materna nell’ambito dei discorsi di fede e di spiritualità, inoltre, non si può non tener conto della vasta letteratura che indaga il rapporto privilegiato tra L1 ed espressione della propria emotività (si vedano, tra gli altri Dewaele & Pavlenko 2004; Pavlenko 2006).

2. Il progetto ‘Da Babele a Pentecoste’

Per indagare le dinamiche linguistiche messe in atto dai recenti fenomeni migratori, la Società di Studi Valdesi ha promosso il progetto ‘Da Babele a Pentecoste. Le lingue dei culti cristiani tra il Nord-ovest e il Nord-est d’Italia’, che si è svolto nel 2016⁹. Il progetto ha previsto la distribuzione di un questionario (piuttosto articolato) sugli usi linguistici nelle comunità religiose in Valle d’Aosta, Piemonte, Veneto e Friuli Venezia Giulia. Le risposte sono state fornite dai responsabili di (quasi) tutte le chiese valdesi, metodiste e battiste presenti nelle regioni indagate¹⁰.

Sulla base dei riscontri ottenuti, abbiamo elaborato alcuni “modelli di repertorio linguistico comunitario” che ci aiutassero nella descrizione delle diverse situazioni: questi modelli organizzano i diversi codici usati nella comunità ecclesiale in base ai loro domini d’uso, più o meno formali. Per fare solo un paio di esempi, abbiamo considerato formali le celebrazioni e gli studi biblici, informali i pranzi comunitari e le visite pastorali presso i fedeli. Facciamo dunque ricorso alle categorie che vengono impiegate per la descrizione dei repertori linguistici (domini d’uso, varietà alte e basse) in riferimento non già all’intera comunità linguistica, bensì a una specifica comunità di pratica (Wenger 1998): questa scelta, dettata dall’utilità empirica degli strumenti descrittivi adoperati, può essere giustificata dalla composizione delle comunità ecclesiali, che rispetto ad altre comunità di pratica (quali ad esempio una squadra di calcio o un’équipe di lavoro), sono maggiormente intergenerazionali, oltre che composte da donne e uomini di diversa estrazione sociale.

Grazie alle approfondite risposte dei responsabili delle chiese indagate, erano stati elaborati tre diversi modelli di “repertori linguistici comunitari” (fig. 1):

Figura 1 - *Modelli di “repertori linguistici comunitari”*

<i>Modello italiano</i>	<i>Modello italiano/multilingue</i>	<i>Modello multilingue</i>
A: italiano	A: italiano (altre lingue)	A: italiano, lingua veicolare, lingua extraeuropea
B: italiano, lingue locali	B: italiano, altre lingue, lingue locali	B: italiano, lingua veicolare, lingua extraeuropea

⁹ Il Progetto, patrocinato dall’Università degli Studi di Torino, è stato finanziato dall’Otto per Mille della Chiesa Valdese (Unione delle Chiese Metodiste e Valdesi), ed ha coinvolto un gruppo di ricerca composto da Aline Pons, Marta Maffia, Simona Santacroce, Matteo Rivoira e Emanuele Miola. Per una presentazione estesa della ricerca, si può far riferimento a Pons & Rivoira (2018) e a Maffia & Pons (2019).

¹⁰ Nella ricerca sono stati coinvolti anche i parroci di una selezione di chiese cattoliche site nelle regioni indagate, ma in questa sede non si considerano le loro risposte.

Il modello “italiano” riproduce sostanzialmente quello dell’Italia settentrionale degli ultimi decenni, dove le lingue locali sono in rapporto dilalico con la lingua nazionale. In queste chiese, l’unico spazio che le lingue diverse dall’italiano hanno nel culto è quello del canto. Le lingue locali (dialetti d’Italia o lingue minoritarie), che in ambito protestante non sembrano trovare spazio nelle celebrazioni, sono invece usate dai pastori che ne hanno la possibilità durante le visite private ai fedeli.

Il modello “italiano/multilingue” si realizza dove la lingua principale usata durante il culto rimane l’italiano, ma le celebrazioni sembrano maggiormente permeabili all’inserimento di lingue straniere, e in alcune occasioni vengono organizzati dei culti parzialmente o principalmente condotti in lingue diverse dall’italiano. Nei momenti comunitari non strutturati alla lingua nazionale si affiancano invece i dialetti locali e i dialetti delle regioni di provenienza dei nuovi membri di chiesa.

Infine il modello “multilingue” è caratterizzato dalla specularità del repertorio, che presenta sia a livello alto sia a livello basso la compresenza di italiano, di una lingua veicolare (in genere l’inglese) e della lingua d’origine di un gruppo di immigrati relativamente numeroso nella comunità. In questo contesto fortemente plurilingue sembrano scomparire, almeno dalle dichiarazioni dei responsabili delle chiese, le lingue locali autoctone.

3. *Il progetto Ri.So.R.S.E.*

L’interesse di questi primi risultati ci ha suggerito di estendere lo studio a tutte le chiese valdesi e metodiste d’Italia: questo è stato possibile grazie alla nostra partecipazione al progetto Ri.So.R.S.E. – ‘Ricerca Sociologica su Rispondenza e Statistiche Ecclesiastiche’, promosso dal Centro Studi Confronti e Migrazioni¹¹. Tale progetto, di impostazione eminentemente sociologica (con l’obiettivo primario di fornire alle chiese indagate una fotografia attendibile sul loro “stato di salute”), prevedeva fra l’altro una serie di nove rilevazioni durante altrettante cerimonie celebrate tra il 2016 e il 2018 in tutti i luoghi di culto del territorio italiano: in occasione di tali rilevazioni, oltre a raccogliere dati sulla presenza e sulla partecipazione delle persone ai culti, gli osservatori hanno preso nota dell’eventuale uso di lingue liturgiche diverse dall’italiano, e dei contesti nei quali queste sono emerse.

Il progetto Ri.So.R.S.E ci ha dunque permesso di ottenere informazioni importanti anche da un punto di vista linguistico, consentendo, da un lato, di confermare la lettura dei dati del progetto ‘Da Babele a Pentecoste’ (primo obiettivo), dall’altro di estendere lo studio sulle lingue di culto a tutte le regioni d’Italia in cui sono presenti delle chiese valdesi e metodiste (secondo obiettivo).

I nuovi dati ci permettono di constatare come l’elevato plurilinguismo non sia peculiare delle chiese dell’Italia settentrionale: vengono citate fra le lingue di culto

¹¹ Anche questo progetto è stato finanziato dall’Otto per Mille della Chiesa Valdese (Unione delle Chiese Metodiste e Valdesi); al gruppo di ricerca hanno partecipato: Donato Di Sanzo, Silvia Facchinetti, Michele Lipori, Marta Maffia, Aline Pons, Sergio Aquilante, Paolo Naso, Alessia Passarelli, Giampiero Comolli, Enzo Pace. Per una presentazione estesa della ricerca, si può far riferimento a Naso *et al.* (2019).

nelle chiese protestanti italiane anche il twi, l'inglese, il francese, il tagalog, lo spagnolo, il coreano e un dialetto congolese.

Per quanto riguarda il primo obiettivo, i dati a nostra disposizione confermano sostanzialmente l'assegnazione dei "modelli di repertorio" attribuiti in precedenza, sebbene con alcune significative discrepanze¹², che ci hanno suggerito di usare una certa cautela nel confronto: infatti, se i questionari del progetto 'Da Babele a Pentecoste' sono stati compilati dai responsabili delle chiese sulla base dei loro personali criteri di medietà, i rilievi diretti, pur offrendo una fotografia in qualche misura più "oggettiva", rimangono occasionali. Inoltre, mentre il primo progetto indagava l'intera vita comunitaria, nell'ambito del progetto Ri.So.R.S.E disponiamo soltanto dei dati riguardanti le lingue del culto.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, al termine delle rilevazioni sono stati raccolti dati per 113 luoghi di culto, sui 142 censiti dalla ricerca (Naso *et al.* 2019: 23); mediamente, abbiamo 6 rilievi per ogni luogo di culto: le domeniche sono state scelte alternando occasioni di grande affluenza (Natale, la domenica delle Palme) a culti ordinari. Questi luoghi non sono distribuiti in modo uniforme: ce ne sono ben 30 in Piemonte, a fronte di uno solo in Abruzzo, nelle Marche e in Valle d'Aosta (cfr. tab. 1).

Tabella 1 - *Distribuzione per regione dei modelli di repertorio linguistico comunitario*

regione	italiano	italiano/multilingue	multilingue	non italiano	n.d.	totale
Abruzzo	1					1
Basilicata	2					2
Calabria	2					2
Campania	6	1				7
Emilia Romagna	3	2	3			8
Friuli Venezia Giulia	2		1	1		4
Lazio	3	1		2	2	8
Liguria	6	1			1	8
Lombardia	5	3	1			9
Marche	1					1
Piemonte	27	2	1			30
Puglia	8					8
Sicilia	4	1			1	6
Toscana	4	2			1	7
Umbria	1	1				2
Valle d'Aosta	1					1
Veneto	3	1	3		2	9
	79	15	9	3	7	113

¹² Tre delle 23 chiese indagate in entrambe le ricerche sono infatti state classificate in modo diverso sulla base dei dati rilevati nelle due occasioni: le chiese di due capoluoghi delle regioni del Nord-ovest, già considerate appartenenti al modello "italiano/multilingue" sulla base delle autodichiarazioni, nelle celebrazioni esaminate hanno attuato un modello "italiano". Invece una chiesa del Nord-est, già considerata "multilingue", sembra ora adattarsi piuttosto al modello "italiano/multilingue".

4. *Modelli di repertorio linguistico comunitario*

Nella maggior parte dei luoghi (circa il 70% del totale), i culti si svolgono tradizionalmente secondo il modello “italiano”, che risulta esclusivo in certe Regioni, soprattutto centro-meridionali (Abruzzo, Basilicata, Calabria, Marche, Puglia, ma anche in Valle d’Aosta). In queste chiese, l’unico spazio che le lingue diverse dall’italiano hanno nelle celebrazioni è quello del canto (sia quello del coro sia quello della comunità). Abbiamo inserito in questo gruppo anche chiese che hanno fatto ricorso a lingue diverse dall’italiano in una sola occasione isolata.

Occupano una posizione particolare, fra le chiese che abbiamo classificato come appartenenti al “modello italiano”, alcune comunità nelle quali abbiamo registrato almeno un culto parzialmente o interamente condotto in francese: si tratta di comunità delle Valli Valdesi (in particolare della Val Pellice), che in alcune occasioni mantengono la lingua di culto tradizionale (cfr. Rivoira 2015), pur in presenza di una popolazione ecclesiastica completamente italiana.

In circa il 30% delle chiese sono invece state usate in modo ricorrente anche lingue liturgiche diverse dall’italiano: come già rilevato nella ricerca precedente, è utile distinguere fra le chiese che, pur permeabili all’ingresso di lingue straniere nel culto, mantengono una liturgia a base italiana (modello “italiano/multilingue”), e quelle chiese nelle quali vi sono altri codici con un ruolo sovrapponibile a quello della lingua nazionale (modello “multilingue”). Inoltre, abbiamo aggiunto il modello “non italiano” per classificare le chiese in cui l’italiano non è lingua di culto.

Per distinguere fra le diverse situazioni, abbiamo dovuto raffinare i nostri modelli: nella tabella 2 sono raccolti i diversi criteri che ci hanno guidate nell’attribuire ad ogni chiesa un “modello di repertorio comunitario”.

Tabella 2 - *Criteri per l’attribuzione di una chiesa a un modello di repertorio linguistico comunitario*

criteri	modelli	italiano	italiano/multilingue	multilingue	non italiano
1	presenza di una percentuale significativa della comunità con competenza attiva di un codice diverso dall’italiano	-/+	-/+	+	+
2	presenza di un gruppo di persone che desidera fare uso della propria “lingua di casa” anche in chiesa	-	+	+	+
3	predicazione pronunciata (anche) in una lingua diversa dall’italiano	-	-	+	+
4	sono pronunciate in lingua diversa dall’italiano solo porzioni minori della celebrazione	-	+	-	-
5	presenza di culti interamente condotti in lingue diverse dall’italiano	-	-	+	+
6	presenza di culti interamente condotti in italiano	+	+	-	-
7	l’italiano non è mai fra le lingue liturgiche	-	-	-	+

1. *Presenza di un codice diverso dall'italiano del quale una percentuale significativa della comunità abbia una competenza attiva*: ovviamente, più è ampio e coeso il gruppo di nuovi membri di chiesa, maggiore è la probabilità che la loro lingua diventi lingua liturgica.

2. *Presenza di un gruppo di persone che vuole mantenere l'uso della propria "lingua di casa" anche in chiesa*: non necessariamente un gruppo parlante una L1 diversa dall'italiano desidera che questa entri a far parte del culto (non succede mai per i dialetti italiani, ad esempio); l'impressione è che un fattore determinante in questo senso sia la tradizione nell'uso liturgico di tale lingua presso il gruppo che la parla.

Si noti che i criteri 1 e 2 sono spesso stati dedotti sulla base delle lingue di culto impiegate oppure, nei casi per i quali disponevamo di un maggior numero di informazioni, sulla base della provenienza dei membri di ogni chiesa: uno degli obiettivi per l'evoluzione della ricerca potrebbe essere quello di indagare direttamente questi dati attraverso interviste ai credenti, almeno in alcune comunità. I criteri che seguono (tranne, a rigore, il n. 7) sono invece stati stabiliti sulla base dei dati già a nostra disposizione.

3. *Predicazione pronunciata in una lingua diversa dall'italiano*: nelle chiese protestanti, è importante che la predicazione sia tenuta in una lingua comprensibile a tutti i fedeli. In questo senso possiamo supporre che, nelle chiese in cui questa viene pronunciata (anche) in lingue diverse dall'italiano, vi siano persone che non capiscono del tutto la lingua nazionale.

4. *Sono pronunciate in lingua diversa dall'italiano porzioni minori della celebrazione*: viceversa, laddove soltanto in alcune parti di liturgia si ricorre a lingue straniere, presumibilmente non lo si fa tanto per facilitare la comprensione quanto perché tutte le componenti della chiesa si sentano rappresentate nel culto.

5. *Presenza di culti interamente condotti in lingue diverse dall'italiano*: significa che tendenzialmente non ci sono italiani che partecipano.

6. *Presenza di culti interamente condotti in italiano*: significa che tendenzialmente non vi è nessuno, fra i fedeli, che non capisce la lingua nazionale.

7. *L'italiano non è mai fra le lingue liturgiche*: è questo il criterio determinante per distinguere le chiese appartenenti al modello "multilingue" da quelle appartenenti al modello "non italiano"; presso queste ultime, formatesi su base linguistica o etnica, mancano i momenti di comunione con fratelli e sorelle italiani, dunque non vi è l'esigenza di ricorrere alla lingua nazionale.

Fra quelli plurilingui, il modello più diffuso, sia in termini numerici sia in termini geografici, sembra essere il modello "italiano/multilingue" (con 15 comunità). Le chiese che rispondono a questo modello si trovano soprattutto nelle regioni del Nord Italia, ma anche in singole realtà situate nelle regioni centro/meridionali, quali la Toscana, il Lazio, l'Umbria e la Sicilia. Nelle chiese appartenenti a questo modello, le parti della liturgia in cui intervengono lingue diverse dall'italiano sono soprattutto le letture bibliche (la cui "traduzione" è facilitata dalla diffusione della

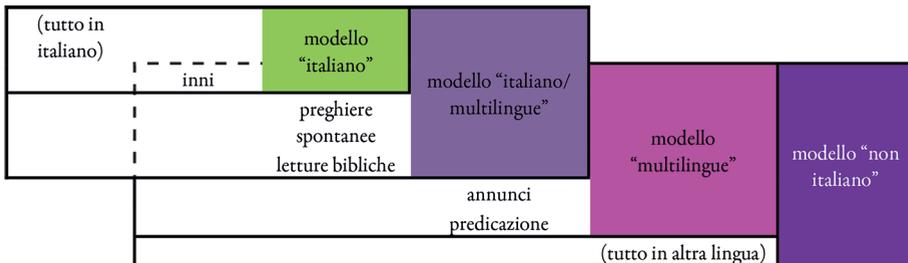
Bibbia nella maggior parte delle lingue), seguite dalle preghiere spontanee (durante le quali tendenzialmente ciascuno ricorre alla propria lingua materna).

Le chiese che rispondono al modello “multilingue” (9 comunità) si collocano invece nelle sole regioni settentrionali (soprattutto Veneto, Emilia Romagna e Friuli Venezia Giulia), caratterizzate da un’ampia migrazione di evangelici negli ultimi decenni. In queste chiese, oltre alla predicazione, anche gli annunci sono spesso bilingui: questo dato conferma l’impressione che si tratti di un modello diffuso laddove vi sono fedeli che non hanno una competenza di italiano sufficiente a farli partecipare appieno alla vita della chiesa.

Infine vi sono tre chiese che sembrano appartenere al modello “non italiano”, due nella Capitale e una in Friuli Venezia Giulia: si tratta in questo caso di comunità che si sono aggregate su base linguistica (chiese anglofone o francofone) o etnica (chiesa ghanese), pur inserendosi nel novero delle chiese metodiste italiane. In queste chiese, l’intero culto si svolge nella lingua d’origine della comunità.

Nella figura 2 si riassumono schematicamente le parti della liturgia che generalmente vengono pronunciate in lingue diverse dall’italiano durante i culti, a seconda dei diversi modelli di “repertorio linguistico comunitari”.

Figura 2 - Parti della liturgia pronunciate in lingue diverse dall’italiano, nei diversi modelli di repertorio linguistico comunitario



Quanto descritto finora è valido in termini generali, ma non tutte le chiese si prestano a essere ascritte a un modello preciso: per tornare sull’esempio delle chiese della Val Pellice che mantengono alcuni culti in lingua francese, i criteri 1, 2, 3 e 5 porterebbero a considerarle chiese appartenenti al modello “multilingue”, mentre stando ai criteri 4, 6 e 7 si tratterebbe di chiese appartenenti al modello “italiano”. In casi come questi, la valutazione non può prescindere da una indagine più approfondita dei diversi contesti; permangono comunque 7 chiese per le quali non è (ancora) stato possibile determinare il modello di repertorio linguistico comunitario.

5. Oltre i modelli: un confronto tra due chiese del modello “italiano/multilingue”

Se la definizione di modelli di repertorio favorisce senz’altro l’interpretazione e la classificazione di fenomeni linguistici complessi ed eterogenei, è anche vero che pos-

sono esistere grandi differenze tra chiese che rientrano nello stesso modello. A tal proposito, per approfondire alcuni casi di maggiore rilevanza, sono state condotte interviste telefoniche ai responsabili di due chiese, scelte tra quelle più interessate dal fenomeno migratorio e rappresentative del modello plurilingue più diffuso, quello "italiano/multilingue".

Allo scopo di osservare i comportamenti linguistici all'interno del più ampio contesto socio-culturale della comunità ecclesiale, il questionario elaborato per le interviste ha inteso esplorare diverse variabili. Nello specifico, si è fatto riferimento alle dimensioni della "distanza sociale", costruito proposto nell'ambito della linguistica acquisizionale come fattore determinante nel condizionare la qualità e la quantità del contatto tra diverse comunità linguistiche (Schumann 1976; 1986). Le 36 domande del questionario sono state, quindi, suddivise nelle seguenti otto sezioni:

- dimensione e coesione delle comunità di origine straniera;
- dominanza culturale di una comunità sull'altra;
- livello di integrazione, partecipazione alle attività della chiesa e adattamento alle abitudini del posto;
- chiusura della comunità straniera e rapporto con la lingua italiana;
- atteggiamenti delle comunità;
- congruenza tra le culture;
- progetto migratorio delle persone di origine straniera;
- valutazione complessiva sul livello di integrazione nella chiesa.

Le due chiese messe a confronto sono valdesi, una è umbra, l'altra è siciliana. Entrambe presentano un numero consistente di membri di chiesa non italofofoni, arrivati a partire dall'anno 2000 e emigrati per motivi economici. In entrambe le chiese porzioni minori del culto sono condotte in lingue diverse dall'italiano, nello specifico principalmente in francese e in twi.

Nella chiesa umbra i membri regolarmente iscritti sono 34. Di questi, quelli di origine straniera sono 18, poco più della metà. La comunità siciliana è più numerosa e conta circa 200 iscritti, di cui 25 stranieri. Il peso numerico degli immigrati sull'intera comunità si fa più consistente in entrambi i casi se si prende come riferimento il numero di persone realmente frequentanti il culto (circa 25 nella chiesa umbra, in media 80 nella chiesa siciliana) e se si tiene conto della più assidua partecipazione agli appuntamenti domenicali da parte degli stranieri rispetto ai credenti di origine italiana.

Nella comunità umbra i non nativi provengono principalmente dalla Costa D'Avorio, hanno come lingua materna l'adioukrou e, secondo le dichiarazioni del responsabile della chiesa, posseggono una buona competenza in lingua francese. Gli altri stranieri, singole famiglie o individui isolati, provengono dal Camerun, dalla Sierra Leone e dalla Tunisia. Il gruppo ivoriano è costituito in gran parte da donne e appare molto eterogeneo in termini di età, comprendendo quattro bambini e quattro giovani, inseriti rispettivamente nella scuola domenicale e nei corsi di catechismo, e adulti, fino ai 54 anni d'età.

Nella chiesa siciliana il gruppo di immigrati è costituito quasi esclusivamente da ghanesi, con lingua materna twi e spesso sprovvisti di una anche minima competenza in lingua inglese. Il gruppo ghanese si situa per la maggior parte nella fascia 41-50 anni, con una prevalenza di uomini senza figli.

Le culture dei gruppi di credenti stranieri sono percepite da entrambi i pastori come molto distanti da quella italiana, in riferimento a diversi aspetti, tra cui, ad esempio, le dinamiche familiari, l'abbigliamento e le abitudini culinarie. Sebbene, secondo i responsabili intervistati, non vi sia tra i membri delle comunità una percezione di superiorità della cultura "nativa" su quelle "non-native" o viceversa, in entrambi i contesti emergono inevitabilmente differenze oggettive che riguardano diversi livelli di benessere e di stabilità economica, e che vedono i gruppi di immigrati in una situazione di maggiore precarietà. Il responsabile della chiesa siciliana rileva divergenze che riguardano nello specifico la cultura protestante ghanese e quella italiana: mentre in Ghana la chiesa protestante, metodista, è maggioritaria, in Italia quella metodista e valdese è una chiesa di minoranza, con tutte le conseguenze che la diversa natura delle due realtà ecclesiali comporta¹³. Dal punto di vista linguistico, inoltre, emerge nelle parole dei pastori la percezione di un rapporto asimmetrico tra le lingue in contatto, sbilanciato a favore della lingua italiana, che dovrebbe rappresentare un necessario veicolo di emancipazione per i credenti stranieri, sia all'interno della vita della chiesa sia nella società in generale.

Se, in entrambe le comunità indagate, il divario culturale tra credenti nativi e non-nativi sembra essere ugualmente ampio, le due chiese presentano situazioni diverse rispetto al livello di integrazione e alla qualità dell'interazione tra i membri di origine italiana e gli stranieri. Gli ivoriani della chiesa umbra appaiono propensi a inserirsi nel tessuto sociale italiano e, d'altra parte, sembrano essere ben accolti dai credenti italiani, sebbene l'ampiezza del gruppo di immigrati favorisca il mantenimento di abitudini e tradizioni del proprio Paese d'origine. Nello specifico, gli ivoriani partecipano a tutte le attività organizzate dalla chiesa, sia quelle più formali (culto, studio biblico, serate di preghiera), sia quelle meno strutturate, come i pranzi o le feste comunitarie, e vi sono attività specifiche organizzate principalmente da e per loro. Il dialogo positivo tra gli stranieri e la comunità di origine italiana si riflette, inoltre, nella presenza di una donna ivoriana nel consiglio di chiesa, l'organo decisionale delle comunità valdesi e metodiste.

Nella chiesa siciliana, il gruppo di ghanesi, molto assiduo nella frequenza al culto domenicale, è però quasi del tutto assente in altre occasioni di incontro. In generale, il pastore evidenzia una difficoltà a mescolarsi tra i membri di chiesa stranieri e italiani e a stare davvero insieme, anche nei momenti informali. Il numeroso gruppo di ghanesi è descritto come molto coeso, caratterizzato da un forte mantenimento della propria identità linguistica e culturale anche all'interno della comunità ecclesiale, e abbastanza chiuso. D'altro canto, il pastore evidenzia anche da parte della componente italiana della comunità atteggiamenti non sempre di grande apertura verso gli stranieri, causati dalla paura dei fraintendimenti, dalla scarsa abitudine agli scambi

¹³ Per un approfondimento delle peculiari caratteristiche del metodismo ghanese, si veda Naso (2014).

con persone non italofone (soprattutto nel caso dei membri di chiesa più anziani) e dalla volontà di demandare al pastore e agli altri responsabili il complicato compito di “fare intercultura” e rafforzare i legami interni alla comunità.

Altre importanti differenze tra i gruppi di stranieri nelle due chiese messe a confronto riguardano il livello di scolarizzazione nel Paese d’origine e la competenza linguistica in italiano L2, o meglio, la competenza percepita dai pastori delle comunità¹⁴. Gli ivoriani della chiesa umbra posseggono un livello di istruzione pari alla licenza di scuola secondaria di primo o di secondo grado. Non vi sono nel gruppo persone debolmente alfabetizzate né persone laureate. Ad eccezione di coloro che sono arrivati in Italia da pochi mesi, gli ivoriani capiscono e parlano bene la lingua italiana, appresa quasi sempre anche in un percorso guidato: un laboratorio di italiano L2 messo a disposizione proprio dalla chiesa e rivolto non solo ai membri non italofoni della comunità ma anche agli altri stranieri della città¹⁵.

Nella percezione del pastore della chiesa siciliana, invece, sono molti i ghanesi che ancora non capiscono né parlano l’italiano, benché siano in Italia anche da più di dieci anni. Il gruppo presenta un livello di istruzione medio-basso, con molti analfabeti, sia tra gli uomini, sia tra le poche donne. L’analfabetismo e la debole alfabetizzazione nella lingua materna (o nella lingua di istruzione del Paese d’origine), se in teoria non compromettono la possibilità di apprendere l’italiano orale e di sviluppare le cosiddette BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*, Cummins 1984) in italiano L2, possono avere, in realtà, effetti molto negativi sulla motivazione all’apprendimento linguistico¹⁶. Nel contesto specifico di riferimento, quello della comunità ecclesiastica, la difficoltà – anzi l’impossibilità – di avvicinarsi al testo scritto e a generi testuali complessi, scritti e orali, quali, ad esempio, quelli della liturgia ecclesiastica o della riflessione comunitaria sui temi della fede, ha come conseguenza una scarsa partecipazione degli stranieri ai momenti di dialogo e di dibattito. Il confronto con i nativi italiani, peraltro, è complicato anche dalle divergenze di carattere teologico. Nel descrivere il comportamento dei ghanesi nei momenti di confronto comunitario, il pastore rileva in loro una sensazione di inadeguatezza, che sfocia spesso nell’autocensura: «Stanno sempre un passo indietro, devo spesso esortarli a dire quello che pensano, sono abituati “non è casa mia, mi sto zitto” [...] c’è una sorta di autorepressione, di autocensura c’è, che è pericolosa».

Secondo il pastore, l’assenza di dialogo, e quindi, paradossalmente, anche di esplicito conflitto, non permette un’evoluzione, una crescita della comunità:

¹⁴ I dati relativi all’italiano L2 sono frutto di una valutazione effettuata dai responsabili delle comunità e quindi non hanno la pretesa di delineare specifici profili di competenze. Essi sono comunque indicativi di una realtà linguistica percepita e forniscono informazioni sul modo e sulla volontà di comunicare/rappresentare tale realtà.

¹⁵ Rispetto alla padronanza dell’italiano L2 da parte degli stranieri, il pastore della chiesa umbra, coinvolto da anni nell’attività del laboratorio linguistico, è stato in grado di indicare come livello medio di competenza il livello intermedio B1-B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue.

¹⁶ Sull’apprendimento dell’italiano L2 da parte di adulti analfabeti o debolmente alfabetizzati si veda, tra gli altri, Minuz 2005; Maffia 2015; Caon & Brichese 2019.

Vedo molto una sensazione di essere ospiti e non andare oltre questo livello, che chiaramente poi diventa un livello conflittuale, però è il conflitto comunitario che serve a costruire la comunità. Cioè se tu non mi dici “questa cosa non mi sta bene” la comunità va tranquilla ma non si costruisce la comunità [...] Ecco, da questo punto di vista non si crea il frutto.

In risposta alle domande conclusive, che richiedevano una valutazione complessiva del lavoro svolto nella chiesa per favorire lo scambio interculturale e l'integrazione reciproca di credenti italiani e stranieri, entrambi i pastori hanno giudicato l'inserimento nel culto di lingue diverse dall'italiano, francese e twi, la migliore pratica messa in atto.

Tuttavia, l'analisi più approfondita delle dinamiche interne agli specifici contesti socio-culturali delle comunità ecclesiali permette di constatare che la presenza di più lingue nel culto, e in generale nella vita della chiesa, ha una diversa ragione d'essere e un diverso valore nelle due realtà indagate. Nel caso della chiesa umbra, l'uso della lingua francese sembra non essere legato a una vera necessità di comunicazione, garantita dalla buona competenza linguistica in italiano L2 del gruppo di stranieri. Sembra, piuttosto, che tale prassi risponda alla volontà di mantenere nella comunità una lingua dei credenti non italofoeni, come codice non esclusivo ma sicuramente più familiare e intimo dei discorsi legati alla fede e alla spiritualità.

Nel caso della chiesa siciliana, l'uso della lingua twi in letture, preghiere, canti e brevi riflessioni all'interno del culto è una chiara affermazione della presenza del numeroso gruppo di ghanesi nella comunità. Il suo utilizzo, in questo caso, è reso necessario dall'assenza di una lingua veicolare padroneggiata da tutti i credenti e, in mancanza di un dialogo proficuo tra le diverse componenti della comunità, è percepito come elemento di divisione, di demarcazione di differenze insuperabili, piuttosto che di arricchimento reciproco.

6. Conclusioni

L'indagine svolta a livello nazionale sugli usi linguistici nelle celebrazioni valdesi e metodiste ha confermato la validità dei modelli di repertorio linguistico comunitario già elaborati nel progetto ‘Da Babele a Pentecoste’ in relazione alle chiese evangeliche di alcune regioni dell'Italia settentrionale. Tali modelli sono stati rivisti e aggiornati alla luce della diversa natura dei dati ricavati nel progetto Ri.So.R.S.E.

Tra i due poli opposti rappresentati dalle chiese del modello “italiano” e quelle del modello “non italiano”, entrambi sostanzialmente monolingui, le comunità valdesi e metodiste interessate dal fenomeno migratorio, e talvolta del tutto stravolte dall'arrivo di consistenti flussi di immigrati, hanno sperimentato differenti soluzioni di convivenza tra culture e tra lingue diverse, descritte nei due modelli “italiano/multilingue” e “multilingue”.

L'uso più o meno consistente delle lingue materne o delle “lingue di casa” dei credenti non italofoeni nelle celebrazioni domenicali e nelle altre attività ecclesiali è sicuramente indice di una sensibilità delle chiese valdesi e metodiste nei confronti

del bisogno di ogni uomo e ogni donna di vivere la propria fede attraverso un codice linguistico familiare e di avere accesso alla scrittura (con e senza la s maiuscola) in una lingua che sia pienamente comprensibile. Lo sforzo di pensare e attuare pratiche plurilingui è inoltre segno della volontà di “essere chiesa insieme”, del tentativo di non creare, cioè, gruppi di fede isolati e differenziati su base linguistica.

Tuttavia, le difficoltà non sono poche e, al di là dei modelli identificati, non vanno perse di vista le peculiarità di ciascuna comunità. L’approfondimento di alcuni casi di maggiore interesse e in particolare il confronto tra due chiese valdesi del modello “italiano/multilingue” ha permesso di constatare che la convivenza di più lingue non basta da sola per rendere una comunità davvero interculturale. Il plurilinguismo può anche essere percepito come un ostacolo all’integrazione reciproca dei gruppi di credenti nativi e non nativi, se non accompagnato da un percorso di educazione all’intercultura e da un confronto più ampio, anche a livello teologico.

Infine le chiese evangeliche in Italia, grazie alla loro peculiare natura di realtà di minoranza, si confermano un ambito proficuo per indagare complesse dinamiche di contatto linguistico e dei luoghi di sperimentazione di pratiche interculturali, i cui risultati, se positivi, potrebbero essere importanti anche per altre realtà di integrazione sociale.

Bibliografia

- AMBROSINI M., NASO P. & PARAVATI C. (2018), *Il Dio dei migranti. Pluralismo, conflitto, integrazione*, Il Mulino, Bologna.
- CAON F. & BRICHESE A. (a cura di) (2019), *Insegnare italiano ad analfabeti*, Bonacci editore, Torino.
- CENTRO STUDI E RICERCHE IDOS E CENTRO STUDI CONFRONTI (2019), *Dossier Statistico Immigrazione 2019*, Roma.
- CUMMINS J. (1984), *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon, England.
- DEWAELE J.M. & PAVLENKO A. (2004), *Bilingualism and emotions*, Special issue, Estudios de Sociolinguística, 5, 1.
- GARELLI F. (2011), *Religione all’italiana. L’anima del paese messa a nudo*, Il Mulino, Bologna.
- MAFFIA M. & PONS A. (2019), Un’inchiesta sulle lingue di culto nelle chiese evangeliche del Nord-ovest e del Nord-est d’Italia, in *Aion*, 8: 161-180.
- MAFFIA M. (2015), *Oralità, scrittura e lingue seconde in apprendenti con un basso livello di literacy. Il caso di apprendenti senegalesi adulti di italiano L2*, Tesi di dottorato, Università degli studi di Napoli “L’Orientale”.
- MINUZ F. (2005), *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*, Carocci, Roma.
- NASO P. (2015), *L’incognita post-secolare. Pluralismo religioso, fondamentalismi, laicità*, Guida, Napoli.
- NASO P. (a cura di) (2014), *Metodismo globale. Sfide tra Nord e Sud del mondo*, Carocci, Roma.

- NASO P., PASSARELLI A. & PARAVATI C. (a cura di), (2019), *Granelli di Senape. Una fotografia delle chiese metodiste e valdesi in Italia*, Claudiana, Torino.
- NASO P., PASSARELLI A. & PISPISA T. (a cura di) (2014), *Fratelli e sorelle di Jerry Masslo. L'immigrazione evangelica in Italia*, Claudiana, Torino.
- OMONIYI T. & FISHMAN J.A. (a cura di) (2006), *Explorations in the sociology of language and religion*, John Benjamins, Amsterdam.
- PACE E. & RAVECCA A. (2010), Religioni, genere e generazioni. Uno sguardo europeo sull'Italia, in *Mondi Migranti*, 2: 43-56.
- PACE E. (a cura di), (2013), *Le religioni nell'Italia che cambia*, Carocci, Roma.
- PAVLENKO A. (2006), *Emotions and multilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PONS A. & RIVOIRA M. (2018), Le lingue dei valdesi, in *Riforma e Movimenti Religiosi*, 3: 379-395.
- RIVOIRA M. (2015), Nous avons besoin de ces deux langues comme de nos deux mains, il francese nelle Valli Valdesi, tra proiezioni ideologiche e realtà dei fatti, in CASINI S., BRUNO C., GALLINA F. & SIEBETCHEU R. (a cura di), *Plurilinguismo e sintassi. Atti del XLVI congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Siena 27-29 settembre 2012)*, Bulzoni, Roma: 342-360.
- SCHUMANN J.H. (1976), Social distance as a factor in second language acquisition, in *Language Learning*, 26: 135-143.
- SCHUMANN J.H. (1986), Research on acculturation model for L2 acquisition, in *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7: 379-397.
- SPOLSKY B. (2003), Religion as a site of language contact, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 23:81-94.
- WENGER E. (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge.

FRANCESCO GOGLIA¹

Migrazione secondaria e repertori linguistici complessi: il caso degli italo-nigeriani in Inghilterra

This chapter discusses how Italian-Nigerians reshape their complex linguistic repertoire as a result of secondary migration to the UK. The parents in these families first migrated from Nigeria to Italy, where they spent a long time and obtained the Italian citizenship, and subsequently migrated again to the UK with the whole family. The study is based on semi-structured interviews with 6 participants, children of six families, on their reported perception of their families' use of languages in Italy and the UK. The first results reveal that these participants maintain the use of Italian in communication with siblings, friends in Italy and friends in the UK who have had a similar migration trajectory. Within the family, the eldest siblings are the main agents of maintenance of Italian. Italian is perceived as linguistic capital useful for their future career, or in case they decide to return to Italy. English is the most important language in the UK and seen as cultural capital by the participants. The other Nigerian languages are used by parents among themselves, but not passed actively to children.

1. *Introduzione*

Nell'ultimo decennio, un numero sempre maggiore di immigrati che ha acquisito la cittadinanza italiana sceglie di lasciare l'Italia. Secondo i dati Istat, dei 669mila cittadini non comunitari che hanno acquisito la cittadinanza italiana tra il 2012 e il 2017 circa 42mila persone si sono trasferite all'estero nello stesso periodo (Istat 2018; 2019). Di questi il 75% ha scelto di trasferirsi in un altro Paese dell'Unione Europea (Conti, Lucari & Rottino 2018: 43). Alcune comunità tra cui quelle dei bangladesi, dei pakistani, dei ghanesi e dei marocchini tendono a spostarsi subito verso un altro paese europeo una volta ottenuta la cittadinanza italiana (id.). Questo fenomeno non interessa solo l'Italia, ma fa parte di un processo di migrazione secondaria o *onward migration* all'interno dell'Unione Europea in cui singoli individui o intere famiglie che provengono da Paesi extra europei, una volta naturalizzati emigrano verso un altro Paese europeo. La chiave di questo movimento post-naturalizzazione è il diritto alla libertà di movimento all'interno dei Paesi UE che si ottiene con il passaporto di un Paese europeo.

Gli studi che trattano questo tipo di migrazione sono in aumento, in particolare quelli relativi a casi di studio qualitativi, ed hanno identificato diversi fattori che contribuiscono alla *onward migration* specialmente verso l'Inghilterra da vari Paesi europei, tra i quali il desiderio di trasferirsi in un Paese con una più grande comunità

¹ University of Exeter.

etnica o religiosa del proprio Paese d'origine, la discriminazione nel Paese di naturalizzazione, maggiori opportunità lavorative e di studio per i figli nel Paese terzo, legami transnazionali di familiari ed amici, ed il sistema di welfare del Paese terzo (Van Liempt 2011; Kelly & Hedman 2016; Mas Giralte 2017; Ramos 2018; Ahrens *et al.* 2016; Della Puppa 2018; Della Puppa & King 2019). In questi studi troviamo alcuni accenni ad aspetti linguistici, come per esempio il ruolo che svolge la lingua inglese nel processo di *onward migration* nel caso degli italo-bangladesi di Londra, per i quali la lingua inglese ed un'istruzione britannica per i figli hanno agito da *pull factor* per la decisione di lasciare l'Italia (Della Puppa 2018).

Tuttavia, mancano studi specifici dell'*onward migration* dal punto di vista socio-linguistico, in particolare sulla ristrutturazione del repertorio linguistico di queste famiglie, dei loro atteggiamenti linguistici e del processo di mantenimento linguistico.

Il presente contributo si propone di colmare questa lacuna prendendo in esame il caso di famiglie italo-nigeriane emigrate in Inghilterra che appartengono alla categoria dei *family movers*, la cui decisione di emigrare viene presa principalmente per offrire un futuro migliore alla seconda generazione (Ahrens *et al.* 2016; Della Puppa & King 2019)². L'obiettivo di questo studio è di analizzare come viene riorganizzato il repertorio linguistico di queste famiglie.

2. *Seconde migrazioni in Europa e repertori linguistici*

La letteratura sul plurilinguismo nel contesto migratorio ha smesso di considerare il processo migratorio dal Paese d'origine al Paese di arrivo unicamente in modo lineare concentrandosi sul repertorio linguistico degli immigrati nel Paese di arrivo. Le migrazioni contemporanee sono molto più complesse, in quanto possono presentare per esempio periodi di soggiorno intermedi più o meno lunghi in diversi Paesi. Inoltre, le comunità di immigrati in un determinato Paese sono sempre più caratterizzate da legami transnazionali ed i singoli immigrati possono mantenere legami multipli con la madre patria e Paesi terzi. Una crescente letteratura di linguistica applicata e sociolinguistica ha evidenziato come diversi percorsi e progetti migratori, nonché legami transnazionali possano avere un effetto diverso sulla ristrutturazione dei repertori linguistici (Blommaert 2010; Duchêne & Heller, 2012; Pauwels 2016; Tovares & Kamwangamalu 2017).

Negli ultimi anni anche il legame tra cittadinanza e lingua è stato messo in discussione. Mentre in passato l'acquisizione della cittadinanza per naturalizzazione veniva considerata come il completamento del processo di integrazione nel nuovo Paese, oggi viene spesso usata in modo strategico e può rappresentare l'inizio di un nuovo progetto migratorio verso un altro Paese garantendo l'accesso a risorse ed op-

² Questo tipo di emigrazione rappresenta una minoranza nel quadro generale dell'emigrazione italiana degli ultimi anni che interessa prevalentemente i giovani (18-34 anni, 40,6%) e i giovani adulti (35-49 anni, 24,3%), soprattutto celibi e nubili (64%) (Licata 2019: 6).

portunità altrimenti inaccessibili, come nel caso delle migrazioni secondarie all'interno dell'UE (Mateos 2015). Un concetto che in questo studio risulta utile per capire l'atteggiamento dei nostri partecipanti verso le lingue del repertorio è quello di *capitale culturale* di Bourdieu (1986), che si riferisce alle lingue che una persona conosce e alle qualifiche che possiede. Secondo Bourdieu la conoscenza di lingue e l'istruzione rappresentano capitale culturale che può fornire ai cittadini di una data società potere ed accesso a risorse. Il valore del capitale culturale varia a seconda delle società e delle ideologie. Un esempio è il valore che le lingue dei Paesi di arrivo hanno nei singoli paesi UE per accedere al mercato del lavoro. In Italia, per esempio, gli immigrati devono imparare l'italiano e le altre lingue del loro repertorio non vengono considerate capitale linguistico spendibile (Chini & Andorno 2018). Nel caso delle famiglie che hanno intrapreso la migrazione secondaria, la cittadinanza italiana dà accesso non solo a nuovi diritti e doveri nel paese di naturalizzazione, ma anche al diritto di libera circolazione all'interno dell'UE. Dal punto di vista sociolinguistico, il repertorio linguistico di queste famiglie viene riorganizzato in base al valore che ciascuna lingua assume nel Paese di arrivo. La ristrutturazione del repertorio linguistico delle famiglie di immigrati in Italia è già stata oggetto d'attenzione di diversi studi (Guerini 2017; Mazzaferro 2018; Goglia 2018; Siebetcheu 2020). Si è notato che nell'ambito di famiglie endogame i genitori di solito parlano la lingua o le lingue del Paese di provenienza, a cui si aggiunge l'italiano imparato in Italia, e, a seconda della regione di residenza, a volte anche un dialetto. I figli nati in Italia hanno l'italiano come prima lingua, possono avere una maggiore o minore conoscenza delle lingue dei genitori e del dialetto, ed hanno studiato almeno una lingua straniera a scuola. In questo lavoro ci proponiamo di discutere cosa accade alle lingue del repertorio di famiglie di nuovi italiani nel Paese di nuova emigrazione, l'Inghilterra, prendendo come caso di studio le famiglie italo-nigeriane.

3. *Gli italo-nigeriani e la seconda migrazione*

La comunità nigeriana è una delle comunità storiche di immigrati in Italia. I primi nigeriani sono arrivati in Italia negli anni Settanta da studenti e in seguito da emigranti economici e per ricongiungimenti familiari. Dal 2013, la comunità è raddoppiata fino ad arrivare a 103.985 cittadini nigeriani regolarmente residenti in Italia rilevati il 1° gennaio 2018, quattordicesima comunità per numero di presenze tra i cittadini non comunitari residenti in Italia (*La comunità nigeriana in Italia* 2018: 61). L'incremento del numero di nigeriani negli ultimi anni è legato a richieste di asilo politico, motivi familiari e lavorativi. Il 57,9% degli immigrati nigeriani risiede nel Nord Italia e in particolare in tre regioni: Lombardia, Veneto ed Emilia-Romagna. La comunità nigeriana risulta diciassettesima per concessioni di cittadinanza: nel 2017, ben 1944 cittadini nigeriani hanno acquisito la cittadinanza italiana (*id.*). Di questi, molti sono emigrati in Inghilterra dove sono andati ad aggiungersi ai 430.000 cittadini italiani registrati all'AIRE. Secondo i dati del Consolato Generale d'Italia di Londra 24% di questi sono nati in paesi terzi. I primi Paesi per nascita sono il

Brasile (30%), il Bangladesh (11.7%), il Pakistan (6.36%), l'India (5.6%), il Ghana (4.8%), l'Argentina (4.44%), il Sud Africa (2.97%) e la Nigeria (2.9%) (Consolato Generale d'Italia di Londra, 2020). I genitori delle famiglie che hanno partecipato a questo studio fanno parte di quest'ultimo gruppo. Gli intervistati riconducono le ragioni della decisione di emigrare in Inghilterra alla crisi economica che ha colpito l'Italia a partire dal 2008 e alla possibilità di fornire un futuro migliore alla seconda generazione (cfr. Tintori & Romei 2017). Le statistiche sull'immigrazione non ci forniscono informazioni sulla diversità all'interno della comunità nigeriana in Italia, per esempio in termini di gruppi etnici, religioni e lingue. Secondo uno studio che si è occupato del primo gruppo migratorio nigeriano in Italia, gli immigrati nigeriani appartengono principalmente ai gruppi etnici igbo, yoruba ed edo, ma non mancano rappresentanti di altri gruppi etnici minori (Goglia 2009; 2011). I nigeriani europei fanno parte di una più ampia comunità nigeriana transnazionale e questo è uno dei fattori che caratterizza il processo di migrazione secondaria. Infatti, i partecipanti a questo studio raccontano di avere parenti ed amici di famiglia in Inghilterra che all'inizio sono stati importanti per l'integrazione nel nuovo Paese. L'Inghilterra anglofona e multiculturale non rappresenta una destinazione solo per gli italo-nigeriani, ma anche per nigeriani naturalizzati in altri Paesi europei, come i nigeriani naturalizzati in Germania (Ahrens *et al.* 2016).

In una ricerca precedente sui nigeriani a Padova (Goglia 2015), quasi tutti i partecipanti hanno affermato che se avessero potuto scegliere non sarebbero emigrati in Italia, ma avrebbero scelto l'Inghilterra. Uno dei motivi di questa preferenza era linguistico: in Italia non possono usare l'inglese, lingua che loro già conoscono (almeno nella sua varietà nigeriana), che gli italiani stentano ad imparare, e che viene percepita come una lingua internazionale e prestigiosa.

4. Metodologia

I dati oggetto della ricerca sono parte di un progetto ancora in corso finanziato dal Leverhulme Trust sui risvolti sociolinguistici dell'emigrazione di nuovi italiani in Inghilterra. Il progetto si propone di indagare il plurilinguismo, il mantenimento e lo *shift* linguistico, e gli atteggiamenti linguistici di famiglie di nuovi italiani di origine extra europea che sono emigrate in Inghilterra: italo-ghanesi, italo-indiani, italo-bangladesi ed italo-nigeriani. I partecipanti sono i figli di queste famiglie, hanno tutti un'età tra i 18 e i 26 anni e sono emigrati in Inghilterra negli ultimi otto anni assieme alle loro famiglie. Questo lavoro si incentra su sei partecipanti italo-nigeriani i cui genitori fanno parte della prima migrazione nigeriana e hanno vissuto in Italia come minimo 25 anni, hanno acquisito la cittadinanza per naturalizzazione negli ultimi otto anni e da neo-italiani hanno potuto trasmetterla ai loro figli. Quattro partecipanti fanno parte dell'etnia igbo e due dell'etnia yoruba.

I dati sono stati raccolti attraverso un questionario sociolinguistico seguito da un'intervista semi-strutturata. I partecipanti sono stati coinvolti attraverso contatti personali e con il passaparola con altri studenti e colleghi accademici in università

britanniche. Dopo un contatto via mail per le presentazioni e per informare i partecipanti del progetto, ad essi è stato chiesto di completare il questionario con domande inerenti a dati anagrafici, repertorio linguistico delle loro famiglie, percezione ed usi nei diversi contesti di interazione e con diversi interlocutori, cambiamenti subiti dalle loro pratiche linguistiche una volta arrivati in Inghilterra, la loro esperienza di emigrazione e percezione della propria identità. Una volta completato il questionario e ottenuto il consenso etico a partecipare al progetto, si è proceduto all'intervista, usando le risposte del questionario come punto di partenza, per chiarimenti e per espandere punti importanti emersi dai questionari. Sebbene semi-strutturata, l'intervista si è poi sviluppata in una conversazione informale sull'esperienza di emigrazione lasciando che i partecipanti condividessero aspetti salienti della loro esperienza migratoria e sull'uso delle lingue. Ogni partecipante ha potuto così riflettere su questioni particolarmente importanti, quali ad esempio l'esperienza positiva o negativa in Italia, la propria identità, lo shock culturale vissuto all'arrivo in Inghilterra, o spiegare più in dettaglio pratiche ed atteggiamenti linguistici osservati in famiglia. Le interviste, della durata di 30-60 minuti, sono state registrate. Sono state condotte principalmente in inglese; solo alcuni partecipanti hanno preferito l'italiano. Le interviste sono avvenute in luoghi pubblici come bar o università e, in alcuni casi, se non si è potuto organizzare l'incontro di persona, via Skype. Gli estratti in inglese riportati in questo capitolo sono stati tradotti in italiano.

L'approccio seguito in questo lavoro vede l'intervista come un tipo di interazione comunicativa nella quale il contenuto è co-costruito da intervistatore e intervistato (Pavlenko 2007; De Fina & Perrino 2011). In questo approccio, la presenza dell'intervistatore non viene vista come un fattore di ostacolo per l'elicitazione di dati spontanei, ma piuttosto come partecipante alla costruzione dell'interazione comunicativa. L'oggetto di studio è il modo in cui i partecipanti percepiscono e spiegano l'uso delle loro lingue nell'interazione con l'intervistatore.

5. *La ristrutturazione del repertorio linguistico*

Tutti i partecipanti dicono che i genitori parlano le lingue nigeriane (igbo e yoruba) tra di loro, ma dichiarano di avere un uso passivo di queste lingue, segno di un incipiente abbandono delle lingue igbo e yoruba (Goglia 2015). In queste famiglie i genitori parlano anche l'inglese nigeriano ed hanno ricevuto un'istruzione di scuola superiore in inglese in Nigeria. I genitori, anche se istruiti, parlano anche il *Nigerian Pidgin English*, ricorrendo spesso al *code-switching* nell'ambito di conversazioni in inglese o igbo/yoruba; tuttavia, non lo insegnano ai figli (cfr. Goglia 2011; 2015). Non tenendo conto di altre lingue che possono essere presenti nei repertori dei singoli parlanti, il repertorio linguistico dei nigeriani in Italia può essere semplificato in questo modo:

- l'italiano appare come lingua alta e bassa allo stesso tempo, secondo il modello di dilalia di Berruto (2018);

- l'inglese nigeriano appare sia come lingua alta, sia come lingua bassa, essendo anche una lingua immigrata usata per comunicare tra nigeriani di diverse etnie;
- le lingue nigeriane usate nella comunicazione tra genitori e nel gruppo etnico (igbo e yoruba in questo caso) appaiono al gradino più basso assieme al *Nigerian Pidgin English* e ai dialetti italiani (Goglia 2015).

Nei paragrafi che seguono cercheremo di spiegare, basandoci sui questionari e sulle interviste del nostro studio, come il repertorio linguistico degli italo-nigeriani venga ristrutturato una volta emigrati in Inghilterra.

5.1 L'inglese

I genitori dei partecipanti a questo studio sono emigrati dalla Nigeria negli anni '90. Nella maggior parte dei casi, l'Italia non era la destinazione preferita, ma l'unica disponibile ad accogliere migranti economici diretti verso l'Europa (Goglia 2015). Tutti i genitori parlavano l'inglese nigeriano al momento del loro arrivo in Italia, tuttavia la loro conoscenza di questa varietà d'inglese, così come i loro diplomi – non convertibili in diplomi italiani in assenza di accordi bilaterali con la Nigeria –, non sono risultati spendibili nel mercato del lavoro in Italia. Una volta stabilitisi in Italia, i genitori hanno dovuto imparare l'italiano e non si sono dunque impegnati attivamente ad insegnare ai figli l'inglese nigeriano. I giovani partecipanti a questo studio riportano che i genitori davano priorità all'uso dell'italiano in famiglia per assicurarsi che i figli imparassero bene l'italiano percepito come capitale linguistico per il loro futuro in Italia. L'inglese nigeriano veniva comunque usato in famiglia assieme alle lingue nigeriane e alcuni partecipanti hanno potuto impararlo sentendo i genitori, ma non considerano questa varietà capitale linguistico utile per la nuova vita in Inghilterra. L'inglese nigeriano viene percepito da tutti i partecipanti come una varietà diversa e meno prestigiosa dell'inglese britannico che, all'arrivo in Inghilterra, fa addirittura da ostacolo nel processo di apprendimento dell'inglese britannico. Nell'estratto (1) Achike, un ventenne igbo arrivato in Inghilterra a 15 anni, esprime la propria consapevolezza della differenza tra le due varietà di inglese nigeriano e britannico in due modi. In primo luogo, definisce l'inglese nigeriano *broken English*: in questo modo riproduce il modo in cui molti nigeriani definiscono l'inglese parlato da persone non istruite, ma applicandolo alla varietà parlata dai genitori, e sottolineandone così il minor prestigio rispetto all'inglese britannico. In secondo luogo, descrive la situazione in cui si trovano i ragazzi italo-nigeriani come lui all'arrivo in Inghilterra («ti trovi spiazzato»), non potendo contare sulla conoscenza dell'inglese nigeriano imparato in famiglia.

- (1) Int: Conoscevi l'inglese prima di venire qui?
 Achike: No perché il modo in cui i miei genitori lo parlano è diverso quindi se prendi quell'inglese e vieni qui sei confuso perché l'intonazione, l'accento è diverso.
 Int: Non te l'hanno insegnato?

Achike: Me l'hanno insegnato però il problema è che l'inglese... broken English, quello nigeriano è un po' diverso quindi se prendi quell'inglese e vieni qui ti trovi un po' spiazzato perché è diverso quindi ho dovuto rimparare l'inglese

Int: e come hai fatto?

Achike: Scuola, Youtube, amici, uscire con amici

L'apprendimento dell'inglese in Italia è avvenuto anche tramite la scuola. Oluchi, un ragazzo igbo arrivato in Inghilterra a 19 anni, nell'estratto (2) racconta che in Italia la famiglia parlava italiano a casa e qualche volta l'inglese nigeriano ed il *Nigerian Pidgin English*, ma lui ha iniziato ad imparare l'inglese solamente nella scuola media. Oluchi sottolinea che l'inglese imparato a scuola in Italia non lo ha preparato ad affrontare la nuova vita in Inghilterra.

- (2) [...] il problema è più che altro che... come sai bene come viene insegnato l'inglese in Italia, cioè io sapevo il nome, come dire grondaia in cinque modi diversi però non sapevo fare una conversazione normale tra uno della mia età in inglese, è un po' quell'inglese insomma che studi Geoffrey Chaucer, ma poi dopo non sai fare una frase costruita normalmente in una conversazione con un tuo coetaneo.

Nell'estratto, Oluchi riproduce un'idea condivisa da molti italiani per cui l'insegnamento dell'inglese in Italia si concentra più sulla grammatica ed sul lessico, citando l'esempio *grondaia in cinque modi*, o la letteratura, *studi Geoffrey Chaucer*, invece di preparare alla comunicazione di tutti i giorni. Da notare che i partecipanti che arrivano in Inghilterra da piccoli apprendono l'inglese più facilmente e non condividono ricordi traumatici legati all'apprendimento della lingua. È questo il caso di Adeyeni, una ragazza yoruba ventenne arrivata in Inghilterra a 10 anni.

- (3) Int: Com'è stata l'esperienza di spostarsi da un paese all'altro?
Adeyeni: All'inizio è stato strano, ma non tanto brutto perché avevo studiato inglese in Italia naturalmente, ma quando sei piccola impari la lingua facilmente quindi dopo tre mesi potevo già parlare inglese fluentemente, ma l'inizio è stato naturalmente difficile perché lasci gli amici e poi cominci una nuova vita in un nuovo paese...

La scelta di migrazione in Italia e le pratiche linguistiche di queste famiglie che hanno privilegiato l'uso dell'italiano hanno attivato un processo di *shift* dalle lingue igbo/yoruba e dall'inglese nigeriano verso l'italiano. Con la decisione di emigrare in Inghilterra la situazione si inverte e viene riattivato lo *shift* verso l'inglese, mentre all'italiano viene dato meno spazio. Inoltre il fatto che queste famiglie non abbiano investito nell'insegnamento dell'inglese per i figli, se non parlando inglese nigeriano in famiglia, è un'ulteriore conferma che il progetto di seconda migrazione non è stato pianificato e che le famiglie avevano tutta l'intenzione di restare in Italia, ma l'acquisizione della cittadinanza in Italia ed il mutato contesto socio-economico in Italia nell'ultimo decennio hanno fornito l'opzione di poter lasciare l'Italia (cfr. Ramos 2017; Della Puppa 2018).

5.2 Il mantenimento dell'italiano

Una volta che le famiglie emigrano dall'Italia all'Inghilterra, l'inglese diventa la lingua più importante del repertorio linguistico al di fuori del dominio della famiglia. L'italiano, invece, perde domini d'uso ufficiali e in alcune famiglie viene mantenuto nella comunicazione tra alcuni o tutti i familiari. Nell'estratto (4), Oluchi, un ragazzo igbo, racconta di come in Inghilterra la famiglia all'inizio abbia privilegiato l'uso dell'inglese per far sì che i figli imparassero la lingua del nuovo Paese, una scelta questa che rispecchia la scelta di privilegiare l'italiano in Italia. Una volta assicuratisi che i figli avessero imparato l'inglese, i genitori sono ritornati all'italiano, stavolta per assicurarsi che i figli non lo perdessero, specialmente le due figlie più giovani che hanno lasciato l'Italia da piccole.

- (4) Quando hanno capito che noi con l'inglese andavamo bene e non avevamo più bisogno di sostegno a casa. Adesso noi parliamo solo italiano a casa, il motivo è il contrario cioè far sì, io no perché sono arrivato in Inghilterra a 18 anni, però soprattutto perché le mie sorelle non se lo dimentichino, quindi parliamo sempre e solo italiano.

In effetti, tra i figli si nota una differenza nel mantenimento dell'italiano a seconda dell'età in cui è avvenuta la migrazione. I figli più piccoli imparano l'inglese facilmente, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, e tendono a dimenticare l'italiano, mentre i figli maggiori tendono a mantenere l'italiano anche al di fuori della famiglia, usandolo con amici italofoeni che hanno intrapreso lo stesso percorso migratorio e con amici in Italia. L'estratto seguente esemplifica questo processo di *shift* verso l'inglese nei figli più piccoli. Achike, un ragazzo igbo, sottolinea che il fratello più piccolo *non capisce*, mentre il fratello medio *ci deve pensare prima di parlare*.

- (5) Int: Hai detto che tu sei quello che sa l'italiano di più e i tuoi fratelli?
 Achike: Lo stanno dimenticando perché non lo usano più.
 Int: Quindi non lo parlano mai a casa?
 Achike: Quello più piccolo no, cioè anche quando parlo con lui non capisce, mi dice di parlare inglese, quello di mezzo lo parla però si sente che non è abituato, ci deve pensare prima di parlare
 Int: E tu invece con chi lo parli?
 Achike: Ho ancora amici con cui parlo dall'Italia, ho ancora gente che da lì è venuta qui

I figli maggiori di queste famiglie scelgono consapevolmente di mantenere l'italiano, e tra le motivazioni che forniscono ci sono le seguenti: l'italiano è la loro prima lingua, è una parte importante della loro identità, rappresenta un importante capitale linguistico sia per il loro futuro lavoro in Inghilterra, sia nel caso di un eventuale ritorno in Italia. Diversamente dalle lingue igbo e yoruba, il mantenimento dell'italiano in Inghilterra può avere un risvolto pratico, essendo una lingua seconda europea, che viene studiata in Inghilterra e che può risultare utile per il curriculum lavorativo. Infatti, tutti coloro che hanno partecipato a questo studio hanno scelto di sostenere esami ufficiali di italiano a scuola: il GCSE (all'inizio della scuola su-

periore) e l'A-Level (diploma di scuola superiore). Tra le motivazioni fornite per questa scelta ci sono l'opportunità di studiare in modo formale aspetti della lingua italiana che sentono di stare perdendo; ottenere un certificato per il loro lavoro futuro; ottenere un voto alto all'esame come requisito per l'accesso all'università, visto che già parlano la lingua a livello avanzato. Alcuni partecipanti hanno anche scelto di studiare l'italiano a livello universitario. Nell'estratto seguente, Ngozi, una ragazza igbo arrivata in Inghilterra a 10 anni, spiega che ha sostenuto gli esami di italiano per avere una qualifica per l'ammissione all'università.

- (6) Int: Hai fatto qualche esame in italiano come l'A-level?
 Ngozi: Sì ho fatto il GCSE e l'A-level di italiano, in realtà non ho studiato, ho solo fatto gli esami era solo per un tipo di certificato perché per l'università devi dimostrare di avere un certificato in un'altra lingua

È interessante notare come, nel caso di questa migrazione secondaria, siano i figli maggiori a svolgere il ruolo più importante nel mantenimento dell'italiano in famiglia, e non i genitori, come di solito avviene nel contesto di immigrazione (cfr. Rubino 2014; Pauwels 2016). Per i figli maggiori l'italiano è la prima lingua e viene ancora usato con diversi interlocutori, mentre per i genitori l'italiano è una lingua seconda imparata in Italia.

5.3 Le altre lingue del repertorio linguistico

Come abbiamo visto, l'italiano in Inghilterra si unisce alle lingue nigeriane come lingua immigrata, ma ha il vantaggio di rappresentare capitale linguistico utilizzabile dai figli nel loro lavoro futuro. Le lingue igbo e yoruba mantengono il loro status di lingue immigrate, ma continuano ad essere usate dai genitori per comunicare tra di loro o con i figli, che, però, hanno solo una competenza passiva di queste lingue che hanno imparato ascoltando i genitori. È questo il caso della famiglia di Adeyemi, una ragazza yoruba, i cui genitori parlano yoruba tra di loro e con le figlie che, secondo quanto dichiara Adeyemi, hanno solo una competenza passiva della lingua dei genitori.

- (7) I miei genitori parlano yoruba e io e le mie sorelle lo capiamo, quindi loro lo parlano in casa, ma siccome li capiamo, ma non rispondiamo ai nostri genitori in yoruba, rispondiamo in italiano o inglese, o l'uno o l'altro.

Il mantenimento della lingua locale africana fa parte delle pratiche linguistiche di ciascuna famiglia e di ciascun individuo. Come già osservato in altri studi sui nigeriani-igbo in Italia (Goglia, 2015), i genitori non insegnano l'igbo ai figli anche se la lingua igbo ha forti valenze identitarie. La scelta di non mantenere le lingue nigeriane e di preferire l'uso dell'italiano e dell'inglese è legata al fatto che le lingue locali africane non vengono percepite come *utili* per il futuro della seconda generazione, visto che l'opzione del ritorno in Nigeria non viene contemplata. Ngozi, una ragazza igbo, ci spiega la sua visione delle pratiche linguistiche scelte dai suoi genitori nel seguente estratto.

- (8) Int: I tuoi genitori parlano igbo tra di loro, e voi figli?
 Ngozi: Penso che la ragione principale per cui noi non lo parliamo è stata... quando ci siamo trasferiti dall'Italia....penso che quando eravamo in Italia i nostri genitori ci parlavano in italiano perché pensavano fosse importante per noi e quando ci siamo trasferiti qui, abbiamo dovuto imparare l'inglese, ma i nostri genitori volevano farci mantenere l'italiano quindi non c'è mai stato un momento della nostra vita in cui ci siamo concentrati per imparare igbo
 Int: Quindi l'igbo è un po'...
 Ngozi: Un po' come la terza opzione e anche se tutte le lingue sono importanti, penso che i miei genitori non si sono resi conto...anche se l'inglese e l'italiano sono probabilmente lingue più importanti da imparare per il business e sai [...]

L'igbo viene etichettato da Ngozi come la *terza opzione* dopo l'inglese e l'italiano³. Dopo aver sottolineato che tutte le lingue sono importanti e che i suoi genitori non se ne sono resi conto, Ngozi riproduce l'ideologia dei suoi genitori che considerano l'inglese e l'italiano come *più importanti* per il futuro dei figli. In Italia, questo stesso atteggiamento nei confronti delle lingue africane locali è attestato anche tra gli immigrati camerunensi, che scelgono di non insegnare le lingue bamiléké ai figli a favore dell'italiano e del francese (Siebetcheu 2020).

Il *Nigerian Pidgin English* di solito è parlato da nigeriani con un livello di istruzione limitato e che non conoscono l'inglese nigeriano, oppure dai nigeriani istruiti in contesti informali assieme alle lingue africane e all'inglese nigeriano (Goglia 2011). Qualche partecipante dichiara di aver imparato un po' di *Nigerian Pidgin English* in famiglia, ma come succede per l'igbo e lo yoruba, ha solo una competenza passiva. Va notato che l'Inghilterra con la sua numerosa comunità nigeriana può offrire alla seconda generazione la possibilità di riscoprire il pidgin inglese che viene usato per esempio tra gli studenti universitari con background afro-caraibico come espressione della propria identità. È questo il caso di Oluchi che dichiara di aver cominciato a parlare il *Nigerian Pidgin English* con altri nigeriani all'università.

- (9) Int: In Italia, quando eri piccolo hai imparato l'igbo e il Pidgin English?
 Oluchi: Sì, ma la cosa interessante è il discorso che, cioè non ho mai parlato sia l'igbo che il Pidgin English, la prima volta che ho dovuto parlare il Pidgin English era tra amici nigeriani all'università e quando vado in Nigeria, è sempre stato un esercizio diciamo d'ascolto cioè la pratica è arrivata solo quando sono venuto in Inghilterra perché comunque come sai benissimo in Inghilterra c'è una grande popolazione di nigeriani.

Per quanto riguarda la conoscenza dei dialetti italiani, tutti i partecipanti dichiarano di non utilizzarli in Inghilterra, ma dalle interviste si evince la consapevolezza della presenza dei dialetti nel repertorio linguistico italiano quando vivevano in Italia. Adeyeni afferma di ricordare l'uso del dialetto da parte dei vicini di casa in Italia e che riusciva a capirlo. Il dialetto chiaramente era la lingua locale del contesto di vita precedente, che in Inghilterra esce dal repertorio linguistico di queste famiglie

³ Va notato che, malgrado in Inghilterra ci siano corsi di lingua igbo e yoruba offerti da associazioni nigeriane e comunali, nessun partecipante ha scelto di imparare la lingua dei genitori tramite questi corsi.

(10) Int: Hai mai parlato il dialetto?

Adeyeni: Sì, quando ero piccola, ma molto tempo fa, ora non mi ricordo naturalmente, ma mi ricordo che i miei vicini parlavano un dialetto, ma non mi ricordo, riuscivo a capire tutto, ma ora non mi ricordo più

L'unico caso in cui il dialetto sembra essere ancora in uso è quello di Oluchi, un ragazzo igbo trasferitosi dal Veneto a 18 anni, che mantiene ancora i contatti con amici in Veneto, dove il dialetto è ancora molto utilizzato. In questo caso il dialetto viene ancora usato in comunicazioni transnazionali con amici in Italia.

(11) Int: Conosci il dialetto?

Oluchi: Sì perché io tipo frequentavo persone che lo parlavano. Io il dialetto l'ho sempre capito, però parlarlo mica tanto perché poi a casa cosa parlo dialetto ai miei genitori? Però giocando a rugby, tutto il mio gruppo di amici di rugby, loro parlavano il dialetto, a parte il mio allenatore che parlava solo dialetto, o quello o niente

6. Osservazioni conclusive

In questo contributo abbiamo analizzato il repertorio linguistico di famiglie italo-nigeriane che, dopo aver ottenuto la cittadinanza italiana, hanno intrapreso una seconda migrazione. Ci siamo concentrati su interviste con i figli di queste famiglie. Le interviste hanno rivelato gli atteggiamenti di queste famiglie verso le lingue del repertorio e le politiche linguistiche attuate dai genitori. In Italia, le pratiche linguistiche di queste famiglie avevano privilegiato l'uso dell'italiano attivando così uno *shift* dalle lingue nigeriane verso l'italiano, vedendo in questa lingua l'unico capitale linguistico per il futuro dei figli in Italia. Con la naturalizzazione e la crisi economica del 2008, queste famiglie decidono di emigrare in Inghilterra. Una conseguenza di questa decisione è che, in Inghilterra, l'inglese soppianta l'italiano come lingua principale del repertorio e si attiva un nuovo *shift*, questa volta verso l'inglese. I giovani partecipanti intervistati riferiscono che la conoscenza dell'inglese nigeriano imparato in famiglia o dell'inglese scolastico non li ha aiutati nel processo di apprendimento dell'inglese britannico. In Inghilterra, l'italiano viene utilizzato in alcune famiglie specialmente dai figli maggiori emigrati dopo vari anni di vita in Italia. Sono questi ultimi che si fanno *guardiani* dell'italiano e, in qualche caso, possono far sì che i fratelli e le sorelle più giovani non lo perdano. Le lingue igbo e yoruba continuano ad essere utilizzate dai genitori per comunicare tra di loro come avveniva in Italia. A differenza delle lingue igbo e yoruba, l'italiano rappresenta anche capitale linguistico sul cui mantenimento la seconda generazione può investire. In Inghilterra, infatti, l'italiano è anche una lingua straniera studiata a scuola e all'università e tutti i partecipanti riferiscono di aver sostenuto esami di italiano in tali contesti. Le altre lingue del repertorio linguistico italo-nigeriano non vengono utilizzate. Le lingue dei genitori ed il *Nigerian Pidgin English* non erano state insegnate attivamente nemmeno in Italia, mentre i dialetti italiani, se appresi

in Italia, perdono completamente i loro domini d'uso in Inghilterra. Il repertorio linguistico delle famiglie italo-nigeriane in Inghilterra vede l'inglese britannico occupare il gradino più alto assieme all'inglese nigeriano, che continua ad essere usato dai genitori nella comunicazione di tutti i giorni, in famiglia e con altri nigeriani. L'italiano viene usato in famiglia, ma anche al di fuori della famiglia solo dai figli maggiori. Le lingue igbo e yoruba continuano ad essere usate dai genitori, mentre i dialetti italiani ed il *Nigerian Pidgin English* scompaiono dal repertorio e solo in sporadici casi vengono mantenuti.

Ci sono comunque altri aspetti sociolinguistici che meritano di essere studiati, come per esempio la costruzione dell'identità multipla dei figli, il ruolo dei legami transnazionali nell'uso e nel mantenimento delle lingue del repertorio, e il rapporto che le seconde generazioni instaurano con l'italiano e con l'Italia a lungo termine.

Bibliografia

- AHRENS J., KELLY M. & van LIEMPT I. (2016), Free Movement? The Onward Migration of EU Citizens Born in Somalia, Iran, and Nigeria, in *Population, Space and Place*, 22: 84-98.
- BLOMMAERT J. (2010), *The Sociolinguistics of Globalization*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BOURDIEU, P. (1986), *Questions de Sociologies*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- CHINI M. & ANDORNO C.M. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine su minori allogliotti dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.
- CONSOLATO GENERALE D'ITALIA LONDRA (2020), La presenza italiana in Inghilterra e Galles. Studio Statistico: file:///C:/Users/fg220/OneDrive%20-%20University%20of%20Exeter/Desktop/Capitolo%20italiani%20a%20Londra/studio_statistico_ott_2020.pdf (ultimo accesso 29 Dicembre 2020).
- CONTI C., LICARI F. & ROTTINO F.M. (2018), L'emigrazione dei "nuovi" cittadini italiani, in *Rapporto Italiani nel Mondo 2018*. Fondazione Migrantes, Editrice Tau, Todi: 37-44.
- DELLA PUPPA F. (2018), Nuovi italiani attraverso l'Europa. Cittadini globali, stratificazioni civiche e percorsi di mobilità sociale in tempi di crisi, in *Sociolinguistica Italiana* 12: 95-119.
- DELLA PUPPA F. & KING R. (2019), The new 'twice migrants': motivations, experiences and disillusionments of Italian-Bangladeshis relocating to London, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 45:11: 1936-1952.
- DE FINA A. & PERRINO S. (2011), Introduction: Interviews vs. 'natural' contexts: A false dilemma, in *Language in Society*, 40: 1-11.
- DUCHÊNE A. & HELLER M. (2012), *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*, Routledge, London.
- GOGLIA F. (2009), Communicative strategies in the Italian of Igbo-Nigerian immigrants in Italy: a contact-linguistic approach, in *Sprachtypologie und Universalienforschung/ Language Typology and Universals*, 62(3): 224-240.
- GOGLIA F. (2011), Code-switching among Igbo-Nigerian immigrants in Padua (Italy), in Anchimbe E. & Mforten S.A. (eds), *Postcolonial Linguistic Voices: identity choices and representations*, Mouton de Gruyter, Berlin: 323-342.

GOGLIA F. (2015), Multilingual immigrants and language maintenance: the case of the Igbo-Nigerian community in Padua, in GESUATO S. & BUSA M.G. (a cura di), *Lingue e contesti: Studi in onore di Alberto M. Mioni*, CLEUP, Padova: 701-710.

GOGLIA F. (2018), Code-switching and immigrant communities in Italy, in AYRES-BENNETT W. & CARRUTHERS J. (eds), *Manual of Romance Sociolinguistics*, Mouton de Gruyter, Berlin: 702-723.

GUERINI F. (2006), Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo, in *Linguistica e Filologia*, 23: 27-43.

GUERINI F. (2017), English and the Ghanaian diaspora in Northern Italy, in BOGGIO C. & MOLINO A. (eds), *English in Italy. Linguistic, Educational and Professional Challenges*, Franco Angeli, Milano: 223-236.

ISTAT INDICATORI DEMOGRAFICI. (2018), <http://www4.istat.it/it/files/2018/02/Indicatoridemografici2017.pdf?title=Indicatori+demografici+-+08%2Ffeb%2F2018+-+Testo+integrale.pdf> (ultimo accesso 1 Giugno 2020)

ISTAT (2019), Indagine conoscitiva in materia di politiche dell'immigrazione, diritto d'asilo e gestione dei flussi migratori, <https://www.istat.it/it/files/2019/09/Istat_Audizione_I_Commissione_18sett19.pdf> (ultimo accesso 30 Gennaio 2020).

KELLY M., & HEDMAN L. (2016), Between Opportunity and Constraint: Understanding the Onward Migration of Highly Educated Iranian Refugees from Sweden, in *International Migration and Integration*, 17: 649-667.

LICATA D. (2019), La mobilità italiana: da risorsa a costante perdita di opportunità, in *Rapporto Italiani nel Mondo 2019*. Fondazione Migrantes, Editrice Tau, Todi: 3-19.

VAN LIEMPT I. (2011), Young Dutch Somalis in the UK: Citizenship, Identities and Belonging in a Transnational Triangle, in *Mobilities*, 6 (4): 569-583.

MAS GIRALT R. (2017), Onward Migration as Coping Strategy? Latin Americans Moving from Spain to the UK Post-2008, in *Population, Space and Place*, 23: e2017. doi: 10.1002/psp.2017.

MATEOS, P. (2015), *Ciudadanía múltiple y migración, Perspectivas latinoamericanas*, D.F., CIDE-CIESAS, México.

MAZZAFERRO G. (2017), The relocation of English(es) in migratory contexts: the case of the Filipino community in Turin (Italy), in BOGGIO C. & MOLINO A. (eds), *English in Italy. Linguistic, Educational and Professional Challenges*, Franco Angeli, Milano: 237-250.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI (2018), La comunità nigeriana in Italia, in *Rapporto annuale sulla presenza dei migranti*, <https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Rapporti%20annuali%20sulle%20comunit%C3%A0%20migranti%20in%20Italia%20-%20anno%202018/Nigeria-rapporto-2018.pdf>.

PAUWELS A. (2016), *Language Maintenance and Shift*, Cambridge University Press, Cambridge.

PAVLENKO A. (2007), Autobiographical narratives as data in applied linguistics, in *Applied Linguistics*, 28(2): 163-188.

RAMOS C. (2018), Onward migration from Spain to London in times of crisis: the Importance of life-course junctures in secondary migrations, in *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (11): 1841-1857.

RUBINO A. (2014), *Trilingual Talk in Sicilian-Australian Migrant Families*, Palgrave Macmillan, London.

SIEBETCHEU R. (2020), Atteggiamenti linguistici degli immigrati africani in Italia. Il caso della comunità camerunense, in MARRA A. & DAL NEGRO S. (a cura di), *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, Officinaventuno, Milano: 231-245.

TINTORI G. & ROMEI V. (2017), Emigration from Italy after the crisis: the shortcomings of the brain drain narrative, in LAFTLEUR J.M. e STANEK M. (eds) *South-North Migration of EU Citizens in Times of Crisis*, Springer Open, Switzerland: 49-64.

TOVARES A.V. e KAMWANGAMAL N.M. (2017), Migration trajectories: implications for language proficiencies and identities, in CANAGARAJAH S. (ed.), *The Routledge Handbook of Migration and Language*, Routledge, London/New York: 207-227.

GIULIA LOMBARDI¹

La leggibilità dei testi istituzionali italiani destinati agli stranieri

Abstract

The article aims to analyze linguistic complexity within a corpus of Italian institutional texts (ISTR) addressed to migrants and asylum seekers. Lexical, morpho-syntactic and syntactic features retrieved from a computational linguistic analysis in the above-mentioned texts are investigated and compared with the features of four other corpora: AMB and BUR_orig (Italian legal and administrative texts), 2PAR (texts excerpted from an Italian newspaper) and A2 (texts addressed to students of Italian as L2). The results reveal relevant differences only between the linguistic profile of AMB and BUR_orig and the sub-section of institutional and informative texts specifically created for migrants and asylum seekers' needs (such as brochures and advertising materials aimed at disseminating multiple regulations). The general linguistic gap between ISTR and 2PAR and A2 highlights an evident urgency to assess the readability of those texts in order to facilitate communication with the intended users.

1. Introduzione

L'italiano istituzionale (REI 2005) è una varietà dell'italiano comune che viene utilizzata principalmente nella redazione di testi scritti (moduli, manifesti, vademecum, normative, lettere, pubblicità) ascrivibili al dominio del diritto e dell'amministrazione, ma anche dell'informazione e della comunicazione. Ad accomunare questi testi sono l'elaborazione e la trasmissione da parte di un centro dotato di potere normativo e l'appartenenza al *milieu* della comunicazione pubblica, intesa come la «forma di interazione tra le amministrazioni pubbliche e la comunità in funzione dell'interesse generale per la garanzia e la tutela dei diritti della cittadinanza» (Vellutino 2018: 12). Si tratta di testi che forniscono informazioni specialistiche rilevanti per la comunità, comunicazioni di pubblica utilità e messaggi per la coesione sociale o per la promozione del brand istituzionale. Essendo testi fortemente vincolanti, è necessaria una piena comprensione da parte di tutti i cittadini, compresi coloro che si trovano in una situazione socio-culturale problematica o che hanno una scarsa conoscenza della lingua italiana. Il rischio derivante dalla mancata o parziale comprensione di questi testi da parte degli immigrati che si trovano in Italia è grande, non solo in ragione delle funzioni *regolative* della comunicazione istituzionale (non comprendere pienamente un documento potrebbe avere delle

¹ Università di Genova.

conseguenze importanti per il progetto migratorio degli utenti coinvolti), ma anche di quelle *educative* ed *inclusive*, poiché solo attraverso la piena conoscenza delle normative, delle procedure ma anche delle politiche di integrazione previste dal Paese di accoglienza è possibile attivare una vera partecipazione civica e comunitaria. Non a caso la stessa Unione Europea da anni impone ai Paesi membri l'attivazione di progetti interculturali mirati (tra i quali, ad esempio, servizi di mediazione linguistica e di traduzione e interpretariato) a supporto delle Pubbliche Amministrazioni e l'adozione da parte delle stesse di nuove strategie per la comunicazione pubblica (Council of Europe 2017).

Tuttavia, la situazione italiana è piuttosto problematica. Negli uffici pubblici si assiste spesso al fallimento della comunicazione tra istituzioni e cittadini stranieri per almeno due fattori (Rhazzali 2015): l'indisponibilità del personale (per sovraccarico di lavoro, frustrazione e formazione scarsa o nulla) e l'organizzazione pratica degli uffici pubblici (caratterizzata spesso da mancanza di sale di attesa, da orari di apertura ridotti e dalla collocazione degli uffici in zone non raggiungibili dai mezzi pubblici). A ciò si aggiunge l'estrema variabilità regionale e locale dell'offerta dei servizi di mediazione, nella migliore delle circostanze limitati ad alcune ore, a poche lingue e concentrati presso alcuni servizi pubblici a discapito di altri. Inoltre, l'incompletezza del quadro normativo italiano in relazione alle pratiche di intervento fa sì che la selezione dei traduttori e degli interpreti impiegati, per esempio, nei tribunali sia spesso arbitraria, limitata a poche lingue e applicata solo ad alcune fasi dell'iter giudiziario.

Tutto ciò contribuisce a straniare, depotenziare ed emarginare soprattutto gli stranieri di recente immigrazione, che, nonostante la scarsa conoscenza della lingua veicolare, devono sin da subito relazionarsi con diversi tipi di testi istituzionali (permessi di soggiorno, richieste, moduli e iscrizioni). Il presente contributo mira ad analizzare la leggibilità di testi istituzionali italiani destinati agli stranieri per verificare se, almeno dal punto di vista linguistico, siano rispettate le regole universali dei *plain languages* come richiesto dalla normativa europea e italiana.

2. I testi istituzionali italiani

2.1 Caratteristiche linguistiche dei testi istituzionali italiani

Il linguaggio istituzionale è impiegato in una tale varietà di forme testuali e stilistiche che alcuni linguisti hanno proposto di utilizzare la definizione al plurale (*italiani istituzionali*, Vellutino 2018).

Secondo Fortis (2005) e Mortara Garavelli (2001) si tratta di un linguaggio settoriale ma non specialistico perché, pur essendo legato a funzioni comunicative e contesti d'uso specifici, data l'estrema variabilità degli oggetti di comunicazione, non ha un'identità tecnico-specialistica definita, potendo includere termini derivanti da moltissimi altri linguaggi settoriali (medico, economico o politico, per esempio). Il diritto e le amministrazioni utilizzano il linguaggio istituzionale ad un grado elevato di formalità, normatività, complessità ed esclusività; al contrario, la

pubblicità e la comunicazione divulgativa sono caratterizzate da un uso informale, comune, meno restrittivo e specialistico dello stesso linguaggio (Lubello 2014).

Dal punto di vista pragmatico, i testi istituzionali – soprattutto quelli giuridico-amministrativi – sono caratterizzati per lo più da enunciati prescrittivi, atemporali e impersonali. La forza illocutiva di tali enunciati si concretizza nella disposizione gerarchica dei contenuti, nell'utilizzo accorto degli elementi di coesione e nel ricorso frequente a strategie di messa in evidenza del tema degli enunciati: per questa ragione, la morfosintassi è ricca di frasi dichiarative, imperative, causali e ipotetiche (Brunato 2014; Brunato & Venturi 2014; Lastrucci & Viana 1991; Lubello 2014; Venturi 2012). I verbi sono prevalentemente indicativi presenti o futuri deontici-iussivi, mentre il ricorso ai tempi passati narrativi è prevalentemente ristretto alla ricostruzione dei fatti inclusa nelle sentenze o in alcuni testi divulgativi. Nei testi ascrivibili al dominio normativo è escluso il ricorso ad avverbi valutativi (come *addirittura, persino, purtroppo, sfortunatamente*) ed è rara la coniugazione dei verbi alla prima persona o al modo imperativo, a cui viene generalmente preferito l'infinito. Per la stessa ragione è ampio il ricorso alla diatesi passiva, alle forme implicite di subordinazione, all'omissione del soggetto e al participio congiunto o assoluto. Anche gli aggettivi qualificativi sono rari, mentre abbondano i deittici e rimandi testuali interni. Se i principi di sinteticità e semplicità dovrebbero guidare l'organizzazione e la redazione di qualunque testo giuridico e amministrativo, non bisogna dimenticare che «il giurista perfetto scrittore dovrebbe essere conciso ma non involuto» (Bambi 2018: 47): in questi testi proliferano, invece, pronomi, nominalizzazioni, enclisi pronominali, omissioni dell'articolo e strutture preposizionali libere. Per questa ragione si raggiunge spesso un'elevata densità informativa, che si concretizza in frasi lunghe e complesse, con sintagmi nominali pesanti. La necessità di mitigare il valore assertivo degli enunciati si concretizza spesso in doppie negazioni, litoti, eufemismi, perifrasi, ellissi e metafore di cortesia. Per evidenziare il tema, si incontrano frequentemente inversioni nell'ordine non marcato dei costituenti del periodo (il verbo precede il soggetto, l'aggettivo precede il nome, la *coniunctio* relativa si inserisce tra l'articolo e il nome). Dal punto di vista lessicale (Gualdo & Telve 2011), poi, ai tecnicismi necessari si associano spesso tecnicismi collaterali, prassismi, aulicismi, arcaismi, forestierismi, abbreviazioni e formule andate cristallizzandosi con l'uso.

2.2 Contro il *burocratese*

Per le caratteristiche appena delineate, la lingua istituzionale dalla metà del secolo scorso è stata oggetto di numerose illustri critiche: basti pensare al ben noto *burocratese* di Calvino (Calvino 1965).

Da allora non sono mancate iniziative concrete per promuovere la redazione di testi istituzionali leggibili, comprensibili e chiari: manifesti (REI 2005), normative (come la legge n. 24 del 07/08/1990, l'articolo 8 della direttiva del Ministero per la funzione pubblica del 07/02/2002 e la direttiva sulla *Semplificazione del linguaggio delle pubbliche amministrazioni* del 2005), manuali tecnici e pubblicazioni (solo per citarne alcuni: il *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni*

pubbliche del 1993; Cortelazzo & Pellegrino 2003; Fioritto 1997; Ittig & Accademia della Crusca 2011) e persino una petizione lanciata da Annamaria Testa² nel 2015.

Le strategie suggerite convergono su alcuni capisaldi della scrittura chiara e leggibile:

- identificare l'interlocutore;
- selezionare accuratamente le informazioni essenziali da comunicare all'utenza individuata;
- rispettare la temporalità e organizzare in maniera gerarchica le informazioni in modo tale da dare priorità e rilevanza alle informazioni più importanti;
- controllare che ogni sezione del testo rispetti i requisiti base di coerenza e coesione;
- sciogliere il discorso ricorrendo a più frasi distinte ed esplicitando la relazione logica tra gli enunciati;
- limitare il ricorso alla nominalizzazione;
- scrivere frasi che non superino le 25 parole;
- preferire la forma attiva negli enunciati e soprattutto nella subordinazione;
- glossare, parafrasare e disambiguare i tecnicismi necessari;
- utilizzare il più possibile parole appartenenti al Vocabolario di Base (De Mauro 2000);
- evitare tecnicismi collaterali, parole rare, sigle e acronimi non trasparenti.

Il susseguirsi di tante iniziative in parte simili tra loro e convergenti è motivato da quella che Fortis (2005) ha definito «resistenza al cambiamento». Non si tratta di ridondanza: diversi fattori si sono frapposti e tuttora si frappongono all'applicazione delle normative e delle linee guida dei linguisti sopra citate, tanto che ancora nel 2020 la redazione delle varie autocertificazioni necessarie a giustificare gli spostamenti in periodo di *lockdown* ha scatenato non poche critiche e fraintendimenti da parte di cittadini e autorità (Cassese 2020). Tra le ragioni individuate da Fortis ritroviamo l'incompetenza, l'inerzia, la frustrazione e il conformismo dei funzionari incaricati della redazione dei documenti, ma anche il timore che avvicinare la lingua degli atti a quella dei cittadini possa inficiarne l'autorevolezza e limitare quella vaghezza spesso necessaria agli stessi impiegati per declinare ogni responsabilità personale nell'interpretazione dei testi.

Peraltro, nemmeno il ricorso ad una lingua semplificata e totalmente epurata da ogni riferimento tecnico-dotto è sempre e in assoluto preferibile: semplificare troppo ciò che è filosoficamente e teoricamente complesso rischia di imbrogliare e raggirare l'utente (Bambi 2018). Tuttavia, in alcuni casi specifici, l'applicazione di alcune delle norme sopra elencate può veramente fare la differenza tra l'inclusione o l'emarginazione di una larga fetta di utenza. Nel prossimo paragrafo cercheremo di verificare se la redazione dei documenti istituzionali destinati ai cittadini stranieri rispetti o meno tali indicazioni.

21. Vedi <http://chng.it/rGMFVcLnGS>

3. *Analisi linguistico-computazionale dei testi istituzionali italiani destinati agli stranieri*

3.1 Metodologia del monitoraggio linguistico

Per realizzare l'analisi linguistico-computazionale dei testi istituzionali destinati agli adulti stranieri è stato necessario creare un corpus monotematico e sincronico che fosse il più possibile rappresentativo della varietà linguistica in oggetto. Il corpus, denominato ISTR, comprende:

- 72 atti amministrativi e moduli, ovvero notifiche, auto-certificazioni, iscrizioni, istanze, richieste e verbali (d'ora in poi *Att.a/Mod* nelle figure);
- 22 pronunce giurisdizionali, ovvero gli esiti delle Commissioni Territoriali o i giudizi dei tribunali incaricati di valutare le domande di asilo politico (d'ora in poi *Pr.Giur* nelle figure);
- 5 documenti informativi, ovvero vademecum e guide scritte a scopo divulgativo e realizzate espressamente per l'utenza straniera (d'ora in poi *Doc.Inf* nelle figure).

Il corpus comprende un totale di 142.597 *tokens*. La selezione dei testi e delle tre sotto-categorie è stata motivata dalla scelta di occuparsi nello specifico del linguaggio istituzionale dell'amministrazione, del diritto e della comunicazione utilizzato per la redazione dei testi più significativi per il progetto migratorio dei cittadini stranieri in Italia.

Per procedere alla profilatura del linguaggio istituzionale per gli stranieri e allo stesso tempo valutarne il grado di leggibilità, si è deciso di ricorrere a un monitoraggio comparativo di alcuni tratti morfosintattici, lessicali e sintattici tra ISTR e:

- AMB (Venturi 2011), che comprende testi legali e amministrativi per un totale di 1.627.757 *tokens*;
- BUR_orig (Brunato 2014), che comprende testi burocratici italiani per un totale di 62.208 *tokens*;
- 2PAR (Piemontese 1996), che comprende testi tratti dal mensile di lettura facilitata *DueParole*, per un totale di 72.987 *tokens*;
- A2 (Lombardi 2020), che comprende testi tratti dai principali manuali di italiano per stranieri espressamente dedicati al raggiungimento del livello A2 di conoscenza della lingua italiana L2, per un totale di 28.672 *tokens*.

La metodologia, già ampiamente sperimentata da Montemagni (2013), Dell'Orletta *et al.* (2014), Venturi (2011; 2012) e Brunato (2014), prevede l'analisi di alcuni tratti che, oltre ad essere rappresentativi delle varietà linguistiche dei vari corpora comparati, risultano predittivi del grado di difficoltà dei testi e consentono pertanto di verificare l'occorrenza delle caratteristiche

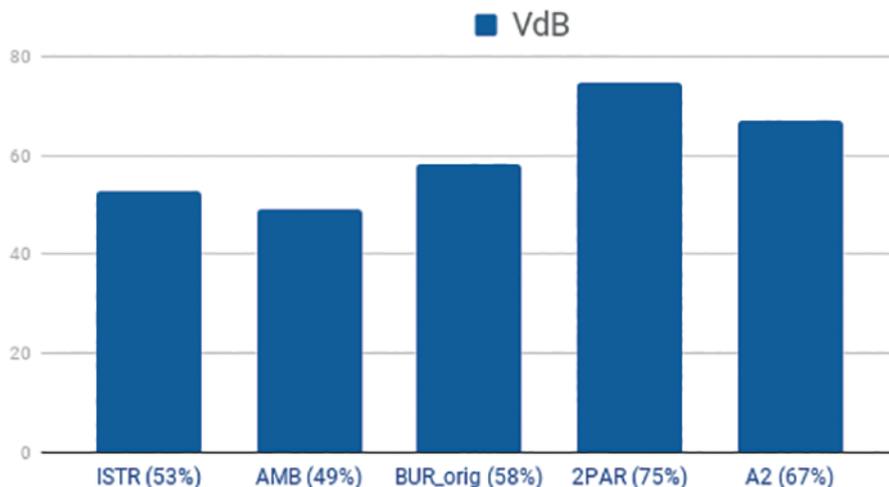
linguistiche suggerite dalle linee-guida per la redazione di testi amministrativi leggibili e chiari (vedi paragrafo precedente). La comparazione tra corpora qualitativamente diversi è finalizzata alla profilatura dei diversi linguaggi istituzionali rappresentati dalle sotto-sezioni del corpus ISTR. Lo scopo è quello di verificare se gli atti amministrativi, la modulistica, le pronunce giurisdizionali e i documenti informativi sulla normativa vigente in Italia in materia di immigrazione presentano tratti linguistici più vicini al linguaggio burocratico e normativo o ai *plain languages*. La scelta di includere un corpus contenente testi esplicitamente redatti per gli apprendenti L2 (A2) permette di discutere meglio il grado di difficoltà dei testi di ISTR in relazione all'utenza straniera. I limiti del metodo comparativo verranno discussi laddove ci si troverà nell'impossibilità di confrontare alcuni specifici tratti linguistici tipici di alcune strutture testuali (come i moduli).

Per l'analisi linguistico-computazionale è stata utilizzata la piattaforma per il trattamento automatico dell'italiano sviluppata dall'Istituto di Linguistica Computazionale Zampolli di Pisa, anch'essa già validata ed utilizzata nei lavori sopra citati, sia per la profilatura linguistica dei testi specialistici che per l'identificazione delle marche testuali di difficoltà (Dell'Orletta *et al.* 2011).

3.2 Caratteristiche lessicali dei testi istituzionali italiani per stranieri

La relativa limitatezza del corpus ISTR, che è giustificata dalla specificità dei testi in esso contenuti, non permette di ricavare valori significativi riguardo alla densità e alla *type/token ratio*. Tuttavia, l'analisi della percentuale di parole in termini di lemmi diversi appartenenti al Vocabolario di Base (VdB) individuato da De Mauro (fig. 1) rivela che i testi istituzionali destinati agli stranieri presentano valori in linea con quelli riportati da AMB e BUR_orig.

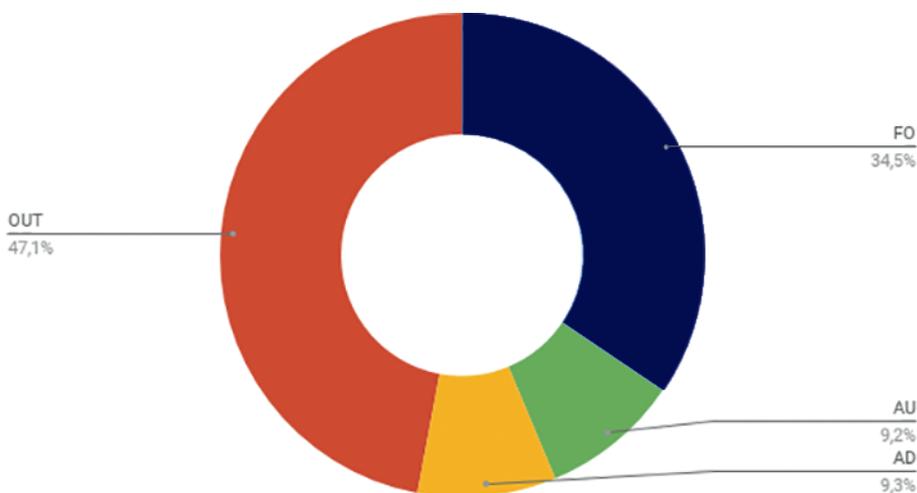
Figura 1 - Percentuale di parole in termini diversi appartenenti al Vocabolario di Base di De Mauro



Il VdB rappresenta le circa 7500 parole usate e comprese dalla maggior parte degli italofofoni: per definire quanto i testi in oggetto siano lessicalmente comprensibili per l'utenza straniera, occorre focalizzarci sulla sottocategoria del Lessico Fondamentale (FO) contenuta nel VdB, ovvero quelle circa 2000 parole comuni e frequenti che costituiscono anche il *lexical threshold* (Laufer 2010; Laufer & Aviad-Levitzky 2017) per la comprensione dei testi in lingua seconda.

Osservando la figura 2, si nota che all'interno di ISTR solo il 34,5% delle parole appartiene alla categoria del lessico Fondamentale (FO), mentre il 18% appartiene alle categorie ad Alto Uso (AU) e ad Alta Disponibilità (AD); sommando questo dato alla percentuale di parole estranee al VdB precedentemente discussa (OUT), potremmo ipotizzare che il 65,1% delle parole dei testi in oggetto sono sconosciute o poco note all'utenza straniera.

Figura 2 - Distribuzione del lessico di base in ISTR



È ipotizzabile che all'interno di questa categoria rientrino, accanto a numerosi vocaboli tecnici indispensabili (*comma, sussidiaria, status, ricongiungimento*), anche tecnicismi collaterali e preziosismi (*produrre duplice copia di, congiuntamente a, nonché, mendace, pena pecuniaria*). All'interno di ISTR, la percentuale di lessico fondamentale è così distribuita: 63,89 % negli atti amministrativi e nella modulistica, 68% nelle pronunce giurisdizionali e 72% nei documenti informativi. Questi ultimi sono i testi che sembrano formulati tenendo maggiormente in considerazione le esigenze dei destinatari individuati.

Se verificiamo la distribuzione percentuale di parole in termini di lemmi diversi appartenenti alla lista lessicale di livello A2 prevista dal Profilo della lingua italiana (Spinelli & Parizzi 2010), ricaviamo che solo il 21,14% delle parole contenute in ISTR appartiene alla categoria menzionata: in particolare, vi rientrano il 23,92% delle parole contenuti negli atti amministrativi e nella modulistica, il

23,33% delle parole contenute nei documenti informativi e il 16,17% delle parole contenute nelle pronunce giurisdizionali.

Ciò che colpisce di questi dati è che i testi inclusi nella categoria delle pronunce giurisdizionali sono in buona parte esiti di richieste di protezione internazionale inseriti in pratiche che generalmente si svolgono nel primo anno di ingresso dei richiedenti: durante questo spazio temporale (anche in considerazione della spesso scarsa scolarizzazione pregressa dei richiedenti) difficilmente viene superato il livello A2 di conoscenza della lingua italiana. Tale soglia risulta significativa anche perché coincide con il livello A2 di abilità linguistica richiesto dallo Stato italiano a tutti coloro che effettuano la domanda per il rilascio del permesso di soggiorno di lungo periodo.

3.3 Caratteristiche morfosintattiche dei testi istituzionali italiani per stranieri

L'analisi della distribuzione percentuale tra le categorie morfosintattiche primarie rappresenta una delle principali marche di stile (Biber 1993). Una percentuale maggiore di nomi caratterizzerebbe i testi informativi rispetto a quelli narrativi, mentre un elevato valore nel rapporto tra verbi e nomi sarebbe indice di elevata astrazione e densità informativa (Montemagni 2013).

I dati rappresentati nella figura 3 si presentano in linea con la letteratura, con ISTR che apparentemente presenta un'elevata percentuale di nomi e un elevato valore del rapporto tra nomi e verbi, superiori ad AMB e BUR_orig.

Figura 3 - Distribuzione percentuale tra le categorie morfosintattiche primarie

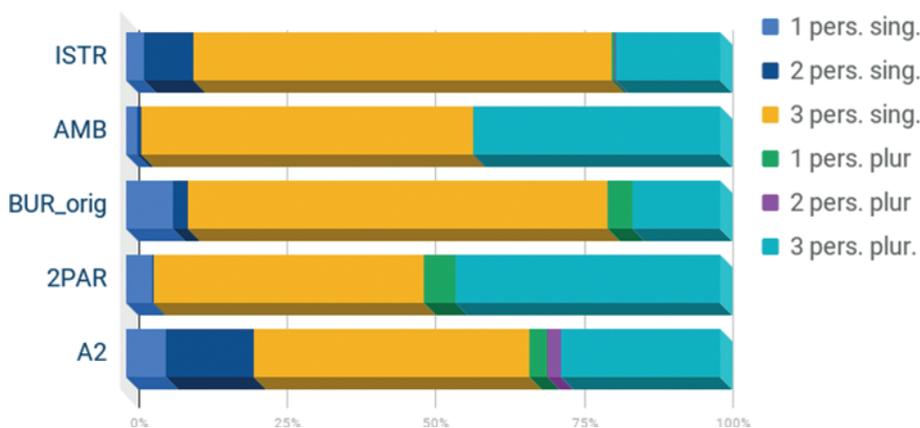


Tuttavia, ad influenzare particolarmente la *noun/verb ratio* è l'elevata percentuale di nomi presente negli atti amministrativi e nella modulistica (nomi/verbi= 5,06), dovuta alla prevalenza di moduli che per struttura testuale spesso non prevedono l'inserzione di verbi. Infatti, senza la modulistica, il valore di ISTR scende a 2,7. Quanto alla categoria delle pronunce giurisdizionali, il dato (2,75)

è in linea con i dati riportati da AMB ed è indice dell'elevata nominalizzazione presente in questo tipo di testi. Il principale problema per l'utenza straniera potrebbe essere costituito dall'astrattezza che deriva da queste scelte stilistiche, considerato che gli studenti di livello A2, in base alle tappe di acquisizione linguistica (Bernini 2003; Lo Duca 2007), generalmente conoscono e utilizzano principalmente vocaboli concreti e di uso comune. I dati relativi ai documenti informativi scritti per l'utenza straniera (2,18) mostrano nuovamente un'attenzione maggiore alla leggibilità, con la ricerca di una scrittura il più possibile sciolta e discorsiva.

Osservando la distribuzione percentuale della coniugazione verbale, riportata in figura 4, in linea con quanto prospettato dalla letteratura sul linguaggio istituzionale, emerge come BUR_orig, AMB e ISTR siano caratterizzati da un ricorso massiccio alla terza persona singolare, probabile spia di quella tendenza alla spersonalizzazione descritta nel § 2.

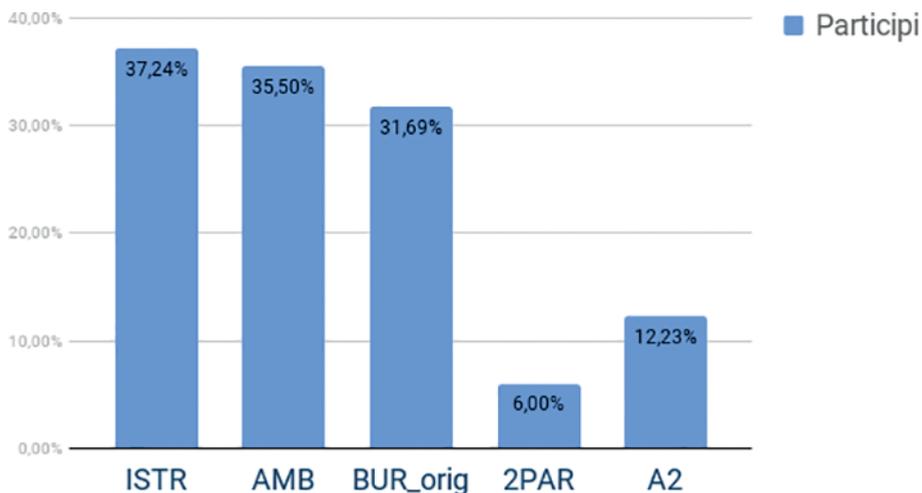
Figura 4 - Distribuzione percentuale della coniugazione verbale



Rispetto a BUR_orig (0,84) e AMB (0,78%), ISTR mostra una percentuale media maggiore di verbi alla seconda persona singolare (7,14%): mentre, però, le pronunce giurisdizionali (con l'1,31%) si attestano su valori simili al linguaggio normativo, gli atti amministrativi e la modulistica per stranieri (con il 6,6%) presentano un dato sensibilmente più elevato di BUR_orig. Tuttavia, a risultare particolarmente elevata (43,33%) è la percentuale dei verbi alla seconda persona singolare contenuti nei documenti informativi. Si tratta di un dato molto positivo nella valutazione della leggibilità dei testi per l'utenza straniera: rivolgersi direttamente all'interlocutore non solo risulta efficace e funzionale dal punto di vista comunicativo, ma è anche un uso linguistico estremamente familiare agli stranieri, considerato che gran parte dei manuali relativi al livello A2 propongono soprattutto forme testuali dialogiche. A riprova di ciò, il valore suddetto si attesta sul 13% per il corpus A2.

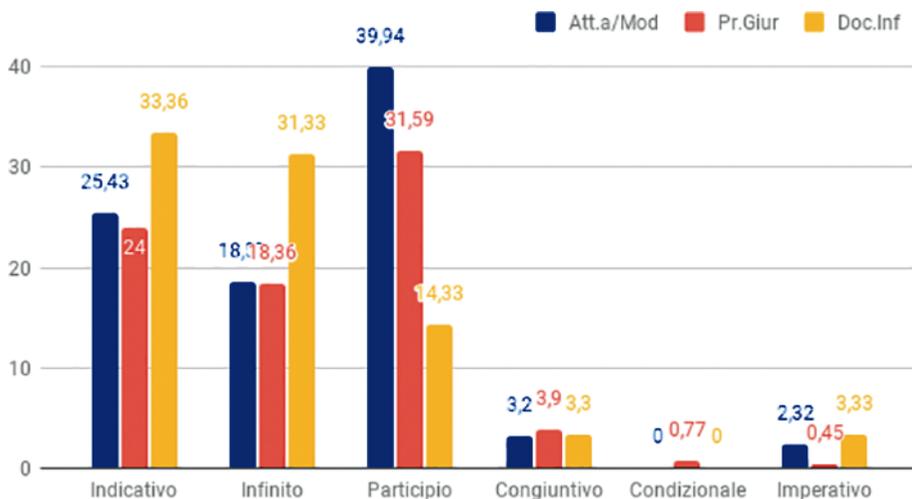
Per quanto riguarda la distribuzione percentuale dei participi non inclusi nei tempi composti (fig. 5), indice di nominalizzazione, di personalizzazione e di ricorso a forme implicite di subordinazione, si può osservare come il valore di ISTR (37,24%) sia vicino a quello di AMB (35,5%) e BUR_orig (31,69%), discostandosi invece dai testi di DueParole (6%) e dei manuali di italiano L2 di livello A2 (12,23%).

Figura 5 - Distribuzione dei participi non inclusi in passato prossimo o trapassato prossimo



La figura 6 mostra come siano soprattutto gli atti amministrativi con la modulistica (39,94%) e le pronunce giurisdizionali (31,59%) a contribuire al raggiungimento di un numero così elevato.

Figura 6 - Distribuzione percentuale dei modi verbali in ISTR



I documenti informativi, attestandosi sul 14,33%, presentano nuovamente un dato in linea con il profilo linguistico dei testi semplificati. Analogamente, prevalgono l'uso dell'indicativo e dell'infinito, possibile spia di un ricorso maggiore a frasi infinitive e dichiarative e a subordinate esplicite. L'occorrenza di una buona percentuale di imperativi è probabilmente correlata al dato relativo alla coniugazione verbale, come conferma di una generale tendenza all'utilizzo della seconda persona singolare.

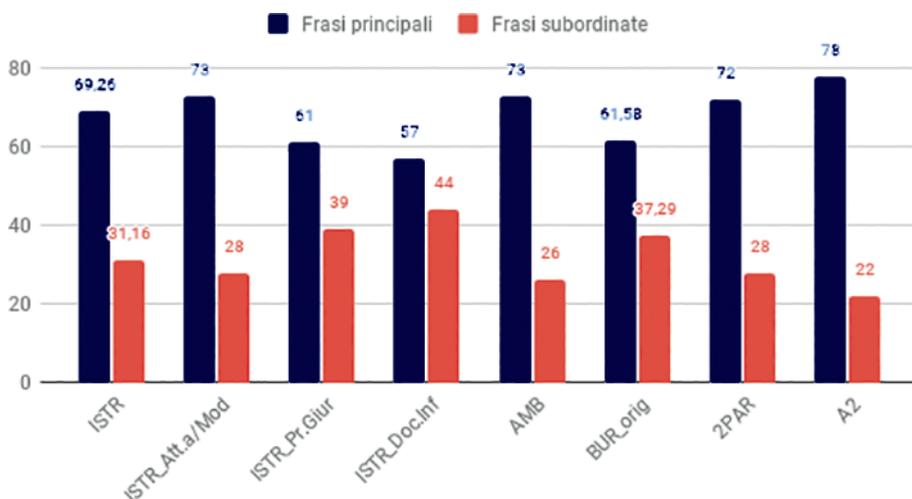
3.4 Caratteristiche sintattiche dei testi istituzionali italiani per stranieri

Uno dei dati che maggiormente correla con la leggibilità dei testi è la lunghezza media delle frasi, calcolata come numero medio di *tokens* per frase; non a caso, le indicazioni dei linguisti a proposito della riscrittura dei testi istituzionali fanno riferimento a una lunghezza massima di 25 parole.

I dati raccolti dall'analisi linguistico-computazionale rivelano che mediamente in ISTR si hanno 36,24 *tokens* per frase, contro il 26,72% di BUR_orig e il 26% AMB. All'interno di ISTR sono le pronunce giurisdizionali a presentare gli enunciati più lunghi, con una media di 38,27% di parole per frase. I documenti informativi, invece, presentano un dato (26,6%) in linea con AMB e BUR_orig e nemmeno troppo lontano da 2PAR (18,67%) e A2 (12,68).

Per quanto riguarda l'analisi della distribuzione percentuale media delle frasi subordinate e principali, riassunta nella figura 7, possiamo concludere che i dati di ISTR si collocano idealmente tra quelli di AMB e di BUR_orig, non discostandosi troppo nemmeno da 2PAR.

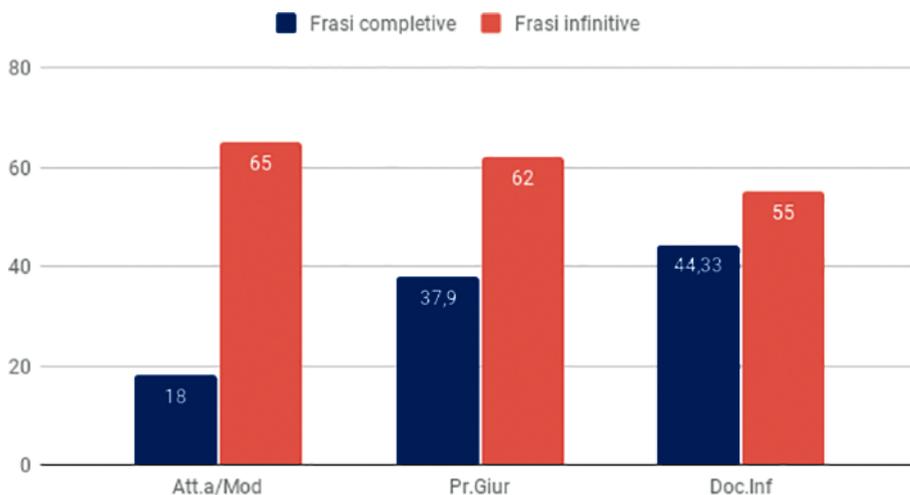
Figura 7 - Distribuzione di frasi principali e subordinate



Ciò che colpisce, in particolare, è l'elevata percentuale di frasi subordinate presenti nei documenti informativi destinati agli stranieri. Sembra un dato discordante con quanto discusso finora, ma per avere un quadro più chiaro della sin-

tassi dei testi dobbiamo preliminarmente ricordare che la subordinazione non è necessariamente sinonimo di complessità: ciò che è importante è il ricorso a frasi esplicite che ben segnalino il nesso logico tra gli enunciati (Bambi 2018). Osservando la distribuzione interna a ISTR (fig. 8) si può notare come i documenti informativi siano caratterizzati da un numero elevato di completeive e da un numero inferiore di infinitive.

Figura 8 - Distribuzione delle frasi infinitive e completeive in ISTR



Questo dato sembra mostrare una preferenza dei redattori per l'esplicitazione della subordinazione e per la disambiguazione dei soggetti degli enunciati, come emerge dal seguente esempio tratto dal *Vademecum sulla richiesta di protezione internazionale*:

- (1) Se sei privo di mezzi di sussistenza e non sei accolto in un centro di accoglienza governativo, puoi chiedere alla Questura che attivi la Prefettura per l'accoglienza in uno dei centri predisposti.

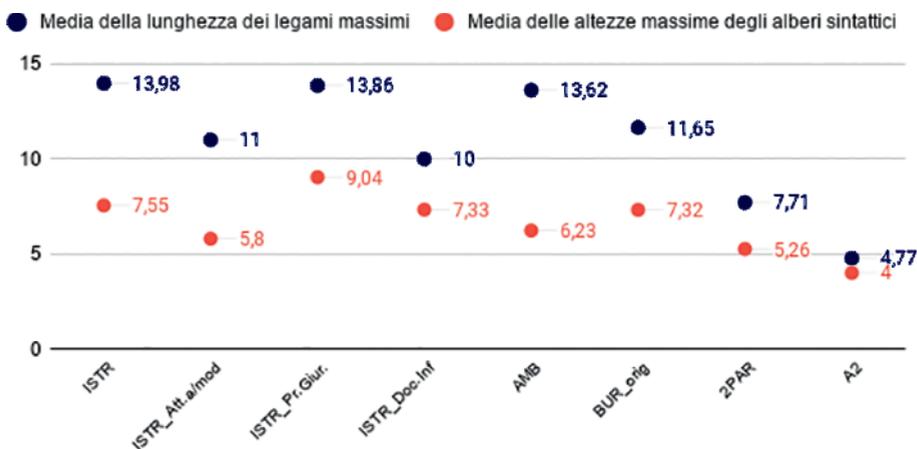
La presenza relativamente ridotta di frasi infinitive, invece, se correlata ai dati sulla distribuzione dei modi verbali riportata nella figura 6, rivela che probabilmente una buona parte delle occorrenze di infiniti precedentemente segnalata è da ascrivere a forme negative di imperativo.

Per indagare ulteriormente le caratteristiche linguistiche dei testi destinati agli stranieri e allo stesso tempo valutarne la leggibilità, occorre discutere ancora due dati fondamentali: la distanza media massima tra testa e dipendente nelle relazioni di dipendenza (calcolata come media della lunghezza dei legami di dipendenza massimi) e i livelli di incassamento gerarchico delle frasi (ovvero la media delle altezze massime degli alberi sintattici).

Come risulta dalla figura 9, in ISTR mediamente occorrono 13 parole tra testa e dipendente, un dato in linea con quanto emerge per AMB, ma molto lontano dai valori di 2PAR e A2. In altri termini, anche i dati sulla complessità sin-

tattica mostrano che ci sono maggiori analogie tra ISTR e i testi amministrativi e burocratici rispetto ai testi di facile leggibilità e a quelli pensati appositamente per gli stranieri con un livello di conoscenza dell'italiano inferiore all'A2.

Figura 9 - *Analisi della complessità sintattica*



Come è noto, più il nesso è distanziato, più risulta difficile per il lettore identificare la relazione tra testa e dipendente (Lumbelli 1989). Un numero medio elevato di parole correla spesso con la presenza di aggiunte relativizzanti e problematizzati, che costituiscono grossi ostacoli cognitivi alla comprensione dei testi. Si legga ad esempio la frase tratta dalla sentenza n. 2985/2016 del Tribunale di Perugia:

- (2) *L'essersi* il ricorrente successivamente *dissociato* dalla confraternita e per questo motivo avendo subito reiterate intimidazioni e minacce di morte nonostante l'avvenuto cambiamento per ben due volte della propria residenza in altre città della Nigeria, diversamente da quanto ritenuto dalla Commissione nel provvedimento impugnato, *costituisce* un fondato motivo per riconoscere al ricorrente la protezione umanitaria.

In linea con quanto discusso, anche l'analisi del numero medio massimo di relazioni consecutive tra foglia e radice verbale all'interno dell'albero sintattico colloca ISTR (e soprattutto le pronunce giurisdizionali) al primo posto per quanto riguarda l'incassamento gerarchico. Esemplificativa risulta la frase tratta dalla sentenza RG 2284/2017 del Tribunale di Genova:

- (3) In assenza di elementi di giudizio specifici relativamente alle caratteristiche di tali provvidenze asseritamente escluse dal principio della parità di trattamento (quali, requisiti previsti per l'erogazione di detti benefici; modalità di erogazione degli stessi ed altro) questo Giudice non ha ragione di porsi il dubbio rappresentato dal quesito formulato dall'Istituto.

In entrambi i casi, i documenti informativi si attestano su numeri inferiori rispetto ad AMB e BUR_orig ma ancora lontani da quelli caratterizzanti i testi semplificati.

4. Conclusioni

Le metodologie computazionali per il trattamento automatico del testo dimostrano che complessivamente i testi istituzionali destinati agli stranieri presentano tratti lessicali e morfo-sintattici più vicini al profilo linguistico dei testi burocratici e normativi che a quello dei *plain languages*. Tuttavia, all'interno del corpus ISTR esistono differenze significative tra le varie sottocategorie. I documenti informativi, scritti per divulgare norme e procedure, e indirizzati espressamente all'utenza, mostrano diverse caratteristiche linguistiche in comune con i testi ad alta leggibilità e in linea con le strategie suggerite dalla letteratura sulla semplificazione dei linguaggi istituzionali: frasi più brevi, meno participi, più imperativi e verbi coniugati alla seconda persona, subordinazione esplicita, percentuale elevata di parole appartenenti al VdB, *noun/verb ratio* limitata, limitata densità informativa. Gli atti amministrativi, la modulistica e le pronunce giurisdizionali si rivelano invece molto più complessi, presentando molti tratti in comune con AMB e BUR_orig, spesso in percentuale ancora maggiore: si pensi ad esempio ai livelli di incassamento gerarchico, alla lunghezza degli enunciati e alla *noun/verb ratio*. È vero che non si tratta di testi specificamente divulgativi, ma sono pur sempre documenti destinati a un'utenza precisa: comunicare a un richiedente asilo che

- (4) alla luce di quanto detto, la Corte ritiene che, per la sussistenza di una tale situazione di insicurezza, il xxxxxx, che è lontano dal Paese d'origine dall'aprile 2014, potrebbe subire ripercussioni dannose in caso di rimpatrio e ciò induce a riconoscergli, in riforma dell'impugnata ordinanza, un permesso di soggiorno per ragioni umanitarie (Sentenza n. 1036/2017 pubbl. il 09/03/2017 RG n. 154/2016)

è quantomeno poco efficace. Occorre senz'altro mettere gli stranieri che si trovano nel nostro Paese nelle condizioni non solo di capire e conoscere le leggi e le procedure che li riguardano, ma anche di compilare e comprendere autonomamente i documenti e gli atti processuali che fanno parte di quelle procedure.

Semplificare la redazione dei testi destinati agli stranieri è urgente e necessario, ma occorre ricordare che aumentare la leggibilità di tutte le categorie di testi gioverebbe in generale all'intera categoria *istituzionale*: basti pensare che delle 133 ordinanze d'irricevibilità (al 2018) relative alle domande di pronuncia pregiudiziale presentate alla Corte di Giustizia dell'Unione Europea, il 30% erano italiane e, come è stato evidenziato (Visconti 2018), i testi sono stati rigettati non per la lacunosità delle informazioni, ma per la prolissità e l'oscurità del linguaggio da cui erano composte.

Bibliografia

- BAMBI F. (2018), Per un breviario di buona scrittura giuridica, in *Quaderni Fiorentini*, 47: 43-53.
- BERNINI G. (2003), Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico, in L2 in *Itals*, I(2): 23-47.
- BIBER D. (1993), Using Register-Diversified Corpora for General Language Studies, in *Computational Linguistics*, 19(2): 219-241.
- BRUNATO D. (2014), Complessità necessaria o stereotipi del “burocratese”? Un’indagine sulla leggibilità del linguaggio amministrativo da una prospettiva linguistico-computazionale, in *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione. Atti del XIII Congresso della SILFI*, Palermo: 32-35.
- BRUNATO D. & VENTURI G. (2014), Le tecnologie linguistico-computazionali nella misura della leggibilità di testi giuridici, in *Informatica e Diritto*, 23(1): 111-142.
- CALVINO I. (3 febbraio 1965), L'antilingua, in *Il Giorno*.
- CASSESE S. (1993), *Codice di Stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Roma.
- CASSESE S. (2020), *Coronavirus, il dovere di essere chiari*, https://www.corriere.it/editoriali/20_marzo_23/dovere-essere-chiari-b5b36828-6d39-11ea-ba71-0c6303b9bf2d.shtml?fbclid=IwAR0Z87d-R8EHPenSMSL08Xc8-IorOIgozLTQmBy05BodGLu9J_-QUYMkQ2g.
- CORTELAZZO M. & PELLEGRINO F. (2003), *Guida alla scrittura istituzionale*, Laterza, Roma.
- COUNCIL OF EUROPE (2017), *Adult migrants: Integration and education. Extracts from conventions, recommendations, resolutions, and reports*, <https://rm.coe.int/1680306f0b>.
- DE MAURO T. (2000), *Grande dizionario dell'italiano dell'uso (GRADIT)*, UTET, Torino.
- DELL'ORLETTA F., MONTEMAGNI S., VENTURI G. & MORUZZI G. (2011), READ - IT: Assessing Readability of Italian Texts with a View to Text Simplification, in *Proceedings of the 2nd Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies (SLPAT 2011)*: 73-83.
- DELL'ORLETTA F., MONTEMAGNI S. & VENTURI G. (2014), Assessing document and sentence readability in less resourced languages and across textual genres, in *Recent Advances in Automatic Readability Assessment and Text Simplification. Special Issue of the International Journal of Applied Linguistics*, 165(2): 163-193.
- FIORITTO A. (1997), *Manuale di stile*, Il Mulino, Bologna.
- FORTIS D. (2005), Il linguaggio amministrativo italiano, in *Revista de Llengua i Dret*, 43: 47-116.
- GUALDO R. & TELVE S. (2011), *Linguaggi specialistici dell'italiano*, Carocci, Roma.
- ITTIG & ACCADEMIA DELLA CRUSCA (2011), *Guida alla redazione degli atti amministrativi*, ITTIG, Firenze

- LASTRUCCI E. & VIANA L. (1991), La struttura del linguaggio normativo e la comprensione dei testi di natura giuridico-burocratica, in *Scuola e Società*, 12: 531-554.
- LAUFER B. (2010), Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners vocabulary size and reading comprehension, in *Reading in a Foreign Language*, 22(1): 15-30.
- LAUFER B. & AVIAD-LEVITZKY T. (2017), What Type of Vocabulary Knowledge Predicts Reading Comprehension: Word Meaning Recall or Word Meaning Recognition?, in *Modern Language Journal*, 101(4): 729-741.
- LO DUCA M. G. (2007), Quante e quali parole nell'insegnamento dell'italiano L2? Riflessioni in margine alla costruzione di un Sillabo, in PISTOLESI E. (a cura di), *Lingua, scuola e società. I nuovi bisogni comunicativi nelle classi multiculturali*, Istituto Gramsci, Trieste: 135-150.
- LUBELLO S. (2014), *Il linguaggio burocratico*, Carocci, Roma.
- LUMBELLI L. (1989), *Fenomenologia dello scrivere chiaro*, Editori Riuniti, Roma.
- MONTEMAGNI S. (2013), Tecnologie linguistico-computazionali e monitoraggio della lingua italiana, in *Studi Italiani Di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 1: 145-172.
- MORTARA GARAVELLI B. (2001), *Le parole e la giustizia*, Einaudi, Torino.
- REI (2005), *Parole chiare per tutti*, http://ec.europa.eu/translation/italian/rei/about/documents/manifesto_italiano_istituzionale_qualita_it.pdf.
- RHAZZALI M. K. (2015), *Comunicazione interculturale e sfera pubblica*, Carocci, Roma.
- SPINELLI B. & PARIZZI F. (2010), *Profilo della lingua italiana*, La Nuova Italia, Firenze.
- VELLUTINO D. (2018), *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*, Il Mulino, Bologna.
- VENTURI G. (2011), *Lingua e diritto: una prospettiva linguistico-computazionale*, tesi di laurea.
- VENTURI G. (2012), Investigating legal language peculiarities across different types of Italian legal texts: an NLP-based approach, in *IALF Porto*: 138-156.
- VISCONTI J. (2018), La chiarezza tra superfluo e necessario, in *Quaderni fiorentini*, 47: 15-20.

PAOLA MASILLO¹ - ADRIANO GELO¹ - AISHA NASIMI¹ - GIULIA PERI¹

L'italiano nelle scuole di lingua tedesca: un progetto per la rilevazione delle competenze linguistiche degli studenti nella Provincia Autonoma di Bolzano²

Abstract

The dynamics of the linguistic environment have always highlighted the physiognomy of the Italian language as a language of contact between the identities of individuals and their communities, inside and outside Italy's borders. Within the Italian linguistic environment, the bilingual community of the Autonomous Province of Bolzano-Alto Adige represents an interesting case, because it shows a bi-communal bilingualism, linked to the presence of two monolingual linguistic communities. This paper presents and discusses the results of a language education project carried out since 2018 by the CILS Centre of the University for Foreigners of Siena on behalf of the Autonomous Province of Bolzano. The project involves German primary and secondary schools and is aimed at surveying students' L2 language skills in Italian.

1. Introduzione

Le dinamiche dello spazio linguistico (De Mauro 1980) evidenziano da sempre, per la nostra lingua, la fisionomia di lingua di contatto, di incontro tra le identità dei singoli e delle relative comunità, all'interno e al di fuori dei confini della nostra penisola (Berruto 2009; De Mauro 2006; Vedovelli 2011). A ciò si aggiunga che da qualche decennio lo spazio linguistico italiano appare sempre più contraddistinto da scenari di super-contatto e di superdiversità linguistica (Barni & Vedovelli 2009; Vertovec 2007), scenari che hanno richiesto alla ricerca un rapido cambiamento dei paradigmi tradizionali di riferimento teorico e di analisi e hanno condotto alcuni studiosi a parlare di spazio linguistico italiano globale (Vedovelli 2011).

Entro lo spazio linguistico italiano globale, la comunità bilingue dell'Alto Adige rappresenta un caso interessante, perché mostra un bilinguismo bi-comunitario, legato alla presenza di due comunità linguistiche monolingui (Dal Negro 2017). Tale bilinguismo si inserisce sì entro uno spazio plurilingue, ma

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Il testo è frutto di una riflessione comune e comune è stata la stesura del § 1 e la ricerca bibliografica. Per quanto riguarda la responsabilità dei singoli paragrafi sono di Adriano Gelo il § 4; di Paola Masillo il § 6, relativi sottoparagrafi, e il § 7; di Aisha Nasimi il § 2; di Giulia Peri il § 3 e il § 5.

appare caratterizzato da una specifica asimmetria fra lingue nei repertori linguistici disponibili, che si riflette anche nel sistema scolastico e nelle azioni di politica linguistica che tale sistema governano.

Il contributo presenta e discute i risultati di un progetto di rilevazione della competenza linguistica in italiano condotto a partire dal 2018 dal Centro CILS (Certificazione d'Italiano come Lingua Straniera) dell'Università per Stranieri di Siena su commissione della Provincia Autonoma di Bolzano.

Considerata la rilevanza che le peculiarità della situazione sociolinguistica altoatesina possono assumere entro un'azione di educazione linguistica (*ibidem*), alla rilevazione è stata affiancata la somministrazione di un questionario sociolinguistico. Tale riferimento è utile non solo per interpretare correttamente i risultati ottenuti tramite il test di lingua italiana, ma anche per rilevare e analizzare le dinamiche sociolinguistiche che caratterizzano il contesto scolastico e gli studenti in esso coinvolti.

2. *Lo spazio linguistico nel contesto scolastico*

Il contesto plurilingue nel quale agiscono gli alunni vede la lingua italiana come un sistema che dovrebbe essere in contatto, dunque, codice che deriva la sua identità dalle dinamiche di interazione con le risorse linguistiche che caratterizzano il profilo di competenza linguistica degli stessi alunni (Vedovelli 2006).

Come noto, il sistema scolastico altoatesino è tripartito: scuola in lingua italiana, scuola in lingua tedesca, scuola in lingua ladina. Il particolare contesto scolastico entro cui si inserisce la nostra ricerca, ovvero le scuole in lingua tedesca, riconosce al suo interno la lingua italiana nella duplice veste di lingua locale e lingua seconda, oggetto di apprendimento sin dalla prima classe della scuola primaria. In tale specifico contesto, la scuola rappresenta anche il principale ambito di socialità entro cui si manifesta l'utilizzo di una delle lingue locali, nel caso specifico l'italiano (Medda-Windischer & Carlà 2014).

Per quanto concerne la valutazione della competenza linguistica in italiano L2, come nel contesto scolastico in cui si inserisce la nostra ricerca, gli strumenti di riferimento teorico e metodologico di cui i docenti di lingua dispongono, primo tra tutti il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER - Council of Europe 2001), hanno di fatto predisposto standard comuni di riferimento, cui la valutazione linguistica dovrebbe attenersi per mantenere il più possibile elevati i requisiti di validità e affidabilità.

Il QCER svolge oramai un ruolo centrale nel contesto scolastico, ponendo l'attenzione verso i destinatari del processo formativo ed educativo, dunque anche verso i bisogni linguistici e comunicativi dei parlanti non nativi. La valutazione delle competenze linguistiche in L2 può giocare un ruolo decisivo per l'impatto che essa è in grado di generare nell'intero processo (Saville 2000), e in particolare nell'incentivare la motivazione degli alunni anche attraverso la predisposizione di adeguate attività di rinforzo linguistico (Bagna *et al.* 2017).

La valutazione delle competenze linguistiche non è infatti un evento isolato, ma rappresenta la connessione di una serie di variabili che interagiscono strettamente tra di loro in un processo molto più ampio (Shohamy *et al.* 1996). In questo senso i risultati che si ottengono in un test possono avere conseguenze importanti su diversi fronti, da quello personale a quello educativo, proprio perché sulla base di tali risultati vengono prese decisioni altrettanto importanti. Ragionare sull'impatto di un test significa perciò tenere ben presenti anche le conseguenze, il cosiddetto *washback* (Cheng 2008; Hamp-Lyons 1997; Messick 1996; Shohamy *et al.* 1996) che questo può avere in merito all'insegnamento/apprendimento in classe.

3. La rilevazione delle competenze in italiano L2

Il quadro descrittivo fornito dalle indagini sulle competenze svolte nel territorio italiano per conto di grandi istituti di ricerca fornisce un buon punto di partenza per la rilevazione delle competenze di italiano L2 nelle scuole tedesche dell'Alto Adige.

L'indagine OCSE - PISA, che rileva ogni tre anni a livello internazionale le competenze delle quindicenni e dei quindicenni in lettura, matematica e scienze, indagando la loro capacità di utilizzare le conoscenze per affrontare e risolvere i problemi della vita quotidiana, nel 2018 era focalizzata sulla *reading literacy* (INVALSI 2018). Nell'indagine in esame la scuola in lingua tedesca ha ottenuto un punteggio in linea con la macro-regione del Nord Est e statisticamente superiore rispetto alla media OCSE e all'Italia (Provincia Autonoma De Bulsan - Südtirol 2019: 2).

Lo studio KOLIPSI³ II (Vettori & Abel 2017) pone l'attenzione sulle variabili di contesto e indaga gli elementi più influenti nel rapporto tra seconda lingua e il suo apprendimento in Alto Adige, al fine di fornire uno strumento che sostenga e promuova il bilinguismo (ivi: 7). In relazione alla competenza e alla consapevolezza linguistica, un dato rilevante da segnalare concerne l'autovalutazione della competenza della L2 svolta dagli studenti «un 17% dei bilingui dichiara che la propria competenza di L2 è di livello B1 e un 5,8% addirittura di livello inferiore, segno che forse il sentirsi “bilingui” non è, per questi ragazzi, immediatamente o in primo luogo legato a un buon grado di conoscenza di entrambe le lingue ma dipende piuttosto da un sentimento di vicinanza tanto alla comunità tedesca quanto a quella italiana» (ivi: 10).

Per quanto riguarda l'incidenza delle variabili di contesto sullo sviluppo di una L2, il riferimento è rappresentato dagli studi che mettono in luce la relazione tra lingua e componenti di contesto, iscritti nell'area della sociolinguistica in quanto disciplina che «tratta [...] sia della correlazione tra fenomeni linguistici e determinati fattori sociali, sia dell'influenza che la società e i fatti sociali

³ KOMPETENZEN LINGUISTISCHE E PSICOSOCIALI.

hanno riguardo ai fatti linguistici e delle conseguenze che tale influenza produce, sia della funzione sociale che la lingua ha e delle azioni che attraverso essa si svolgono» (Berruto & Cerruti 2015: 3). Sebbene alcune ricerche abbiano cominciato a rispondere all'esigenza di una rilevazione delle competenze esplorando diverse variabili, questo appare un campo ancora aperto, che necessita di approfondimenti e fornisce nuovi spunti per ulteriori riflessioni in relazione al contesto di cui ci occupiamo.

4. Il progetto

Il progetto si inserisce nel campo di ricerca ed esperienza del Centro CILS, che dal 2001 offre esami per bambini e adolescenti per i livelli A1, A2 e B1 e, rivolgendosi al contesto della formazione scolastica, rappresenta un interessante contributo per le ricerche sull'impatto della valutazione nei processi di apprendimento e insegnamento linguistico.

Tra gli obiettivi della rilevazione rientra un'analisi degli esiti del possibile contatto linguistico tra le diverse realtà linguistiche presenti nell'area oggetto di indagine e la competenza linguistica in italiano L2 degli studenti delle scuole in lingua tedesca. Oltre a fornire un quadro sulla situazione linguistica, il test ha come obiettivo fornire agli insegnanti, agli studenti e alle loro famiglie, una fotografia valida ed affidabile dello stato di tale competenza.

Lo studio coinvolge la scuola primaria e secondaria di secondo grado e comprende la progettazione e la somministrazione di due test di rilevazione delle competenze in lingua italiana degli studenti (A1/A2 per la scuola primaria e B1⁺ per la secondaria). I test verificano la competenza degli studenti nelle abilità di ascolto e di lettura (per la scuola primaria) e di ascolto, lettura e scrittura (per la scuola secondaria di secondo grado).

5. Metodologia e strumenti di ricerca

Il principale riferimento per la definizione della metodologia della nostra ricerca è il QCER che, dal momento della sua divulgazione, ha avuto un grande impatto anche a livello scolastico, in particolare in relazione alla progettazione di sillabi e materiali didattici, oltre che per le procedure di valutazione (Martyniuk & Noijons 2007).

Il primo strumento di rilevazione è proprio il test che, nella sua funzione diagnostica, consente di verificare se gli alunni siano in possesso o meno della competenza linguistica per affrontare quanto esplicitato dai descrittori del QCER per ciascun livello. Questo riferimento segue quanto espresso in merito all'italiano L2 nelle Indicazioni provinciali della Provincia Autonoma di Bolzano - Alto Adige per la progettazione curricolare affidata alle scuole.

Il secondo strumento di rilevazione è il questionario sociolinguistico volto a prendere in considerazione elementi chiave delle dinamiche sociolinguistiche

del contesto scolastico altoatesino, al fine di correlare le stesse con i fenomeni linguistici rilevati nel test (Berruto & Cerruti 2015). Il questionario è stato elaborato sulla base di un modello originale in uso presso il Centro CILS dell'Università per Stranieri di Siena, regolarmente somministrato nelle sessioni d'esame ai candidati che sostengono le prove. Al fine di soddisfare al meglio uno degli obiettivi principali della rilevazione, ovvero l'acquisizione di dati sugli usi linguistici degli studenti, il modello è stato integrato con una selezione di domande a partire da un questionario adottato nell'ambito di un progetto di ricerca del Centro di Eccellenza dell'Università per Stranieri di Siena volto alla rilevazione delle lingue immigrate in due aree della provincia romana (Barni & Bagna 2005). Uno degli obiettivi specifici della somministrazione del questionario è stato lo studio dei repertori linguistici, vale a dire dell'insieme delle lingue a disposizione delle comunità linguistiche in esame e della loro gerarchizzazione e organizzazione a seconda dei domini d'uso e delle scelte identitarie dei parlanti (Dal Negro 2017). Il questionario sociolinguistico ha inoltre consentito la raccolta di dati significativi relativamente agli usi linguistici dichiarati (*ibidem*), al fine di ricostruire le combinazioni di lingue effettivamente attestate nell'uso individuale entro il panorama delle lingue potenzialmente disponibili.

6. *Discussione dei dati*

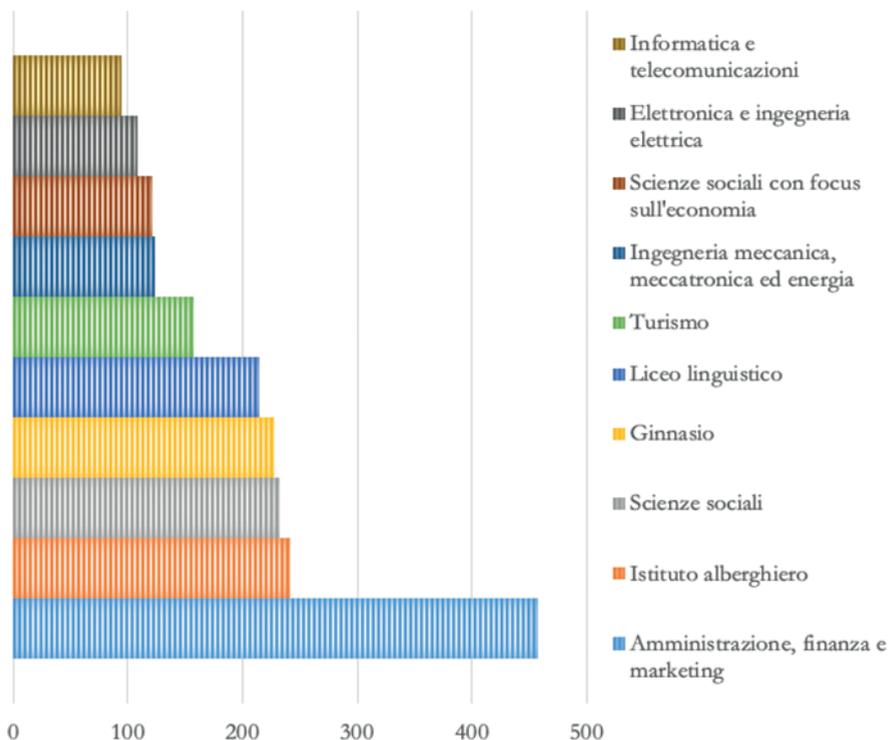
La discussione dei dati presentata nei paragrafi che seguono è articolata in due parti. Nella prima parte sono illustrate le principali informazioni socio-demografiche e sociolinguistiche ricavate dalla somministrazione del questionario sociolinguistico. Nella seconda parte sono, invece, approfonditi gli esiti del test linguistico proposto agli studenti.

6.1 Caratteristiche degli informanti

Il progetto ha visto la partecipazione dell'intero territorio della Provincia Autonoma di Bolzano, ma ha trovato particolare rappresentatività nelle aree urbane di Bolzano (15,5%), Merano (14,2%), Brunico (13,2%) e Bressanone (10,1%).

La somministrazione del questionario sociolinguistico ha coinvolto 7.043 studenti in totale, di cui 3.766 per la classe quarta della scuola primaria e 3.277 per la classe seconda della scuola secondaria di secondo grado. Per il campione degli studenti della scuola secondaria, la tipologia di scuola si compone per quasi la metà (49%) di iscritti al liceo, mentre la restante metà si divide equamente tra gli istituti tecnici (23%) e gli istituti per la formazione professionale (28%).

Per quanto concerne l'indirizzo scolastico (*Fachrichtung*), riportiamo nella figura 1 le prime dieci *Fachrichtung* maggiormente rappresentative delle 48 individuate all'interno del nostro campione della classe seconda.

Figura 1 - *Fachrichtung - Classe II secondaria*

In base al dato relativo al Paese di nascita, sia per gli alunni della classe quarta che della classe seconda, si registra una quasi totalità di nati in Italia (93,4% classe IV; 94,5% classe II). Nelle figure 2 e 3 riportiamo quelle che nell'insieme delle nazionalità rilevate, 49 per le classi quarte e 41 per le classi seconde, sono le più rappresentate.

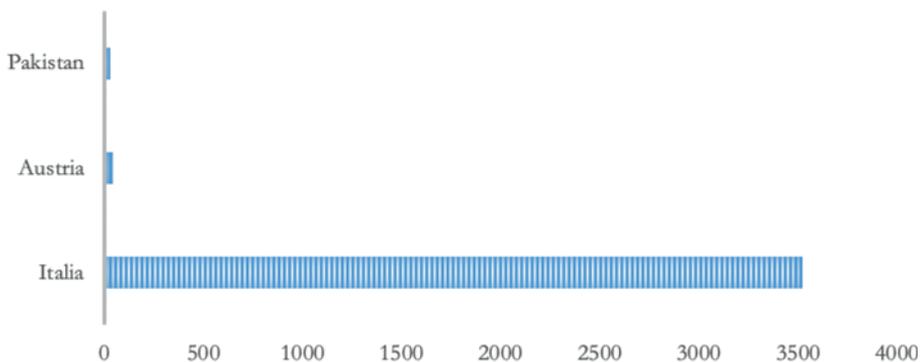
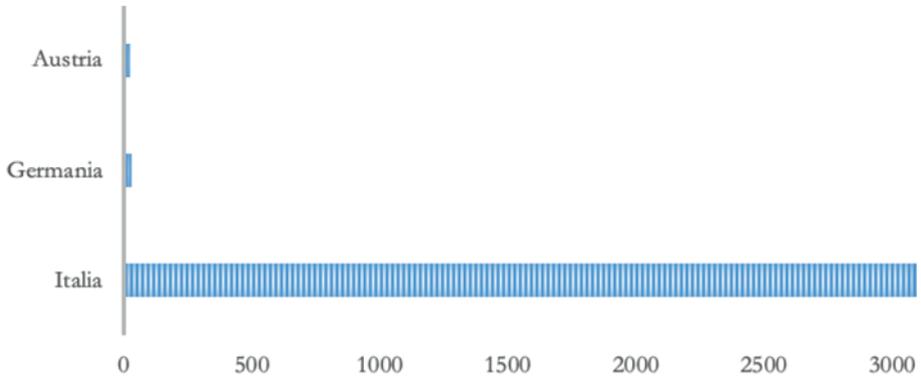
Figura 2 - *Paese di nascita degli alunni - Classe IV primaria*

Figura 3 - Paese di nascita degli alunni - Classe II secondaria



Un altro dato di natura anagrafica rilevante concerne il Paese di nascita dei genitori, che si colloca per oltre l'80% in Italia, cui segue in seconda posizione la Germania, e in terza l'Albania e l'Austria, rispettivamente per la classe quarta e la classe seconda (figure 4 e 5).

Figura 4 - Paese di nascita dei genitori - Classe IV primaria

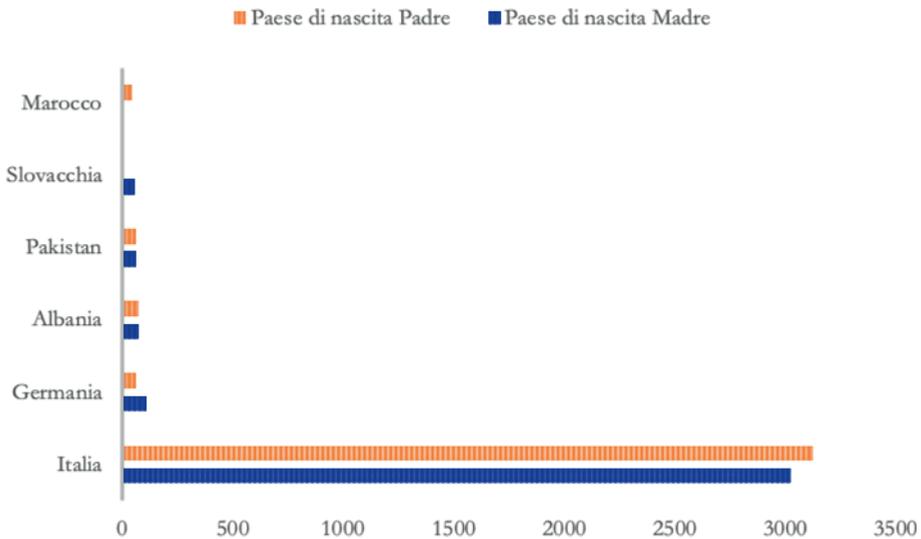
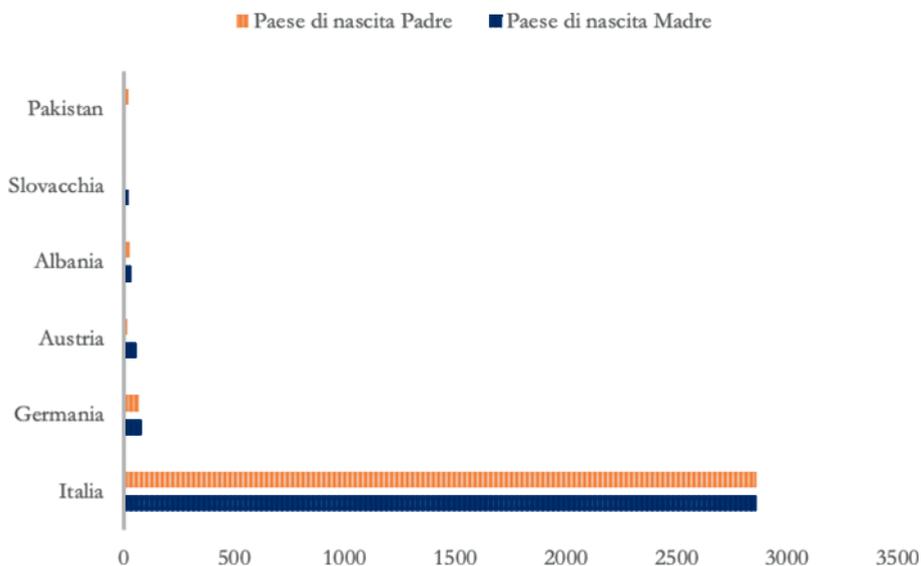


Figura 5 - Paese di nascita dei genitori - Classe II secondaria



6.2 Analisi dei dati del questionario sociolinguistico

Secondo quanto previsto dal Secondo Statuto di Autonomia, risalente al 1972 e tuttora vigente (art. 19), «nella provincia di Bolzano l'insegnamento nelle scuole materne, elementari e secondarie è impartito nella lingua materna italiana o tedesca degli alunni da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna». All'interno del nostro campione, alla prima domanda del questionario "Hai mai frequentato la scuola dell'infanzia?" ha dato risposta affermativa l'85% per la classe quarta e il 92% per la classe seconda. La maggior parte degli studenti che ha risposto di aver frequentato la scuola dell'infanzia dichiara di averlo fatto in lingua tedesca (86,5% classe IV; 85,9% classe II), come riportato nella figura 6.

L'introduzione dell'insegnamento della seconda lingua, nel caso specifico dell'italiano, dalla prima classe della scuola primaria è stata sancita da una delibera apposita (Delibera Provinciale nr. 1034 8.07.2013). Stando alle dichiarazioni dei nostri informanti (figura 7), il punto di partenza dell'apprendimento della lingua italiana è coinciso con l'inizio del percorso della scuola primaria (76,7% classe IV; 69,2% classe II). Il primo contatto formale con la lingua italiana è avvenuto per quasi la totalità a poco più di 6 anni, a conferma di una tendenza rinvenuta in altre indagini (Vettori & Abel 2017).

Figura 6 - Hai mai frequentato la scuola dell'infanzia? Se sì, in quale lingua?

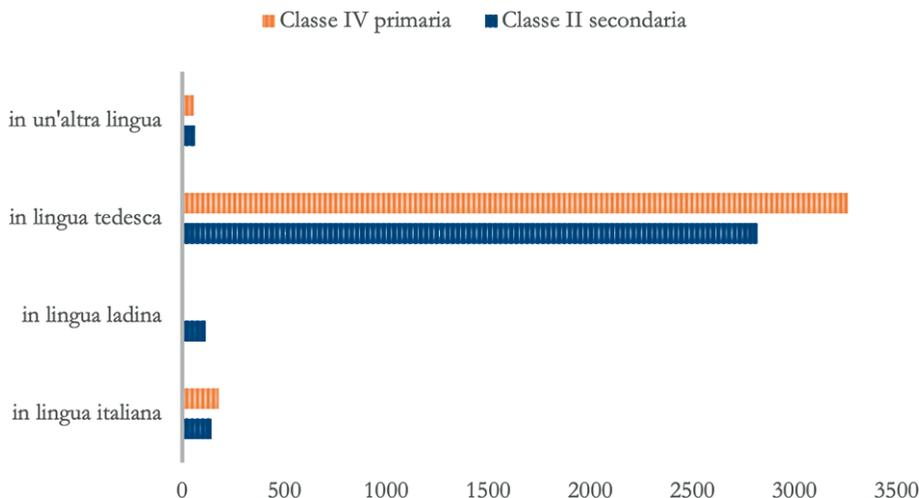
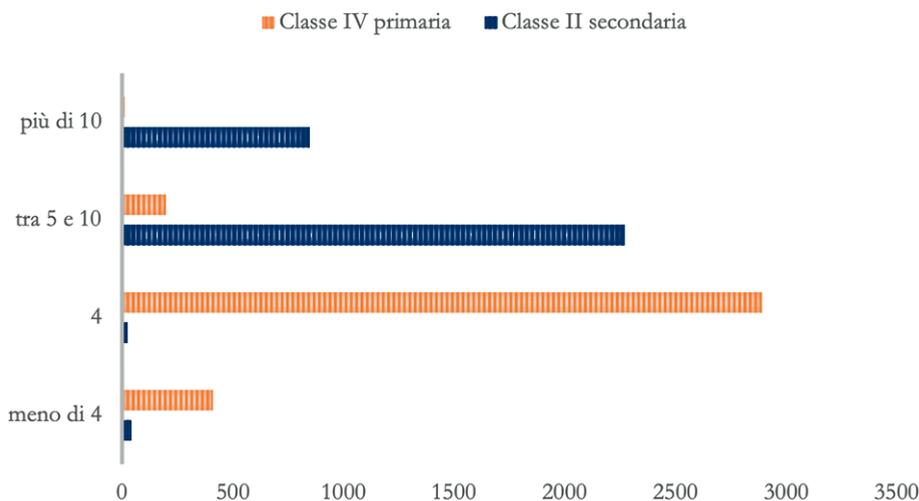
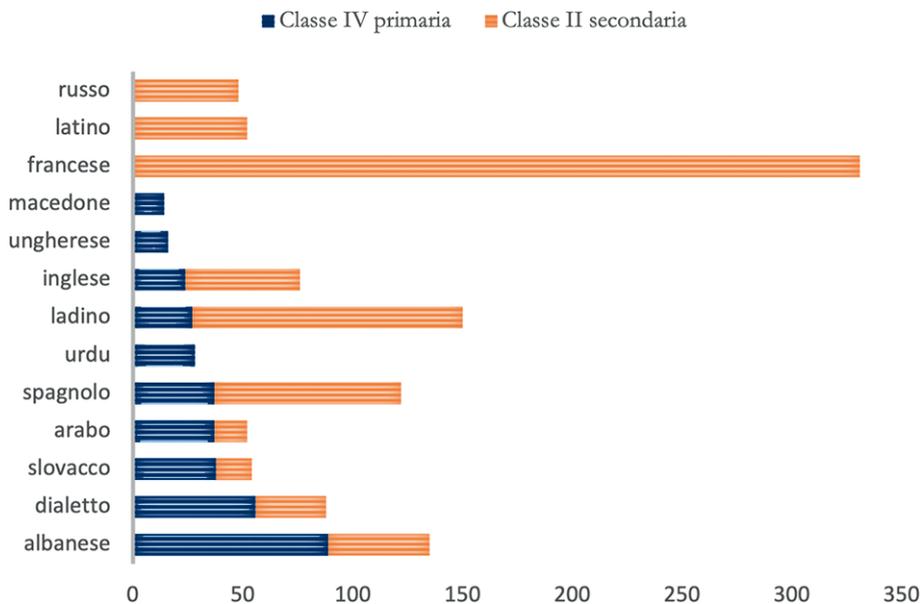
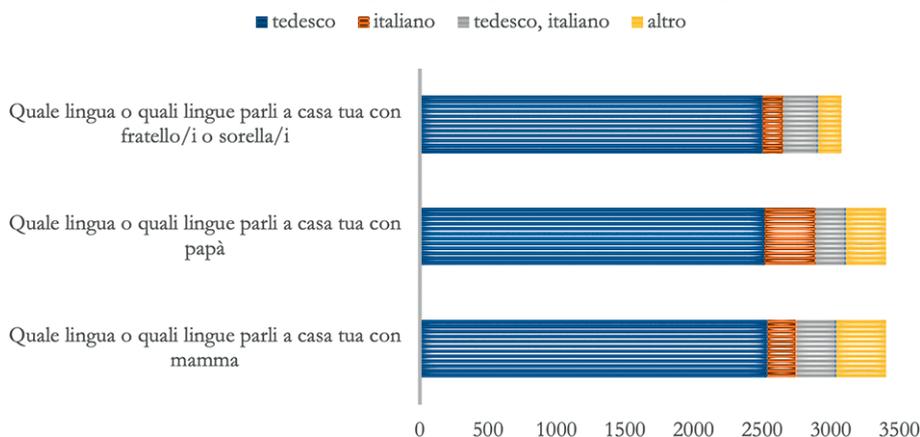


Figura 7 - Da quanti anni studi l'italiano a scuola?



Il dato rilevato dalla domanda “Conosci altre lingue oltre al tedesco e/o italiano e/o inglese?” evidenzia un repertorio linguistico piuttosto limitato. In entrambi gli ordini di scuola, la maggior parte degli studenti ha risposto di non conoscere altre lingue al di fuori di tedesco, italiano o inglese (71% classe IV; 64% classe II). Tra le lingue conosciute dichiarate, al di fuori di quelle appena menzionate, compaiono, rispettivamente al secondo e terzo posto, l'albanese e il dialetto per gli alunni della classe quarta e il francese e il ladino per gli alunni della classe seconda (figura 8).

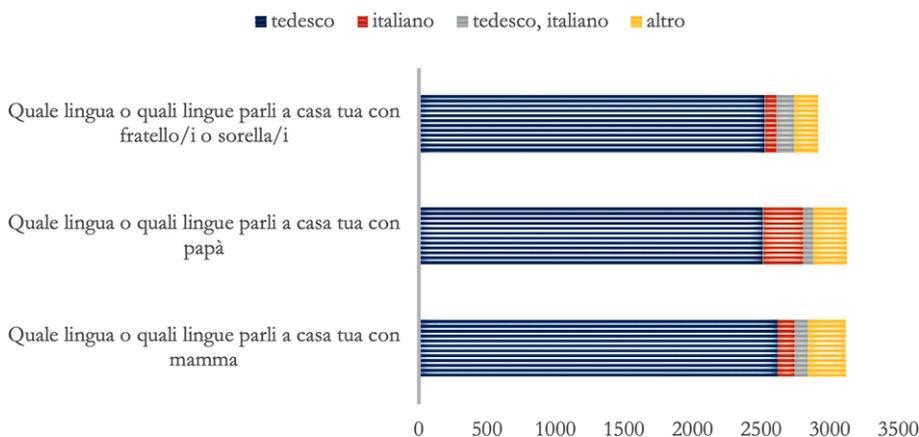
Figura 8 - *Conosci altre lingue oltre al tedesco e/o italiano e/o inglese? Se sì, quali?*Figura 9 - *Quale lingua o quali lingue parli a casa? - Classe IV primaria*

Per quanto concerne gli usi linguistici dichiarati, quanto rilevato ha evidenziato alcune tendenze nella gestione delle risorse linguistiche da parte degli alunni, definibili come *regolarità* (Dal Negro 2017), ovvero regole del repertorio linguistico riconducibili alle gerarchie che si attivano a seconda delle situazioni comunicative prese in esame. In entrambi gli ordini di scuola (figure 9 e 10), la prima lingua attestata nella comunicazione a casa, con i membri della propria famiglia (madre, padre, fratelli/sorelle), è il tedesco, indicato da oltre il 60% degli alunni della classe quarta⁴ e da oltre il 70% degli alunni della classe

⁴ 68,9% nella comunicazione con la madre; 66,8% nella comunicazione con il padre; 68% nella comunicazione con i fratelli/le sorelle.

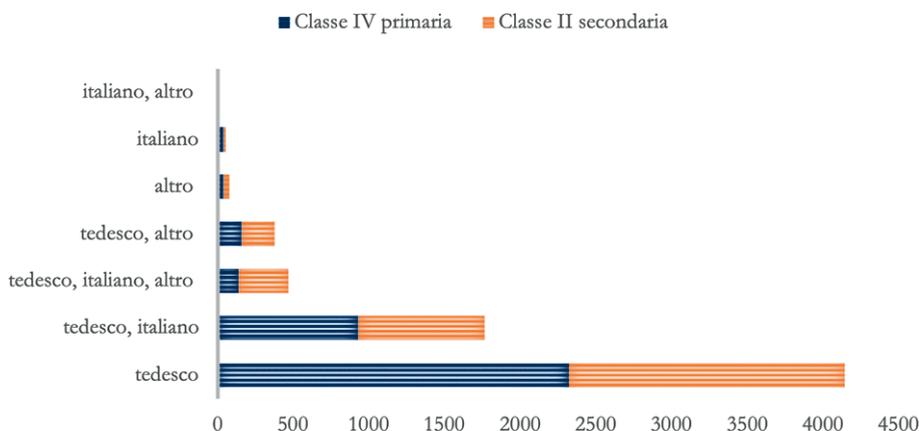
seconda⁵. La seconda lingua attestata risulta essere l'italiano nella comunicazione con il padre (8,8% classe IV; 10% classe II) e una lingua diversa dall'italiano o dal tedesco con la madre, prevalentemente il dialetto (8,4% classe IV; 9,5% classe II).

Figura 10 - *Quale lingua o quali lingue parli a casa? - Classe II secondaria*



Una situazione analoga, con prevalenza della lingua tedesca nella comunicazione quotidiana, si rileva anche nello scambio comunicativo con gli amici (61,6% classe IV; 55,5% classe II). Come si evince dalla figura 11, tuttavia, la scelta non risulta esclusiva come per la comunicazione in casa e una percentuale superiore al 20% di alunni dichiara di utilizzare non solo il tedesco, ma anche l'italiano (24,7% classe IV; 25,4% classe II).

Figura 11 - *Quale lingua o quali lingue parli con gli amici?*



Per quanto concerne la comunicazione al di fuori del contesto familiare e amicale, stando alle dichiarazioni degli alunni, l'uso delle lingue nella quotidianità, soprat-

⁵ 77% nella comunicazione con la madre; 76,7% nella comunicazione con il padre; 80% nella comunicazione con i fratelli/le sorelle.

tutto nella comunicazione parlata, appare condizionato dall'età (figure 12 e 13): la maggior parte degli alunni della classe quarta primaria (48%) dichiara che non ci sono persone al di fuori della famiglia con le quali parla in italiano, mentre la maggior parte degli alunni della scuola secondaria (59%) dichiara che ci sono persone al di fuori della famiglia con le quali parla in italiano.

Figura 12 - *Al di fuori della tua famiglia, ci sono persone con le quali parli sempre o quasi sempre italiano? - Classe IV primaria*

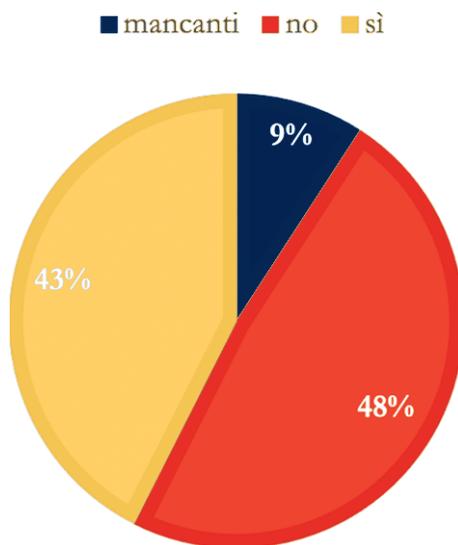
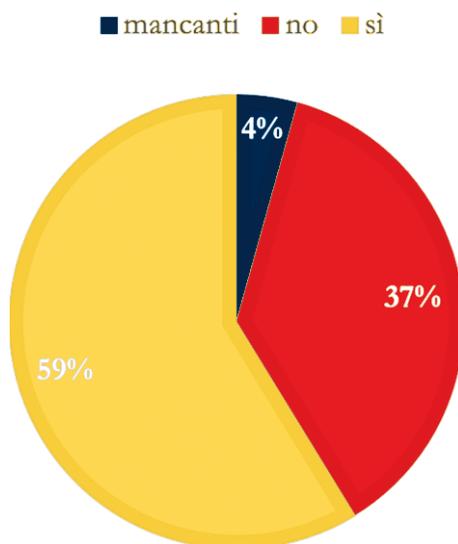


Figura 13 - *Al di fuori della tua famiglia, ci sono persone con le quali parli sempre o quasi sempre italiano? - Classe II secondaria*



Riprendendo le dichiarazioni degli alunni, notiamo una differenza tra i contesti comunicativi dichiarati nei due ordini di scuola, prevalentemente informali per la primaria e formali per la secondaria (figure 14 e 15). Per gli alunni della classe quarta, al di fuori del contesto familiare, l'italiano appare come lingua di comunicazione soprattutto negli ambiti che appartengono alla sfera del tempo libero (vacanza, negozi, attività sportiva), mentre per gli alunni della classe seconda si riscontra come contesto prevalente quello scolastico, cui seguono il tempo libero e il lavoro.

Figura 14 - *Al di fuori della tua famiglia, ci sono persone con le quali parli sempre o quasi sempre italiano? Se sì, quali? – Classe IV primaria*

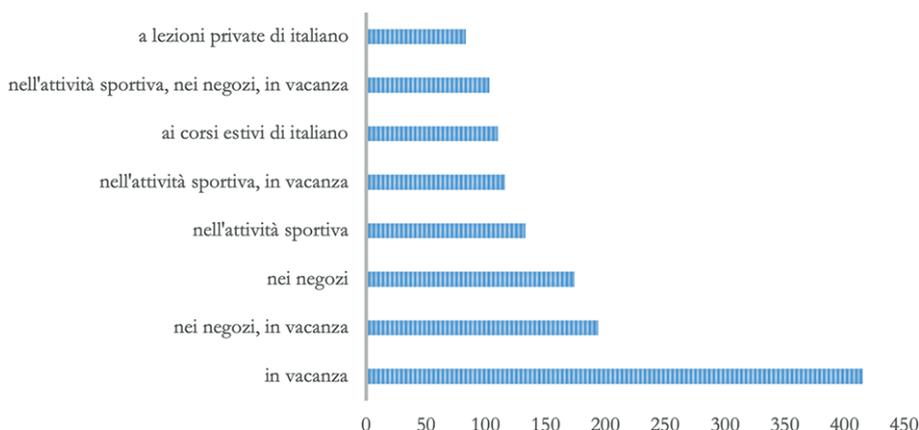
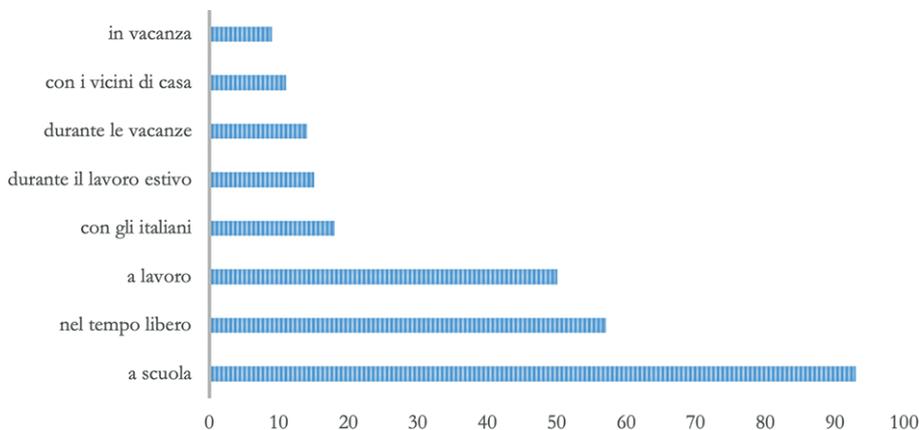


Figura 15 - *Al di fuori della tua famiglia, ci sono persone con le quali parli sempre o quasi sempre italiano? Se sì, quali? – Classe II secondaria*



Le risposte al questionario riportate nelle figure 16 e 17 descrivono quello che può essere definito "l'atteggiamento" degli alunni nei confronti della lingua italiana come lingua seconda, ovvero l'inclinazione, talvolta positiva talvolta negativa, assunta nei confronti della stessa. Tale atteggiamento acquisisce un peso centrale

nella definizione della motivazione che può sostenere o meno l'alunno nella fase di apprendimento della lingua italiana (Forer *et al.* 2012; Vettori & Abel 2017). In entrambi gli ordini di scuola, e quindi a prescindere dall'età, l'italiano è una lingua che piace *abbastanza* (37,5% classe IV; 41,6% classe II) e parlare la lingua italiana sembra essere ritenuto *molto importante* (54,5% classe IV; 51,2% classe II), sebbene il quadro degli usi comunicativi finora illustrato sembrerebbe riservare alla lingua italiana uno spazio ristretto.

Figura 16 - *Atteggiamento nei confronti dell'italiano L2 - Classe IV primaria*

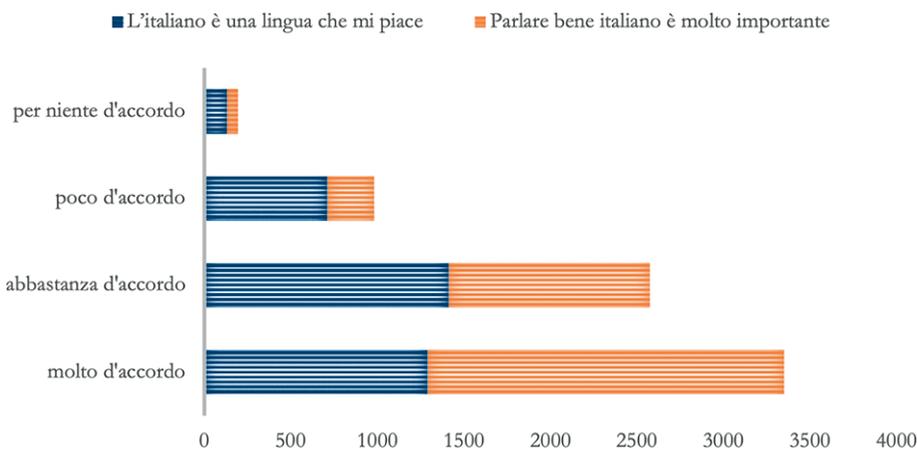
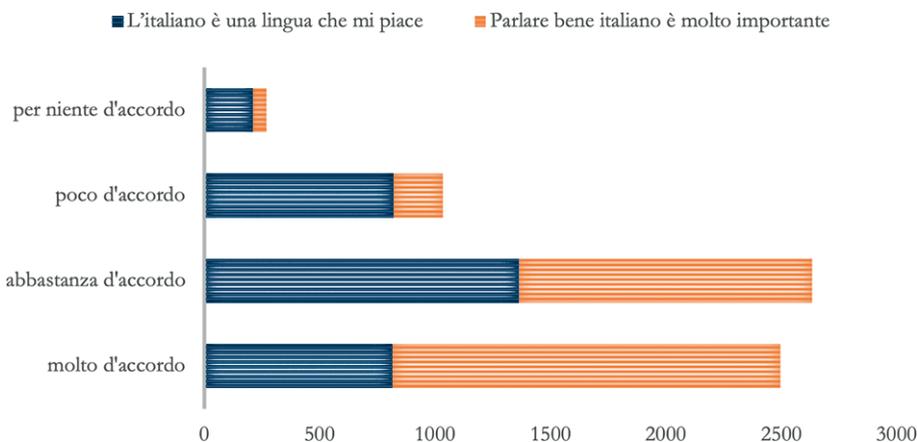


Figura 17 - *Atteggiamento nei confronti dell'italiano L2 - Classe II secondaria*



I dati sulla motivazione allo studio dell'italiano L2, illustrati nelle figure 18 e 19, a differenza dei valori appena presentati sull'atteggiamento nei confronti della lingua italiana (figure 16 e 17), sembrano collocarsi in linea con le restanti dichiarazioni registrate sugli usi linguistici. In entrambe le classi sembra prevalere una motivazione

solo strumentale all'apprendimento della lingua italiana, per prendere buoni voti a scuola (34,9% classe IV; 36,3% classe II).

Figura 18 - *Motivazione allo studio dell'italiano L2 - Classe IV primaria*

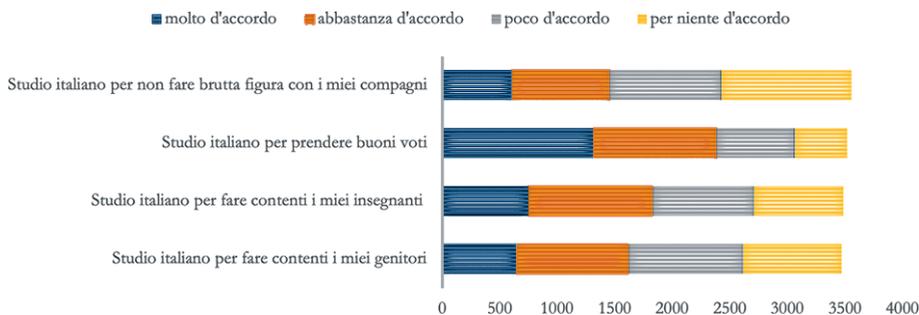
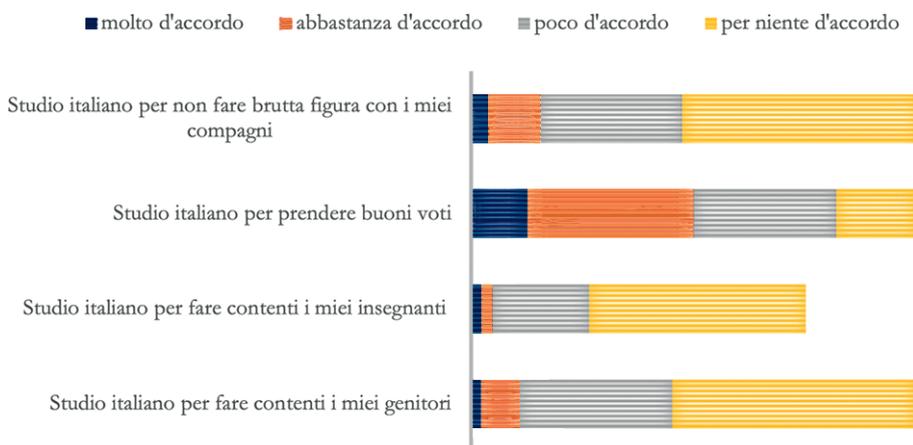


Figura 19 - *Motivazione allo studio dell'italiano L2 - Classe II secondaria*



L'immagine che emerge dalle figure 18 e 19, pur contemplando una ristretta sfera di motivazioni e se posta in relazione con le varie dichiarazioni raccolte dal questionario, confermerebbe la predominanza della lingua tedesca nei contesti comunicativi sia del dominio personale sia pubblico, ovvero nella sfera familiare e amicale. Al contrario, l'italiano appare come lingua seconda, appresa in contesto formale e selezionata nel repertorio di risorse linguistiche a disposizione solo negli scambi comunicativi legati al dominio educativo, dunque al contesto scolastico. Il dato qui raccolto rileva, inoltre, un ruolo marginale dei genitori svolto in merito alla motivazione allo studio della lingua italiana sia per gli alunni della classe quarta, per i quali solo il 17,1% dichiara di studiare l'italiano per compiacere il volere dei genitori, sia per gli alunni della classe seconda, dei quali oltre il 50% dichiara che la reazione dei genitori sul possibile successo nell'apprendimento della lingua italiana non costituisce una delle motivazioni per lo studio della stessa.

6.3 Riflessioni sugli esiti del test linguistico

L'analisi degli esiti del test linguistico si articola in due parti: nella prima, di carattere generale, si analizzano i risultati complessivi ottenuti dagli studenti; nella seconda, di dettaglio, si procede con una riflessione sulla scrittura.

Per quanto concerne lo strumento di valutazione, i risultati ottenuti hanno rivelato buone evidenze di affidabilità, avendo dimostrato un adeguato grado di consistenza della misurazione (Bachman & Palmer 1996; Green 2013). Il valore dell'Alpha di Cronbach, ovvero del coefficiente che misura l'affidabilità interna degli item di un test, ci pone di fronte a un dato positivo per entrambi i livelli (Bachman 2004). Come si evince dai valori riportati nella tabella 1, in entrambi i casi, i valori sono prossimi alla soglia minima di accettabilità (0,7). Il dato che più si discosta dal livello minimo di accettabilità (α 0,607) rilevato per le prove di ascolto del test della classe IV della scuola primaria non desta particolare preoccupazione, considerando il numero totale di item per le due prove inferiore a dieci. Come afferma Pallant (2011: 97), «with short scales (e.g. scales with fewer than ten items) it is common to find quite low Cronbach values (e.g. 5)».

Tabella 1 - *Affidabilità - Alpha di Cronbach*

	<i>Classe IV primaria</i>	<i>Classe II secondaria</i>
Ascolto	,607	,655
Comprensione della lettura	,676	,642

Per quanto concerne l'analisi complessiva dei risultati, le percentuali di superamento riportate nella tabella 2 presentano un quadro della situazione apparentemente omogeneo. In entrambi gli ordini di scuola, gli studenti hanno raggiunto un maggiore successo nell'abilità di comprensione della lettura (88% classe IV; 77% classe II), dimostrando in particolare nelle classi seconde una difficoltà maggiore nelle prove di ascolto. Per quanto concerne la produzione scritta non è possibile applicare un confronto tra le due classi, ma nell'insieme la percentuale di superamento, superiore al 70%, lascerebbe dedurre uno sviluppo dell'abilità di scrittura tendenzialmente adeguato per il profilo di competenza considerato, ovvero il livello B1⁺.

Tabella 2 - *Percentuale di superamento degli studenti*

	<i>Classe IV primaria</i>	<i>Classe II secondaria</i>
Ascolto	78,9%	68,3%
Comprensione della lettura	86,1%	77,5%
Produzione scritta	–	73,1%
Test	84,1%	86,6%

Per descrivere le principali caratteristiche dei punteggi ottenuti dagli studenti ci affidiamo a un indicatore di base che fornisce informazioni sulla distribuzione dei punteggi, in base al loro grado di variabilità o dispersione, ovvero la deviazione stan-

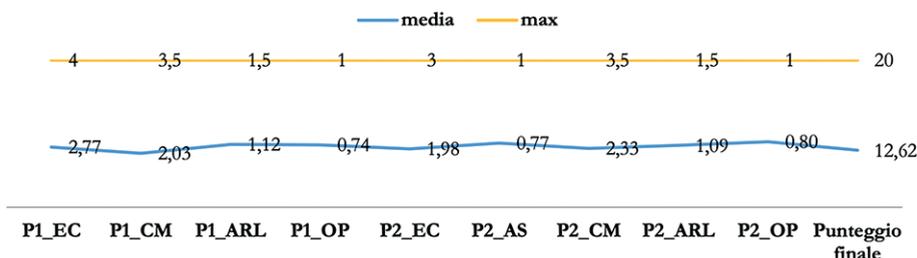
dard (Bachman, 2004), seppure questo dato non sia di per sé non sufficiente. Come emerge dalla tabella 3, l'alto valore della deviazione standard rilevato per le classi seconde della scuola secondaria indica un'ampia distribuzione dei punteggi al di sopra e al di sotto della media. Al contrario, nelle classi quarte della scuola primaria, il valore relativamente più basso indica che i punteggi ottenuti sono tra loro simili e, dunque, più raggruppati intorno alla media. Nella classe quarta, in effetti, gli studenti hanno ottenuto un punteggio finale prevalentemente prossimo al valore massimo ottenibile (17 punti su 24).

Tabella 3 - *Deviazione standard*

	<i>Statistiche</i>			
	<i>Ascolto</i>	<i>Lettura</i>	<i>Produzione scritta</i>	<i>Punteggio finale</i>
Classe IV	1,748	2,805		4,028
Classe II	2,139	2,324	3,5086	6,2452

6.4 Riflessioni sulla competenza linguistica emersa dalle prove di produzione scritta

L'ultima parte dell'analisi si concentra sugli esiti ottenuti nelle prove di produzione scritta sostenute dagli studenti delle classi seconde della scuola secondaria, che sono riassunti nella figura 20⁶.

Figura 20 - *Punteggi produzione scritta - Valori medi*

Come possiamo notare dal confronto con il valore massimo attribuibile per la prova 1 (P1) e per la prova 2 (P2), i tratti più deboli sono l'efficacia comunicativa e la correttezza morfosintattica.

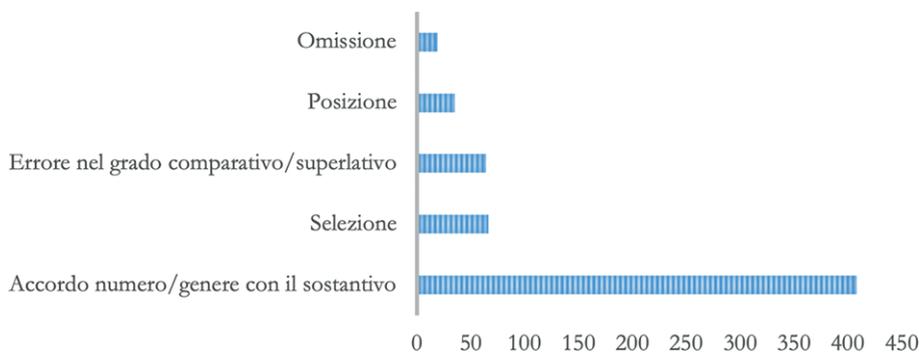
Per quanto concerne l'efficacia comunicativa, le osservazioni maggiormente ricorrenti nelle valutazioni evidenziano testi prevalentemente adeguati all'input (l'argomento proposto è affrontato dagli studenti nella maggior parte dei casi in modo completo ed esauriente). Nella maggior parte dei casi i messaggi sono giudicati in parte coerenti, richiedendo in alcuni punti necessità d'interpretazione.

⁶ Efficacia comunicativa (EC), correttezza morfosintattica (CM), adeguatezza e ricchezza lessicale (ARL), ortografia e punteggiatura (OP), adeguatezza stilistica alla tipologia testuale (AS).

Per quanto concerne il secondo tratto della competenza linguistica meno consolidato in relazione al profilo in esame (B1⁺), ci soffermeremo sulle principali manifestazioni di variazione dallo standard di riferimento rilevate per la competenza grammaticale (CoE 2011: 112). Nello specifico, partendo dall'ipotesi avanzata in Gramegna (2015), secondo cui l'italiano L2 di Bolzano è linguisticamente influenzato dal tedesco, sono prese in esame le forme e le strutture linguistiche il cui uso non è conforme allo standard e, quindi, riconducibile a una varietà di apprendimento o al fenomeno dell'interferenza (Andorno 2006; Jarvis & Pavlenko 2008)⁷.

Rispetto a quanto previsto dal profilo di competenza (Barni *et al.* 2009), gli aggettivi e i pronomi possessivi, così come quelli dimostrativi, nelle loro forme e negli usi più frequenti rientrano in un livello di competenza inferiore rispetto al livello B1. In tedesco gli aggettivi possessivi si accordano in base al numero, al genere e al caso con il nome cui si riferiscono, allo stesso modo degli articoli indeterminativi. Gli aggettivi dimostrativi si declinano in tedesco come un articolo determinativo, ovvero in base al genere, numero e caso del nome a cui si riferiscono. È noto che l'assenza di accordo rientri tra i tratti comuni che si manifestano con una certa regolarità in tutti gli apprendenti (Andorno 2006), tuttavia l'ipotesi che possiamo avanzare è che la diversa modalità di declinazione degli aggettivi (possessivi e dimostrativi) nella L1 possa rappresentare un'interferenza negativa da L1 (De Tommaso 2020) (figura 21).

Figura 21 - *Aggettivi e pronomi possessivi e dimostrativi*



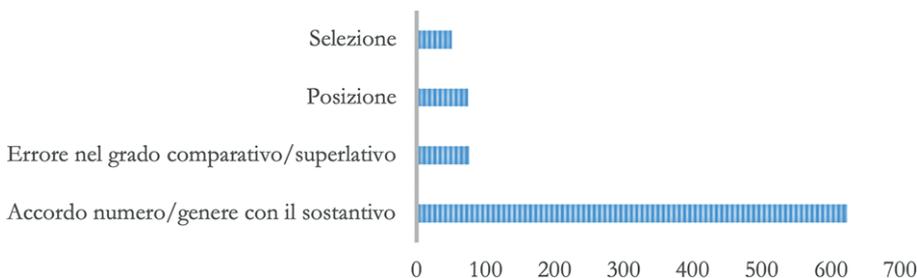
Secondo quanto previsto dal Sillabo di riferimento (Barni *et al.* 2009) e in base a quanto individuato in letteratura come strutture di competenza del livello in esame (Lo Duca 2006), un apprendente di livello B1 dovrebbe aver sviluppato la capacità di accordare l'aggettivo con il genere e il numero del nome cui si riferiscono. Il sistema di flessione per genere e numero rappresenta per l'italiano un tratto pervasivo, in quanto riguarda tutte le forme appartenenti a varie classi tra

⁷ Per la descrizione formale dell'errore è stata adottata una procedura che ha richiesto l'indicazione da parte del valutatore della categoria o dell'elemento linguistico interessato in base alla tassonomia tradizionale reperibile in letteratura (Cattana & Nesci 2004).

cui l'aggettivo, altamente variabile e complesso da acquisire per le difficoltà legate alla scarsa salienza fonica e scarsa trasparenza (Andorno 2006). L'aggettivo in tedesco può avere due funzioni diverse a cui corrispondono posizioni diverse: non si declina se ha una funzione predicativa; deve essere declinato e si colloca in posizione pre nominale se ha una funzione attributiva.

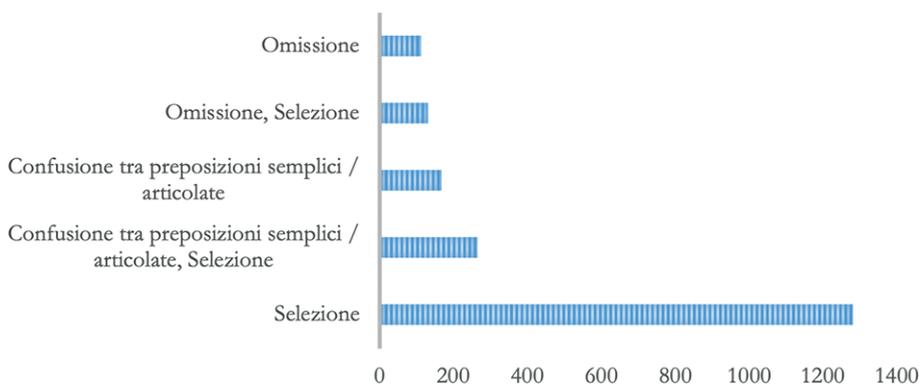
Prendendo in esame le più frequenti segnalazioni d'errore indicate dai valutatori in relazione alla gestione dell'aggettivo qualificativo, è emerso che l'errore più frequente (59,1%) concerne l'accordo con il genere e il numero del nome cui si riferisce (figura 22).

Figura 22 - *Aggettivi qualificativi*



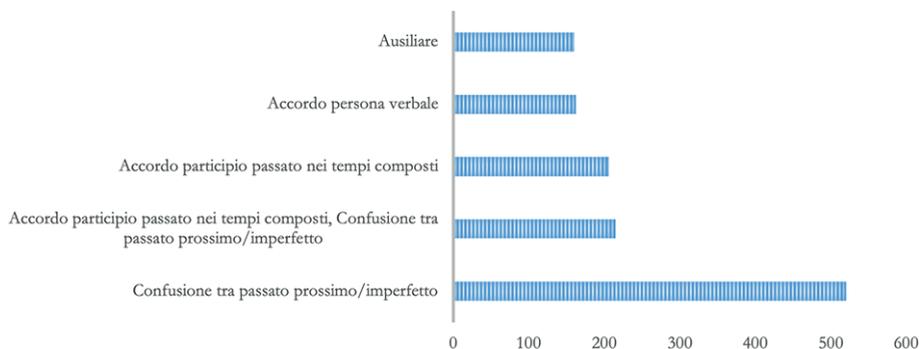
Si evince, pertanto, che l'opposizione di genere e numero riconosciuta e usata tendenzialmente in questa fase delle varietà di apprendimento non sia ancora adeguatamente assimilata dagli studenti in esame (Andorno 2006; Chini & Bosisio 2014). Come afferma Andorno (2006: 100), in effetti, «il passaggio dal livello basico a quello postbasico avviene con la “scoperta” delle categorie flessive: per gli apprendenti alle soglie di questo livello può quindi essere utile esercitare [...] la conoscenza di categorie nozionali flessive come quelle di [...] genere e numero».

Le preposizioni, pur rappresentando un tratto della competenza grammaticale introdotto fin dai profili A (Barni *et al.* 2009), rappresentano uno scoglio anche negli apprendenti competenti, dato il loro carattere sfuggente a regole in grado di definirne l'uso e la selezione (Bagna 2004; Berruto 2008; Meini 2009). In tedesco, come in italiano, esistono le preposizioni semplici e le preposizioni articolate che, seguite da un articolo determinativo, possono contrarsi in una forma unica. In prospettiva contrastiva (Weinreich 2008), l'assenza di una differenza fra i due sistemi linguistici lascerebbe escludere l'influenza della L1, o della lingua tedesca dominante come nel nostro caso stando alle dichiarazioni degli informanti, sulla selezione non corretta delle preposizioni (figura 23).

Figura 23 - *Preposizioni*

L'errore riconducibile all'uso delle preposizioni appare, in effetti, ricorrente in modo trasversale nelle varietà di apprendimento a prescindere dalla L1 di appartenenza dell'apprendente (Cosenza & Masillo 2019; De Tommaso 2020). Come afferma Bagna (2004), è la categoria stessa delle preposizioni che determina una difficoltà di gestione prevalentemente dovuta all'alto grado di idiosincronicità nelle sue realizzazioni.

Un ultimo tratto che, invece, potrebbe segnalare una potenziale influenza della lingua tedesca sulle scelte linguistiche nelle produzioni scritte in italiano è il verbo, in particolare nella selezione del tempo passato (figura 24).

Figura 24 - *Verbo*

Nelle performance valutate emerge una confusione frequente tra le forme del passato prossimo e dell'imperfetto. Un'ipotesi legata all'influenza della lingua tedesca, o della L1 più in generale come rilevato da altri studi (De Tommaso 2020), potrebbe trovare giustificazione nella nozione di 'aspetto' (Giacalone Ramat 2003; Rosi 2009), che non vede una codificazione morfologica nella lingua madre della maggior parte del campione analizzato. L'aspetto perfettivo e imperfettivo rappresenta uno dei tratti più complessi da sviluppare per i parlanti di lingue che non hanno la stessa categoria nella propria L1. Come illustrato in uno studio presentato da Novi

(2016) sull'apprendimento dell'italiano L2 da parte di studenti germanofoni, l'italiano prevede la categoria semantica di azione e quella morfologica di aspetto, mentre il tedesco non ha una codificazione grammaticale dell'aspetto, per cui si rileva soprattutto nelle varietà iniziali dell'apprendimento una tendenza a usare in modo generalizzato il passato prossimo, per poi proseguire con una tendenziale estensione dell'uso dell'imperfetto a tutti i casi possibili.

7. Considerazioni finali

Le evidenze raccolte e analizzate finora ci consentono di formulare alcuni spunti per promuovere un approccio che riconosca alla scolarizzazione un ruolo centrale per un apprendimento della seconda lingua più consapevole ed efficace. Come osservano Medda-Windischer e Carlà (2014), uno dei contesti più adeguati per la promozione della conoscenza delle lingue locali è rappresentato dal sistema scolastico; tuttavia tale operazione promozionale non può essere riservata a questo solo ambito, ma dovrebbe potersi estendere all'intero sistema sociale con interventi di più ampio respiro.

Come riscontrato in Dal Negro (2017: 60), il caso dell'Alto Adige si descrive come una comunità bilingue⁸ «il cui repertorio linguistico si presenta in realtà come un caso paradigmatico di bilinguismo bi-comunitario, nel senso che più che parlare di una comunità linguistica bilingue si ritiene più opportuno parlare di due comunità linguistiche potenzialmente monolingui».

La situazione comunemente nota dell'area da noi presa in esame ha trovato nuove e ulteriori evidenze di un caso di bilinguismo stabilito *de jure* come la compresenza giustapposta di due lingue standard, mentre *de facto* la realtà linguistica appare molto più complessa e la combinazione delle lingue in gioco molto meno stabile (Mackey 1967). Come osserva Dal Negro (2017: 60), «il repertorio linguistico atteso, sulla base della politica linguistica vigente, si presenta in modo parzialmente o sostanzialmente diverso». Inoltre, nell'uso l'italiano non appare mai come scelta esclusiva, mentre il tedesco, oltre che risultare prevalente, sembra implicare sempre l'italiano; al contrario, l'italiano non presuppone necessariamente la presenza del tedesco (Dal Negro 2017). Il contatto tra le lingue sembra essere debole e limitato al contesto scolastico, mentre nei contesti d'uso extrascolastico predomina la lingua tedesca.

In contrapposizione con i dati ricavati da precedenti indagini simili (Vettori & Abel 2017), non è possibile confermare che la lingua italiana sia maggiormente utilizzata rispetto al tedesco, come emerso dalle percezioni degli informanti che avevano partecipato alla suddetta indagine. Il dato analizzato ci consente, dunque, di auspicare lo sviluppo tra le giovani generazioni di una consapevolezza che un livello, seppur minimo, di bilinguismo o trilinguismo possa contribuire a una migliore comunicazione all'interno della società (Medda-Windischer & Carlà 2014).

⁸ O trilingue, se si considera anche il ladino.

Trattandosi di una ricerca ancora in corso, occorre evidenziare la necessità di indagare ulteriormente il dato finora rilevato, nel tentativo di approfondire il passaggio da un livello teorico, astratto, dei repertori linguistici all'analisi delle produzioni scritte elaborate nel corso dello svolgimento del test. Sarà, dunque, una prospettiva futura della presente ricerca investigare e verificare se e in quale misura i rapporti di asimmetria e inclusione tra le lingue rilevati dagli usi linguistici dichiarati siano sedimentati e rintracciabili negli usi linguistici osservabili (Dal Negro 2017).

Bibliografia

- ANDORNO C. (2006), La lingua degli apprendenti dal punto di vista delle varietà di apprendimento, in BOSCH F., MARELLO C. & MOSCA S. (a cura di), *Saperi per insegnare. Formare insegnanti di italiano a stranieri. Un'esperienza di collaborazione fra università e scuola*, Loescher, Torino: 86-111.
- BACHMAN L. (2004), *Statistical Analyses for Language Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BACHMAN L. & PALMER A. (1996), *Language testing in practice*, Oxford University Press, Oxford.
- BAGNA C. (2004), *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2 (Italiano)*, FrancoAngeli Editore, Milano.
- BAGNA C., MACHETTI S. & MASILLO P. (2017), Un'indagine linguistica sulla padronanza in italiano L2: il caso degli "alunni stranieri", in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani*, Aracne Editore, Canterano: 291-306.
- BARNI M. & BAGNA C. (2005), Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso di Monterotondo e Mentana, in GUARDIANO C. (a cura di), *Lingue, istituzioni, territori: riflessioni teoriche, proposte metodologiche...: atti del XXXVIII Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI): Modena, 23-25 settembre 2004*, Bulzoni, Roma: 223-251.
- BARNI M., BANDINI A., SPRUGNOLI L., LUCARELLI S., SCAGLIOSO A. M., STRAMBI B., FUSI C. & ARRUFFOLI A.M. (2009), *Linee guida CILS*, Guerra Edizioni, Perugia.
- BARNI M. & VEDOVELLI M. (2009), L'Italia plurilingue fra contatto e superdiversità, in PALERMO M. (a cura di), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: Sondaggi su ADIL2*, Guerra Edizioni, Perugia: 29-47.
- BERRUTO G. (2008), Ai margini delle interlingue: "di", in LAZZERONI R., BANFI E., BERNINI G., CHINI M. & MAROTTA G. (a cura di), *Diachronica et synchronica. Studi in onore di Anna Giacalone Ramat*, ETS, Pisa: 87-109.
- BERRUTO G. (2009), Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli del code switching, in IANACCARO G. & MATERA V. (a cura di), *La lingua come cultura*, UTET, Torino: 3-34.
- BERRUTO G. & CERRUTI M. (2015), *Manuale di sociolinguistica*, UTET, Torino.
- CATTANA A. & NESCI M. T. (2004), *Analizzare e correggere gli errori*, Guerra Edizione, Perugia.

- CHENG L. (2008), Washback, Impact and Consequences, in SHOHAMY E. & HORNBERGER N.H. (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd edition), vol. 7, *Language Testing and assessment*, Springer, New York: 349-364.
- CHINI M. & BOSISIO C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue di oggi*, Carocci, Roma.
- COSENZA L. & MASILLO P. (2019), Investigating error typologies into Italian test performances of Arabic speakers, in GEBRIL A. & HIDRI S. (eds.), *Language assessment in the Middle East and North Africa*, *Arab Journal of Applied Linguistics*, vol. 4 (2), July 2019: 54-86.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- DAL NEGRO S. (2017), Bilinguismo asimmetrico in Alto Adige: lo spazio sociolinguistico dell'italiano, in BOMBI R. (a cura di), *Nuovi spazi comunicativi per l'italiano nel mondo*, Forum Editrice Universitaria Udinese, Udine: 59-67.
- DE MAURO T. (1980), *Guida all'uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- DE MAURO T. (2006), Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse, in *LIDI*, I (1): 11-37.
- DE TOMMASO V. (2020), Dalle strutture al testo. Errori in Italiano L2 di apprendenti cechi e slovacchi: osservazioni preliminari in prospettiva longitudinale, in *Études romans de BRNO*, vol. 41 (iss. 1): 269-286.
- FORER D., PALADINO M.P., VETTORI C., ABEL A. & FLARER H. (2012), I risultati dell'indagine psicosociale: gli studenti, in ABEL, A., VETTORI, C. & WISNIEWSKI, K. (eds.), KOLIPSI. *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale/ Die Südtiroler SchülerInnen und die Zweitsprache: eine linguistische und sozialpsychologische Untersuchung*, vol. 1, Eurac, Bolzano/Bozen: 147-322.
- GIACALONE RAMAT A. (a cura di) (2003), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma.
- GRAMEGNA B. (2015), Italiano L2 in Provincia di Bolzano: di cosa stiamo parlando oggi?, in *In.IT*, 31-32, Guerra Edizioni, Perugia: 46-48.
- GREEN R. (2013), *Statistical Analyses for Language Testers*, Palgrave Macmillan, London.
- HAMP-LYONS L. (1997), Washback, impact and validity: Ethical concerns, in *Language Testing*, 14: 295-303.
- INVALSI, 2018, Rapporto Nazionale OCSE PISA 2018, http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/downloads/Rapporto_Nazionale_2018.pdf.
- JARVIS S. & PAVLENKO A. (2008), *Crosslinguistic influence in language and cognition*, Routledge, New York / London.
- LO DUCA M.G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci Editore, Roma.
- MACKAY W.F. (1967), *Bilingualism as a world problem*, Harvest House, Montreal.
- MARTYNIUK M. & NOIJONS J. (2007), *The use of the CEFR at national level in the Council of Europe Member States*, Council of Europe, Strasbourg.
- MEDDA-WINDISCHER R. & CARLÀ A. (2014), *Migrazione e convivenza in Alto Adige. Raccomandazioni per una cittadinanza civica in provincia di Bolzano*, EURAC Research, Bolzano.

- MEINI L. (2009), *Dimensioni dello spazio nelle preposizioni. Uno studio empirico sull'italiano L2*, Editore plus, Pisa.
- MESSICK S. (1996), Validity and washback in language testing, in *Language Testing*, 13(3): 241-256.
- NOVI E. (2016), *Italiano L2 per apprendenti germanofoni*, http://italianoperstranieri.mondadorieducation.it/wp-content/uploads/2016/03/novi_italiano_l2_per_apprendenti_germanofoni.pdf.
- PALLANT J. (2011), *SPSS survival manual*, McGraw Hill, Berkshire, England.
- PROVINCIA AUTONOMA DE BULSAN - SÜDTIROL (2019), Presentazione dei risultati OCSE PISA 2018 della Provincia Autonoma di Bolzano, [http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/downloads/Comunicato_stamp_a_PISA_2018\(1\).pdf](http://www.provincia.bz.it/servizio-valutazione-italiano/downloads/Comunicato_stamp_a_PISA_2018(1).pdf).
- ROSI F. (2009), *Learning aspect in Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*, FrancoAngeli, Milano.
- SAVILLE N. (2000), Investigating the impact of international language examinations, in *Research notes*, 2: 4-7.
- SHOHAMY E., DONITSA-SCHMIDT S. & FERMAN I. (1996), Test impact revisited: Washback effect over time, in *Language Testing*, 13(3): 298-317.
- VEDOVELLI M. (2006), L'italiano L2 in Italia e nel mondo: la condizione delle giovani generazioni, in MAGGIO M. & TEMPESTA I. (a cura di), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, FrancoAngeli, Milano: 21-42.
- VEDOVELLI M. (a cura di) (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- VERTOVEC S. (2007), Super-diversity and its implications, in *Ethnic and Racial Studies*, 30(6): 1024-1054.
- VETTORI C. & ABEL A. (a cura di) (2017), *KOLIPSI II Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, EURAC Research, Bolzano.
- WEINREICH U. (2008), *Lingue in contatto*, UTET, Torino.

La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige

Abstract

The present paper discusses a set of data on the learning outcomes of Italian and German as a second language (L2) in South Tyrol. Data were collected as part of the Kolipsi project with the aim of investigating the L2 skills of a statistically significant sample of South Tyrolean upper secondary school students and the psychosocial factors that influence their approach and attitudes to the L2. The discussion of the results clearly shows how crucial intergroup contact is in acquiring the ability to actively participate in community life through an L2. This calls into question the role of the school which, in the current social separatist system, is almost the only context for L2 learning and practice in the Province, as well as the personal responsibilities of both students and parents in reaching an adequate, but still far from achieved, level of widespread bilingualism.

1. L'apprendimento della seconda lingua in Alto Adige: inquadramento storico-sociologico e domande di ricerca

Per motivi storico-geografici, l'Alto Adige è da sempre un territorio di contatto fra mondo germanofono e italofono. Il contatto diventa convivenza forzata a seguito dell'annessione all'Italia (1919), con la conseguente massiccia immigrazione di italiani provenienti da altre regioni della Penisola. Il ventennio fascista, con la repressione nei confronti della cultura e della lingua tedesca e il tentativo di snazionalizzazione della minoranza tedesca lascia profonde cicatrici nella memoria collettiva. L'entrata in vigore del secondo Statuto di Autonomia nel 1972 e l'emanazione, a partire dal 1973, delle relative norme di attuazione realizzano formalmente la pacificazione tra sudtirolesi e altoatesini², ma promuovono contemporaneamente quella «separazione sociale (volontaria, ma cosciente e pilotata politicamente) fra i gruppi linguistici» (Pallaver 2017: 59) che è tuttora in atto. L'applicazione della proporzionale etnica – lo speciale regime giuridico regolante il pubblico impiego, la rappresentatività nel sistema di governo, nonché la ripartizione delle risorse proporzionalmente alla consistenza dei tre gruppi linguistici ufficialmente riconosciuti in Alto Adige (tedesco, italiano e ladino) come da censimento generale della popolazione –, l'obbligo di supe-

¹ Istituto di Linguistica applicata, Eurac Research.

² In questa sede si utilizza il termine *altoatesini* per indicare gli abitanti di lingua italiana e il termine *sudtirolesi* per indicare quelli di lingua tedesca e ladina.

rare un esame di bilinguismo per lavorare nell'amministrazione pubblica e la «autonomia culturale» (cfr. la pagina pubblicata sul sito dell'amministrazione provinciale, Provincia Autonoma/Autonomia, 2020) realizzata attraverso un sistema scolastico rigidamente diviso per gruppi linguistici in cui sia garantito l'insegnamento nella cosiddetta *madrelingua autodichiarata* dei discendenti sono i principi fondamentali dell'autonomia locale e della tutela delle minoranze, quella tedesca in primis, ma anche l'espressione più concreta della segregazione etnica vigente. Il fatto che ambiti quali quelli della formazione, dei media, della cultura e della politica siano separati su base etnico-linguistica, formalmente o informalmente poco importa (cfr. Pallaver 2017: 57-58), rappresenta un indubbio ostacolo alla creazione di occasioni di incontro, scambio e cooperazione tra i gruppi, allo sviluppo di una cultura condivisa e assai verosimilmente al realizzarsi di un bilinguismo effettivo ed efficace.

Nonostante la vicinanza fisica tra i gruppi linguistici, infatti, da anni si lamenta da più parti una scarsa competenza della seconda lingua (L2), in particolar modo a carico del gruppo italiano (ASTAT 2006; per una rassegna cfr. Abel *et al.* 2012). Il problema parte da lontano, da quando, in concomitanza con l'entrata in vigore delle norme di attuazione del secondo Statuto di Autonomia, gli altoatesini si trovano a dover fare i conti con un vuoto di conoscenza del tedesco L2, risultato della politica di governo adottata durante il periodo del primo Statuto (1948) «scarsamente capace di interpretare con lungimiranza il significato di convivenza tra gruppi diversi in un unico spazio territoriale e che non aveva saputo generare modelli culturali coerenti con un'effettiva volontà di accettazione e di comprensione tra lingue e culture differenti» (Baur *et al.* 2008: 68). L'insegnamento della L2 da parte di personale docente di madrelingua era stato reso obbligatorio già nel 1945, tuttavia il successivo decreto del 1947 e lo Statuto del 1948 ne fanno cadere l'obbligatorietà nelle scuole italiane, ma non in quelle tedesche dove continuano a insegnare docenti di lingua italiana. L'insegnamento del tedesco, pur non essendo materia obbligatoria, prosegue anche nelle scuole primarie in lingua italiana ma ad opera di docenti anch'essi italiani, cosa che genera un evidente divario tra alunni tedescofoni e italofofoni. Con il secondo Statuto (1972), la situazione muta, almeno dal punto di vista legislativo, poiché, pur conservando l'impianto segregazionista del sistema scolastico diviso per (madre)lingua, l'insegnamento della L2, «impartito da docenti per i quali tale lingua sia ugualmente quella materna» (Art. 19 in Giunta 2009: 75), diventa finalmente obbligatorio per tutti, dalla scuola primaria fino alla secondaria di secondo grado. Fin dagli albori della storia della nuova Provincia Autonoma, dunque, la responsabilità della promozione del bilinguismo è ricaduta sulla scuola locale, tanto più che la distribuzione stessa dei gruppi linguistici non contribuisce a favorire l'apprendimento della lingua dell'altro, considerato che il 73% del gruppo di lingua italiana si concentra a Bolzano e Merano e la restante parte nelle maggiori città e in Bassa Atesina, mentre il gruppo di lingua tedesca risiede per lo più nei comuni rurali e solo un

quarto è presente nelle maggiori città (cfr. Peterlini 2019). È anche per questo motivo che, consapevole del proprio svantaggio rispetto al gruppo di lingua tedesca, la comunità italoфона inizia, già a partire dagli anni Ottanta, a invocare una scuola bilingue (cfr. Baur *et al.* 2008), la cui realizzazione è tuttavia tuttora impedita dai vincoli imposti dallo Statuto, anche se proliferano le iniziative CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e le classi bi/trilingui. Eppure, in un territorio di per sé multilingue³ viene spontaneo chiedersi se non sia limitante puntare così fortemente sulla scuola – realtà teoricamente monolingue, in pratica profondamente multilingue e plurilingue – che sembra essere l'unico contesto di apprendimento della L2 in provincia di Bolzano. Peraltro, a giudicare dalle ricorrenti polemiche sull'insufficiente grado di bilinguismo dei giovani che tengono banco sui quotidiani locali (ad es. Alto Adige 2011; 2017), la risposta sembrerebbe positiva.

Per chiarire meglio la situazione e darne una chiave di lettura su base empirica, nei successivi paragrafi si presenteranno e discuteranno i risultati del progetto Kolipsi. Dopo aver introdotto scopi e metodi dello studio, si commenteranno le competenze di L2 del campione e si illustreranno i fattori che sono emersi come predittori di buone competenze linguistiche. In base al quadro teorico entro il quale il progetto si è mosso, il modello di Bachman e Palmer (1996) e l'approccio molto simile, orientato all'azione, del *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR 2001: cap. 2), con buone competenze linguistiche si intende la capacità degli studenti di partecipare attivamente alla vita della comunità nella rispettiva L2. Sulla base dei dati raccolti, si illustrerà come e in quale lingua si svolgono i contatti extrascolastici tra gli studenti e quale ruolo svolgono i genitori nell'apprendimento della L2 da parte dei loro figli. Infine, si abbozzeranno delle proposte per la realizzazione di un bilinguismo diffuso.

2. *Gli studenti altoatesini e la seconda lingua da una prospettiva linguistica e psicosociale*

L'idea progettuale, concepita da Eurac Research in collaborazione con l'Università di Trento, nasce nel 2006 con l'obiettivo di condurre un'estensiva indagine conoscitiva del livello di competenza della seconda lingua, italiano o tedesco, di un campione rappresentativo di studenti italoфoni e tedescoфoni⁴ iscritti al penultimo anno di tutti gli istituti secondari di secondo grado della Provincia di Bolzano. Accanto alla componente linguistica, si è altresì deciso di

³ Qui inteso come coesistenza di diverse lingue in una data società (CEFR 2001: 4).

⁴ Nel rispondere al questionario, in italiano o in tedesco, gli studenti hanno dichiarato il loro senso di appartenenza a un determinato gruppo linguistico presente in Provincia di Bolzano, tedesco, ladino e italiano, ma anche *altoatesino bilingue (tedesco/italiano)* e *altro* (per includere anche i ragazzi con background migratorio). Nel presente contributo si utilizzeranno indistintamente i termini *italiano/tedesco*, *di lingua italiana/tedesca*, *italoфono/tedescoфono* per indicare gli studenti che si sono dichiarati appartenenti al gruppo italiano o tedesco.

rilevare e studiare gli aspetti psicosociali e sociolinguistici che più influenzano l'approccio alla L2 in Alto Adige e il suo apprendimento. La prima edizione del progetto si è svolta tra il 2006 e il 2009 (Abel *et al.* 2012), la seconda, oggetto del presente contributo, tra il 2014 e il 2017 (Vettori & Abel 2017). Grazie alla mole di informazioni raccolte e all'approccio multidisciplinare adottato, i risultati del progetto – ancora unico nel suo genere in Alto Adige – si prestano bene a fornire sia dei dati oggettivi sia un'interpretazione degli stessi.

Alla seconda edizione del progetto hanno preso parte 1.692 studenti delle quarte classi di tutti i licei e istituti tecnici della Provincia, che costituivano il 45% degli iscritti dell'anno scolastico 2014/2015. Accanto a loro sono stati invitati a compilare un questionario anche i rispettivi genitori (1.228 rispondenti) e docenti di L2 (76 rispondenti su un totale di 116 insegnanti). Il questionario per gli studenti, somministrato online e composto di 90 item, si è rivelato lo strumento ideale per raccogliere una serie di metadati che raccontano, fra l'altro, biografia e abitudini linguistiche dei ragazzi, esperienze, spinte motivazionali e molto altro. Le conoscenze e competenze linguistiche del campione sono state testate attraverso una serie di strumenti diagnostici standardizzati, con riferimento diretto alle scale del CEFR (2001) e focus particolare sui livelli centrali B1 e B2, considerando che il livello target in uscita dalla scuola secondaria di secondo grado è il B2. L'intero campione si è sottoposto a un test di comprensione orale, a un test di competenza lessicale (tratto dal test Dialang⁵) e a una prova di produzione scritta composta da due input, uno per la produzione di un testo narrativo (esercizio 1), identico a quello somministrato nel primo studio Kolipsi (Herder Institut; Abel *et al.* 2012) e uno nuovo per la produzione di un testo argomentativo (esercizio 2; TELC). I soli studenti italo-foni hanno inoltre affrontato anche un C-test (Test-DaF) e un sottocampione di entrambi i gruppi ha sostenuto un test orale. Le prove di produzione scritta e orale sono state valutate con l'ausilio di griglie appositamente sviluppate a partire dai descrittori del CEFR, adattandoli per il gruppo target (cfr. Alderson 1991; North 2000), e che ne riflettono i livelli di competenza, da A1 a C1/2, nel modo più diretto possibile (cfr. Table 3, CEFR 2001: 28). Le griglie sono state elaborate basandosi soprattutto su North (2000) – adottato tra l'altro per lo sviluppo delle scale del CEFR. Data la complessità della prova di produzione scritta, giudicata da un'équipe di valutatori appositamente formati e i cui esiti sono stati ulteriormente sottoposti al *Many-Facet Rasch Measurement Model* (MFRM; Linacre 1989)⁶, i risultati che verranno di seguito presentati e commentati si riferiscono a essa; i punteggi raggiunti negli altri test scritti e orale confermano pienamente quelli della prova di produzione scritta.

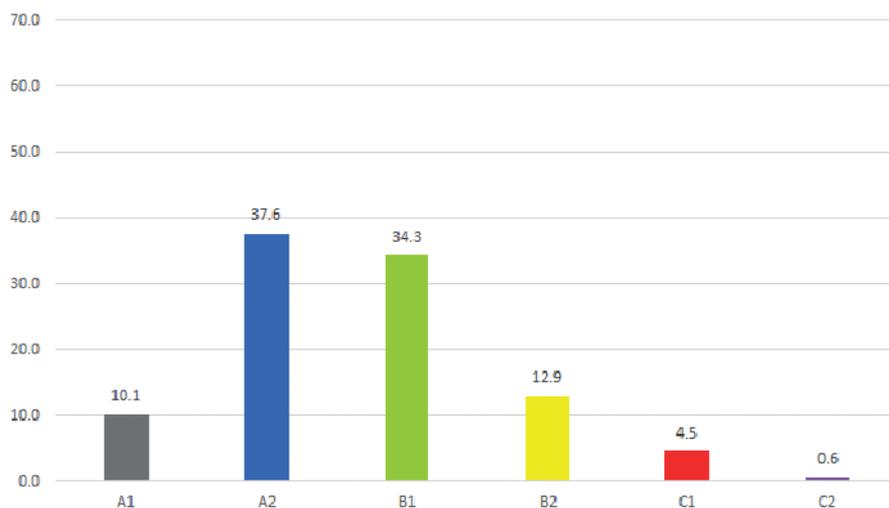
⁵ <https://dialangweb.lancaster.ac.uk>.

⁶ I modelli di Rasch rappresentano una modalità di trasformazione di osservazioni ordinali in misure lineari, lungo un continuum unidimensionale e consentono di parametrizzare in modo indipendente soggetti, item e altri eventuali aspetti (*facet*) rilevanti ai fini della ricerca.

3. Competenze linguistiche e predittori

Il quadro delle competenze di L2⁷ degli studenti altoatesini è piuttosto mediocre. Il 34,3% degli italofoeni che hanno sostenuto la prova scritta in tedesco L2 mostra competenze di livello B1, il 12,9% competenze di livello B2 e il 37,6% competenze di livello A2. Una minima parte del campione (5,1%) ha competenze di livello C1-C2 e un 10% competenze di livello A1 (fig. 1).

Figura 1 - Risultati della prova scritta in tedesco L2 (esercizio 1+2).
Dati percentuali. N= 356



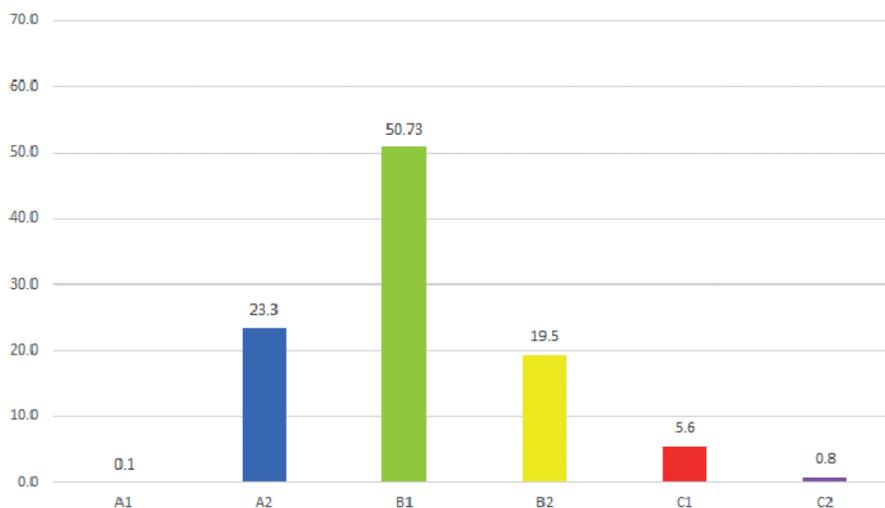
Il 51% dei tedescofoeni che hanno sostenuto la prova scritta in italiano L2 mostra competenze di livello B1, il 19,5% competenze di livello B2 e il 23,3% competenze di livello A2. Una minima parte del campione (6,4%) ha competenze di livello C1-C2 (fig. 2).

Considerato che questo è il prodotto di 12 anni di apprendimento scolastico della L2 per un totale di circa 2.000 ore di insegnamento, senza contare il monte ore aggiuntivo, difficilmente quantificabile, derivante dall'approccio all'apprendimento precoce adottato alla scuola materna e dalle ore di potenziamento linguistico (attività CLIL e non) attivate soprattutto nella scuola in lingua italiana, risulta inevitabile mettere in dubbio l'efficacia del sistema adottato per garantire il bilinguismo in Alto Adige. Posto che il principale veicolo di conoscenza della e contatto alla L2 è la scuola, eccezion fatta per coloro che provengono da famiglie o contesti plurilingui, dopo un'attenta analisi dei percorsi, delle abitudini e degli atteggiamenti del campione, si è deciso di provare a rintracciare alcuni fattori in grado di *predire* buone

⁷ Data la sovrapposibilità dei risultati della prova di produzione scritta con quelli risultanti dagli altri test somministrati, il termine *competenze di L2* indica le competenze linguistico-comunicative degli studenti nel loro complesso.

competenze linguistiche. Per fare ciò, si è applicata una particolare tecnica statistica, la regressione lineare multipla *stepwise*, che consente di prevedere i valori assunti da una variabile dipendente – in questo caso le competenze di L2 – a partire dalla conoscenza di quelli osservati su più variabili indipendenti⁸. Il metodo *stepwise* permette di raggiungere un equilibrio tra il numero di variabili esplicative da includere nel modello e la loro capacità di spiegare la varianza della variabile dipendente (De Luca 2010: 44).

Figura 2 - Risultati della prova scritta in italiano L2 (esercizio 1+2).
Dati percentuali. N= 1.021



Dall'analisi è emerso quanto è decisivo nell'acquisizione di una buona padronanza della L2 l'uso *privato* di essa per entrambi i gruppi linguistici. In particolare, nel caso degli studenti italo-foni l'equazione di regressione finale risulta composta da quattro variabili indipendenti comprendenti due indici (utilizzo della L2 al di fuori della scuola e indice socio-economico – alto) e una variabile (autovalutazione della competenza del dialetto sudtirolese – livello B2) relativi alla dimensione dell'utilizzo extrascolastico della L2 nonché, una variabile legata alla dimensione scolastica (tipo di scuola – liceo; v. tab. 1). Queste variabili sono risultate i predittori più forti all'interno del modello esplicativo finale e spiegano il 18,4% della variabilità complessiva (R^2 adattato). Tutte le variabili sono significativamente correlate alle competenze linguistiche in senso positivo, ovvero *predicono* un aumento medio delle competen-

⁸ Genere, indice di status socio-economico, tipo di scuola frequentata, età in cui è iniziato l'apprendimento della L2, partecipazione a progetti CLIL, frequenza del contatto nella relazione più stretta con una persona di L2 (ovvero che appartiene all'altro gruppo linguistico), lingua utilizzata nella relazione più stretta con una persona di L2, supporto dei genitori nel cercare contatti in ambienti di L2, indice di utilizzo della L2 al di fuori del contesto scolastico, autovalutazione della competenza del dialetto sudtirolese, indice di disagio/agio nell'utilizzo della L2.

ze linguistiche – espresso dal coefficiente b – rispetto alla categoria di riferimento. Ad esempio, chi sostiene di padroneggiare il dialetto sudtirolese a un livello B2 ha, rispetto a chi non è in grado né di comprenderlo né di usarlo, competenze di tedesco L2 superiori, in media, di 0,562 punti.

Tabella 1 - *Regressione lineare multipla stepwise; modello sul campione di studenti del gruppo italiano*

<i>Predittori</i>	<i>Coefficiente non standardizzato (b)</i>	<i>Coefficiente standardizzato (B)</i>	<i>R2 adattato</i>
Costante	2,308		0,184
Utilizzo extrascolastico L2 passivo>attivo	0,187	0,210	
Autovalutazione competenza dialetto sudtirolese (liv. B2)	0,562	0,209	
Autovalutazione competenza dialetto sudtirolese (Non sono in grado di comprendere/parlare dialetto)		Categoria di riferimento	
Tipo di scuola (Liceo)	0,296	0,171	
Tipo di scuola (Istituto tecnico)		Categoria di riferimento	
Status socioeconomico (Alto)	0,253	0,152	
Status socioeconomico (Basso)		Categoria di riferimento	
(N)		(176)	

Per quanto concerne il gruppo tedescofono, l'equazione risulta anch'essa composta da quattro variabili indipendenti che spiegano il 16,1% della variabilità complessiva e che comprendono due indici relativi alla dimensione dell'utilizzo extrascolastico della L2 (utilizzo della L2 da passivo ad attivo⁹; disagio/agio nell'utilizzo della L2), una variabile legata alla dimensione scolastica (tipo di scuola – liceo) e una alla dimensione del contatto intergruppi (ossia, in questo caso, la frequenza di contatto con la persona dell'altro gruppo linguistico che rappresenta la relazione più significativa per il rispondente – una volta alla settimana; cfr. tab. 2). Tutti i predittori sono significativamente correlati alle competenze linguistiche in senso positivo tranne la frequenza del contatto intergruppi che, al contrario, è associata negativamente alla variabile dipendente, ovvero meno i ragazzi frequentano la persona che rappresenta la relazione più significativa con un membro del gruppo di L2 e meno le competenze in L2 crescono (-0,147).

È interessante notare come la dimensione dell'utilizzo della L2 fuori dalla scuola rappresenti il comune denominatore di entrambe le equazioni e anche ciò che contribuisce maggiormente al progresso delle competenze linguistiche degli studenti altoatesini. Nel caso dei tedescofoni, l'impiego attivo dell'italiano e la crescente sensazione di agio nel suo utilizzo, che verosimilmente scaturisce proprio da un uso frequente della lingua, si associa a migliori competenze. Nel caso dei coetanei di lingua italiana, sono l'esercizio extrascolastico della L2 e, soprattutto, una competen-

⁹ L'indice è stato creato a partire da una serie di domande sulla frequenza effettiva di utilizzo, passivo o attivo, della L2 per svolgere determinate attività quotidiane (Vettori & Martini 2017: 111-113).

za (autodichiarata) del dialetto sudtirolese di livello B2 o superiore a concorrere al miglioramento delle competenze di L2. Non essendo previsto dalla scuola in lingua italiana alcun insegnamento formale del dialetto sudtirolese¹⁰, molto probabilmente chi ha una buona competenza del dialetto ha dei contatti con dei parlanti tedesofoni che gli hanno permesso di familiarizzare con la lingua della comunicazione quotidiana della comunità sudtirolese.

Tabella 2 - *Regressione lineare multipla stepwise; modello sul campione di studenti del gruppo tedesco*

<i>Predittori</i>	<i>Coefficiente non standardizzato (b)</i>	<i>Coefficiente standardizzato (B)</i>	<i>R2 adattato</i>
Costante	3,055		0,161
Utilizzo extrascolastico L2 passivo>attivo	0,269	0,272	
Disagio>agio nell'uso della L2	0,132	0,148	
Tipo di scuola (Licco)	0,159	0,108	
Tipo di scuola (Istituto tecnico)		Categoria di riferimento	
Frequenza contatto rel. significativa (una volta/settimana)	-0,147	-0,099	
Frequenza contatto rel. significativa (tutti i giorni/più volte al giorno)		Categoria di riferimento	
(N)		(428)	

4. *Contatto intergruppi e uso della L2*

L'emergere del ruolo decisivo dell'esercizio extrascolastico della L2 porta con sé alcuni interrogativi da sciogliere per meglio comprendere la situazione. Per impraticarsi nella L2 occorre, infatti, avere qualcuno – possibilmente di madrelingua – con cui poterlo fare. Proprio il fenomeno del contatto intergruppi e della lingua utilizzata in tale circostanza sono due aspetti ben indagati nel progetto Kolipsi. In base all'ipotesi di Allport (1954)¹¹, secondo cui il contatto tra gruppi diversi per religione, etnia, lingua o altro può essere, poste determinate condizioni¹², un motore di cambiamento nei confronti di atteggiamenti stereotipati o pregiudiziali, si è voluto verificare se e con quale frequenza i ragazzi di lingua tedesca e italiana entrano in contatto fra loro e quanto questo contatto influisce sull'atteggiamento degli uni nei confronti degli altri. A prescindere dai possibili effetti su atteggiamenti, stereotipi e pregiudizi, il contatto intergruppi è di per sé una misura particolarmente interessante nel mondo altoatesino, specie se calato nel contesto illustrato all'inizio del presente contributo e inteso come occasione di scambio linguistico. Anche il

¹⁰ Nelle Indicazioni provinciali (2010), tuttavia, si pone come obiettivo da raggiungere nel primo biennio la comprensione del «linguaggio quotidiano – anche con inflessioni dialettali –».

¹¹ Validata da numerose ricerche, in particolare dalla metanalisi di Pettigrew e Tropp (2006) in cui sono stati considerati 515 studi.

¹² Secondo Allport (1954), l'efficacia del contatto è soggetta ad alcune condizioni: l'eguaglianza di potere e status dei gruppi, un loro obiettivo comune, la collaborazione al raggiungimento dello stesso, il sostegno sociale e istituzionale all'interazione stessa.

modello del contesto sociale di Clément (1980; cfr. Sampasivam & Clément 2014) postula che in contesti bilingui il contatto con i membri del gruppo di L2 diventa un fattore centrale nell'acquisizione della seconda lingua e, recentemente, Vincze e Joyce (2018) hanno segnalato la vicinanza tra il modello di Clément e la sopraccitata teoria del contatto intergruppi che, a loro avviso, condividerebbero le stesse basi teoriche, in particolare in riferimento ai concetti di disinvoltura nella L2 (*second language confidence*) e di autoefficacia (*contact self-efficacy*; Stathi *et al.* 2011), ossia la fiducia nella propria capacità di interagire con l'altro gruppo.

Per gli scopi di questo contributo, da qui in avanti si farà riferimento soltanto al contatto diretto tra i gruppi e non anche al cosiddetto contatto indiretto esteso, ovvero il contatto con l'altro gruppo (*out-group*) esperito attraverso rapporti di amicizia tra i propri amici e parenti e i membri dell'altro gruppo e che, secondo Wright *et al.* (1997), può migliorare, anch'esso, gli atteggiamenti verso l'*out-group*. Al fine di ottenere informazioni sul contatto diretto tra altoatesini italiani e tedeschi, ai ragazzi che hanno partecipato al progetto Kolipsi sono state poste alcune domande relative alla numerosità dei rapporti di amicizia intrattenuti con persone della comunità di L2 e alla frequenza del contatto con esse. Le risposte degli studenti dimostrano quanto le relazioni tra i due gruppi siano limitate: l'80% dell'intero campione non ha amici dell'altro gruppo linguistico o ne ha molto pochi e soltanto un risibile 16% complessivo ne ha alcuni/molti. Com'era prevedibile, vista la loro distribuzione sul territorio, i ragazzi di lingua tedesca dichiarano più frequentemente di non avere amici italiani, addirittura metà del campione¹³, e sono davvero pochi quelli che frequentano persone di lingua italiana (Tab. 3).

Tabella 3 - *Amicizie con persone di L2 per senso di appartenenza linguistica.*
Valori percentuali

D11: Pensi ai tuoi amici ovvero a quelle persone che conosce e con le quali si sente a suo agio, quelle persone con le quali può parlare liberamente e che può chiamare quando ne ha voglia. Quanti, tra i tuoi amici, sono altoatesini di L2?

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
Nessuno	49,5	26,8	43,4
Molto pochi	37,6	47,3	40,2
Alcuni, ma meno della metà	10,4	17,6	12,3
Da circa la metà a tutti	2,6	8,3	4,1
Totale	100	100	100
(N)	924	336	1.260

I dati peggiorano ulteriormente se incrociati con quelli sull'assiduità della frequentazione degli amici dell'*out-group* (amici di L2) che è, anch'essa, piuttosto scarsa (tab. 4). Le categorie più rappresentate, infatti, sono *mai* – che vanifica dunque, e

¹³ Degli studenti di lingua tedesca che non hanno amici di lingua italiana, il 51,5% risiede in un comune rurale e il 38,6% in un comune urbano.

per quasi un terzo, le risposte di chi pure aveva dichiarato di avere qualche amicizia nella comunità di L2 – e *una volta alla settimana* che, sommate, raccolgono il 59,2% delle risposte. Anche in questo caso sono gli studenti tedeschi a dichiarare una frequentazione meno assidua rispetto ai loro coetanei italiani ma non si dispone di dati che possano chiarire il perché di questa tendenza. È interessante notare come i luoghi dove più frequentemente nascono le amicizie più strette, i rapporti più significativi, sono la scuola (43,6%) e secondariamente l'ambito sportivo (32%) per entrambi i gruppi linguistici, segno che, nonostante la separazione dei sistemi scolastici, l'istituzione svolge comunque, almeno per una parte dei ragazzi, una funzione di avvicinamento tra i gruppi.

Tabella 4 - *Frequenza del contatto con gli amici di L2 per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali*

D12: Quanto frequentemente, in una settimana, parla o ha dei contatti (di persona, al telefono, ecc.) con amici altoatesini di L2? In una settimana, in genere:

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
Mai	27,4	23,6	26,0
Una volta alla settimana	36,4	27,9	33,2
Due/tre volte alla settimana	16,9	20,7	18,3
Quattro/cinque volte alla settimana	5,4	6,4	5,8
Tutti i giorni o quasi	8,8	11,1	9,7
Più volte al giorno	5,1	10,4	7,1
Totale	100	100	100
(N)	467	280	747

Esaminando con cura categorie e percentuali, tuttavia, emerge che il 36,2% di studenti di lingua tedesca e il 48,6% di loro coetanei di lingua italiana dichiarano di frequentare gli amici di L2 da un minimo di due/tre volte alla settimana fino ad, addirittura, tutti i giorni e più volte al giorno. Dunque, non tutti gli studenti allo stesso modo ma almeno un gruppo di essi, per la verità abbastanza nutrito per quel che concerne la comunità italoфона, ha frequenti occasioni di contatto con amici di L2. Se queste rappresentassero altrettante opportunità di scambio nella rispettiva L2, ecco che si profilerebbe all'orizzonte un contesto di apprendimento spontaneo della lingua alternativo alla scuola e verosimilmente promettente. Purtroppo, così non è, specie per i ragazzi italiani. L'80% di essi, infatti, negli scambi con gli amici di L2 utilizza prevalentemente o esclusivamente l'italiano (L1). Sia in questo caso, sia nel caso in cui gli studenti dichiarino di utilizzare prevalentemente o esclusivamente la L2, il divario tra tedescofoni e italoфoni è enorme e a tutto vantaggio dei primi che, sebbene siano quelli che hanno meno amicizie tra i membri dell'altro gruppo, sono anche quelli che traggono maggior profitto dalle generalmente poco frequenti occasioni di incontro (tab. 5).

Tabella 5 - *Lingua di comunicazione utilizzata nei contatti intergruppi per senso di appartenenza linguistica. Valori percentuali*

D13: In che lingua avviene in genere la comunicazione tra lei e i suoi amici altoatesini tedeschi/italiani (= gruppo di L2)?

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
Si usa esclusivamente o prevalentemente la L1	31,3	79,9	50,1
Si usano sia l'italiano sia il tedesco allo stesso modo	16,5	10,3	14,1
Si usa esclusivamente o prevalentemente la L2	52,2	9,8	35,8
Totale	100	100	100
(N)	339	214	553

5. Il ruolo dei genitori

È noto in letteratura il ruolo dei genitori sia nel supportare i figli nell'apprendimento linguistico (Ng & Ng 2015; Noels *et al.* 2019) sia nell'influenzare il loro atteggiamento nei confronti dell'out-group (Carraro *et al.* 2012; per una recente rassegna si veda Miklikowska *et al.* 2019). Per questo motivo, anche i genitori del gruppo target di Kolipsi sono stati coinvolti nella ricerca e hanno risposto – attraverso un questionario cartaceo – a una serie di domande, fra cui alcune relative al loro atteggiamento nei confronti dell'apprendimento della L2 da parte dei loro figli ma anche relative al loro coinvolgimento attivo nel processo di apprendimento. Ciò che qui interessa in particolare è capire se i genitori svolgono un ruolo attivo nel supportare i loro figli in questo processo e, in particolare, se li aiutano a inserirsi in ambienti di L2. La stragrande maggioranza dei genitori esprime a chiare lettere quanto ritiene importante che la propria progenie impari la L2 (cfr. la batteria completa in Antonucci *et al.* 2017: 191) e, al contempo, dichiara di spronare i ragazzi a cercare di inserirsi in ambienti propri dell'altro gruppo linguistico (associazioni sportive, musicali o di altro genere; tab. 6).

Tabella 6 - *Grado di accordo/disaccordo con un'affermazione relativa all'importanza dello studio/uso della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore*

(D14) Incoraggio mio figlio a ricercare contatti/a inserirsi in ambienti di L2

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
In disaccordo	7,3	4,7	6,6
Né d'accordo né in disaccordo	13,2	8,2	11,7
D'accordo	79,6	87,1	81,7
Totale	100	100	100
(N)	621	232	853

Tuttavia, interrogati sull'effettivo impegno ad aiutare i propri figli a farsi strada in tali ambienti, la stragrande maggioranza dei genitori afferma di non fare alcunché o di provarci solamente ogni tanto (tab. 7). Considerata l'interferenza inevitabile della desiderabilità sociale¹⁴ della risposta, è lampante quanto sia ampia la forbice tra le dichiarazioni d'intenti dei genitori e le loro azioni concrete.

Tabella 7 - *Frequenza dell'impegno genitoriale nei confronti dell'apprendimento della L2 da parte dei figli per senso di appartenenza linguistica del genitore*

(D22) Lo/la aiuto a cercare contatti in ambienti L2

	<i>AA tedesco</i>	<i>AA italiano</i>	<i>Totale</i>
Mai/qualche volta	89,3	78	86,3
Abbastanza spesso	5,7	9,7	6,8
Molto spesso/sempré	5	12,3	7,0
Totale	100	100	100
(N)	618	227	845

D'altra parte, però, si segnala da anni un fenomeno interessante: sono sempre più numerosi, infatti, quei genitori di lingua italiana che iscrivono i figli nelle scuole dell'infanzia in lingua tedesca (Wand 2016), generando – così come riportano i media (ad es. Alto Adige 2017) – non poco malcontento da parte della comunità di lingua tedesca, sempre molto attenta a tutelare la propria identità e lingua. Peraltro, il tentativo dei genitori, che sembrerebbe sottintendere il desiderio di inserire i propri figli in un ambiente di L2, risulta alquanto maldestro. Iscrivere dei bambini di lingua italiana in una scuola in lingua tedesca significa innanzitutto investire ancora una volta la scuola della responsabilità dell'apprendimento della L2 e, secondariamente, fallire almeno in parte l'obiettivo perché in molte classi, soprattutto del capoluogo, il numero di bambini di lingua italiana e straniera è talmente superiore a quello dei bambini di lingua tedesca o bilingui da far sì che la lingua predominante negli scambi e nei giochi tra i bambini sia, non sorprendentemente, l'italiano (cfr. l'intervista a cura del TGR 2019).

6. *Discussione e prospettive*

I dati fin qui presentati dimostrano che il contatto extrascolastico è un promotore significativo di buone competenze di L2. Tuttavia, gli studenti hanno generalmente poche amicizie in ambienti dell'altro gruppo linguistico e, anche qualora questi rapporti esistano, le occasioni di contatto non si traducono sistematicamente in un esercizio della L2, specie per quanto concerne gli italofoeni. Il contesto, dunque, in cui si pratica la L2 rimane essenzialmente quello scolastico. Che la scuola altoatesina

¹⁴ Ovvero «la tendenza di alcuni soggetti a rispondere in un modo socialmente desiderabile o in una direzione accettabile, anziché riferire la vera risposta o il vero atteggiamento» (Maggio 2005: 11).

sia concepita come il luogo di apprendimento e di pratica della L2 per eccellenza è un dato di fatto sia su un macrolivello, quello della politica che così la legittima e la regola, sia su un microlivello, in quanto l'uso individuale della L2 è fortemente limitato alla scuola e poiché è alla scuola che i genitori affidano la responsabilità dell'apprendimento della L2 da parte dei propri figli. Ciononostante, il mondo accademico obietta da decenni che il sistema scolastico e la vita sociale divisi per gruppi linguistici non favoriscono l'apprendimento della L2 (Peterlini 2019: 205). Anche la cosiddetta *scuola bilingue*, invocata nel dibattito pubblico spesso con toni accesi e ancora più spesso senza chiarire a quale modello ci si riferisce (per una rassegna dei diversi modelli scolastici bilingui cfr. Cathomas 2005), e che per ragioni giuridico-politiche per il momento potrebbe rappresentare solo un'offerta parallela per un pubblico assai ristretto di discenti (ad es. una scuola europea come recentemente proposto dal movimento politico locale Team K, cfr. Ploner 2019), non risolverebbe la questione fondamentale del contatto extrascolastico, soprattutto non su vasta scala e non per i giovani con un background fortemente monolingue.

Concentrandosi solo sulla scuola, si perde peraltro di vista una dimensione cruciale del linguaggio, ovvero la sua funzione sociale e il dato di fatto che l'acquisizione di una lingua non avviene in un vuoto sociale. L'apprendimento delle lingue, infatti, non è una questione meramente educativa, ma «un evento profondamente sociale che richiede l'appropriarsi di una vasta gamma di elementi della cultura di L2» (Dörnyei 2001: 46, nostra traduzione). La dimensione sociale dell'apprendimento delle lingue è un elemento centrale anche nel CEFR (2001), al quale, tra l'altro, si orienta anche il sistema scolastico altoatesino nelle sue linee guida per l'insegnamento della L2 (Indicazioni provinciali 2010). Il CEFR (2001: 9, nostra traduzione) «considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come "attori sociali", vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione». In questo senso, oltre a preparare i discenti ad affrontare il maggior numero possibile di situazioni quotidiane in L2, la scuola dovrebbe assumere un ruolo più mirato e consapevole di mediatrice al fine di promuovere ulteriormente i contatti al di fuori di essa (cfr. § 4), attraverso la promozione di progetti che coinvolgono istituti scolastici in lingua italiana e tedesca con un obiettivo comune, come l'organizzazione di eventi o la partecipazione a competizioni di varia natura. Più controversa, invece, è la posizione della scuola in lingua italiana rispetto all'avvicinamento al dialetto sudtirolese, contemplato nelle linee guida¹⁵ ma apparentemente non in linea con la disponibilità dei discenti stessi a lasciare uno spazio *istituzionale* alle varianti dialettali. Il 34,8% del campione Kolipsi di lingua italiana si dice, infatti, contrario ad apprendere il dialetto sudtirolese e la metà non gradirebbe la possibilità di impararlo a scuola (Vettori & Martini 2017: 162). Pur conscia dell'importanza presente e futura delle varianti dialettali sudtirolesi in Alto Adige (*id.* 94-95), buona parte dei ragazzi di lingua ita-

¹⁵ Cfr. nota 8.

liana non sembra pertanto disposta ad aprirsi alla lingua non standard, forse perché propensa, qui – dove gli italiani parlano una lingua molto vicina allo standard (cfr. Mioni 2001) – più che altrove, a stigmatizzare l'uso del dialetto (cfr. Grochowska 2013). Tuttavia, una riflessione pragmatica sui possibili benefici che l'avvicinarsi ad esso comporterebbe sarebbe auspicabile, magari con l'aiuto dei genitori (cfr. Vettori *et. al.* in stampa).

Ogni attore coinvolto nella questione linguistica in Alto Adige deve, infatti, fare la sua parte e questo riguarda naturalmente anche i genitori che dovrebbero, anch'essi, assumere un ruolo più attivo di mediazione, se l'auspicio ampiamente condiviso di un maggiore contatto con i parlanti dell'altra lingua è inteso seriamente, e non dovrebbero sottrarsi a tale responsabilità. Oltre al sostegno materiale e umano ai figli nella scelta di imboccare percorsi meno scontati e dunque preferire l'iscrizione allo *Sportverein* invece che al gruppo sportivo e viceversa, anche intrattenere essi stessi, là dove possibile, rapporti intergruppi e fruire di attività culturali e ricreative nell'altra lingua li porrebbe agli occhi dei figli come modello comportamentale alternativo al di fuori della *comfort zone* monolingue.

A oltre cent'anni dall'annessione, i tempi sono maturi per assumersi qualche responsabilità personale in più e uscire finalmente dal recinto della scuola per misurarsi con la L2 sul campo, tanto più che gli studenti di lingua tedesca, storicamente e finora in vantaggio sugli italiani quanto a competenze di L2 (cfr. § 1), mostrano anch'essi di aver bisogno di altro oltre alla lingua imparata sui banchi di scuola.

Bibliografia

- ABEL A., VETTORI C. & WISNIEWSKI K. (a cura di) (2012), *KOLIPSI. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Accademia Europea di Bolzano, Bolzano.
- ALDERSON J. C. (1991), Bands and scores, in ALDERSON C. J. & NORTH B. (eds.), *Language testing in the 1990s*, British Council/Macmillan, London: 71-86.
- ALLPORT G.W. (1954), *The nature of prejudice*, Perseus Books, Cambridge, MA.
- ALTO ADIGE (2011), <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/le-impresе-altoatesine-lingue-da-migliorare-1.496458>.
- ALTO ADIGE (2017), <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/la-svp-negli-asili-teseschi-troppi-italiani-e-stranieri-1.5482>.
- ALTO ADIGE (2018), <https://www.altoadige.it/cronaca/bolzano/semprе-meno-bilingui-%C3%A8-allarme-tra-le-impresе-1.1560681>.
- ANTONUCCI B., MARTINI E. & VETTORI C. (2017), I risultati dell'indagine psicosociale: i genitori, in VETTORI C. & ABEL A. (a cura di), *KOLIPSI II. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano: 175-216.
- ASTAT (2006), *Barometro linguistico dell'Alto Adige. Uso della lingua e identità linguistica in provincia di Bolzano*, Provincia Autonoma di Bolzano-Alto Adige/Istituto provinciale di statistica, Bolzano.

- PALLAVER G. (2017), Il sistema politico in provincia di Bolzano: la complessa ripartizione del potere e le sfere di influenza etnica, in ATZ H., HALLER M. & PALLAVER G., *Differenziazione etnica e stratificazione sociale in Alto Adige. Una ricerca empirica*, FrancoAngeli, Milano: 57-74.
- BACHMAN L.F. & PALMER A. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford University Press, New York.
- BAUR S., MEZZALIRA G. & PICHLER W. (a cura di) (2008), *La lingua degli altri. Aspetti della politica linguistica e scolastica in Alto Adige-Südtirol dal 1945 ad oggi*, FrancoAngeli, Milano.
- CARRARO L., FORER D. & PALADINO M.P. (2012), Come la mia famiglia e i miei amici: l'influenza della famiglia e del gruppo dei pari sulla percezione delle relazioni intergruppi, gli orientamenti motivazionali e le competenze nella seconda lingua dei ragazzi altoatesini, in ABEL A., VETTORI C. & WISNIEWSKI K. (a cura di), *KOLIPSI. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, vol. 2, Accademia Europea di Bolzano, Bolzano: 155-182.
- CATHOMAS R. (2005), *Schule und Zweisprachigkeit. Immersiver Unterricht: Internationaler Forschungsstand und eine empirische Untersuchung am Beispiel des rätoromanisch-deutschen Schulmodells*, Waxmann Verlag, Münster.
- [CEFR] COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DE LUCA A. (2010), *Le applicazioni dei metodi statistici alle analisi di mercato. Manuale di ricerche per il marketing*, FrancoAngeli, Milano.
- DÖRNYEI Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- [GIUNTA] GIUNTA PROVINCIALE DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI BOLZANO (a cura di) (2009), *Il nuovo Statuto di Autonomia*, Bolzano, <http://www.provincia.bz.it/usp>.
- GROCHOWSKA A. (2013), *Il dialetto nell'Italia postunitaria*, in *Studia Romanica Posnaniensia*, vol. XL/3, Adam Mickiewicz University Press, Poznań: 17-31.
- INDICAZIONI PROVINCIALI (2010), http://www.provincia.bz.it/formazione-lingue/scuola-italiana/downloads/193246_03_parte_b_licei_linee.pdf.
- LINACRE J.M. (1989), *Many-facet Rasch measurement*, MESA Press, Chicago.
- MAGGINO F. (2005), *L'analisi dei dati nell'indagine statistica*, University Press, Firenze.
- MIKLIKOWSKA M., BOHMAN A. & TITZMANN P.F. (2019), Driven by Context? The Interrelated Effects of Parents, Peers, Classrooms on Development of Prejudice Among Swedish Majority Adolescents, in *Developmental Psychology*, 55(11): 2451-2463.
- MIONI A.M. (2001), «L'italiano nelle tre comunità linguistiche sudtirolesi», in EGGER K., LANTHALER F. (Hrgs.), *Die deutsche Sprache in Südtirol: Einheitssprache und regionale Vielfalt*, Folio Verlag, Bozen/Wien: 65-76.
- NG C.F. & NG P.K. (2015), A Review of Intrinsic and Extrinsic Motivations of ESL Learners, in *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1(2): 98-105.
- NOELS K.A., ADRIAN-TAYLOR S., SAUMURE K. & KATZ J.W. (2019), Motivation and the Support of Significant Others across Language Learning Contexts, in *Journal for the Psychology of Language Learning*, Issue 1: 106-141.

NORTH, B. (2000), *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*, Peter Lang: Oxford.

PETERLINI H.K. (2019), Magari mehrsprachig Das Sprachenmodell Südtirol – von ungenutzten Möglichkeiten, alarmierenden Befunden und jugendlichem Pragmatismus, in GOMBOS G., PETERLINI H.K. & DONLIC J. (Hrsgs.), *Lernraum Mehrsprachigkeit. Zum Umgang mit Minderheiten- und Migrationssprachen*, Drava Verlag, Klagenfurt/Celovec: 197-217.

PETTIGREW T. & TROPP L. (2006), A meta-analytic test of intergroup contact theory, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5): 751-783.

PLONER A. (2019), Mozione n. 206/19-XVI, Scuola Europea riconosciuta dell'Alto Adige, http://www2.consiglio-bz.org/it/banche_dati/atti_politici/idap_scheda_atto.asp?page_type=fogl&app=idap&at_id=583330&blank=Y.

PROVINCIA AUTONOMA/AUTONOMIA (2020), <http://www.provincia.bz.it/politica-diritto-relazioni-estere/autonomia/tutela-minoranze.asp>.

SAMPASIVAM S. & CLÉMENT R. (2014), The dynamics of second language confidence: Perspective and interaction in MERCER S. & WILLIAMS M. (eds.), *Multiple Perspectives on the Self*, Multilingual Matters, Bristol: 23-40.

STATHI S., CRISP R.J. & HOGG M.A. (2011), Imagining intergroup contact enables member-to-group generalization, in *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 15(3): 275-284.

TGR (2019), <https://www.rainews.it/tgr/tagesschau/articoli/2019/01/tag-Kindergarten-Schulamt-Sonderklassen-Sprachen-Integration-Deutsch-Italienisch-Unterland-Branzoll-dee03c08-18aa-46ab-9d04-203a6ca8e648.html>.

VETTORI C. & ABEL A. (a cura di) (2017), *KOLIPSI II. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano.

VETTORI C., COLOMBO S. & ABEL A. (in stampa), Multilingualism in South Tyrol: between old fears and new challenges, in LANGNER M. (Hrsg.) *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht ZIF*, 2021-2.

VETTORI C. & MARTINI E. (2017), L'analisi dei dati psicosociali: gli studenti, in VETTORI C. & ABEL A. (a cura di) (2017), *KOLIPSI II. Gli studenti altoatesini e la seconda lingua: indagine linguistica e psicosociale*, Eurac Research, Bolzano: 77-174.

VINCZE L. & JOYCE, N. (2018), Online contact, face-to-face contact and multilingualism: Young Swedish-speaking Finns develop trilingual identities, in *Communication studies*, 69(1): 85-102.

WAND A. (2016), "Separate but equal", segregated or stymied? Second language learning issues in South Tyrol, in *Journal of the Anthropological Society of Oxford*, 8(3): 330-347.

WRIGHT S.C., ARON A., MCLAUGHLIN-VOLPE T. & ROPP S.A. (1997), The extended contact effect: Knowledge of cross-group friendships and prejudice, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(1): 73-90.

L'italiano e le altre lingue. Un'indagine nelle città di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova²

Abstract

This paper focuses on multilingualism in Italy and on three main sub-topics: (1) a restructuring of the Italian linguistic repertoires following an increase of foreign students attending primary and secondary schools; (2) language choices and attitudes within immigrant families; (3) the role of local institutions in promoting multilingualism at home, at school and in the society at large. The survey involved 3 small towns located in the outskirts of Rome (Fonte Nuova, Mentana, Monterotondo), 8 public schools, 209 classes, 3.734 students, 27 teachers, 25 parents and 9 representatives of local institutions and third sector organisations. The paper provides for a quali-quantitative survey and uses mixed methods: a) a collection of demographic data; b) a sociolinguistic questionnaire; c) semi-structured interviews; d) direct observations in classroom. The results of the research reveal that an “engaged language policy” involving communities, parents, students, and educators, may favour and suggest new strategies for resisting global marginalization of home languages.

1. Introduzione

Nell'attuale contesto linguistico italiano, il tema del plurilinguismo riveste grande importanza sia per la descrizione del nuovo assetto linguistico dello spazio in cui ci muoviamo, sia per la gestione delle principali sfide che ne derivano, in termini di politica ed educazione linguistica (Balboni *et al.* 2014). Alcune indagini su scala europea, tra cui *Language Rich Europe* (Extra & Yagmur 2012), hanno rivelato che il nostro Paese sta purtroppo vivendo una generale paura della diversità linguistica e una limitazione dell'accesso alle lingue degli altri. Questo quadro è ulteriormente preoccupante visto che l'Italia è il primo Paese dell'Unione Europea per indice di diversità linguistica, considerando i numerosi dialetti, le minoranze di antico insediamento e le lingue immigrate, queste ultime non ancora formalmente tutelate (cfr. Machetti & Siebetcheu 2017). Il nostro Paese sembra quindi aver scelto una linea politica che appare monolingue e centralistica, fondata sulla limitazione dell'accesso alle lingue degli altri. Una forma di *non-politica linguistica* (Vedovelli 2010)

¹ Università per Stranieri di Siena.

² I contenuti dell'intero contributo risultano da una condivisa riflessione fra gli autori, i quali sono singolarmente responsabili della stesura dei diversi paragrafi: Raymond Siebetcheu è autore dei §§ 1, 2 e 3; Rosalia Guidoni è autrice dei §§ 4.1 e 5; Paola Savona è autrice dei §§ 4.2 e 6. La conclusione e la bibliografia sono state elaborate dai tre autori.

determinata da vari fattori tra cui la riduzione delle lingue straniere insegnate nelle scuole, la presenza di un test di lingua italiana per gli immigrati con una funzione di barriera e non di opportunità, l'ignoranza delle lingue degli immigrati, nonostante il loro forte radicamento sul territorio, che ha determinato una nuova rivoluzione linguistica (Vedovelli 2010) e una nuova questione della lingua (Barni & Villarini 2001).

Il contributo si prefigge di verificare l'impatto delle scelte linguistiche istituzionali e non istituzionali, in particolare concentrandosi su tre comuni della città metropolitana di Roma, Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova, e cercando di capire come reagisce concretamente il territorio rispetto alla *non-politica linguistica* che contraddistingue le istituzioni nazionali³. Per avere alcune risposte a questo quesito, ci si è prefissati di analizzare, attraverso rilevazioni sul campo e interviste, il grado di apertura e di chiusura di queste realtà rispetto al plurilinguismo nei vari ambiti della società. Ci proponiamo anche di confrontare i dati di questa ricerca con quella svolta nel 2004 negli stessi territori.

Il contributo è organizzato come segue: dopo aver delineato il quadro teorico-metodologico di riferimento (§ 2), illustreremo brevemente il contesto della ricerca e alcuni risultati salienti dell'indagine svolta nel 2004 (§ 3). Proseguiremo con alcuni dati relativi al plurilinguismo nella scuola, con un'attenzione specifica agli studenti e ai docenti (§ 4); analizzeremo successivamente i comportamenti linguistici nelle famiglie (§ 5) e le scelte linguistiche nelle istituzioni locali prese in esame (§ 6). Nelle conclusioni confronteremo alcuni dati dell'indagine svolta nel 2004 con quella che presentiamo in questo lavoro.

2. *Quadro teorico-metodologico di riferimento*

Negli ultimi decenni il binomio *lingua e immigrazione* in Italia ha assunto un ruolo di rilievo in vari filoni di ricerca. In riferimento agli studi legati alla sociolinguistica dell'immigrazione, notiamo un'attenzione a tre criteri di analisi: l'area di residenza, il contesto d'uso e la scelta di una singola comunità. Nel primo caso, ricordiamo i lavori di Chini e Andorno (2018) a Pavia e Torino e di Fusco (2017) a Udine. Nel secondo caso, i contesti prevalenti sono la scuola, la famiglia, i panorami urbani e le mappature linguistiche (in questa sede ci limitiamo a ricordare alcuni lavori legati al

³ Il contributo presenta alcuni risultati della ricerca "Le città del plurilinguismo: Monterotondo, Mentana, Fonte Nuova" coordinata da Massimo Vedovelli e realizzata all'interno delle attività del Centro di Eccellenza della Ricerca "Osservatorio linguistico permanente dell'italiano diffuso fra stranieri e delle lingue immigrate in Italia". Hanno partecipato alle rilevazioni Elisabetta Anzalone, Desiré D'Alba, Caterina Ferrini, Rosalia Guidoni, Giulia Panno, Marilena Pescini, Orlando Paris, Paola Savona, Raymond Siebetcheu e Massimo Vedovelli. La rilevazione non avrebbe avuto luogo senza l'adesione dei dirigenti scolastici delle scuole di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova nelle quali sono stati somministrati i questionari e svolte le interviste. A loro vanno i nostri ringraziamenti. Ringraziamo naturalmente tutti i docenti, gli alunni e i testimoni privilegiati coinvolti nel progetto. La ricerca è stata possibile anche grazie alla stretta collaborazione con Isabella Totaro, il cui impegno ci ha consentito di entrare in contatto con varie scuole, le associazioni del terzo settore e le amministrazioni locali.

mondo della scuola: De Renzo 2020; Fiorentini *et al.* 2020; Carbonara & Scibetta 2020; Vedovelli 2017; Bagna *et al.* 2003). Nel terzo caso, le ricerche focalizzano l'attenzione su specifiche comunità immigrate. Ci limitiamo a ricordare alcuni studi relativi alle comunità peruviana (Vietti 2005), ghanese (Guerini 2006), camerunense (Siebetcheu 2020) e nigeriana (Goglia 2015).

La scuola, ambito su cui si focalizza questa ricerca, costituisce, grazie alla presenza degli alunni di origine straniera, un indicatore di rilievo attraverso il quale leggere la nuova fisionomia e il nuovo assetto idiomatologico del Paese (Machetti & Siebetcheu 2017: 78). Per questo, le strutture educative si trovano nella necessità di dover gestire e rispondere in termini propositivi a un «contesto plurale che è tale per diversità linguistiche, per diversità nei bisogni educativi, per diversità sul piano delle competenze pregresse degli studenti, anche frutto delle suddette competenze di partenza» (Vedovelli & Casini 2016: 82). L'idea di esplorare l'universo plurilingue della scuola non si limita quindi ad una mera mappatura delle lingue ivi presenti, ma si fonda soprattutto sulla necessità di fornire gli strumenti adeguati a una programmazione didattica consapevole da parte dei docenti e per uno sviluppo efficiente dell'apprendimento linguistico da parte degli alunni. I dati che presentiamo in questo contributo costituiscono pertanto un punto di partenza anche ai fini della valutazione dell'efficacia della sperimentazione educativa sulla base dell'interlingua (Pallotti 2017) e del plurilinguismo degli alunni.

Le prime indagini svolte dal Centro di Eccellenza della Ricerca dell'Università per Stranieri di Siena in diverse scuole del territorio nazionale hanno fatto emergere un ventaglio di scenari legati al plurilinguismo nella scuola italiana. Ricordiamo, ad esempio, l'*innocenza prebabelica* (definita da De Mauro anche come *scaltrezza postbabelica*) che si riferisce allo stato di convivenza pacifica fra gli idiomi, senza che fra essi si manifestino le barriere con cui gli umani connotano le loro identità divise e formano i loro confini conflittuali (Vedovelli 2010: 228). In quest'ottica, il plurilinguismo appare naturale e l'uso delle diverse lingue si lega in modo altrettanto naturale ai diversi contesti e ai bisogni della comunicazione: uso della lingua di origine nei contesti familiari o a scuola, dell'italiano a scuola o in famiglia e con gli amici, del dialetto nell'interazione in vari contesti, ecc. In questo senso le lingue immigrate, che sono anche le lingue degli affetti di molti alunni di origine straniera, vengono usate o rese visibili anche nel contesto scolastico. All'*innocenza prebabelica* si contrappone la *visione babelica* (*id.*), caratteristica distintiva della tendenza all'italianizzazione. In tale prospettiva il plurilinguismo viene visto come una minaccia e l'uso di lingue diverse dall'italiano è stigmatizzato. A determinare la forza della visione babelica sono soprattutto gli adulti. Questa tesi di Vedovelli viene confermata, anche se con sfumature diverse, da vari studi. Si ricorda, ad esempio, la situazione nelle classi plurilingui di Palermo dove in molti casi manca «un adeguato agire professionale dei docenti sostenuto anche da una formazione specifica» (Amenta & Turrise 2017: 259). Nell'ambito di un'altra indagine nazionale, che ha coinvolto 17 scuole primarie distribuite in quattro regioni ad alta densità migratoria, emerge che «l'attenzione di dirigenti e docenti è apparsa prevalentemente concentrata

sull'insegnamento dell'italiano L2 e sull'educazione interculturale, mentre l'atteggiamento verso le competenze che i bambini possiedono in lingue diverse da quelle di scolarizzazione è apparso generalmente improntato a benevola indifferenza se non addirittura a diffidenza» (Scaglione, 2017: 221).

Se, grazie alla loro innocente apertura nei confronti della diversità linguistica, gli alunni italiani dimostrano un interesse per le lingue immigrate arricchendo così il loro repertorio linguistico, anche lo spazio linguistico degli alunni di origine straniera si apre, e di certo si arricchisce, grazie al contatto con i loro coetanei italiani. In questo senso, l'italiano può diventare una lingua identitaria per gli alunni di origine straniera, e non esclusivamente lingua oggetto di apprendimento, formale. Tale lingua non rappresenta né una lingua madre, né una L2, ma una lingua che «contribuisce a creare un ambiente di contatto, dove l'individuo costruisce e ricostruisce la propria identità innanzitutto linguistica» (Vedovelli 2010: 232).

La ricerca che presentiamo in questa sede, svolta nel biennio 2018-2019, fa come si diceva riferimento ad un'analisi quali-quantitativa relativa agli usi linguistici all'interno di tre comuni nella periferia di Roma: Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova.

Tale indagine si basa su vari strumenti metodologici:

- a) dati demo-statistici ufficiali, per analizzare l'impatto dei flussi migratori sul territorio;
- b) questionari sociolinguistici, somministrati a 3.734 studenti di 209 classi di 8 scuole (primarie e secondarie);
- c) 30 ore di interviste a 27 docenti, 25 genitori e 9 rappresentanti delle istituzioni e del Terzo Settore; alcune interviste, rivolte a gruppi di studenti, sono state condotte nel "Laboratorio mobile di rilevazione sociolinguistica";
- d) 24 ore di osservazione diretta e partecipata nelle classi per un confronto con studenti e docenti rispetto a strategie e stili di apprendimento nonché in relazione alle proposte didattiche;
- e) rilevazione e analisi di 465 foto di panorami linguistici e semiotici urbani nei tre comuni presi in esame.

Per motivi di spazio, i dati ricavati attraverso gli strumenti d) ed e) non vengono discussi in questa sede. Si focalizzerà quindi l'attenzione sugli usi linguistici auto-dichiarati dagli studenti e sulla percezione del plurilinguismo da parte di docenti, genitori e testimoni privilegiati.

In riferimento agli studenti, il questionario, composto da 30 domande per gli alunni delle scuole primarie e 29 per gli alunni delle scuole secondarie, si struttura su tre macro-blocchi:

- a) lingue usate a scuola e in classe con docenti e compagni;
- b) lingue usate in casa con i familiari: genitori, nonni e fratelli;
- c) lingue usate fuori casa con vicini, amici e in altri contesti specifici.

3. *Contesto e motivazione della ricerca*

La scelta dei tre comuni presi in esame nasce dalla volontà di confrontare la situazione attuale con quella del 2004, anno in cui fu realizzata negli stessi territori una delle prime indagini del Centro di Eccellenza senese sul plurilinguismo nelle scuole. A determinare la scelta di queste aree 15 anni fa sono stati i seguenti motivi: la richiesta, da parte delle scuole del territorio, di una ricognizione e una mappatura del plurilinguismo nelle relative città; la posizione strategica di queste città rispetto a Roma, la capitale italiana; l'alta percentuale di cittadini di origine straniera in questi territori rispetto alle altre zone della Regione Lazio.

Secondo i dati ISTAT, al 31 dicembre 2019, gli stranieri residenti nel Lazio sono 629.171 e rappresentano il 10,9% della popolazione residente, dato, quest'ultimo superiore alla media nazionale che si attesta all'8,4%. Nella città metropolitana di Roma Capitale gli stranieri sono 509.057 e rappresentano il 12,0% della popolazione residente. La comunità straniera più numerosa è quella proveniente dalla Romania con il 32,8% di tutti gli stranieri presenti sul territorio, seguita dalle Filippine (7,9%) e dal Bangladesh (6,4%).

In riferimento ai territori presi in esame, la città di Fonte Nuova, con 5.482 cittadini stranieri, è quella con l'incidenza più elevata di stranieri (17,4%). Segnaliamo che questo comune si distingue in riferimento alla presenza di stranieri sulla popolazione totale all'interno di tutta la provincia di Roma, ed è superato soltanto da due comuni: Rignano Flaminio (18,9%) e Ladispoli (17,5%). Nella città di Mentana, sono invece 3.684 gli stranieri, che rappresentano il 15,8% della popolazione residente. Nella città di Monterotondo, gli stranieri sono 4.918 e corrispondono al 12,0% della popolazione residente.

La comunità più numerosa in questi tre territori è quella rumena (Fonte Nuova 62,0%; Mentana 46,3%; Monterotondo 53,5%). La seconda nazionalità presente è quella albanese, con percentuali decisamente più basse: 9,2%, 18,2% e 5,9%, rispettivamente per le città di Fonte Nuova, Mentana e Monterotondo. Questi dati statistici si legano ad almeno due elementi rilevanti che hanno delle ricadute anche sul profilo sociolinguistico degli alunni che frequentano le scuole prese in esame: a) praticamente oltre la metà dei cittadini stranieri in questi tre comuni proviene dalla Romania; b) le altre principali provenienze appartengono sempre all'Europa dell'Est: Albania, Kosovo, Macedonia, Ucraina, Polonia.

Nel 2004, quando fu condotta la prima indagine a cui il nostro contributo fa riferimento, se a Monterotondo la popolazione straniera corrispondeva a 1.284 residenti, ovvero il 3,63% della popolazione, a Mentana gli stranieri erano 1.063; dato, quest'ultimo, che corrispondeva al 5,67% della popolazione residente. In quest'ultimo comune l'incidenza degli stranieri era superiore alla media nazionale (4,5%). È interessante notare che a 15 anni di distanza dalla prima indagine, il numero degli stranieri è triplicato a Mentana (da 1.063 a 3.684) e quasi quadruplicato a Monterotondo (da 1.284 a 4.918). Anche rispetto ai dati percentuali, l'incremento è rispettivamente triplicato e quadruplicato: Mentana, dal 5,67% al

15,8%; Monterotondo, dal 3,63% al 12%. La città di Fonte Nuova non era coinvolta nell'indagine del 2004.

Nell'ambito dell'indagine del 2004 furono raccolti 1.384 questionari all'interno delle scuole primarie e secondarie, 120 interviste e circa 50 foto del panorama linguistico urbano. Come già discusso in Bagna e Barni (2005), nell'ambito di tale indagine furono censite 24 lingue nelle scuole oltre a quelle tradizionalmente presenti nello spazio linguistico del territorio. La lingua più rappresentata era il rumeno (38,41%) seguita da albanese (15,24%), spagnolo (11,59%), polacco (7,91%) e macedone (6,1%). Queste prime 5 lingue erano parlate dal 77,43% della popolazione straniera.

Nel contesto scolastico la maggioranza dei bambini consapevoli di avere un bagaglio linguistico almeno bilingue si trovava nella scuola primaria; i dati evidenziavano una ricchezza, perché entrambe le lingue non erano percepite come in competizione ma complementari, utilizzabili variamente nelle situazioni comunicative in cui è necessaria una scelta tra le due. Focalizzando, ad esempio, l'attenzione sulle due principali lingue immigrate presenti a scuola, il rumeno era più presente e forte rispetto all'albanese, sia perché più utilizzato nell'interazione quotidiana, sia perché fortemente presente nelle preferenze e nei desideri dei suoi parlanti. Questo dato era confermato dalle interviste effettuate con gli adulti, genitori degli informanti presenti nella scuola: i rumeni avevano manifestato la propria volontà di far mantenere ai propri figli la lingua di origine. L'indagine aveva inoltre rilevato una relativa chiusura nei confronti delle lingue immigrate da parte degli italiani, chiusura che si accentuava man mano che si saliva nel livello scolastico. Tale tendenza al monolinguisma era determinata da una politica linguistica nazionale che percepiva il plurilinguismo come generatore di problemi.

4. *Il plurilinguismo nella scuola*

Per l'analisi degli usi linguistici nei vari contesti presi in considerazione, la ricerca si è basata sulle risposte fornite dai singoli alunni ad un questionario sociolinguistico.

In esso, gli alunni avevano la possibilità di selezionare una delle opzioni tra *italiano*, *italiano e altra lingua* e *altra lingua* e di specificare la lingua diversa dall'italiano. Prima di procedere con la compilazione del questionario, i somministratori hanno ritenuto opportuno chiarire agli studenti che per *altra lingua* si intendeva qualsiasi varietà linguistica da loro percepita diversa dall'italiano.

In seguito all'elaborazione dei dati, è risultato che all'interno della voce *altra lingua*, oltre alle lingue straniere studiate nella scuola, sono confluite sia le varietà dialettali⁴ (il monterotondese, il mentanese, il romanesco, il romanaccio, il napoletano e il pugliese) sia le lingue immigrate (rumeno, 41%, albanese, 16%; polacco, 8%; moldavo 4%). In riferimento alle lingue immigrate, possiamo osservare che i

⁴ Per un approfondimento sullo statuto dei dialetti dell'italiano, in particolare dell'area dialettale mediana, rinviamo a D'Achille (2019).

primi due idiomi sono gli stessi rispetto all'indagine del 2004 e sono usati da più del 50% degli informanti: dal 53% nell'indagine del 2004 e dal 57% nell'indagine che presentiamo in questa sede. Segnaliamo, però, che il numero complessivo degli idiomi censiti è aumentato da 24 (nel 2004) a 33 lingue.

Indagini precedenti evidenziano la notevole ampiezza del numero di varietà locali (cfr. Casini & Siebetcheu 2017) e la collegano a fattori simbolici di appartenenza ed identità. Questo sembra anche il motivo che nella nostra indagine determina il moltiplicarsi di dichiarazioni relative a varietà linguistiche specifiche, legate a singole realtà locali: poggibonsese, montalcinese, castellinese (Castellina in Chianti), spezzino, santacrocese, modicano (*id.* 104).

4.1 Usi linguistici degli alunni

Sulla base dei dati poco sopra illustrati, in questo paragrafo si focalizza l'attenzione sulle numerose varietà linguistiche usate nelle scuole prese in esame e che, per comodità, suddivideremo in tre blocchi: l'italiano, i dialetti e le altre lingue.

Gli alunni dichiarano di parlare tali lingue sia durante le lezioni che durante l'intervallo, a dimostrazione della complessità dello spazio linguistico dei contesti scolastici. La tab. 1 illustra i dati inerenti le interazioni comunicative a scuola con i relativi idiomi usati dagli alunni.

Tabella 1 - *Interazioni linguistiche degli alunni a scuola*

	<i>Durante le lezioni (con i compagni)</i>	<i>Durante l'intervallo (con i compagni)</i>	<i>Durante le lezioni (con i docenti)</i>
Italiano	84,76%	83,44%	71,50%
Altra lingua	0,13%	0,18%	0,29%
Dialecto	1,92%	2,51%	0,05%
Italiano e altra lingua	3,88%	2,59%	25,54%
Italiano e dialetto	7,87%	10,63%	0,96%
Italiano, dialetto e altra lingua	0,21%	0,13%	0,16%
Non risponde	1,31%	0,26%	1,47%

In riferimento all'italiano, circa l'85% degli alunni dichiara di utilizzarlo esclusivamente con i compagni durante le lezioni. Questa percentuale cresce ulteriormente quando all'italiano si associa l'uso alternato con l'*altra lingua* o con il dialetto.

Considerando le varie combinazioni tra l'italiano e gli altri idiomi, notiamo che durante le lezioni l'italiano viene usato con i compagni dal 96,72% della popolazione scolastica; un dato, questo, che conferma che la lingua italiana, quale lingua dell'educazione, rappresenta un patrimonio linguistico condiviso da quasi tutta la popolazione scolastica. La rimanente percentuale si riferisce probabilmente sia agli alunni che dichiarano di essere esclusivamente dialettofoni (1,92%) sia a coloro che si sono astenuti dal rispondere (1,31%). A queste due categorie si può aggiungere anche quella degli alunni di origine straniera (0,13%) recentemente arrivati in Italia che dichiarano di usare esclusivamente le loro lingue perché considerano l'italiano come una lingua straniera. Il primato dell'i-

taliano si conferma anche nelle interazioni con i compagni durante l'intervallo, dove l'uso esclusivo è appannaggio dell'88,44% degli alunni. Come nella situazione precedente, anche in questo caso, considerando l'uso dell'italiano alternato con altri idiomi, il dato percentuale cresce raggiungendo il 96,79% della popolazione indagata. Rispetto all'uso dell'italiano con i docenti, il numero complessivo dei locutori che si dichiarano italo-foni sale al 98,16%. A differenza dei primi due scenari, questo dato segnala la maggiore attenzione all'uso dell'italiano nell'ambito della comunicazione didattica tra alunni e docenti.

Per quanto riguarda i dialetti, il loro uso esclusivo è quasi nullo (0,05%) nelle interazioni con i docenti, mentre tra compagni si registra una percentuale che, seppur minima, restituisce un segnale di vitalità dei dialetti nelle scuole prese in esame. In realtà, durante le lezioni le interazioni tra compagni avvengono esclusivamente in dialetto nell'1,92% dei casi, mentre questo dato cresce al 2,51% durante l'intervallo, cioè quando c'è una maggior libertà negli scambi comunicativi. I dati relativi ai dialetti crescono comunque quando si considerano le varie combinazioni con altre lingue. Ad esempio, nelle interazioni con i compagni durante le lezioni, la percentuale degli alunni che dichiarano di utilizzare i dialetti si aggira intorno al 10%. Durante l'intervallo questo valore sale al 13,27%, mentre decresce naturalmente al 1,62% durante l'interazione con i docenti.

L'uso dei dialetti non è solo appannaggio degli alunni italiani, ma, come già evidenziato da Guerini (2006) a Bergamo, anche di quelli di origine straniera. Nonostante l'uso limitato dei dialetti tra i docenti e gli alunni (0,05% uso esclusivo e 1,62% uso complessivo), ci sembra interessante notare che questa apertura segnali come i dialetti siano usati nelle classi con funzioni non irrilevanti nel processo didattico. Tali idiomi possono ricoprire, in effetti, una funzione ludica quando sono usati dai docenti per rilassare l'atmosfera e smorzare i toni. Alla funzione ludica si aggiungono una funzione emotiva (ad esempio per rimproverare gli alunni) e metalinguistica (per spiegare alcuni concetti). La vitalità dei dialetti è comunque confermata dall'ultima indagine Istat (2017) relativa all'uso della lingua italiana, dei dialetti e di altre lingue in Italia, che osserva come il 14% degli italiani (oltre 8 milioni) usi prevalentemente il dialetto, mentre il 32% usi sia l'italiano che il dialetto⁵.

Rispetto alle *altre lingue*, siano queste le lingue immigrate o le lingue straniere studiate nella scuola, si evidenzia un uso molto limitato nelle interazioni con i compagni (durante l'intervallo e le lezioni). Si osserva, invece, che in riferimento all'interazione in classe con i docenti, un quarto della popolazione scolastica (25,54%) dichiara di usare altre lingue. Questa differenza importante tra l'uso delle altre lingue con i docenti e il loro uso tra gli studenti è determinata dal fatto che nel primo caso rientrano le lingue straniere insegnate a scuola, mentre nel secondo caso si fa tendenzialmente riferimento alle lingue immigrate. In sostanza, si registra un'apertura verso il plurilinguismo solo

⁵ Sottolineiamo che l'uso del dialetto nelle scuole è molto più forte nelle regioni meridionali della Penisola. Nell'ambito di due indagini nelle scuole siciliane, Guidoni (2018) e Savona (2018) osservano che durante le osservazioni dirette, non di rado le insegnanti usavano il dialetto. Guidoni (2018) segnala che un'insegnante palermitana sosteneva che per rendere meglio alcuni concetti grammaticali usava il dialetto, proponendo il seguente esempio: «l'indicativo è il modo della certezza: io sono qui. Io ci sugnu!».

quando si tratta delle lingue insegnate nella scuola; è opportuno specificare che questo tipo di plurilinguismo si limita all'inglese nella scuola primaria e a quattro lingue (inglese, francese, tedesco, spagnolo) nella scuola secondaria. Si deduce che ancora poco spazio è lasciato alle lingue immigrate nel contesto scolastico, visto che sono utilizzate da circa il 4% della popolazione scolastica, mentre il 19% degli alunni afferma di interagire con queste lingue a casa (cfr. tab. 2).

4.2 Atteggiamenti linguistici dei docenti

Dalle interviste effettuate, l'analisi delle dichiarazioni dei docenti restituisce due posizioni principali: da una parte, alcuni dichiarano che sia preferibile promuovere negli studenti un'adeguata competenza esclusivamente in lingua italiana; dall'altra, alcuni sono propensi alla promozione dell'italiano insieme a quella delle lingue immigrate e dei dialetti.

Nell'ambito della nostra indagine, la tendenza all'italianizzazione conferma quanto già illustrato dai dati quantitativi. Molti insegnanti concentrano la loro attenzione sulla competenza in italiano degli alunni italiani e di origine straniera. In generale, questi ultimi, secondo i docenti intervistati, hanno una buona competenza in italiano, sia scritto che parlato, tanto che è stato dichiarato che «a volte scrivono meglio gli stranieri degli italiani» (docente 1). Questa enfasi sulla lingua italiana (da non considerare necessariamente come negativa) è trasferita anche alle famiglie degli alunni di origine straniera. Infatti, le scuole coinvolte nell'indagine organizzano corsi di italiano per le famiglie straniere, in quanto «questi corsi sono importanti per gli atteggiamenti linguistici in famiglia» (docente 2), sebbene molti genitori non vi partecipino.

In riferimento ai dialetti, per una parte degli insegnanti questi idiomi costituiscono una risorsa identitaria da promuovere e per questo alcuni di loro affermano l'importanza di mantenerli e utilizzarli negli opportuni contesti. Per altri docenti l'uso del dialetto è visto come qualcosa da estirpare per salvaguardare la competenza in italiano. In questa ottica, il docente 3 afferma che «l'uso del dialetto in casa influisce, alcune volte gli alunni non sono consapevoli che quello che usano non è italiano». Facendo riferimento ai bambini di origine straniera, per alcuni docenti il fatto che molti alunni siano nati in Italia è un vantaggio in termini di integrazione, anche se ciò, implicando un maggiore radicamento sul territorio, determina, come afferma un docente, «uno svantaggio dovuto alla ripresa dei costrutti del dialetto che riversano nella lingua scritta» (docente 4).

Rispetto all'uso delle lingue immigrate, molti insegnanti ritengono che le difficoltà incontrate dagli alunni di origine straniera siano dovute al fatto che a casa non parlino italiano, ma la propria lingua di origine. In questo senso, il docente 5 afferma che «questi genitori sono molto radicati nella loro cultura e hanno difficoltà ad abbandonare le proprie lingue». Scaglione (2017: 221) conferma questo dato quando osserva, nell'ambito della sua indagine, che «numerosi insegnanti hanno infatti dichiarato di essere soliti consigliare ai genitori degli alunni CNI [cittadinanza non italiana] di evitare di utilizzare con i figli lingue diverse dall'italiano».

In relazione a ciò, è doveroso segnalare che il fatto di costringere i genitori degli alunni di origine straniera a parlare esclusivamente l'italiano può avere delle ricadute negative

sulla competenza linguistica del bambino se i genitori non hanno una competenza adeguata in italiano. Aggiungiamo, inoltre, che questa costrizione all'uso esclusivo dell'italiano in casa si tradurrebbe in qualche modo in una forma di assimilazione, rinnegando così parte dell'identità linguistica dei parlanti.

In altri casi, i docenti chiedono agli alunni di parlare delle loro lingue e delle loro culture «ma solo in determinati contesti perché l'obiettivo è che imparino la lingua italiana» (docente 5). Un altro docente ritiene, ad esempio, molto utile la figura del cosiddetto *bambino mediatore*, che nella letteratura viene indicato anche come *child language broker* (cfr. Antonini 2011). Si tratta dei bambini che conoscono la lingua di origine di altri bambini inseriti in classe senza avere gli strumenti linguistici per esprimere i bisogni essenziali in italiano. In questo senso, i *bambini mediatori* danno un grosso aiuto ai docenti, facendo da ponte tra i nuovi arrivati e i docenti stessi, avvalendosi della propria lingua di origine

5. Le scelte linguistiche nel contesto familiare

I dati relativi alle scelte linguistiche nelle famiglie di origine straniera si legano da una parte alle autodichiarazioni degli alunni e, dall'altra, al modo in cui i genitori vedono il plurilinguismo, in generale ed in relazione al futuro linguistico dei propri figli.

5.1 Il plurilinguismo familiare secondo gli studenti

I dati ottenuti dal questionario, così come al §4, sono suddivisi in tre blocchi; *italiano, dialetti, altre lingue*. La tab. 2 illustra i dati relativi alle interazioni comunicative tra i membri delle famiglie prese in esame. I risultati, come si vedrà, confermano l'articolazione dello spazio linguistico italiano proposta da Vedovelli (2011): uno spazio linguistico plurale, che tiene conto del dinamismo interno alla società e che si va a caratterizzare per il contatto tra le lingue e i dialetti parlati dagli italiani e le lingue immigrate parlate dai più di 5 milioni di stranieri che risiedono nel Paese.

Tabella 2 - Usi linguistici nelle interazioni comunicative all'interno del contesto familiare

	Figli > Madre*	Madre > figli	Figli > padre	Padre > figli	Nipoti > nonni	Nonni > nipoti	Fratelli
Italiano	66,28%	65,27%	66,71%	64,52%	60,66%	53,37%	56,05%
Altra lingua	4,34%	6,75%	4,93%	6,40%	16,20%	18,02%	2,73%
Dialetto	1,93%	2,01%	2,65%	3,11%	3,86%	5,52%	1,50%
Ita – al	15,24%	14,03%	14,11%	13,55%	4,90%	6,27%	13,26%
Ita – dia	10,77%	10,85%	9,35%	9,99%	11,38%	13,95%	8,57%
Ita – dia – al	0,35%	0,27%	0,48%	0,40%	0,21%	0,21%	0,54%
Dia – al	0,03%	–	–	–	0,03%	0,02%	–
N.R.	1,07%	0,85%	1,77%	2,04%	2,76%	2,60%	17,35%

*il segno > sta per "si rivolge o si rivolgono a"; Ita=italiano; Dia= dialetto; Al= altra lingua; N.R. = non risponde

In riferimento all'italiano, più del 50% degli informanti dichiara di utilizzarlo in maniera esclusiva con tutti i membri della famiglia. Le percentuali più alte si regi-

strano con i genitori (66%) con minime differenze se a gestire la comunicazione sono i genitori stessi o i figli. Anche considerando l'uso dell'italiano in combinazione con altre lingue, si nota una lieve variazione tra genitori e figli e tra madre e padre: i figli preferiscono usare l'italiano più con la madre (93%) che con il padre (90%); inoltre, è più la madre che si rivolge ai figli in italiano (90%) che il padre (88%). Diversa è la situazione se si guarda agli usi linguistici con i fratelli: le percentuali relative all'uso esclusivo e a quello complessivo dell'italiano scendono rispettivamente al 56% e all'86%, forse anche a causa della cospicua presenza di figli unici. Con i nonni la percentuale relativa all'uso dell'italiano si attesta al 53%, quando sono i nonni che si rivolgono ai propri nipoti, e sale al 61% quando questi ultimi si rivolgono ai nonni. I nonni tendono a optare per scelte più conservative: infatti, questi sono i soggetti per cui l'uso complessivo dell'italiano si abbassa al 74%, a favore dell'aumento delle percentuali relative all'uso del dialetto e delle lingue d'origine. Questo atteggiamento si giustifica sulla base della volontà che i nonni hanno di trasmettere il loro patrimonio linguistico alle giovani generazioni.

Per quanto riguarda il dialetto, il suo uso esclusivo si attesta su percentuali non superiori al 5,5% (nell'interazione nonni > nipoti). Le giovani generazioni preferiscono farne più ricorso attraverso un uso alternato con l'italiano con valori che si aggirano in media all'11% (considerando le interazioni con genitori e fratelli). Nelle interazioni con i genitori, l'uso del dialetto si attesta a livelli bassissimi: solo il 2% dichiara infatti di utilizzarlo in maniera esclusiva. Questo dato è probabilmente legato a un percorso scolastico più orientato verso l'italianizzazione ma permette anche di poter affermare che, a differenza di quanto si prospettava in epoche precedenti (cfr. De Mauro 2014), i dialetti sono, e probabilmente saranno ancora, presenti nello spazio linguistico della nostra società.

In riferimento all'uso dell'altra lingua, che in questo caso corrisponde principalmente ad una lingua immigrata – rumeno o albanese – non vi sono differenze rilevanti nelle interazioni con le madri e i padri, con i quali l'uso esclusivo di tale lingua si aggira in media intorno al 5,5% e quello complessivo a circa il 20%. In altre indagini, come quella di Chini (2018), i dati rivelano che le madri tendono ad essere più conservative, prediligendo l'uso della lingua d'origine. Come vedremo, analizzando la percezione dei genitori, l'atteggiamento delle madri rispetto all'uso della lingua di origine può cambiare in base a vari fattori socioculturali. I bambini tendono a rispondere ai genitori nell'altra lingua o usando esclusivamente l'italiano, lingua della scuola, o alternando italiano e altra lingua (cfr. § 5.2). I genitori, in alcuni casi, continuano ad utilizzare esclusivamente l'altra lingua, anche in base alle competenze che possiedono in italiano e, in casi più numerosi, optano anche loro per una scelta combinata dei due codici. In generale, notiamo dunque un desiderio di ancorarsi al patrimonio linguistico del proprio Paese, mantenendo l'uso della lingua di origine e, allo stesso tempo, la necessità di radicarsi nello spazio linguistico del Paese di arrivo usando l'italiano, anche seguendo i suggerimenti dei docenti (cfr. § 4).

Nella comunicazione con i nonni si rilevano le percentuali maggiori dell'uso esclusivo dell'altra lingua (16% nipoti > nonni, 18% nonni > nipoti). Nelle famiglie

con background migratorio, questi interlocutori rappresentano uno dei motivi per cui mantenere viva la lingua d'origine in quanto, nella quasi totalità dei casi emersi, non vivono in Italia. Per questo motivo, se i figli si sentono liberi di poter ricorrere all'italiano con i genitori, anche quando questi ultimi si rivolgono a loro nella lingua d'origine, con i nonni si sforzano di usare la lingua d'origine che costituisce l'unico codice in comune. Con i fratelli, invece, gli informanti tendono a ritagliarsi uno spazio più volto all'italofonia, in contiguità con quello scolastico e con quello dei loro coetanei. Solo il 2,7% dichiara di usare l'altra lingua in maniera esclusiva, il 13% propende per usarla in alternanza con l'italiano o, per lo 0,5%, in alternanza anche al dialetto.

Dall'elaborazione dei dati quantitativi, emerge che nel contesto familiare, rispetto al contesto scolastico (cfr. §4.1) c'è maggiore libertà nell'uso delle varietà del repertorio linguistico, soprattutto in quello delle famiglie d'origine straniera. All'interno delle famiglie immigrate, infatti, la trasmissione linguistica è una questione delicata che pone ciascun componente di fronte alla sfida del mantenimento del patrimonio linguistico d'origine e a quella dell'acquisizione della lingua del Paese d'arrivo. A questa sfida le famiglie rispondono, tendenzialmente, adottando tre strategie, che verranno esplicitate e analizzate nel paragrafo che segue.

5.2 Il plurilinguismo secondo i genitori

I 25 genitori di origine straniera a cui sono state rivolte le interviste hanno fornito dichiarazioni relativamente al modo in cui gestiscono le lingue con le quali entrano quotidianamente in contatto.

Le lingue d'origine rilevate tramite le interviste sono: arabo (5 genitori), rumeno (5); polacco (4), spagnolo (4); albanese (2), ceco (1), francese (1), lingala (1), inglese (1) e lingua dei segni rumena (1). La vitalità di queste lingue è determinata dall'uso che se ne fa all'interno del contesto familiare: secondo Joshua Fishman (1991), ogni famiglia costituisce una barriera naturale contro le pressioni esterne al fine di salvaguardare il proprio patrimonio culturale d'origine. Allo stesso tempo, però, ciascuna famiglia è aperta anche alle influenze derivanti dalla società, in un'ottica che riprende il concetto di ecologia linguistica di Haugen (1972). L'ambiente politico, sociale e culturale pone continue sfide alle famiglie immigrate sia in termini di bisogno di accettazione sociale che in termini di mantenimento o perdita del patrimonio linguistico d'origine. Tali sfide vengono affrontate in maniera differente da ogni famiglia, secondo tre linee di tendenza:

- a) mantenimento della lingua di origine e chiusura alle pressioni esterne;
- b) uso esclusivo della lingua italiana;
- c) mantenimento della lingua d'origine e adozione della lingua italiana.

In relazione alla prima tendenza, una percentuale numericamente poco significativa (5%) rispetto al campione di questa indagine, ma di cui sembra opportuno tenere conto, è quella costituita da una famiglia di origine araba che decide di chiudersi alle pressioni esterne preservando e mantenendo la propria origine con i figli. La spinta

a perseguire questo indirizzo è motivata dalla consapevolezza che è meglio abituare ad immergere i figli sin dalla nascita nella lingua d'origine, almeno fino al momento della scuola. Questi genitori non temono una mancata integrazione dei propri figli, fiduciosi che il solo contatto con l'ambiente esterno, la scuola e gli amici sia sufficiente per acquisire l'italiano.

La seconda linea di tendenza abbraccia il 33% delle famiglie che affermano di utilizzare l'italiano come principale codice comunicativo per poter adattarsi ed integrarsi totalmente nella società italiana. Anche se la tendenza è quella di usare solo l'italiano, non si assiste ad uno scenario che contempla esclusivamente l'italofonia: il contatto con la lingua d'origine avviene comunque, ad esempio, quando per brevi periodi la famiglia rientra al Paese d'origine o quando i parenti rimasti nel Paese di origine hanno l'occasione di far visita alle famiglie in Italia. Alcuni genitori decidono di utilizzare la lingua d'origine per parlare tra di loro ma per i figli si tratta di un'occasione di contatto prevalentemente passivo-ricettivo, in quanto essi hanno la possibilità di ascoltare il codice usato dai genitori ma non sono in grado di usarlo, né questi ultimi si sforzano nello stimolarli ad un uso più attivo della lingua. È il caso di riportare, a tal proposito, la dichiarazione di un genitore di origine congolese, il quale afferma: «quando ci riuniamo con gli altri parenti parliamo francese e lingala, loro ascoltano; se non capiscono va bene così, si parla anche l'italiano» (genitore 1). Le motivazioni che spingono questi genitori a indirizzare i comportamenti linguistici dei figli verso una direzione monolingue dipendono dalla consapevolezza che la competenza in italiano, oltre a garantire maggiori opportunità in termini di integrazione, difenda i figli da eventuali attacchi o prese in giro. Rientra in queste giustificazioni il caso di una madre di origine rumena che ha deciso di parlare ai figli più piccoli esclusivamente in italiano in seguito a un evento spiacevole che ha visto coinvolto il figlio maggiore il quale, da quel momento, ha provato vergogna nel rivelare l'origine della madre. Un'altra dichiarazione interessante è quella di un'altra madre rumena secondo la quale è sbagliato parlare rumeno ai bambini quando sono piccoli in quanto ciò potrebbe costituire un ostacolo all'acquisizione e al rafforzamento dell'italiano: i figli «devono imparare sin da piccoli a parlare italiano perché vivono in Italia e devono essere in grado di comunicare con gli altri bambini italiani» (genitore 2). Per la stessa madre: «questa scelta è motivata dal fatto che ai miei figli è stato riscontrato un problema di linguaggio per cui è stato consigliato dalle maestre di parlare solo una lingua per non confonderli». I numerosi studi sull'acquisizione di più lingue in età infantile sostengono che il bi-plurilinguismo ha, al contrario, degli effetti positivi nello sviluppo cognitivo degli apprendenti (cfr. Cummins 2000).

Il 62% degli intervistati rientra tra coloro i quali dichiarano di salvaguardare la propria origine e di accogliere positivamente le influenze derivanti dalla società. In questo caso, l'81% dei genitori ammette di parlare col rispettivo coniuge e con i propri figli nella lingua d'origine. Questi genitori affermano, inoltre, che i figli si esprimono con loro prevalentemente mediante un uso alternato o esclusivo dell'italiano e notano che i figli tra di loro tendono ad alternare i due codici, propendendo verso

l'esclusività dell'italiano (confermando quanto emerge in tab. 2). Ne risulta che i figli possiedono un'elevata capacità ricettiva nella lingua d'origine e scarse abilità produttive e ciò viene esplicitamente confermato da un genitore il quale, riferendosi alla propria lingua d'origine (l'arabo), afferma che i propri figli «la capiscono ma non la parlano» (genitore 3). A differenza della tendenza precedente, i genitori in questo caso si sforzano affinché il contatto con la lingua d'origine non sia solo e del tutto ricettivo. Molti di questi genitori mettono in atto diverse strategie per favorire il mantenimento e la pratica nella lingua d'origine. Tra queste rientra la possibilità di poter parlare con i parenti grazie a frequenti viaggi nel Paese d'origine. La possibilità di tornare al proprio Paese è considerata da tutti i genitori un'opportunità importante ma anche un privilegio, dal momento che non tutti se lo possono permettere. Tale occasione si può rivelare utile per il superamento della fase di rifiuto e di blocco che hanno attraversato i figli nel dover parlare la loro lingua. A questo proposito, una madre rumena afferma che il proprio figlio «non voleva mai parlare capiva tutto ma non diceva mai niente in rumeno finché non ha iniziato ad avere qualche amichetto in Romania. Quella è stata la mia salvezza» (genitore 4).

Una tendenza da sottolineare in alcune famiglie è quella che vede i figli più piccoli più restii dei grandi all'uso della lingua d'origine. Stando alle testimonianze raccolte, se i figli minori sono nati in Italia capita che attraversino una fase, definita da un genitore di madrelingua araba, di «rifiuto passeggero» (genitore 5) nel parlare una lingua diversa da quella che sono abituati a sentire più frequentemente dagli altri coetanei.

Un'altra modalità utile per convincere i figli ad usare le lingue di origine è la comunicazione a distanza attraverso telefonate o videochiamate. In questi casi, i genitori possono invitare i figli a parlare nell'altra lingua, spinti, ad esempio, da una motivazione affettiva: «c'è stato il compleanno del nonno e io in cinque minuti gli ho insegnato la canzone tanti auguri in rumeno e mio papà ha sentito e si è messo a piangere perché noi siamo lontani» (genitore 6).

Altra strategia è quella finalizzata a spingere i figli a leggere libri o vedere programmi, film e cartoni animati nella lingua d'origine. Le famiglie che usano tale strategia considerano l'italiano strumento utile per l'integrazione e per questo motivo non si oppongono al suo utilizzo, sia nella comunicazione tra fratelli, sia nella comunicazione con i figli.

Oltre alle diverse opinioni espresse dagli intervistati sul rapporto tra italiano e lingua d'origine, nella nostra indagine sono emersi anche opinioni circa le modalità secondo cui le famiglie vedono le altre lingue e con cui immaginano il destino linguistico dei figli. Il 92% dei genitori immagina un futuro per i figli che sia linguisticamente ricco, un futuro nel quale insieme all'italiano e alla lingua d'origine sappiano parlare anche altre lingue come l'inglese, il francese e lo spagnolo. Tutti coloro che hanno come lingua d'origine l'arabo sono convinti che sia una lingua utile e che sia un grande vantaggio per coloro che hanno l'opportunità di parlarla: «quando parli arabo puoi parlare tutte le lingue» (genitore 7). Di uno status inferiore godono invece altre lingue, come il rumeno, che secondo alcuni genitori

è importante che i figli conoscano per una ricchezza personale; tuttavia, non pensano che sia una lingua spendibile nel futuro, a meno che non ci sia l'intenzione di ritornare in Romania. Sono state anche le esperienze personali che hanno indotto i genitori ad insegnare ai figli che «le lingue servono tutte e che più lingue si sanno meglio è» (genitore 8). I molti genitori che si preoccupano di tenere vivo il contatto col proprio patrimonio culturale lo fanno non solo per motivi affettivi, ma soprattutto perché riconoscono che possedere più lingue sia una ricchezza. Questi genitori ritengono che le rispettive lingue vadano valorizzate all'interno delle scuole, mostrandosi consapevoli sia che il plurilinguismo sia una realtà viva, da coltivare e non da sottovalutare, sia che una società che propende verso il monolinguisma rende le sfide lanciate dal plurilinguismo più ardue da superare e i desideri sul futuro linguistico dei figli più difficili da realizzare.

6. La percezione della diversità linguistica secondo i testimoni privilegiati

Una parte importante della ricerca è consistita nella realizzazione di interviste a testimoni privilegiati individuati tra i principali attori istituzionali, economici e sociali dei Comuni presi in esame.

L'analisi delle risposte fornite, anche in questo caso, restituisce principalmente due tendenze. Da un lato, c'è chi vede la cittadinanza locale particolarmente aperta e favorevole alla diversità linguistica che contraddistingue il territorio; dall'altro, c'è invece chi riscontra un atteggiamento più conservatore e una generale impreparazione a gestire le dinamiche di un contesto plurilingue.

In riferimento alla presenza e alla percezione delle lingue dei cittadini di origine straniera nello spazio linguistico locale, alcuni informanti sostengono che, in generale, queste siano ben riconoscibili: «se si passeggia per il Paese, ci si accorge che gli stranieri sono tanti e parlano tutti le loro lingue; la presenza, quindi, si sente, anche se ormai in maggioranza si sono integrati molto bene» (testimone privilegiato 1). Altri informanti sostengono che le lingue immigrate non siano particolarmente visibili, dato che i migranti tendenzialmente preferiscono concentrarsi sull'apprendimento e sulla pratica della lingua italiana, soprattutto per motivi lavorativi. A tal proposito, i rappresentanti del Terzo Settore sottolineano che, oltre al CPIA, anche diverse associazioni del territorio si occupano dell'organizzazione e della gestione dei corsi di italiano L2.

Per quanto riguarda l'atteggiamento della comunità locale verso i cittadini con background migratorio, parte degli intervistati non registra particolari problemi, ed anzi rileva che i processi di integrazione sociale, linguistica e lavorativa sono avvenuti con successo e sono il risultato di un lavoro compiuto nel tempo: «Monterotondo ha svolto un'attività di accoglienza molto significativa in tutti questi anni, ad esempio, ha collaborato ai progetti del Ministero degli Interni per l'accoglienza degli stranieri» (testimone privilegiato 2). Altri, invece, riferiscono di percepire una certa ostilità nei confronti degli stranieri, sorta in tempi piuttosto recenti, a seguito della crisi economica e della diffusione di idee e giudizi negativi sul fenomeno migratorio,

anche a livello nazionale e internazionale. Sulla base di questi presupposti, il testimone privilegiato 3 afferma che: «bisogna trovare forme di comunicazione capillari che siano in grado di generare pensieri positivi e non negativi. [...] Recentemente l'impressione è che la paura della perdita di identità sia più forte della propensione all'integrazione e alla solidarietà».

Rispetto alle iniziative delle autorità locali per la promozione delle lingue degli altri, secondo alcuni testimoni la loro valorizzazione è sempre stata percepita come importante per favorire i processi di integrazione sociale dei migranti e delle loro famiglie. In questa prospettiva, nel corso del tempo le istituzioni scolastiche della zona hanno lavorato molto su questo aspetto, facendo ricorso a una «didattica laboratoriale, per gruppi, a classi aperte e ad attività integrative oltre l'orario obbligatorio, a supporto delle lingue e della socialità» (testimone privilegiato 4). Allo stesso tempo, però, vi è anche chi, pur riconoscendo il ruolo fondamentale della scuola nella promozione del plurilinguismo, vede ancora in alcune istituzioni «un'impreparazione generale a gestire il fenomeno, perché spesso si tratta di temi non particolarmente attenzionati» (testimone privilegiato 5). Di particolare rilevanza, in ogni caso, è ritenuta la figura del mediatore linguistico-culturale, soprattutto dai rappresentanti delle associazioni di volontariato che, nell'ambito delle misure di prima accoglienza dei migranti, si trovano a dover gestire non solo i processi linguistici, ma anche, e soprattutto, culturali.

7. *Alcune considerazioni conclusive*

Nell'ottica della linguistica educativa (De Mauro & Ferreri 2005), che si prefigge di valorizzare il fondamentale apporto delle lingue nella sfida sociale ed educativa italiana, il contributo ha voluto osservare come i territori locali reagiscano concretamente rispetto alla *non-politica linguistica* che contraddistingue le istituzioni nazionali.

Dai risultati dell'indagine 2018-2019 emergono una maggior consapevolezza linguistica e apertura alla diversità rispetto all'indagine del 2004: si osserva una naturale propensione al plurilinguismo da parte degli alunni e una sensibilità rispetto alla valorizzazione delle diversità linguistiche da parte della scuola, del Terzo Settore e degli amministratori locali. Tali risultati rivelano la presenza di pratiche linguistiche dal basso (che coinvolgono, appunto, amministratori locali, dirigenti scolastici, genitori, studenti, ecc.), chiamate da Davis (2014) *engaged language policy*, e che costituiscono delle buone pratiche da diffondere in attesa dell'attuazione di politiche e pratiche linguistiche chiare, sistematiche e capillari su tutto il territorio nazionale.

Nel territorio di Monterotondo, Mentana e Fonte Nuova, la scuola accoglie e promuove tante nuove e diverse lingue rispetto all'indagine del 2004: italiano, lingue straniere di studio, varietà linguistiche locali, varietà linguistiche non locali, italiano di contatto, lingue immigrate, lingue dei segni. Questo plurilinguismo, che riflette *in nuce* le caratterizzazioni del nuovo spazio linguistico italiano globale, è sopravvissuto nonostante la complessità legata all'incremento degli idiomi e dei

cittadini stranieri nonché la crisi economica e il famigerato clima mediatico di odio nei confronti degli stranieri.

Nello spazio linguistico preso in esame, gli stranieri tendono ad identificarsi linguisticamente con il contesto locale, mentre agli italiani non dispiacerebbe conoscere le nuove lingue presenti sul territorio grazie all'immigrazione. Segnaliamo che questo entusiasmo verso la conoscenza reciproca, osservato soprattutto negli alunni nell'indagine del 2004, è stato notato anche in molti adulti (amministratori, volontari del Terzo Settore, docenti e genitori). I segnali di apertura della scuola e delle istituzioni locali si vedono, ad esempio, in virtù dell'organizzazione di corsi di lingua rumena, in collaborazione con il governo rumeno, e la promozione dei corsi di italiano L2 sul territorio.

Anche rispetto ai genitori, se escludiamo alcune scelte linguistiche orientate verso il monolinguisimo, la tendenza è quella di un equilibrio tra il mantenimento della lingua d'origine e l'adozione della lingua del Paese di arrivo. In generale, l'indagine fa notare che il plurilinguismo è una realtà viva da coltivare e non da sottovalutare e la conoscenza di più lingue, sin dalla tenera età, non costituisce affatto un ostacolo ai processi di apprendimento ma rappresenta una solida base da preservare e rafforzare.

Al netto delle eccezioni rilevate nel contributo, i territori locali presi in esame, con una percentuale elevata di stranieri, mostrano quindi una maggiore attenzione e consapevolezza rispetto alle grandi città. Tali territori possono quindi essere considerati come dei paradigmi per affrontare in modo sistematico, e non a macchia di leopardo, la questione del plurilinguismo in tutte le nostre scuole e città.

Bibliografia

AMENTA L. & TURRISI M. R. (2017), Che cosa succede nelle classi plurilingui? Un'indagine qualitativa a Palermo, in M. VEDOVELLI (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL*, Università per Stranieri di Siena 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma: 263-287.

ANTONINI R., (2011), The invisible mediators: Child language brokering in Italy, in CORTESE G. (ed.) *Marginalized Identities in the Discourse of Justice: Reflections on Children's Rights*, Monza, Casa Editrice Polimetrica, Monza: 229-249.

BAGNA C., MACHETTI S., & VEDOVELLI M. (2003), Italiano e lingue immigrate: verso un plurilinguismo consapevole o verso varietà di contatto?, In VALENTINI A., MOLINELLI, CUZZOLIN P. & BERNINI G. (a cura di), *Atti del XXXVI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Bergamo 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma: 201-222.

BAGNA C. & BARNI M. (2005), Spazi e lingue condivise. Il contatto fra l'italiano e le lingue degli immigrati: percezioni, dichiarazioni d'uso e usi reali. Il caso Monterotondo e Mentana, in GUARDIANO C., CALARESU E., ROBUSTELLI C. & CARLI A., *Atti del XXXVIII Congresso Internazionale di Studi della Società Linguistica Italiana*, Bulzoni, Roma: 223-251.

- BALBONI P.E., COSTE D. & VEDOVELLI M. (2014), *Il diritto al plurilinguismo*, UNICOPLI, Milano.
- BARNI M. & VILLARINI A. (2001), *La questione della lingua per gli immigrati stranieri. Insegnare, valutare e certificare l'italiano L2*, FrancoAngeli, Milano.
- CASINI S. & SIEBETCHEU R. (2017), Le lingue in contatto a scuola. Un'indagine nella provincia di Siena, in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani, Atti Del XIX Convegno Nazionale Del Giscel, Università Per Stranieri Di Siena, 7-9 aprile 2016*: 93-110.
- CARBONARA V. & SCIBETTA A. (2020), *Imparare attraverso le lingue. Il translanguaging come pratica didattica*, Carocci, Roma.
- CHINI M. (2018), *Plurilinguismo in famiglie e alunni immigrati nella provincia di Pavia*, in «Lingue antiche e moderne», 7, pp. 9-42.
- CHINI M. & ANDORNO M.C. (a cura di) (2018), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine sui minori alloggiati dieci anni dopo*, Franco Angeli, Milano.
- CUMMINS L. (2000), *Language, power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- D'ACHILLE P. (2019), *L'italiano contemporaneo*, Il Mulino, Bologna.
- DAVIS K. A. (2014), Engaged language policy and practices, in *Language Policy*, Volume 13, Issue 2: 83-100.
- DE MAURO T. & FERRERI S. (2005), Glottodidattica come linguistica educativa, in VOGHERA M., BASILE, G. & GUERRIERO A. R. (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenze per l'accesso*, Guerra, Perugia: 17-28.
- DE MAURO T. (2014), *Storia linguistica dell'Italia repubblicana, dal 1946 ai nostri giorni*, Laterza, Roma-Bari.
- DE RENZO F. (2020), *Lingue, scuola, cittadinanza*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- EXTRA G. & YAĞMUR K. (a cura di) (2012), *Language Rich Europe. Tendenze nelle politiche e nelle pratiche per il multilinguismo in Europa*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FIorentini I., GIANOLLO C. & GRANDI N. (a cura di) (2020), *La classe plurilingue*, Bonomia University Press, Bologna.
- FISHMAN A.J. (1991), *Reverse language shift. Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*, Multilingual Matters, Clevedon.
- FUSCO F. (2017), *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.
- GOGLIA F. (2015), Multilingual Immigrants and Language Maintenance: The Case of the IgboNigerian Community in Padua, in GESUATO S. & GRAZIA BUSÀ M. (eds), *Studi in onore di Alberto Mioni*, Cleup, Padova: 701-710.
- GUIDONI R. (2018), Italiano, dialetto e lingua d'origine: le classi plurilingui tra usi e percezioni, in *Cultura&Comunicazione*, Anno VIII, 13: 8-13.
- GUERINI F. (2006), *Language alternation strategies in multilingual setting. A case study: Ghanaian immigrants in Northern Italy*, Peter Lang AG, Bern.
- HAUGEN E. (1972), *The ecology of language: Essays. selected and introduced by Anwar S. Dil.*, Stanford University Press, California.

- MACHETTI S. & SIEBETCHEU R. (2017), *Che cos'è la mediazione linguistico-culturale*, Il Mulino, Bologna.
- PALLOTTI G. (2017), Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze, in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani, Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL*, Università per Stranieri di Siena 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma: pp. 505-520.
- SAVONA P. (2018), Italiano, dialetto e lingue immigrate a scuola: il caso di Paceco (Trapani) in *Cultura&Comunicazione*, Anno VIII, 13:14-21.
- SCAGLIONE S. (2017), La diversità linguistica a scuola: un mondo (ancora) inesplorato, in VEDOVELLI M. (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani, Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL*, Università per Stranieri di Siena 7-9 aprile 2016, Aracne, Roma: 211-226.
- SIEBETCHEU R. (2020), Atteggiamenti linguistici degli immigrati africani in Italia. Il caso della comunità camerunense, in MARRA A. & DAL NEGRO S. (a cura di), *Lingue minoritarie. Tra localismi e globalizzazione*, AltLA, Bologna: 231-245.
- VEDOVELLI M. (2010), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M. (a cura di), (2011), *Storia linguistica dell'emigrazione italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- VEDOVELLI M. & CASINI S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.
- VIETTI A. (2005), *Come gli immigrati cambiano l'italiano. L'italiano di peruviane come varietà etnica*, Franco Angeli, Milano.

CECILIA VARCASIA¹

Gestire un esame in italiano, inglese e tedesco: strategie di riparazione a confronto

Abstract

This paper presents the analysis on a corpus of learner data involved in a language competence test in three languages: Italian, German and English. The focus is on the paired task in which two candidates discuss together their opinion and defend their position against it, and on the sequences of repair initiated within the deployment of this task. Despite the expectations the only three types of repair found are reformulation, false-starts and word-searches. Results show that repairables in the data are mainly self-repaired and do not lead to the production of sequences of meaning negotiation. The paper discusses the instances of repair management in the data and compares differences and similarities among the three languages taken into consideration.

1. Introduzione

Il presente studio si inserisce nel processo di validazione dei contenuti di un test linguistico, ritenuto negli ultimi decenni altrettanto importante quanto le questioni relative all'attribuzione dei punteggi e al comportamento dei valutatori (cfr. Lazaraton 2014). Il contributo intende indagare in particolare i contenuti della parte dialogica del test preso in considerazione. Tra le varie possibilità di indagare i contenuti dei test, O'Sullivan *et al.* (2002) propongono l'uso di *checklist* di osservazione dell'elicitazione delle diverse funzioni discorsive (*observation checklist*) come strumento più agevole da utilizzare rispetto alle analisi del discorso e conversazionali che richiedono, dal canto loro, il dispendio di non poche energie da parte del ricercatore. Le checklist sono state utilizzate per l'analisi dei contenuti di alcuni test, tra cui Ffrench (2003) che le ha applicate nella revisione della parte orale del Paper 5 del Cambridge English Proficiency (CAE). Nakatsuhara (2013) le ha usate insieme ad un approccio conversazionale per analizzare le funzioni linguistiche elicitate in un test di inglese somministrato a gruppi di studenti del quinto anno di liceo in Giappone. Varcasia (2019) le ha applicate, complementariamente a un'analisi conversazionale, nell'analizzare il task dialogico del test sviluppato per l'Università di Bolzano nella sua versione in italiano. O'Sullivan *et al.* (2002) inseriscono tra le *observation checklist* il repair come fenomeno di negoziazione del significato. Questa iniziale categorizzazione della riparazione

¹ Libera Università di Bolzano.

sembrerebbe ridurre però la descrizione di questo fenomeno ai soli casi in cui tra i parlanti si verifici incomprendimento. In letteratura, già con gli studi di De Mauro (1965), le negoziazioni di significato sono state osservate nella normalità dell'evento comunicativo, e dunque non esclusive dei soli casi in cui i parlanti non si comprendano tra loro (Machetti 2006). Anche nel contributo di Varcasia (2019) si osserva come i fenomeni di riparazione presenti non coincidano esclusivamente con sequenze di negoziazioni di significato, anzi sebbene le riparazioni siano abbastanza frequenti nel corpus analizzato, si tratta perlopiù di fenomeni di auto-riparazione, in cui il parlante si autocorregge immediatamente (Varcasia 2019: 335). Già dai primi studi di analisi conversazionale è noto come il fenomeno della riparazione (*repair*) possa coinvolgere una serie di fenomeni problematici per il proseguimento della conversazione che includono errori, riformulazioni, interruzioni, scuse, false partenze, ecc. e come questi fenomeni possano portare a incomprendimenti e includere per la loro risoluzione anche delle sequenze di negoziazione del significato. Un altro aspetto ben descritto in letteratura riguarda il formato con cui si organizzano queste sequenze: la maggior parte delle riparazioni viene compiuta dai parlanti nella stessa presa di turno in cui è comparso il *repairable* (Sacks *et al.* 1974: 723-724) ed esistono diversi formati conversazionali possibili nello sviluppo delle sequenze di riparazione (Hutchby & Wooffitt 2008: 60; Schegloff *et al.* 1977):

1. self-initiated self-repair: repair is both initiated and carried out by the speaker of the trouble source;
2. other-initiated self-repair: repair is carried out by the speaker of the trouble source but initiated by the recipient;
3. self-initiated other-repair: the speaker of a trouble source may try and get the recipient to repair the trouble--for instance if a name is proving troublesome to remember;
4. other-initiated other-repair: the recipient of a trouble source turn both initiates and carries out the repair. This is closest to what is conventionally called 'correction.

A partire dalle diverse tipologie di riparazione e dal riscontro sui dati presi in considerazione per lo studio di Varcasia (2019) sull'unico formato di riparazione prevalente nei dati in italiano (il primo tipo), questo contributo si propone di indagare il fenomeno di riparazione come una delle strategie comunicative messe in atto dai partecipanti al test su un corpus più ampio e nelle tre lingue in cui il test è stato sviluppato e somministrato: italiano, inglese e tedesco. Il contributo ha tra i suoi obiettivi quello di confrontare somiglianze e differenze nei formati e tipi di riparazione a seconda della lingua oggetto di valutazione. In particolare, ci si è chiesti quali tipi di sequenze di riparazione vengano iniziate dai partecipanti durante lo svolgimento del task dialogico del test e nelle tre lingue e come queste vengano gestite dai candidati. Ci si è domandati infine se siano presenti e in quale misura anche sequenze riparative in cui venga negoziato il significato.

2. I dati

I dati analizzati in questo contributo sono 51 registrazioni di task dialogici di un test in fase di pilotaggio per la valutazione delle competenze orali all'Università di Bolzano condotto tra il 2012 e il 2013. I candidati che hanno partecipato sono tutti studenti universitari perlopiù a metà del loro percorso di studi, in parte provenienti dal territorio locale e con L1 sudtirolese, in parte provenienti dall'estero e con diversi retroterra linguistici. Tutti hanno affrontato il test pilota come un'occasione per mettersi alla prova e testare le loro competenze linguistiche, in particolare quelle relative all'interazione e produzione orale, senza nessuna preparazione specifica al test se non un'eventuale frequenza dei corsi di lingua offerti dal centro linguistico.

Il test è stato sviluppato per la valutazione dei livelli avanzati del QCER, ovvero tra il B2 e il C1 e viene eseguito dai candidati in coppia (per una descrizione del test cfr. Varcasia 2012). Si compone complessivamente di tre parti: una prima parte di intervista condotta dall'esaminatore, una seconda parte in cui a partire da un input scritto i candidati devono condurre un breve monologo, e una terza parte, infine, quella presa in considerazione in questo studio, in cui i candidati a partire da input visivi devono parlare tra loro e convincersi l'un l'altro dell'opzione scelta tra quelle proposte. Il test è stato sviluppato con uno stesso impianto nelle tre lingue ufficiali dell'università: italiano, inglese e tedesco, in considerazione del numero di candidati che si sarebbero sottoposti al test in un ateneo di piccole dimensioni (*idem*). In Appendice è possibile consultare un esempio di scheda utilizzata nella parte dialogica, così come i descrittori e criteri usati per la valutazione dei candidati. In questo contributo sono stati analizzati rispettivamente 19 task dialogici in italiano, in cui sono stati coinvolti 38 candidati, 16 in inglese con 32 candidati coinvolti e 16 in tedesco, con altri 32 candidati coinvolti. La durata media dello svolgimento di ciascun task è di 4 minuti e mezzo, perciò l'analisi qui presentata si basa complessivamente su 4 ore e 20 minuti.

3. Metodologia

Tutti i dati, costituiti da video-registrazioni, sono stati trascritti con l'uso del software ELAN secondo le convezioni di trascrizione Jefferson (1985). Nelle trascrizioni degli esempi proposti nel testo le pause inferiori a 0.5 sono state riportate nello stesso turno del parlante e a lui/lei attribuite, mentre se si è trattato di pause più lunghe sono state riportate in un turno singolo e non attribuite a priori a nessuno dei parlanti.

Durante l'analisi si è proceduto prima di tutto a identificare le sequenze in cui i parlanti manifestano fenomeni di riparazione e a categorizzare le diverse tipologie di riparazione a partire dalla categorizzazione proposta seminalmente da Schegloff *et al.* (1977) e riportata sopra: auto o etero iniziazione della riparazione, auto o etero risoluzione del *problema* conversazionale. Questo tipo di indagine prima di tutto qualitativa ha identificato complessivamente tre tipologie

di riparazione: riformulazioni, false partenze e le ricerche di parola. In tutti e tre i casi, il tipo di riparazione che viene messa in atto dai parlanti ha a che fare con la pianificazione del discorso e degli enunciati. In particolare, se per le false partenze e le riformulazioni si tratta sempre di fenomeni auto-riparati dai parlanti, per le ricerche di parola si può dare invece che la riparazione venga proposta dall'interlocutore, non solo dal parlante stesso. In un secondo momento si è proceduto a quantificare le proporzioni in cui le diverse tipologie di riparazione vengono usate dai parlanti nel corpus analizzato, distinguendo anche tra le tre lingue del test. L'analisi si basa su 298 occorrenze di fenomeni di riparazione riscontrati nei dati presi in considerazione.

4. Risultati: quali sequenze di riparazione?

Il primo dato da considerare è quello relativo alla frequenza, all'interno del corpus analizzato, dei tre tipi di riparazione riscontrati: le riformulazioni, le false partenze e le ricerche di parola. Come mostra la figura 1, circa la metà delle occorrenze di riparazione riscontrate sono riformulazioni del parlante (48%), seguite poi da un 35% di false partenze e da un 17% di ricerche di parola. L'analisi ha evidenziato dunque come anche in questo contesto ci sia una preferenza per i fenomeni di autoriparazione. Nelle prossime sezioni ciascuna di queste tipologie di riparazione verrà presa in considerazione e discussa, osservando somiglianze e differenze nell'uso da parte dei candidati a seconda della lingua del test.

Figura 1 - Riparazione: Visione d'insieme (N= 298)



La pianificazione del discorso, nell'argomentare la propria posizione e convincere l'interlocutore è a volte caratterizzata da una ripianificazione dell'enunciato e dei contenuti che si vogliono trasmettere, dando luogo a vari fenomeni di riparazione. Il più frequente nel corpus analizzato è quello delle riformulazioni, che nel nostro caso sono sempre iniziate dal candidato che ha aperto il turno di parola e non avvengono mai dopo la richiesta di chiarimento da parte dell'interlocutore. In questi casi perciò è esclusivamente chi sta parlando a ritenere di dover riformulare i contenuti che sta esprimendo. Sono stati identificati due tipi di possibili ri-

formulazioni: dell'enunciato o di una parola specifica al suo interno. L'esempio 1 rappresenta il caso in cui il parlante deve riformulare completamente l'enunciato.

(1) Riformulazione di enunciato (130717-IT-3)

[...]

327 ST5: e secondo me sì:: (0.09) c'è bisogno di togliere questa (0.12) fonte energetica (0.20) eh:m (0.20) io sono uhm (0.24) a favore di queste di: (0.24) eh fonti: (0.23) fonti energetica: (0.41) ehm alternativi come (0.38) come u(n):

328 (0.69)

329 ST5: usare

330 (0.65)

331 ST5: di: raggi solari (0.36) come (0.31) come fonte energetica (0.44) perché secondo me (0.34) viviamo in una zona dove c'è

332 (0.77)

333 ST5: si

334 (0.53)

335 ST5: si può (0.19) uhm utilizzare (0.13) ehm questa fonte (0.35) eh

336 (2.67)

337 ST5: e non è pericolosa per per (0.9) per l'ambiente

338 (1.33)

339 ST6: anche se non è pericoloso [...]

[...]

In questo caso i due candidati stanno discutendo le loro posizioni a favore di diverse fonti energetiche, rinnovabili e non, e St5 sta portando avanti la propria posizione a favore dell'energia solare. Al turno 331, quando comincia ad argomentare i vantaggi e i motivi che lo spingono a favorire questo tipo di fonte energetica, il suo enunciato subisce una parziale riformulazione passando da un'espressione di certezza, c'è, a una di dubbio e possibilità: *si (0.53) si può (0.19) uhm utilizzare questa fonte*.

Nell'esempio 2 invece la riformulazione riguarda una parola, in questo caso e spesso una correzione del tempo verbale utilizzato, qui *werd* viene cambiato in *würd* nel parlare di possibili professioni da intraprendere dopo la laurea.

(2) Riformulazione di parola (120426-DE-2)

[...]

478 ST4: richter werd (0.44) also würd ich auch nicht

479 (0.63)

480 ST4: mh: (0.02) st-

481 (0.57)

482 ST4: machen also

[...]

Nell'osservare la pianificazione dei turni si è distinto tra riformulazioni e false partenze, di cui si propongono gli esempi 3 e 4. In questo caso le disfluenze che si presentano nella formulazione dell'enunciato riguardano la pianificazione generale del suo contenuto e della direzione da prendere.

(3) False partenze (120530-DE-12)

[...]

297 ST24: ja also hm hi- hier seh ich eher kei- also wenig vorteile oder

[...]

(4) False partenze (130318-EN-2)

[...]

415 ST2: a lot aeh (0.2) of aeh (0.1) wind (0.3) th- th- aeh there is wind aeh
regularly

[...]

In entrambi gli esempi proposti i candidati mostrano una difficoltà nella formulazione dell'enunciato che li porta a produrre nei loro rispettivi turni e all'inizio di un nuovo concetto da esprimere delle disfluenze identificabili come false partenze. Le strategie riparative osservate finora sono tutte strategie che il candidato che parla in quel momento mette in atto nella formulazione e pianificazione del proprio discorso e che non chiamano in causa l'interlocutore, ma vengono gestite autonomamente da egli stesso senza cedere il turno di parola. La terza strategia di riparazione riscontrata è quella della ricerca di parola. Questo tipo di strategia può anch'essa essere auto-riparata dal parlante, ma in alcuni casi può coinvolgere l'interlocutore e configurarsi come una richiesta d'aiuto. Gli esempi che seguono mostrano i diversi formati che una ricerca di parola può prefigurare. L'esempio 5 mostra prima di tutto come anche la ricerca di parola venga riparata dal parlante stesso.

(5) La ricerca di parola auto-riparata (130319-EN-7)

[...]

292 ST2: sometimes ok

293 (1.00)

294 ST2: you can ah: (0.29) watch err real time on tv and you have a good err

295 (0.66)

296 ST2: good err:

297 (0.53)

298 ST2: good err IT'S a good err

299 (1.35)

300 ST2: good err

301 (0.54)

302 ST2: yep

303 (0.78)

304 ST2: good hints for your meal (0.27) for your girl°friend°

305 (0.79)

306 ST2: but i think if you want really to cook

[...]

In questo caso i candidati discutono tra loro su quale sia il mezzo migliore per imparare a cucinare, tra frequentare un corso di cucina in presenza, seguire le indicazioni di un libro di ricette o quelle di un video su YouTube. ST2 in questo esempio è in evidente ricerca di una parola per completare il proprio enunciato al turno 294, e

comincia a cercarla per le successive quattro prese di turno, caratterizzate dalla ripetizione dell'ultima parte dello stesso enunciato, l'aggettivo *good*. Questa ripetizione, associata alle pause più o meno lunghe, contribuisce a mettere in evidenza la difficoltà di enunciazione del candidato che giunge finalmente a una riparazione con la parola tanto cercata nel turno 304, a completamento del turno iniziato in 294 *good hints for your meal (0.27) for your girlfriend*. In questo caso, con i ripetuti tentativi di completamento dell'enunciato, il candidato continua a tenere il turno di parola, pur lasciando la possibilità al suo interlocutore di intervenire. Non sempre però le ricerche di parola trovano una riparazione e conseguente soluzione, sia nel candidato che in quel momento sta parlando, sia nell'interlocutore che viene invitato a suggerire la parola mancante attraverso il ricorso a gesti e sguardi, come nell'estratto 6.

(6) Ricerca di parola abbandonata (130717-IT-3)

[...]

309 ST6: l'unico problema eh con con eh con l'energia nucleare (0.36) sono
i problemi che: (0.05) prima che: (0.14) i giornali (0.04) come
quello a fukushima (0.33) o: vent'anni fa

310 (0.09)

311 ST5: mh

312 (0.09)

313 ST6: uh:

314 (1.30)

315 COMM: ST6 sorride

316 ST6: o che non ricordo come si chiamava quel (0.44) eh

317 (0.49)

318 COMM: ST6 gesticola

319 ST6: sai (0.13) quella cosa lì (0.09) [che è stato fatto

320 ST5: [eh: sì (0.12) ho notato che s-

321 (1.00)

322 ST5: ci sono sempre dei (0.40) ehm: problemi con (0.12) con questa
fonte energetica

[...]

Questo estratto proviene dallo stesso task mostrato nell'esempio 1, in cui i candidati discutono di fonti energetiche rinnovabili e non, uno degli argomenti più complessi proposto ai candidati di questo test. ST6 sta parlando dell'energia nucleare e dei problemi che questa ha dato nel tempo con esplosioni e conseguenti problemi sull'inquinamento e sulla salute delle persone. Nel cercare di spiegare i danni avvenuti in passato, il candidato richiama l'episodio di esplosione nucleare avvenuto più di recente a Fukushima e la sua spiegazione si interrompe per l'impossibilità di reperire la parola giusta che gli permetta di continuare. Si apre così una sequenza in cui viene esplicitata la difficoltà a procedere nel discorso progressivamente, prima attraverso le micro-pause e i riempitivi (*mh* e *uh*, righe 310-313), poi con un silenzio di 1,30 secondi (riga 314) seguito da un sorriso che cerca di riparare la situazione imbarazzante e rivolge lo sguardo verso il suo interlocutore (riga 315), per poi giungere a verbalizzare, nelle righe 316-319, l'impossibilità a reperire la parola, accom-

pagnando con i gesti questa ricerca di parola, e rivolgendo ancora lo sguardo al suo interlocutore, in un tentativo di coinvolgimento nell'interazione sai (0.13) quella cosa lì (0.09) che è stato fatto. Ciò che qui è interessante è che questo appello nei confronti dell'altro candidato non viene accolto pienamente dall'interlocutore che, prende sì la parola alla riga 320 perché percepisce che il turno gli viene assegnato dal compagno, ma non per offrire aiuto con l'offerta di una parola che possa riparare la ricerca di parola avviata da ST6. ST5 chiude invece l'argomento: *eh: sì (0.12) ho notato che s- (1.00) ci sono sempre dei (0.40) ehm: problemi con (0.12) con questa fonte energetica (righe 320-322)* e continua poi il discorso aprendo un altro e nuovo argomento. In questo caso, quindi, la ricerca di parola viene abbandonata sia da chi parla in quel momento, che nel chiedere aiuto al suo interlocutore abbandona il tentativo di auto-riparazione, sia dall'interlocutore (ST5) che, probabilmente nella difficoltà di reperire un termine adatto e candidabile alla riparazione, decide piuttosto di abbandonare la sequenza e chiudere l'argomento.

Il prossimo e ultimo esempio mostra invece come i due candidati possano collaborare attivamente insieme e come la ricerca di parola trovi una riparazione nel turno dell'interlocutore e venga perciò etero-riparata.

- (7) Ricerca di parola etero-riparata (120529-DE-7)
- 269 ST13: a- als beste lösung
270 (0.64)
- 271 ST13: äh::: (0.29) die=mh:::
272 (1.07)
- 273 ST13: äh:m: (0.08) diese ene- die erste energieque- quelle wählen (0.07)
also die mit den äh:m
274 (0.68)
- 275 ST13: wie heißen die nochmal
276 (1.02)
- 277 ST14: windmühlen?
- 278 ST13: mit- mit den windre=äh (0.37) ja (0.02) windmühlen mit den- mit
den wind- windmühlen weil (0.13) .hh auf jeden fall d- äh::m:

Anche in questo caso i due candidati discutono su quale fonte energetica sia migliore e in particolare qui la soluzione ritenuta migliore da ST13 sta nell'energia eolica e la sequenza di riparazione con la ricerca di parola è aperta proprio con la ricerca della parola in tedesco per pale eoliche (*windmühlen*). Al turno 274 ST3 comincia la propria argomentazione a favore di questa fonte energetica e la ricerca del termine giusto con le prime disfluenze, poi la pausa e al turno 275 anche lei/lui si rivolge direttamente all'interlocutore con una richiesta esplicita (*wie heißen die nochmal*). A questa richiesta esplicita del termine mancante segue un altro secondo di silenzio prima che ST14 prenda la parola per rispondere, e lo fa questa volta offrendo al proprio interlocutore un candidato alla soluzione della ricerca di parola del parlante precedente. Al turno 278, dopo le iniziali incertezze, ST13 accetta il termine proposto dal collega e lo usa all'interno del suo discorso per continuare a esprimere il concetto iniziato al turno 273. In questo caso ciò che interessa sottolineare è che la ricerca di parola, anche in un contesto di valutazione, può trovare una soluzione

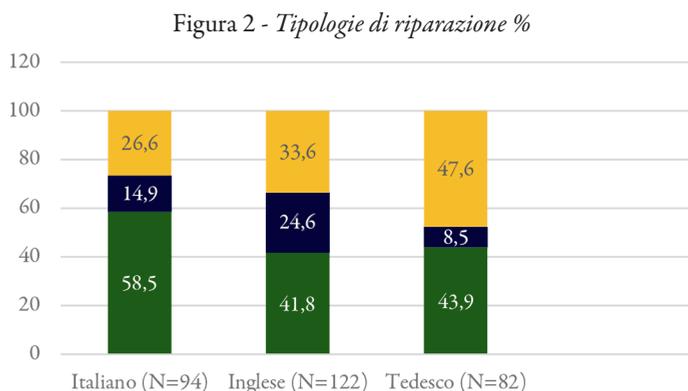
cooperativa nell'intervento dell'interlocutore, così come avverrebbe in un contesto naturale, al di fuori dell'aula d'esame. Purtroppo però questo è l'unico caso riscontrato nel corpus. L'etero-riparazione, come nel caso osservato, e il proporre una possibile soluzione alla ricerca di parola vengono forse intesi, nei termini di Goffman (1967), perlopiù come minaccia nei confronti della faccia del candidato in difficoltà e con possibili conseguenze negative ai fini della valutazione della propria e altrui performance. Un altro motivo che giustifica la frequente non offerta di possibili soluzioni alle ricerche di parola consiste anche nella possibile incapacità dell'interlocutore di fornire lei/lui stessa/o una possibile soluzione. Quest'ultima motivazione giustifica in qualche modo il perché le richieste di parola possano essere abbandonate da entrambi i partecipanti all'interazione. La reperibilità della parola in questione non è affatto un'operazione semplice da avviare (cfr. Goodwin & Goodwin 1986; Brouwer 2003), per di più se si considera la tensione dovuta alla circostanza valutativa in cui i candidati interagiscono. La ricerca di parola in cui il parlante, rivolgendolo sguardo verso il proprio interlocutore, con esitazioni e con la formulazione esplicita della richiesta di aiuto costituisce però la prima parte di una coppia adiacente che mostra come, anche in un contesto valutativo come questo, i partecipanti si orientino anche alla co-costruzione del parlato attraverso questa mossa conversazionale di riparazione che non trova sempre una risposta risolutiva nell'interlocutore. Un atteggiamento cooperativo dell'interlocutore, come quello osservato nell'esempio 7, non solo verrebbe valutato positivamente perché i candidati dimostrano di saper interagire efficacemente, ma se si osserva il fenomeno esclusivamente da un punto di vista del valutatore, l'offerta di una possibile soluzione verrebbe vista positivamente anche per la padronanza di un lessico specifico del candidato che la offre. Per quanto riguarda invece la valutazione del candidato che ha espresso la difficoltà, il fatto che il problema linguistico-comunicativo sia stato risolto con l'intervento dell'interlocutore non influisce certamente sul giudizio della performance di questo candidato: rimane la difficoltà nel reperire il lessico specifico, ma certamente ne beneficia la fluenza e coesione testuale, in quanto l'argomento in questo caso non viene abbandonato bruscamente come nei tentativi illustrati sopra (es. 6) ma può essere portato avanti, aprendo eventualmente delle sequenze di negoziazione del significato. Certamente, il fatto che la strategia collaborativa tra candidati non venga perseguita fa riflettere anche su quale sia l'influenza del contesto valutativo sulla possibilità da parte dei candidati di mostrare solidarietà e collaborare tra loro nel portare a compimento il task che gli è stato proposto.

I dati analizzati, provenendo da un test pilota, non avevano ricevuto una preparazione esplicita durante i corsi di lingua. Tutti i candidati però erano informati anticipatamente rispetto sia alla struttura e organizzazione del test, sia ai criteri di valutazione che sarebbero stati utilizzati. Un terzo aspetto che avrebbe potuto influire positivamente sull'uso delle strategie collaborative riguarda la consapevolezza dei candidati di partecipare a un pilota, che avrebbe dovuto liberare dall'ansia della partecipazione ad una vera prova valutativa. Ciò che sembra emergere in questi dati è piuttosto un comportamento che cerca solo di mostrare la propria capacità di pro-

durare in una lingua straniera e di risolvere gli eventuali problemi di pianificazione dei contenuti da esprimere autonomamente, senza tenere conto della capacità di rispondere adeguatamente al messaggio inviato dall'interlocutore in quel momento, a prescindere dalla lingua del test e dalle sue tradizioni educative e valutative. Se in italiano e tedesco infatti la tradizione valutativa coinvolge prevalentemente un candidato alla volta, in inglese l'introduzione di prove valutative che coinvolgano due o più candidati è più consolidata (si pensi alle certificazioni linguistiche).

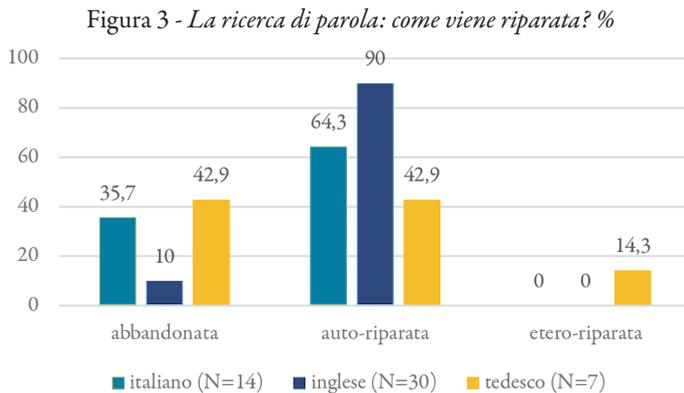
4.1 Risultati: frequenza dei tre tipi di riparazione

In questa parte del contributo, dopo avere osservato vari esempi di come la riparazione venga gestita dai candidati al test, si analizzerà dapprima la frequenza che le tre tipologie di riparazione hanno nelle tre lingue, per poi soffermarsi in particolare sulla ricerca di parola e sulla frequenza della tipologia di riparazione di questa sequenza che, come abbiamo visto sopra, può essere gestita in diversi modi dai partecipanti al test: l'auto-riparazione, l'abbandono o l'etero-riparazione. La figura 2 illustra come le tre tipologie di riparazione – riformulazione, ricerca di parola e false partenze – siano distribuite nel corpus analizzato e la loro frequenza in ciascuna delle lingue prese in esame.



Se per i candidati che sostengono l'esame in italiano e in inglese la strategia riparativa preferita (e più frequente) è quella delle riformulazioni (rispettivamente 58,5% e 41,8%), per chi ha sostenuto l'esame in tedesco sembra che le false partenze siano la prima strategia alla quale i candidati sono ricorsi nel 47,6% dei casi, accanto alla riformulazione dell'enunciato (43,9%). Le false partenze sono la seconda strategia di riparazione usata anche dai candidati in italiano e in inglese (rispettivamente 26,6% e 33,6%). E se in tedesco il 91,5% dei casi di riparazione è risolto attraverso le già menzionate strategie di falsa partenza e riformulazione, per quanto riguarda l'inglese sembrerebbe che i candidati utilizzino abbastanza frequentemente anche la ricerca di parola (24,6% vs. 41,8% di riformulazioni e 33,6% di false partenze), quasi a rappresentare un espediente retorico nella formulazione degli enunciati che richiedono una concentrazione maggiore nel reperire il lessico specifico utile. In italiano,

invece, emerge più nettamente la preferenza per la riformulazione, usata nel 58,5% dei casi, mentre le false partenze costituiscono circa un terzo dei casi, il 26,6%, e le ricerche di parola il 14,9%. Se, come abbiamo visto sopra, le riformulazioni e le false partenze sono strategie che non richiedono l'intervento dell'interlocutore, la ricerca di parola lo richiede, ed è questo il motivo per cui vale la pena osservare più da vicino come viene organizzata in questo caso la riparazione. La figura 3 illustra come e se la ricerca di parola sia stata riparata in italiano, inglese e tedesco.



I risultati confermano la preferenza per l'autoriparazione, nota anche in letteratura (cfr. Schegloff *et al.* 1977; Goodwin & Goodwin 1986; Brower 2003; Park 2007), netta per quanto riguarda i dati in inglese (90% dei casi), confermata anche in italiano nel 64,3% dei casi. In tedesco riscontriamo, sebbene il numero di occorrenze analizzate in questo caso sia limitato (N=7), una divisione netta tra sequenze di ricerca di parola auto-riparate e sequenze invece abbandonate senza la possibilità di trovare una soluzione (42,9% dei casi). In tedesco riscontriamo però anche l'unico caso di sequenza di ricerca di parola che invece è stata etero-riparata con l'offerta di una soluzione da parte dell'interlocutore. In italiano e in inglese non sono state riscontrate sequenze di etero-riparazione ma piuttosto, soprattutto in italiano, i candidati hanno preferito abbandonare la sequenza e cambiare discorso nel 35,7% dei casi laddove un'autoriparazione non era possibile, e nemmeno un'etero-riparazione con il tentativo di coinvolgimento dell'interlocutore (cfr. es. 6).

5. Conclusioni

Questo studio contribuisce alla comprensione di un fenomeno conversazionale specifico, quello del *repair*, all'interno di un più ampio studio per la validazione dei contenuti del test analizzato. L'analisi dei dati ha confermato che le strategie di riparazione usate dai candidati al test nelle tre lingue sono esclusivamente auto-iniziate e non comprendono sequenze di negoziazione del significato così come previsto dalle *observation checklist* di O'Sullivan *et al.* (2002). Dallo studio sono emerse tre strategie di riparazione auto-iniziata: riformulazioni, false partenze e ricerche di parola. L'analisi ha mostrato

anche come, indipendentemente dalla lingua del test, i candidati mostrino una tendenza comune a preferire le riformulazioni e le false partenze sulle ricerche di parola e anche in quest'ultima tipologia di riparazione la preferenza mostrata dai partecipanti al test è stata sempre per l'autoriparazione. Questo dato trova conferma in letteratura, seppure in studi non basati su dati simili, ma su interazioni spontanee (cfr. Sacks *et al.* 1974; Schegloff *et al.* 1977; Goodwin & Goodwin 1986; Brower 2003; Park 2007). Questa preferenza per strategie autoriparative spiega anche il perché nei dati osservati non sono stati riscontrati fenomeni di negoziazione di significato. Nei dati non emergono nemmeno problemi legati all'incomprensione tra i candidati, ma tutto sembra filare quasi liscio senza nessuna apertura di queste sequenze. Come visto sopra, ciò che sembra prevalere nel comportamento dei candidati è il mostrare cosa sanno fare con la lingua come fatto individuale, in cui il candidato coinvolto insieme nello svolgimento del task non osa inserirsi, perdendo un'occasione di cooperazione.

Sono emerse anche sottili differenze nella preferenza, a seconda della lingua del test, per una strategia riparativa o l'altra: la riformulazione in italiano e inglese, e le false partenze in tedesco. L'analisi quantitativa ha messo in luce anche come a seconda della lingua del test si apra in misura maggiore o minore la possibilità di avviare una sequenza di riparazione attraverso la ricerca di parola. Questa strategia abbiamo visto essere più frequente nei dati in inglese (circa un terzo dei dati), poi in quelli in italiano e infine quelli in tedesco. In un solo caso è stata riscontrata un'etero-riparazione in risposta alla ricerca di parola dell'interlocutore, come mostrato nell'es. 7. Il fatto che i parlanti abbiano preferito abbandonare le ricerche di parola abbiamo visto essere legato alla possibile irreperibilità della parola stessa da parte dell'interlocutore, irreperibilità dovuta primariamente alla difficoltà di comprendere in maniera precisa quale possa essere la parola ricercata per poter collaborare al completamento del turno di parola dell'altro candidato (cfr. Brouwer 2003). La possibile irreperibilità della parola cercata con la scelta di abbandonare il discorso e la sequenza porta anche dei problemi di gestione della faccia (Goffman 1967), che in questo caso sembra essere percepita come minimizzare la perdita della faccia di entrambi i partecipanti all'interazione attraverso l'abbandono della sequenza di riparazione. Il suggerimento di un termine da parte dell'altro candidato inoltre, come abbiamo visto, non sminuisce la competenza di nessuno dei due candidati, ma valorizzerebbe le competenze di ciascuno portando benefici al proseguimento del discorso. Questa strategia è emersa però come quella più dispreferita in questa categoria di riparazione. Se si considera infine che il primo dei descrittori per la valutazione delle produzioni di questo test considera esplicitamente la capacità da parte dei candidati di portare a compimento il compito e in particolare la partecipazione attiva alla conversazione e la gestione dei turni di parola, il tentativo di offerta da parte dell'interlocutore di una soluzione alla ricerca di parola è valutato positivamente dagli esaminatori proprio per il fatto di aiutare il procedere della conversazione e viceversa negativamente l'abbandono della sequenza di riparazione. Proprio perché oggetto esplicito di valutazione, questi risultati possono avere un impatto positivo (Saville 2010; 2012; Saville & Khalifa 2016) con la preparazione dei candidati sia al test, sia più in generale con un accento sullo sviluppo della competenza interazionale all'interno dei corsi di lingua.

Bibliografia

- BROUWER, C. (2003), Word searches in NNS-NS Interaction: Opportunities for language learning?, in *The Modern Language Journal*, 87(iv): 534-545.
- DE MAURO T. (1965), *Introduzione alla semantica*, Laterza, Bari.
- FFRENCH A. (2003), The change process at the paper level. Paper 5, Speaking, in WEIR C. & MILANOVIC M. (eds.), *Continuity and innovation: revising the Cambridge proficiency in English examination 1913-2002*, Cambridge University Press, Cambridge: 367-471.
- GOFFMAN E. (1967), *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*, Aldine Publishing Company, Chicago, IL.
- GOODWIN M.H. & GOODWIN C. (1986), Gesture and co-participation in the activity of searching for a word, in *Semiotica*, 62(2): 51-75.
- HUTCHBY I. & WOOLFITT R. (2008), *Conversation Analysis*, Polity Press, Cambridge.
- JEFFERSON G. (1985), An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter, in VAN DIJK T.A. (a cura di), *Handbook of Discourse Analysis*, Academic Press, London, vol. 3: 25-34.
- LAZARATON A. (2014), Spoken Discourse, in KUNNAN A. J. (ed), *The Companion to Language Assessment*, Wiley Blackwell, Singapore: 1375-1389.
- MACHETTI S. (2006), *Uscire dal vago. Analisi linguistica della vaghezza nel linguaggio*. Laterza, Bari.
- NAKATSUHARA F. (2013), *The co-construction of conversation in group oral tests*, Peter Lang, Frankfurt am Main.
- O'SULLIVAN B., WEIR C. & SAVILLE N. (2002), Using observation checklists to validate speaking-tests tasks, in *Language Testing*, 19(1): 33-56.
- PARK I. (2007), Co-construction of word-search activities in native and non-native speaker interaction, in Working papers in *TESOL & Applied Linguistics*, 7(2): 1-23.
- SACKS H., SCHEGLOFF E.A. & JEFFERSON G. (1974), A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation, in *Language*, 4: 696-735.
- SAVILLE N. & KHALIFA H. (2016), The impact of language assessment, in TSAGARI, D. & BANERJEE, J. (eds.), *Handbook of Second Language Assessment*, De Gruyter Mouton: 77-94.
- SAVILLE N. (2010), Developing a model for investigating the impact of language assessment, in *Research Notes*, 42: 2-8.
- SAVILLE N. (2012), Applying a model for investigating the impact of language assessment within educational contexts: The Cambridge ESOL approach, in *Research Notes*, 50: 4-8.
- SCHEGLOFF E.A., JEFFERSON G. & SACKS H. (1977), The preference for self-correction in the organization of repair in conversation, in *Language*, 53(2): 361-382.
- VARCASIA C. (2012), La valutazione del parlato degli studenti: implicazioni sul testing linguistico, in *Italiano LinguaDue*, 4(2): 11-34.
- VARCASIA C. (2019), Discourse functions in a dialogic speaking test task, in *Language Learning in Higher Education (LLHE)*, CercleS, 9(2): 321-349.

Appendice

Esempio di scheda per lo svolgimento del task dialogico.

Ciascuno di voi scelga una fonte energetica e cerchi di convincere il partner della validità della propria scelta.

1



2



3



2 - Ambiente D

Photo credits: 1. stadtlohn-blog.de; 2. quabu.wordpress.com; 3. Claudio Pavesi

Descrittori per la valutazione

Punti Realizzazione del compito – Monologo e Dialogo

- 4 Rispetta le consegne ricevute dal punto di vista dei contenuti e dei tipi di testo (monologo/dialogo).
Partecipa attivamente alla conversazione, dimostrando spontaneità e sicurezza nella gestione dei turni.
- 3 Rispetta le consegne ricevute dal punto di vista dei contenuti e dei tipi di testo (monologo/dialogo).
Partecipa attivamente alla conversazione, dimostrando quasi sempre spontaneità e sicurezza nella gestione dei turni.
- 2 Rispetta complessivamente le consegne ricevute dal punto di vista dei contenuti e dei tipi di testo (monologo/dialogo).
Partecipa attivamente alla conversazione, anche se a volte ha qualche difficoltà nella gestione dei turni.
- 1 Rispetta con qualche difficoltà le consegne ricevute dal punto di vista dei contenuti e/o dei tipi di testo (monologo/dialogo).
Partecipa con qualche difficoltà alla conversazione, lasciando spesso l'iniziativa al proprio interlocutore.

Punti Fluenza e organizzazione del discorso

- 4 Si esprime sempre in modo chiaro e scorrevole.
Presenta idee e opinioni in modo articolato. Struttura l'argomentazione in modo sistematico e coerente, illustrando varie opzioni.
- 3 Si esprime generalmente in modo chiaro e scorrevole.
Presenta idee e opinioni discutendo le varie opzioni a sostegno della propria argomentazione in modo sistematico e coerente.
- 2 Si esprime in modo abbastanza chiaro e scorrevole, con qualche esitazione.
Presenta idee e opinioni discutendo le varie opzioni a sostegno della propria argomentazione in modo complessivamente coerente.
- 1 Si esprime in modo abbastanza chiaro, ma con frequenti esitazioni.
Presenta idee e opinioni in modo semplice e poco articolato.

Punti Varietà e correttezza grammaticale

- 4 Si esprime con un elevato livello di correttezza, utilizzando un'ampia gamma di strutture grammaticali.
- 3 Si esprime in modo corretto, utilizzando un'adeguata gamma di strutture grammaticali.
- 2 Si esprime in modo generalmente corretto, dimostrando di saper correggere i propri errori. Tuttavia non è sempre in grado di controllare l'uso di strutture grammaticali complesse.
- 1 Si esprime utilizzando perlopiù strutture grammaticali semplici. Commette errori che possono causare fraintendimenti o ambiguità.

Punti Ampiezza e adeguatezza lessicale

- 4 Si esprime con facilità su una vasta gamma di argomenti di carattere generale e/o concettualmente complessi. Usa un lessico ricco e sempre adeguato all'argomento e alla situazione.
- 3 Si esprime su temi familiari e di carattere generale, utilizzando un lessico adeguato all'argomento e alla situazione.
- 2 Si esprime su temi familiari e di carattere generale, utilizzando un lessico perlopiù adeguato all'argomento e alla situazione, anche se con alcune imprecisioni ed esitazioni.
- 1 Si esprime su temi familiari e di carattere generale utilizzando un lessico limitato e impreciso.

Punti Pronuncia e intonazione

- 4 Pronuncia e intonazione sempre accurate.
- 3 Pronuncia e intonazione accurate, con qualche imperfezione.
- 2 Pronuncia e intonazione perlopiù accurate, con alcune evidenti imprecisioni.
- 1 Imprecisioni nella pronuncia e intonazione possono ostacolare la comprensione di alcune parole o frasi.

JIM CUMMINS¹

Il multilinguismo in classe: l'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici negli ultimi 50 anni²

Abstract

This essay discusses the shift in perspective that has taken place in the research on L2 teaching and on the role of students' L1, with reference both to the teaching of additional languages to the "mainstream" or "majority" school population, and to the teaching of the dominant or school language to students who speak a minority or non-dominant language at home. The essay examines this shift suggesting that three overlapping phases can be distinguished in the research literature on these issues: (a) the monolingual phase, (b) the two solitudes phase, (c) the crosslinguistic/ translanguaging phase. The description of these phases is followed by a discussion of the research that has documented the legitimacy of crosslinguistic/ translanguaging approaches, as well as the role of teachers as knowledge generators working in collaboration with researchers. The final part is devoted to an exam of alternative perspectives on the theoretical framing of crosslinguistic/ translanguaging approaches and of some contested theoretical issues related to these constructs.

1. Introduzione

Dando uno sguardo agli ultimi 50 anni, risulta evidente un chiaro cambio di prospettiva riguardo alla concezione teorica sia dell'insegnamento delle lingue straniere sia del ruolo delle lingue di origine degli studenti (L1) nell'educazione. Questo cambiamento, talvolta indicato come *the multilingual turn* (Conteh & Meier 2014; May 2014), ha dato origine ad approcci didattici che considerano le lingue di origine come risorse per l'apprendimento invece che come impedimenti che interferiscono con l'acquisizione di una lingua seconda o straniera (L2).

Nel presente contributo esamino nel dettaglio questo slittamento e suggerisco l'identificazione di tre fasi talvolta sovrapponibili nella letteratura accademica. Queste fasi si applicano sia all'insegnamento di una lingua straniera alla popolazione scolastica *mainstream* che parla la lingua maggioritaria, sia all'insegnamento della lingua dominante o della scuola agli studenti che in famiglia parlano una lingua minoritaria o non dominante (per esempio gli studenti con background migratorio). Ho denominato queste tre fasi come segue: la Fase Monolingue; la Fase delle Due Solitudini e la Fase Cross-Linguistica/Translinguistica.

¹ Università di Toronto.

² La traduzione in lingua italiana è stata curata da Valentina Carbonara e Andrea Scibetta (Università per Stranieri di Siena).

La Fase Monolingue ha dominato i presupposti didattici prima della metà degli anni Sessanta e persiste come il più tipico orientamento nei sistemi educativi nel mondo. Questa fase è caratterizzata da un'istruzione monolingue che enfatizza l'uso esclusivo della lingua target, giustificato dall'idea che il *time-on-task* e la massima esposizione siano i maggiori fattori determinanti nell'acquisizione di una L2. Nell'insegnamento di una lingua straniera a studenti *mainstream*, l'ideale dell'uso esclusivo della L2 spesso non viene realizzato concretamente in classe, ma in molti contesti è ritenuto ancora una buona pratica.

La Fase delle Due Solitudini ha ricevuto impulso dall'implementazione dei programmi di immersione nel francese per studenti anglofoni in Canada, a metà degli anni Sessanta. Questi programmi includono quelli di immersione in L2 e il *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) per la popolazione scolastica di lingua *maggioritaria*, e i programmi di educazione bilingue o *dual language* per gli studenti minoritari. Nonostante l'uso di due lingue per finalità didattiche, il presupposto monolingue caratterizza ancora la maggioranza di questi programmi poiché le due lingue sono mantenute rigidamente separate con lo scopo di prevenire interferenze.

La Fase Cross-Linguistica/Translinguistica ha avuto origine da un numero ristretto di iniziative documentate negli anni Novanta e Duemila che hanno avuto, però, grande visibilità con la pubblicazione del volume di Ofelia García (2009) intitolato "Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective". I ricercatori e gli studiosi legati a questo orientamento respingono sia l'approccio monolingue sia quello delle Due Solitudini nell'insegnamento linguistico, e affermano che la lingua di origine degli studenti rappresenta una risorsa cruciale per l'apprendimento e dovrebbe essere messa in contatto produttivo con la lingua target o dominante della scuola, a prescindere dall'ufficialità del programma monolingue o bilingue.

Queste tre fasi sono identificabili principalmente nel discorso accademico – attraverso i manuali universitari e le riviste scientifiche – e non si riflettono nelle pratiche didattiche dominanti nelle scuole. Per esempio, l'educazione degli studenti con background migratorio nei diversi Paesi del mondo è ancora dominata dall'approccio monolingue che ignora ampiamente le lingue di origine degli studenti. Analogamente, la maggior parte dei programmi di immersione in L2, bilingui e CLIL, tende a creare spazi separati per ogni lingua.

Nonostante ciò, il dibattito sui risvolti didattici è entrato nel campo delle politiche educative e della formazione docenti (cfr. Le Pichon-Vorstman *et al.* 2000). È stato influente anche il sostegno del Consiglio d'Europa al plurilinguismo (Piccardo 2013; Taylor & Snoddon 2013), che condivide con gli orientamenti cross-linguistici/translinguistici l'enfasi teorica sulla concezione dinamica del bilinguismo in termini di funzionamento cognitivo (Grosjean 1989; Herdina & Jessner 2002). Sebbene distinte sotto alcuni aspetti (cfr. García 2019; Piccardo 2016), queste correnti di pensiero concordano sul fatto che le lingue non funzionano in modo indipendente l'una dall'altra nel nostro cervello, e l'insegnamento della L2 e l'educazione bilingue dovrebbero promuovere un contatto produttivo e favorire il transfer tra le lingue.

Numerosi casi di studio riguardanti studenti che apprendono la lingua dominante hanno documentato l'impatto positivo dell'approccio didattico del *translanguaging* sul coinvolgimento degli alunni e sulla loro costruzione identitaria e linguistica (cfr. Carbonara & Scibetta 2020; Chow & Cummins 2003; Cummins & Early 2011; DeFazio 1997; García & Kleyn 2016; Little & Kirwin 2019). Queste evidenze empiriche, insieme alle discussioni di politica linguistica attualmente in corso, suggeriscono che il cambiamento che sta avvenendo a livello teorico potrà verosimilmente esercitare un impatto crescente anche sulle pratiche educative nei prossimi anni.

Il prossimo paragrafo approfondisce l'evoluzione delle tre fasi delineate sopra. A ciò segue un breve resoconto di alcune ricerche che hanno documentato la legittimità dell'approccio cross-linguistico/translinguistico e il ruolo degli insegnanti, in collaborazione con i ricercatori, come generatori di conoscenza. Infine, esaminerò le prospettive alternative alla cornice teorica dell'approccio cross-linguistico/translinguistico e alcuni aspetti teorici che, di questo approccio, sono stati criticati.

2. L'evoluzione dei presupposti teorici e pedagogici

2.1 La Fase Monolingue

I presupposti dominanti sottostanti a questa fase sono stati delineati da Howatt (1984) nella sua storia dell'insegnamento della lingua inglese. Il *principio monolingue* enfatizza l'uso della lingua target (LT) per escludere la L1 degli studenti, con l'obiettivo di spingere gli apprendenti a pensare nella LT, con un'interferenza minima della L1. Questo principio ha ottenuto inizialmente un consenso, diffuso più di 100 anni fa nel contesto del metodo diretto, e da quel momento ha continuato ad esercitare una forte influenza su vari approcci all'insegnamento linguistico (Howatt 1984; Cook 2001; Yu 2001). Secondo Yu (2001: 176) «[t]he direct method imitated the way that children learn their first language, emphasizing the avoidance of translation and the direct use of the foreign language as the medium of instruction in all situations». Questo fondamento è stato trasposto a livello pratico negli approcci audio-visivi emersi negli anni Sessanta e Settanta ed è evidente anche nell'implementazione dell'approccio linguistico-comunicativo in diversi contesti contemporanei.

2.2 La Fase delle Due Solitudini

L'assunto monolingue del metodo diretto è stato incorporato nella progettazione di programmi di immersione nella lingua francese in Canada.

Il programma attuato nella regione di St. Lambert, vicino a Montreal, è stato sottoposto a valutazione dalla scuola dell'infanzia (5 anni) fino alla sesta annualità della scuola del primo ciclo (12 anni) da Lambert e Tucker (1974). Il programma prevedeva un'educazione esclusivamente in francese nella scuola dell'infanzia e nella prima classe della scuola primaria, l'inserimento di una sessione di materie

umanistiche in lingua inglese al secondo anno della scuola primaria e la transizione ad una modalità al 50% in francese e al 50% in inglese entro la classe quarta. La valutazione ha mostrato che gli studenti con l'inglese come L1 hanno raggiunto una buona fluenza in francese, senza ripercussioni sui risultati scolastici riferiti alla lingua inglese. Da quel momento, questi risultati basilari sono stati ottenuti in numerose ricerche sull'immersione in lingua francese.

Lambert (1984: 13) esprime chiaramente la filosofia pedagogica alla base della Fase delle Due Solitudini, sottolineando i seguenti elementi relativi all'immersione in lingua francese:

No bilingual skills are required of the teacher, who plays the role of a monolingual in the target language...and who never switches languages, reviews materials in the other language, or otherwise uses the child's native language in teacher-pupil interactions. In immersion programs, therefore, bilingualism is developed through two separate monolingual instructional routes.

Sebbene questi aspetti critici si siano nel tempo mitigati – per esempio, nelle classi dalla quarta alla sesta lo stesso docente frequentemente insegna sia nella parte della giornata in francese sia in quella in inglese – il principio della separazione linguistica, da un punto di vista teorico e pratico, rimane largamente indiscusso nell'immersione in lingua francese. Questo principio è rimasto incontrastato, fino a poco tempo fa, anche in molti programmi bilingui e di CLIL per studenti sia di lingua minoritaria sia di lingua maggioritaria, implementati negli ultimi 40 anni, nonostante non ci siano evidenze empiriche specifiche che supportino questo approccio (Cummins 2007).

2.3 La Fase Cross-Linguistica/Translinguistica

Negli ultimi 25 anni, è stata proposta una varietà di nuovi termini per fotografare le caratteristiche essenziali di cosa significhi *sapere* due o più lingue. Questi termini riflettono dei costrutti teorici che evidenziano il modo dinamico e interattivo attraverso il quale sono organizzate cognitivamente le lingue di soggetti bilingui e plurilingui. Tra questi costrutti teorici compare la nozione elaborata da Cook di *multicompetence* (1995; 2007), che, seguendo Grosjean (1982; 1989), mette in luce il fatto che le abilità plurilingui non sono comparabili alla competenza monolingue in ciascuna lingua.

La maggior parte dei ricercatori attualmente sostiene una forma di *dynamic systems theory* che ipotizza una trasformazione profonda del sistema cognitivo e linguistico come risultato dell'acquisizione di più lingue (cfr. de Bot *et al.* 2007; Herdina & Jessner 2002). Coerente con questa prospettiva appare anche l'elaborazione da parte del Consiglio d'Europa del concetto di *plurilinguismo* che si riferisce alla natura dinamicamente integrata e interrelata del repertorio linguistico di persone bilingui o plurilingui. Questi repertori includono competenze non uniformemente sviluppate, fluide e costantemente mutevoli in una varietà di lingue, dialetti e registri (Coste *et al.* 1997, 2009; Piccardo 2013, 2016; Taylor & Snoddon 2013).

Allo stesso tempo, Williams (1994; 1996) ha introdotto il concetto di *translanguaging* nel contesto dell'educazione bilingue gallese-inglese per riferirsi alla sistematica e intenzionale alternanza di lingue come input e output nell'interazione bilingue in classe. Questo concetto è stato successivamente elaborato da García (2009) per descrivere le pratiche linguistiche dinamiche, *eteroglossiche* e integrate degli individui plurilingui e per sottolineare la legittimità di tipologie di educazione bilingue che includono tutte le lingue invece di separarle. I modelli olistici di multilinguismo nell'educazione che incorporano le nozioni di *translanguaging* e *plurilinguismo* sono stati proposti anche da Cenoz e Gorter (2014), Duarte e Günther-van der Meij (2018) e Slembrouck *et al.* (2018).

Ballinger e collaboratori (2017) hanno espresso scetticismo riguardo la vaghezza associata agli usi plurimi del termine *translanguaging*, che comprenderebbe una teoria di processazione cognitiva, l'uso di molteplici lingue nell'interazione comunicativa a livello di società, l'uso delle lingue in classe da parte di studenti bilingui emergenti e le pratiche didattiche rivolte all'utilizzo proficuo dei repertori plurilingui degli studenti per potenziare l'apprendimento. Gli autori propongono il termine-ombrello *crosslinguistic pedagogy* come preferibile a quello di *translanguaging* per riferirsi a pratiche pedagogiche che supportano e incoraggiano gli apprendenti ad attingere al proprio, intero repertorio linguistico in classe.

3. Ricerche che supportano la legittimità della pedagogia cross-linguistica/translinguistica

Dagli anni '90, molto prima dell'identificazione e teorizzazione del concetto di *translanguaging*, la ricerca ha documentato l'efficacia di una didattica rivolta a studenti bilingui emergenti, capace di usare le L1 degli studenti come risorsa per l'apprendimento e di porre in contatto produttivo la L1 e la L2. Tre dei quattro esempi che saranno illustrati in questa sezione sono stati elaborati principalmente entro il lavoro di educatori nel ruolo di generatori di conoscenza (Cummins 2018). Il quarto esempio è il più recente ed è stato ispirato soprattutto dal lavoro di García e dei suoi collaboratori a New York, i quali esplorano il concetto di *translanguaging* a livello teorico e didattico (cfr. Celic & Seltzer 2011; García & Kleyn 2016).

3.1 La International High School del La Guardia Community College (Stati Uniti)

La International High School (IHS) del La Guardia Community College, a New York, è stata fondata nel 1985 e offre un programma di quattro anni, rivolto ad apprendenti di scuola secondaria con l'inglese come L2 che hanno la possibilità di soddisfare i requisiti statali riferiti alle materie scolastiche mentre apprendono la lingua inglese (DeFazio 1997; DevTech Systems 1996). Gli studenti provengono da oltre 60 paesi e parlano più di 50 lingue diverse. Il sito della IHS delinea la filosofia e il programma della scuola come segue:

IHS offers a rigorous college preparatory program for limited English proficient students in a multicultural educational environment. IHS gives priority to students of limited English proficiency who have been in the United States fewer than four years at the time of application. Students maintain and further develop their native language skills by engaging in peer-mediated instructional activities using materials and textbooks in English as well as their native languages (<http://www.ihsnyc.org/>).

Invece di essere organizzato tradizionalmente per materie scolastiche, il curriculum della IHS è strutturato in modo interdisciplinare. Le innovazioni perseguite dagli educatori della IHS sono le seguenti: uso del portfolio al posto di una valutazione basata su test standardizzati, educazione professionale attraverso l'intero curriculum, educazione collaborativa fra pari, stretto contatto e collaborazione con l'intera comunità scolastica, focus specifico sulla consapevolezza linguistica e sul coinvolgimento dei repertori multilingui degli studenti attraverso i vari compiti e task (DeFazio 1997). Le lingue di origine degli studenti sono integrate in tutte le fasi di apprendimento e valutazione. Per esempio, nello sviluppo del portfolio entro i vari programmi interdisciplinari, gli studenti scrivono sia in L1 sia in inglese, a seconda della loro scelta personale. Altri studenti o membri della comunità scolastica supportano il processo di traduzione dei materiali che sono stati scritti in lingue che i docenti non conoscono. Fra le specifiche iniziative didattiche descritte da DeFazio vi sono le seguenti:

- gli studenti scrivono la propria autobiografia o la biografia di un altro studente utilizzando a scelta la lingua inglese, la L1 o entrambe le lingue;
- gli studenti lavorano a gruppi comparando l'inglese con le loro L1, comprendendo aspetti come i suoni nelle diverse lingue (usando l'Alfabeto Fonetico Internazionale) e le differenze cross-linguistiche nella sintassi e in altri aspetti delle lingue;
- gli studenti intervistano i componenti della comunità scolastica circa la dimensione sociale del linguaggio, come l'uso dei dialetti, il pregiudizio linguistico, l'educazione bilingue, ecc.

I risultati di profitto del programma della IHS sono notevoli. Secondo DeFazio (1997), nonostante i punteggi degli studenti in entrata nei test di competenza in lingua inglese si collochino al quartile più basso, più del 90% degli alunni si diploma entro quattro anni e prosegue il proprio percorso formativo post-secondario. DevTech Systems (1996) riporta che il tasso di abbandono tra gli apprendenti di lingua inglese alla IHS si attesta solamente al 3,9%, a differenza del quasi 30% nella città di New York. Il successo della prima IHS ha dato vita a un network di oltre 30 scuole internazionali nella città di New York e in altri luoghi negli Stati Uniti, che si rivolgono solo a studenti di inglese come L2.

3.2 La Scoil Bhríde (Cailíní - Irlanda)

La Scoil Bhríde (Cailíní) – scuola femminile di St. Bridget – è una scuola primaria situata nella periferia ovest di Dublino. Nell'anno scolastico 2014-15 ospitava più

di 300 alunne, l'80% delle quali provenienti da famiglie in cui si parla una lingua diversa dall'inglese. In totale, le studentesse avevano 51 lingue di origine. Dal 1994 al 2014, la dirigente scolastica Déirdre Kirwin ha lavorato con gli insegnanti e il personale scolastico e in collaborazione con il Prof. David Little del Trinity College di Dublino, al fine di mettere in pratica una pedagogia multilingue connessa con le vite delle alunne e volta a valorizzare le loro identità multilingui. L'orientamento pedagogico della scuola prende forma attraverso i cinque principi seguenti:

- un ethos inclusivo: «effective schooling depends on being open to the experience and knowledge pupils bring with them» (Little & Kirwin 2018: 317);
- una politica linguistica aperta e un approccio integrato all'educazione linguistica: l'inglese è la principale lingua di istruzione per tutta la scuola primaria, ma l'irlandese viene insegnato e usato informalmente dagli insegnanti nella loro interazione con le alunne, dai due anni di scuola dell'infanzia (Junior and Senior Infants) e per tutti i sei anni di scuola primaria. Il francese viene invece introdotto nelle classi quinta e sesta. Le insegnanti incoraggiano le studentesse a diventare più consapevoli delle connessioni fra le loro lingue di origine e queste tre lingue. Non vengono quindi poste restrizioni all'uso delle lingue delle alunne all'interno e all'esterno della classe. Secondo Little e Kirwin (2018: 321): «pupils are engaged with language, its uses and varieties throughout the school. They welcome new pupils because they bring new languages with them»;
- una forte enfasi sullo sviluppo delle abilità di letto-scrittura: lo sviluppo della *literacy* viene incoraggiato sia nelle lingue di origine delle studentesse, sia in inglese, irlandese e francese. «Not only are [home languages] visible throughout the school, from Junior Infants to Sixth Class, in classroom and corridor displays; they are also used to support the development of pupils' English language skills» (2018: 323);
- metodi di insegnamento che cercano di essere più espliciti possibile: le insegnanti promuovono un approccio riflessivo all'apprendimento, che incoraggia l'autoconsapevolezza e l'autovalutazione delle studentesse;
- rispetto per l'autonomia professionale delle insegnanti: come detto, ci si aspetta dalle insegnanti che si attengano all'ethos inclusivo della scuola e alla sua politica aperta, e che pongano attenzione sul coinvolgimento delle abilità di letto-scrittura e su metodi di insegnamento espliciti. Tuttavia, le insegnanti hanno un'ampia libertà di azione per quanto riguarda le modalità attraverso cui implementare queste politiche, e il loro giudizio e la loro autonomia professionale vengono rispettati all'interno della comunità scolastica.

Little e Kirwin (2018; 2019) documentano molteplici esempi relativi ai modi in cui questi principi pedagogici sono stati messi in pratica alla Scoil Bhríde, nonché l'entusiasmo di insegnanti e alunne verso l'approccio didattico multilingue adottato nella scuola. Nonostante il fatto che un'ampia fetta della popolazione scolastica con background migratorio appartenga a strati socioeconomici bassi, i risultati dei test

standardizzati in inglese e matematica somministrati ogni anno fra la classe quinta e la sesta sono regolarmente intorno o sopra la media nazionale. Questi dati contrastano con il rendimento significativamente inferiore alla media di molti alunni immigrati di prima e seconda generazione nella maggior parte dei Paesi europei, in particolare quando vengono raggruppati in scuole con grandi concentrazioni (più del 25%) di alunni con simili background migratori (OECD 2015).

Little e Kirwin (2019) concludono affermando che l'incoraggiamento delle alunne con background migratorio ad usare le proprie lingue di origine dentro e fuori la scuola promuove comparazioni cross-linguistiche e lo sviluppo di una consapevolezza linguistica, che a loro volta contribuiscono al successo educativo delle studentesse. Tale approccio stimola le alunne a trasferire abilità e conoscenze dalle lingue della scuola alle lingue familiari (e viceversa) e supporta i genitori nello sviluppo delle competenze di letto-scrittura nelle lingue di origine dei loro figli.

3.3 Il Dual Language Showcase (Canada)

Il Dual Language Showcase è il risultato di un progetto di collaborazione (Schecter & Cummins 2003) iniziato nel 1998, nel quale i due ricercatori hanno collaborato con educatori di due scuole primarie caratterizzate da grande diversità (Thornwood e Floradale) nel Peel Board of Education, vicino a Toronto. L'obiettivo era quello di esplorare pratiche didattiche efficaci in contesti multilingui e multiculturali.

Il progetto Dual Language Showcase fu avviato da Patricia Chow, insegnante in una prima nella scuola Thornwood, al fine di coinvolgere attivamente gli studenti nelle attività di *literacy* che includevano la loro L1 e l'inglese. Un ulteriore obiettivo del progetto consisteva nel coinvolgimento attivo dei genitori nel supporto alle *craft stories* create dai propri figli nella L1, e, in alcuni casi, nella traduzione dalla L1 all'inglese (Chow & Cummins 2003).

Nel corso di quindici anni, gli studenti della Thornwood, dalla scuola dell'infanzia fino alla classe quinta della scuola primaria, hanno creato testi bilingui avvalendosi dell'uso di varie lingue, e li hanno caricati sul sito web della scuola. In alcuni casi gli studenti neo-arrivati, o quelli che avevano sviluppato abilità di letto-scrittura nella propria L1, scrivevano inizialmente nella L1, ma più frequentemente gli alunni redigevano bozze delle loro storie in inglese e poi lavoravano insieme ai propri genitori (e in alcuni casi con gli insegnanti che sapevano parlare le loro L1) per creare la loro versione in L1.

Il Dual Language Showcase ha esercitato un impatto molto significativo sul Ministero dell'Educazione dell'Ontario, sugli addetti alle politiche e sugli educatori del distretto scolastico, dimostrando che gli insegnanti potevano espandere lo spazio educativo oltre una semplice zona di anglofonia, al fine di includere i repertori multilingui e multimodali di studenti e genitori, anche se non erano in grado di parlare le varie lingue rappresentate nelle loro classi. Il progetto ha anche aperto possibilità pedagogiche per molti dei progetti didattici che sono stati conseguentemente implementati in Canada e in altri luoghi (cfr. Cummins & Early 2011).

3.4 Il progetto L'AltRoparlante (Italia)

I tre progetti appena descritti sono stati condotti prima dell'ampia discussione che ha portato all'elaborazione del termine *translanguaging*. Questi progetti evidenziano l'importanza della collaborazione tra insegnanti e ricercatori nella ricerca dedicata all'innovazione nell'insegnamento e mostrano gli effetti che questa collaborazione può avere sull'apprendimento da parte degli alunni. In questa collaborazione, le innovazioni nell'istruzione creano conoscenza, e gli insegnanti che ricercano e documentano tali innovazioni diventano generatori di conoscenza. Gli insegnanti assumono il ruolo di agenti di politica linguistica a livello scolastico, piuttosto che di semplici esecutori con il compito di implementare politiche *top-down* o buone pratiche, stabilite al di là della classe da addetti alle politiche o da ricercatori.

L'iniziativa relativa all'ultimo progetto qui presentato (Carbonara & Scibetta 2020) proviene da ricercatori invece che da insegnanti, ma l'intero processo di generazione della conoscenza e di riflessione è stato comunque di carattere collaborativo, con insegnanti incoraggiati ad esplorare ciò che può essere inteso come *pedagogia del translanguaging* nelle loro classi.

Il progetto di ricerca collaborativa di Carbonara e Scibetta è iniziato nel 2016 e ha coinvolto otto scuole linguisticamente eterogenee (cinque scuole primarie e tre secondarie di primo grado). Gli insegnanti partecipanti e i dirigenti scolastici sono stati invitati ad esplorare insieme ai ricercatori modalità finalizzate a fare leva sui repertori multilingui degli studenti, abbracciando il *translanguaging* come risorsa didattica. Il progetto ha documentato la trasformazione in queste scuole dell'ecologia linguistica e culturale dell'intero ambiente educativo, avvenuta tenendo conto del coinvolgimento degli studenti e dell'uguaglianza in termini di opportunità.

In quello che probabilmente è lo studio di *translanguaging* più ampio mai condotto finora in contesto internazionale, i ricercatori hanno condotto osservazioni e analisi di interazioni in molte classi, e hanno realizzato interviste con circa 20 insegnanti e 122 studenti. Carbonara e Scibetta sottolineano una varietà di effetti positivi sulla consapevolezza metalinguistica, sul coinvolgimento e sull'impegno nello studio, e sulle attitudini nei confronti del multilinguismo in generale e verso le lingue di origine e i dialetti.

4. Inquadramento teorico della pedagogia cross-linguistica/translinguistica

L'innovativa didattica multilingue portata avanti dagli educatori di questi quattro esempi ha infranto gli assunti pedagogici comunemente accettati dai docenti di lingue seconde, influenzati dal presupposto monolingue e da quello delle Due Solitudini. Ad esempio, nel contesto della pedagogia cross-linguistica/translinguistica, la traduzione fra le lingue è frequentemente usata per la scrittura creativa da parte degli studenti. All'opposto, l'ortodossia pedagogica nella didattica convenzionale delle lingue seconde e nei programmi bilingui di immersione linguistica asseriva che la traduzione non avrebbe mai dovuto essere usata e che la buona pratica consisteva nell'uso quasi esclusivo della lingua target da parte degli insegnanti (cfr.

Turnbull 2001). Il processo finalizzato a mettere in contatto le due o più lingue dei bilingui in modo produttivo, similmente, ha violato l'assunto (ancora predominante nei programmi di immersione nel Canada francofono) secondo cui le due lingue di istruzione dovrebbero essere tenute separate e isolate l'una dall'altra (Cummins 2007).

La fusione di processi affettivi, cognitivi e linguistici nella creazione di testi bilingui si riflette nell'etichetta *identity texts*, con riferimento alla scrittura bilingue degli studenti e ad altre modalità multimodali per la creazione di significato (Cummins 2004; Cummins & Early 2011). Questo termine descrive prodotti del lavoro creativo degli studenti o performance realizzate nello spazio didattico organizzato dall'insegnante di classe. Gli studenti mettono in gioco le loro identità nella creazione di questi testi, che possono essere scritti, parlati, visuali, musicali, teatrali, o combinazioni di carattere multimodale. L'*identity text*, quindi, funge da specchio per gli studenti: uno specchio nel quale le loro identità si riflettono attraverso una luce positiva. Quando gli studenti condividono i propri *identity texts* con diversi destinatari (compagni, insegnanti, genitori, nonni, classi gemellate, media, ecc.) ricevono probabilmente feedback positivi e affermano così se stessi attraverso l'interazione con questi pubblici. Ciò, a sua volta, alimenta ulteriormente l'impegno nella *literacy* in lingua di origine.

Dalla prospettiva di questo contributo è importante notare che le pedagogie cross-linguistiche/translinguistiche nei primi tre esempi descritti sopra sono state avviate dagli insegnanti in una fase molto precedente rispetto all'ingresso di costrutti teorici come quello di *translanguaging* nel discorso educativo dominante. Tali pratiche didattiche hanno generato fenomeni o dati che sono stati successivamente messi in connessione con costrutti e affermazioni teoriche esistenti. Questo dialogo fra teoria e pratica è bidirezionale e in fieri: la pratica genera la teoria, che, a sua volta, funge da stimolo per nuove direzioni nella pratica, che ispirano la teoria, e così via. Teoria e pratica si fondono, quindi, l'una nell'altra.

Il dialogo fra la pratica e la teoria educativa può essere illustrato in riferimento a due modi di concepire il *translanguaging*. Prima di tutto vi è il concetto di *common underlying proficiency* elaborato da Cummins (1981; 2000), nel quale l'interdipendenza fra le lingue facilita l'insegnamento finalizzato al transfer cross-linguistico, oltre a mettere in contatto reciproco le due lingue dei bilingui in modo produttivo. In seconda istanza vi è la cornice teorica dello stesso *translanguaging* proposta da García e dai suoi colleghi (García 2009; García & Kleyn 2016; García & Kleifgen 2019), che etichetta come *monoglossiche* (rappresentative cioè di una nozione di bilinguismo equivalente a due monolinguismi) nozioni come quella di *common underlying proficiency* o l'idea di insegnare per il transfer cross-linguistico. In alternativa, García e colleghi elaborano un framework che rigetta la realtà delle *named languages*, sostenendo che gli individui multilingui non parlano lingue (nel testo originale «do not speak languages», García & Lin, 2017: 126), ma piuttosto *translanguage*, facendo uso del proprio repertorio di risorse linguistiche in modo selettivo.

García e Lin (2017) etichettano queste due prospettive teoriche rispettivamente come *debole* (Cummins 1981; 2007) e *forte* (García 2009). Altrove, ho suggerito come i termini *crosslinguistic translanguaging theory* (CTT) e *unitary translanguaging theory* (UTT) rappresentino queste posizioni alternative in un modo più accurato e descrittivo (Cummins in stampa).

4.1 Crosslinguistic translanguaging theory

I concetti di *common underlying proficiency* (CUP) e *interdipendenza linguistica* erano stati originariamente proposti (Cummins 1981) per spiegare perché impiegare tempo didattico in un programma bilingue o di immersione in una L2 attraverso una lingua minoritaria o non dominante non implica conseguenze sfavorevoli per lo sviluppo di abilità necessarie per lo studio nella lingua dominante. La CUP rende possibile il transfer di concetti, abilità di letto-scrittura, e strategie di apprendimento da una lingua verso un'altra. Numerose ricerche (per esempio, Cummins 2001) mostrano come nelle abilità di *literacy* nella lingua maggioritaria gli studenti dei programmi bilingui abbiano rendimenti come minimo analoghi a quelli di studenti in condizioni simili che frequentano programmi monolingui, e che quindi sono stati maggiormente esposti alla lingua dominante. La ricerca ha anche documentato in modo consistente relazioni cross-linguistiche significative anche fra lingue strutturalmente distanti (per esempio, Edele & Stanat 2016). Al fine di giustificare tali risultati, Cummins (1979; 1981) ha proposto la *ipotesi dell'interdipendenza*, che è stata formalmente espressa come segue:

To the extent that instruction in Lx is effective in promoting proficiency in Lx, transfer of this proficiency to Ly will occur provided there is adequate exposure to Ly (either in school or environment) and adequate motivation to learn Ly (1981: 29).

Concretamente, questa ipotesi significa che, ad esempio, un programma bilingue spagnolo-inglese negli Stati Uniti che permette di sviluppare abilità orali, di ascolto, di lettura e di scrittura in spagnolo non implica soltanto lo sviluppo di abilità in spagnolo, ma anche lo sviluppo di una competenza concettuale e linguistica più profonda, che a sua volta è fortemente legata allo sviluppo della *literacy* nella lingua dominante (l'inglese). In altre parole, nonostante gli aspetti superficiali (quali la pronuncia, la scioltezza nel parlato, ecc.) di lingue diverse rimangano chiaramente separati, esiste una competenza concettuale sottostante, o una base di conoscenza, che è comune alle lingue.

La base empirica per l'interdipendenza cross-linguistica è stata rinforzata dalle conclusioni della sintesi della ricerca redatta dalle National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (NASEM) (2017: 245):

Conclusion 6-3: The languages of bilinguals do not develop in isolation from one another. Evidence indicates that certain aspects of dual language learning, processing, and usage are significantly and positively correlated and that the development of strong L1 skills supports the development of English-L2 skills. This interrelation-

ship has been shown to be most evident in domains related to the acquisition of literacy skills and in languages that are typologically similar.

Conclusion 6-4: Evidence reveals significant positive correlations between literacy skills in ELs' L1 and the development of literacy skills in English-L2. Educational programs that provide systematic support for the development of ELs' L1 often facilitate and enhance their development of skills in English, especially literacy.

In breve, l'ipotesi dell'interdipendenza e la nozione di *common underlying proficiency* forniscono un fondamento supportato empiricamente e coerente da un punto di vista teorico sia per l'educazione bilingue sia per la didattica finalizzata al transfer cross-linguistico. Tali costrutti sono anche pienamente in linea con formulazioni più recenti e più dettagliate inerenti al funzionamento multilingue, come quelle di *multicompetence* (Cook 1995; 2007), delle teorie sui sistemi bilingui dinamici (per esempio Herdina & Jessner 2002) e di *translanguaging* (per esempio García 2009). Il costrutto della CUP era finalizzato alla spiegazione di una serie eterogenea di questioni e chiaramente non ha lo scopo di proporre un tipo di modello cognitivo elaborato come quello delineato dalla teoria dei sistemi dinamici. Ciò che tutti questi costrutti condividono è riconoscere che le lingue dei parlanti bi-/multilingui interagiscono attraverso modalità complesse, le quali possono potenziare aspetti relativi allo sviluppo generale di competenze linguistiche e legate alla *literacy*.

Questi, inoltre, mettono in discussione la base pedagogica degli approcci didattici multilingui o legati alle Due Solitudini, che risultano minimizzare e inibire la possibilità del transfer bidirezionale fra le lingue.

4.2 Unitary translanguaging theory (UTT)

L'affermazione alla base della UTT è che il sistema linguistico di un parlante multilingue è internamente non differenziato e uniforme, riflettendo quindi il fatto che le lingue non presentano un'aderenza alla realtà in termini linguistici o cognitivi (García 2009). Questa posizione teorica *eteroglossica* porta García e Li Wei (2014) a rifiutare costrutti alternativi, che etichettano come *monoglossici*. Fra questi ultimi compaiono nozioni come il *bilinguismo additivo*, la *common underlying proficiency* e la didattica finalizzata al transfer cross-linguistico, ognuna delle quali, secondo i due autori, concepisce le L1 e le L2 degli studenti come separate: «Instead, translanguaging validates the fact that bilingual students' language practices are not separated into home language and school language, instead transcending both» (2014: 69). García & Li Wei sostengono anche che adesso è possibile «shed the concept of transfer ... [in favor of] a conceptualization of integration of language practices in the person of the learner» (2014: 80).

Cummins (2017; in stampa) ha rigettato l'asserzione secondo cui i costrutti di CUP e di didattica finalizzata al transfer cross-linguistico implicano un orientamento verso il bilinguismo delle Due Solitudini, precisando che questi concetti sono stati formulati da più di 40 anni fa per contrastare le concezioni di *separate underlying proficiency* (Cummins 1981^a; 1981b) o delle Due Solitudini (Cummins 2007) in relazione al bilinguismo. In modo analogo, la dismissione da parte di García e Li Wei (2014)

dei concetti di CUP e di didattica finalizzata al transfer cross-linguistico non ha preso in considerazione le relative ricerche su questi costrutti teorici. Ad esempio, il report della NASEM (2017: 243) ha confermato il fondamento empirico del concetto di *common underlying proficiency*:

The two languages of bilinguals share a cognitive/conceptual foundation that can facilitate the acquisition and use of more than one language for communication, thinking, and problem solving». Analogamente, è stata ribadita la legittimità dell'insegnamento finalizzato al transfer cross-linguistico: «the experimental studies reviewed ... suggest that instructional routines that draw on students' home language, knowledge, and cultural assets support literacy development in English (NASEM 2017: 297).

Cummins (2017: 112) ha suggerito che la supposizione che *le lingue non esistono* è tanto problematica quanto affermare che i colori non esistono:

We commonly talk about distinct colors such as red, yellow, and blue as though colors had an autonomous and objective existence. Yet we know that these 'colors' represent arbitrary cut-off points on the visible spectrum [which] represents a continuum with no objective divisions. In short, the major colors we distinguish are social constructions that we use to make sense of and act on our world (e.g. paint our house). Despite their lack of 'objective' reality, few people would argue that we should abandon any reference to distinct colors. In the same way, it can be argued that the boundaries between different languages represent social constructions, but it is nevertheless legitimate to distinguish languages in certain contexts and for certain purposes in order to make sense of and act on our worlds.

Cummins (in stampa) si è anche interrogato sull'uso convenzionale dell'espressione *named languages* per indicare che le lingue socialmente costruite non hanno aderenze alla realtà linguistica. L'uso di questa espressione non è più utile o significativo di quello di *named colors*. Per esempio, sarebbe giustamente da considerare ridicolo dire: "ho in previsione di dipingere la mia casa del colore denominato blu". Lingue e colori sono entrambi costrutti sociali che presentano confini permeabili, ma che hanno anche innegabili legami con realtà sociale ed esperienziale. Allo stesso modo, non c'è una ragione impellente per adottare una posizione dicotomica fra la forma verbale *trans/languaging* e la forma nominale di *language*, invece di una posizione ambivalente che riconosca sia la legittimità del costrutto di *translanguaging* sia la legittimità esperienziale e sociale delle lingue.

5. Conclusione

Il concetto di pedagogia cross-linguistica/translinguistica rappresenta un'utile prospettiva per inserire e valorizzare nella didattica le lingue minoritarie degli studenti e connettere il curriculum alle loro vite. Il grande incremento nelle pubblicazioni e discussioni accademiche degli ultimi dieci anni sul *translanguaging* riflette sia l'impatto dell'estensione originale del lavoro di Williams (1994, 1996) elaborata da García (2009), sia il potenziale di questo concetto per trasformare le esperienze formative

degli studenti con lingue minoritarie. Ciò che però ho denominato come *bagaglio teorico estraneo*, associato alla versione UTT della teoria del *translanguaging*, non è supportato a livello empirico, è problematico a livello logico ed è scarsamente utile nel tradurre il costrutto in una pratica pedagogia equa. Al contrario, la visione CTT della teoria del *translanguaging* afferma che l'interdipendenza delle abilità linguistiche necessarie per lo studio e la natura integrata dell'elaborazione linguistica dei bilingui non ci costringe a rinunciare al costrutto di lingua, né a bandire dal nostro vocabolario termini come lingua di origine, lingua della scuola, L1/L2, ecc. Un approccio CTT afferma anche la legittimità del bilinguismo additivo, della *common underlying proficiency* e dell'insegnamento rivolto a promuovere il transfer fra le lingue.

A prescindere da come il costrutto pedagogico cross-linguistico/translinguistico sia inquadrato a livello teorico, la realtà è che probabilmente ci sono minime differenze pratiche fra le strategie educative promosse dai fautori della *unitary translanguaging theory* rispetto a quelle promosse da chi supporta la *cross-linguistic translanguaging theory*. Le future innovazioni pedagogiche in questo campo saranno realizzate comunque attraverso la capacità degli educatori di svolgere il ruolo di agenti di politica educativa e linguistica, lavorando insieme agli studenti e alle comunità linguistiche minoritarie, con i ricercatori in una posizione importante, ma sempre secondaria³.

Bibliografia

- BALLINGER S., LYSTER R., STERZUK A. & GENESEE F. (2017), Context-appropriate crosslinguistic pedagogy: Considering the role of language status in immersion education, in *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 5(1): 30-57.
- CARBONARA V. & SCIBETTA A. (2019), *Imparare Attraverso le Lingue: Il Translanguaging come Pratica Didattica*, Carocci, Roma.
- CELIC C. & SELTZER K. (2011), *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB Guide for Educators*. New York, NY: CUNY-NYSIEB. Retrieved from <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover-1.pdf>.
- CENOZ J. & GORTER D. (2014), Focus on multilingualism as an approach in educational contexts, in CREESE A. & BLACKLEDGE A. (eds), *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*, Springer, Berlin: 239-254.
- CHOW P. & CUMMINS J. (2003), Valuing multilingual and multicultural approaches to learning, in SCHECTER S.R. & CUMMINS J. (eds), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Heinemann, Portsmouth, NH: 32-61.

³ Il Dual Language Showcase è accessibile al sito: <http://schools.peelschools.org/1363/DualLanguage/Documents/index.htm>. L'influenza di questo progetto sulle più ampie politiche linguistiche entro il Peel District School Board è attestata in un video del 2018 prodotto dalla commissione della scuola e intitolato "L'importanza delle lingue di origine degli studenti": <https://www.youtube.com/watch?v=a1J-ftbFaMc>.

- CONTEH J. & MEIER G. (2014), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*, Multilingual Matters, Bristol.
- COOK V. (1995), Multi-competence and learning of many languages. *Language, in Culture and Curriculum*, 8, 93-98.
- COOK, V. (2001), Using the first language in the classroom, in *The Canadian Modern Language Review*, 57: 402-423.
- COOK V. (2007), The goals of ELT: Reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users?, in CUMMINS J. & DAVISON C. (eds), *International handbook of English language education*, vol. 1, Springer, Norwell, MA: 237-248.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G. (1997/2009), *Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*, Council of Europe Publishing, Stasbourg.
- CUMMINS J. (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students, in CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles: 3-49.
- CUMMINS J. (2001), *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*, 2nd edn. California Association for Bilingual Education, Los Angeles.
- CUMMINS J. (2000), *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*, Multilingual Matters, Clevedon.
- CUMMINS J. (2007), Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms, in *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10: 221-240.
- CUMMINS J. (2017) Teaching for transfer in multilingual educational contexts, in GARCÍA O. & LIN A. (eds), *Bilingual Education: Encyclopedia of Language and Education*, 3rd edn, Springer Science + Business Media LLC, New York: 103-115.
- CUMMINS J. (2018), Teachers as knowledge generators: Pushing the boundaries at Thornwood Public School, in VESTERAAS DANBOLT A.M., TOMTER ALSTAD G. & TVEIT RANDEN G. (eds), *Litterasitet og flerspråklighet: Muligheter og utfordringer for barnehage, skole og lærerutdanning*, Fagbokforlaget, Bergen: 17-40.
- CUMMINS J. (in press), Translanguaging: A critical analysis of theoretical claims, in JUVONEN P. & KÄLLKVIST M. (eds), *Pedagogical Translanguaging: Teachers and Researchers Shaping Plurilingual Practices*. Multilingual Matters, Bristol.
- CUMMINS J. & EARLY M. (2011) (eds), *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*, Trentham books, Stoke-on-Trent.
- DE BOT K., VERSPOOR M. & LOWIE W. (2007), A dynamic systems theory approach to second language acquisition, in *Bilingualism, Language and Cognition*, 10: 7-21. Retrieved from <http://www.rug.nl/staff/c.l.j.de.bot/DeBotetal2007-Bilingualism.pdf>.
- DEFAZIO A.J. (1997), Language awareness at The International High School, in VAN LIER L. & CORSON D. (eds), *Knowledge about Language. Encyclopedia of Language and Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht: 99-107.

- DEVTECH SYSTEMS INC. (1996), *A descriptive study of the ESEA Title VII educational services provided for secondary school limited English proficient students: Final report*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Washington, DC.
- EDELE A. & STANAT P. (2016), The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension, in *Journal of Educational Psychology*, 108(2): 163-180.
- DUARTE J. & GÜNTHER-VAN DER MEIJ M. (2018), A holistic model for multilingualism in education, in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 5(2): 24-43. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.9.153>.
- GARCÍA O. (2009), *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*, Basil Blackwell: Boston.
- GARCÍA O. & KLEIFGEN J.A. (2019), *Translanguaging and literacies. Reading Research Quarterly*. Published online, 12 November. doi:10.1002/rrq.286.
- GARCÍA O. & KLEYN T. (eds) (2016), *Translanguaging with Multilingual Students*, Routledge, New York and London.
- GARCÍA O. & LI WEI (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, Palgrave Macmillan, New York.
- GARCÍA O. & LIN A.M.Y. (2017), Translanguaging in bilingual education, in GARCÍA O. & LIN A.M.Y. (eds), *Bilingual and Multilingual Education. Encyclopedia of Language and Education*, vol. 5, Springer, Dordrecht: 117-130.
- GROSJEAN F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- GROSJEAN F. (1989), Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person, in *Brain and Language*, 36: 3-15.
- HERDINA P. & JESSNER U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*, Multilingual Matters, Clevedon.
- HOWATT A. (1984), *A history of English language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- LAMBERT W.E. (1984), An overview of issues in immersion education, in CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION (ed.), *Studies on immersion education: A collection for United States educators*, California State Department of Education, Sacramento: 8-30.
- LAMBERT W.E. & TUCKER G.R. (1972), *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*, Newbury House, Rowley, MA.
- LE PICHON-VORSTMAN E., SIAROVA H. & SZONYI E. (2000), *The future of language education in Europe: case studies of innovative practices: NESET analytical report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- LEWIS G., JONES B. & BAKER C. (2012), Translanguaging: developing its conceptualisation and contextualisation, in *Educational Research and Evaluation*, 18 (7): 655-670.
- LITTLE D. & KIRWIN D. (2018), Translanguaging as a key to educational success: The experience of one Irish primary school, in Van Avermaet P., Slembrouck S., Van Gorp K.,

Sierens S. & Maryns K. (eds), *The multilingual edge of education*, Palgrave Macmillan, London: 313-339.

LITTLE D. & KIRWIN D. (2019), *Engaging with Linguistic Diversity*, Bloomsbury Academic, London.

MAY S. (2014), *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education*, Routledge, New York.

NATIONAL ACADEMIES OF SCIENCES, ENGINEERING AND MEDICINE (NASEM) (2017), *Promoting the Educational Success of Children and Youth Learning English: Promising Futures*, The National Academic Press, Washington, DC.

PICCARDO E. (2013), Plurilingualism and curriculum design: Towards a synergic vision, in *TESOL Quarterly*, 47 (3): 600-614.

PICCARDO E. (2016), Plurilingualism: Vision, conceptualization, and practices, in TRIFONAS P. & ARAVOSSITAS T. (eds), *Handbook of research and practice in heritage language education*, Springer Science + Business Media LLC, New York: 1-17.

SCHECTER S. & CUMMINS J. (Eds.) (2003), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Heinemann, Portsmouth, NH.

SLEMBROUCK S., VAN AVERMAET P. & VAN GORP K. (2018), Strategies of multilingualism in education for minority children, in VAN AVERMAET P., SLEMBROUCK S., VAN GORP K., SIERENS S. & MARYNS K. (eds) *The Multilingual Edge of Education*, Palgrave Macmillan, London: 9-39.

TAYLOR S. K. & SNODDON K. (2013), Plurilingualism in TESOL: Promising controversies, in *TESOL Quarterly*, 47 (3): 439-445.

TURNBULL M. (2001), There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but..., in *The Canadian Modern Language Review*, 57: 531-540.

WILLIAMS C. (1994), *Arfarniad o ddulliau dysgu ac addysgu yng nghyd-destun addysg uwchradd ddwyieithog* [An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education] (Unpublished PhD thesis). University of Wales, Bangor, UK.

WILLIAMS C. (1996), Secondary education: Teaching in the bilingual situation, in Williams C., Lewis G. & Baker C. (eds), *The Language Policy: Taking Stock*, CAI, Llangefni: 39-78.

YU W. (2000), Direct method, in BYRAM M. (ed), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*, Routledge, New York: 176-178.

Indice autori

Andrea Abel
andrea.abel@eurac.edu

Luisa Amenta
luisa.amenta@unipa.it

Alice Betti
alice.betti@iusspavia.it

Massimo Cerruti
massimosimone.cerruti@unito.it

Francesco Costantini
francesco.costantini@uniud.it

Jim Cummins
jcummins320@gmail.com

Silvia Dal Negro
sdalnego@unibz.it

Paolo Della Putta
paoloantonio.dellaputta@unito.it

Margherita Di Salvo
margherita.disalvo@unina.it

Roberta Ferroni
robertaferronibr@gmail.com

Adriano Gelo
gelo@unistrasi.it

Marta Ghilardi
maghila84@gmail.com

Francesco Goglia
f.goglia@exeter.ac.uk

Eugenio Gorla
eugenio.gorla@unito.it

Rosalia Guidoni
r.guidoni@studenti.unistrasi.it

Mara Maya Victoria Leonardi
mara.leonardi@unibz.it

Giulia Lombardi
Giulia.lombardi@edu.unige.it

Marta Maffia
mmaffia@unior.it

Antonietta Marra
amarra@unica.it

Paola Masillo
masillo@unistrasi.it

Sara Matrisciano
sara.matrisciano@wu.ac.at

Chiara Meluzzi
chiara.meluzzi@unipv.it/
chmeluzzi@gmail.com

Aisha Nasimi
nasimi@unistrasi.it

Giulia Peri
g.peri@studenti.unistrasi.it

Aline Pons
aline.pons@unito.it

Martina Rossi
martina.rossi06@universitadipavia.it

Paola Savona
p.savona@studenti.unistrasi.it

Lucia Sbacco
lucia.sbacco01@universitadipavia.it

Raymond Siebetcheu
siebetcheu@unistrasi.it

Cecilia Varcasia
Cecilia.varcasia@unibz.it

Chiara Vettori
chiara.vettori@eurac.edu

Ruth Videsott
ruth.videsott1@unibz.it

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.
6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.
7. *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, a cura di Anna De Meo e Margaret Rasulo, 2018.
8. *Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)*, Lessons in honour of Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi, 2018.
9. *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, a cura di Elena Nuzzo e Ineke Vedder, 2019.
10. *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*, di Ivan Lombardi, 2019.
11. *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, a cura di Antonietta Marra e Silvia Dal Negro, 2020.
12. *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall’università alla scuola. Giornata in memoria di Cristina Bosisio*, a cura di Maria Cristina Gatti e Silvia Gilardoni, 2021.