

Il bilinguismo dei bambini immigrati

Camilla Bettoni

Università di Verona

La migrazione dal paese d'origine al paese di residenza mette in contatto **la vecchia madrelingua (L1)** che gli immigrati portano con sé e **la nuova lingua (L2)** che incontrano localmente. Dunque la migrazione crea bilinguismo.¹ Contrariamente a quanto si possa pensare in un primo momento, però, se si lasciano andare le cose senza intervenire, il contatto linguistico di solito non innesca una semplice operazione di somma $1+1=2$ che dia come risultato scontato la conoscenza perfetta di due lingue.² Innesca piuttosto due processi:

- l'apprendimento della L2 – *l'italiano*, e
- la perdita della L1 – *la lingua d'origine*

L'apprendimento della L2

Il primo di questi due processi ci risulta ovvio perché, interessando l'italiano, è per noi più vistoso; ne sentiamo e viviamo il risultato tutti i giorni a scuola e per la strada. Non per questo è più facile da capire scientificamente, ma in questa sede non lo affrontiamo, se non per ricordarne brevemente le principali caratteristiche.

Dal punto di vista formale, il percorso dell'apprendimento è in larga misura universale. Dopo trenta anni circa di ricerca,³ siamo abbastanza sicuri che, pur nella cronica instabilità dell'interlingua, la produzione in (1) qui sotto possa illustrare – ipoteticamente – le tappe morfologiche e sintattiche obbligate di ogni apprendente:

- 1) a. bambina mangiato spaghetti
b. bambine mangia camelle gialle
c. le bambine sono andate a dormire

¹ Per semplificare il discorso, si parla qui solo di bilinguismo, anziché di multilinguismo, come sarebbe più giusto, visto che per ogni migrante le L1 possono essere più di una, e nella realtà italiana le L2 possono essere l'italiano e il dialetto – senza contare altre lingue che possono essere state imparate durante contesti di migrazione precedenti o venire imparate adesso durante la scolarizzazione.

² Si può essere bilingui indipendentemente dal livello di conoscenza delle lingue in questione. Infatti la letteratura scientifica definisce bilingue chiunque parli due lingue, senza specificare né il livello di competenza, né la frequenza d'uso, né la distanza tra le due lingue; e riserva invece il termine *equilingue* per chi le conosca tutte e due altrettanto bene (si veda, tra altri, Weinreich 1953/1974).

³ Per un sunto, ricco e autorevole, dei risultati degli studi sull'apprendimento dell'italiano L2, si veda Giacalone Ramat (2003).

- d. le uova, queste galline le hanno fatte tutte viola
- e. è buona, la maestra, sebbene faccia fare un problema difficile

Cambiano però notevolmente tra gli apprendenti la velocità e l'esito finale del percorso di apprendimento: chi tra i nostri ragazzi immigrati impara più velocemente l'italiano? E chi alla fine ne avrà una competenza più vicina a quella nativa? Forse, chi

- ha una L1 più vicina all'italiano,
- è culturalmente più vicino agli italiani,
- è già bilingue in altre lingue,
- ha precedente esperienza di apprendimento di una L2,
- appartiene a una famiglia che intende rimanere permanentemente in Italia,
- appartiene a un gruppo immigrato poco coeso, piccolo e aperto
- gode di un input qualitativamente e quantitativamente più ricco,
- gode di un insegnamento migliore,
- mette in atto strategie di apprendimento più efficaci,
- ecc.⁴

Ma qui i fattori in gioco sono meno noti, sia l'uno separato dall'altro, sia nel modo in cui interagiscono l'uno con l'altro.

La perdita della L2

Il secondo dei due processi che interessano il contatto linguistico caratteristico della migrazione ci rimane più nascosto di quello dell'apprendimento della L2. Infatti avviene senza che noi possiamo rendercene conto, data l'opacità delle L1 dei nostri ragazzi – numerose, diverse ed esotiche – che non solo non conosciamo nel senso di non saperle usare, ma di cui generalmente sappiamo anche molto poco dal punto di vista tipologico o della loro collocazione sociolinguistica. Non per questo però questo processo è meno importante per chi lo subisce, per cui è bene cercare di capirne almeno qualcosa, se vogliamo avere un quadro un po' più completo di quello che linguisticamente comporta la migrazione. Ma come fare, se io – prima ancora di voi – non conosco né il cinese o il vietnamita, né il polacco o il croato, né l'albanese o l'arabo, e tanto meno il tigrino, il swahili, e così via? Possiamo in qualche modo supplire osservando che cosa è successo a una lingua che invece conosciamo tutti perfettamente, quando è venuta a trovarsi in condizioni molto simili a quelle in cui si trovano adesso le lingue immigrate in Italia: intendo **l'italiano della nostra emigrazione**, quello che i nostri connazionali hanno portato con sé quando hanno lasciato in massa le regioni più povere d'Italia soprattutto negli anni

⁴ Di specifico sulla variabilità nell'apprendimento dell'italiano sappiamo ancora molto poco (ma si veda Chini 2004), per cui dobbiamo questo elenco di fattori alla vasta letteratura che da mezzo secolo monitorizza l'apprendimento della nuova lingua nei paesi industrializzati del nord America e nord Europa. Questa letteratura concorda infatti unanime che i fattori più incisivi che spiegano le differenze non sono tanto quelli individuali quanto quelli sociali. Sulla questione della variabilità nell'apprendimento della L2 in generale, si veda anche Bettoni (2001) e Pallotti (1998).

Cinquanta e Sessanta nella speranza di trovare condizioni di vita migliori nei paesi industrialmente più avanzati soprattutto del nord d'Europa e oltreoceano nel nord America e in Australia.⁵ Continuiamo dunque adesso a parlare di perdita della L1 dei bambini immigrati, usando però risultati ed esemplificazioni ricavate dal contatto dell'italiano con l'inglese in Australia, che è stato a lungo studiato sotto vari punti di vista.⁶

Tre sono gli aspetti principali in cui si articola il processo di perdita linguistica subito dalla L1, innescato dal contatto con la L2:

- lo *shift*,
- l'interferenza,
- l'erosione

Vediamoli brevemente uno per volta, anche se ovviamente sono intrecciati uno all'altro.

Lo *shift* è il graduale **abbandono dell'uso** della L1 rimpiazzato dall'uso della L2. Dato un numero indeterminato ma finito di scambi comunicativi che avvengono in una giornata, se si diventa bilingui e si incomincia a usare una lingua, diminuisce simmetricamente l'uso dell'altra. Sull'articolazione dello *shift* degli stranieri immigrati in Italia c'è un primo studio sistematico molto interessante di Chini (2004), ma – come ho appena spiegato – noi proseguiamo con l'illustrazione di quello australiano.

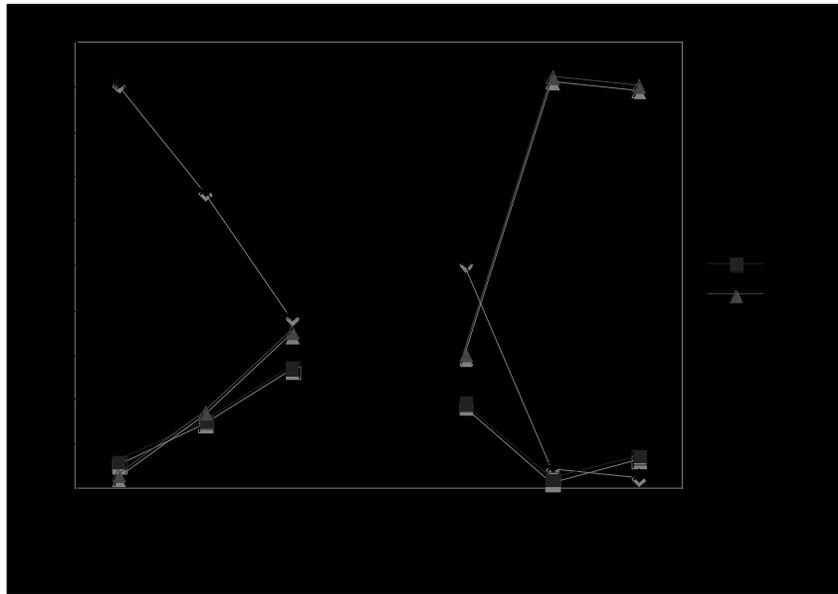
Nella tabella qui sotto possiamo vedere come si articola lo *shift* da alcune lingue immigrate verso l'inglese in Australia, misurato secondo quanto i cittadini hanno dichiarato nei censimenti ufficiali del paese. Nel 1976, uno *shift* del 3% tra gli immigrati greci di prima generazione vuol dire che quasi tutti usano ancora regolarmente il greco, mentre nel 1996, uno *shift* del 95% tra i figli degli immigrati olandesi indica che ormai quasi tutti usano regolarmente l'inglese nella loro vita quotidiana. Tra questi due estremi, riguardo agli italiani osserviamo, in primo luogo, che lo *shift* verso l'inglese accelera con il passaggio delle generazioni (6% vs 19%; 10% vs 29%; 15% vs 58%) – quindi gli italiani di seconda generazione usano meno italiano di quelli di prima generazione; e in secondo luogo, che lo *shift* verso l'inglese accelera di decennio in decennio sia tra la prima generazione (6%-10%-15%) sia tra seconda (19%-29%-58%) – quindi tutti gli italiani usano l'italiano sempre meno. Se questa accelerazione continua, non è difficile immaginare che nel 2006, con la prima generazione ormai molto anziana che va rapidamente scomparendo, tra la seconda ormai anch'essa oltre la quarantina, di italiano se ne userà abbastanza poco.

⁵ E non illudiamoci che per i nostri connazionali le cose fossero sostanzialmente diverse (cioè meno peggio) là allora da come lo siano adesso qui per gli immigrati. Non lo erano, anzi. Stesse allora erano le incomprensioni, spesso le diffidenze, a volte anche le accuse, stesse le preoccupazioni per il lavoro e per l'inserimento a scuola dei bambini; stessa la nostalgia, anzi maggiore, perché una volta non c'era la facilità di adesso di telefonare con chi era rimasto a casa, e i viaggi costavano relativamente molto di più.

⁶ La bibliografia scientifica sull'italiano e i dialetti italiani all'estero è notevole; tra i lavori più facilmente reperibili segnaliamo Bettoni (1993) per una panoramica generale, Auer (1984) per la Germania, Haller (1993) e Scaglione (2000) per gli USA, e Tosi (1984) per l'Inghilterra. Qui privilegio l'Australia perché ci ho vissuto per 17 anni, occupandomi appunto di problemi linguistici legati alla migrazione, soprattutto ma non solo italiana.

| <i>data del censimento</i> | 1 9 7 6 | | 1 9 8 6 | | 1 9 9 6 | |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| n° parlanti italiano | 444.672 | | 415.765 | | 375.752 | |
| <i>generazione</i> | <i>1a</i> | <i>2a</i> | <i>1a</i> | <i>2a</i> | <i>1a</i> | <i>2a</i> |
| <i>shift verso l'inglese</i> | | | | | | |
| tra parlanti greco | 3% | 10% | 4% | 9% | 6% | 28% |
| tra parlanti italiano | 6% | 19% | 10% | 29% | 15% | 58% |
| tra parlanti tedesco | 29% | 62% | 41% | 73% | 48% | 90% |
| tra parlanti olandese | 44% | 81% | 48% | 85% | 62% | 95% |

Oltre alle grosse cifre nazionali, ci interessa anche sapere come si articola lo *shift* nei vari ambiti di uso delle due lingue – che per noi italiani in realtà sono tre: dialetto, italiano e inglese. Il grafico qui sotto, ricavato da uno studio di Bettoni & Rubino (1996) condotto tra un campione di italo-australiani di origine siciliana e veneta, ci mostra come l'uso dell'inglese, del dialetto e dell'italiano da parte della prima e della seconda generazione in famiglia vari vistosamente secondo l'interlocutore cui ci si rivolge. Mentre la prima generazione (nella parte di sinistra del grafico) quando si rivolge ai parenti più anziani usa praticamente sempre il dialetto, la seconda generazione (nella parte di destra del grafico) già rivolgendosi ai coetanei usa praticamente solo inglese. Nel mezzo, la prima generazione rivolgendosi ai più giovani e la seconda rivolgendosi ai più vecchi usano in misura più equilibrata le tre lingue. Tra queste l'italiano è sempre la lingua meno usata.



In una comunità che alterna l'uso di due lingue, è inevitabile che si verifichino fenomeni di **interferenza tra una lingua e l'altra**. Se poi in una comunità il bilinguismo non è stabile ma è in fase di *shift*, l'interferenza premerà sempre più pesante dalla nuova lingua (nel nostro caso l'inglese) sulla vecchia (nel nostro caso il dialetto o l'italiano).

Prendiamone qualche esempio⁷ caratteristico della prima generazione:

- 2) il figlio è **sulla farma**, l'è padrone della **farma** lui adesso
[dall'inglese *on the farm*]
- 3) è passato con la **luce grin** e ha **smisato** la macchina
[dall'inglese *light, green, smashed*]
- 4) **iè** ne ho **sistitri**, di anni adesso
[dall'inglese *yeah, sixtythree*]

L'interferenza ha varie ragioni di essere, e assume varie forme. In (2) l'inglese è (quasi) necessario perché in italiano manca l'esatto termine corrispondente; infatti la *farm* è l'insieme dei campi e della cascina, dell'azienda e del modo di viverci, e dunque non è propriamente traducibile con uno o l'altro di questi termini. In (3) e in (4) invece *il semaforo verde* e *sfasciato* prima, e poi *sì* e *sessantatre* andrebbero benissimo, con una differenza però. Mentre in (3), ma anche in (2), l'enunciazione dell'itero pezzo è piattamente normale, in (4) la donna pronuncia il numerale con un tono di voce più alto, e lo fa palesemente per sottolineare l'orgoglio di avere raggiunto una (secondo lei) rispettabile età. Qui, dunque il cambiamento della lingua – *codeswitch*, in gergo tecnico – è voluto, perché non è pensabile che una persona emigrata a 39 anni (e che di inglese ne sa poco) abbia dimenticato come dire la propria età in italiano. Nell'un caso, in (2), l'interferenza è giustificata dicendo: “uso l'inglese perché altrimenti non saprei come dirlo”, nel secondo caso, in (3): “so come dirlo in italiano, ma siccome parlo spesso inglese mi viene prima l'inglese, e anche se mischio tanto qui mi capiscono tutti”; nel terzo, in (4): “so certamente come dirlo in italiano ma con l'inglese voglio creare effetti speciali”.

Formalmente, non essendoci un'istituzione (come la scuola, la radio, la stampa, ecc) che imponga una nuova norma comune, l'**integrazione** nell'italiano della parola inglese avviene con la massima libertà. Ne diamo tre esempi, i primi due di perfetta integrazione, il terzo di integrazione variabile:

- 5) *farm* > farma, farme, farmista, farmisti, ecc.
- 6) *smashed* > smisato, smesato, smesciato, smasciato, ecc.
- 7) *ticket* > ticchetto, ticchetta, il ticket, la tichet, ecc.

La seconda generazione impara queste ‘nuove’ parole dai genitori senza neppure rendersi conto che in Italia non esistono, e ne crea di nuove ancora, ma generalmente per ragioni diverse e con soluzioni formali diverse:

- 8) oh stesso job, **mi fasevo same thing**, stesso place
- 9) quando **mi** ho un **exam mi** studio **weekend**
- 10) il prezzo **l'è renegotiated**, è più basso di prima
- 11) la casa, l'han **built it** là dietro

⁷ Questi esempi, e i seguenti, sono tratti da due corpora di dati, uno – quello veneto – di Camilla Bettoni, e l'altro – quello siciliano – di Antonia Rubino.

12) vuoi **u drink**?

E cioè, la ragione dell'interferenza è meno perché in italiano manca l'esatto equivalente, e meno perché di vogliono creare effetti speciali retoricamente controllati, incluso quello di indicizzare l'appartenenza alla comunità italo-australiana piuttosto che a quella italiana d'Italia. Più ovvio è che si debbano tappare i buchi di una competenza lacunosa. Entra così nel discorso italiano non solo qualche termine inglese ma anche qualche termine dialettale: si prende dove si può. Inoltre, l'inglese formalmente viene lasciato com'è senza integrazione (*drink* non diventa *il drinco*), e persino pronunciato con suoni inglesi.

Vorrei però farvi notare una cosa importante. Se effettivamente i ragazzi cresciuti in Australia possono avere un vocabolario italiano limitato, non è detto che non ne sappiano la grammatica. Guardate in (11), la precisione con cui le due forme, italiana e inglese, del verbo si tirano dietro (anzi avanti in un caso) ognuna il proprio clitico: *l'han*, e poi *built it!* Noi linguisti, che amiamo queste soluzioni brillanti, siamo convinti che i bilingui, oltre a conoscere la grammatica delle due lingue, ne conoscono anche una terza, quella del *codeswitching*, la grammatica dell'alternanza delle due lingue nell'ambito dello stesso discorso.

Ma non possiamo essere del tutto ottimisti. Se la seconda generazione usa sempre meno la lingua dei genitori, in ambiti sempre più limitati fuori di casa, sempre con meno parenti (soprattutto vecchi) anche in casa, e questa lingua è sempre più mescolata con la nuova, inevitabilmente subentra anche l'**erosione formale**:

- 13) andato ah **mi mum's fratelli**, ahh *mi, mi, mi so* ndata me cugine, anche da, più *de meo p^hep^hà* e mam-, più *de me* mamma di più, e *iera*, ahh le cugin *de* Canada là **too**
[in Italia sono andata dai fratelli di mia mamma e dalle mie cugine, più dai parenti della mamma che da quelli del papà, e là c'erano anche le cugine venute dal Canada]

Qui sarebbe difficile sostenere che dialetto e inglese interferiscano sull'italiano creativamente. L'interferenza è di più vario tipo, non solo lessicale ma anche sintattica (*mi mum's fratelli* = *i fratelli di mia mamma*), lessico-sintattica (*le cugin too* = *anche le cugine*) e fonica (l'aspirazione delle plosive in *papà*); ed è vistosamente dovuta a mancanza di competenza in italiano, come mostrano le innumerevoli esitazioni. Eppure, anche qui si veda come la costruzione del genitivo sassone non sostituisce permanentemente quella preposizionale italiana (*de meo p^hep^hà*, *de me mamma*) – come dire, insomma, che molto è perso, ma molto c'è ancora.

Ecco in (13) vediamo così una caratteristica formale dell'erosione linguistica subita dalla L1 degli immigrati: una grande **variabilità di forme**, italiane, dialettali e inglesi che si alternano senza che abbiano una funzione precisa se non quella di indicizzare una competenza limitata. Questo non ci deve meravigliare: il fenomeno che dal punto di vista dell'intera comunità immigrata viene visto come erosione – il percorso dalla competenza nativa della prima generazione, in giù verso la competenza lacunosa della seconda generazione –, dal punto di vista del singolo ragazzo può essere visto come (mancato) **apprendimento** – il percorso dalla competenza nulla alla nascita, in su verso una

competenza di vario livello.⁸

Perché ‘mancato’ apprendimento? Non deve sorprendere che i ragazzi non raggiungano la competenza piena nella lingua originaria della famiglia: il naturale progresso dal linguaggio infantile al linguaggio adulto che i ragazzi monolingui compiono all'interno della madrelingua man mano che crescendo aumentano e si elaborano le loro esigenze comunicative, nei figli degli immigrati non avviene più nella vecchia lingua importata, bensì in quella locale del nuovo paese. Per loro tutto ciò che è nuovo e non-famigliare avviene nella nuova lingua, non solo la realtà adulta formale della scuola ufficiale, ma anche quella dei coetanei del vicinato. Ancora prima dell'adolescenza, ben prima che il processo di acquisizione si completi, la nuova lingua circonda i ragazzi oriundi italiani ricca di modelli informali-formali, parlati-scritti, e così via. La madrelingua, invece, semplice strumento familiare, troppo debolmente aiutata da qualche chiacchiera nei negozi del quartiere, qualche parente anziano, qualche visita al paese d'origine, si fossilizza. Inizia così il circolo vizioso per cui uno strumento limitato e lacunoso viene abbandonato, e con l'abbandono arrugginisce sempre di più.

Apparentemente dunque la famiglia rimane bilingue, ma i *trend* della tabella e del grafico che abbiamo appena illustrato possono trarre in inganno se confrontati con la realtà della **conversazione bilingue familiare**. Vediamone qualche esempio:

- 14) Rino **we-we went down to get food for rabbit**
 papà **yeh? e unni?**
 Rino **down the park**
 mamma **yeh? cci annu ancora u rabbit cci l'annu?**
 Rino **yeh**
 mamma **yeh?**
 Rino **and we got some**
 mamma **it must be big** ora [ride]
 Giorgio **yeh** [la mamma ride]
 mamma [interrompendo] *ma ci sunnu forse ddi fogli di di di scurci di fasciola chi dici ca*
 ci -mporta o cunigliu forse si mancia iddu
 Rino **yeh she said**
 nonno *u cunigliu si mancia chiddi dda megghiu si li mancia*
 Rino **she said lettuce anything that you like eat that won't give to chickens**
- 15) mamma *chiama u papà ci dici c'u manciari è prontu*
 Giorgio **right papà manciar-è prontu** [ad alta voce]
- 16) mamma *u bicchieri o papà non ci nni pigliasti?*
 Rino **but he's not here yet**
 mamma **doesn't matter** [forte] *a quannu si mettinu si mettinu pi tutti no cu-cc'è e cu non*
 c'è
 Giorgio = **[I can't reach**
 Rino *cu-cc'è* [forte e con tono acuto, imitando la madre] *e cu-cc'è*
 Giorgio **I only want a little bit**

⁸ Sotto molti aspetti (anche se non tutti!) il fenomeno dell'erosione ha caratteristiche simili a quello dell'acquisizione, principalmente quelle formali dell'interlingua: (i) una grande variabilità di forme e (ii) un esito finale a vari livelli di competenza.

Se negli esempi precedenti, (2)-(13), si tratta di interviste in cui i ragazzi sono stati obbligati a usare l'italiano al loro meglio, qui le conversazioni sono state raccolte in famiglia senza la presenza di alcun estraneo. Ebbene, in (14), la conversazione è chiaramente **asimmetrica**, dovuta a preferenze e competenze linguistiche diverse: mentre mamma, papà e nonno parlano soprattutto in dialetto, i due ragazzini parlano in inglese. Quando usano il dialetto anche loro, è perché riportano il discorso della mamma, come in (15), o le fanno il verso, come in (16).

Infine, quando arriviamo alla seconda generazione che a sua volta alleva i propri figli all'estero, vediamo che il ciclo evolutivo della lingua migrata praticamente si chiude. Che cosa rimane della vecchia lingua, che cosa viene trasmesso alla **terza generazione**?

- 17) mamma did you have your lunch at **nonna**'s today?
 Dora yes
 mamma what did you eat at **nonna** Nunziata's today? did you have **all'ovetto** today?
 Dora yes
- 18) mamma you haven't eaten anything, come on
 papà you haven't eaten anything yet darling! now it's time to eat!
 mamma hu hu you want me to cut it for you? mommy cut it for you?
 papà why don't you let mommy cut it for you?
 mamma pizza, it's special [con esasperazione] **mangia ca!**
 papà come on!
 mamma [con esasperazione] **mangia!**
 Alex [tenta di imitare la parola 'mangia']
 mamma you're going to fall! you're going to fall off your chair again, be careful
 Alex please!

Una sorta di lessico familiare, composto da qualche titolo allocutivo di parentela e dal nome un po' strambalato di qualche piatto – come in (17) –, oppure da qualche raro *codeswitch* reso opportuno da esigenze discorsive 'forti' – come in (18). A volte, se i nonni non hanno imparato l'inglese, nonni e nipotini non si parlano perché non condividono più nessuna lingua.

L'intervento

Ma torniamo in Italia.⁹ Che fare? Abbandoniamo le nostre lingue immigrate al loro destino di erosione ed estinzione? O le tuteliamo come preziosa risorsa ecologica? Due sono le serie di ragioni per le quali dovremmo fare il possibile per mantenerle il più a lungo possibile:

- strategia economico-politica,
- equità sociale.

⁹ Non ho tempo di parlarne qui ma se volete sapere qualcosa sui vari interventi adottati in Australia a sostegno dell'italiano, potete ricavarne un'idea leggendo Rubino (2002) o Bettoni (2003).

Per mancanza di spazio, non discutiamo qui la prima serie di argomentazioni a favore dell'insegnamento delle lingue immigrate, che interessa (forse) più l'Italia intera delle singole comunità che vi si sono stabilite. Ma come almeno non nominare quanto opportuna sarebbe nel mondo globale una diffusa competenza a buoni livelli in lingue come il cinese, l'arabo o lo spagnolo – tanto per nominare solo quelle di più ampia circolazione internazionale!

Anche riguardo alla seconda serie, quella dell'equità sociale, non c'è tempo qui per nominare tutte le argomentazioni favorevoli al mantenimento delle lingue immigrate. Mi limito dunque a delineare quelle di carattere più prettamente cognitivo che interessano maggiormente la scuola e il rendimento scolastico.

Come prima ho tirato in ballo l'italiano in Australia, così qui vorrei tirare in ballo i dialetti in Italia, e riprendere un vecchio discorso di trenta anni, portato avanti da chi aveva a cuore una scuola più democratica capace di tutelare al meglio gli interessi di tutti i suoi ragazzi, indipendentemente dalla lingua (italiano o dialetto) con cui arrivavano a scuola. Parlo del movimento di studiosi e insegnanti¹⁰ che, nell'ambito dei Gruppi di Intervento e di Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica (GISCEL) che fanno capo alla Società di Linguistica Italiana, ha elaborato le famose **dieci tesi di Educazione Linguistica Democratica**. Leggiamone insieme le più generali¹¹, pensando contemporaneamente, da una parte, ai nostri ragazzini che – una volta, ma forse in certe regioni anche adesso – affrontavano la scuola italoфона provenienti da famiglie e ambienti dialettofoni rurali o emigrati al nord industriale dalle regioni meridionali; e dall'altra, ai nostri ragazzini stranieri che – adesso – affrontano l'italiano L2:

Tesi 1

Lo sviluppo delle capacità verbali va promosso in stretto rapporto reciproco con una corretta socializzazione, con lo sviluppo psicomotorio, con la maturazione ed estrinsecazione di tutte le capacità espressive e simboliche.

Tesi 2

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

Tesi 3

La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo a questo retroterra, ma, al contrario, per arricchire il patrimonio linguistico dell'allievo attraverso aggiunte e ampliamenti che, per essere efficaci, devono essere studiatamente graduali.

Tesi 4

La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della

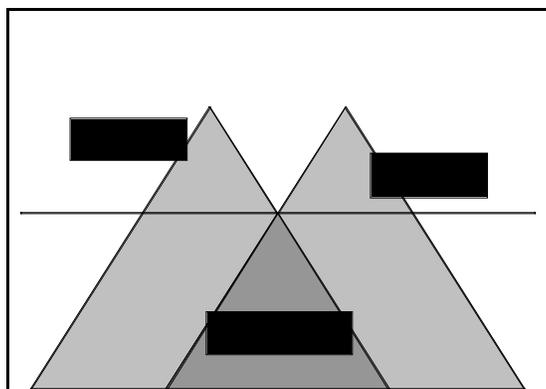
¹⁰ Di massima importanza in questo campo è stata l'opera di Tullio De Mauro tra gli studiosi, e di don Milani tra gli insegnanti.

¹¹ Per le altre si veda Renzi & Cortelazzo (1977).

varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla.

È questione di democrazia: se queste tesi valevano per un gruppo di scolari, devono adesso valere anche per l'altro: bisogna partire dal retroterra linguistico e culturale dei ragazzi, accettarne le L1, non per inchiodarli nei loro ghetti, ma per costruire su di esse ulteriori conoscenze, aggiungere il nuovo **in armonia, non in conflitto** con il vecchio, non emarginandolo o negandolo.

Che per meglio imparare la L2, e per meglio operare con essa, non si debba abbandonare la L1 è un fatto anche questo noto da una trentina di anni. Cummings (1981) studiando la variopinta immigrazione (anche italiana) in Canada ha elaborato l'immagine degli iceberg:



Se noi sopra il livello del mare vediamo due lingue distinte l'una dall'altra, non dobbiamo per questo dimenticare che sotto esse provengano da unico motore centrale: è questo motore centrale che bisogna sviluppare e fare funzionare al meglio. Possiamo adesso riassumere i punti principali in cui si articola l'argomentazione di Cumming (2000) a favore del bilinguismo:

- Qualunque sia la lingua usata, il pensiero che accompagna l'ascoltare, il parlare, il leggere o lo scrivere proviene dallo stesso motore centrale.
- Quindi bilinguismo e multilinguismo sono possibili perché una persona può in un unico centro immagazzinare facilmente due o più lingue.
- Le funzioni cognitive e il successo scolastico possono svilupparsi attraverso due lingue altrettanto bene quanto attraverso una,
- purché la lingua che il bambino usa in classe sia sufficientemente ben sviluppata da saper espletare le funzioni richieste.
- Parlare, ascoltare, scrivere e leggere in L1 e L2 aiuta a sviluppare l'intero sistema cognitivo, ma se al bambino si chiede di operare in una lingua non sufficientemente sviluppata il sistema sottostante non funzionerà al meglio, neppure nell'altra lingua.

Dunque per uno sviluppo armonioso non solo delle comunità immigrate, ma anche

dei loro singoli individui, e dunque per uno sviluppo armonioso della società italiana e di tutti i propri cittadini, spero di avervi convinto di quanto sia opportuno non solo mantenere ma anche potenziare il bilinguismo che abbiamo guadagnato accogliendo gli immigrati – e insomma fare così in modo che *uno* (la L1) più *uno* (la L2) stavolta faccia davvero *due*, senza sottrazioni.

Bibliografia

- Auer Peter, 1984, *Bilingual conversation*. Amsterdam, Benjamins.
- Bettoni Camilla & Antonia Rubino, 1996, *Emigrazione e comportamento linguistico. Un'indagine sul trilinguismo dei siciliani e dei veneti in Australia*. Galatina (Lecce), Congedo Editore.
- Bettoni Camilla, 1993, "Italiano fuori d'Italia", pp. 411-460. In Alberto A. Sobrero, a cura di, *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi*. Roma-Bari, Laterza.
- Bettoni Camilla, 2001, *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari, Laterza.
- Bettoni Camilla, 2003, "Politiche nazionali e insegnamento delle lingue: il caso dell'Australia", pp. 407-429. In Ada Valentini, Piera Molinelli, Pierluigi Cuzzolin & Giuliano Bernini, a cura di, *Ecologia linguistica*. Roma, Bulzoni.
- Chini Marina, a cura di, 2004, *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano, Franco Angeli.
- Cummins Jim, 1981, *Bilingualism and minority language children*. Ontario, OISE.
- Cummins Jim, 2002, *Language, power and pedagogy: bilingual children caught in the crossfire*. Clevedon (UK), Multilingual Matters.
- Giacalone Ramat Anna, a cura di, 2003, *Verso l'italiano: percorsi e strategie di acquisizione*. Roma, Carrocci.
- Haller Hermann, 1993, *Una lingua perduta e ritrovata. L'italiano degli italo-americani*. Firenze, La Nuova Italia.
- Pallotti Gabriele, 1998, *La seconda lingua*. Milano, Bompiani.
- Renzi Lorenzo & Michele Cortelazzo, a cura di, 1977, *L'italiano oggi: un problema scolastico e sociale*. Bologna, Il Mulino.
- Rubino Antonia, 2002, "Italian in Australia: past and new trends." In Proceedings of *Innovation in Italian teaching* workshop, Griffith University, reperibile al sito: www.gu.edu.au/centre/italian/content_proceedings.
- Scaglione Stefania, 2000, *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*. Milano, Franco Angeli.

Tosi Arturo, 1984, *Immigration and bilingual education*. Oxford, Pergamon Press.

Weinreich Uriel, 1953, *Languages in contact*. New York, Columbia University Press.
Traduzione italiana a cura di Giorgio Raimondo Cardona, 1974, *Lingue in contatto*.
Torino, Boringhieri.