



GIOB-BILINGUISMO
Dare valore alla ricchezza linguistica del Gioberti



Gruppo di Alternanza Scuola Lavoro
"Gioberti Scuola del Mondo"

28 settembre 2017

Liceo Classico Statale "Vincenzo Gioberti"

Indice

Introduzione	3
Metodologia della ricerca	4
Dati generali.....	6
Bilinguismo in famiglia	6
Lingue dei genitori	7
Competenze delle/gli student* in lingua di famiglia	8
Lingue utilizzate nel percorso scolastico.....	9
Bilinguismo e apprendimento delle lingue di famiglia	10
L'italiano nella scolarità precedente, e al Gioberti.....	11
Come imparare e insegnare in classi multilingui	12
Come valorizzare le competenze delle/i bilingui	14
Le persone dietro ai numeri	15
La storia di Atticus	15
La storia di Nic	15
La storia di Agata	16
La storia di Sara.....	16
La Storia di Aronz	17
La storia di Alan e Frassinetto	18
Conclusioni	18
Insegnamenti tratti	20
Dalla ricerca nascono azioni concrete	22
Ringraziamenti.....	22
Sintesi del rapporto.....	23
Bibliografia / Sitografia	25

Introduzione

A partire dall'a.s. 2015-2016 in Italia tutti le/gli student*¹ liceali sono tenut* a svolgere nel corso del triennio conclusivo 200 ore della cosiddetta *Alternanza Scuola Lavoro* (qui di seguito ASL); il Liceo Classico "Vincenzo Gioberti" di Torino dà la possibilità di svolgere parte di questo monte ore anche in attività di ricerca/azione.

Questo rapporto, realizzato durante l'a.s. 2016-2017, è uno dei prodotti del gruppo ASL "Gioberti Scuola del Mondo", composto da 11 studentesse e studenti del III e IV anno² di un Istituto con una forte vocazione linguistica (l'offerta curricolare è di quattro lingue straniere moderne e di due lingue classiche). Il loro impegno è stato in primo luogo riflettere su che cosa significhi imparare e insegnare in classi multi-lingui, visto che oggi moltissim* student* sono *nativi bilingui*³ (nella maggior parte dei casi perché uno o ambedue i genitori provengono da un paese estero, dove a volte le/gli student* hanno sviluppato parte del proprio percorso scolastico; altre volte invece le/gli student* hanno frequentato, in Italia o altrove, scuole internazionali; alcun* infine crescono e studiano in Italia in seguito ad una adozione internazionale).

Gli obiettivi di questa attività erano molteplici, e hanno tratto ispirazione dalle indicazioni della *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* del Consiglio d'Europa. L'allora Ministra Maria Chiara Carrozza le aveva riprese nelle sue *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* del 2014, e cercando risposte alla domanda "chi sono gli alunni di origine straniera?", aveva dato al mondo della scuola importanti indicazioni di tipo linguistico-biografico. La sua premessa era infatti che l'Anagrafe Studenti del Dicastero dell'Istruzione, che registra come student* stranier* chi non ha la cittadinanza italiana, possa risultare utile da un punto di vista burocratico-procedurale ma, poiché non considera il fattore "lingue", che è alla base di qualsiasi processo di scolarizzazione, presenta di fatto limiti in ambito pedagogico-didattico. Il suo invito era quindi di superare modalità di archiviazione legate esclusivamente alla nazionalità,⁴ per affiancare loro categorie basate su usi e competenze linguistiche, sia in ambito

1 Sollecitat* dagli scritti storici di Alma Sabatini, e da quelli più recenti delle giornaliste di Giulia (GIornaliste Unite Libere Autonome), nella redazione di questo rapporto abbiamo provato a usare una scrittura rispettosa delle presenze femminili e maschili, e che potesse contemporaneamente risultare di scorrevole lettura. L'italiano è una lingua che vive, cresce e si modifica con chi la usa: lo stile da noi utilizzato risulta anche a noi non sempre consueto, pensiamo però che il nostro tentativo redazionale rappresenti uno dei passi possibili per ridurre le distanze fra una società profondamente mutata, e una lingua che ancora arranca nel registrare questi cambiamenti.

2 Si tratta di Fabiola Aimone, Vittoria Bracciani, Virginia Cerrato, Giorgia Ciappa, Cristina Cosma, Francesca Gabutti, Daniele Guasco, Eleonora Marcello, Eric Salamone, Nadia Scaggion e Valentina Spatola; la tutor scolastica è stata la professoressa Raffaella Ritucci (r.ritucci@lceogioberti.it).

3 A oggi il MIUR non registra nella sua "anagrafe studenti" dati sul bilinguismo nelle sue scuole, all'interno del campione del nostro Istituto il numero delle/i bilingui corrisponde a quasi il doppio di chi non ha la cittadinanza italiana.

4 A nostro parere anche la registrazione della nazionalità non è precisa, perché prevede due sole categorie: italiani e non, ignorando che sempre più student* sono invece binazionali.

scolastico che familiare, importanti per progettare il lavoro scolastico.

I dati statistici nazionali mostrano come le/gli student* "di cittadinanza non italiana" ottengono una votazione finale all'esame di terza media di regola non particolarmente alta,⁵ sono fortemente sotto-rappresentati nei percorsi di studio liceali⁶ e accumulano ritardo scolastico⁷ durante il corso degli studi; infine le loro competenze in italiano registrate dall'Invalsi⁸ sono minori rispetto a quelle delle/gli compagn* italian*.

Partendo da questi stimoli il Gruppo ha pianificato una ricerca/azione con obiettivi articolati, il primo di essi era di avvicinarsi a strumenti e metodi della ricerca sul campo. Nel nostro caso non aveva fini esclusivamente accademici, ma doveva servire, oltre a far emergere il capitale linguistico delle/gli student* frequentanti il nostro Istituto, a sensibilizzare student* e personale verso alcune peculiarità del multilinguismo, ad ampliare la nostra Anagrafe Studenti con dati rilevanti per una progettazione didattica sempre più attenta al plurilinguismo e alla multiculturalità, ed infine a individuare attività finalizzate, da una parte alla valorizzazione delle lingue di famiglia e, quando necessario, alla realizzazione di interventi mirati di "italiano per studiare".

La voglia di imparare, di confrontarsi e di mettersi in gioco, l'entusiasmo, l'impegno e la tenacia di 16-17enni alle prese con un'attività completamente nuova, da svolgersi oltre allo studio quotidiano, sono state notevoli, e hanno permesso loro di superare molti degli ostacoli che mano a mano si presentavano. Le/gli ASLin* hanno imparato molto dalle loro esperienze, dagli scambi all'interno del gruppo di lavoro e con le/i compagn* intervistat*, così da realizzare insieme non solo una ricerca da presentare all'Esame di Stato, ma anche un lavoro che potesse essere d'aiuto alla loro scuola ad avere maggiori informazioni riguardo le/i propr* alliev* internazionali e plurilingui, così da potersi aprire alle sollecitazioni da loro provenienti.

Metodologia della ricerca

Questa attività è iniziata nell'ottobre 2016 e si è conclusa nel settembre 2017, con la presentazione ufficiale e la pubblicazione di questo rapporto, sviluppandosi su più fasi. La prima ha coinvolto tutt* le/i docenti coordinatrici/tori di classe, incaricat* di segnalare le/i loro student* potenzialmente plurilingui: su complessive 53 classi dell'Istituto sono arrivate segnalazioni da 48 classi. Le/gli ASLin* hanno quindi pianificato quando e come intervistare le/i 130 student* segnalati fra sede e

5 Come documenta il l'Ufficio Statistica del MIUR (2017, 38) il 70% degli studenti stranieri ha conseguito il diploma di terza media con una votazione pari a 6 o 7, mentre la maggioranza degli studenti italiani (53,5%) ha ottenuto questo diploma con una votazione uguale o superiore a 8.

6 Sono il 27% di chi non ha la cittadinanza italiana, e il 49,7% di chi ce l'ha (*op. cit.*, 41).

7 Alle superiori sono in ritardo il 21,9% degli italiani e il 61,3% degli "stranieri" (*op. cit.*, 43); per questi ultimi infatti, oltre al fenomeno delle ripetenze, si presenta anche quello della retrocessione (v. p. 10).

8 Cfr. i rapporti annuali dell'Istituto pubblicati sul sito www.invalsi.it.

succursale dell'Istituto (quasi il doppio di quelli preventivati, poiché i dati dell'Anagrafe Scolastica del MIUR, di fronte a 1.264 iscritti*, ne indicavano 67 "stranier*").

Si è quindi elaborato un questionario da sottoporre tramite intervista, valutando che un'interazione diretta potesse aiutare a ottenere risposte maggiormente consapevoli e congruenti, in particolare in alcuni ambiti più complessi. Se ne è redatta una versione cartacea da compilarsi dalle/gli intervistatrici/tori, che rendesse possibili interviste agili (in test preliminari si è verificato che esse avessero una durata indicativa di circa una 10ina di minuti). Le domande erano quasi esclusivamente di tipo chiuso, e toccavano ambiti diversi: le loro cittadinanze,⁹ le lingue usate (anche dai genitori), le competenze nella/e lingua/e di famiglia e/o di scolarizzazione diversa dall'italiano, le competenze in italiano attese per uno studio liceale (inclusi eventuali interventi, attuali o passati, di supporto), così come il percorso di scolarizzazione in italiano e in altre lingue.

I colloqui terminavano con due domande aperte in cui si chiedeva se e come la scuola potesse migliorare l'offerta formativa per le/gli student* bilingui, valorizzandone le competenze.

Un ultimo campo aperto era dedicato ad eventuali commenti delle/i rilevate*; quando compilato si è riportato come le interviste si siano svolte in armonia, accompagnate talvolta da ironia e risate. Il progetto ha incontrato non solo il favore, ma spesso suscitato entusiasmo nelle/gli intervistate*, che a volte hanno raccontato episodi della loro vita (e di quella dei propri famigliari) da bilingui.

Le interviste si sono sostanzialmente svolte fra gennaio e maggio 2017, e hanno coinvolto complessivamente 116 student*; 102 hanno avuto luogo durante incontri diretti, 14 utilizzando supporti telefonici/informatici. La più breve è durata 5 minuti, la più lunga 40, la loro durata media è stata di 10 minuti. Ciascun* delle/gli ASLin* ha intervistato dai 10 ai 14 compagni*.

Prima di cominciare le/gli intervistate* sono state invitate* ad assegnarsi uno pseudonimo, che è stato poi utilizzato nella fase di registrazione dati, così da garantire loro l'anonimato.

I dati emersi sono stati poi salvati su fogli di calcolo vincolati da menu a tendina, che adempivano alla duplice funzione di semplificare e velocizzare la compilazione da parte delle/gli intervistatrici/tori, limitando contemporaneamente il più possibile la presenza di imprecisioni. I file, una volta sottoposti a un dettagliato controllo, sono stati esportati in una banca dati, che ha poi fornito i dati grezzi alla base di questo rapporto (le risposte complessive sono state 9.512).

Il rapporto è stata pianificato, elaborato e soggetto a revisione in maniera collettiva,¹⁰ esso viene

9 E' stata data la possibilità, a differenza all'anagrafe del MIUR, di indicare anche cittadinanze plurime.

10 Le prime stesure dei singoli paragrafi sono attribuibili come segue. Introduzione (Ritucci), Metodologia della ricerca (Guasco e Ritucci), Dati generali (Ciappa), Bilinguismo in famiglia (Cerrato), Lingue dei genitori (Cosma), Competenze delle/gli student* in lingua di famiglia (Marcello), Lingue utilizzate nel percorso scolastico (Aimone e Salamone), Bilinguismo e apprendimento delle lingue di famiglia (Gabutti), L'italiano nella scolarità precedente, e al Gioberti (Bracciani, Ritucci e Scaggion), Come imparare e insegnare in classi multilingui (Spatola), Come valorizzare le competenze delle/i bilingui (Guasco), Le persone dietro ai numeri (Aimone, Cerrato, Guasco,

presentato oggi, giovedì 28 settembre 2017, alle/i protagonist* di questa ricerca: le/gli student* intervistat* insieme alle/gli student* bilingui neo-iscritt*, le/i compagn* di classe delle/gli ASLin*, il Preside e tutti i docenti; viene inoltre caricato sul sito della scuola e messo a disposizione di chi desidera leggerlo (genitori, alliev* e ex-alliev*, student* e insegnanti di altre scuole, ecc.).

Dati generali

Dei 116 individui intervistati 91 risultano essere di sesso femminile, e 25 di sesso maschile.

Si nota la presenza di un maggior numero di bilingui nelle classi del primo e del terzo anno del Liceo, con rispettivamente 25 e 28 soggetti; troviamo successivamente le classi quarte e quinte, con 24 e 22 student*, ed infine le seconde con il minor numero di bilingui, ovvero 17.

Per quanto riguarda le cittadinanze, 64 hanno una sola cittadinanza, mentre 52 persone (49%) sono binazionali. 76 student* su 116, due terzi del totale, possiedono la cittadinanza italiana¹¹; le cittadinanze rappresentate sono in tutto trentatré.

Fra chi ha una sola cittadinanza, il gruppo maggiore, dopo agli italiani, è quello di chi ha la cittadinanza rumena, con 21 rappresentanze, seguono con grande distacco due gruppi rispettivamente di 3 (Albania e Nigeria) e di 2 componenti (Cina e Marocco). I seguenti Stati presentano una sola persona per ciascuno di essi: Algeria, Brasile, Cuba, Francia, Gran Bretagna, Moldavia, Panama, Perù e Spagna.

Fra le/gli 52 intervistat* binazionali è presente un gruppo costituito da una sola persona per ognuno dei seguenti Stati: Angola, Argentina, Australia, Canada, Cuba, Giappone, Lituania, Moldavia, Russia, Serbia, Svezia, Svizzera, Tunisia e Ucraina. Gruppi formati da 2 persone hanno rispettivamente come seconda cittadinanza quella di Brasile, Egitto e Gran Bretagna. Sono inoltre presenti rispettivamente gruppi di 3 soggetti con cittadinanza francese e peruviana, e gruppi di 5 soggetti con cittadinanza tedesca, marocchina e rumena; 6 hanno infine la cittadinanza spagnola.

Bilinguismo in famiglia

Dai dati emersi dalle interviste, è possibile evincere che numeros* student* del Liceo Gioberti parlano abitualmente in famiglia¹² una grande varietà di lingue,¹³ ventitré¹⁴ in tutto.

Marcello, Salamone e Spatola), Conclusioni (Ritucci), Insegnamenti tratti (Ritucci e Scaggion), Dalla ricerca nascono azioni concrete (Ritucci), Ringraziamenti (Ritucci), Sintesi del rapporto (Ritucci), Bibliografia / Sitografia (Ritucci e Scaggion).

11 Per mera convenzione la cittadinanza italiana è sempre stata indicata come cittadinanza A.

12 In una minoranza di casi non si tratta di bilinguismo di tipo "famigliare", bensì conseguente alla frequenza di percorsi scolastici precedenti in lingue diverse dall'italiano, in Italia o al di fuori di essa. Per i diversi tipi di bilinguismo cfr. p. 3.

13 I diversi sotto-raggruppì si riferiscono sia a varianti linguistiche di regola mutualmente intellegibili, come accade ad esempio ai diversi tipi di spagnolo o di francese, sia ad altre che spesso non lo sono, come le diverse tipologie di

Quattro student* (lo 0,03%) hanno affermato che nelle loro famiglie si usa esclusivamente l'italiano; nelle altre famiglie le lingue abitualmente utilizzate oltre all'italiano sono il rumeno (29, Romania e Moldavia),¹⁵ lo spagnolo (16, Spagna, Perù, Argentina, Cuba, Panama), l'inglese (13, Stati Uniti, Gran Bretagna, Nigeria, Australia), l'arabo (12, Marocco, Algeria, Egitto, standard,¹⁶ Tunisia) e il francese (12, Francia, Marocco, Canada, Tunisia). Troviamo poi famiglie in cui si parla il tedesco (7, Germania, Alto Adige, Svizzera) e il portoghese (6, Brasile). In tre famiglie si usa l'albanese; le lingue con rispettivamente due occorrenze sono catalano, olandese (Paesi Bassi), cinese (standard e regionale), russo (Russia e Ucraina). Delle famiglie in cui vi è una sola occorrenza si parla bini/edo (Nigeria), giapponese, lituano, polacco, serbo croato, svedese e turco.

Sedici famiglie sono trilingui, in esse si usano altre due lingue oltre all'italiano: il francese (7, Marocco, Francia, Tunisia), in due casi il russo, e con una sola occorrenza l'arabo egiziano, il bini/edo (Nigeria), il cinese regionale, l'inglese nigeriano, il lingala (Angola), il persiano/farsi e il russo moldavo.

Lingue dei genitori

Si è indagato poi su quali fossero le lingue usate comunemente dai genitori.¹⁷

Per quel che riguarda le madri, in 24 casi parlano solo l'italiano,¹⁸ le lingue "altre" occorrenti con maggiore frequenza sono il rumeno (28, Romania, Moldavia), il francese (12, Francia, Marocco, Canada), lo spagnolo (10, Perù, Spagna, Argentina, Cuba, Panama), l'arabo (9, Marocco, Egitto, standard, Tunisia) e l'inglese (8, Gran Bretagna, Nigeria, Stati Uniti, Australia).

Un gruppo di lingue usate dalle madri con un'occorrenza più bassa comprende il portoghese (5, Brasile), il tedesco (5, Germania, Alto Adige, Svizzera), l'albanese (3), il catalano (2), il cinese (2, mandarino, regionale) e il russo (2, Russia, Ucraina).

Per le seguenti lingue si è rilevata una sola parlante: bini/edo (Nigeria), giapponese, polacco, serbo-croato, svedese, turco.

Sedici sono poi le mamme trilingui che, oltre all'italiano, utilizzano abitualmente altre due lingue: si tratta in 5 casi del francese (Marocco, Tunisia), e in rispettivamente altri 2 casi dell'arabo

arabo o cinese, comunque riconducibili ad una famiglia linguistica.

14 Le risposte ci hanno dato la possibilità di venire a conoscenza di lingue native fino a quel momento a noi (quasi) del tutto sconosciute, fra cui una lingua africana che presenta una sola forma orale.

15 Qui, e poi di seguito, abbiamo indicato fra parentesi prima il numero complessivo di parlanti nel campione, seguito dall'elenco dei Paesi in cui si parlano le diverse varianti linguistiche, partendo da quella più rappresentata fino a quella con un'occorrenza più ridotta (in caso di occorrenza coincidente, si è utilizzato l'ordine alfabetico).

16 Definiamo arabo o cinese *standard* la versione studiata e utilizzata a scuola e in situazioni ufficiali e formali.

17 Si è tenuto conto delle famiglie monoparentali, e rispettato, quando presente, il desiderio delle/gli intervistat* di non esprimersi riguardo alla lingua parlata da uno dei genitori.

18 Di questo gruppo fanno parte sia le madri di madrelingua italiana, sia quelle che pur avendo un'altra lingua madre, parlano solitamente l'italiano.

(Marocco) e del russo (Moldavia). Presentano una sola occorrenza il bini/edo (Nigeria), l'inglese (Nigeria), l'israeliano, il lipovano (Romania), il napoletano e il persiano/farsi.

I padri sono in 36 casi monolingui italofofoni.¹⁹ I rumenofoni sono 23 (Romania, Moldavia), gli ispanofoni 14 (Spagna, Perù, Cuba, Argentina, Panama), gli arabofoni 11 (Marocco, Egitto, Algeria, standard, Tunisia), gli anglofoni 6 (Stati Uniti, Gran Bretagna, Nigeria), i russofoni 4 (Russia, Ucraina).

Altre lingue mostrano un'occorrenza più bassa, sono tre i papà rispettivamente per albanese, francese (Marocco) e tedesco (Germania); se ne trovano due per cinese (mandarino, regionale), olandese e portoghese (Brasile).

Per le seguenti lingue è stato rilevato un solo parlante: bini/edo (Nigeria), catalano, lingala (Angola), lituano, yourba (Nigeria).

Dieci padri infine sono trilingui, e parlano abitualmente oltre all'italiano e a un'altra lingua, il francese (4, Marocco, Francia, Tunisia), l'inglese (2, Nigeria), con un'occorrenza sola si trova l'arabo marocchino, il cinese regionale, il lipovano (Romania) e il russo (Moldavia).

Competenze delle/gli student* in lingua di famiglia

Uno degli obiettivi della nostra ricerca era quello di far emergere le competenze in lingua/e di famiglia diversa dall'italiano delle/degli student* intervistat*. Abbiamo chiamato la lingua parlata più spesso oltre all'italiano, "lingua A" e, se presente, "lingua B" un ulteriore idioma²⁰ (nel nostro campione erano presenti 20 studenti trilingui).

Facendo riferimento all'autovalutazione delle/gli intervistat*, le loro competenze in lingua A sono generalmente buone (un po' meno nella scrittura). La scala contemplata prevedeva sei gradi di competenza: molto bene, bene, abbastanza, poco, male e niente. Aggregando le risposte "molto bene", "bene" e "abbastanza" come *adeguato*²¹, "poco" e "male" come non *adeguato*²², e "niente" come *non presente*, troviamo i dati seguenti.

Per quel che riguarda il parlare 100 student* individuano le proprie competenze come adeguate (38, 34, 28), 15 come non adeguate (12, 3), solo in un caso la lingua A non viene parlata per nulla.

Troviamo dati migliori per quanto riguarda la comprensione orale, infatti 112 persone reputano

19 I padri italofofoni rappresentano un gruppo di un terzo maggiore di quello delle madri, verosimilmente per due motivi. In caso di coppie miste, è molto più frequente il caso di marito italiano con partner straniera, che viceversa. Inoltre a Torino, in particolare per alcune comunità, non è infrequente il caso di mariti che emigrano per primi, a cui seguono solo dopo diversi anni la moglie con i figli: in questi casi la lingua nativa dei mariti è stata sottoposta a un processo erosivo più esteso.

20 Sono state le/gli intervistat* stessi* a definire quale era la loro lingua A, e quale la lingua B.

21 Se non indicato diversamente, le cifre fra parentesi corrispondono nella prima posizione a "molto bene", nella seconda a "bene" e nella terza a "abbastanza".

22 Se non indicato diversamente, le cifre fra parentesi corrispondono nella prima posizione a "poco", nella seconda a "male".

le proprie competenze come adeguate (64, 32, 16), e quattro no.

Le competenze in scrittura sono quelle in assoluto più ridotte: adeguate per 75 parlanti (19, 29, 27), e non adeguate per 28 (14, 14); 12 non sanno proprio scrivere la lingua A, una persona infine è parlante di una lingua con sola forma orale.

I testi scritti vengono compresi da 95 persone in forma adeguata (34, 31, 30), da 17 in maniera non adeguata (9, 8), anche qui bisogna tenere presente che di una lingua non esiste lo scritto.

La lingua B delle/gli 20 student* trilingui mostra la situazione seguente.

Valutano adeguata la propria produzione orale 16 parlanti (6, 4, 6), 1 non ne è soddisfatto, 3 non parlano proprio la lingua di famiglia; tutti la comprendono adeguatamente oralmente (9, 8, 3). I dati relativi alla scrittura mostrano degli estremi: l'abilità è adeguatamente sviluppata fra 12 parlanti (6, 2, 4), non è adeguata per 3 (2, 1) e inesistente per 5. Si osserva un fenomeno simile per la comprensione di testi scritti, adeguata per 14 persone (6, 4, 4), poco sviluppata per 1, assente per 5.

Lingue utilizzate nel percorso scolastico

All'interno di un percorso scolastico lo strumento di apprendimento più importante è la lingua, tramite essa vengono infatti veicolate moltissime informazioni; avere competenze salde nella lingua della scuola è quindi un prerequisito fondamentale per raggiungere buoni livelli nelle diverse materie. Una scolarizzazione non estesa in italiano potrebbe portare a competenze scolasticamente non adeguate,²³ che richiedono quindi interventi mirati; viceversa lingue di cui si hanno competenze consolidate perché utilizzate in altri sistemi scolastici sono una ricchezza non solo per le/i singol* parlanti, ma rappresentano anche un importante capitale linguistico per la società in cui ess* vivono. Interessava quindi sapere in quali lingue (e in quali Paesi) aveva avuto luogo la scolarizzazione delle/gli student* bilingui.

Più della metà²⁴ delle/gli intervistat* ha frequentato un asilo nido italofono in Italia, quasi un decimo di ess* l'ha frequentato in altri paesi e/o in altre lingue (con il rumeno al primo posto con 8 occorrenze, e rispettivamente una presenza per albanese, arabo egiziano, inglese standard e spagnolo peruviano).

Fra chi ha frequentato la scuola materna²⁵, 102 l'ha fatto in Italia e 17 in altri paesi²⁶; le lingue

23 Ci rifacciamo alle riflessioni di Jim Cummins che differenzia le competenze linguistiche utili per interagire nella quotidianità *BICS* (Basic Interpersonal Communicative Skills), da quelle necessarie per affrontare argomenti disciplinari di tipo astratto *CALP* (Cognitive Academic Language Proficiency).

24 In alcuni casi la somma dei parziali può essere superiore a quella delle/intervistat*, questo avviene quando vi sono persone che hanno svolto lo stesso corso di studi in due sistemi scolastici diversi.

25 Per agevolare la lettura, i corsi di studio sono stati denominati utilizzando la terminologia generalmente utilizzata, al posto di quella ufficiale del Ministero.

26 Si tratta di Romania (7), Germania e Stati Uniti (2), Albania, Cuba, Egitto, Francia, Lituania e Perù (1).

usate diverse dall'italiano sono il rumeno (6), seguito da inglese (5)²⁷, tedesco (4)²⁸, francese (2)²⁹, spagnolo (2)³⁰ e, con una occorrenza, albanese, arabo egiziano, lipovano e lituano.

Praticamente tutt* le/gli intervistat* (113) hanno frequentato le scuole elementari in Italia; fra chi ha frequentato, in parte o in toto, questo segmento scolastico all'estero³¹ o presso scuole internazionali in Italia, le lingue di scolarizzazione diverse dall'italiano emerse sono il rumeno (8), il tedesco, il francese e l'inglese (3), lo spagnolo (2) e l'albanese (1).

Le medie sono state frequentate da 114 alliev* in Italia e 2 all'estero³², 4 alliev* hanno usato anche il tedesco, 3 l'inglese e 2 il francese.

Le scuole superiori sono state frequentate esclusivamente in Italia.

La scolarizzazione complessiva, contata partendo dai tre anni di età, in un quarto dei casi (29) è avvenuta anche in lingue diverse dall'italiano, con un'estensione variabile da uno a undici anni.³³ Tra le/gli 19 alliev* scolarizzati anche all'estero, quasi la metà (8) hanno esperito il fenomeno della "retrocessione"³⁴.

Bilinguismo e apprendimento delle lingue di famiglia

Poiché il punto focale di questa ricerca è il fenomeno del bilinguismo all'interno del nostro Istituto, desideravamo sapere se e come i 116 student* intervistat* si reputassero bilingui: 61 di ess* (52,6 %) si reputano pienamente bilingui e 38 (32,8%) abbastanza, i restanti si suddividono fra gli 8 (6,9%) che pensano invece di esserlo poco, i 9 (7,8%) per nulla.

I tipi di bilinguismo considerato erano tre tipi diversi: quello di famiglia (con uno o ambedue i genitori parlanti nativi di altre lingue), quello derivante dallo studio in scuole estere o in scuole italiane internazionali, e infine quello conseguente da adozione internazionale.³⁵ Il 91% del campione

27 Due parlanti sono stati scolarizzati negli Stati Uniti e tre presso scuole bilingui in Italia. A Torino esistono sia scuole private/parificate in inglese, sia la Scuola Statale Internazionale Europea con indirizzi bilingui con francese, inglese e tedesco insieme all'italiano.

28 Con due parlanti scolarizzati in Germania e due presso scuole bilingui in Italia.

29 Un* parlante è stato scolarizzat* in Francia, e un* presso scuole bilingui in Italia.

30 Un* parlante è stato scolarizzat* a Cuba, l'altr* in Perù.

31 Si tratta di Romania (7), Stati Uniti (2) e, con una occorrenza, Albania, Cuba, Francia, Moldavia e Perù.

32 Con percorsi in Argentina, Emirati Arabi Uniti, Gran Bretagna e Svizzera.

33 Con le frequenze di 2 o 5 anni vi sono cinque occorrenze; quattro per quelle di 1, 3 e 8 anni; tre per 4 e 11 anni, e sei per 1 anno.

34 Il protocollo italiano per l'accoglienza scolastica di minori provenienti da paesi non Comunitari prevede che essi vengano di regola iscritti alla classe corrispondente alla loro età anagrafica; il singolo istituto scolastico può però deliberare l'iscrizione ad una classe inferiore, tenendo conto delle competenze generali e del livello di conoscenza dell'italiano. La "retrocessione" è di fatto una bocciatura di ufficio prima ancora di iniziare le lezioni nella nuova classe. Le scuole, negli ultimi anni alle prese con risorse ridotte e difficoltà a offrire laboratori e corsi intensivi di italiano, ne fanno uso in particolare a partire dagli ultimi anni delle elementari, nella speranza che questa "bocciatura a prescindere" possa agevolare le/i neoiscritt* nel loro percorso scolastico successivo. L'Anagrafe Studenti del MIUR a oggi non registra questo fenomeno.

35 Ovviamente le diverse forme si possono anche sovrapporre, all'interno delle nostre interviste era però possibile indicarne una sola.

(106 casi) ha acquisito la propria lingua "altra" spontaneamente in famiglia, come nativi bilingui quindi, vi sono poi rispettivamente 3 student* che l'hanno utilizzata come lingua di scolarizzazione prevalente all'estero, o in Italia.

La scienza è oggi concorde nell'indicare che saper usare più di una lingua può portare a dei vantaggi, ci si è chiesti se per le/i nostr* intervistat* ve ne fossero nell'apprendimento di altre lingue. Per le lingue moderne l'80% delle/gli intervistat* ritiene che essere bilingui aiuti "abbastanza" (49) se non "molto" (44), con le lingue classiche i benefici sembrano ridotti, i due livelli più alti di competenza raggiungono insieme il 44%³⁶.

Ci interessava inoltre sapere se a Torino ci fosse la possibilità concreta di seguire corsi di lingua di famiglia, per potere, come accade con l'italiano, saperla leggere e scrivere correttamente.

Per quel che riguarda la lingua A trenta intervistat* ne hanno avuto la possibilità: la maggior parte ha seguito lezioni private (13), altri corsi pomeridiani facoltativi a scuola (8), infine per alcuni (7) la propria lingua di famiglia coincide con una di quelle insegnate curricularmente a scuola; in un caso infine sono stati i genitori a fare da insegnanti. La durata della frequenza varia molto da studente a studente, e spazia da uno a nove anni.³⁷

La risposta è molto più limitata per la lingua di famiglia B, ossia la terza lingua, infatti solo 3 persone hanno frequentato corsi per il suo apprendimento (in due casi seguendo lezioni private, e in un altro sfruttando l'offerta curricolare a scuola), di durata variabile dai 3 ai 6 anni.

Per quel che riguarda la valutazione delle proprie competenze in lingua di famiglia, la stragrande maggioranza la ritiene adeguata: sono abbastanza soddisfatt* il 48% (56) per la lingua A e il 30% (6) per la lingua B, lo sono pienamente il 38% (44) per la lingua A e il 35% (7) per la lingua B, è quindi una ristretta minoranza quella di chi è poco o per nulla contento.

Abbiamo chiesto infine se si sarebbe desiderato studiare a scuola la propria lingua di famiglia: 26 student* (22%) godono già di questa opportunità, 40 (34%) sono interessat*, 48 (41%) infine non lo ritengono necessario.

L'italiano nella scolarità precedente, e al Gioberti

Come abbiamo visto nella "Introduzione" (v. p. 3) a livello censuario in Italia le/i student* "stranier*" che frequentano un percorso di tipo liceale è molto basso, una delle ipotesi possibili è che ci sia alle spalle un fenomeno di auto-selezione legato verosimilmente anche alle competenze in italiano e a quelle disciplinari acquisite nel percorso scolastico precedente.

36 Vi sono infatti 35 "abbastanza" e 16 "molto".

37 La metà degli studenti (15) è stato coinvolto fino a tre anni, i restanti si dividono equamente fra chi ha frequentato rispettivamente dai 4 ai 5 anni e dagli 8 ai 9.

Per quel che riguarda l'italiano la stragrande maggioranza delle/gli nostr* intervistati non avrebbe avuto interesse a ricevere un supporto mirato alle elementari e/o alle medie, il 12% (14) però ne sarebbe stato felice: quasi tutti (eccetto due) l'hanno ottenuto, in primo luogo da parte di insegnanti, poi dal doposcuola, e in due casi dai genitori. Esso è stato abbastanza adeguato per il 42% di ess*, e pienamente per il 50%.

Siamo poi passati ad indagare sulle competenze in italiano necessarie per poter affrontare con successo un percorso liceale: esse vengono valutate come pienamente adeguate dall'85% delle/gli intervistat*, le/i restante* le valutano come abbastanza adeguate.

Poste domande più specifiche riguardo ad ambiti scolastici, si è osservato che creavano difficoltà in qualche intervistat*³⁸. Si tratta in primo luogo della padronanza del lessico specifico delle diverse discipline (14), seguita dalla capacità di esprimersi in prove scritte e temi (10), sostenere interrogazioni e prendere appunti (8), comprendere testi scritti (5) e infine, comprendere spiegazioni (2).

Chiedendo se vi siano materie ostiche dal punto linguistico, l'88% (102) risponde "nessuna", mentre chi ha problemi elenca "italiano", seguito da latino, scienze, filosofia, greco e le lingue moderne. Un* intervistat* si dice in difficoltà a causa di competenze in italiano non adeguate in tutte le materie.

Sei student* avrebbero piacere di ricevere un supporto mirato per l'italiano, di essi due lo ricevono³⁹ tramite i compagni e/o al doposcuola, ma non lo reputano pienamente adeguato.

Come imparare e insegnare in classi multilingui

Le ultime due domande erano aperte, si è chiesto ai diretti interessati di riflettere su possibili cambiamenti per venire maggiormente incontro ai bisogni di classi multilingui.

Secondo il 59% (69) delle/gli intervistat* il Gioberti potrebbe migliorare l'offerta formativa per le/gli student* bilingui, in questo senso sono state formulate molte proposte concrete. I tre sotto-ambiti toccati sono quelli dell'italiano delle discipline, dello studio pomeridiano, e dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue di famiglia.

Riguardo all'italiano per lo studio⁴⁰ andrebbero aggiunte ore integrative (curricolari con l'affian-

38 Abbiamo indicato fra parentesi solo le valutazioni di "abbastanza" sommate ai "poco" (le altre possibilità di risposta erano "molto bene", "bene" e "male"). Elenchiamo i diversi sotto-ambiti in scala crescente di difficoltà: il lessico specifico delle discipline viene registrato quindi per primo, perché 102 intervistat* reputano di esserne pienamente padron*, mentre all'estremo opposto si trova la comprensione delle spiegazioni delle/i docenti, agevole per 114 intervistat*. In questo caso abbiamo abbinato a "poco" anche "abbastanza", perché reputiamo che per poter frequentare con successo un percorso liceale si debbano possedere competenze linguistiche in italiano solide.

39 Nell'a.s. 2016-17 il nostro Istituto ha offerto, per la prima volta, un laboratorio di "italiano per lo studio" dedicato a student* segnalat* dai singoli docenti di lettere. Non tutti gli studenti hanno aderito a questa proposta, verosimilmente era presente anche qualche studente che, pur non essendo stato segnalato, avrebbe avuto piacere di aderirvi dietro auto-candidatura.

40 Due student* hanno espresso la loro contrarietà verso offerte di questo tipo, in un caso facendo capire che chi non

camento di insegnanti⁴¹, o pomeridiane di potenziamento), mirate a recuperare eventuali incertezze grammaticali. Esse andrebbero strutturate su livelli diversi, che includano anche quelli alti⁴². Si potrebbe pensare anche a forme di tutoraggio fra pari, cercando abbinamenti con *compagn** e/o insegnanti bilingui con la stessa lingua di famiglia,⁴³ per favorire un apprendimento consapevolmente contrastivo. Gli insegnanti di classe infine dovrebbero offrire attività mirate, in particolare nello scritto (lettura e recensioni di libri). Questo lavoro suppletivo di italiano L2 dovrebbe venir soggetto a un qualche tipo di valutazione e di credito.

*Divers** hanno pensato che per qualcun* potrebbe essere d'aiuto uno studio guidato pomeridiano, così come corsi di recupero e/o di messa a livello nelle diverse materie: sia *compagn** (anche bilingui), che *insegnant** potrebbero guidare gruppi di studio, così da guidare nella comprensione dei testi sia a livello linguistico, che contenutistico.⁴⁴

*Numeros** *student** infine desiderano che venga ampliata e potenziata l'offerta linguistica dell'Istituto con offerte di tipo facoltativo.

Si dovrebbero insegnare nuove lingue e quindi anche altre certificazioni, offrendo corsi pomeridiani tenuti da insegnanti, così come circoli di conversazione in cui approfondire aspetti di tipo culturale, anche sfruttando le competenze delle/i *compagn** madrelingua.

Bisognerebbe prevedere un'offerta in parte individualizzata per le/gli *student** bilingui che studiano curricularmente la propria lingua di famiglia e/o di scolarizzazione precedente, sia per quel che riguarda i contenuti (anche offrendo moduli CLIL⁴⁵), che le prove di verifica. Di pomeriggio poi si potrebbero proporre corsi di livello avanzato.

Dovrebbe essere possibile studiare a scuola la propria lingua di famiglia (anche tramite l'offerta di stage estivi), per migliorarne le competenze, e avendo l'opportunità di avvicinarsi ad aspetti culturali dei paesi di origine dei propri genitori.

sa bene l'italiano, non dovrebbe frequentare un liceo, nell'altro spiegando invece che un sostegno mirato in italiano L2 dovrebbe aver luogo in un periodo precedente alle scuole superiori, o quanto meno, non oltre il primo biennio.

41 Attualmente in Italia non esiste una denominazione ufficiale per le/gli *insegnant** di italiano L2. In alcune regioni vengono chiamati "facilitatori", in altre "insegnanti di laboratorio". Il MIUR con il DPR 19 del 14 febbraio 2016 ha introdotto una nuova classe di concorso, la A23, denominata "Lingua italiana per discenti di lingua straniera (alloglotti)". Tra le/i *ragazz* intervistat** è stato anche utilizzato in maniera estensiva il termine già presente nell'ambito scolastico di "insegnante di sostegno", chi aiuta in maniera mirata *compagn** con qualche difficoltà.

42 Questo concetto è stato sottolineato da molti, all'interno di un percorso liceale l'offerta non può fermarsi a livelli basilari o intermedi.

43 Secondo *divers** *intervistat** vi sono ambiti in cui il tramite e il confronto con la propria lingua madre potrebbe favorire l'apprendimento.

44 Attività di questo tipo sono già presenti nel nostro Istituto, anche se non sono mirate alle/gli *student** bilingui. Due pomeriggi alla settimana ci si può fermare a studiare con la consulenza di *student** *universitar** e la presenza di un* docente. Esistono poi per numerose materie sportelli pomeridiani, ad iscrizione libera, tenuti da docenti della scuola. Infine c'è il programma di "peer tutoring", in cui *student** del triennio che hanno dato la loro disponibilità vengono abbinati a *compagn** che si sono auto-segnalati, in modo da poter studiare insieme.

45 L'acronimo inglese CLIL (Content and Language Integrated Learning) descrive una modalità didattica in cui una o alcune materie vengono offerte in una lingua diversa da quella di scolarizzazione.

Come valorizzare le competenze delle/i bilingui

Il 59% (68) delle/gli student* intervistat* pensa che il liceo Gioberti potrebbe sperimentare nuove strade per valorizzare le competenze delle/dei propri*student* bilingui, e ha formulato suggerimenti concreti (in parte coincidenti con quelli del paragrafo precedente)⁴⁶.

Le/gli bilingui della scuola potrebbero tenere corsi pomeridiani delle loro lingue di famiglia, sia per chi è principiante,⁴⁷ sia per offrire momenti di conversazione a chi ha già un livello più alto (un* insegnante potrebbe integrare con la grammatica); si potrebbero anche far nascere gruppi di auto-aiuto fra bilingui, in cui chi ha competenze più approfondite insegna a chi ne ha di minori.

Le/i student* bilingui degli ultimi anni potrebbero diventare figure di riferimento per le/i neo iscritt* all'interno di progetti di tutoraggio, sostenendo quindi chi ha difficoltà nello studio.

Sarebbe interessante vi fossero laboratori pomeridiani in lingua, in cui essa diventa strumento, e non fine di apprendimento (similmente a quel che già avviene ad esempio con le "Olimpiadi di filosofia"), ad esempio tramite corsi/segmenti CLIL di scienze o storia.

O ancora, all'interno del corso di traduzione offerto dal nostro Istituto (pomeridiano e facoltativo), si potrebbero offrire momenti in cui concentrarsi su alcune lingue di famiglia più diffuse, magari impegnandosi su brani che potrebbero servire a compagn* e/o a lezione.

Le competenze e le idee delle/gli student* bilingui e delle loro famiglie potrebbero venir utilizzate per presentare progetti, e organizzare scambi con nuove scuole all'estero.

Ad esempio alliev* che passeranno un periodo di studio all'estero, potrebbero venire abbinati a compagn* i cui genitori sono originari del paese, di modo da ricevere informazioni dirette e, quando necessario, iniziare a impararne la lingua. Viceversa bisognerebbe pensare a forme di sostegno per chi rientra da un'esperienza scolastica all'estero.

Tutte queste attività dovrebbero ricevere una qualche forma di riconoscimento e di attestazione, in termini di certificazione linguistica, oppure crediti formativi, ovvero Alternanza Scuola Lavoro.

Andrebbe anche considerato l'aspetto economico, prevedendo borse di studio per chi è particolarmente meritevole, e proviene da famiglie meno abbienti.

Le assemblee di istituto potrebbero essere momenti in cui elaborare e pubblicizzare le svariate attività, aprendo delle finestre per la condivisione delle lingue e culture delle/gli student* bilingui.

46 Il questionario prevedeva due domande differenti, per cui si prevedevano due risposte separate, di fatto numeros* intervistat* hanno dato una risposta cumulativa.

47 Uno studente ha segnalato come nell'a.s. 2016-2017 la scuola non ha accettato la candidatura all'interno del progetto di "peer tutoring" di un suo compagno con spagnolo come lingua di famiglia lo spagnolo, motivandolo col fatto che a scuola lui studiava invece il francese. In realtà lo studente aveva scelto di studiare il francese, proprio perché aveva una conoscenza molto approfondita dello spagnolo, di cui avrebbe volentieri condiviso le sue competenze.

Le persone dietro ai numeri

Anche se il nostro rapporto è eminentemente di tipo quantitativo, avevamo piacere di ricordare qualche aspetto delle interviste a nostro parere particolarmente significativo. Per questo motivo ognuno di noi ha riportato l'intervista che l'aveva colpito* maggiormente, e insieme ne abbiamo poi individuate sei da pubblicare. I nomi che introducono le "storie" sono gli pseudonimi scelti dalle/i nostr* intervistat*, quelli che concludono le storie corrispondono ai nomi delle/gli intervistator*.

La storia di Atticus

Atticus, una ragazza di 18 anni, venne in Italia con i suoi genitori all'età di 8 mesi. Il resto della sua famiglia (nonni, zii, cugini) risiede ancora oggi in una cittadina della Cina, il suo Paese d'origine. Una volta in Italia Atticus inizia a frequentare la scuola materna in italiano e continua così con le scuole successive.

Nonostante ciò non perde i contatti con le sue origini: a casa con i suoi genitori parla abitualmente in cinese, che ha studiato anche per tre estati all'Istituto Confucio di Torino. Tuttavia ad oggi ritiene di conoscere ancora poco la sua lingua di famiglia, a causa delle sue difficoltà intrinseche.

Atticus conosce anche il cinese standard, ma parla e capisce molto meglio quello regionale. Si tratta di un fenomeno molto comune in Cina, anche i suoi parenti conoscono meglio il dialetto, in particolare sua nonna parla solo quello, integrandolo eventualmente con termini del cinese standard.

Atticus si reputa bilingue, questo la aiuta nello studio di alcune lingue, e non la ostacola con l'italiano.

Ho scelto di raccontare in breve un pezzo della sua storia perché, oltre alla sua disponibilità, ho apprezzato molto il fatto che parlasse cinese, lingua che sto cercando di imparare da sola, e che mi affascina molto, quindi mi ha fatto piacere parlare di bilinguismo con una madrelingua cinese.

Eleonora

La storia di Nic

Durante l'esperienza ASL che ho svolto quest'anno ho avuto modo di entrare in contatto con molte persone e diverse storie. Una di queste mi ha colpito in modo particolare.

È la storia di Nic, un ragazzo dall'eredità culturale molto interessante. Sua madre viene dall'Honduras e suo padre è italiano. Nic nasce e cresce a Torino, ma lo spagnolo rimane una parte molto importante nella sua vita, in particolare perché gli permette di mantenere i rapporti con la sua famiglia materna che, pur risiedendo in Italia da molti anni, non ha mai abbandonato la pratica della lingua di origine.

"L'Italia mi appartiene solo a metà, sono fiero di potermi definire mulatto", così mi dice Nic

mentre parliamo della sua esperienza.

Ed è proprio questa millenaria tradizione di sapere abbracciare più culture a rendere speciale l'Italia (o buona parte di essa): la capacità di non fermarsi ai propri, per quanto bellissimi, confini, ma di guardare oltre, in modo da costruire un futuro più solido e di pari diritti per tutti coloro che vi vivono, vecchi e nuovi cittadini.

Eric

La storia di Agata

Agata è stata tra le primissime persone da me intervistate, tra tutte la sua è stata la storia che più mi ha colpito e fatto riflettere. Nata in Italia da padre tedesco e da madre italiana, la ragazza ha sempre avuto la possibilità di coltivare la lingua paterna grazie alla sensibilità linguistica dei suoi genitori, e alla presenza di una scuola pubblica bilingue. Ha frequentato infatti la "Scuola Internazionale Europea Statale Altiero Spinelli", che offre la possibilità, a partire dalla scuola elementare, di svolgere parte delle lezioni interamente in lingua tedesca, inglese oppure francese.

Oltre che a scuola, ha praticato il tedesco anche a casa, sviluppando così molto velocemente ottime competenze linguistiche sia in italiano, che rimane la sua lingua principale, sia in tedesco. Col passare degli anni però, nonostante la frequenza dello Spinelli anche alle medie, ha iniziato a non praticare più questa lingua al fuori della scuola, perdendo progressivamente in fluidità.

Agata mi racconta che attualmente, nonostante il sostegno della sua famiglia e le numerose opportunità ricevute, non si sente più molto sicura delle sue capacità, e ritiene di sapere solo discretamente la lingua tedesca, che vorrebbe conoscere meglio. Alla mia obiezione che verosimilmente si sottovaluta, e che probabilmente la sa meglio di quanto pensi, mi spiega irrimediabile quanto poco basti per perdere una lingua. Rassegnato proseguo con l'intervista, ed ecco che rispondendo alle ultime due domande, aperte e riguardanti il bilinguismo al Gioberti, essa descrive la situazione della maggior parte delle/gli student* bilingui all'interno del nostro Istituto (e non solo): molta voglia di mettersi in gioco, di migliorare se stessi e gli altri, desiderio di sentirsi valorizzati e anche, come nel suo caso, di venir aiutati per non dimenticare la propria lingua di famiglia. La propositività e le idee di Agata mi hanno quindi fatto ulteriormente pensare al patrimonio linguistico che le nostre scuole possiedono, a quanto sia facile e veloce perderlo: io ritengo che mai e poi mai dovrebbe cadere nell'oblio.

Daniele

La storia di Sara

Nel corso di questa esperienza di ASL ho avuto modo di intervistare una simpaticissima ragazza

che ha scelto di farsi riconoscere con lo pseudonimo di “Sara”.

L’intervista si è rivelata un piacevole occasione per confrontarmi con una coetanea parlante la lingua catalana (sua mamma è originaria della Catalogna), lingua che la sottoscritta sta cercando di imparare da autodidatta. Sara ha "inaspettatamente" svolto il ruolo di docente nei confronti della sua intervistatrice, divertendosi parecchio. La conversazione spontanea in lingua, iniziata al termine della realizzazione dell’intervista per il progetto di ASL, mi ha giovato molto, poiché mi ha dato l’opportunità di intraprendere un percorso di avvicinamento alla cultura e alle tradizioni della Catalogna, oltre che di farmi conoscere questa ragazza, con cui ho subito stretto amicizia. Sara è riuscita a catturare la mia curiosità esponendomi all’attualità catalana, al modo di vivere e al mondo dei giovani e del lavoro; inoltre mi ha spiegato alcune regole grammaticali un po' più complicate rispetto al castigliano.

È stata una bellissima esperienza: Sara fin dal primo momento si è trovata a suo agio, rispondendo alle domande in modo ampio e approfondito. È stata indubbiamente l’intervista che tra tutte mi ha coinvolto maggiormente; sono rimasta estremamente soddisfatta da questo incontro, da cui sono uscita sicuramente più arricchita. Grazie Sara.

Virginia

La Storia di Aronz

Aronz frequenta la 2^a superiore. Ho voluto raccontare di lei perché ammiro molto il suo Paese di nascita, ovvero la Russia e, durante l’intervista, ho avuto il piacere di venire a conoscenza di alcuni aspetti di esso.

Aronz è arrivata in Italia all'età di nove mesi: a suo padre era stato offerto un lavoro in Italia, e ha deciso di trasferirsi insieme alla sua famiglia.

Parla molto bene l'italiano, nonostante quando fosse arrivata in Italia con la sua famiglia nessuno di loro lo sapesse. Mi spiega infatti che l'ha imparato ascoltando le persone parlare, leggendo i cartelloni (per lo più pubblicitari), guardando la TV e frequentando la scuola materna.

Non avendo genitori italiani, Aronz non ha avuto la possibilità di imparare la lingua grazie a loro. Successivamente però, anche loro hanno iniziato ad apprenderlo; adesso, dopo più di quindici anni in Italia, l'hanno imparato bene e lo parlano fluentemente.

Ogni estate Aronz va a trovare i suoi parenti in Russia. Mi ha detto che della Russia apprezza particolarmente la sensazione di libertà che si percepisce grazie al verde dei paesaggi, campagne e boschi al di fuori delle città. Inoltre mi ha spiegato che Mosca e San Pietroburgo sono praticamente le uniche due grandi città con molto turismo, le altre città sono molto più "a misura d'uomo".

Le ho chiesto delle differenze fra Russia e Italia e mi ha raccontato ad esempio, che nei film in

streaming c'è un solo doppiatore per le voci di tutti i personaggi, e che è molto più semplice trovare film in streaming russi, piuttosto che italiani.

Ho apprezzato molto che Aronz sia stata così aperta con me perché, nonostante fosse solo un'intervista, ha avuto un atteggiamento più aperto rispetto ad altre persone, magari più chiuse caratterialmente o insicure di fronte a tante domande, che hanno perciò risposto in modo più succinto. Aronz ha dato una risposta ad ogni mio dubbio e curiosità e, sebbene ci conoscessimo già da due anni, ho sentito che si è creato un legame sicuramente più intenso.

Valentina

La storia di Alan e Frassinetto

Durante questo percorso le interviste che più mi hanno colpito sono state quelle di Alan e Frassinetto.

Ho scelto di parlarne perché, diversamente dalle altre, in cui era presente un* intervistat* alla volta, queste si sono svolte invece in contemporanea. L'insegnante dell'ora infatti, ha preferito farle uscire insieme. Questa modalità ha rappresentato una ricchezza, perché entrambe le intervistate hanno interagito, con me e tra di loro, in modo allegro e vivace.

Entrambe hanno saputo usare una buona dose di ironia nel dare le risposte, a cominciare dalla scelta dagli pseudonimi, ed è emerso in me il desiderio di conoscere altre persone così simpatiche e disponibili.

Una cosa che mi ha particolarmente affascinato è che Alan, oltre all'italiano e alle lingue che studia già a scuola, parla altre quattro lingue apprese nel suo contesto familiare: arabo, francese, turco e spagnolo.

Frassinetto, ragazza gentile e disponibile, oltre all'italiano e alle lingue che studia a scuola, a casa con la sua famiglia utilizza il rumeno.

L'intervista è durata più del previsto, non solo perché doppia, ma anche per la capacità di entrambe le allieve di raccontare e raccontarsi, evidenziando non solo alcuni aspetti della loro vita familiare, ma anche del loro buon livello di integrazione nel contesto scolastico.

Fabiola

Conclusioni

Svolgere questa ricerca ci ha permesso di scoprire che all'interno del nostro Istituto ci sono molti studentesse e studenti nativi bilingui,⁴⁸ di cui il Ministero, a causa delle modalità di gestione della

48 Sono più del 10% delle/gli frequentanti della nostra Scuola, quasi il doppio di chi viene registrato dal MIUR come stranier*.

propria anagrafe, ignora però l'esistenza. Ci siamo resi conto di quanto sarebbe invece importante registrare questo dato, poiché a scuola la lingua è uno strumento fondamentale di lavoro; avere informazioni sulla biografia linguistica delle/gli student*, permetterebbe di progettare meglio la didattica.

All'interno della nostra indagine è emerso che per qualcun* fra le/gli student* intervistat* sarebbe utile ricevere nel primo biennio delle ore integrative dedicate all'italiano per lo studio, le necessità emerse con più impellenza sono quelle legate alla padronanza del lessico specifico delle diverse discipline, così come all'affinamento delle proprie competenze nell'espressione scritta. La materia che dal punto di vista linguistico crea maggiori difficoltà è proprio italiano, seguita da latino (non basta infatti studiare con attenzione questa lingua ex novo, bisogna anche saper rendere in un buon italiano i testi originali).

Ci ha colpito come molte/i compagn* del triennio non abbiano solamente formulato richieste alla scuola, ma abbiano dato la propria disponibilità a condividere le proprie competenze, ad esempio tramite un possibile affiancamento di compagn* bilingui neo-iscritti in azioni di tutoraggio, che passino eventualmente anche da un uso contrastivo della lingua di famiglia, oppure ancora con l'insegnamento della propria lingua di famiglia a chi sia interessat*.

I dati quantitativi hanno altresì mostrato che essere bilingui non danneggia le competenze in italiano: anzi, chi valuta di avere competenze molto buone in lingua di famiglia, di regola le ha molto buone anche in italiano.

Le peculiarità legate ad essere "naturalmente" competenti in una lingua diversa da quella di scolarizzazione sono di fatto una risorsa preziosa e inesplorata, che pone con forza domande all'attività curricolare del nostro Istituto. Le/i ragazz* intervistat* hanno espresso il chiaro desiderio che le loro lingue di famiglia vengano valorizzate, ricevendo cure e attenzioni anche scolastiche, per poter svilupparsi e consolidarsi, così da arrivare a competenze certificate, sfruttabili nell'ambito dello studio prima, e del lavoro poi.

Molt* intervistat* si sono detti disponibili a condividere ciò che sanno, ad esempio svolgendo laborator* con compagn* che si avvicinano come principianti allo studio della loro lingua, oppure che desiderano conversare in essa e/o sapere qualcosa di più dei paesi di origine dei loro genitori.⁴⁹

Quando le lingue di famiglia coincidono con quelle straniere già insegnate a scuola, le/gli intervistat* vorrebbero che si prevedessero livelli differenziati di insegnamento, per permettere loro di svolgere un programma in linea con le proprie competenze.

Un'altra dato significativo della nostra ricerca è stata l'emersione di moltissim* student* binazio-

49 Per informazioni dettagliate sulle proposte di valorizzazione formulate v. p. 14.

nali (quasi la metà del campione), che possiedono quindi, oltre alla cittadinanza italiana, quella di un altro paese.⁵⁰ Rispetto ai dati dell'anagrafe MIUR si tratta di una "sorpresa", visto che il software ministeriale permette di indicare una sola cittadinanza (nel caso di alliev* binazionali, essa deve essere necessariamente quella italiana).

Contemporaneamente ci ha colpito come molt* nostr* compagn* non fossero consapevoli di avere anche un'altra cittadinanza, e dovessero informarsi a casa per averne conferma; questo mostra come all'interno delle scuole e della società più in generale, si parli poco di questo tema: a volte ci sembrava che "non detto" avesse come conseguenza forme, non consapevoli, di mimetizzazione.

Le/i nostr* compagn* sono stat* felic* di venire intervistat*, perché anche se per pochi minuti, una volta tanto sono stati protagonisti a causa del loro bilinguismo, che diventava qualcosa non da nascondere, ma di cui poter essere fieri.

Così come auspicava alcuni anni fa la Ministra Carrozza (v. p. 3), ci piacerebbe pensare che in un futuro vicino in Italia, così come avviene già in molti Paesi europei, porre domande sulla biografia linguistica delle/gli alliev* diventi uno dei compiti di routine dell'Anagrafe Scolastica. Aver dato ascolto e voce a una minoranza bilingue molto numerosa, ma fino a oggi silenziosa, rappresenta un primo passo per una didattica sempre più attenta al plurilinguismo.

Insegnamenti tratti

Questa attività di Alternanza Scuola Lavoro ci ha dato l'occasione di metterci alla prova in campi per noi nuovi, e di imparare (anche dai nostri errori).

Per la buona riuscita del progetto sono emersi come fondamentali tutta una serie di aspetti che nel mondo del lavoro sono dati per scontati, mentre in ambito scolastico c'è spesso una tolleranza più ampia; è stato quindi utile potere toccare con mano all'interno di una simulazione lavorativa quali sono le conseguenze dirette di alcuni atteggiamenti e/o comportamenti.

In primo luogo abbiamo imparato che la gestione del tempo è solo in apparenza semplice e banale, e che procrastinare non paga. Per avere pronte in tempo le varie parti del progetto abbiamo stabilito date da non oltrepassare; quando questo invece è avvenuto, si sono innescate reazioni a catena negative. In alcuni casi la presenza di proroghe è stata addirittura controproducente, perché ha trasmesso la falsa impressione che il tempo a disposizione fosse dilatabile a piacere, ostacolando nell'individuazione delle priorità.

50 I motivi per cui si è binazionali sono i più diversi. Ad esempio perché si è figli di una coppia mista. O perché uno o ambedue i genitori sono diventati cittadini italiani (in questo caso i figli minori acquisiscono automaticamente questa cittadinanza). Oppure anche perché, tramite adozione internazionale, si è diventati figli di genitori italiani. Per questioni di praticità e costi chi ha anche la cittadinanza italiana non di infrequente possiede i soli documenti italiani (alla bisogna ha però la possibilità, recandosi in una rappresentanza consolare, di ottenere anche quelli dell'altro paese).

Un altro aspetto fondamentale si è rivelato essere la comunicazione all'interno del gruppo e con la coordinatrice. Tutti i problemi e gli imprevisti emersi sono risultati affrontabili e superabili, se comunicati in maniera tempestiva: insieme si trovava una soluzione, e qualcun* era sempre disposto a dare una mano. Vice versa quando la comunicazione di difficoltà intercorse è stata tardiva, poco trasparente o addirittura assente, il risultato finale, così come il clima di lavoro di tutto il gruppo, ne hanno risentito.

Per quel che riguarda aspetti più specifici della nostra attività, ci siamo confrontati con l'attenzione che si deve alla protezione dati personali, a maggior ragione visto che avevamo garantito alle/gli intervistat* l'anonimità: non è sempre stato immediato, perché questo spesso si scontrava con pratiche di comunicazione che abitualmente utilizziamo.

Nessun* di noi aveva mai realizzato delle interviste, e la loro organizzazione è stata a volte complessa. Abbiamo sperimentato che avere un "appuntamento" con la/lo student* da intervistare può risultare complicato, se questo viene concordato con l'insegnante dell'ora tramite corrispondenza e-mail;⁵¹ infatti tramite la posta elettronica i tempi rischiano di dilatarsi. A volte inoltre, dopo aver individuato con l'insegnante di turno giorno e ora delle interviste, capitava di non riuscire a incontrarsi, perché banalmente la/lo studente quel giorno era assente.

Ci siamo inoltre res* conto che le schede informatiche di registrazione dati vanno compilate sempre con estrema accuratezza, per poter arrivare a dati precisi e congruenti; in questo senso una pratica che si è rivelata di successo è stata quella di svolgere il lavoro a coppia: da una parte si velocizzavano i tempi, e contemporaneamente si migliorava la qualità dei dati registrati,⁵² visto che c'erano sempre un controllato e un controllore. Dietro un foglio di calcolo ben archiviato c'è necessariamente una pignoleria assoluta.

Per quel che riguarda le due domande aperte dell'intervista abbiamo osservato che riportare le risposte in maniera troppo sintetica ha successivamente creato difficoltà a chi doveva analizzarle e descriverle, sarebbe stato quindi necessario riferirne sempre in modo molto articolato e chiaro.

Una lezione pratica riguardo alle interviste è quella di farsi raccontare più di quanto richiesto dal questionario, perché risulta utile avere informazioni in eccedenza. Inoltre durante il loro svolgimento bisogna contemporaneamente sia compilare il modulo con attenzione, sia ascoltare concentrat* ciò che viene detto, così da verificarne istantaneamente la congruenza: recuperare a posteriori informazioni mancanti, o non plausibili, richiede tempo eccedente quello inizialmente

51 Noi intervistatrici/tori contattavamo via mail gli insegnanti delle ultime ore di lezione, preventivamente informati da una circolare del Preside, chiedendo l'autorizzazione preventiva di poter intervistare, un* alla volta, alcuni loro student*. Questo aveva luogo solo le ultime ore, se noi non avevamo lezione, e veniva ulteriormente complicato dal fatto che a volte dovevamo muoverci fra sede e succursale del nostro Istituto.

52 A posteriori riteniamo che i dati da noi elaborati, nonostante un accurato controllo finale, sono molto anche se non completamente affidabili, in compenso li riteniamo pienamente validi.

stimato, che a volte diventa difficile trovare.

Reputiamo che questa esperienza di Alternanza Scuola Lavoro sia stata interessante e utile. Abbiamo conosciuto compagni* nuov*, passando del tempo piacevole con loro e all'interno del nostro gruppo. Ci siamo accostati a tematiche a noi poco note e di attualità. Infine ci siamo sperimentat* in un'attività di ricerca simile a quella che forse affronteremo, fra pochi anni, all'Università, confrontandoci con standard di lavoro per noi inusuali e parecchio impegnativi.

Per concludere, pensiamo di avere svolto un lavoro per certi versi ovvio di pratica scolastica, e nel contempo di aver toccato terra incognita, ci rende ulteriormente felici sapere che esso può avere risvolti pratici per la vita della nostra Scuola.

Dalla ricerca nascono azioni concrete

I primi risvolti pratici di questa ricerca si sono già visti nell'a.s. 2016-2017. Nel gennaio 2017 la scuola ha effettuato prime modifiche alla maschera per le iscrizioni in linea per le future prime linguistiche e quarte ginnasio, così da archiviare anche informazioni di biografia linguistica, ed eventuali comunicazioni delle famiglie.

Il Dipartimento di Lettere inoltre ha offerto uno sportello di "italiano per lo studio", così da sostenere in modo mirato alcun* student* bilingui in ambiti specifici dello studio liceale.

Per il secondo anno di seguito poi, sfruttando le ore di potenziamento, si è offerto un laboratorio di italiano come lingua straniera agli studenti che, all'interno di progetti internazionali di scambio, frequentano il nostro Liceo per alcuni mesi.

Tutto questo ci ha portato a cercare la collaborazione con l'Università degli Studi di Torino: nell'a.s. 2017-2018 la nostra scuola ospiterà un* tirocinante che, opportunamente guidato, possa seguire nell'italiano per lo studio le/i nostr* compagni*, e nell'italiano come lingua straniera le/i student* ospiti (in questo ultimo caso forse affiancato da qualche student* del triennio).

Vi sono infine le innumerevoli proposte fatte dalle/gli student* intervistat* riguardanti l'italiano, lo studio pomeridiano, e la valorizzazione e la cura delle lingue di famiglia (v. p.12 e sgg.). Pensiamo che il passo conseguente alla pubblicazione di questo rapporto sarà la creazione di un gruppo di lavoro misto student*/insegnanti, per coordinare e realizzare almeno qualcuna di queste attività, e per offrire momenti informativi sul bilinguismo, cercando parallelamente un riconoscimento ufficiale per le/gli student* che si impegneranno (ad esempio come crediti formativi o Alternanza Scuola Lavoro): in questo nuovo anno scolastico abbiamo molto da fare!

Ringraziamenti

Desideriamo in primo luogo ringraziare tutte le studentesse e gli studenti che ci hanno regalato la

loro fiducia e il loro tempo, senza di loro questo rapporto non esisterebbe.

Ringraziamo poi le/i coordinatrici/tori di classe che ci hanno indicato le/gli student* contattabili, e infine le/gli insegnanti che, mentre tenevano lezione, hanno permesso alle/i loro alliev* di uscire brevemente di classe affinché potessimo svolgere le interviste.

Il nostro Preside, il prof. Vincenzo Pappalettera, e la nostra Vicepreside, la prof.ssa Anna Maria Maggi, hanno creduto da subito nel nostro progetto: i loro consigli e il loro sostegno sono stati e saranno preziosi.

Giovanna Russo e Francesco Galati della Segreteria Didattica ci hanno dato una grossa mano ogni volta che avevamo bisogno di dati o spiegazioni su procedure del MIUR.

Volker Dörr nel suo tempo libero ha realizzato il foglio di calcolo su cui abbiamo caricato i dati, ha importato i fogli di calcolo in banca dati, fornendoci i dati grezzi alla base di questo rapporto.

Chiara Canigiula ha letto il manoscritto durante le sue vacanze, fornendoci preziose indicazioni.

Grazie anche a voi che siete arrivati all'ultima pagina di esso: ci auguriamo che vi abbia fornito qualche punto di riflessione, e perché no, magari anche di azione.

Sintesi del rapporto

Nell'a.s. 2016-2017 undici student* del Liceo Gioberti di Torino hanno svolto una ricerca azione all'interno di un progetto di Alternanza di Scuola Lavoro, per registrare alcuni dati della biografia linguistica e scolastica delle/i propri* compagn* bilingui, risultati essere più di un decimo della popolazione studentesca totale. Ne sono stati intervistat* 116, quasi esclusivamente de visu, venendo a sapere che nella quasi totalità delle loro famiglie si parla anche una lingua diversa dall'italiano, ventitré in tutto; inoltre in un decimo di esse la pratica comunicativa è trilingue.

Quasi tutte le persone intervistate sono bilingui nativi, perché uno o ambedue i genitori sono a loro volta parlanti nativi di lingue diverse dall'italiano, usate abitualmente in famiglia⁵³. Qualcun* di loro ha vissuto all'estero, utilizzando la propria lingua di famiglia anche a scuola; infine qualcun altro ha frequentato scuole internazionali, in Italia o all'estero, in cui ha studiato in inglese, francese o tedesco. Non vi sono casi di intervistat* adottat* dall'estero da grandicelli, arrivati quindi in Italia con una loro prima lingua già strutturata.

Le nazionalità presenti sono complessivamente trentatré, due terzi hanno delle/i compagn* ha la cittadinanza italiana, quasi la metà è binazionale, e ha quindi due cittadinanze.

Se si chiede alle/gli student* di auto-valutare le proprie competenze nella lingua di famiglia che usano più spesso, la lingua A, ess* le giudicano di regola adeguate, sono generalmente più sviluppa-

53 L'80% delle madri e il 79% dei padri parla abitualmente anche una lingua diversa dall'italiano; 16 mamme e 10 papà sono poi trilingui.

te le competenze orali e ricettive (la comprensione orale è sostanzialmente adeguata per il 97% delle/gli intervistati, la produzione orale per il 95%, la comprensione scritta per l'82%, la produzione scritta infine per il 65%).

La lingua B delle/gli 20 student* trilingui mostra abilità ridotte rispetto alla lingua A, anche se l'orale continua ad avere un'ampia copertura, in particolare in ambito ricettivo (la comprensione orale è sostanzialmente adeguata per tutt* le/gli intervistati, la produzione orale per l'80%, la comprensione scritta per il 70%, la produzione scritta infine per il 60%).

Alla domanda se si reputino bilingui o meno, il 52,6% delle/gli intervistat* risponde di esserlo pienamente, il 32,8% dice di esserlo abbastanza; i restanti si suddividono fra il 6,9% che pensa di esserlo poco, e il 7,8% che non si percepisce come bilingue.

Essere bilingui, a parere delle/gli intervistat*, avvantaggia nello studio delle lingue, nell'80% dei casi per quelle moderne, e nel 44% per quelle classiche.

Solo una minoranza, 12% fra le/gli nostr* intervistati, avrebbe avuto piacere di ricevere supporto con l'italiano alle elementari e alle medie, quasi tutti l'hanno ottenuto, principalmente da insegnanti, e all'interno di progetti di doposcuola.

L'85% del nostro campione valuta di avere competenze in italiano pianamente adeguate ad un percorso liceale, chi ha qualche difficoltà le riscontra soprattutto nel lessico specifico delle discipline e nel sapere esprimersi per scritto. La materia che risulta più ostica dal punto di vista linguistico è proprio l'italiano, e alcuni student* gradirebbero ricevere un supporto mirato.

Le/i nostri intervistat* vorrebbero che la didattica della nostra Scuola si misurasse con le moltissime proposte fatte, sia nell'ambito dei laboratori di italiano per studiare, che di progetti di tutoraggio pomeridiani, così come per la valorizzazione e la cura delle lingue di famiglia: le/i bilingui vorrebbero sia poter seguire corsi loro dedicati, sia poter mettere a disposizione della comunità scolastica le loro competenze linguistiche plurilingui, così da dividerle.

Bibliografia / Sitografia

- Agenzia Nazionale Erasmus+ INDIRE. "Label europeo delle Lingue 2016: il bando per istruzione e formazione". Firenze, 2016, www.erasmusplus.it/label-lingue2016.
- Consiglio d'Europa. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale*. Milano, Italiano LinguaDue, 2011 (2010).
- Camilli, Eleonora. "Cittadinanza, quella riforma che 'non può più aspettare'". Fermo, 12 ottobre 2016, www.redattoresociale.it.
- Consiglio d'Europa. *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*. Milano, Italiano LinguaDue, 2012.
- Carrozza, Maria Chiara. "Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri". Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. Roma, 19 febbraio 2014.
- Coordinamento Nazionale Nuove Generazioni Italiane. *Manifesto delle nuove generazioni italiane*. Roma, 2016, www.integrazionemigranti.gov.it.
- Feriti, Stefania. "Teoria degli apprendimenti linguistici", <http://www.maestraemamma.it>.
- Fondazione Ismu - MIUR. *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale. A.s. 2014-2015*. Milano, 2016.
- ISTAT. *L'integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni*. Roma, 15 marzo 2016.
- ISTAT. *Diversità linguistiche tra i cittadini stranieri*. Roma, 25 luglio 2014.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. "Progetto LSCPI. Lingue di scolarizzazione e curricolo plurilingue e interculturale". Roma, 2014, <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/lscpi>.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Ufficio di Statistica. *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.s. 2015/2016*. Roma, marzo 2017.
- Polchi, Vladimiro. "La Stranieri Spa vale come la Fiat: il Pil degli immigrati in Italia pesa 127 miliardi". Roma, 10 ottobre 2016, <http://www.repubblica.it>.
- Rapisardi, Rita. "Anche noi siamo italiani: sì allo ius soli". Roma, 26 febbraio 2017, <http://espresso.repubblica.it>.
- Robustelli, Cecilia. *Donne, grammatica e media. Suggerimenti per l'uso dell'italiano*. Giulia Giornaliste (Giornaliste Unite Libere Autonome). 2014, http://www.assostampa.it/wp-content/uploads/2017/05/Donne_grammatica_media.pdf.
- Rocci, Carlotta. "Ius soli, sono 22 mila i torinesi nel limbo 'non italiani'". Torino, 1° marzo 2017, <http://torino.repubblica.it>.
- Sabatini, Alma (a cura di). *Il sessismo nella lingua italiana*. Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna. Roma, Poligrafico di Stato, 1987.
- Scuola di Barbania. *Lettera a una Professoressa*. Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1990 (1967).
- Toro, Anna. "Ius soli: la legge bloccata in Senato e quel milione di vite 'appese a un filo'". Roma, 9 gennaio 2017, www.unimondo.org.