

Michela Lupia

Facendo un rapido esame delle statistiche e dei dati pubblicati dal 2000 nel Dossier edito dalla Caritas, le più significative cause di insuccesso scolastico degli alunni stranieri possono essere ricondotte a tre indicatori fondamentali¹:

- **Incostanza della frequenza**
- **Metodologie didattiche inadeguate**
- **Insufficiente integrazione**

Esiste dunque un problema di inserimento e di integrazione dei minori stranieri nella scuola italiana ed occorre partire da questo dato di fatto per proporre delle possibili soluzioni e riflettere sulle condizioni specifiche che caratterizzano la situazione degli alunni migranti rispetto ai loro coetanei autoctoni.

Nella situazione educativa che incontra nel nuovo contesto ospitante, il bambino migrante conosce presto l'esperienza di differenze e di cambiamenti che intervengono tutti a un livello fondamentale di organizzazione della personalità²:

- modificazione dello *spazio geografico*: riadattamento a oggetti, ambienti, luoghi differenti o legame con lo "spazio immaginario" della famiglia
- modificazione dello *spazio del corpo* e della percezione di sé, problemi di identità fisica
- cambiamento della percezione già elaborata del *livello socio-economico della famiglia* e del *prestigio del capofamiglia*
- modificazione dello *spazio linguistico*, che comprende i sistemi di comunicazione non verbale e la dimensione culturale della lingua

A questa condizione generale di trasformazione e di mutamento del vissuto esperienziale, si associa una sensazione di *straniamento*³ che interessa in particolare la sfera linguistica: un *language shock* che nasce dalla constatazione della perdita di efficacia espressivo-comunicativa della lingua che finora aveva familiarmente guidato e catalogato ogni livello d'esperienza.

La nuova situazione non è inoltre caratterizzata da rapide trasformazioni che cancellano di colpo il vissuto precedente, come potrebbe far pensare l'elenco sopra indicato: esiste invece una condizione

¹ Caritas/Migrantes, *Immigrazione. Dossier statistico 2005-2011*.

² Cfr. L. Luatti, *Gli alunni stranieri nella scuola italiana* in G. Favaro-L. Luatti (a cura di), *L'Intercultura dalla A alla Z*, Franco Angeli Editore, 2004, pp. 65 ss.

³ Cfr. U. Weidenhiller, *La competenza interculturale* in C. Serra Borneto (a cura di), *C'era una volta il metodo*, Carocci editore, Roma, pp. 209 ss.

di sdoppiamento della realtà, un fenomeno che può essere senza dubbio indicato con il termine di *biculturalismo*, accogliendo in esso il senso antropologico del termine cultura e il suo significato peculiare di contenitore strutturale di ogni forma d'esperienza umana.

In seno alla condizione di biculturalismo, l'aspetto più evidente è di sicuro il bilinguismo: si tratta di un fenomeno che può essere definito come "facoltà di un parlante di dominare contemporaneamente due o più lingue", anche se in quest'ultimo caso la situazione linguistica può essere meglio indicata come plurilinguismo, cui corrisponderebbe un più generale pluriculturalismo. Il fenomeno del bilinguismo ha dunque una definizione semplice ma solo apparentemente, poiché i numerosi studi in materia hanno condotto ad una serie di distinzioni e di tipologie.

Il *Dizionario di Linguistica* edito da Einaudi⁴ segnala che, ad un termine apparentemente chiaro, corrispondono una varietà di accezioni, relative agli approcci con cui si considera il fenomeno: sociolinguistico, psicolinguistico o pedagogico. Seguendo un'esigenza scientifico-descrittiva, possiamo accogliere la distinzione socio-linguistica fra *bilinguismo orizzontale*, tipico delle comunità in cui tutte le lingue in uso hanno un uguale status sociale, e *bilinguismo verticale*, in cui una sola lingua è considerata ufficiale, come accade in Italia in presenza delle numerose comunità dialettali e di alcune minoranze linguistiche, e quindi anche delle comunità di immigrati arrivate di recente o residenti nei paesi ospitanti da più generazioni. E' difficile demarcare una netta linea di separazione fra il bilinguismo verticale e la *diglossia*, che generalmente indica l'uso funzionalmente differenziato di diversi codici linguistici o di diverse varietà di un codice linguistico all'interno della stessa comunità di parlanti.

Gli studi sul bilinguismo sono stati approfonditi nelle nazioni europee che da più tempo sono state interessate dai fenomeni migratori (Francia, Inghilterra, Germania) e negli Stati Uniti.

L'Italia, per ora, registra una scarsità di studi e di sperimentazioni, motivata dal fatto che il bilinguismo – diffuso in tutta Italia nella forma italiano-dialetto – è stato considerato un male per almeno un secolo⁵: fatta l'Italia, nel 1861, era necessario "fare gli italiani" – come recitava una nota massima di D'Azeglio - visto che, al momento dell'unificazione del Regno d'Italia solo il 2,5% della popolazione, fuori della Toscana, parlava l'italiano⁶.

⁴ *Dizionario di linguistica*, Einaudi, Torino, 1996, pp. 116 ss.

⁵ Per questo e per altri aspetti della questione lingua-dialetto nella storia del nostro paese, si veda S. Gensini, *Breve storia dell'educazione linguistica dall'unità a oggi*, Carocci Editore, Roma, 2005.

⁶ Il dato è di Tullio De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Laterza, Roma-Bari, 1963. In anni più recenti, come segnala Gensini nel testo già citato, Arrigo Castellani ha formulato un'ipotesi più ottimistica, coinvolgendo nel conto tutti i toscani, e giungendo a ipotizzare che gli italofoeni fossero intorno al 9% della popolazione complessiva: ma gli studiosi della storia della lingua italiana considerano più realistica l'ipotesi di De Mauro.

Se invece ci soffermiamo a dare un rapido sguardo alla storia della lingua italiana, potremo notare come la connotazione di bilinguismo si possa estendere lungo l'intero arco delle trasformazioni storiche che hanno interessato la nostra lingua, fin dai primi esperimenti in volgare. Come lingua romanza o neo-latina, la lingua italiana nasce infatti in una condizione di diglossia tra il latino e il volgare, condizione che si muta gradualmente in un bilinguismo orizzontale grazie, in sostanza, all'opera dantesca. Il binomio latino-volgare, essenziale per definire le origini della lingua letteraria italiana, rifletteva il binomio tra lingua colta e lingue popolari ed è diventato un vero e proprio bilinguismo nel momento in cui, con la Divina Commedia, si assiste alla creazione di un volgare letterario illustre e quindi al completamento della lingua volgare con un codice ben più prestigioso della semplice comunicazione quotidiana. La creazione era, del resto, già avviata dagli esperimenti poetici di autori a Dante precedenti, ma fu da lui codificata e, addirittura, teorizzata nel *De Vulgari Eloquentia*.

Tuttavia, il binomio latino-volgare è in sé inesatto per fotografare la situazione linguistica originaria: meglio si dovrebbe parlare di latino e di *vulgari* che, del resto, rappresentano gli antecedenti delle attuali lingue regionali. È interessante notare come l'operazione linguistica dantesca sia tendente a includere nell'ampio spettro del volgare illustre espressioni e termini desunti da altri volgari e come tale operazione risulti dunque di segno opposto rispetto a quella selettiva – tendente piuttosto a escludere – di stampo petrarchesco e poi manzoniano.

La creazione di un volgare illustre e letterario ha, da un lato, mutato la diglossia in bilinguismo, ma ha dall'altro posto le basi per un nuovo dualismo: quello tra la nuova lingua colta, conosciuta ed apprezzata da un pubblico di pochi intellettuali ed estimatori, e le parlate locali diffuse nell'uso comune quotidiano.

La storia linguistica del nostro paese è piuttosto complessa: la lunghissima “questione della lingua” sembra riconducibile, in ultima istanza, ad una condizione di plurilinguismo affermatasi in assenza di una unità nazionale – al contrario di quanto avveniva in Spagna o in Francia in età moderna – e seguita, dopo l'unità politica risorgimentale, da una situazione di diglossia: da un lato, la lingua ufficiale – in realtà, il dialetto fiorentino, selezionato in virtù del prestigio letterario e imposto all'intera penisola in base a uno specifico programma politico di unificazione linguistica – e dall'altro, le numerosissime realtà linguistiche locali, divenute attraverso quest'operazione selettiva, varianti diatopiche di una lingua standard; per comprovare il carattere di artificiosità di questa selezione, basti pensare al paradosso che si manifesta nell'uso linguistico dell'intellettuale italiano

medio – Manzoni compreso – alla fine dell'Ottocento: la neo-lingua italiana è senza dubbio meno usata del dialetto nella vita quotidiana o del francese in ambito colto o mondano!

Sembra, quindi, che il bilinguismo abbia da sempre interessato la storia linguistica della nostra penisola: si è trattato di un bilinguismo verticale, sempre caratterizzabile come diglossia e mai considerato né tanto meno valorizzato dai canali ufficiali. Dalla sapiente operazione selettiva di matrice manzoniana, il dualismo tra lingua ufficiale (dell'amministrazione, dei servizi pubblici, della scuola) e dialetto (la lingua madre della maggior parte degli italiani) si è trascinato fino a fenomeni di unificazione linguistica più recenti, come e, soprattutto, la massificazione avvenuta attraverso i mezzi di comunicazione (radio, cinema, televisione).

Questo bilinguismo ha determinato un fenomeno "curioso": fino all'inizio degli anni '80, per molti italiani la lingua standard ha rappresentato una sorta di L2 (Lingua Seconda), veicolata da elementi esterni all'ambito familiare e affettivo. Il mancato riconoscimento di questo dato reale, motivato dallo scarso prestigio delle lingue dialettali, - spesso connotate negativamente e considerate dannose per l'apprendimento della "vera" lingua italiana – ha avuto come effetto l'impoverimento linguistico di un sostrato dialettale complesso e ricco di varianti e, per diverso tempo, ha determinato delle ricadute sul piano del successo scolastico e quindi sullo status socio-economico di buona parte della popolazione.

Rispetto a questa situazione, occorre ricordare prospettive e proposte diverse – per alcuni versi addirittura opposte – rispetto a quella manzoniana: innanzi tutto la posizione del linguista Graziadio Isaia Ascoli⁷ che propendeva per una soluzione bilingue italiano-dialetto e affidava la formazione di un idioma comune alla progressiva uniformazione socio-intellettuale del paese, piuttosto che a un modello linguistico imposto dall'alto. La lezione dell'Ascoli venne accolta soprattutto da Giuseppe Lombardo-Radice⁸ che, nei programmi della scuola elementare del 1923, introdusse l'idea della centralità formativa dell'educazione linguistica, che non doveva essere limitata al solo ambito scolastico, fondando l'insegnamento dell'italiano sul rispetto della personalità del bambino e del suo patrimonio dialettale.

Il rinnovamento avviato da Giuseppe Lombardo Radice venne interrotto dal regime fascista, fautore di una politica scolastica nazionalista, antidialettale e tesa a un'omologazione dei comportamenti didattici. Da allora il modello didattico prevalente nella scuola italiana ha trascurato il messaggio progressivo implicito negli orientamenti di Ascoli e di Lombardo-Radice finché, nel 1967, un libro

⁷ Cfr. M. Dardano, *G. I. Ascoli e la questione della lingua*, Istituto della Enciclopedia Italiana, Roma, 1974.

⁸ G. Lombardo-Radice, *Orientamenti pedagogici per la scuola italiana*, Paravia, Torino, vol. 2, 1931.

singolare, *Lettera a una professoressa*⁹, ripropose il problema della lingua cogliendone tutte le sfumature di ordine politico ed economico-sociale. Nelle critiche al sistema scolastico, che alimenteranno le proteste studentesche del 1968, la “questione della lingua” acquistava una nuova centralità perché risultava essere l'espressione più diretta dei meccanismi selettivi insiti nella società. La massima di don Milani – “è la lingua che fa uguali” – rimandava nuovamente all'esigenza di un'educazione linguistica realmente democratica, che riuscisse ad eliminare – in linea con i principi enunciati dalla Costituzione – tutti “gli ostacoli di ordine economico e sociale” che impediscono un'effettiva parità tra le persone.

Nel testo della Scuola di Barbiana, leggiamo :

*Le lingue le creano i poveri e poi seguitano a rinnovarle all'infinito. I ricchi le cristallizzano per poter sfottere chi non parla come loro. O per bocciarlo. Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi, appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. {...} «Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua». L'ha detto la Costituzione pensando a lui. Ma voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione*¹⁰.

In questa situazione generale si realizzò l'incontro tra la linguistica scientifica e le nuove istanze didattiche e sociali, che troveranno espressione nel lavoro pionieristico di Tullio De Mauro e nella sua intensa attività di coordinamento della Società Linguistica Italiana (SLI) e del Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica (GISCEL), formatosi presto all'interno della SLI ed aperto ad accademici e insegnanti.

Il manifesto della GISCEL sono le Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica¹¹, testo in cui è evidente fin dal titolo il richiamo alla lezione di Giuseppe Lombardo-Radice, ma in cui trovano spazio altre fondamentali istanze di alcuni grandi classici del pensiero linguistico e psico-pedagogico del Novecento (da F. De Saussure a L. S. Vygotskij, senza trascurare A. Gramsci).

In alcuni estratti dalla parte conclusiva e programmatica di questo testo, leggiamo:

3. La sollecitazione delle capacità linguistiche deve partire dall'individuazione del retroterra linguistico-culturale personale, familiare, ambientale dell'allievo, non per fissarlo e inchiodarlo

⁹ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

¹⁰ Scuola di Barbiana, *Op. Cit.*, pp. 18-19.

¹¹ Il testo delle Dieci Tesi è reperibile su diversi siti Internet. possono essere scaricate, fra l'altro, da <http://www.maldura.unipd.it/romanistica/cortelazzo/diecites.html>

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.

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 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 vivere in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla. [...]

10. In ogni caso e modo occorre sviluppare il senso della funzionalità di ogni possibile tipo di forme linguistiche note e ignote. La vecchia pedagogia linguistica era imitativa, prescrittiva ed esclusiva. Diceva: «Devi dire sempre e solo così. Il resto è errore». La nuova educazione linguistica (più ardua) dice: «Puoi dire così, e anche così e anche questo che pare errore o stranezza può dirsi e si dice; e questo è il risultato che ottieni nel dire così o così». La vecchia didattica linguistica era dittatoriale. Ma la nuova non è affatto anarchica: ha una regola fondamentale e una bussola; e la bussola è la funzionalità comunicativa di un testo parlato o scritto e delle sue parti a seconda degli interlocutori reali cui effettivamente si vuole destinare, ciò che implica il contemporaneo e parimenti adeguato rispetto sia per le parlate locali, di raggio più modesto, sia per le parlate di più larga circolazione.

L'impatto delle Dieci Tesi è stato molto forte e molte istanze didattiche in esse contenute hanno ispirato in modo sostanziale i programmi per la scuola media del 1979 e per la scuola elementare del 1985.

Oggi, alcune considerazioni di Don Milani ritornano prepotentemente attuali nel nuovo quadro di una società italiana ancora più complessa di quello che si profilava negli anni '60 e '70.

I profondi cambiamenti socio-economici e la rapida trasformazione dell'Italia da paese di emigrazione a paese di immigrazione, hanno posto anche alla scuola nuove e pressanti "questioni della lingua". Non a caso, uno degli ultimi convegni del GISCEL (2004) ha avuto come tema "Il linguaggio dall'infanzia all'adolescenza: tra italiano dialetto e italiano L2", aprendo nuove prospettive al dibattito sull'educazione linguistica: come si pone oggi l'attenzione al bilinguismo entro il nuovo contesto multietnico e multiculturale? E come questa attenzione, che è quindi peculiare di una tradizione didattica e pedagogica tutta italiana, può collegarsi alla questione di una corretta pratica di insegnamento-apprendimento dell'italiano come L2?

Come era accaduto ai tempi in cui prevalse nella scuola italiana l'orientamento dialettofobico, oggi, nella rapida trasformazione della nostra società in paese d'accoglienza, il mancato riconoscimento della condizione di bilinguismo – e di biculturalismo – degli alunni immigrati conduce, in modo analogo, ad alcune conseguenze negative, così riassumibili:

- **perdita delle competenze pregresse nel sistema LM-CM (Lingua e Cultura Materna);**
- **scarse acquisizioni nell'ambito della L2;**
- **classificazione degli eventi in campi separati (casa, scuola) scarsamente o per nulla comunicanti, con conseguente scissione del vissuto esperenziale;**
- **connotazione sociale negativa della cultura d'origine;**
- **costruzione di identità culturali separate e non comunicanti.**

Per quanto riguarda questa situazione, la sociolinguistica ci consente di riprendere la distinzione fra bilinguismo orizzontale e verticale e di associarlo ad un'altra importante distinzione, proposta da W. E. Lambert e ripresa da D. Demetrio e G. Favaro in *Immigrazione e pedagogia interculturale*¹²:

- **bilinguismo aggiuntivo:** situazione linguistica del bambino, non necessariamente di famiglia mista, che ha sviluppato una buona competenza nella L1, fortemente valorizzata nel suo ambiente, nella scuola, nella società e che in seguito aggiunge al suo repertorio una L2, anch'essa valorizzata: in questo caso, il bambino bilingue sviluppa delle competenze pari a quelle di un parlante nativo in entrambe le lingue, con grandi vantaggi nello sviluppo cognitivo (migliore organizzazione bilaterale del cervello, maggiore capacità di analisi dei fenomeni linguistici, maggiori capacità di apprendimento di nuove lingue).
- **bilinguismo sottrattivo:** situazione linguistica di un bambino la cui prima lingua non è socialmente valorizzata e che si trova a dover acquisire una L2, nei servizi dell'infanzia o della scuola, che diventa la sola lingua valorizzata: in questo caso, il processo di acquisizione avviene a scapito della lingua materna e potrà condurre al **semilinguismo**, termine che indica, in maniera provocatoria, una padronanza ridotta delle due lingue e che cerca di sottolineare la situazione di difficoltà linguistica dei bambini migranti. Questa

¹² D. Demetrio- G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

situazione è caratterizzata da una forte ambiguità, a un livello sia linguistico che di identità culturale: la lingua materna mantiene il valore di lingua simbolica e affettiva, ma non ha alcun prestigio e carattere funzionale; la seconda lingua, d'altra parte, manca dei riferimenti affettivi e simbolici ed è ridotta soltanto a lingua-strumento.

Ma la condizione linguistica che caratterizza gli alunni immigrati – bambini, adolescenti, adulti – è anche più complessa e multiforme: ritraffa infatti di un fenomeno estremamente differenziato, al punto che le stesse nozioni descrittive di L1, L2, LM risultano spesso inadeguate.

Innanzitutto, l'età ci consente di introdurre una fondamentale distinzione fra bilinguismo simultaneo, che è un bilinguismo precoce in cui l'individuo apprende contemporaneamente nei primi anni di vita, da un bilinguismo consecutivo, per cui la lingua seconda viene appresa in un tempo successivo all'acquisizione della prima. La seconda generazione, rappresentata dai figli dei migranti, presenta quindi tutte le attitudini utili a realizzare un bilinguismo simultaneo.

Nelle seconde generazioni, notiamo:

- 1) coloro che sono monolingui al momento del loro arrivo in Italia e diventano in seguito bilingui con l'inserimento nella scuola dell'infanzia.
- 2) coloro che sviluppano subito una sorta di bilinguismo simultaneo.
- 3) coloro che imparano a parlare solo in italiano per scelta della famiglia, o in seguito a un discutibile e dannoso orientamento in tal senso da parte degli operatori e dei servizi per l'infanzia.

Fra gli alunni nati all'estero, che quindi realizzano un bilinguismo consecutivo, vi sono:

- 1) coloro che praticano la L1 per usi comunicativi solo orali, perché non ancora secolarizzati nella loro lingua d'origine.
- 2) coloro che praticano una lingua orale (dialetto) a casa, ma hanno imparato a leggere e a scrivere nella lingua nazionale del paese d'origine (ad esempio gli alunni cinesi o arabofoni).
- 3) coloro che hanno sviluppato nella L1 sia una competenza orale che una competenza scritta.
- 4) coloro che praticano una L1 per gli usi orali e familiari, ma sono stati scolarizzati in una lingua straniera già nel loro paese d'origine.

Lungo l'asse diacronico, la storia linguistica delle famiglie di immigrati, anche degli Italiani residenti all'estero, presenta elementi ricorrenti: generalmente, da una situazione generale di

monolinguisma in L1 dei genitori, si passa a una situazione di bilinguismo dei figli e quindi al nuovo monolinguisma solo in L2 delle terze generazioni. La vicenda linguistica di una famiglia migrante che attraversa tre generazioni, può essere rappresentata attraverso questo schema¹³

- generazione 1 $L1 > L1 + (L2)$
- generazione 2 $L1 + L2 > (L1) + L2$
- generazione 3 $(L1) + L2 > L2$

Nella situazione rappresentata, il bilinguismo sottrattivo determina una sorta di ribaltamento nei ruoli delle generazioni: il genitore diventa *infante* in L2 (l'infante è letteralmente "colui che non è in grado di parlare") e i figli acquisiscono il "potere linguistico". La madrelingua, mezzo di comunicazione intrafamiliare, se debolmente sostenuta a casa e nella comunità, rischia di fossilizzarsi e di ridursi nell'uso. Il bilinguismo sottrattivo finisce con impoverire e ridurre la comunicazione fra generazioni diverse all'interno dello stesso nucleo familiare. I genitori si rivolgono ai figli in L1 e questi rispondono in L2, oppure anche gli adulti finiscono con l'adottare una L2, che però si presenta spesso rigida e priva di sfumature ed emozioni.

Dunque, ci sembra che un modello educativo basato su un rigido monolinguisma, un modello di tipo assimilativo, risulti in prospettiva controproducente e poco efficace per il raggiungimento di obiettivi sia linguistici che cognitivi. Questo modello è stato quello di gran lunga prevalente in Europa (basti pensare al modello francese) e negli Stati Uniti: ma assimilare non equivale a integrare e la frapposizione di nuove barriere comunicative ha contribuito alla creazione di comunità sempre più isolate e marginali, fino alle prime riflessioni e ai primi esperimenti di educazione bilingue.

La via dell'educazione bilingue è ovviamente quella che consente una massima valorizzazione della lingua e della cultura d'origine. Molte delle esperienze di educazione bilingue sono state condotte in paesi europei ed extraeuropei in cui l'immigrazione è presente da più tempo o in contesti da sempre caratterizzati da un bilinguismo di tipo verticale con una marcata distinzione tra la lingua materna e la lingua ufficiale¹⁴. I vantaggi osservati in queste esperienze sono stati

¹³ G. Favaro, *Tante lingue, una storia* in G. Favaro-L- Luatti, *Op. Cit.*, pp. 273 ss.

¹⁴ A titolo di esempio, vorremmo citare due esperienze, descritte nel sito Internet <http://www.educational.rai.it/>: quella sperimentata in alcune scuole tedesche interessate da una forte presenza di comunità immigrate italiane e quella condotta in alcuni paesi dell'America Latina.

numerosi, sia per l'apprendimento linguistico, che per quanto concerne lo sviluppo cognitivo. Le esperienze di educazione bilingue hanno infatti consentito di osservare che:

Il primo esempio di educazione bilingue si colloca nella tradizione tedesca che ha le sue origini nelle sezioni tedesco-francesi (bilinguale *Zweige*) del *Gymnasium* (liceo) create negli anni '60 in base ad un accordo di cooperazione fra la Germania e la Francia del 1963.

Il sito segnala l'importanza delle iniziative di educazione bilingue italo-tedesca: infatti, la difficoltà nell'apprendimento del tedesco ha influenzato in modo particolare la vita scolastica dei figli degli italiani, spesso considerati adatti alla frequenza delle sole scuole differenziali. Recentemente, tuttavia, si è assistito ad un fenomeno interessante: da un lato la presenza di alunni italiani nelle scuole tedesche "normali" ha evidenziato la necessità di tener conto delle differenze linguistiche fra gli alunni, dall'altro, da parte italiana, è emersa la necessità di superare la vecchia accezione di "lavoratori emigrati" in favore di un'identificazione non ghetizzante. Tutto ciò ha portato alla costituzione di scuole italo-tedesche ove, presso scuole pubbliche tedesche, vengono impartiti insegnamenti i cui programmi sono bilingui al 50% e le classi sono formate con il 50% di alunni italiani e altrettanti tedeschi. La prima esperienza è iniziata nel 1993 con la scuola di Wolfsburg e si è progressivamente estesa a varie sedi della Germania. Le sperimentazioni hanno avuto inizio nelle scuole elementari, ma è prevista la prosecuzione nei livelli successivi, come già avvenuto per la scuola di Wolfsburg. Fra le esperienze in corso, è interessante menzionare quella relativa alla *Meinolfschule* italo-tedesca di Hagen (Dortmund).

In realtà, è piuttosto difficile identificare oggi lo status dell'italiano in uso presso l'attuale utenza scolastica. Le differenze fra italiano come lingua materna, L2 e lingua straniera nella stessa popolazione scolastica italiana (figli di emigrati di seconda e terza generazione) vanno sempre più attenuandosi. Lo stesso status politico dei cittadini italiani in Germania, con la possibilità di acquisire la cittadinanza tedesca, va omologandosi a quello degli autoctoni, tanto da rendere sempre meno praticabile (ed opportuna) l'offerta dell'insegnamento dell'italiano ai soli cittadini italiani in senso stretto. "La classica distinzione fra lingua materna, lingua straniera e L1 – dice giustamente Gerlind Belke, del Dipartimento di Linguistica Applicata dell'Università di Dortmund – corrisponde sempre meno ai connotati linguistici presentati dagli scolari in una società multiculturale".

Se, da una parte, l'elevamento a rango curricolare dell'insegnamento dell'italiano consente di allargare il bacino di utenza agli alunni autoctoni ed evidentemente, con ciò, anche di migliorarne l'immagine all'interno del mondo scolastico, la stessa operazione – estesa a tutto il territorio - potrebbe comportare il recupero di una parte di quegli alunni italiani (circa il 49% del totale) che, per un motivo o per l'altro, tuttora diserta i "corsi di lingua materna". Tutto ciò sembra confermare l'opportunità di svincolare l'insegnamento dell'italiano dalle modalità del "corso di lingua materna" – inevitabilmente condannato ad una esistenza precaria e di secondo rango - per qualificarlo come offerta generalizzata di "lingua e cultura italiana", sia nell'ambito di sezioni bilingui, sia come materia opzionale, pur sempre però con rilievo curricolare.

Nelle classi bilingui della *Meinolfschule* - costituite per una metà da alunni italofoeni e per l'altra da germanofoni - la lezione di italiano, dal punto di vista del discente, si configura per gli uni (gli alunni italiani) come recupero e consolidamento della lingua di origine ("maintenance"), per gli altri (gli autoctoni) come apprendimento precoce di una lingua straniera in un contesto bilingue ("immersion"). L'ipotesi che si intende verificare con questo progetto è che l'insegnamento precoce di e in due lingue curricolari, non solo non ostacola ma promuove lo sviluppo linguistico generale del bambino. Il particolare contesto sociale del territorio (presenza di una numerosa comunità italiana) offre l'opportunità di ricreare a scuola situazioni bilingui e biculturali naturali ed un effettivo rapporto di mutualità fra gli alunni. La finalità educativa del progetto è infatti quella di favorire la comprensione interculturale e la coesione sociale fra le due componenti nazionali.

Il progetto di Hagen (come pure gli altri progetti nati in questi ultimi tempi in Germania) è in grado di offrire agli alunni italiani e agli autoctoni un autentico curriculum bilingue e biculturale, fondato cioè su una metodologia di uso delle lingue (rispettivamente materna e straniera) in situazione comunicativa reale e sul coordinamento sistematico della didattica delle due lingue. In ciò consiste la qualità pedagogica e il vero "valore aggiunto" dei progetti italo-tedeschi rispetto ai modelli tradizionali d'insegnamento precoce della lingua straniera.

La prospettiva dell'Educazione Bilingue Interculturale, come è stata definita nelle esperienze condotte soprattutto in alcuni paesi dell'America Latina, si è rivelata molto efficace nella costruzione del profilo cognitivo, oltre che linguistico, degli apprendenti; il programma prevedeva l'uso di un doppio canale comunicativo, la lingua indigena e lo spagnolo castigliano, nell'insegnamento scolastico e nei servizi educativi della prima infanzia.

1. Tale forma di apprendimento linguistico “misto” è di supporto allo sviluppo dell'autoaffermazione personale e alla formazione di un'immagine positiva di sé, che sembrano essere associate al riconoscimento, da parte della scuola, delle manifestazioni culturali e linguistiche proprie del sistema LM-L1, quindi all'ufficialità che ne conseguirebbe.
2. Esiste una stretta interdipendenza fra un precedente sviluppo linguistico in L1 ed un conseguente apprendimento in L2: il livello di competenza in L2, che viene raggiunto da uno studente bilingue, è una parziale funzione del tipo di competenza che ha sviluppato in L1 nel momento in cui inizia l'esposizione intensiva a L2. Questo principio si basa sull'ipotesi dell'esistenza di una competenza linguistica comune, sottostante ad entrambe le lingue, secondo la quale l'esperienza in uno dei due idiomi promuove lo sviluppo della competenza soggiacente ad ambo le lingue, e, pertanto, accresce i benefici dell'apprendimento di L2. Questa competenza comune permetterebbe all'educando, durante il processo di bilinguizzazione, di trasferire o applicare capacità, strategie, abilità e destrezze linguistiche sviluppate attraverso una lingua all'uso dell'altro idioma.
3. L'uso di L2 come lingua di istruzione nello sviluppo delle competenze in aree curriculari non linguistiche, contribuisce all'apprendimento di L2 da parte dell'educando nel processo di bilinguizzazione, poiché si tratta di un apprendimento funzionale all'acquisizione di alcune competenze che non si limitano alla sfera linguistica propriamente detta.

In base a queste esperienze di educazione bilingue possiamo osservare come il bilinguismo in sé non sia affatto un fenomeno negativo: occorre infatti superare la convinzione psicopedagogia che vedeva nel bilinguismo la principale causa di disturbi a livello della personalità e dell'apprendimento.

L'ipotesi fondamentale dell'educazione linguistica, centrata sul riconoscimento del vissuto linguistico-esperenziale dell'apprendente, appare così confermata. Rimangono tuttavia aperte numerose questioni: nei contesti migratori la condizione di bilinguismo è accompagnata a reali problemi d'ordine cognitivo e comportamentale, ma l'origine di tali fenomeni è spesso da ricondurre alle condizioni esterne di natura sociale in gli apprendimenti si contestualizzano e quindi

alla situazione di bilinguismo verticale che conferisce importanza e dignità a una lingua piuttosto che a un'altra. Le osservazioni sul bilinguismo ci consentono anche di individuare alcune strategie didattiche da mettere in atto nella nuova scuola multilinguistica e multiculturale.

E' chiaro che il modello migratorio italiano "a immigrazione diffusa", caratterizzato dalla presenza di un alto numero di nazionalità e da una notevole frammentazione linguistico-culturale, presenta non pochi problemi per la realizzazione di esperienze e progetti di educazione bilingue. Quello dell'educazione interculturale bilingue si pone dunque come un modello ideale a cui la scuola italiana dovrebbe tendere e che, per ora, ci può fornire delle indicazioni importanti, alla luce delle riflessioni condotte nell'ambito della tradizione dell'educazione linguistica.

Le esperienze di educazione interculturale bilingue da un lato e le istanze politiche e socio-pedagogiche dell'educazione linguistica dall'altro, ci guidano nell'individuazione delle strategie pedagogiche e didattiche minime che si richiederebbero ad una nuova scuola interculturale e plurilingue, sia sul versante del riconoscimento delle competenze linguistiche nel sistema LM-L1 che su quello dell'insegnamento-apprendimento della L2:

Strategie per la valorizzazione della LM-L1	Strategie per l'insegnamento-apprendimento della L2
<ul style="list-style-type: none">• necessità di conoscere in modo approfondito la situazione linguistica degli alunni neoinserti;• necessità di rilevare e di riconoscere le competenze pregresse nel sistema lingua-cultura d'origine;• consapevolezza che la conoscenza della L1 è un arricchimento e una chance e non un ostacolo all'apprendimento della L2;• necessità di sostenere e rassicurare i genitori immigrati nell'uso della lingua materna con i loro figli;• visibilità delle lingue d'origine in	<ul style="list-style-type: none">• necessità di individuare i bisogni linguistici in L2 (centralità dell'apprendente);• riconoscimento della situazione di bilinguismo e di biculturalismo degli alunni stranieri come arricchimento per gli alunni italiani (favorire in classe le dinamiche di confronto interlinguistico e interculturale);• necessità di avviare una comunicazione fra scuola e famiglia, prevedendo momenti

classe, attraverso momenti di narrazione, testi e libri bilingui, piccoli laboratori di scrittura in L1;

- necessità di sostenere l'orientamento degli studenti a mantenere e a sviluppare le loro competenze scritte nelle lingue d'origine (segnalazione di testi plurilingui, corsi in orario extrascolastico, progetti sperimentali di insegnamento della L1 nelle scuole);
- utilizzazione nella prima fase di inserimento degli alunni immigrati anche di testi e letture in L1 o bilingui, per sostenere il *transfer* delle competenze acquisite.

d'incontro con i genitori stranieri, anche per l'apprendimento della L2;

- favorire l'acquisizione della L2 nei contesti comunicativi potenziando le occasioni di scambio con il gruppo classe (lavori di gruppo o a coppia);
- utilizzare strumenti didattici adeguati (testi di italiano L2, laboratorio linguistico);
- favorire l'acquisizione della L2 alla luce dei più recenti studi di glottodidattica e di linguistica acquisizionale (aggiornamento degli insegnanti);
- trasversalità dell'educazione linguistica: attenzione alla L2 come lingua target, ma anche come lingua strumento per l'acquisizione dei contenuti delle singole discipline e quindi di competenze linguistiche, cognitive e professionali insieme.

In conclusione, i punti sopra indicati ripropongono, in forma attuale, il modello dell'educazione linguistica riformulandone alcune istanze alla luce delle esigenze del nuovo, e complesso, contesto multiculturale, ma ribadendo con la medesima forza la centralità e la trasversalità dell'educazione linguistica stessa, nella formazione della persona come soggetto che pensa ed opera attivamente nella società.