

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA **19**

AltLA

studi AltLA 19

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

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

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



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

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Indice

ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione	5
PATRIZIA CORDIN Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto	17
GIANLUCA BALDO Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana	29
ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni	41
BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena	55
CRISTINA LI Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia	71
LORENZO SPREAFICO La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara	85
NICOLA PERUGINI La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano	97
EUGENIO GORIA Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste	113
FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO <i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino	127
ILARIA BORRO Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo	145

MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano	161
NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese	175
ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali	187
SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci	203
IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i>	219
CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i>	243
CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa.	259
SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2	275
Indice autori	295

CRISTINA LI¹

Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia

Abstract

This study focuses on second generation students (aged 6-7-8) of Chinese origin living in Italy. To investigate what factors influence their language practices and perceptions, the main agents of their social network (i.e. parents and school agents) were also involved. The study was conducted through semi-structured interviews, and the contents underwent thematic analysis. By observing the children's relationship with their linguistic repertoire, families' bond with Chinese language(s) and Italian, and language policies and attitudes among families and schools, this contribution reflects on the important role of language in speakers' perception of both themselves and their social participation. In fact, especially in contexts of migration, a lack of proficiency in the dominant language may lead to communication difficulties such as affecting interpersonal relationships and individual identity perceptions.

1. *Introduzione*

Lo studio qui presentato esamina il plurilinguismo delle seconde generazioni di studenti in età di prima scolarizzazione (6, 7, 8 anni) di origine cinese in Italia.

I soggetti sono stati selezionati poiché potenziali *heritage speakers* (HS), intesi qui come parlanti che vivono in un ambiente bilingue sin dalla più tenera età, esposti sia alla *heritage language* (HL) – in genere nel contesto domestico – sia alla lingua dominante della società esterna. L'interesse alla base dello studio riguardava, da una parte, il rapporto di questi parlanti con le lingue del proprio repertorio e, dall'altra, i fattori influenzanti le loro percezioni e i loro usi linguistici. Tali fattori derivano non solo dalle scelte quotidiane dei bambini stessi, ma anche da quelle degli agenti facenti parte della loro rete sociale, costituita principalmente dal dominio familiare e da quello scolastico. Per questo, sono stati coinvolti anche genitori e agenti scolastici, al fine di indagare le politiche linguistiche e gli atteggiamenti nei confronti del plurilinguismo tra scuola e famiglia.

Per motivare gli elementi metodologici alla base della ricerca, viene dapprima introdotto il campo di studio della *Family Language Policy* (FLP) (§ 2.1); segue un quadro definitorio della categoria degli HS (§ 2.2) e, infine, una panoramica delle lingue cinesi in Italia, per inquadrare il contesto sociolinguistico di provenienza e di

¹ Università di Bologna.

vita quotidiana dei partecipanti (§ 2.3). In seguito, si presenta lo studio, in termini di contesto, partecipanti, domande di ricerca e obiettivi, metodo di ricerca e analisi dei dati (§ 3). Tre sono i gruppi di risultati individuati: i bambini e il rapporto con le proprie lingue (§ 4.1), le famiglie e il rapporto con il cinese e l'italiano (§ 4.2), il valore del plurilinguismo tra famiglia e scuola (§ 4.3). Dopo aver selezionato solo alcuni dei risultati più significativi, questo contributo si conclude proponendo una riflessione sul ruolo della lingua nella percezione che il parlante ha di sé e della propria partecipazione sociale e, considerato il contesto migratorio specifico dello studio, sul ruolo di una condizione plurilingue tra famiglia e scuola (§ 5).

2. *Quadro teorico*

Le famiglie plurilingui, come oggetto di studio nel campo della FLP, permettono di osservare non solo quanto la pressione sociale esterna si rispecchi in esse, ma anche il ruolo delle scelte linguistiche famigliari nella conservazione delle HL all'interno del più ampio contesto sociale (Curd-Christiansen & Huang 2020).

2.1 *Family Language Policy*

Lo studio tradizionale delle politiche linguistiche, interessato principalmente a questioni di carattere nazionale (Iannàcaro & Dell'Aquila 2004; Spolsky 2012), ha gradualmente riconosciuto l'importanza di altri domini oltre a quello governativo. Uno di questi, che nel tempo ha assunto particolare importanza soprattutto nello studio di contesti multilingui, è il dominio famigliare. Già Fishman (1965: 95) affermava: "multilingualism often begins in the family and depends upon it for encouragement if not for protection". A sostegno di ciò, Spolsky (2012) menziona il modello di *immigrant language shift* proposto da Fishman, secondo il quale sarebbe possibile individuare, nel contesto famigliare, una deriva linguistica nel passaggio da una generazione all'altra. Infatti, se la prima generazione mantiene la propria varietà linguistica, cui aggiunge competenze della lingua dominante del Paese ospite, la seconda generazione cresce tendenzialmente bilingue nella lingua di famiglia (o HL) e in quella societaria. Nella terza generazione, tende a prevalere un monolinguisma nella lingua della società, con pochissime (se non assenti) competenze della HL. Tale processo, descrivibile come la perdita graduale di una naturale trasmissione linguistica intergenerazionale, ha un impatto a livello sociale, determinando talvolta la cosiddetta 'perdita di lingua'. Ciò spiega l'importanza del dominio famigliare nell'ambito delle politiche linguistiche, anche in considerazione del suo ruolo nella costruzione dell'ambiente linguistico di un bambino. I figli di famiglie immigrate in un dato Paese, infatti, entrano in un gruppo socioculturale o in un altro anche sotto l'influenza delle scelte linguistiche dei genitori e, in particolare, della scelta di usare o meno la HL durante la loro infanzia. Se il mantenimento di quest'ultima può essere un forte strumento di coesione tra le generazioni di immigrati, la sua perdita può contribuire a creare una distanza emotiva tra passato e presente (Schwartz 2010; Tannenbaum 2005).

Lo studio del contesto illustrato rientra nel campo di ricerca della *Family Language Policy*, definita come una pianificazione linguistica tanto esplicita quanto implicita, strutturata e implementata tra i membri di una famiglia all'interno dei domini domestici (Curdt-Christiansen 2009; King *et al.* 2008). Spolsky (2004) propone tre principali componenti di indagine:

- *language practices*: modalità abituali di selezione e uso delle varietà del repertorio nei diversi contesti quotidiani;
- *language beliefs*: sistemi di credenze e valori riguardanti le lingue e il loro uso;
- *language management*: ogni sforzo fatto o da fare al fine di modificare o influenzare le pratiche linguistiche, nonché ogni tipo di intervento sul repertorio linguistico.

Per indagare tali aspetti, uno strumento ricorrente è l'*in-depth interview*, che permette un'investigazione profonda delle interazioni e delle decisioni genitoriali riguardanti l'educazione linguistica dei figli. Il punto di vista dei genitori, però, non basta. Altri agenti giocano un ruolo altrettanto importante: da una parte, i figli – che non sono solo partecipanti passivi di credenze, scelte e strategie linguistiche parentali, bensì possiedono una propria agentività altrettanto influente nei processi, ad esempio, di mantenimento o perdita della HL (Curdt-Christiansen & Sun 2022; Smith-Christmas 2020; Tuominen 1999); dall'altra, gli educatori – il cui compito è di contribuire nella cooperazione educativa, insieme ai genitori, offrendo agli allievi tanto un arricchimento linguistico e culturale, quanto opportunità future. Non a caso, nello studio della FLP è sempre più auspicata l'analisi della rete sociale, per ottenere un quadro più completo del campo di ricerca e dei fenomeni linguistici e non (identitari, emotivi, ideologici) ad esso legati (Curdt-Christiansen 2022; Lanza & Svendsen 2007; Palviainen 2020; Schwartz & Verschik 2013).

2.2 *Gli Heritage Speakers e le loro lingue*

Tra i principali contesti di indagine della FLP, vi è quello degli HS, cioè parlanti di *heritage languages*. Il crescente interesse nei confronti di questo fenomeno linguistico e socioculturale, riconosciuto nel tempo anche fuori dal continente nordamericano in cui sono nati i primi studi, deriva dalla compresenza di un numero sempre maggiore di cittadini con diverse lingue d'uso quotidiano in uno stesso contesto sociale.

Provando a sintetizzare i molteplici aspetti individuati dai diversi studi (es. Benmamoun *et al.* 2013; Boon & Polinsky 2014; Montrul 2010; 2012; Polinsky 2018; Valdés 2001), definiamo la HL come lingua parlata da individui, famiglie o gruppi (generalmente immigrati in un dato Paese ospite) che sia diversa – in termini di parlanti, prestigio e appoggio politico – dalla lingua dominante della società nel Paese di residenza. Per quanto riguarda gli HS, un aspetto comune è dato dalla loro particolare forma di bilinguismo. Possiamo definirli, infatti, come dei bilingui sequenziali precoci, cresciuti acquisendo sia la HL (loro L1, in termini cronologici)

sia la lingua societaria (loro L2, in termini cronologici), per i quali, a un certo punto dell'infanzia (in genere durante l'età di prima scolarizzazione), quella che era la loro L2 comincia a diventare la lingua primaria, mentre la HL tende a indebolirsi sempre di più. Questa situazione si verifica tipicamente con le cosiddette 'seconde generazioni', caratterizzate da grande variabilità individuale, in ragione dei tanti fattori da considerare: dall'esposizione e acquisizione alla competenza linguistica, dal legame biografico e affettivo con le lingue ai processi di scolarizzazione. Ciò evidenzia come l'identificazione di un parlante come HS non possa essere categorica e come sia forse più appropriato parlare di un *continuum* (Valdés 2001), ai cui estremi vi siano il 'parlante nativo' (ammesso che tale modello esista) della HL e quello della lingua societaria, lungo il quale siano i soggetti stessi a trovare una possibile collocazione – anch'essa mutevole nel corso della vita (Borghetti & Li 2023).

2.3 *Le lingue cinesi in Italia*

Secondo i dati ISTAT 2023, sul totale della popolazione straniera residente in Italia (8,7%), quella proveniente dalla Repubblica Popolare Cinese è la quarta più numerosa (5,97%), dopo Romania, Albania e Marocco².

In Italia, quasi tutti i cinesi immigrati fino alla fine degli anni '80 provengono dalla provincia dello Zhejiang, area costiera sud-orientale dominata dai dialetti Wu. Fino ai primi anni '90, le tre principali aree di provenienza dallo Zhejiang erano la contea di Qingtian, la contea di Wencheng e l'entroterra della città di Wenzhou. Tra gli anni '80 e '90, sono arrivati in Italia anche i primi migranti dal Fujian, provincia costiera adiacente allo Zhejiang, dominata dai dialetti Min. Verso la fine degli anni '90, sono iniziati i flussi dalle aree nord-orientali del Liaoning, Jilin e Heilongjiang, dominate da diversi dialetti settentrionali (Ceccagno 2003).

La comune provenienza nazionale non è un elemento sufficiente a determinare un senso di appartenenza comunitaria tra i cinesi in Italia, soprattutto tra le prime generazioni il cui arrivo è antecedente ai primi anni Duemila. È possibile piuttosto individuare un senso di appartenenza a diversi gruppi subnazionali, in base alla condivisione della provenienza geo-dialettale, soprattutto sul piano lavorativo e comunitario. Quindi, nella stessa comunità cinese (già minoritaria nel tessuto sociale italiano) esiste una grande eterogeneità – anche linguistica (Ceccagno 2003). Infatti, la lingua madre della maggior parte dei cinesi della diaspora è tendenzialmente un dialetto. A questo, si affianca per necessità il *putonghua* (varietà standard), usato come lingua veicolare nei contesti formali o come lingua franca tra cinesi di diversa provenienza geo-dialettale. Il *putonghua* segnala, tra i cinesi stessi, uno status sociale più elevato, poiché solitamente appreso attraverso percorsi di studio formali. Oggi, la situazione linguistica forse sta cambiando: il *putonghua*, infatti, sembrerebbe essere più comunemente usato dai bambini (quindi dalle nuove generazioni) e sempre più diffuso anche tra i cinesi di più recente immigrazione, a discapito dei

² <https://www.tuttitalia.it/statistiche/cittadini-stranieri-2023/>.

dialetti (Rizzuto 2022). Alcune possibili ragioni sono: la crescente diversificazione delle provenienze geo-dialettali, che richiede l'uso della varietà standard come lingua franca; l'enfasi data all'appartenenza nazionale piuttosto che alla provincia di origine nel rapporto tra emigranti e madrepatria, incentivata dalla fine degli anni '90 al fine di diffondere un sentimento patriottico tra le seconde generazioni; la diffusione e affermazione del *putonghua* a livello mondiale, in linea con lo sviluppo economico del Paese (Rizzuto 2022). Non a caso, Arcodia e Basciano (2020) parlano, per questi locutori, di un repertorio che varia a seconda della generazione e del percorso formativo.

3. *Lo studio*

3.1 *Il contesto*

La ricerca si è svolta in due istituti scolastici, situati nei quartieri Navile e San Donato-San Vitale di Bologna³.

Nel definire il contesto di ricerca, è stata rilevante l'emergenza sanitaria Covid-19. La ricerca è stata condotta nel periodo aprile-maggio 2022, che prevedeva ancora misure di sicurezza negli ambienti scolastici. Ciò ha avuto un impatto non solo nel *modus operandi* della ricerca, ma anche nella vita dei bambini. Per i partecipanti allo studio, i due anni precedenti hanno infatti coinciso con due momenti fondamentali del loro sviluppo: per alcuni, il passaggio dall'ultimo anno della scuola dell'infanzia al primo della scuola primaria; per altri, il passaggio dal primo al secondo anno della primaria. Dalle interviste, è emerso che i lunghi periodi di assenza fisica da scuola, le lezioni a distanza e i rientri intermittenti in aula hanno inciso su molti aspetti del loro sviluppo linguistico: la possibilità di interazione con coetanei e figure extra-familiari, l'esercizio delle diverse lingue in diversi contesti, la capacità cognitiva di distinguere i contesti in cui selezionare il codice da usare, la fiducia nelle proprie capacità espressive, la spontaneità comunicativa.

3.2 *I partecipanti*

Bambini

La selezione si è basata sui seguenti requisiti socio-biografici: avere entrambi i genitori cinesi e aver trascorso continuativamente la maggior parte della propria vita in Italia. La tabella 1 presenta i dati raccolti incrociando le risposte di bambini, genitori e docenti. Gli pseudonimi riflettono la presenza di un nome cinese o italiano all'anagrafe.

³ Al 31 dicembre 2021, la popolazione straniera della Bolognina (quartiere Navile) ammontava al 25,74% della popolazione residente totale del rione, la seconda percentuale più alta tra tutte le zone della città, dopo quella del quartiere San Donato (26,14%) [<http://www.inumeridibolognametropolitana.it/dati-statistici/popolazione-residente-quartiere-zona-e-area-statistica-al-31-dicembre>].

Tabella 1 – *Dati biografici dei bambini*

<i>Bambino/a</i>	<i>Anno - luogo di nascita</i>	<i>Asilo nido</i>	<i>Scuola dell'infanzia</i>	<i>Scuola primaria</i>	<i>Scuola di cinese</i>	<i>Lingue usate in famiglia</i>
Zhen	2015 - Bologna	No	1° anno: no; 2° anno: pochi mesi; 3° anno: no (causa Covid-19)	Classe I	Non ancora, ma intenzione	Dialetto (competenza passiva); <i>putonghua</i> (competenza attiva)
Arianna	2015 - Bologna	?	Sì, 3 anni	Classe I	?	Cinese (varietà non specificata); italiano
Yang	2014 - Bologna	No	Sì, 3 anni	Classe II	Sì, da poco	Putonghua
An	2014 - Bologna	No	1°-2° anno: sì; 3° anno: poco (causa Covid-19)	Classe II	Non ancora, ma intenzione	Dialetto (competenza passiva); <i>putonghua</i> (competenza attiva)
Ju	2014 - Bologna	No	Sì, per pochi mesi (motivi di salute)	Classe II	Sì, da un anno	Putonghua
Shu	2014 - Bologna	No	1° anno: Cina; 2°-3° anno: Italia	Classe II	Non ancora, ma intenzione	Dialetto (competenza passiva); <i>putonghua</i> (competenza attiva)
Aurora	2014 - Prato	No	Sì, 3 anni	Classe II	No	Putonghua

Genitori

Per ogni bambino è stato coinvolto un solo genitore. Cinque hanno dato immediata disponibilità; una madre ha mostrato un'iniziale resistenza poiché considerava la propria esperienza (di studio e di vita) troppo povera per essere utile alla ricerca; la famiglia di Arianna non ha mai risposto (per questo, i dati sono incompleti e le info riportate, reperite da archivi scolastici, sono di entrambi i genitori per fornire un quadro quanto più ampio possibile). La tabella 2 presenta i dati biografici, trattati in forma pseudonimizzata.

Tabella 2 – *Dati biografici dei genitori*

<i>Genitore (figlio)</i>	<i>Anno - luogo di nascita</i>	<i>Arrivo in Italia</i>	<i>Corsi di italiano</i>	<i>Lingua usata con figlio/a</i>
Wu (madre di Zhen)	1984 - Zhejiang	2010	Sì, per poco all'arrivo	Dialetto (principalmente); putonghua

<i>Genitore (figlio)</i>	<i>Anno - luogo di nascita</i>	<i>Arrivo in Italia</i>	<i>Corsi di italiano</i>	<i>Lingua usata con figlio/a</i>
Madre; Padre (di Arianna)	1983 - Zhejiang; 1977 - Zhejiang	2008; 1996	?	Cinese (varietà non specificata); cinese e italiano
Chen (madre di Yang)	1989 - Fujian	2012	No, mai	Putonghua
Qin (madre di An)	1987 - Qingtian (Zhejiang)	2003	Sì, all'arrivo, qualche anno di scuola secondaria	Putonghua
Zhu (madre di Ju)	1995 - Qingtian (Zhejiang)	2010	Sì, all'arrivo, qualche anno di scuola secondaria	Putonghua
Huang (madre di Shu)	1981 - Qingtian (Zhejiang)	2008	No, mai	Dialetto; <i>putonghua</i> (principalmente)
Zhen (padre di Aurora)	1978 - Wenzhou (Zhejiang)	2012	No, mai	Putonghua

Agenti scolastici

Per i docenti, l'unico requisito era di avere un rapporto continuativo con l'alunno, così da conoscerne i comportamenti abituali in classe e la famiglia. Hanno partecipato sette docenti, uno per ogni bambino.

Sono stati coinvolti anche i due dirigenti (che hanno fatto riferimento al contesto generale dei loro istituti), al fine di ottenere un ulteriore punto di vista sulle politiche educative, in contesti fortemente multiculturali, da parte di chi ha l'onere gestionale dell'ambiente scolastico.

3.3 Le domande di ricerca e gli obiettivi

Tre domande di ricerca hanno guidato lo studio: la prima riguardante gli usi e le percezioni dei bambini nei confronti del proprio repertorio plurilingue; la seconda e la terza riguardanti gli atteggiamenti, le percezioni e le credenze linguistiche dei genitori, da una parte, e degli agenti scolastici, dall'altra, nei confronti del plurilinguismo dei bambini.

Attraverso il confronto dei dati, l'obiettivo era duplice: raccogliere informazioni sociolinguistiche potenzialmente utili per ricerche future sul contesto migratorio in Italia (ancora poco esplorato per alcune provenienze e lingue), e implementare (per quanto possibile) la collaborazione tra scuola e comunità.

3.4 Il metodo di ricerca e l'analisi dei dati

Lo studio è stato condotto tramite interviste semi-strutturate e ha coinvolto una rete di agenti appartenenti a diverse categorie sociali. Tale scelta si è basata sulla *Social Network Theory* (Borgatti & Ofem 2010), secondo cui l'indagine delle relazioni tra agenti è centrale nella ricerca sociale, perché l'ambiente in cui si inserisce l'entità in esame si concettualizza attraverso la presenza di altre entità e delle relazioni tra esse.

Il protocollo è stato creato *ad hoc*. Per le quattro categorie di partecipanti (bambini, genitori, docenti e dirigenti), sono stati realizzati quattro diversi testi di intervista dall'architettura comune, basata sulle tre componenti di indagine della FLP: pratiche, credenze e pianificazioni linguistiche (§ 2.1). Le tre componenti sono state adattate a ogni categoria, attraverso domande diverse ma coerenti⁴. Diversi per ogni categoria sono stati anche la durata, il luogo e la lingua delle interviste. Potendo usare entrambe le lingue di interesse, infatti, è stato possibile condividere con tutti gli intervistati un momento di scambio senza ostacoli linguistici. Presumibilmente, ciò ha influenzato l'approccio nei confronti dell'intervistatrice e dei contenuti discussi.

Le interviste sono state trascritte manualmente: questa prima fase ha permesso di individuare dei temi comuni, *in primis*, ai membri della stessa categoria e poi, trasversalmente, alle quattro categorie. Successivamente, le trascrizioni sono state sottoposte al software di analisi tematica dei contenuti NVivo. Seguendo la *Grounded Theory*, sono state individuate categorie concettuali a partire dai dati, sulla cui base sono state ordinate porzioni di testo, rendendo il corpus di più facile consultazione.

4. I risultati

Sono stati individuati tre macro-gruppi di risultati: i primi due riguardanti i bambini e le famiglie e, rispettivamente, il loro rapporto con il cinese e l'italiano (§ 4.1; § 4.2); il terzo riguardante il rapporto tra scuola e famiglia, e il valore del plurilinguismo tra presente e futuro (§ 4.3).

4.1 I bambini e il rapporto con le lingue del proprio repertorio

Dai dati raccolti, si osserva una netta prevalenza e preferenza d'uso del *putonghua*. Innanzitutto, una dimostrazione può esserne la scelta per condurre l'intervista: appurata la possibilità di comunicare con l'intervistatrice in tale varietà, tutti l'hanno spontaneamente adottata (talvolta con sporadici episodi di commutazione di codice verso l'italiano). Inoltre, nel descrivere la propria giornata linguistica, pur non esprimendo una

⁴ A titolo di esempio: per le pratiche linguistiche, è stato chiesto ai bambini di descrivere la propria giornata linguistica (es. "Chi ti sveglia la mattina? Cosa ti dice per svegliarti?"); ai genitori, le lingue usate con i figli in contesti familiari ed extra-familiari e con diversi interlocutori; ai docenti, il comportamento degli alunni nei confronti della lingua di famiglia (es. "Ha mai provato a usarla a scuola?") e dell'italiano nel contesto scolastico; ai dirigenti, le modalità di accoglienza e inserimento degli alunni di origine straniera e una riflessione sul rapporto con le loro famiglie. Per ragioni di spazio, non è stato possibile includere qui i testi completi delle interviste. Tuttavia, sono disponibili contattando direttamente l'autrice.

preferenza esplicita verso il *putonghua*, i partecipanti ne dichiarano la prevalenza d'uso. Non solo, c'è chi spiega le ragioni di certe scelte, dimostrando una consapevolezza della divisione dei contesti d'uso: da una parte, la famiglia, in cui si parla cinese; dall'altra, la scuola, in cui non c'è alternativa all'italiano. Dalle loro parole può anche emergere un posizionamento identitario in relazione alla lingua, come mostra l'esempio (1):

- (1) I: 你有没有去中文学校?
Frequenti la scuola di cinese?
AURORA: 没有
No
I: 再说你的中文已经很好, 是不是?
Anche perché il tuo cinese è già molto buono, vero?
AURORA: 我本来就是中国人! 中文本来就是很好!
Di fatto io sono cinese! Per forza il mio cinese è molto buono!

Il *putonghua*, però, non è la sola varietà conosciuta, e l'esistenza di altre varietà è associata da tre bambini al membro della famiglia che le usa (es. 'la lingua del papà'), come nell'esempio (2):

- (2) JU: 还有青田话
Anche *qingtianhua*
I: 哦! 青田话也会说吗?
Ah! Sai parlare anche *qingtianhua*?
JU: 一点点。还有我爸爸的语言
Un po'. Poi c'è anche la lingua del papà
I: 是什么语言?
Che lingua è?
JU: 那个不知道, 不知道怎么说那个语言
Non lo so, non so come si chiama

Nei confronti della lingua societaria, invece, dalle parole di quattro bambini emergono sentimenti distaccati o conflittuali. Nell'estratto (3), l'italiano è descritto (in italiano!) in chiave strumentale, cioè come mezzo di comunicazione per farsi comprendere a scuola, essendo un ambiente in cui è l'unica lingua utilizzabile:

- (3) I: 在学校的时候, 你还说中文吗?
Anche a scuola parli cinese?
SHU: 说意大利语
Parlo italiano
I: 为什么?
Perché?
SHU: Perché è solo italiano, allora io deve parlare italiano!

Nel caso in (4), dalla stessa intervista, la lingua diventa un limite nella comunicazione e, dunque, nei rapporti interpersonali:

- (4) I: 你喜欢跟同学们一起玩儿吗? 你们一般玩儿什么游戏?
Ti piace giocare con i tuoi compagni di classe?
A cosa giocate, di solito?

SHU: 一般我也不知道他们在玩儿什么游戏，
因为意大利语吧，我听不懂吧有一些
Non so a cosa giocano, perché parlano in italiano
e io alcune cose non le capisco

In altre interviste, il rapporto conflittuale è motivato anche da altri fattori, quali il giudizio altrui e l'incapacità di portare a termine compiti scolastici. Come conseguenza, emerge un distacco emotivo nei confronti dell'italiano rispetto al cinese, che è forse anche fattore d'influenza nelle difficoltà nella lingua di scolarizzazione, nonostante l'età e il bilinguismo sequenziale precoce.

4.2 *Le famiglie e il rapporto con il cinese e l'italiano*

Con i genitori è stato volutamente usato il *putonghua*, poiché garanzia di mutua comprensione, indipendentemente dalla zona di provenienza e dalla varietà ivi parlata (§ 2.3).

Chiedendo quale lingua parlassero in casa, cinque genitori su sei hanno risposto in maniera decisa *putonghua*, pur dichiarando di conoscere il proprio dialetto. Sul valore di quest'ultimo, ci sono stati due tipi di risposte: da una parte, i suddetti cinque genitori hanno sostenuto l'inutilità della sua trasmissione, visto il limitato raggio di azione e la possibile influenza negativa sull'acquisizione della pronuncia del *putonghua* da parte dei figli; dall'altra, il sesto genitore ha sostenuto invece l'importanza della sua conoscenza e conservazione nel tempo. Appurato il fatto che tutti i partecipanti usano la lingua di famiglia (e non l'italiano) con i figli, l'impiego di una varietà o un'altra dipende dall'importanza data all'una o all'altra. Tuttavia, è interessante come tutti i bambini, nonostante tutto, prediligano l'uso del *putonghua* (5):

(5) I: 你们会方言吗?
Voi conoscete il dialetto?
QIN: 我和我老公会方言。我们家里，爸爸妈妈都会。
AN能听懂，但是她不愿意说。因为看电视啊，
她接触的都是普通话，所以不愿意说
Io e mio marito sì, e anche i nostri genitori. An lo capisce,
ma non lo vuole parlare, perché, ad esempio alla tv, entra
sempre in contatto con il *putonghua*, perciò non vuole
usare il dialetto

Questa madre, ad esempio, spiega che tale predilezione è dovuta, a suo parere, alla maggiore esposizione della figlia a input in *putonghua*. Sebbene l'input in dialetto esista, forse non basta a renderlo così interessante o utile da essere usato. Al contrario, il *putonghua* è scelto come mezzo di espressione. A questo punto, una domanda sorge spontanea: le scelte linguistiche famigliari sono le sole a influenzare gli usi linguistici del bambino? Sembra di no: esistono altri fattori, tra cui i mass media, sempre più accessibili tramite internet e i dispositivi mobili.

Il rapporto con l'italiano, ancora una volta, non è una questione semplice da affrontare (6; 7):

- (6) HUANG: 交流很少，一般跟老外就是普通的一点。难一点的聊不了，语言方面会太难了
 Ho poche occasioni di comunicazione con gli italiani e, quando ne ho, parliamo di temi ordinari. Di argomenti un po' più complessi non riesco a parlare, è troppo difficile da un punto di vista linguistico
- (7) CHEN: 我儿子基本上都是一个人做的。他能做的，都是一个人做的。[...]基本上，我们也在手机上翻译：我们能听懂的，就解释给他；翻译不懂的话，我只能叫他去找老师。我也没办法，我也不懂意大利语！
 Di solito, mio figlio fa i compiti da solo, se è capace. [...] In genere, usiamo il traduttore sul cellulare: se capiamo la traduzione, gliela spieghiamo; se non la capiamo, posso solo dirgli di chiedere al docente. Non conoscendo l'italiano, non ho alternativa!

Come in questi esempi, da tutte le interviste emerge una comune auto-percezione di scarsa competenza, che comporta sia una difficoltà d'interazione sociale, sia una difficoltà nel supporto linguistico ai figli.

4.3 *Tra scuola e famiglia, tra presente e futuro*

Quando la comunicazione è faticosa, l'instaurarsi di un rapporto si complica. Nel caso di questo studio, le incomprensioni tra famiglia e scuola sono primariamente linguistiche e alimentano i luoghi comuni, difficili da sradicare senza un confronto diretto tra le parti. L'esempio (8) mostra un aspetto ricorrente, riguardante il grado di partecipazione delle famiglie cinesi nella società italiana in cui vivono. Una maggiore apertura è ciò che i docenti vorrebbero per controbilanciare quella che è, invece, la 'chiusura' che ritengono caratterizzare le famiglie cinesi in generale:

- (8) Docente di AURORA:
 Io ho avuto tanti bambini cinesi, ma rimanevano sempre molto chiusi nel loro mondo. Non hanno mai partecipato. Quella cinese, in genere, per la mia esperienza (poi potrei sbagliarmi), è sempre stata un'etnia chiusa e poco collaborativa, anche con la scuola

È interessante come questo tema sia stato sollevato spontaneamente, esprimendo simili punti di vista, da tutti i docenti partecipanti, sei dei quali hanno anche usato gli stessi termini (es. 'chiusura') nel descrivere i soggetti interessati.

La difficoltà di comunicazione rende difficile anche l'instaurarsi di un rapporto collaborativo tra scuola e famiglia. I pareri sull'importanza della corresponsabilità educativa si rivelano essere, infatti, diversi tra le due categorie. Ad esempio, su chi debba essere di aiuto a chi, linguisticamente parlando, in famiglia, due genitori ritengono che debbano essere i figli a studiare bene l'italiano per aiutarli; due docenti sostengono, invece, il contrario, soprattutto con bambini in età di prima scolarizzazione. Inoltre, se tutti i docenti ritengono il rapporto tra scuola e famiglia fondamentale per

supportare il bambino nella crescita, i genitori non esprimono riflessioni esplicite al riguardo, bensì solo una cieca fiducia nei confronti dell'operato dei docenti, dettata dall'impossibilità di una più profonda inter-comprensione linguistica.

Sul valore del plurilinguismo tra presente e futuro, i genitori ritengono importante il plurilinguismo dei figli per ragioni per lo più utilitaristiche e contingenti: offrire loro un'istruzione in *putonghua*, non solo per comunicare con la famiglia, ma anche per un possibile futuro in Cina; al contempo, imparare bene l'italiano per affrontare la vita attuale in Italia. In particolare, per tre genitori, mentre per il *putonghua* sanno di poter offrire ai figli un supporto domestico, per l'italiano confidano nel fatto che prima o poi, vivendo in Italia, ne acquisiranno piene competenze.

Anche dal punto di vista degli agenti scolastici, il plurilinguismo degli studenti è importante. Secondo tutti gli intervistati, da una parte, il mantenimento della lingua di famiglia – fondamentale per non perdere il legame con le proprie origini – dovrebbe essere sostenuto non solo a casa ma anche a scuola, tramite attività e momenti dedicati. Dall'altra, l'apprendimento della lingua di scolarizzazione è indispensabile per la vita quotidiana di oggi e di domani, e dovrebbe essere maggiormente valorizzata da parte della famiglia (frequentando ad esempio anche ambienti sociali e attività extra-scolastiche), oltre che dalla scuola. A tal proposito, si ritiene che l'insegnamento dell'italiano L2 non sia ancora sufficientemente implementato nelle scuole e debba essere migliorato (in termini di ore e personale formato) e offerto non solo ai bambini ma anche ai genitori, per favorire proprio quelle occasioni di partecipazione alla vita extra-scolastica ed extra-famigliare che gli agenti scolastici auspicano, poiché fondamentali anche per l'apprendimento linguistico.

5. Conclusioni

Questo studio nasce come tentativo di rispondere agli interrogativi (§ 3.3) sorti all'interno di scuole primarie estremamente eterogenee in quanto a provenienze, repertori linguistici e competenze linguistiche. In tale contesto, si è scelto di circoscrivere l'indagine agli studenti di origine cinese. La ricerca si è strutturata considerando il ruolo della rete sociale intorno al nodo di riferimento (il bambino) e coinvolgendone, quindi, i principali agenti: i genitori per il dominio familiare; docenti e dirigenti per il dominio scolastico.

I risultati esposti rappresentano un compendio (non esaustivo) di quanto emerso dai contenuti delle interviste, che conduce alle seguenti riflessioni conclusive: grazie agli scambi con i partecipanti e i diversi punti di vista raccolti, si è potuto osservare come la componente linguistica giochi un ruolo fondamentale, in un contesto migratorio, nella percezione che il parlante ha di sé e della propria partecipazione sociale. La carenza di competenze nella lingua dominante, infatti, comporta difficoltà di comunicazione tali da influenzare il rapporto interpersonale e quello con se stessi.

Riguardo al rapporto interpersonale, famiglie e scuole sono spesso separate da un muro di incomunicabilità che ostacola la mutua comprensione. Per i genitori, ciò si ri-

flette anche nella difficoltà di dare un adeguato supporto ai figli nelle fasi più sensibili della loro formazione linguistica e sociale.

Riguardo al rapporto con se stessi, sia nei genitori che nei figli, la carenza di competenze nella lingua della società porta a un distacco emotivo da essa e dal Paese di residenza. Inoltre, in entrambi, emerge una conflittualità identitaria, dovuta alla compresenza non equilibrata delle due lingue e comunità all'interno della propria vita. Ciò disincentiva la partecipazione alla vita sociale italiana; allo stesso tempo, però, né genitori né figli riescono a vivere la vita sociale cinese cui si sentono idealmente più legati, poiché fisicamente lontani.

Nel complesso, i risultati sono strettamente legati alle esperienze delle singole individualità coinvolte e, pertanto, non sono generalizzabili. Tuttavia, evidenziano due aspetti rilevanti da considerare in simili indagini future sull'ancora poco esplorato contesto migratorio in Italia. Da una parte, dall'opportunità di confronto offerta a scuole e famiglie attraverso gli incontri con la ricercatrice, è emerso come una mediazione non episodica (non solo linguistica, ma anche relazionale) sia auspicata da entrambe le parti. Dall'altra, dal punto di vista della metodologia di ricerca, si è confermata l'importanza della rete sociale nell'indagine sociolinguistica.

Bibliografia

- Arcodia, Giorgio F. & Basciano, Bianca. 2020. Il cinese. In Fiorentini, Ilaria & Gianollo, Chiara & Grandi, Nicola (a cura di), *La classe plurilingue*, 159-174. Bologna: Bononia University Press.
- Benmamoun, Elabbas & Montrul, Silvina & Polinsky, Maria. 2013. Heritage language and their speakers: Opportunities and challenges for linguistics. *Theoretical linguistics* 39(3-4). 129-181.
- Boon, Erin & Polinsky, Maria. 2014. From silence to voice: Empowering heritage language speakers in the 21st century. *Informes del Observatorio / Observatorio's Reports* 2(06).
- Borgatti, Stephen P. & Ofem, Brandon. 2010. Social network theory and analysis. *Social network theory and educational change*. 17-29.
- Borghetti, Claudia & Li, Cristina. 2023. 'Qual è la mia lingua materna? Dipende...' Il plurilinguismo dinamico degli *heritage speakers* di cinese in Italia. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* (1). 55-83.
- Ceccagno, Antonella. 2003. Lingue e dialetti dei cinesi della diaspora. I cinesi di prima generazione a Prato. Firenze-Milano: Giunti Editore.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2009. Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language policy* 8. 351-375.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan & Huang, Jing. 2020. Factors influencing family language policy. In Schalley, Andrea & Eisenchlas, Susana (a cura di), *Handbook of social and affective factors in home language maintenance and development*, 174-193. De Gruyter Mouton.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2022. Family language policy and school language policy: Can the twain meet? *International journal of multilingualism* 19(3). 466-475.

- Curdt-Christiansen, Xiao Lan & Sun, Baoqi. 2022. Establishing and maintaining a multilingual family language policy. In Stavans, Anat & Jessner, Ulrike (a cura di), *The Cambridge handbook of childhood multilingualism*, 257-277. Cambridge University Press.
- Fishman, Joshua A. 1965. Who speaks what language to whom and when?. *La linguistique* 2. 67-88 – riprodotto in Li, Wei. 2000. *The bilingualism reader*, 89-106. New York: Routledge.
- Iannàccaro, Gabriele & Dell'Aquila, Vittorio. 2004. *La pianificazione linguistica: lingue, società e istituzioni*. Roma: Carocci.
- King, Kendall A. & Fogle, Lyn & Logan-Terry, Aubrey. 2008. Family language policy. *Language and linguistics compass* 2(5). 907-922.
- Lanza, Elizabeth & Svendsen, Bente Ailin. 2007. Tell me who your friends are and I might be able to tell you what language(s) you speak: Social network analysis, multilingualism, and identity. *International journal of bilingualism* 11(3). 275-300.
- Montrul, Silvina. 2010. Current issues in heritage language acquisition. *Annual review of applied linguistics* 30. 3-23.
- Montrul, Silvina. 2012. Is the heritage language like a second language?. *Eurosla yearbook* 12(1). 1-29.
- Palviainen, Asa. 2020. Future prospects and visions for family language policy research. In Schalley, Andrea & Eisenchlas, Susana (a cura di), *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*, 236-254. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton.
- Polinsky, Maria. 2018. *Heritage languages and their speakers*. Cambridge University Press.
- Rizzuto, Giuseppe. 2022. Lingue e identità: uno studio basato sui migranti cinesi a Palermo. *InVerbis* 12(1). 57-75.
- Schwartz, Mila. 2010. Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied linguistics review* 1(1). 171-192.
- Schwartz, Mila & Verschik, Anna. 2013. Achieving success in family language policy: Parents, children and educators in interaction. In Schwartz, Mila & Verschik, Anna (a cura di), *Successful family language policy*, 1-20. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Smith-Christmas, Cassie. 2020. Child agency and home language maintenance. In Schalley, Andrea & Eisenchlas, Susana (a cura di), *Handbook of home language maintenance and development: Social and affective factors*, 218-235. Berlin-Boston: De Gruyter Mouton.
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard. 2012. Family language policy – the critical domain. *Journal of multilingual and multicultural development* 33(1). 3-11.
- Tannenbaum, Michal. 2005. Viewing family relations through a linguistic lens: Symbolic aspects of language maintenance in immigrant families. *The journal of family communication* 5(3). 229-252.
- Tuominen, Anne. 1999. Who decides the home language? A look at multilingual families. *International journal of the sociology of language* 140. 59-76.
- Valdés, Guadalupe. 2001. Heritage language students: Profiles and possibilities. In Peyton, Joy K. & Ranard, Donald A. & McGinnis, Scott (a cura di), *Heritage language in America: Preserving a national resource*, 37-77. McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.