

DIDATTICA DELL'ITALIANO IN CONTESTI PLURILINGUI. UN'INDAGINE SUI BISOGNI FORMATIVI DEL PERSONALE DOCENTE

di Paolo Nitti

ABSTRACT

La classe plurilingue rappresenta una delle situazioni più comuni per quanto concerne le realtà scolastiche italiane. Si presentano i dati di una ricerca riguardo ai bisogni formativi del personale docente rispetto alle realtà plurilingui, attraverso la discussione dei dati di una ricerca di carattere interdisciplinare e multidisciplinare relativa al contesto territoriale della provincia di Verona.

1. APPRENDENTI CON *BACKGROUND* MIGRANTE

Gli studenti con *background* migrante configurano una parte rilevante delle classi italiane per quanto riguarda ordini e cicli di istruzione differenti, da quasi un decennio. Tale profilo di corsista, dunque, ha superato, nel corso degli ultimi anni, in relazione al numero, la quota di apprendenti stranieri, giunti in Italia a seguito di percorsi migratori (MIUR 2017). A complicare il calcolo degli studenti con *background* migrante è il fatto che anche gli individui di terza o, talora, di quarta generazione possono essere ragionevolmente aggiunti a quelli di seconda generazione, a causa delle caratteristiche simili in merito al profilo di corsista (Glenn, Ambrosini, Molina 2005). Per questo motivo si preferisce ricorrere all'etichetta più inclusiva "con *background* migrante" (UNECE 2006: 90). Come si è detto, dunque, la presenza di studenti non originari del nostro Paese o di quelli di seconda e di terza generazione all'interno delle scuole italiane è significativa, soprattutto in considerazione di territori che risultano mete attrattive per i flussi migratori, come avviene per i grandi centri urbani (Fusco 2017). Pertanto, è sempre più comune che nei contesti di insegnamento sia presente un pubblico diversificato a livello linguistico, sociale e culturale e, dunque, profondamente disomogeneo: "la realtà scolastica italiana [...] è caratterizzata spesso da situazioni di eterogeneità dei gruppi di apprendenti, soprattutto per quanto concerne la competenza comunicativa" (Nitti 2018a: 7). Tale diversità non dovrebbe essere ritenuta sorprendente, a maggior ragione, in relazione alla storia dell'Italia, identificata da

un crogiolo di culture e lingue (Fusco 2017), alcune delle quali descritte nell'opinione comune come dialetti. I dialetti, infatti, non sono altro che una lingua, solitamente imparentata con l'italiano, il cui prestigio sociale e culturale tende ad essere inferiore a quello della lingua madre, e sono diffusi in comunità geograficamente delimitate e ristrette per quanto concerne il numero di parlanti (Berruto 2004). La stessa situazione, seppur differente in termini di comunanza linguistica rispetto all'italiano, contraddistingue le lingue minoritarie (Telmon 2018), sia di attestazione storica che recente. L'Italia è quindi un territorio in cui si usano lingue diverse e questo è un fatto ben documentato nella letteratura scientifica, oltre a essere una condizione molto comune nel mondo: "prospettive di ricerca linguistica, in special modo dialettologia e sociolinguistica, hanno [...] messo in evidenza che la situazione normale è il plurilinguismo e non il monolinguisimo" (Marcato 2012: 12).

Una lingua minoritaria è generalmente considerata storica quando ci sono almeno tre generazioni di parlanti che la usano come mezzo di comunicazione, mentre sotto le tre generazioni questa lingua è considerata recente (Nitti 2018b). Quando si parla di confini geografici, tuttavia, se i limiti linguistici sembravano essere chiaramente identificabili fino alla prima metà del XX secolo, assistiamo ora a comunità linguistiche le cui isoglosse appaiono meno chiare rispetto al passato (Nitti 2020b).

Nella letteratura scientifica è comune distinguere tra plurilinguismo e multilinguismo (Moro 2005). Il primo fa riferimento alla dimensione del parlante capace di utilizzare sistemi linguistici differenti, mentre il secondo identifica la coesistenza di comunità alloglotte all'interno della stessa area, sebbene "la distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo è raramente utilizzata in ambito italiano dove prevale plurilinguismo nelle diverse accezioni" (Marcato 2012: 13). Inoltre, quando si insegna l'italiano a studenti con *background* migrante, bisogna considerare quanto segue:

negli anni sono state approntate azioni che vanno dalla conoscenza e il riconoscimento delle culture "altre", all'alfabetizzazione di cittadini immigrati, infine alla valorizzazione di azioni che favoriscano il mantenimento della cultura di origine e la consapevolezza del suo valore, dunque al riconoscimento delle pari dignità della diversità mirando alla coesione sociale. In particolare è interessante un aspetto delle raccomandazioni europee e cioè che le competenze interculturali debbano far parte dell'educazione alla cittadinanza e ai diritti dell'uomo e che debbano essere utilizzate per elaborare programmi di insegnamento e ordini di studi a tutti i livelli del sistema educativo, compresa la formazione degli insegnanti. Eppure, malgrado i primi elementi di competenza (inter)culturale siano citati nei documenti per la formazione (*curricoli*, sillabi, programmi ministeriali) già fin dai primi anni Novanta, in Italia non tutti gli insegnanti sanno

come promuovere concretamente l'attitudine al dialogo e alla reciproca conoscenza interculturale, soprattutto se non insegnano materie umanistiche. Gli aspetti interculturali presenti nei testi per lo studio scolastico e post scolastico sono tutt'ora impostati secondo una visione stereotipata che non promuove valutazioni sulla diversità culturale fondate sulla reciproca conoscenza e comprensione. Il tempo dedicato al dialogo culturale nella scuola è ancora troppo improntato a quello di stampo nozionistico, contenutistico e non sulla sensibilizzazione e riflessione (Benucci 2019: 191).

Per quanto concerne l'educazione interculturale, nel tempo, gli istituti scolastici in Italia hanno mostrato un duplice atteggiamento: da un lato, promuovendo lo scambio culturale, almeno a livello di pratiche didattiche, e, dall'altro, promuovendo processi di sensibilizzazione degli insegnanti e studenti per culture diverse:

infatti, nella scuola e negli altri contesti educativi italiani l'aggettivo interculturale è apparso quasi in contemporanea con l'introduzione del concetto di competenza, ma è stato fin da subito collegato alla prospettiva dell'integrazione, di studenti stranieri o dei loro genitori, dunque in qualche modo "ghettizzato" rispetto agli "autoctoni", che non sembrano essere coinvolti. Proprio il contesto scolastico ha però contribuito a creare una confusione semantica di intercultura: intercultura come interazione, scambio di aspetti culturali, in continua mutuaione ma con accenti differenti su conoscenze e abilità degli attori [...]; competenza trasversale piuttosto che sensibilità o disposizione nei confronti dell'altro; capacità di comunicare in maniera appropriata in situazioni interculturali (Benucci 2019: 191).

In aggiunta a quanto riferito, secondo Benucci:

la caratteristica che sembra emergere nell'innegabile ritardo italiano e nella frammentarietà di pratiche interculturali rispetto alle politiche educative di altri Paesi europei, e alle loro azioni consequenziali, è quella di aver rifiutato il modello assimilazionista di adeguamento acritico imposto nel caso di immigrati per promuovere invece un modello multiculturale di stampo anglosassone che favorisca il dialogo interculturale e al contempo il mantenimento di valori culturali originati della cultura materna. Se dunque l'approccio interculturale non si è dimostrato capace di dare vita ad azioni sistemiche si è però rivelato eterogeneo, talvolta originale e caratterizzato da molte buone pratiche indirizzate a specifici tipi di utenti (Benucci 2019: 191).

Pur partendo dalla pratica dell'insegnamento delle lingue e dalle considerazioni degli informanti, i risultati di questo studio hanno confermato solo in parte il rifiuto del modello di assimilazione individuato da Benucci, poiché emerge che nel momento in

cui gli insegnanti e gli istituti di formazione sono poco preparati nel campo dell'educazione linguistica e interculturale, l'assimilazione sembra essere una tendenza profondamente radicata.

2. LA RICERCA

La ricerca di taglio multidisciplinare è stata condotta negli anni accademici 2016-2019 da un gruppo di docenti delle Università di Verona e dell'Insubria, che partecipano a ricerche in linguistica educativa, insegnamento delle lingue, pedagogia interculturale, sociologia dell'immigrazione e psicologia del linguaggio. Partendo dalla premessa del paragrafo precedente, sono stati contattati docenti e genitori, nativi e stranieri in varie istituzioni, all'interno della provincia di Verona (secondo i dati MIUR 2017, infatti, il Veneto rappresenta la terza regione in Italia per il numero di alunni non italiani, pari all'11,3% della popolazione scolastica). Al campione è stato proposto di rispondere a un questionario che copriva tutti gli aspetti della vita e della formazione: dal valore della lingua nazionale, all'insegnamento dell'italiano, considerando anche altri fattori legati alla società, all'identità e alla cultura, che hanno un significato educativo.

Le domande di ricerca sulla base della premessa descritta nel §1 sono state:

1. Quali sono i bisogni formativi del personale docente e delle agenzie formative?
2. Come sono tutelate le lingue di minoranza¹?
3. Quali sono le pratiche glottodidattiche più consuete per l'italiano L1/L2?
4. Esistono politiche d'istituto per l'inclusione dei soggetti con *background* migrante?
5. Quali sono gli aspetti critici per l'inclusione dei migranti e delle loro famiglie?
6. Come viene percepita l'intercultura dalle famiglie native?

In questa sede si analizzeranno solamente alcuni dati d'interesse linguistico, considerando che la prospettiva multidisciplinare pare l'orientamento più ragionevole per indagare non solamente l'ambiente glottodidattico e glottomatetico, ma anche il contesto di vita e gli ambiti relazionali. L'educazione linguistica infatti:

¹ Con il sintagma "lingue di minoranza" in questo contributo si fa riferimento alla situazione di plurilinguismo relativa alle minoranze storicamente attestate e a quelle recenti (Telmon 2018; Nitti 2018b).

lancia una sfida alle altre scienze sul piano del 'dover essere': non vuole solo, in quanto scienza, descrivere, analizzare, interpretare fenomeni – quelli messi in atto dai processi di apprendimento e di insegnamento delle lingue – ma anche elaborare e proporre modelli che siano capaci di gestire tali processi, di indirizzarli verso obiettivi (Vedovelli, Casini 2016: 27).

3. IL QUESTIONARIO

Per rispondere alle domande di ricerca sono stati utilizzati tre questionari glottodidattici (Nitti 2018c), rivolti rispettivamente a docenti di italiano, a famiglie native e con *background* migrante. Poiché la ricerca coinvolge, come si è detto in precedenza, diversi aspetti connessi con la didattica delle lingue, ma anche con la vita degli individui, la struttura dei questionari varia a seconda del profilo dell'informante. In particolare, il questionario rivolto al personale docente comprende 47 domande suddivise in 3 sezioni, dedicate a dati socio-personali, pratiche didattiche, pedagogiche e interculturali. Il questionario rivolto ai genitori di origine immigrata, tradotto nelle rispettive lingue etniche, propone 38 domande in 2 sezioni, orientate al contesto della migrazione e riflessioni su L1, L2 e sulla scuola. Il questionario rivolto alle famiglie native, i cui dati non vengono discussi in questa sede, perché legati all'inclusione scolastica e alla dimensione prettamente interculturale, comprende 11 domande e un'unica sezione.

Per quanto riguarda la proposta del questionario, si è privilegiata la compilazione cartacea. Il questionario è stato restituito al gruppo di ricerca, con un modulo di consenso libero e informato al trattamento dei dati e un modulo per la presa visione della normativa in materia di *privacy* e sulla gestione dei dati. Inoltre, l'opinione degli informanti ottenuta con la compilazione del questionario

non è un dato glottodidattico e linguistico scevro da alcune criticità: a) non è detto che l'informante sia sincero o obiettivo rispetto alle proprie risposte; b) può capitare che l'informante tema il giudizio del ricercatore; c) può succedere che, nel caso di indisponibilità di dati, si risponda casualmente (Nitti 2020a: 128).

Ogni questionario è strutturato in modo rigido, per praticità di analisi dei dati e contiene domande a scelta multipla con la possibilità di specificare alcuni elementi nel campo "Altro" o di non fornire le risposte attraverso il campo "Non rispondo".

4. L'ANALISI DEI DATI: I DOCENTI

Ai questionari hanno risposto 101 informanti su una popolazione di 120 insegnanti di lingua italiana e 201 famiglie di migranti su una popolazione di 210. La maggior parte del campione di insegnanti lavora nella scuola primaria (76%), mentre la parte rimanente (24%) nelle scuole secondarie di I e II grado.

Il campione è in servizio a scuola da diversi anni, poiché la maggiore età di servizio è superiore ai 30 anni (42%) o compresa tra i 21 e i 30 anni (31%). Solo il 22% del campione ha tra gli 11 e i 20 anni di servizio e il 5% meno di 10 anni.

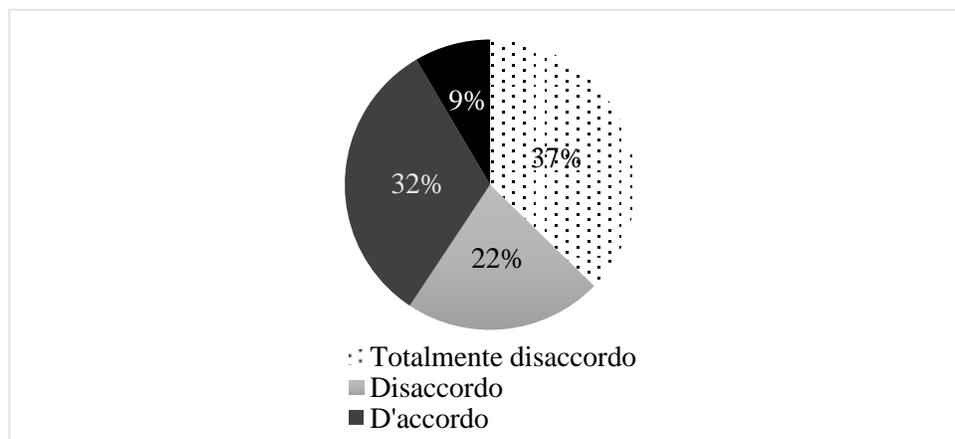


Grafico 1. *Parlare la L1 nell'ambiente familiare ostacola l'apprendimento della L2*

Il Grafico 1 mostra il grado di accordo espresso dagli insegnanti rispetto all'opportunità di mantenere la L1 nel contesto familiare come elemento non ostacolante rispetto all'apprendimento della lingua seconda. Si è riscontrato che il 41% del campione era d'accordo, mentre il 59% non era d'accordo. Alla luce di questo dato, è ragionevole ipotizzare che la traduzione pratica di tale atteggiamento corrisponda all'adozione, da parte di quattro insegnanti su dieci, di strategie per disincentivare il ricorso alla L1 nell'ambiente familiare.

La letteratura scientifica è ricca di opere che dimostrano l'utilità della preservazione della lingua materna degli studenti di lingua seconda. Si tratta contestualmente di tutelare le caratteristiche culturali e linguistiche originarie e di migliorare la capacità metalinguistica fondata sul confronto dei sistemi linguistici (cfr. tra gli altri Nitti 2019; Bonifacci 2018; Thomas-Sunesson, Hakuta, Bialystok 2018; Calò 2015; Espinosa 2015, 2010; Favaro 2013, 2002; Grosjean, Li 2013; Lee, Kim 2011; Thordardottir 2011; García 2009; Tabors 2008; Berry *et alii* 2006; Garcia 1999;

Cummins 1989). Pertanto, è stato ampiamente dimostrato che l'uso di L1 in contesti familiari non ostacola in alcun modo l'apprendimento di L2, ma al contrario lo favorisce.

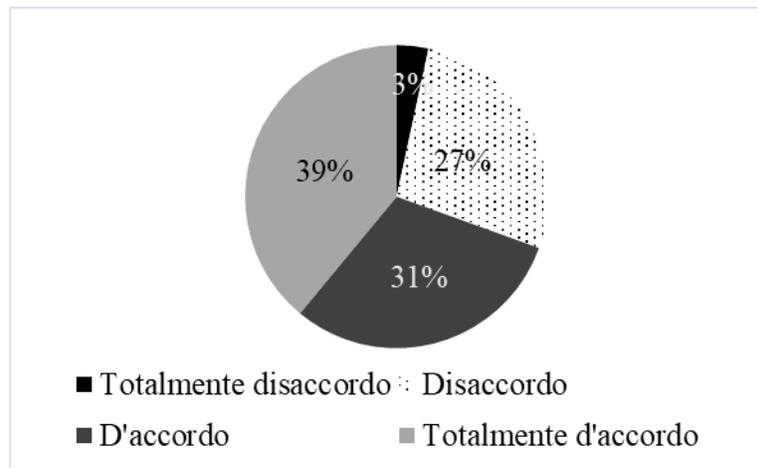


Grafico 2. *La padronanza della L1 aiuta l'apprendimento della L2*

Il Grafico 2 contrasta con il precedente, poiché la percentuale di informanti in disaccordo scende al 30%, contro il 59%, del grafico precedente. Se è vero che le domande rappresentate dai due grafici non sono perfettamente simmetriche, poiché una si riferisce al ruolo della famiglia e l'altra all'aiuto potenziale della lingua madre rispetto all'apprendimento della lingua seconda, è ragionevole correlare le risposte, poiché l'ambiente familiare configura il contesto privilegiato per padroneggiare la lingua madre. Dai dati presentati nei due grafici si evince che gli informanti danno per scontata la padronanza della L1 da parte degli apprendenti e la L1 costituirebbe uno 'strumento' nella 'cassetta degli attrezzi' del singolo discente, dunque, sempre a disposizione senza necessità di costante mantenimento e utilizzo in un contesto significativo (nella fattispecie, quello familiare). Questo significa che nei rispondenti sembra esserci assenza di consapevolezza dell'importanza del mantenimento e dell'uso attivo della L1 (v. grafico 1) affinché questa possa produrre i benefici rispetto all'apprendimento della L2, benefici di cui, invece, sembrano essere consapevoli (v. grafico 2).

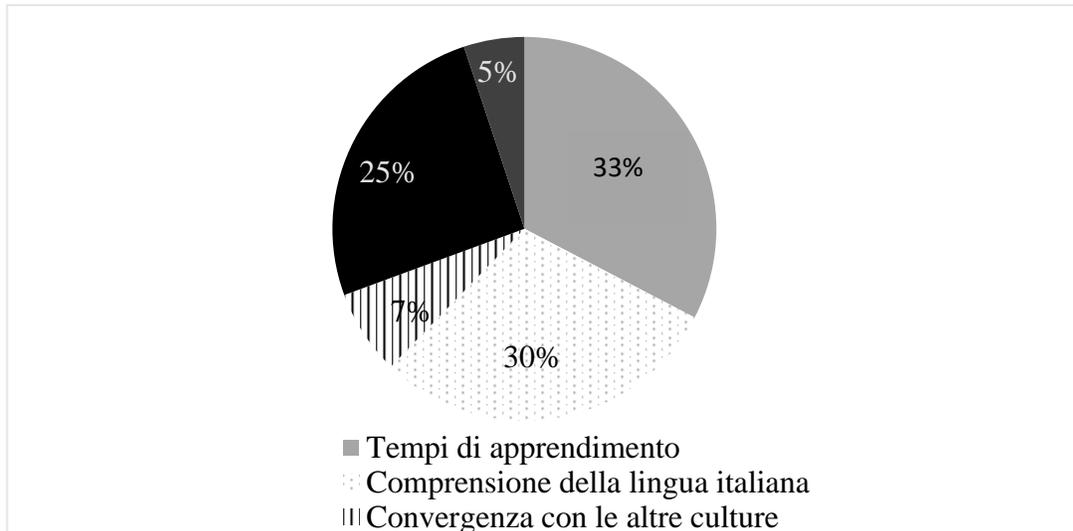


Grafico 3. *Le difficoltà principali rispetto all'insegnamento della L2*

Il Grafico 3 mostra le principali difficoltà associate all'insegnamento dell'italiano L2. I risultati mostrano che la comprensione della lingua e il tempo di apprendimento rappresentano le condizioni maggiormente critiche, secondo gli insegnanti (confermando tra gli altri Dörnyei 2010). Inoltre, è ragionevole considerare che molti problemi legati al comportamento dell'apprendente siano strettamente collegati con la mancanza di comprensione della lingua italiana o con le dinamiche interculturali.

Secondo il campione, gli interventi per tutelare e promuovere le lingue minoritarie all'interno delle classi plurilingui implicano essenzialmente la creazione di prodotti di classe comparativi, solitamente basati sul confronto di parole o di interi campi semantici in lingue diverse, o sulla condivisione con gruppi di classe di testi brevi in lingue minoritarie, tradotti in italiano, soprattutto volti a incrementare la conoscenza dei prodotti di altre culture.

Sulle questioni critiche relative al rapporto tra gli istituti di formazione e gli studenti con un *background* migrante, gli informanti percepiscono come critica la mancanza di comunicazione fra scuola e famiglia (56%), la mancanza di comprensione dell'italiano, che si traduce in una scarsa cooperazione (43%), l'assenza di strategie educative interculturali da parte della scuola (34%), la mancanza di conoscenza da parte degli insegnanti in merito alla cultura di origine degli apprendenti (10%), l'assenza di un mediatore o di un facilitatore linguistico nelle scuole (4%) e il disagio socio-economico di alcune famiglie (2%).

5. L'ANALISI DEI DATI: LE FAMIGLIE CON *BACKGROUND* MIGRANTE

Per quanto riguarda il questionario destinato alle famiglie di studenti con *background* migrante, si segnala che uno degli aspetti chiave legati all'apprendimento dell'italiano come lingua seconda, da parte dei figli, riguarda le abilità di studio e la lingua utilizzata a scuola, ovvero quell'insieme di categorie linguistiche utilizzate sia all'interno delle scuole che in ambienti extrascolastici (Nitti 2017). In effetti, incrementare le abilità di studio potenziando gli aspetti linguistici costituisce un indiscutibile vantaggio tanto per gli apprendenti con *background* migrante quanto per quelli nativi (Contento 2010).

Quando si parla del ruolo della L1, le famiglie ne segnalano principalmente l'importanza per la comunicazione quotidiana (89%) e, in secondo luogo, il fattore identità rispetto alla cultura di origine (11%). Sulla base delle risposte, appare ragionevole proporre interventi all'interno delle istituzioni scolastiche per consolidare le capacità comunicative degli studenti in L1, anche secondo una logica comparativa con la L2, al fine di supportare gli studenti attraverso la tutela e promozione delle lingue di minoranza. Per il 17% delle famiglie con *background* migrante, l'italiano rappresenta non una lingua seconda, ma la L1 del proprio figlio, e il dato appare in netto contrasto con la definizione stessa di L2, che si riferisce ad una lingua diversa da quella materna, e adottata nel contesto in cui si vive. In effetti, utilizzando la definizione di Pallotti, che identifica la L2 come "una lingua appresa in un paese in cui è comunemente parlata (ad esempio, l'italiano appreso dagli immigrati in Italia)" (Pallotti 1996: 13), il confine fra lingua materna e lingua seconda sembra essere poco netto e del tutto riconducibile alle realtà plurilingui:

con plurilinguismo intendiamo qui la compresenza sia di linguaggi di tipo diverso (verbale, gestuale, iconico, ecc.), cioè di diversi tipi di semiosi, sia di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione d'un medesimo idioma. Esso pare una condizione permanente della specie umana e, quindi, di ogni società umana (De Mauro 1977: 124).

6. CONCLUSIONI

I dati presentati permettono di giungere ad alcune conclusioni di natura glottodidattica e linguistica. In primo luogo, l'aggiornamento del personale docente sembra essere una priorità assoluta in relazione allo sviluppo della competenza interculturale e alla gestione di classi caratterizzate da gruppi disomogenei di

studenti (Dusi 2017). A questo proposito, le linee guida nazionali per la scuola materna e il primo ciclo di istruzione ricordano che

non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, un confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere (MIUR 2012: 6).

Al di là del carattere generale delle Indicazioni Nazionali, l'aspetto su cui ci si deve concentrare riguarda l'interazione tra le diversità, nel più ampio quadro dell'educazione linguistica (Lo Duca 2013). Gli obiettivi di insegnamento dell'italiano possono ragionevolmente essere raggiunti attraverso una didattica inclusiva che rispetti l'ambiente linguistico della classe, un insegnamento in grado di proteggere le matrici pregresse degli studenti, le loro lingue di minoranza, seguendo una prospettiva collaborativa che indirizzi verso lo sviluppo della competenza metalinguistica, trasferibile dall'italiano ad altre lingue e viceversa (Beacco *et alii* 2016).

Se la lingua di studio rappresenta sia per le famiglie che per gli insegnanti uno dei nodi problematici della scuola contemporanea - e questa affermazione vale sia per gli alunni immigrati che per i nativi (Favaro 2002)- è necessario supportare il personale docente e le istituzioni scolastiche con percorsi per facilitare lo studio e con l'attivazione di strategie specifiche volte a sviluppare la varietà dei linguaggi utilizzati a scuola, senza ricorrere a soluzioni banalizzanti, come la mera semplificazione dei testi scolastici. Inoltre, la scuola ha il dovere di intervenire in materia di tutela e promozione delle lingue minoritarie, in particolare per quanto riguarda l'attivazione di corsi specifici con gruppi di studenti e la sensibilizzazione delle famiglie, nell'ambito di un'efficace comunicazione scolastica. La figura del mediatore linguistico-culturale (Grosso, Nitti 2020) potrebbe, quindi, rappresentare una soluzione possibile nei confronti di un'assenza di attenzione alla didattica in contesti plurilingui, che appare tanto diffusa quanto grave e che di fatto comporta l'abbandono scolastico, in particolare quando gli istituti di formazione e gli insegnanti non sono in grado di raggiungere le famiglie migranti, configurandosi come agenti di prevenzione dei conflitti e come facilitatori "dei rapporti degli immigrati soprattutto nella rete dei servizi socio-sanitari ed educativi" (Ceccatelli Guerrieri 2003: 24)

Infine, in merito alle pratiche didattiche sembra necessario superare la tradizionale dicotomia fra l'insegnamento dell'italiano come L1 e L2 al fine di ottenere forme di insegnamento più inclusive nell'ambito di un'educazione linguistica più ampia, orientate verso una didattica linguistica rivolta a gruppi disomogenei e plurilingui

(Nitti 2018a). Dal momento che in molte situazioni di insegnamento non è possibile separare gli apprendenti e predisporre dei percorsi didattici mirati, sulla base delle specificità individuali, occorrerebbe progettare azioni didattiche efficaci, che possano essere proficue per ogni apprendente, a seconda di letture e di attività differenziate, proposte attraverso modalità cooperative (Slavin 1995). Negli ultimi anni, infatti, lo stesso mondo accademico sta superando

la tradizionale dicotomia dell'insegnamento dell'italiano L1 e L2, soprattutto per quanto concerne i livelli medio-alti, a favore di una didattica della lingua più ampia, rivolta a contesti disomogenei. La realtà scolastica italiana, infatti, è caratterizzata spesso da situazioni di eterogeneità dei gruppi di apprendenti e – se si considera l'estrema variabilità individuale, soprattutto per quanto concerne la competenza comunicativa – si può dedurre abbastanza intuitivamente che ogni gruppo classe presenta situazioni di eterogeneità significativa, confermando l'assunto che ogni didattica è in sé speciale (Nitti 2018a: 7).

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- BEACCO J. C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., CUENAT M. E., GOULLIER F., PANTHIER J., 2016, "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale", *Italiano LinguaDue*, 8, 2, 1-243.
- BENUCCI A., 2019, "Competenza interculturale e interculturalità. Prospettive per la didattica delle lingue seconde e straniere", in SANTIPOLO M., MAZZOTTA P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*, UTET, Novara, 189-193.
- BERRUTO G., 2004, *Prima lezione di sociolinguistica*, Laterza, Roma-Bari.
- BERRY J. W., PHINNEY J. S., SAM D. L., VEDDER P., 2006, "Immigrant Youth: Acculturation, Identity and Adaptation", *Applied Psychology*, 55, 3, 303-332.
- BETTONI C., 2019, *Imparare un'altra lingua*, Editori Laterza, Roma-Bari.
- BONIFACCI P., 2018, *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*, Carocci, Roma.
- CALÒ R., 2015, *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal progetto europeo al contesto italiano*, FrancoAngeli, Milano.

- CECCATELLI GUERRIERI G., 2003, *Mediare culture. Nuove professioni tra comunicazione e Intervento*, Carocci, Roma.
- CONTENTO S., 2010, *Crescere nel bilinguismo: aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*, Carocci, Roma.
- CRUL M., SCHNEIDER J., LELIE F., 2012, *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?*, Amsterdam University Press, Amsterdam.
- CUMMINS J., 1989, *Empowering Minority Students*, California Association of Bilingual Education, Sacramento (CA).
- D'AGOSTINO M., 2012, *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*, Il Mulino, Bologna.
- DE MAURO T., 1977, *Scuola e linguaggio*, Editori Riuniti, Roma.
- DIADORI P. (a cura di), 2019, *Insegnare italiano L2*, Le Monnier-Mondadori, Firenze-Milano.
- DÖRNYEI Z., 2010, *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*, Routledge, New York.
- DUSI P., 2017, "Essere figli di genitori migranti. La sfida dell'appartenenza tra "micro-aggressioni" e supporto parentale", *La Famiglia* 51/261, 143-155.
- ESPINOSA L., 2015, "Challenge and Benefits of Early Bilingualism in the United States' Context", *Global Education Review*, 2,1), 40- 53.
- ESPINOSA L., 2010, "Second Language Acquisition in Early Childhood", in NEW R., COCHRAN M. (eds.), *Early childhood education*, Greenwood Publishing, Westport (CA), 591-602.
- FAVARO G., 2013, "Parole, lingue e alfabeti nella classe multiculturale", *Italiano LinguaDue*, 1, 114-127.
- FAVARO G., 2002, *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*, La Nuova Italia, Firenze.

FUSCO F., 2017, *Le lingue della città. Plurilinguismo e immigrazione a Udine*, Carocci, Roma.

GARCIA O., 2009, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*, Wiley-Blackwell, Malden (MA).

GARCIA E., 1999, *Student Cultural Diversity: Understanding and Meeting the Challenge*, Houghton Mifflin, Boston (MA).

GLENN C., AMBROSINI M., MOLINA S. (a cura di), 2004, *Seconde generazioni. Un'introduzione al futuro dell'immigrazione in Italia*, Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, Torino.

GROSJEAN F., LI P., 2013, *The Psycholinguistics of Bilingualism*, Cambridge University Press, Cambridge.

GROSSO M., NITTI P., 2020, "La figura del facilitatore linguistico: un'esigenza dei contesti scolastici plurilingui per la comunicazione tra agenzie formative, docenti, studenti e famiglie. I risultati di un'indagine", *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17, 2, 487-508. <https://doi.org/10.13128/rief-9478> (ultimo accesso 17.02.2021).

LEE H.L., KIM K.H., 2011, "Can Speaking More Languages Enhance Your Creativity? Relationship between Bilingualism and Creative Potential among Korean American Students with Multicultural Link", *Personality and Individual Differences*, 50, 1186-1190.

LO DUCA M.G., 2013, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.

MARCATO C., 2012, *Il plurilinguismo*, Laterza, Roma-Bari.

MIUR, 2017, *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano a.s. 2015/2016*, MIUR, Roma.

MIUR, 2012, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, Le Monnier, Firenze.
Rif. http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf (ultimo accesso 17.02.2021).

MORO M.R., 2005, *I nostri bambini domani. Per una società multiculturale*, FrancoAngeli, Milano.

NITTI P., 2020a, *L'alfabetizzazione in italiano L2 per apprendenti adulti non nativi*, Mimesis, Milano-Udine.

NITTI P., 2020b, "Italiano L2 nelle classi plurilingui", *Scuola e Didattica*, 2, 27-28.

NITTI P., 2019, *Didattica dell'italiano L2. Dall'alfabetizzazione allo sviluppo della competenza testuale*, La Scuola, Brescia.

NITTI P., 2018a, *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*, La Scuola, Brescia.

NITTI P., 2018b, "La tutela delle lingue di minoranza", *Scuola e Didattica*, 2, 30-32.

NITTI P., 2018c, "La costruzione di un questionario sociolinguistico", *Scuola e Didattica*, 4, 34-36.

NITTI P., 2017, "Insegnare la microlingua della scuola", *Scuola e Didattica*, 7, 36-40.

SLAVIN E.R. 1995, *Cooperative learning: Theory, Research, and Practice*, Allyn and Bacon, Boston.

TABORS P.O., 2008, *One Child, Two languages: A Guide for Early Childhood Educators of Children Learning English as a Second Language*, Brookers Publishing, Baltimore (MD).

TELMON T., 2018, "Plurilinguismo e politiche linguistiche. L'esempio del CIEBP", *Lingue antiche e moderne*, 7, 5-22.

THOMAS-SUNESSON D., HAKUTA K., & BIALYSTOK E. (2018). "Degree of Bilingualism Modifies Executive Control in Hispanic Children in the USA", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21, 2, 197-206. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1148114>

THORDARDOTTIR E., 2011, "The Relationship between Bilingual Exposure and Vocabulary Development", *International Journal of Bilingualism*, 15, 426-445.

ISSN 2724-5888

Bollettino Itals

Anno 19, numero 89

Giugno 2021

Laboratorio Itals (itals@unive.it)

Dipartimento di Studi Linguistici e Culturali Comparati

Università Ca' Foscari, Venezia

UNECE, 2006, "Recommendations for the 2010 Censuses of Population and Housing", *United Nations Publication*, 1-205.

VEDOVELLI M., CASINI S., 2016, *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci, Roma.