

Prima della scuola: spunti per impostare nuovi percorsi scolastici in un’epoca di alta mobilità individuale

Gabriele Iannàccaro

Abstract – *The paper discusses the linguistic concerns of people in mobility in order to set out a better education policy that can take into account the real conditions in which the communication processes take place. Data and suggestion come from a large survey in Europe, fp7 European project MIME (Mobility and Integration in a Multilingual Europe). With the aid of an interpretive framework, different typologies of mobility are provided, to indicate the real needs of mobile people and the – desired or unwanted – outcomes that can be hence previewed.*

Riassunto – *L’articolo discute le reali condizioni linguistiche delle persone in mobilità, al fine aiutare a definire più avanzate politiche educative che possano tener conto della effettiva complessità che caratterizza i processi di comunicazione. Dati e suggerimenti provengono da un’ampia indagine in Europa, il progetto europeo 7 MIME (Mobilità e integrazione in un’Europa multilingue). Attraverso l’analisi un framework interpretativo ai mostrano diverse tipologie di mobilità utili a inquadrare i reali bisogni linguistici delle persone e i risultati, desiderati o indesiderati, che possono essere previsti.*

Keywords – sociolinguistic, linguistic education, linguistic unease, linguistic complexity, mobility

Parole chiave – sociolinguistica, educazione linguistica, disagio linguistico, complessità linguistica, mobilità

Gabriele Iannàccaro è Professore ordinario di Linguistica all’Università di Milano-Bicocca. È stato visiting professor in diverse Università europee, asiatiche e americane. Socio fondatore e condirettore del Centre d’Études Linguistiques pour l’Europe (CELE), dal 2004 al 2011 è stato segretario dell’Associazione Italiana di Linguistica Applicata; nel 2005 ha fondato e diretto fino al 2011 il Gruppo di studio sulle politiche linguistiche della Società di Linguistica Italiana; ne ha poi ripreso la direzione nel 2016. È attualmente coordinatore per l’Italia del progetto europeo MIME (Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe – UE FP7). I suoi interessi di ricerca, testimoniati anche da molti congressi organizzati in diverse Università, da una decina di monografie, un centinaio di articoli scientifici e dalla cura di numerosi volumi, spaziano dalla dialettologia italiana e generale alla sociolinguistica, alla linguistica percettiva e alla teoria della pianificazione linguistica. I suoi studi sono rivolti anche alla linguistica antropologica, storica e indeuropea, alle lingue dell’Asia centrale e della Siberia e ai rapporti fra grafia e livelli strutturali delle lingue.

1. Premessa

La mobilità sta modellando profondamente il panorama dell’educazione linguistica in Europa: i repertori linguistici, già di per sé complessi¹, dei paesi europei sono ora ulteriormente diversificati dal recente grande incremento della mobilità delle persone, sia essa interna

¹ S. Dal Negro, G. Iannàccaro, “Qui parliamo tutti uguale, ma diverso”. *Repertori complessi e interventi sulle lingue*, in A. Valentini, P. Molinelli, P. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso Internazionale di studi della Società di linguistica italiana (Bergamo, 26-28 settembre 2002), Roma, Bulzoni, 2003, pp. 431-450.

all'Unione Europea sia costituita da migranti provenienti dall'esterno. La complessità della mobilità attuale pone nuove sfide all'educazione linguistica e alle istituzioni ad essa deputate e coinvolge questioni sia a livello individuale che a livello sociale. A livello individuale le persone in mobilità sono portatrici di condizioni linguistiche diremmo 'uniche', ossia combinazioni quasi idiosincratiche di competenze linguistiche e bisogni comunicativi percepiti; e queste combinazioni possono andare da situazioni quasi ideali, in cui i nuovi arrivati condividono un codice comune di interazione con la popolazione già residente, a casi più complessi, in cui lo scarto comunicativo dovuto alla mancanza di un codice comune è amplificato da condizioni sociali o personali che ne rallentano o impediscono l'instaurarsi. A livello sociale, altresì, alle comunità d'arrivo viene chiesto di adattarsi rapidamente alle mutevoli condizioni di un multilinguismo crescente e quasi imprevedibile, così come le istituzioni sono confrontate con la necessità di fronteggiare le esigenze individuali e le competenze delle persone in mobilità per migliorarne le possibilità di interazione comunicativa e inclusione sociale.

In quest'ottica cercheremo qui di esplicitare alcune delle possibili premesse utili a impostare programmi di educazione linguistica che siano rispettosi delle condizioni reali di multilinguismo sia delle persone mobili sia delle società accoglienti, nella convinzione che l'interazione fra linguistica sociale e educativa sia una strada feconda da percorrere, dal punto di vista teorico come da quello operativo.

2. Repertori complessi

L'Europa, è noto, è sempre stata caratterizzata da condizioni di plurilinguismo piuttosto avanzate e da situazioni sociolinguistiche a volte assai intricate, che vedono la presenza contemporanea di lingue standard, dialetti, varietà regionali e locali. A questa complessità linguistica diremo tradizionale si aggiungono ora nuove condizioni di ulteriore complessità nei repertori, dovute in parte alle accresciute possibilità di mobilità internazionale dei suoi cittadini e in parte all'arrivo di persone migranti, portatrici di repertori linguistici individuali assai disparati; questo intreccio di un multilinguismo 'endogeno' storicamente radicato e di apporti più recenti di una nuova diversità linguistica 'esogena' è bene espresso nella nozione di diversità complessa², che rende conto dei cambiamenti strutturali nelle società europee colpite dalla migrazione e dalla mobilità. Proprio alla ricerca dei parametri della diversità complessa è dunque utile indagare le condizioni di coloro che intraprendono percorsi di mobilità: lo faremo di seguito, appoggiandoci ai risultati di una ricerca centrata sui bisogni linguistici delle popolazioni migranti.

Mi riferisco qui ai lavori legati all'unità italiana di un progetto europeo appena concluso, il cosiddetto MIME (Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe [www.mime-project.org]), coordinato dall'Università di Ginevra e a cui hanno partecipato una ventina di università di

² Cfr. P. A. Kraus, *The Multilingual City: The Cases of Helsinki and Barcelona*, in "Nordic Journal of Migration Research", 1, 2011, pp. 25-36 e P. A. Kraus, *The politics of complex diversity: A European perspective*, in "Ethnicities", 12, 2012, pp. 3-25.

molti Paesi dell'Unione Europea e studiosi di molte discipline diverse, dall'economia alla politica, alla giurisprudenza, alla sociologia. Fra i gruppi di lavoro che hanno collaborato insieme è particolarmente utile ai nostri fini richiamare alcune delle caratteristiche di quello più spiccatamente linguistico e di educazione linguistica, che, articolato in due sezioni diverse,³ si è occupato nello specifico di apprendimento e acquisizione linguistica. Le considerazioni che di seguito si traggono prendono le mosse dalle riflessioni sui contesti di acquisizione non formale, spesso in ambienti duplicemente multilingui (ossia caratterizzati da multilinguismo sia nella comunità di partenza della persona mobile sia nella comunità di arrivo) svolte all'interno del gruppo di lavoro; in particolare sono stati selezionati quattro casi studio, indagati mediante approfondite inchieste sul campo ad hoc:

1. Migranti dalla Ex-Iugoslavia in Alto Adige: dai contesti fortemente plurilingui del Kosovo, della Macedonia, del Montenegro al bilinguismo con diglossia regolamentato di Bolzano, Merano e Bressanone⁴;

2. Residenti portoghesi (in origine monolingui) ad Andorra: catalano, spagnolo, francese e portoghese in condizioni di multilinguismo ricettivo (per una definizione del concetto cfr. sotto, alla discussione sul parametro scl 1);

3. Lavoratori fortemente specializzati da diversi paesi europei nelle aziende multinazionali con sede a Vaasa/Vasa (Finlandia), città ufficialmente bilingue finlandese/svedese, con lingua di lavoro prevalentemente inglese;

4. Negoziazione spontanea delle lingue in occasioni formali e informali fra studenti europei aderenti all'associazione AEGEE (Association des Etats Généraux des Etudiants de l'Europe); loro autobiografie linguistiche.

Non saranno discussi analiticamente in questa sede i risultati delle inchieste⁵; la loro attenta considerazione, però, è risultata fondamentale per il tentativo di sistematizzazione che qui si propone, dal momento che ha contribuito, insieme all'esame di molte altre situazioni multilingui a noi note o presenti in letteratura, a delineare un quadro il più dettagliato e usabile possibile delle condizioni reali del contatto e della mescolanza fra le lingue, in particolare in contesti di mobilità. Il fine ultimo è stato quello di trovare un punto di equilibrio il più avanzato possibile fra esigenze delle popolazioni residenti (a loro volta complesse e spesso multilingui) e esigenze dei migranti.

³ Nominalmente in capo una a me e una a Mark Fettes dell'Università Simon Fraser di Vancouver (domiciliato ai fini del progetto a Milano-Bicocca), ma di fatto entrambe operanti insieme presso l'Università di Milano-Bicocca. Hanno partecipato al gruppo di lavoro comune, in varie fasi della sua articolazione, Simone Ciccolone (Bolzano), Federico Gobbo (Amsterdam), Tamara Gobbo (Vienna), Marta Lupica (Berlino), Mahbod Karamouzian (Milano-Bicocca), Maria Mazzoli (Brema), Giuseppina Pani (Campobasso), Ida Stria (Poznań).

⁴ Per questo cfr. M. Lupica, *Biografie linguistiche e ristrutturazione dei repertori tra Alto Adige e Balcani*, Università di Pavia (Tesi di dottorato), 2015.

⁵ È in preparazione un volume riassuntivo dell'esperienza, a cura di François Grin. Alcuni dei risultati, insieme ad una serie di raccomandazioni volta alle pubbliche amministrazioni e al mondo della scuola, sono presentati in modo sintetico in F. Grin (a cura di), *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe*, Geneva, The MIME Consortium, 2018, scaricabile gratuitamente dal sito www.mime-project.org.

Questo perché la diversità linguistica complessa dell'Europa crea tensioni tra due obiettivi: l'obiettivo di accogliere da un lato la mobilità sociale e geografica dei residenti e dei nuovi arrivati, dall'altro la loro inclusione nella società residente, che legittimamente ricerca continuità linguistica e culturale. Epperò mentre l'obiettivo della mobilità elevata richiede competenze in altre lingue, l'obiettivo di una società inclusiva è legato all'acquisizione di competenze nella lingua o nelle lingue locali. Ora, nella maggior parte dei paesi europei le autorità usano uno o, in alcuni casi eccezionali, due o tre lingue ufficiali di stato quando comunicano con i cittadini: le lingue ufficiali sono cioè concepite, westfalianamente, come compatte all'interno delle diverse nazioni, condizione questa che è però lontana dalla realtà effettiva dei parlanti.

È importante allora osservare che lo scarto fra il repertorio individuale effettivo del parlante e quello previsto dalla comunità porta a diverse situazioni di disagio linguistico⁶. Il disagio appare quando le conoscenze linguistiche dell'individuo – o i valori simbolici associati alle varietà che parla – sono fortemente disallineate rispetto a quelle della comunità nella quale si trova a vivere, come accade in casi di imperfetta acquisizione della lingua ufficiale, o di minoranza linguistica non protetta o di migrazione verso una comunità dal repertorio linguistico molto differente. Il disagio porta a disfunzioni individuali nella comunicazione e nella partecipazione alla vita della comunità, ma anche a svantaggi e perdite di competitività e economiche di tutta la comunità. Questo è un punto importante: la non partecipazione o la insufficiente partecipazione alla vita civile e economica della comunità è spesso causa di ostacoli allo sviluppo di tutta la comunità, non solo di coloro che sono personalmente toccati dal disagio.

L'instaurarsi in Europa di un regime di monolinguisma statale⁷ ha comportato infatti come sottoprodotto una situazione di diffuso semilinguismo, in cui un ampio strato della popolazione non è stato in grado di far fronte alle competenze linguistiche che venivano richieste, generando diffuse situazioni di disagio. Un tale stato di cose perdura in gran parte ancor oggi, pur nel 'conquistato' monolinguisma statale dei paesi europei⁸: se esaminiamo i parametri del Quadro europeo comune di riferimento per le lingue relativamente al livello C2, ci rendiamo conto che una gran parte dei cittadini di molti stati d'Europa (con l'eccezione di alcuni paesi scandinavi e slavi occidentali) non raggiunge un tale livello di competenza neppure in quella che dovrebbe essere la propria 'lingua madre' (o meglio, la lingua di socializzazione e istruzione primaria)⁹.

Prendiamo per esempio i parametri di 'lettura':

⁶ G. Iannàccaro, V. Dell'Aquila, F. Gobbo, *The assessment of sociolinguistic justice: parameters and models of analysis*, in M. Gazzola, B. A. Wickström e T. Templin, (Eds.), *Language Policy and Linguistic Justice: Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*, Berlin/New York, Springer, 2018, pp. 363-391.

⁷ Per cui vedi almeno V. Dell'Aquila, G. Iannàccaro, *La pianificazione linguistica. Lingue, società, istituzioni*, Roma, Carocci, 2004.

⁸ La classica vittoria di Pirro, verrebbe da dire: gli ultimi due secoli di storia esterna delle comunità linguistiche nazionali è caratterizzata da sforzi enormi per instaurare condizioni linguistiche al contempo svantaggiose e innaturali.

⁹ Il problema su che cosa possa o debba essere considerato 'lingua madre' è sterminato e particolarmente scivoloso proprio nelle situazioni multilingui, diglottiche o dilaliche; mi dispenso dal richiamarlo qui, accontentandomi di una lettura volutamente scorretta, ma condivisa dal parlare comune e amministrativo, che pone artificialmente l'accento sulla testa della polirematica.

– Riesco a capire con facilità praticamente tutte le forme di lingua scritta inclusi i testi teorici, strutturalmente o linguisticamente complessi, quali manuali, articoli specialistici e opere letterarie

o 'scrittura':

– Riesco a scrivere testi chiari, scorrevoli e stilisticamente appropriati

– Riesco a scrivere lettere, relazioni e articoli complessi, supportando il contenuto con una struttura logica efficace che aiuti il destinatario a identificare i punti salienti da rammentare

– Riesco a scrivere riassunti e recensioni di opere letterarie e di testi specialisti

e ci sarà immediatamente chiaro che sono livelli inaccessibili (per la lingua principale dell'istruzione, non per altre L2) alla maggioranza degli studenti universitari francesi, o inglesi, o tedeschi, o italiani¹⁰.

Da un lato dunque società anche dichiaratamente compatte sul piano linguistico prevedono un forte tasso di inadeguatezza linguistica, e dunque di disagio, fra i propri stessi cittadini; d'altro canto le comunità linguistiche reali sono tutt'altro che compatte, essendo caratterizzate da forte plurilinguismo interno: si pensi solo alle diglossie/dilalie¹¹ fra lingue nazionali e dialetti o lingue delle minoranze della maggior parte degli stati nazionali, che introducono ulteriori variabili e ulteriori scarti fra repertorio individuale e comunitario. Ora, 'mettere i propri cittadini in grado di pensare e di esprimersi' è compito dello Stato, che idealmente dovrebbe farlo tenendo conto dei repertori di partenza dei parlanti, incrementando realmente l'accesso alla/e varietà ufficiali nel rispetto delle preferenze e degli usi linguistici delle diverse comunità – il che non significa ipso facto la promozione indiscriminata di tutte le varietà possibili all'uso amministrativo o scolastico, ma appunto il rispetto delle condizioni di 'agio' linguistico del parlante, ossia "the full social and communicative freedom of concern of the speaker in a given social interaction involving the use of language(s), for example in different communicative situations like chatting with friends in a pub or talking with teachers during lessons or in front of a civil servant"¹².

È di fatto frequente che le diverse comunità linguistiche scelgano di legare diverse abilità e agi comunicativi a varietà diverse, e che queste scelte siano regolate da norme sociolinguistiche piuttosto severe: nelle comunità cosiddette monolingui i parlanti si riferiscono a queste varietà come a 'registri' o 'livelli', mentre in situazioni di dichiarato multilinguismo preferiscono etichettarle come 'dialetti', o 'varietà', o 'lingue minori' (o con altre etichette ingenuie che qui non discuto). Prendiamo per esempio un caso molto semplice e conosciuto di diglossia à la Ferguson, la Svizzera tedesca, dove le competenze effettive abituali del parlante nella comunità sono distribuite fra lingue diverse, il tedesco letterario e lo svizzero tedesco; una tale distinzione è non solo tollerata, ma incoraggiata dalle norme del repertorio comunitario. A Zuri-

¹⁰ Cfr. G. Iannàcaro, V. Dell'Aquila, *On Linguistic Abilities, Multilingualism, and Linguistic Justice*, in "Acta Univ. Sapientiae", *European and Regional Studies* (De Gruyter) 9, 2016, pp. 49-54.

¹¹ Sulla scorta di G. Berruto, *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 1995, ma non del tutto in coincidenza con la sua proposta, distinguo, come ormai è normale, fra situazioni di 'diglossia', in cui praticamente nessun ambito comunicativo è in comune alle lingue che si ripartiscono le funzioni comunicative del repertorio comunitario, e di 'dilalia', in cui una tale sovrapposizione è ammessa dai parlanti.

¹² G. Iannàcaro, V. Dell'Aquila, *On Linguistic Abilities, Multilingualism, and Linguistic Justice*, cit., p. 49.

go, per esempio, astraendo dalle comunità migranti e dal diffuso plurilinguismo della stessa società svizzera, a nessun membro della comunità linguistica viene chiesto di scrivere nella stessa varietà con la quale parla, in quasi nessuna occasione che non siano testi giocosi o molto informali: possedere una ‘giusta’ competenza linguistica, che non comprenda disagio per il parlante, significa acquisire livelli diversi di abilità in lingue diverse, più o meno secondo lo schema:

	Parlato	Scritto
Schwyzertütsch	C2	–
Hochdeutsch	B1 (→ C2)	C2

Ma tutti abbiamo presenti situazioni anche assai più complesse di distribuzione dei codici e delle loro norme d’uso nelle diverse comunità linguistiche: come è chiaro, per affrontare le dinamiche del disagio linguistico bisogna tener conto dell’intero repertorio, del singolo parlante e della comunità. È in contesti come questi che vanno inquadrate, dal punto di vista del socio-linguista almeno, le istanze di GL relativamente alle popolazioni migranti, come vedremo ora.

3. Parametri di mobilità e disagio

Il senso di disagio linguistico determinato dallo scarto fra il repertorio individuale del parlante e le aspettative della comunità linguistica è – se non proprio creato – certamente amplificato dall’istituzionalizzazione dei rapporti linguistici all’interno delle società; un portato, come è noto, delle forze congiunte dell’illuminismo francese e del romanticismo tedesco, che instaura, non più solo a livello letterario, i concetti di ‘norma’ ed ‘errore’ linguistico sanzionabile¹³. Si prova disagio, come si diceva, quando si ha la consapevolezza che la propria competenza linguistica non è allineata alle richieste della situazione comunicativa in corso o quando si fa esperienza di una qualche fallacia simbolica nell’uso del linguaggio. Se questo in generale accade anche nelle comunità linguistiche stabili, tanto a maggior ragione il disagio linguistico è esperienza comune, e talora lacerante, nelle situazioni di mobilità.

La misura che parrebbe più ovvia – e di certo quella più praticata – per aggirare una tale questione, ossia l’insegnamento della lingua d’arrivo come L2, pur ovviamente fondamentale e imprescindibile, non è effettivamente da sola una soluzione. Prendiamo una sorta di ‘caso zero’ di mobilità, semplificato a piacere di tutte le variabili extralinguistiche che pure hanno grande effetto nella vita comunicativa del migrante: quello di una milanese colta che si stabilisce a Bolzano, sicura di buone prospettive di lavoro. Non è una ‘straniera’, l’italiano lo conosce (arriva, lei, al livello C2), parla inglese e studia con passione e profitto il tedesco, raggiungendone in breve una buona competenza. Questo non la libera dal disagio in una grande varietà di situazioni comunicative: i suoi concittadini, nel centro storico, non parlano tedesco ma

¹³ V. Dell’Aquila, G. Iannàccaro, *Op. cit.*

Bozner Deutsch (o Südtirolerisch)¹⁴, e le due varietà non sono immediatamente intercomprensibili; quando la nostra immigrata si rivolge loro in Hochdeutsch, le viene risposto in italiano, a scorno dei suoi tentativi di integrazione¹⁵. Che cosa dire allora dell'immigrata senegalese, che afferma di essere parlante nativa di wolof (ma in realtà in famiglia parla lebu), alfabetizzata in francese e catapultata in un contesto come, poniamo, quello friulano? E questo anche solo limitando la nostra discussione al disagio comunicativo derivante dalla differenza linguistica, senza contare gli altri marcatori sociali, culturali, economici o razziali – pur consci che gli aspetti linguistici sono a questi inestricabilmente legati.

Un modo di avvicinarsi al problema può essere quello di esaminare le possibili variabili che intervengono nei casi di mobilità e di immaginare gli esiti che dal combinato disposto di queste variabili possono derivare: in questo modo, almeno idealmente, si può tentare di controllare tali variabili e di predisporre misure che possano evitare o almeno attenuare gli esiti più portatori di disagio e ingiustizia linguistica. Il punto di partenza sociolinguistico dovrebbe essere la considerazione che, nel processo di mobilità individuale e di popolazioni che caratterizza questi anni, migranti provenienti da posti diversi e, ciò che per noi è più importante, con repertori di partenza diversi e con diversi atteggiamenti rispetto alle lingue e alle società da cui si allontanano arrivano in comunità già di per sé multilingui, alterandone le regole consolidate di distribuzione dei codici. Chiaramente, ogni politica linguistica volta a elevare il livello di Giustizia Linguistica (GL) nella società dovrebbe tendere, anche solo per motivazioni economiche, ad includere nelle comunità di accoglienza il più alto numero possibile di parlanti; tuttavia (e questo è il punto di partenza di tutto il progetto MIME), mobilità e inclusione (linguistica) sono forze potenzialmente in conflitto. La mobilità spinge verso il cambiamento, tramite nuove e diverse varietà che entrano nel repertorio, provocando spesso l'indebolimento di altre, tradizionali e importanti per le relazioni fra *peers*, mentre l'inclusione prevede, da parte dei migranti, l'accettazione di norme sociali e linguistiche da lungo tempo stabilite e provenienti da gruppi esterni. Le istituzioni e la società devono entrambe rispondere a queste sfide, ognuna negli ambiti che gli sono propri, e non può essere dato per scontato che da entrambe le parti, migranti e accoglienti, ci sia la possibilità o anche solo la volontà di gestire queste pulsioni linguistiche e il loro potenziale di conflitto.

L'educazione linguistica deve allora essere considerata un momento cruciale nel bilanciamento fra le istanze di mobilità e quelle dell'inclusione: tuttavia, lo si accennava sopra, l'educazione formale da sola non è sufficiente, proprio in presenza di repertori complessi e multilingui. Accanto a questa bisogna considerare l'acquisizione spontanea, tenendo ben presente che tipi diversi di educazione linguistica, formale (ossia direttamente gestita dalle istituzioni), non formale (quella affidata a parti sociali) o informale, di strada per così dire, così come i diversi atteggiamenti di partenza e le varie motivazioni verso l'apprendimento pongono

¹⁴ Vedi K. Egger, *L'Alto Adige-Südtirol e le sue lingue: Una regione sulla strada del plurilinguismo*, Merano, Alpha & Beta, 2001; S. Ciccolone, *Lo standard tedesco in Alto Adige. L'orientamento alla norma dei tedescofoni sudtirolesi*, Milano, LED, 2010.

¹⁵ Rinuncio qui ad una discussione delle pur fondamentali differenze fra i concetti di 'integrazione', 'assimilazione' e 'inclusione', oggetto di vasta letteratura nelle scienze politiche e educative e di ampio dibattito all'interno del progetto MIME.

questioni differenti e portano a risultati che possono essere anche molto divergenti. E in questo senso il comportamento delle istituzioni e della società può variare parecchio: in generale le istituzioni, in Europa almeno, sono piuttosto sensibili all'importanza dello sviluppo delle abilità linguistiche delle persone mobili e spesso promuovono attivamente una quantità di iniziative (corsi di lingua, attività culturali e così via); ma questo atteggiamento non è necessariamente rispecchiato dalla società civile. Abbiamo così di norma una serie di criteri istituzionali che sanciscono l'inclusione, come il livello di conoscenza linguistica richiesto per ottenere la cittadinanza o per iscriversi all'università e così via – supportati da iniziative per il raggiungimento di tali livelli; ma, appunto, la realtà linguistica effettiva delle comunità può essere assai più complicata da acquisire, e l'inclusione sociale più difficile da ottenere.

I bisogni linguistici dei migranti, così come quelli delle comunità di arrivo, rappresentano spesso un forte potenziale di disagio in ogni interazione nella comunità linguistica: per questo è necessario, credo, identificare nel modo più dettagliato possibile i parametri che governano le interazioni fra migranti e società di accoglienza. Le tabelle che seguono sono un primo tentativo in questa direzione, che tenteremo di discutere brevemente senza nascondere il carattere per il momento di proposta provvisoria; sono suddivise per 'dimensioni della mobilità', che proponiamo come: (wrk) lavoro e condizioni di lavoro; (dir) direzioni della mobilità (all'interno dell'Unione Europea o da fuori); (lr) repertorio linguistico delle persone mobili all'inizio processo; da connettersi con (ra) repertorio linguistico della società di accoglienza; e (scl) condizioni sociolinguistiche della società di accoglienza; e finalmente (lv), un insieme di variabili strettamente connesse con l'apprendimento o l'acquisizione linguistica, come gli atteggiamenti nei confronti della lingua, il retroterra culturale e eventuali attività di apprendimento linguistico già intraprese prima di arrivare nella società ospite. Una dimensione conclusiva, separata dalle altre è quella appunto degli esiti (out) di tali processi combinati.

Tutte le dimensioni sono articolate in sottocasi.

	Mobilità per trasferimento della famiglia	wrk 11	
Studenti	Mobilità individuale per ragioni di studio	A breve termine	wrk 121
		A lungo termine	wrk 122
	Mobilità per conseguire un lavoro desiderato	wrk 13	
In età lavorativa	Tipo di migrazione: quadri, lavoratori non qualificati, in cerca di lavoro, per ragioni ideologiche o di percezione della società	wrk 2	
Pensionati	Mobilità per piacere (eventuale variazione: provenienti da economia forte/debole)	wrk 31	
	Rientro in patria	wrk 32	

Tabella 1 – Lavoro/condizioni di lavoro.

Non discuterò nel dettaglio ogni cella delle tabelle, ossia i singoli parametri (socio)linguistici che possono essere combinati per descrivere situazioni comunicative reali, ognuna con il suo potenziale di disagio o ingiustizia linguistica; spenderemo invece qualche parola sulla costruzione della struttura generale di ogni sezione e dei parametri sui quali è basata.

Una prima variabile importante è costituita dall'età al momento della migrazione, e dunque dal tipo di attività che ci si immagina di svolgere nel paese di arrivo: è strettamente connessa con le principali motivazioni personali alla mobilità (studio, lavoro, pensionamento, riunificazione familiare), a loro volta legate a cause molto generali di migrazione che coinvolgono gruppi interi più che persone singole (crisi economiche, guerre, persecuzioni o discriminazioni nei paesi d'origine). Abbiamo a lungo discusso se dovesse essere introdotta una condizione in un certo senso preliminare, legata a diversi livelli di volontarietà rispetto alla mobilità: è evidente infatti che le condizioni di un profugo e uno studente Erasmus, per dire, sono radicalmente differenti. Al momento attuale dell'elaborazione di questi parametri si è però deciso di non farlo: dal punto di vista sociolinguistico, e naturalmente tralasciando di necessità altre considerazioni di tipo umanitario o morale, le tipologie di mobilità che proponiamo ricomprendono in sé le diverse possibilità di contatto linguistico e sociale, a prescindere dalle condizioni profonde che le hanno originate. Quello che può variare molto sono le motivazioni all'apprendimento e all'integrazione (e di converso gli atteggiamenti nei confronti dei nuovi venuti da parte della società accogliente), ma appunto questi sono i parametri che qui vengono analizzati. E, di regola, è utile contenere il più possibile le tipologie tassonomiche che si propongono in modo da comprendere in esse il maggior numero immaginabile di casi e non cadere nella fallacia dell'equivalenza fra tokens e types, ossia fra singole occorrenze e la loro tipologizzazione.

Questa è anche la ragione per cui non compaiono esplicite menzioni di marcatori socioculturali profondi, come potrebbe essere la religione rispettiva di migranti e accoglienti: è necessario, sul piano operativo, riflettere sulla superficie delle condizioni del contatto, non sulle ragioni interne che fanno sì che un certo evento o una condizione si verifichi o che un certo atteggiamento nei confronti della lingua sia quello o un altro – argomento questo di studio assai importante, ma meno centrale per le considerazioni che qui si fanno. Cruciale per ogni processo di acquisizione o apprendimento linguistico è l'età al momento della mobilità, che è a sua volta di massima ricompresa nella condizione lavorativa del migrante: da qui la fissazione di questo parametro a preferenza di altri.

Si sarà anche notato che alcune variabili hanno un trattamento più analitico rispetto ad altre (per esempio wrk 11-13 nei confronti di wrk 2): questo dipende dalla struttura inerentemente dicotomica o descrittiva delle variabili stesse: wrk 2, per esempio, è un descrittore di situazioni lavorative diverse che devono essere valutate singolarmente, e non una macrovariabile che può essere ulteriormente articolata. Quanto alla notazione 'economie forti / deboli' cfr. subito sotto.

*UE → *UE	Fra paesi economicamente equivalenti	dir 11
	Fra paesi le cui economie sono sbilanciate	dir 12
*UE → *UE	Da paesi economicamente forti	dir 21
	Da paesi economicamente deboli	dir 22
*UE → *UE → *UE...	Migrazione di flusso	dir 3
*UE → ¬ *UE	(possibile, ma al di là degli scopi del progetto MIME)	dir 4
¬ *UE → ¬ *UE	(possibile, ma al di là degli scopi del progetto MIME)	dir 5

Tabella 2 – Direzione della mobilità attraverso l'Europa¹⁶.

Questo aspetto è stato fondamentale all'interno del progetto MIME, incentrato sulla e finanziato dall'Unione Europea; è tuttavia anche teoreticamente interessante, perché permette di individuare almeno due fattori determinanti l'esperienza della mobilità dal punto di vista linguistico. Il primo è appunto l'accennato diverso valore delle lingue sul mercato globale: è chiaro che un madrelingua inglese avrà un'esperienza di mobilità del tutto differente – all'interno della UE almeno, rispetto, poniamo, ad un madrelingua svedese o albanese. Tuttavia il dato puramente linguistico può essere in parte fuorviante: con l'ovvia eccezione dell'inglese (e forse, in nicchie particolari, del francese e del tedesco), lo stabilirsi, poniamo in Francia, di un lingua madre svedese o albanese pone in teoria problemi molto simili di non comprensibilità linguistica fra repertorio del migrante e quello della società accogliente: una lingua meno diffusa e non molto studiata all'estero nei confronti di una delle poche lingue internazionali e diplomatiche – questo beninteso, semplificando al solito le condizioni reali legate alla definizione di 'lingua madre', che possono vedere per il repertorio albanese, alternanza di (varietà di) ghego e toscano (o addirittura un dialetto greco o slavo), o per lo svedese una provenienza dalla regione della Scania o del Dalarna, i cui dialetti sono piuttosto diversi dallo standard; e sul versante francese, grandi diversità di condizioni linguistiche a seconda, poniamo, del quartiere della Grande Parigi d'arrivo del migrante.

Proprio la considerazione dei 'particolari realistici' deve portare però ad una riflessione di senso sociolinguistico: chi è di lingua madre svedese, per esempio, è sicuramente in possesso di un ottimo inglese L2, e questo non può essere dato per scontato per una persona di lingua madre albanese. Inoltre, realisticamente, le condizioni della mobilità in termini di aspettativa di lavoro, di rapporto con la società accogliente, di disponibilità economica immediata do-

¹⁶ Legenda minima: UE: Unione Europea; *UE: Unione Europea più paesi ad essa fortemente assimilabili, Svizzera, Norvegia, Serbia, Albania e così via; → : direzione della migrazione; ¬: 'non'.

po l'arrivo saranno di norma piuttosto diverse, e tali da influenzare in modo anche decisivo l'esperienza di contatto linguistico fra migrante e popolazione. Per questo il parametro qui considerato riguarda l'eventuale differenza di condizioni economiche fra gli stati coinvolti – e non solo e non troppo di potere linguistico, per cui, in Europa almeno, la sola distinzione possibile è fra inglese e tutte le altre lingue; l'immagine del migrante da parte della società accogliente cambia molto a seconda della percepita floridezza economica e sociale del paese da cui proviene, e questo parametro ha un forte riflesso sui meccanismi di integrazione.

Un secondo aspetto notevole è la durata del periodo di mobilità, o più precisamente i progetti o le aspettative del migrante riguardo alla mobilità: l'intenzione (o la costrizione, ricordo che la volontarietà rispetto alla mobilità è un parametro ricompreso negli altri che stiamo discutendo) di rimanere per un breve o lungo periodo, di ritornare nel paese d'origine e così via. In particolare sono interessanti, dal punto di vista sociolinguistico, quelle che possiamo chiamare 'migrazioni di flusso', ossia lo spostarsi in tempi medio brevi da un paese all'altro, senza stabilirsi permanentemente in alcuno; condizione di vita, questa, sempre più diffusa.

Considereremo le prossime tre tabelle in modo correlato.

Monolingue	Lingua forte	lr 11
	Lingua debole	lr 12
Con buona competenza di una L2	Lingua forte	lr 21
	Lingua debole	lr 22
Bilingue	Due lingue forti	lr 31
	Lingua/e forte, lingua/e debole/i	lr 32
Diglottico	Diglossia interna	lr 41
	Diglossia esterna	lr 42

Tabella 3 – Repertorio linguistico all'inizio del processo migratorio.

Tendenzialmente monolingue		ra 1
Tendenzialmente diglottico		ra 2
Tendenzialmente multilingue	Due/più lingue forti	ra 31
	Lingua/e forte/i, lingua/e debole/i	ra 32

Tabella 4 – Tipologia sociolinguistica del territorio di accoglienza.

Distanza tipologica fra le lingue	Intercomprensione o lingua receptiva impossibile	scl 11	
	Intercomprensione o lingua receptiva possibile	scl 12	
Presenza di una Lingua Franca	Usata estensivamente nel territorio di accoglienza	scl 21	
	Conosciuta dal migrante	scl 22	
	No / debole	scl 31	
Social Network	Denso, molteplice	Aperto alla società di accoglienza	scl 321
		Chiuso verso la società di accoglienza	scl 322
Communities of practice	Aperte alla società di accoglienza	scl 41	
	Che escludono la società di accoglienza	scl 42	

Tabella 5 – Condizioni sociolinguistiche del territorio di accoglienza.

Questi presentati sopra sono i parametri più propriamente sociolinguistici, e dunque quelli che in questa sede necessitano di una minore discussione; presi nel loro insieme tratteggiano, nelle intenzioni almeno, le condizioni effettive del contatto linguistico in situazioni di mobilità. Mi limiterò dunque a qualche cenno esplicativo di scelte particolari, lasciando che chi legge possa divertirsi a raffigurarsi esempi concreti.

I parametri Ir descrivono le condizioni linguistiche prelieve della persona mobile: e devono dunque prevedere la possibilità e anzi la probabilità di repertori anche fortemente multilingui in chi giunge in un nuovo territorio.

Ciò sembrerebbe del tutto ovvio, ma è un fattore spesso trascurato, dalle amministrazioni pubbliche come dalla società civile; e se è in fondo scusabile la convinzione che, per il parlante medio, i ‘cinesi’ parlano ‘cinese’, meno commendevole è per esempio la raccomandazione ufficiale di parlare russo (tramite interpreti e mediatori, beninteso) ai cittadini moldavi che si ritrova per esempio in una circolare del Comune di Milano di pochi anni fa. Pure da valutare è l’eventuale buona competenza di L2 da parte del migrante. Come accennato sopra, per esempio, la chiave d’ingresso linguistica per i senegalesi in Europa è il francese, che li pone, fatti salvi gli altri marcatori sociali, in condizione di quasi omolinguisimo con la società europea in numerose occasioni, e di decisa facilitazione all’apprendimento delle lingue romanze (cfr. anche scl 1). Ora, ovviamente una L2 come il francese è una L2 sociolinguisticamente forte: l’immigrato in Germania che viene da Antivari, poniamo, di lingua madre albanese e che abbia come L2 anche molto ben conosciuta il serbo/montenegrino si trova in una condizione ben diversa.

Merita qualche parola il parametro Ir 4 ‘diglottico’: intanto è da notare che, come altrove

nelle tabelle, la dizione indica brachilogicamente sia repertori di partenza tendenzialmente diglottici (macro o microdiglottici) sia dilalici, data la difficoltà di discernere caso per caso quale sia l'effettiva condizione del parlante; ma anche perché, solo ai fini di questa tabella beninteso, la distinzione non pare fondamentale. Nel caso in cui per esempio il migrante sia monolingue in una società dilalica potrebbe idealmente entrare senza sforzo in Ir 1, per quanto riguarda la competenza personale: però viene da un ambiente che conosce, comunque, la differenziazione funzionale fra lingue alte e basse. Questo è il punto che qui ci interessa di più, se mettiamo in correlazione questo parametro con il parallelo ra 2: la comprensione previa dei meccanismi di alternanza funzionale fra le lingue da parte di un parlante lo aiuta molto a ritrovare regole simili, se queste sono in vigore, nella società di accoglienza, a tutto vantaggio dell'integrazione linguistica. Per continuare il nostro esempio fittizio della milanese colta a Bolzano, hélas non più dialettologa, ella probabilmente non immagina in partenza che là i 'tedeschi' non parlino 'tedesco', e ciò la mette dall'inizio in una posizione di svantaggio. Nella stessa ottica il parametro distingue fra 'diglossia interna', ossia contenuta all'interno di uno spazio linguistico relativamente omogeneo, come potrebbe essere l'alternanza tra friulano e italiano dove questa sia in vigore, e 'esterna', che coinvolge due spazi linguistici diversi – che diventano così entrambi a disposizione del parlante (come l'alternanza fra turco e lingue slave meridionali – il bulgaro, per esempio – in molti contesti di minoranza, che si rivela importante in casi di trasferimento per esempio in Germania, dove come è noto il turco è lingua assai diffusa presso i migranti).

Parallelamente, le condizioni del contatto, come già accennato, possono essere molto diverse a seconda delle regole sociolinguistiche vigenti nella comunità di arrivo (parametri ra): se da un lato comunità diglottiche o multilingui possono presentare un numero più alto di codici da padroneggiare per l'effettiva integrazione, è però anche vero che tali comunità sono in genere più aperte verso la variazione linguistica in generale. In questi casi, impadronirsi della lingua bassa da parte di un migrante è spesso una strategia di integrazione assai efficace¹⁷. D'altro canto, le comunità monolingui (senza la capillare presenza di una L2, come può accedere in Svezia o nei Paesi Bassi per l'inglese) sono decisamente meno attrezzate per l'accoglienza di fattori di turbamento dello status quo linguistico.

I parametri scl riuniscono una serie di condizioni diverse che influiscono in vario modo sul contatto e la commistione linguistica fra migranti e società di accoglienza. Intanto, ovviamente, la distanza tipologica fra le lingue in contatto gioca un ruolo rilevante nei processi di inclusione e di apprendimento; e in particolare sembra importante considerare anche la distanza strutturale percepita dai parlanti. Se questa viene ritenuta abbastanza piccola possono infatti emergere strategie di multilinguismo ricettivo, ossia quella modalità di comunicazione multilingue in cui gli interlocutori parlano la loro lingua materna (o una lingua di loro scelta) e sono in grado

¹⁷ Per un esempio fra i tanti, cfr. F. Guerini, *Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo*, in "Linguistica e Filologia", 23, 2006, pp. 27-43.

di capire la lingua dei loro partner, senza l'aiuto di una lingua terza aggiuntiva¹⁸. La possibilità di mettere in atto tali strategie, di fatto molto utilizzate fra parlanti lingue appartenenti alla stessa famiglia linguistica, mentre da un lato sembra favorire la mobilità, o almeno la meta della mobilità, e facilitare l'inclusione, pare d'altro canto produrre fenomeni di fossilizzazione linguistica che sono contrari a una vera integrazione e tradiscono atteggiamenti non inclusivi da parte del migrante.

Si può discutere se tra i parametri di vicinanza o lontananza linguistica va inserito il sistema di scrittura delle diverse lingue. Esistono di fatto contesti in cui una tale variabile può essere determinante: per esempio l'emigrazione coreana verso il Giappone o quella indiana in Cina, o la migrazione verso l'Europa da paesi arabi da parte di persone non alfabetizzate in lingue europee, come può accadere per migranti provenienti dall'Egitto, o dall'Iran, Iraq o dalla Penisola arabica – nel Maghreb o in Siria la situazione può essere diversa. Anche chi viene dalla Cina può non essere abituato alla trascrizione pīnyīn. È vero che la latinizzazione del mondo è in effetti abbastanza avanzata e che l'alfabeto latino tende sempre più ad essere in un certo senso considerato una 'scrittura franca', a disposizione di (quasi) tutti, ma questa condizione non è generale. Inoltre si dovrebbe riflettere se ortografie particolarmente complesse (come quella del francese per l'alfabeto latino o del russo per il cirillico) non possono a loro modo costituire una barriera importante nel processo di inserimento.

Scl 3 e 4 sono centrati sul migrante e rendono ragione del rapporto individuale/collettivo nei confronti della società di accoglienza. I casi in cui si sia del tutto isolati in un territorio di arrivo sono piuttosto rari, e spesso limitati a persone dalla mobilità breve e determinata da fattori lavorativi piuttosto specialistici; spesso si tende a ricreare comunità di expat, la posizione del parlante all'interno delle quali e i cui rapporti con le comunità stanziali influiscono molto profondamente sull'esperienza linguistica della migrazione. Questo si riflette sia nella creazione e nel mantenimento di vere proprie reti sociali – che possono o no essere tendenzialmente aperte verso altre comunità – sia nei rapporti anche occasionali che si intrattengono nella vita linguistica quotidiana. Allo stesso modo andrebbero analizzati (in termini di network e di community of practice) i rapporti vigenti nelle società d'arrivo: ma questo è piuttosto difficile intanto sul piano teorico, perché le società stanziali tendono ad essere sociologicamente molto più complesse rispetto ai gruppi di migranti – sui quali, fra l'altro, si appuntano la maggior parte delle ricerche – e poi anche per la necessità di tenere distinti gli atteggiamenti ufficiali, indotti o imposti dalle norme istituzionali da quelli reali e in certo senso 'nascosti' della società civile.

¹⁸ Cfr. J. Rehbein, J.D ten Thije, A. Verschik, *Lingua receptiva (LaRa). Remarks on the quintessence of receptive multilingualism*, in "International Journal of Bilingualism", 16(3), 2011, pp. 248-264 e J. D ten Thije, L. Zeevaert (Eds.), *Receptive multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins, 2007.

Motivazioni	Integrativa verso la società di accoglienza		lv 11	
	Strumentale (e.g. limitata a necessità lavorative o scolastiche)		lv 12	
Formazione alla partenza	Spontanea		lv 21	
	Guidata		lv 22	
Formazione in arrivo	Spontanea	Fine: "capacità linguistiche di pura sopravvivenza"	Per esplicita volontà	lv 3111
			Non per esplicita volontà	lv 3112
		Fine: "approfondire e ampliare le proprie capacità linguistiche"		lv 312
		A scuola (educazione formale)		lv 321
	Guidata	Lifelong learning (educazione non formale)	Istituzionale	lv 3221
			Privata	lv 3222

Tabella 6 – Variabili di apprendimento/acquisizione.

Anche questa tabella è incentrata sulla persona migrante, di cui si analizzano le modalità di apprendimento della lingua o delle lingue della società di arrivo e gli atteggiamenti nei confronti di tali lingue. Questo per ragioni essenzialmente pratiche: è vero che nulla impedisce che siano gli appartenenti alla comunità indigena a imparare le lingue delle persone mobili, ma di fatto – nonostante le amministrazioni scolastiche più avvertite propongano talora qualche progetto in questo senso – ciò avviene davvero molto raramente. La tabella prende in considerazione tre parametri che paiono rilevanti: il tipo di motivazione all'apprendimento, le modalità e la durata dell'apprendimento stesso. È ampiamente noto¹⁹ che le motivazioni verso l'apprendimento della lingua rappresentano un fattore extralinguistico capace di influenzarlo molto profondamente. Motivazioni prevalentemente strumentali accordano alla lingua un valore puramente pratico, ancillare al raggiungimento di obiettivi diretti (per esempio l'accesso al mercato del lavoro o all'istruzione superiore), laddove motivazioni inclusive vedono nella lingua la chiave principale per integrarsi con la comunità e di conseguenza dominare, almeno idealmente, il repertorio linguistico che la caratterizza.

Naturalmente possono esserci gradazioni d'intensità nelle motivazioni: motivazioni più intense sono indice di progetti di vita che hanno maggiore probabilità di essere realizzati in futu-

¹⁹ E ciò almeno da R. C. Gardner, L. E. Wallace, *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA, NewburyHouse, 1972.

ro. La vastissima letteratura sul punto mostra abbondantemente come una motivazione integrativa di solito è più forte e ha un maggiore e più duraturo effetto sull'acquisizione del linguaggio. Come contributo originale vorremmo qui proporre la distinzione fra tre – e non già due profili o 'gradi' di orientamento (o motivazioni) verso l'inclusione: ci pare infatti che, nei contesti di mobilità almeno, sia interessante distinguere fra: a) una motivazione verso un'inclusione puramente strumentale, orientata verso il solo successo nel mercato del lavoro; b) una motivazione verso un'inclusione interazionale, rivolta anche al contatto in generale con la società ospitante; c), una motivazione verso un'inclusione realmente integrativa nei confronti della società di accoglienza. Questo proprio in considerazione di elementi di disagio linguistico e di GL, chiaramente differenti a seconda delle volontà, degli scopi e degli interessi percepiti del migrante.

Una nota sul parametro lv 311: nel contesto di lv 31, che si riferisce al fine immediato dell'apprendimento linguistico da parte del migrante (a sua volta magari determinato da altre variabili come per esempio la durata prevista del soggiorno) e dunque ha origini in parte motivazionali, è possibile che appunto la volontà integrativa del parlante non possa essere rispettata appieno: da qui la variabile "Non per esplicita volontà" del parametro "Capacità linguistiche di pura sopravvivenza", che, parallelamente ad altre, ci ricorda anzitutto come le modalità del contatto e dell'integrazione siano dominabili solo in parte, da parte del migrante come della società di accoglienza; e tuttavia l'aspetto controvolontario instaura in ogni caso una differenza, in potenza se non in atto, nell'apprendimento linguistico, che può risultare importante in contesti di lunga permanenza.

4. Esiti

Il fatto che i parametri siano presentati in forma di tabella non è indifferente ai fini della loro corretta interpretazione; si tratta in effetti in questo caso di una soluzione di comodo, da ritenere provvisoria, che oscura la loro stretta interrelazione e induce ad una lettura sequenziale di fattori che dovrebbero essere presentati simultaneamente. Probabilmente una loro migliore sistematizzazione li vedrebbe in una sorta di diagramma, o mappa concettuale come è d'uso dire oggi, in cui i differenti macroparametri rappresentati dalle tabelle viste fin qui si collegano gli uni agli altri per sfociare poi in un esito comune, qualcosa come la Figura 1:

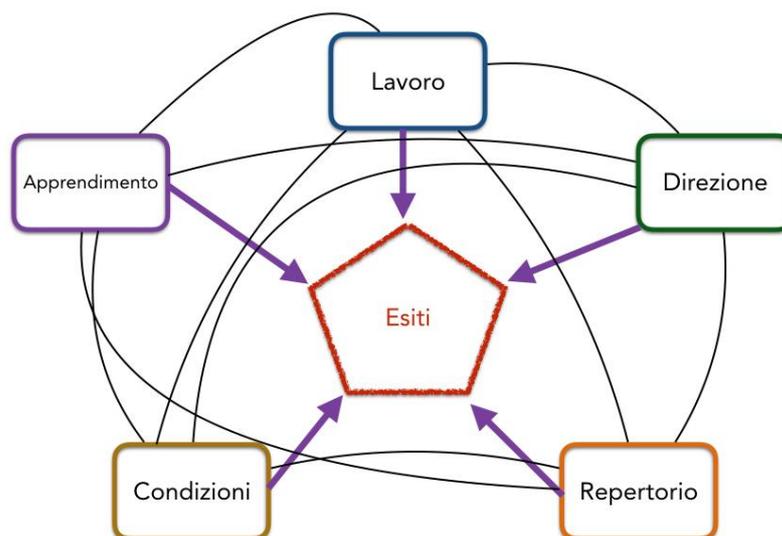


Figura 1 – Relazioni fra le variabili.

Qui evidentemente le frecce simboleggiano la concomitanza dei vari parametri nella determinazione degli esiti; i parametri a loro volta solo collegati in modo da visualizzare le loro reciproche interrelazioni, almeno le più importanti e 'potenti'; la trasposizione in diagramma delle relazioni fra variabili potrebbe mostrare la possibile traduzione in termini 'predittivi', di relazioni statistiche, del modello di parametri proposto. È uno schema però al quale stiamo ancora lavorando; per il momento quindi presenterò gli esiti in modo tradizionale.

	Mantenimento integrale		out 11	
	In contesto originario bilingue		out 121	
Conseguenze sul repertorio di partenza	Perdita di una o più varietà	In contesto originario diglottico	Perdita dell'acroletto	out 1221
			Perdita di mesoletto/i – ba- siletto/i	out 1222
	Disagio linguistico sia col repertorio di partenza sia con quello d'arrivo		Anche orale	out 21
			Solo scritto	out 22
	Bilinguismo acquisito		out 31	
	Buona competenza di L2		out 32	
Rispetto al repertorio della comunità di accoglienza	A causa di fattori esterni (per necessità)		out 331	
	Acquisizione incompleta	Per insufficiente valu- tazione della necessi- tà di acquisizione	Competenza passiva sufficiente	out 3321
			Intercomprensibilità fra le lingue	out 3322
	Per non volontà di integrazione		out 333	

Tabella 7 – Esiti.

Il punto principale è che, come è evidente, qualunque processo corretto di integrazione deve o dovrebbe essere concepito come additivo, e non come sostitutivo, e questo per motivi pratici, di migliore riuscita, prima ancora che ideologici. Nel caso delle lingue ciò significa chiaramente che il mantenimento del repertorio di partenza è importante non solo per ragioni ideologiche e identitarie, ma perché costituisce la base sulla quale si costruiscono le competenze nelle lingue e nelle situazioni sociolinguistiche d'arrivo. Tutti noi abbiamo presente il disastro linguistico e comunicativo apportato dal solerte e volenteroso insegnante che cerca di convincere il genitore alloglotto a parlare con i figli la lingua ufficiale della scuola, da lui/lei posseduta solo molto imperfettamente e le situazioni di effettivo semilinguismo cui questi disastri portano – anzi, probabilmente la sociolinguistica educativa nasce da queste considerazioni, se tenia-

mo presente l'opera pionieristica di Basil Bernstein²⁰. Abbiamo così out 1/2 riferito al repertorio già posseduto dalla persona mobile prima dello spostamento, e out 3 dedicato alla costruzione del nuovo repertorio del parlante.

La valutazione degli esiti è evidente: alcuni esiti, come out 21, devono essere evitati, ed è compito primariamente delle istituzioni il predisporre misure perché questo accada, se e quando possibile intervenendo per modificare gli atteggiamenti della società civile (così come è compito del ricercatore suggerire azioni e soluzioni alle istituzioni). Allo stesso modo, idealmente l'unico esito davvero auspicabile è out 31, l'acquisito bilinguismo (o meglio, l'acquisita capacità di interazione con il repertorio linguistico nel suo complesso della comunità di accoglienza); ma è evidente che una tale condizione è largamente teorica e che il perseguirla incondizionatamente al di là della concreta verosimiglianza è un errore che può precludere risultati intermedi, comunque auspicabili.

Da qui, ritengo, si può partire per la creazione e la valutazione di politiche linguistiche educative consapevoli e rispettose del sentire linguistico di coloro cui dovrebbero essere rivolte.

The research leading to the present paper has received funding from the European Community's Seventh Framework Programme under grant agreement No. 613344, Project MIME. The content and opinions expressed in this article are those of the author and do not necessarily reflect the opinions of the institutions supporting them.

5. Bibliografia

Bernstein B., *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan, 1971.

Berruto G., *Fondamenti di sociolinguistica*, Bari, Laterza, 1995.

Ciccolone S., *Lo standard tedesco in Alto Adige. L'orientamento alla norma dei tedescofoni sudtirolesi*, Milano, LED, 2010.

Dal Negro S., Iannàccaro G., *Qui parliamo tutti uguale, ma diverso. Repertori complessi e interventi sulle lingue*, in A. Valentini, P. Molinelli, P. Cuzzolin, G. Bernini (a cura di), *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso Internazionale di studi della Società di linguistica italiana (Bergamo, 26-28 settembre 2002), Roma, Bulzoni, 2003, pp. 431-450.

Dell'Aquila V., Iannàccaro G., *La pianificazione linguistica. Lingue, società, istituzioni*, Roma, Carocci, 2004.

Edger K., *L'Alto Adige-Südtirol e le sue lingue: Una regione sulla strada del plurilinguismo*, Merano, Alpha & Beta, 2001.

Gardner R. C., Wallace L., *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley, MA, NewburyHouse, 1972.

Grin F. (Ed.), *The MIME Vademecum. Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe*, Geneva, The MIME Consortium, 2018.

²⁰ B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge & Kegan, 1971.

Guerini F., *Plurilinguismo e atteggiamenti linguistici nella comunità di immigrati ghanesi in provincia di Bergamo*, in "Linguistica e Filologia", 23, 2006, pp. 27-43.

Iannàccaro G., Dell'Aquila V., Gobbo F., *The assessment of sociolinguistic justice: parameters and models of analysis*, in M. Gazzola, B. Wickström, T. Templin (Eds.), *Language Policy and Linguistic Justice: Economic, Philosophical and Sociolinguistic Approaches*, Berlin/New York, Springer, 2018, pp. 363-391.

Iannàccaro G., Dell'Aquila V., *On Linguistic Abilities, Multilingualism, and Linguistic Justice*. *Acta Univ. Sapientiae*, in "European and Regional Studies" (De Gruyter), 9, 2016, pp. 49-54.

Kraus P. A., *The Multilingual City: The Cases of Helsinki and Barcelona*, in "Nordic Journal of Migration Research", 1, 2011, pp. 25-36.

Kraus P. A., *The politics of complex diversity: a European perspective*, *Ethnicities*, 12, 2012, pp. 3-25.

Lupica M., *Biografie linguistiche e ristrutturazione dei repertori tra Alto Adige e Balcani*, Università di Pavia (Tesi di dottorato), 2015.

Rehbein J., ten Thije J. D., Verschik A., *Lingua receptiva (LaRa). Remarks on the quintessence of receptive multilingualism*, in "International Journal of Bilingualism", 16(3), 2011, pp. 248-264.

ten Thije J. D., Zeevaert L. (Eds.), *Receptive multilingualism*, Amsterdam, John Benjamins, 2007.

Received: March 1, 2019

Revisions received: March 11, 2019/March 15, 2019

Accepted: March 19, 2019