

Alunni di origine cinese nella scuola italiana: realtà, approcci, riflessioni

SILVIA SCOLARO

Chinese students in Italian schools: realities, approaches and reflections

This paper describes a research experience on the learning of the Italian language by students of Chinese origin who are non-Italian speakers or have limited proficiency in Italian. After a brief overview of the Italian context regarding “foreign” students in schools and the relevant legislation, the research and the methodology used are described. Finally, following the analysis of the collected data (some of which were processed using the MAXQDA software), key focal points that emerged during the study are highlighted, and a teaching proposal is presented.

Il contributo descrive un’esperienza di ricerca sull’apprendimento della lingua italiana da parte di apprendenti di origine cinese non (o poco) italofoni. Dopo un breve excursus sulla situazione italiana relativa agli studenti “stranieri” nella scuola e sulla normativa vigente, si descrivono la ricerca e la metodologia utilizzata. Infine, dopo l’analisi dei dati raccolti (alcuni con il software MAXQDA), si mettono in luce alcuni punti focali emersi durante lo studio e si presenta una proposta didattica.

SILVIA SCOLARO (silvia.scolaro@unive.it) è dottoranda in Scienze del Linguaggio presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia. Dopo la laurea in Lingue e Civiltà Orientali, da diversi anni si occupa dell’insegnamento dell’italiano in Cina e in Italia, dove ha lavorato con studenti cinesi ed internazionali presso diversi atenei. Si occupa inoltre della formazione dei docenti di italiano L2/LS.

Copyright © 2025 Silvia Scolaro.
Il testo di questo contributo è distribuito con licenza Creative Commons BY.
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. Introduzione

Il presente lavoro descrive un'esperienza di ricerca fatta nella Scuola italiana sugli apprendenti di origine cinese¹. In fase preliminare ed esplorativa si sono analizzati i dati statistici pubblicati dal Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM 2024) sugli studenti con *background* migratorio presenti nella Scuola italiana per comprenderne la presenza ed eventuali altre caratteristiche rilevanti e si è condotta una ricognizione sulla legislazione in atto per l'accoglienza di questi apprendenti. La ricerca, di tipo qualitativo, si è divisa in tre fasi: una prima di osservazione, una di ricerca-azione e un *focus group* con gli insegnanti. Nei seguenti paragrafi si descrivono le scelte metodologiche adottate e la loro implementazione pratica. Si confrontano le realtà osservate cercando di trovare dei punti di correlazione. Nella seconda parte si descrive l'esperienza fatta e si analizzano i dati raccolti (alcuni di essi tramite il *software* per la ricerca qualitativa MAXQDA), presentando le riflessioni che ne nascono. In conclusione, triangolando i dati collezionati si cerca di fare il punto della situazione.

2. Descrizione del contesto: minori di origine cinese nella Scuola italiana

Nel presente paragrafo si presenteranno i dati statistici più recenti sulla presenza degli alunni di origine cinese nella Scuola italiana e, in breve, la normativa relativa all'inserimento degli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano.

2.1 Dati statistici

Secondo i dati del Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (MIM 2024)² gli alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole italiane sono circa l'11%. Tuttavia, questo dato può trarre in inganno se si pensa che uno studente con cittadinanza non italiana equivalga a un apprendente non o poco italofono. Infatti, i dati riportano che, a livello nazionale, il 65,4% di questi alunni sono rappresentati dalle cosiddette 'seconde generazioni'

¹ I termini epiceni come "apprendente", "docente", "partecipante" e così via inseriti in questo contributo sono da intendersi come inclusivi di maschi e femmine. Anche l'uso del maschile sovraesteso per una lettura più scorrevole è usato per indicare inclusivamente persone di genere maschile e femminile, qualora non diversamente indicato.

² I dati sono aggiornati al 31 agosto 2023.

(Kukkonen e Caracciolo 2014, Rumbaut 1997, Santagati 2009)³. Per quanto concerne le nazionalità di provenienza, la Repubblica Popolare Cinese si attesta al quarto posto con circa 48mila studenti inseriti nel sistema scolastico italiano, di cui l'89,5% è nato in Italia. Una situazione frequente, sebbene difficilmente quantificabile attraverso i dati statistici è rappresentata dai figli di immigrati cinesi nati in Italia che vengono portati in Cina durante i primi anni dell'infanzia per crescere con altri parenti e che successivamente ritornano in Italia in diverse fasi del loro percorso educativo: alcuni prima dell'inizio del ciclo della primaria, altri durante tale ciclo, altri prima dell'inizio della secondaria e altri ancora nel corso di quest'ultima⁴. Inoltre, i dati precedentemente riportati non restituiscono ancora un quadro esaustivo della situazione linguistica degli alunni di origine cinese nelle scuole italiane. Essa si configura, infatti, come estremamente eterogenea, in quanto influenzata da una molteplicità di fattori interconnessi, tra cui le traiettorie biografiche e scolastiche, il contesto socioeconomico e culturale di riferimento, nonché le dinamiche familiari e relazionali (Borghetti e Li 2023).

Nonostante le politiche della comunità europea a supporto del plurilinguismo (COE 2020), la Scuola italiana, ad esclusione di alcuni contesti⁵, è principalmente monolingue: la lingua italiana è la lingua della comunicazione così come dello studio. La competenza linguistica in italiano è quindi il requisito indispensabile non solo per la socializzazione ma anche per lo studio delle diverse materie e il successo scolastico che ne deriva. Cummins (1979 e 2008) definisce rispettivamente *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP) le abilità di comunicazione interpersonale e la competenza linguistica accademica cognitiva che si sviluppano negli apprendenti con altre lingue native che si approcciano, in questo caso, all'italiano rispettivamente in 1-2 anni e almeno 5-7 anni di esposizione. Ne consegue che il livello di competenza linguistica necessario per la socializzazione può essere acquisito in tempi relativamente brevi, spesso in modo spontaneo, grazie all'interazione tra pari e all'immersione nel contesto scolastico italofono. Al contrario, l'acquisizione della lingua dello studio, intesa come il repertorio linguistico funzionale alla comprensione e produzione di testi scolastici e alla partecipazione attiva ai processi di apprendimento, richiede tempi sensibilmente più lunghi e l'attivazione di interventi pedagogici mirati e sistematici. Da ciò è possibile evincere, almeno in

³ Per un rapporto più approfondito sugli alunni provenienti da contesti migratori si veda il rapporto Eurydice-Indire, 2019.

⁴ Su questo argomento si vedano le pubblicazioni di Brigadoi Cologna (2020) per Milano e di Ceccagno (2004) per Prato.

⁵ Si veda a tal proposito il progetto "L'AltRoparlante" dell'Università per Stranieri di Siena. (Carbonara e Scibetta 2018 e 2020; Scibetta 2019).

parte⁶, le difficoltà che incontrano gli studenti allofoni nella Scuola italiana. I dati (MIM 2024) riportano oltretutto che gli studenti di origine straniera, comprese le cosiddette ‘seconde generazioni’, tendono a frequentare scuole secondarie di II grado più professionalizzanti e ancora che l’insuccesso scolastico e l’incidenza di *drop-out* fra questi alunni è decisamente più elevata rispetto a quelli di origine italiana.

Quindi, riepilogando la situazione odierna per quanto concerne gli studenti di origine cinesi presenti nella scuola italiana, essi possono essere⁷:

- alunni nati in Cina e arrivati in Italia per riconciliazione familiare in età scolare;
- alunni nati in Italia, trasferitisi in R.P.C. e poi ritornati in Italia in età scolare;
- alunni nati in Italia e che entrano nel primo ciclo della Scuola italiana con poca o nulla conoscenza dell’italiano.

2.2 Normativa

La Repubblica italiana sancisce per mezzo degli articoli 33⁸ e 34 della Costituzione il diritto all’educazione: «*La scuola è aperta a tutti*⁹». Questo diritto è stato successivamente regolamentato grazie a diverse leggi succedutesi nel tempo (Sartori 2022). Rimanendo, però, nell’ambito inerente a questo lavoro, la normativa che regola l’inserimento degli alunni neo arrivati in Italia (NAI) è costituita dalle «Linee Guida per l’accoglienza e l’integrazione degli alunni stranieri», riportate nella Nota n. 4233/2014 (MIUR 2014). Tale documento fornisce indicazioni sull’inserimento e l’iscrizione degli alunni nelle Scuole italiane e specifica che la scuola ha il compito di favorire, «con specifiche strategie e percorsi personalizzati (...)» la valutazione dei percorsi scolastici precedenti e «ricorda che gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano anzitutto di interventi didattici di natura transitoria relativi all’apprendimento della lingua», ribadisce l’importanza di prevedere la presenza di docenti e/o mediatori linguistico-culturali competenti nella lingua d’origine per facilitare la comprensione, e ricorda come ogni docente sia un

⁶ Le difficoltà incontrate da alunni neo arrivati in Italia (NAI) non si limitano certamente a quelle linguistiche, ma ne comprendono varie altrettanto importanti e incisive connesse con il cambiamento rispetto alla vita precedente, con l’incontro-scontro con la nuova scuola-cultura, con la complessità a decifrare i nuovi schemi culturali con cui si viene a contatto che influiscono poi sulle aspettative che i docenti hanno su di loro, nonché fattori legati al benessere psicologico.

⁷ Naturalmente questa suddivisione è molto generalista e non rispecchia tutti i casi presenti nella realtà, però è utile ai fini della ricerca per delineare i profili degli apprendenti.

⁸ <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:costituzione>

⁹ <https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-34>

facilitatore dell'apprendimento relativamente alla propria disciplina e non può delegare questo ruolo a un collaboratore linguistico.

Un altro documento significativo è la Legge 107/2015, denominata della «buona scuola», che fornisce un elenco di buone pratiche per gli alunni con *background* migratorio rispetto all'inserimento, al contrasto del ritardo e dell'abbandono scolastico, all'adattamento dei programmi e della valutazione, alla valorizzazione della diversità linguistica e alla promozione dell'educazione interculturale nelle Scuole. Infine, nel 2022, il Ministero dell'Istruzione ha pubblicato un documento, «Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori», che propone interventi a sostegno dell'educazione interculturale. Tutto ciò attesta la consapevolezza della presenza di questi alunni nella Scuola italiana e la proposta di buone pratiche e di interventi educativi dimostra la volontà di lavorare per la promozione degli alunni non o poco italofoni.

3. La ricerca

Il presente studio è stato articolato in tre fasi distinte. Inizialmente, sono stati contattati diversi istituti comprensivi situati in aree caratterizzate da una significativa presenza di persone di origine cinese. La ricercatrice ha presentato il progetto di ricerca, formulando richiesta di accesso alle classi con alunni di origine cinese al fine di poter effettuare osservazioni dirette. Le risposte da parte delle istituzioni scolastiche sono state limitate; tuttavia, le scuole che hanno aderito al progetto rappresentano contesti profondamente eterogenei. Tale eterogeneità, se da un lato ha posto alcune difficoltà di sistematizzazione, dall'altro ha contribuito ad arricchire il quadro della ricerca, offrendo una pluralità di prospettive. In una seconda fase, grazie ai contatti consolidatisi durante le prime osservazioni, è stato possibile avviare un percorso di osservazione partecipante sperimentale con un piccolo gruppo di alunni di origine cinese, cui ha fatto seguito la realizzazione di un *focus group* con i docenti coinvolti. Nei paragrafi che seguono verranno descritte nel dettaglio la metodologia adottata e le diverse esperienze maturate sul campo, per poi introdurre il caso di studio e l'analisi del *focus group* con gli insegnanti.

3.1 La metodologia della ricerca

Nella prima fase, trattandosi di una prima conoscenza del campo di ricerca, è stato utilizzato un approccio di tipo etnografico, primariamente attraverso osservazioni e colloqui non strutturati con il personale docente incontrato nei contesti scolastici coinvolti. Poiché la ricerca qualitativa può essere intesa come un'esperienza di *embodiment* (Dickson-Swift *et al.* 2009),

essa richiede una riflessione attenta sul posizionamento del ricercatore o della ricercatrice nel campo (Gurr *et al.* 2024). Tale posizionamento, infatti, può influenzare in maniera significativa sia la raccolta sia l'interpretazione dei dati, generando possibili *bias* che devono essere esplicitamente riconosciuti e analizzati nel corso del processo di ricerca. La ricercatrice conosce ed ha esperienza diretta della diaspora cinese in Italia (Deng 2024; Mu e Pang 2019), conosce il cinese standard ed ha vissuto e lavorato nella Repubblica Popolare Cinese per diversi anni. Da vent'anni si occupa dell'insegnamento dell'italiano a studenti universitari cinesi. In questo senso, può essere considerata sia come "interna" sia come "esterna" (Braun e Clarke 2013, CohenMiller e Boivin 2022) al campo di ricerca: conosce di prima mano l'immigrazione cinese in Italia, ma non ha mai fatto esperienze di insegnamento con bambini e ragazzi non o poco italofoni nella Scuola italiana.

Prima che lo studio iniziasse, le docenti, gli studenti e le loro famiglie che hanno preso parte alla ricerca sono stati informati del suo svolgimento, nonostante ciò potesse far incorrere nel rischio di creare il cosiddetto '*Hawthorne Effect*'¹⁰.

L'osservazione è stata adottata come strumento privilegiato di indagine *classroom-based* (Nunan 1991), in quanto consente di raccogliere dati relativi all'ambiente fisco, agli attori coinvolti, all'interazione e alla programmazione didattica (Morrison 1993:80). Per lo scopo che ci si era prefissi, e cioè quello di comprendere la situazione (le situazioni) che vivono gli studenti di origine cinese nelle classi della Scuola italiana, è stato volutamente scelto di portare avanti delle osservazioni non strutturate (*non-structured observation*) con la ricercatrice come mera osservatrice (*complete observer*)¹¹ per i seguenti motivi:

1. tentare di non interferire influenzando in questo modo la situazione osservata;
2. raccogliere dati in modo spontaneo senza preconcetti o idee preconfezionate, approcciandosi con mente aperta a quanto avrebbe portato la situazione;
3. evitare *bias*, quali l'influenza dovuta all'utilizzo di schede di osservazione che avrebbero potuto fuorviare e/o ignorare alcuni aspetti che sarebbero potuti emergere.

¹⁰ L'*Hawthorne effect*, in estrema sintesi, si verifica quando i partecipanti ad uno studio alterano il proprio comportamento in ragione della consapevolezza di essere oggetto di osservazione.

¹¹ Alcuni studiosi (Adler e Adler 1994; *inter alia*) ritengono che non esista un'osservazione in cui l'osservatore è completamente distaccato da ciò che osserva.

Per i motivi sopra esposti, non sono state scelte come mezzo per l'osservazione schede precedentemente validate, come la famosa COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) (Spada e Frohlich 1995), né di fare un'analisi interazionale o tematica in classe (Lemke 1985).

Le osservazioni sono state fatte per iscritto su un quaderno come note di campo, riportando descrizioni degli ambienti, delle interazioni fra le persone presenti in classe e talvolta stralci di affermazioni ritenute utili ai fini della ricerca in forma aneddotica (Freeman 1998). Nonostante si fosse optato per osservazioni non strutturate, alcune di esse riportano gli elementi base indicati da Spradley (1980): spazio, attori, attività, oggetti, atti, eventi, tempo, scopi e sentimenti; includendo sia dati orali che visivi. Per motivi di natura etica, data la presenza di minori nelle classi osservate, non sono state effettuate audio e video-registrazioni, né scattate foto. Le note di campo sono state prese *in situ* in modo schematico e poi sistematate in forma più discorsiva nel tempo più breve possibile successivamente all'osservazione.

Analogamente, per il medesimo obiettivo, si sono raccolti aneddoti e riflessioni condivise con la ricercatrice dai docenti incontrati in classe, nei corridoi, nel giardino della scuola nei giorni in cui avvenivano le osservazioni. Di seguito si fornisce una breve descrizione delle osservazioni raccolte nelle diverse realtà presentate nell'ordine temporale in cui sono state condotte: tre istituti comprensivi, una scuola paritaria e un'associazione.

Solo nella seconda fase si è fatto ricorso all'osservazione partecipante, ritenuta lo strumento di raccolta dati più consono per il contesto specifico. Tale approccio ha consentito un'interazione diretta con l'ambiente e gli agenti coinvolti, favorendo una comprensione più approfondita delle dinamiche osservate.

Nella terza parte, è stato impiegato il *focus group* come tecnica di indagine, poiché permette la condivisione di opinioni su argomenti specifici, come l'educazione, in particolare nell'ambito delle metodologie educative e didattiche. Inoltre, il *focus group* consente di raccogliere esperienze e vissuti personali che altri metodi di ricerca qualitativa non riescono a far emergere con la stessa profondità (Vaughn *et al.* 1996). Infatti esso favorisce la partecipazione attiva e l'interazione fra i partecipanti, offrendo l'opportunità di approfondire la conoscenza dei rispettivi punti di vista e delle percezioni legate ai temi trattati (Gailing e Naumann 2018).

3.2 Istituto comprensivo numero 1

La prima scuola che ha accolto la richiesta della ricercatrice di poter effettuare osservazioni nelle classi è situata in una zona caratterizzata da un'elevata concentrazione di residenti di origine cinese. L'osservazione è durata quattro ore di cui tre di osservazione in classe e una di colloqui con le docenti di italiano L2 e una tirocinante di origine cinese. L'istituto si distingue

per un atteggiamento accogliente. Alunni di origine cinese sono presenti sia nelle classi della primaria che della secondaria di I grado. Anche lo *schoolscape* (Bellinzona 2021) rispecchia questo atteggiamento: infatti è possibile rilevare la presenza di elementi simbolici che testimoniano l'attenzione verso l'aspetto interculturale della scuola: accanto a scritte in cinese e alle tipiche lanterne rosse si notano crocifissi, retaggio dell'origine della scuola. Le circolari e le comunicazioni scuola-famiglia sono redatte in italiano e cinese. L'istituto partecipa ad un progetto pilota del programma AKELIUS¹² dell'UNICEF¹³.

Qualche studente che frequenta attualmente è figlio di alunni cinesi che avevano a loro volta frequentato il medesimo istituto durante la loro infanzia. All'interno di questo gruppo si nota una grande eterogeneità dal punto di vista linguistico: alcuni sono completamente italofoni, altri lo sono parzialmente dipendentemente dalle loro esperienze di vita e dalla *language policy* applicata in famiglia (Curdt-Christiansen 2024; Curdt-Christiansen, Li e Chai 2024; Curdt-Christiansen e Iwaniec 2023), altri sono NAI, in particolare quelli che sono stati inseriti nelle classi della secondaria di I grado, il che implica che hanno verosimilmente frequentato almeno tutto il primo ciclo di istruzione in Cina¹⁴. È da ricordare il fatto che gli studenti di origine cinese nel fine settimana frequentano la scuola di comunità dedicate all'insegnamento della lingua cinese. Tale impegno aggiuntivo contribuisce ad un affaticamento generalizzato, visibile al rientro nella scuola italiana il lunedì mattina, con possibili ripercussioni sulla concentrazione e sulla partecipazione attiva alle attività didattiche. Gli studenti non italofoni, inseriti per età, secondo la normativa vigente, nella scuola secondaria di primo grado, seguono 4 ore settimanali di italiano L2 durante le ore scolastiche e poi arrivati al livello A2/B1 proseguono lo studio della lingua italiana in lezioni gestite da una cooperativa esterna. Una docente ha segnalato le difficoltà nel raccordo fra la scuola e la cooperativa coinvolta nel supporto agli studenti. Un'altra ha messo in luce la scarsa collaborazione con i colleghi che porta al rischio di parcellizzazione delle materie e alla mancanza di interdisciplinarità; inoltre ammette che molti insegnanti tendono a privilegiare il libro e la programmazione curricolare, trascurando la dimensione personale e l'individualità di ogni alunno senza valorizzarne gli stili cognitivi e di apprendimento. Le docenti incontrate si occupano di prima alfabetizzazione in italiano, ma nessun insegnante lavora con gli apprendenti sull'italiano per lo studio delle materie disciplinari. In merito al rapporto scuola-famiglia, una tirocinante di origine cinese ha evidenziato la scarsa partecipazione dei genitori alle riunioni e agli incontri organizzati dalla scuola, dovuta a motivi di lavoro e/o di limitata competenza

¹² <https://languages.akelius.com/>

¹³ <https://www.ismu.org/unicef-akelius/>

¹⁴ La scuola primaria, xiàoxué 小学, in Cina ha una durata di 6 anni.

linguistica in italiano. Un'altra insegnante ha osservato, invece, che la famiglia cinese di oggi è cambiata rispetto alla prima ondata migratoria della fine degli anni '80 e '90 del secolo scorso: ora sono per lo più coppie giovanissime, in genere di 'seconda generazione', che ostentano una certa prosperità economica, concedono tutto ai figli ma non passano tempo con loro, delegando la loro cura ed educazione a *baby-sitter* di origine cinese. Al contrario, durante la prima fase di immigrazione i genitori, generalmente privi di competenza in lingua italiana, erano lavoratori instancabili: i figli crescevano nei laboratori o nei ristoranti mentre i genitori lavoravano. Probabilmente, in questo momento storico, entrambe le situazioni co-esistono, dando luogo a dinamiche familiari eterogenee che riflettono le diverse esperienze migratorie e le evoluzioni socio-culturali in atto. Un ulteriore aspetto che è emerso durante le conversazioni con le docenti è legato al benessere degli alunni: i genitori cinesi sono generalmente restii ad accettare difficoltà fisiche e/o psicologiche dei loro figli, come ritardo cognitivo, disturbi dell'apprendimento, balbuzie e/o difficoltà psicologiche. La risposta è quella di inserirli in scuole private o mandarli in Cina affidati a parenti che vivono nella città natale. D'altra parte, anche alcuni atteggiamenti degli studenti possono, talvolta, essere male interpretati: il mutismo (alcuni non parlano fino alla classe quinta della scuola primaria¹⁵), perdere il materiale, non studiare, vengono spesso assunti come indici di svogliatezza e di poco impegno nello studio. Secondo una docente esperta, invece, sarebbero da leggere come forme di depressione e un senso di inefficiacia e inadeguatezza nell'affrontare le difficoltà che la frequenza della scuola italiana comporta per questo tipo di apprendenti. Tuttavia, non si è a conoscenza di dati pubblicati¹⁶ e scarsi sono gli studi scientifici¹⁷ su questo argomento relativamente alla situazione italiana¹⁸.

¹⁵ Informazione pervenuta dal dialogo con le docenti.

¹⁶ Una persona che si occupa di questo è la docente di cinese presso l'Università di Torino, mediatrice culturale, scrittrice e formatrice Jada Bai (2022). Altro contributo inerente è quello di Minore (2023). Nell'aprile 2024 è stato pubblicato l'inquadramento normativo sulla promozione del benessere mentale nei bambini e ragazzi (Mura 2024) il che è indice di una sensibilizzazione sempre maggiore a questi temi, pur non trattando specificatamente di minori stranieri.

¹⁷ Un intervento dal titolo "L'esperienza della migrazione dal punto di vista dei figli" è stato fatto in occasione di Scuola Plurale 2021 a Prato dal dott. Armellini e se ne trova la presentazione qui: <https://www.pratomigranti.it/vivere/scuola/scuola-plurale-convegno/pagina-460.html>. Anche alcuni studi di Brigadoi Cologna parlano di queste dinamiche.

¹⁸ Per quanto riguarda il contesto francese, a questo proposito si vedano le pubblicazioni di Moro (2005).

3.3 Istituto comprensivo numero 2

In un secondo istituto comprensivo in un'altra grande città italiana, l'osservazione ha avuto una durata di circa due ore ed è stata preceduta da un incontro con i docenti che hanno condiviso le loro esperienze in aula con gli studenti di origine cinese. La scuola privata accoglie uno o due apprendenti cinesi per grado. Gli insegnanti sono altamente qualificati e hanno una solida formazione nell'insegnamento dell'italiano come L2. Oltre tutto dimostrano una conoscenza approfondita degli alunni presenti nelle loro classi: ne conoscono le singole personali difficoltà e cercano di valorizzare le loro abilità tramite azioni didattiche pianificate in modo consapevole che prevedono l'alternanza fra lavori di gruppo e individuali per permettere ai discenti di apprendere con modalità e tempi appropriati.

I NAI o gli alunni che iniziano la primaria senza competenze in italiano seguono un primo corso di alfabetizzazione di cinque ore settimanali con un insegnante formata da una delle docenti della scuola: fanno utilizzo di materiali semplificati e si focalizzano in particolare sulla lingua della comunicazione. Non sono attivate lezioni di avviamento all'italiano dello studio¹⁹.

Anche in questo contesto emerge lo stress dovuto alla frequenza della scuola cinese nel fine settimana e le difficoltà di alcuni di loro di integrarsi, in particolare per gli alunni di genere maschile²⁰. I docenti comprendono le difficoltà con l'italiano dello studio essendo a conoscenza del fatto che gli apprendenti a casa parlano il loro *heritage language*²¹. Un ulteriore elemento di difficoltà è l'integrazione di questi studenti che fanno fatica a costruire reti amicali, fenomeno che può essere attribuito sia a fattori di scarsa conoscenza linguistica sia a differenze negli interessi culturali: molto spesso questi apprendenti non partecipano ad attività pomeridiane come gli studenti di origine italiana; inoltre seguono le *star* della musica, della TV, dello sport cinesi, non riuscendo così a costruire amicizie basate su idoli o passioni comuni (Contini 2014). I docenti sono consci del fatto che sia necessario valorizzare i discenti come persone con le loro abilità, i loro stili cognitivi e le loro emozioni e notano che così facendo, l'atteggiamento degli apprendenti subisce un cambiamento significativo: si manifesta una maggiore apertura nei confronti

¹⁹ La direttrice della scuola stava pensando di promuovere un corso di avvicinamento all'italiano dello studio come corso estivo su base volontaria.

²⁰ Diverse insegnanti operanti in contesti scolastici differenti segnalano una tendenza secondo cui, a differenza degli studenti provenienti da altri contesti nazionali, gli studenti cinesi di genere maschile sembrano incontrare maggiori difficoltà nei processi di integrazione rispetto alle femmine. Tale osservazione, tuttavia, meriterebbe studi più approfonditi e rigorosi.

²¹ Non sempre la lingua madre è il cinese mandarino: la maggior parte dei cinesi immigrati in Italia, viene dalle zone di Fujian e Zhejiang e spesso parlano il dialetto di quelle zone o dialetto misto a cinese standard.

dell’italiano e del desiderio di apprendere, nonché di raggiungere il successo scolastico.

3.4 Scuola paritaria

È stata condotta anche un’osservazione presso una scuola paritaria italo-cinese. L’istituto adotta un modello educativo bilingue ed è frequentata sia da alunni provenienti da famiglie di origine cinese, da coppie miste e da famiglie italiane. A differenza delle altre realtà oggetto di osservazione, tutti gli studenti di questa scuola sono tenuti ad indossare una divisa.

In occasione di un incontro con la Preside della scuola, finalizzato a una prima conoscenza reciproca e alla presentazione del progetto di ricerca, si è svolta l’osservazione all’interno di una classe di sei studenti NAI della Secondaria di II grado, recentemente arrivati dalla Cina. L’osservazione ha avuto una durata limitata a un’ora.

La politica adottata nei confronti degli apprendenti NAI prevede il loro inserimento iniziale in un corso preposto di tre mesi dedicato esclusivamente all’apprendimento dell’italiano L2. Al termine di tale percorso gli studenti sono assegnati alle loro classi curricolari. Al docente che li segue nel percorso di apprendimento della lingua italiana è richiesto di essere madrelingua italiano e di avere una buona competenza in lingua cinese, nonché di avere esperienze pregresse di insegnamento dell’italiano a studenti di origine cinese.

Come evidenziato dalla docente di italiano L2, si rileva una criticità nel passaggio dall’italiano della comunicazione all’italiano dello studio. Essa, infatti, ha riferito le segnalazioni di diversi insegnanti disciplinari, i quali ritengono insufficiente il livello linguistico di italiano degli alunni NAI per affrontare lo studio disciplinare a seguito dell’inserimento nelle classi a conclusione dei tre mesi di corso di italiano.

3.5 Associazione

Vicino alla stazione ferroviaria di una città medio-grande nel Nord Italia, si osserva la presenza consolidata di una comunità cinese. In tale contesto è nata nel 2016 un’Associazione di mediazione culturale che attualmente ha tre sedi operative in comuni limitrofi. L’ente è attivamente impegnato in progetti di carattere sociale, con particolare attenzione alla lotta contro la povertà educativa e alla promozione dell’interculturalità. Gli operatori dell’associazione si occupano frequentemente di mediazione negli istituti scolastici e conducono laboratori linguistici nelle scuole e nei centri estivi. Inoltre, presso le sedi dell’ente, viene offerto un servizio settimanale di supporto allo studio (aiuto-compiti), della durata due ore, reso possibile grazie alla collaborazione di volontari, perlopiù studenti universitari. Uno degli obiettivi principali dell’associazione è di favorire l’uso spontaneo della lingua

nel territorio, con particolare attenzione ai processi di integrazione dei bambini e dei ragazzi che frequentano i loro centri.

Per quanto emerso nel corso dell'osservazione delle attività di supporto allo studio rivolte a studenti di origine cinese, tali interventi risultano necessariamente non strutturati, in quanto fortemente influenzati dalla partecipazione effettiva dei discenti, dalla disponibilità dei volontari e dalla natura dei compiti scolastici assegnati. Quanto emerso dalle osservazioni condotte risulta in linea con le precedenti, in particolare per quanto concerne la difficoltà del passaggio dall'italiano L2 per la comunicazione all'italiano come lingua per lo studio disciplinare. In alcuni studenti, talvolta, si manifestano delle reazioni opposite²². Queste reazioni si sono riscontrate anche in altri apprendenti (§3.6) e in particolare in coloro, specialmente di genere maschile, che avessero subito l'esperienza di una doppia migrazione: nati in Italia, trasferiti in Cina per un periodo prolungato dell'infanzia a vivere con parenti e poi rientrati in Italia in età adolescenziale o pre-adolescenziale. Appare auspicabile l'avvio di studi interdisciplinari specifici, condotti da ricercatori con competenze specialistiche nei diversi ambiti (educativo, medico, (etno-)psicologico, antropologico, ecc.) al fine di comprendere a fondo questi comportamenti, la loro eziologia e le potenziali strategie di intervento.

3.6 Istituto Comprensivo numero 3

A seguito dell'inserimento, presso questo Istituto Comprensivo, di due studenti NAI di origine cinese rispettivamente nella classe IV della primaria e nella classe I della secondaria di I grado, la docente referente dei progetti interculturali ha accolto la ricercatrice, consentendole di avviare un'attività di osservazione sul campo. Lo *schoolscape* dell'Istituto si configura come monolingue: l'unica lingua presente nelle scritte, nei cartelloni affissi alle pareti risulta essere l'italiano. Tuttavia nell'aula docenti della scuola sono presenti materiali di "intercultura", perlopiù autoprodotti, a testimonianza di un interesse concreto e di una sensibilità nei confronti degli studenti allofoni e del loro processo di inserimento nella vita scolastica. L'istituto scolastico offre delle ore di facilitazione linguistica fatte dalla docente di Lettere, sebbene non specializzata nell'insegnamento dell'italiano come L2. A partire dal secondo quadrimestre gli studenti poco italofoni frequentano delle ore di italiano L2 erogate da una cooperativa durante l'orario scolastico. Tali apprendenti vengono temporaneamente distaccati dalle rispettive classi di appartenenza per essere inseriti in gruppi di apprendimento in base al livello linguistico in italiano. Gli apprendenti non o poco italofoni possono anche avvalersi

²² A titolo esemplificativo si riporta un episodio accaduto durante l'osservazione: un bambino ha strappato la scheda data a scuola rifiutandosi di svolgere gli esercizi, asserendo esplicitamente di non voler apprendere l'italiano.

di un tablet fornito dalla scuola in qualità di strumento compensativo per la traduzione nella lingua materna durante le lezioni in classe con gli altri studenti italofoni.

Nel corso delle prime sessioni di osservazione avvenute in due giornate distinte e durante diverse discipline (geografia, scienze e facilitazione linguistica), è stato possibile osservare unicamente lo studente presso la scuola secondaria di primo grado. L'altro apprendente era assente per motivi di salute. Il ragazzo era seduto da solo, mentre i compagni erano a coppie, non interagiva con gli altri²³, utilizzava il tablet come traduttore dei contenuti delle pagine del libro. Sebbene svolgesse gli esercizi, sembrava non trattenere nessun termine in lingua italiana, in quanto leggeva direttamente nella sua lingua madre dal tablet. Durante le ore di italiano L2 dormiva (o fingeva di dormire). Manifestava anche, a detta delle insegnanti, comportamenti riconducibili al cosiddetto 'mutismo selettivo'²⁴. Appariva demotivato e disinteressato. Sembrava mancare, comunque, una regia comune fra i vari docenti: alcuni lo ignoravano completamente, altri gli chiedevano di usare il traduttore, altri fornivano schede didattiche in base all'argomento trattato. Al termine dell'osservazione, la ricercatrice ha inviato un *report* sintetico relativo a quanto visto e le è stata proposta la possibilità di progettare un breve percorso educativo destinato ai due apprendenti NAI di origine cinese. Ritenendo che potesse essere un buon punto di partenza per lo sviluppo della ricerca, la proposta è stata accettata. Il paragrafo che segue illustra i dati raccolti durante l'implementazione del percorso.

La Tab. 1 raccoglie in modo sinottico i dati principali emersi nelle osservazioni condotte.

²³ D'altra parte la localizzazione nella classe non favoriva l'interazione con i compagni.

²⁴ Secondo l'insegnante è molto strano che ciò accada, in quanto questo studente ha già superato l'età in cui di solito appare il mutismo selettivo.

Istitu-zione scolasti-ca	Politiche scolastiche	Risorse per l'italiano L2	Ita-liano per lo studio	Coinvolgi-mento delle famiglie	Stru-menti compen-sativi	Atteggiamento docenti (intervi-stati)
Istituto compren-sivo n. 1	Accoglienza (<i>schoolscape</i>); Alfabetizza zione con docenti dell'IC fino al B1 poi il corso di italiano viene affidato a cooperative esterne	Progetto AKELIUS	no	Comunicazio-ni bilingui ita-liano e cinese; i genitori non sono sempre presenti alle riunioni	Tablet durante le lezioni di italiano per acce-dere alla piatta-forma AKELIUS	Capiscono che alcuni atteggiamen-ti (mutismo, di-menticare il mate-riale, ecc.) po-trebbero essere interpretati come sintomi di males-sere psicologico
Istituto compren-sivo n. 2	Alfabetizza zione con docenti dell'IC 5 ore settimanali	A discre-zione del docente	no	--	--	Capiscono che va-lorizzando lo stu-dente si modifica il rapporto con lo studio
Scuola paritaria	Tre mesi di solo italiano poi in-serimento nelle classi curricola-ri	Manuale di italiano L2	no	bilingui	--	Percepiscono lo scarto fra l'italiano della comunicazione e l'italiano per lo studio
Associa-Zione	Supporto allo studio (aiuto-compiti), 2 ore settimanali	--	--	--	--	Percepiscono lo scarto fra l'italiano della comunicazione e l'italiano per lo studio
Istituto compren-sivo n. 3	I quadrimestre: alfabetizzazione con docente di italiano. II quadrimestre: cooperative esterne in ora-rio curricolare. Numero di ore dedicate all'italiano L2 non fisso.	Materiali auto-prodotti dai docenti dell'IC e disponibili per tutti gli insegnanti	no	--	Tablet	

Tabella 1: Sinossi dei dati emersi dalle osservazioni sul campo.

4. Case-study

A seguito dell'accoglimento dell'offerta dell'istituto Comprensivo di cui sopra, la ricercatrice ha predisposto un breve progetto articolato in cinque incontri con l'obiettivo di intervenire sulla motivazione (Dörnyei 2021) all'apprendimento della lingua italiana prevedendo sia obiettivi linguistici che l'introduzione e l'utilizzo di strategie glottomatetiche, nella prospettiva di avviare i discenti verso una progressiva autonomia nell'apprendimento non solo linguistico ma anche disciplinare. Si apriva anche alla possibilità, qualora l'Istituto e il suo personale docente fossero stati interessati, di fare un incontro formativo in modalità di *focus group*²⁵ sull'apprendente di origine cinese e/o sulla semplificazione e facilitazione di materiali didattici per lo studio disciplinare. La proposta progettuale è stata accettata. Tuttavia, contrariamente a quanto previsto in fase di progettazione, in realtà il progetto non si è concluso in cinque incontri, ma è proseguito per un totale di quindici. Come evidenziato in §3, in questo frangente si è reso necessario un adattamento della metodologia utilizzata passando all'osservazione partecipante del metodo etno-antropologico (Quarta 2020). Il *logbook* in cui si è registrato quanto osservato è stato strutturato in due sezioni: da un lato si sono elencate le attività didattiche svolte e dall'altro si sono riportate le percezioni dell'insegnante-ricercatrice (Coonan 2000; Losito e Pozzo 2005) in una forma simile a quella del diario in quanto scritte "a caldo" immediatamente dopo gli incontri con gli apprendenti.

I genitori degli apprendenti sono stati informati della ricerca e hanno sottoscritto il consenso informato per la partecipazione dei loro figli al progetto. Inoltre, la ricercatrice ha mantenuto per tutto il periodo i contatti con la famiglia tramite messaggi via *Wechat*²⁶ in lingua cinese, al fine di fornire aggiornamenti puntuali e descrivere le attività svolte negli incontri con gli studenti. In collaborazione con le rispettive famiglie, gli alunni hanno compilato un questionario sociolinguistico (Fiorentini e Gianollo, 2018), da cui è emerso che A. e B., fratelli, pur essendo nati in Italia, si sono poi trasferiti in Cina, rispettivamente all'età di 5 e di 2 anni, dove hanno vissuto con dei familiari e hanno frequentato la scuola cinese per un periodo di sei anni dove avevano costruito reti amicali con gli altri studenti. Al momento dell'osservazione A. aveva 14 anni e B. 11. ed erano rientrati in Italia prima dell'inizio dell'anno scolastico in cui è avvenuta l'osservazione. A. era stato inserito nella prima classe della scuola secondaria di I grado su richiesta del padre. C.,

²⁵ L'idea di proporre un *focus group* era quella non di fare una formazione di tipo top-down ma di creare un'atmosfera di condivisione di esperienze, di saperi, per cercare di comprendere meglio alcuni fenomeni, nello specifico quelli relativi agli apprendenti di origine cinese nella Scuola italiana e alle loro difficoltà.

²⁶ Software di *instant messaging* molto utilizzato in Cina.

cugino di A. e B., è anch'egli nato in Italia ma non ha mai soggiornato in Cina. Non ha frequentato la scuola dell'infanzia, quindi il suo primo contatto con la lingua italiana è avvenuto con l'inizio della scuola primaria di cui stava frequentando il terzo anno. Viene inserito nel progetto al terzo incontro, in seguito alla segnalazione da parte della maestra di difficoltà nella lettoscrittura. In ambito familiare, tutti e tre i minori parlano il dialetto tipico della loro zona, commisto a cinese standard. Guardano la televisione e altri programmi in cinese standard. A. ed B. risultano alfabetizzati in lingua cinese mentre C. non lo è e, per questo motivo, un pomeriggio a settimana frequenta una *heritage school* organizzata dalla comunità cinese che risiede in quella zona dove impara a leggere e scrivere i caratteri cinesi. I discenti non hanno amici italiani e non partecipano ad attività extra-scolastiche, ad eccezione di C. che frequenta la scuola di cinese con altri figli di immigrati cinesi. Inoltre, i genitori, impegnati nel lavoro, non intrattengono relazioni sociali con persone italiane fuori dal contesto professionale e non sono soliti accedere ai servizi pubblici (banca, posta, ecc.) accompagnati dai figli.

Come si evince dall'anagrafica i partecipanti hanno tre età diverse e, dovranno gli interventi pedagogici corrispondere a diverse esigenze cognitive (Minello e Margiotta 2018), nella programmazione delle attività di classe si è cercato di tenerne conto. Tuttavia, questo approccio ha comportato un significativo impegno in termini di tempo, ideazione e preparazione dei materiali (Borghi 2018; Menegaldo 2011; Troiano 2019).

Da un'analisi tematica fatta sulle note di campo della ricercatrice con il *software* per l'analisi qualitativa MAXQDA sono stati annotati tre nodi principali denominati 'non vuole', 'si divertono/si aiutano'²⁷, 'difficoltà percepite'. Il primo nodo è riferito per quattro volte a A. e per una a B. Questo atteggiamento è sicuramente un aspetto che merita una riflessione: quali sono i motivi che spingono il ragazzo adolescente a rifiutare di apprendere la lingua italiana²⁸? Sicuramente servirebbe la collaborazione di un'*équipe* di professionisti per poter approfondire le motivazioni sottostanti e cercare di trovare un filo comune tra i ragazzi con *background* migratorio, non limitandosi esclusivamente agli studenti di origine cinese, che mostrano atteggiamenti di chiusura verso l'apprendimento. È fondamentale tenere in considerazione l'individualità di ciascuno, i loro percorsi di vita, i loro sentimenti ed emozioni. Il secondo nodo riscontrato riguarda la percezione di divertimento rispetto alle attività proposte, anche se, in un paio di occasioni la ricercatrice ha avuto l'impressione che le attività ludiche (Caon e Rutka 2004) venissero

²⁷ Nel primo ciclo di *coding* erano separati, ma in una successiva analisi si è deciso di fonderli in un unico nodo in quanto spesso ricorrenti insieme.

²⁸ Un atteggiamento simile di rifiuto ad apprendere la lingua italiana era stato descritto dalle docenti in (§3.1) e si era assistito ad un esempio quando era stata svolta l'osservazione nell'Associazione (§3.5). Inoltre, viene menzionato anche nell'articolo di Minore (2023).

considerate come meno efficaci, in particolare dai due apprendenti che avevano avuto una formazione scolastica in Cina²⁹. Pertanto, il docente o il facilitatore linguistico nelle classi di alfabetizzazione e di italiano L2 dovrebbe prestare particolare attenzione nell'uso di queste azioni didattiche, considerando anche come possano essere percepite dagli apprendenti in base alla loro enciclopedia del mondo. In più di un'occasione, inoltre, gli studenti si sono supportati reciprocamente, in particolare A., il più grande, verso C., il più piccolo. Nella società e nella scuola cinese viene molto enfatizzata l'importanza di questa virtù. Essa potrebbe essere un valore su cui costruire un eventuale progetto didattico, anche in ottica di *peer learning*. Il terzo nodo verteva sulla difficoltà percepite dalla ricercatrice nell'interazione con i discenti: diverse volte A. ha dimostrato un atteggiamento di silenzio, rifiutandosi di rispondere, anche qualora le domande fossero state poste in cinese, in particolare all'inizio degli incontri. Dopo un periodo che talvolta si prolungava anche per 20-30 minuti e unicamente se si riusciva a trovare un argomento di suo interesse, A. rispondeva, prima a monosillabi, in cinese, poi anche con qualche parola in italiano. A. è dotato di una spiccata intelligenza e ricordava tutto il lessico visto e anche 'la grammatica': era l'unico dei tre che iniziava a comprendere, verso il termine del percorso, il concetto della concordanza nominale e della coniugazione verbale³⁰. Un ulteriore aspetto emerso, riportato da A. alla ricercatrice, riguardava il fatto di avere già familiarità con i contenuti di alcune discipline, in quanto li aveva studiati precedentemente in Cina. Questo potrebbe aver contribuito a un senso di inutilità e di demotivazione. Altre difficoltà riscontrate sono state, oltre a quelle menzionate sopra relativamente alle diverse età e ai diversi livelli di competenza linguistica che, però a volte sono risultate anche una risorsa, il fatto di non essere riusciti a lavorare in modo efficace sulle competenze strategiche che, in fase di relazione del progetto, erano state intese come il punto focale.

Ulteriori spunti di riflessione nascono dalle osservazioni condivise dalle docenti nelle conversazioni per lo più informali, avvenute in spazi comuni quali i corridoi, il giardino, l'aula insegnanti. Da tali interazioni si delineano diverse posizioni: da un lato chi mostrava un atteggiamento di sostegno verso gli alunni, cercando di comprendere le loro difficoltà e, al contempo, auspicando che loro potessero compiere anche piccoli passi volontariamente verso

²⁹ Da una nota di campo: "B. si stupisce che alcuni studenti in classe possano usare il tablet e giocare tutto il tempo invece che ascoltare la lezione". Nella sua classe era presente uno studente con DSA che utilizzava il tablet per l'apprendimento con il supporto di una docente di sostegno. Tuttavia, agli occhi del ragazzo da poco entrato nella scuola italiana ciò era stato "pensato" come un gioco e non come possibilità per un apprendimento attraverso canali differenti, ed era stato giudicato come un abbassamento del valore della qualità della Scuola in Italia.

³⁰ In cinese non esiste la coniugazione verbale e i sostantivi non hanno la marcatezza di genere e numero. Per ulteriori informazioni si veda Abbiati (2003).

l'inclusione scolastica; dall'altro chi vedeva solo l'alunno che non capisce nulla, svogliato, che dorme in classe; chi faticava a cogliere il valore del mantenimento della propria *heritage language*, ritenendo più opportuno che gli studenti seguissero il corso di potenziamento di italiano e che, anche in ambito domestico, venisse privilegiato l'uso dell'italiano. Un episodio emblematico di comunicazione non pienamente efficace è emerso dal dialogo con una docente di una cooperativa che si occupava dell'insegnamento dell'italiano a B. L'insegnante, manifestando una certa preoccupazione, ha interpellato la ricercatrice, in quanto conoscitrice della lingua cinese, per chiarimenti riguardo eventuali disturbi dell'apprendimento per B. quando frequentava la scuola cinese. Informandosi poi con i genitori è stato chiarito che l'alunno veniva talvolta rimproverato dai docenti cinesi perché non rispettava la consegna di rimanere seduto nei momenti opportuni. Questo episodio evidenzia l'assenza di un efficace coordinamento fra i diversi attori coinvolti nel processo educativo.

Inoltre, come riferito dalla responsabile per l'intercultura, i corsi di alfabetizzazione e di italiano L2 erogati dalle cooperative hanno avuto inizio solamente a marzo, quando l'inserimento degli studenti NAI nelle classi era avvenuto ad inizio anno scolastico, cioè a settembre. Nel periodo intercorrente, gli alunni avevano potuto usufruire di qualche ora di facilitazione linguistica di avvicinamento all'italiano senza una pianificazione ben strutturata: alcuni giorni, in alcune ore, venivano chiamati da un docente e andavano in un'altra aula per fruire di queste lezioni di italiano.

Inoltre, dal diario di bordo, è emerso che, nonostante i quindici incontri, non è stato possibile seguire il programma redatto in fase iniziale per cinque, né per quanto riguarda gli aspetti strettamente più linguistici né per quelli legati alle tecniche e alle strategie di tipo metacognitivo che si intendevano proporre per avviare gli studenti all'autonomia nello studio.

I tempi di apprendimento si sono rivelati significativamente dilatati, il che potrebbe anche essere stato dovuto alla sparsità degli incontri, limitati a un paio di ore a settimana. Tuttavia appare evidente come la priorità debba essere attribuita al lavoro sul benessere psicologico e sulla motivazione degli studenti (Dörnyei 2021; Menegale 2022; Mercer *et al.* 2018). Altrettanto cruciale risulta anche la comunicazione con i genitori, in particolare nel momento del passaggio dalla scuola cinese a quella italiana.

Da quanto riportato nel diario ma anche dalle conversazioni avute con le docenti si evince la necessità *in primis* di una maggiore coordinazione degli interventi scolastici volti a questo tipo di apprendenti, in accordo con le normative vigenti dello Stato italiano, di collaborare fra docenti di diverse discipline, di creare dei patti formativi per questi studenti che coinvolgano la Scuola (dirigente, collegio docenti, ecc.), la famiglia e gli apprendenti.

E ancora più imprescindibile è realizzare e poi concretizzare l'importanza di considerare gli apprendenti (tutti) come persone, valorizzan-

done la dimensione emotiva e relazionale, promuovendo al contempo il loro coinvolgimento attivo nel processo cognitivo di acquisizione linguistica e disciplinare.

5. L'incontro con i docenti

In sinergia con una dottoranda dell'università di Padova, si è provveduto all'organizzazione di un incontro dedicato alla formazione dei docenti sia della scuola primaria che della secondaria di I grado presso l'Istituto Comprensivo di cui sopra. In seguito all'analisi dei bisogni formativi degli insegnanti, condotta mediante un breve questionario *online* e la riflessione con la referente per l'intercultura dell'I.C., la tematica selezionata ha riguardato specificatamente gli apprendenti di origine cinesi nella Scuola italiana. La durata prevista per l'incontro ammontava a due ore in orario pomeridiano: la prima ora avrebbe visto la collega presentare alcune attività didattiche per l'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2 da lei precedentemente utilizzate nei laboratori con gli studenti allofoni dell'Istituto; la seconda avrebbe costituito un momento di conoscenza, di scoperta di alcuni aspetti legati alla *culture of learning* cinese dal titolo «Va' in Cina! Strumenti per leggere l'apprendente di origine cinese». Si è optato per inserire delle attività nel *focus group* come *trigger* atti a promuovere la riflessione e la discussione fra i partecipanti (CohenMiller *et al.* 2017). In fase iniziale, attraverso l'impiego del *software Mentimeter*, è stato chiesto ai partecipanti di descrivere lo studente di origine cinese utilizzando tre parole. I risultati indicano una frequenza significativa sono dell'aggettivo 'silenzioso', utilizzato in 8 occasioni. Gli aggettivi 'educato' e 'timido' hanno registrato una ricorrenza di 4 ciascuno. Ulteriormente, con una ricorrenza sono presenti anche i seguenti: 'disciplinato', 'osservatore', 'riservato', 'condizionato', 'corretto', 'difficoltoso', 'graduale', 'metodico', 'procedurale', 'sistematico', 'timoroso'. Si riporta di seguito l'immagine creata dal *software*.

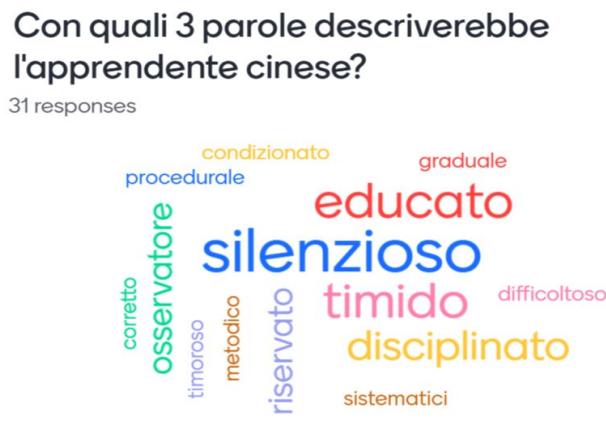


Figura 1: Screenshot dei risultati della survey.

A seguito di una fase di riflessione collettiva sulle motivazioni sottese alla scelta delle parole, i docenti hanno condiviso le loro esperienze dirette con gli apprendenti di origine cinese all'interno delle loro classi. In tale contesto, sono stati esplicitati alcuni atteggiamenti riconducibili a una connessione con le pratiche didattiche del sistema scolastico cinese, caratterizzato da specificità culturali (D'Annunzio e Luise 2008:10) e si è sviluppato un confronto dialettico fra i partecipanti. Sono stati narrati episodi analoghi a quelli precedentemente descritti, unitamente a casi in cui lo studente ha successivamente raggiunto posizioni di eccellenza nel rendimento scolastico³¹. Si è fatta una breve panoramica del sistema scolastico cinese e dei valori su cui è fondato. Successivamente si è proceduto alla visione di un video dal titolo «Come me»³² che narra la storia di una ragazza cinese che rientra in Italia dopo un periodo di permanenza in Cina presso i nonni e si appresta ad affrontare il suo primo giorno di scuola. La visione del suddetto video si è rivelata di notevole interesse per i docenti che hanno potuto percepire e comprendere (almeno in parte) le difficoltà incontrate da questi studenti nella Scuola italiana. Alcuni hanno espresso sorpresa e ammesso di aver acquisito una maggiore consapevolezza, realizzando come alcune dinamiche, da loro considerate come 'naturali' non lo fossero affatto. Hanno inoltre indicato la loro volontà ad aprirsi a un dialogo più approfondito sia con questi apprendenti sia con altri apprendenti con *background* migratorio e con le rispettive famiglie.

³¹ A tal proposito, si consiglia la lettura del romanzo «Cuore di seta» di Shi Yang Shi del 2017.

³² <https://www.youtube.com/watch?v=35GBV4Q0P9E&t=12s>

6. Conclusioni

Il lavoro di ricerca condotto, le osservazioni effettuate nei diversi tipi di scuola, il percorso fatto con A., B. e C. e l'incontro con il personale docente hanno consentito alla ricercatrice di iniziare a delineare una comprensione più approfondita della realtà degli alunni cinesi presenti nelle scuole italiane.

Una limitazione intrinseca alla metodologia adottata risiede nella difficoltà di osservare e annotare im modo sistematico, durante la presenza in aula e/o l'attività di insegnamento. D'altra parte, tale metodologia ha reso possibile un'osservazione di molti elementi (*schoolscape*, interazioni interpersonali, ecc.) e un contatto umano sia con gli apprendenti che con i docenti. Un ulteriore limite di questa ricerca è sicuramente rappresentato dal numero ristretto delle scuole osservate, tuttavia, la diversità tipologica degli istituti coinvolti potrebbe dimostrarsi un punto di forza, in quanto ha consentito di raccogliere informazioni e dati che presentano sia elementi di differenziazione che di similarità, in relazione al contesto specifico. Pertanto, si ravvisa comunque la necessità di ulteriori indagini.

Nondimeno, dalle osservazioni condotte si possono notare degli aspetti ricorrenti: la difficoltà linguistica, spesso correlata a problematiche socio-relazionali e al benessere fisico e psicologico degli studenti; la fragilità del rapporto scuola-famiglia-apprendente, dovuta a diversi fattori e la complessità nel coordinamento degli interventi didattici, per nominarne i principali.

In un incontro presso uno degli Istituti visitati, la docente referente per i progetti di intercultura ha confidenzialmente riferito, con un sorriso, che con gli studenti non italofoni, poi, alla fine, il 'metodo del dai e dai' funziona sempre: un percorso iniziale di prima alfabetizzazione, qualche ora di facilitazione con l'insegnante di Lettere, ulteriore ore di italiano L2 erogate dalle cooperative sul territorio presso le sedi scolastiche e, nell'arco di un anno o due, si osserva generalmente l'acquisizione, talvolta parziale, della competenza orale. Tuttavia, la normativa italiana fornisce delle linee guida idonee, suggerendo buone pratiche.

A titolo conclusivo, percorsi formativi e di auto-riflessione destinati ai docenti nella scuola multiculturale e plurilingue italiana potrebbero agevolare la conoscenza della cultura di provenienza degli alunni, al fine di superare stereotipi e pregiudizi. Un'enfasi particolare andrebbe posta sul potenziamento dell'ascolto attivo (Sclavi 2003), in quanto ogni studente rappresenta un'individualità unica, con una storia personale distinta da ogni altra. Si rende necessario adottare una prospettiva rinnovata nei confronti di questi apprendenti, considerarli, conoscerli e accompagnarli nel percorso del successo scolastico. Tale percorso transita indubbiamente attraverso l'acquisizione di una solida competenza in lingua italiana, ma implica altresì lo sviluppo di abilità trasversali, la formazione di individui capaci di pensiero strategico e, riprendendo le parole del filosofo Morin (1999), "con una testa ben fatta".



Figura 2: Consequenzialità dei fattori che portano al successo.

I docenti possono divenire gli agenti di questo cambiamento e, pertanto, la loro formazione risulta fondamentale. Il successo e l'autopromozione dei discenti si riverbererebbero poi positivamente sulle dinamiche familiari, sull'efficacia delle situazioni scolastiche e sul tessuto sociale nel suo complesso.

Riferimenti bibliografici e sitografici

Abbiati, Magda (2003), *Grammatica di cinese moderno*, Venezia, CaFoscarina editrice.

Adler, Patricia A., e Adler, Peter (1994), Observational techniques, in Norman K. Denzin, & Yvonna S. Lincoln (a cura di), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, pp. 377-392.

Bai, Jada, 2022, A pranzo con Shi YangShi: la comunità cinese non è un mistero, in «Internazionale», <https://www.internazionale.it/essenziale/notizie/jada-bai/2022/08/03/shi-yang-shi-la-comunita-cinese-non-e-un-mistero> (ultima consultazione 18/10/2024)

Bellinzona, Martina (2021), *Linguistic landscape. Panorami urbani e scolastici nel XXI secolo*, Milano, FrancoAngeli.

Borghetti, Claudia e Li, Cristina (2023), 'Qual è la mia lingua materna? Dipende...'. *Il plurilinguismo dinamico degli heritage speakers di cinese in Italia*, in «Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1, 55-83.

Borghi, Margherita (2018), *Il testo semplificato semplifica la vita? Breve indagine sull'efficacia dei testi ad alta leggibilità nella comprensione testuale degli studenti stranieri*, in «Italiano LinguaDue», 10, 1, pp. 373 -394.

Braun, Virginia – Clarke, Victoria (2013), *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*, Thousand Oaks, Sage.

Brigadoi Cologna, Daniele (2015), *La prima generazione sino-italiana*, in «OrizzonteCina», anno VI (6), pp. 8-10.

Brigadoi Cologna, Daniele (2016), *Se in Italia gli alunni cinesi non sono i primi della classe*, in «OrizzonteCina», VII (2), pp. 9-10.

Brigadoi Cologna, Daniele (2020), *Aspetti sociali e linguistico-culturali dell'esperienza sinoitaliana in Lombardia*, in Bocale Paola, Brigadoi Cologna Daniele e Panzeri Lino (a cura di), in «Quaderni del Cerm n. 1 - Le nuove minoranze in Lombardia», Milano, Ledizioni, pp. 47-56.

Carbonara, Valentina – Scibetta, Andrea (2018), *Il translanguaging come strumento efficace per la gestione delle classi plurilingui: il progetto "L'AltRoparlante"*, in «RILA, Rassegna Italiana di Linguistica Applicata», 1, pp. 65-82.

Carbonara, Valentina – Scibetta, Andrea – Bagna, Carla (2020), *L'AltRoparlante. Ricerca, sperimentazione e didattica plurilingue nella scuola primaria e secondaria: il coinvolgimento delle famiglie tra approccio interculturale e translanguaging*, in «Italiano LinguaDue», 12, 1, pp. 353-371.

Caon, Fabio – Rutka, Sonia (2004), *La lingua in gioco. Attività ludiche per l'insegnamento dell'italiano L2*, Guerra edizioni.

Ceccagno, Antonella, 2004, *Giovani migranti cinesi. La seconda generazione a Prato*, Milano, FrancoAngeli.

CohenMiller, Anna – Boivin, Nettie (2022), *Uncovering the spectrum of insider-outsiderness*, in «Questions in qualitative social justice Research in multi-cultural contexts», New York and London, Routledge, pp. 73-95.

CohenMiller, Anna – Faucher, Carole – Hernández-Torrano, Daniel – Brown Hajdukova, Eva (2017), *Practical steps for using interdisciplinary educational research to enhance cultural awareness*, in «International Journal of Research and Method in Education», 40, 3, pp. 288-298.

Contini, Rina Manuela (2014), *Interculturality and Social Bonds Formation: A Case Study on Immigrant and Native Preadolescents in Italy*, in «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 149, pp. 233- 241.

Coonan, Carmel Mary (a cura di) (2000), *La Ricerca Azione*, Venezia, Cafoscina Edizioni.

Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*, Council of Europe Publishing, Strasbourg (www.coe.int/lang-cefr.[<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-referencefor-languages-learning-teaching/16809ea0d4#page=30>, ultima consultazione 18/10/2024]).

Cummins, Jim (1979), *Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children*, in «Review of Educational Research», 49, pp. 222-251.

Cummins, Jim (2008), *Teaching for Transfer: Challenging the Two Solitudes Assumption in Bilingual Education*, in King A. Kendall e Nancy H. Hornberger (a cura di), «Encyclopedia of Language and Education», Springer, pp. 1528-1538.

Curdt-Christiansen, Xiao Lan (2024), *Family Language Policy: Enriching the field and expanding the scope*, in «Sociolinguistic Studies», 18, 1-2 (Special Issue), pp. 223-228.

Curdt-Christiansen, Xiao Lan, Li, Luyao, e Chai Shirui (2024), '来来, 大家一起玩' (C'mon, let's play together): grassroots planning from a Bourdieusian perspective, in «Journal of Multilingual and Multicultural Development», pp. 1-15.

Curdt-Christiansen, Xiao Lan – Iwaniec, Janina (2023), '妈妈, I miss you': Emotional Multilingual Practices in Transnational Families, in «International Journal of Bilingualism», 27, 2, pp. 159-180.

D'Annunzio, Barbara – Luise, Maria Cecilia (2008), *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*, Perugia, Guerra edizioni.

Deng, Grazia Ting (2024), *Hopefully a Good Life: Cosmopolitan Chinese Migrant Families in Urban Italy*, in «Anthropologica», 65, 2, pp. 1-22.

Dickson-Swift, Virginia – James, Erika L. , Kippen, Sandra – Liamputpong, Pranee (2009), *Researching sensitive topics: Qualitative research as emotion work*, in «Qualitative Research», 9, 1, pp. 61-79.

Dörnyei, Zoltán, (2021), *Teaching and Researching motivation*, New York and London, Routledge.

European Education and Culture Executive Agency: Eurydice, *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa – Politiche e misure nazionali*, Publications Office (2019), <https://data.europa.eu/doi/10.2797/62725> (ultima consultazione 18/10/2024)

Fiorentini, Ilaria – Gianollo, Chiara (2018), *Evviva le lingue del mondo! Questionario sociolinguistico. Progetto La classe plurilingue. Ricerca sulla complessità linguistica per una didattica inclusiva*, Università di Bologna e Fondazione Alsos.

Freeman, Donald (1998), *Doing teacher research: from inquiry to understanding*, Pacific Grove, Heinle & Heinle.

Gailing, Ludger – Naumann, Matthias (2018), *Using focus groups to study energy transitions: Researching or producing new social realities?*, in «Energy Research & Social Science», 45, pp. 355-362.

Gurr, Hannah – Oliver, Louise – Harvey, Orlanda – Subedi, Madhusuda –van Teijlingen, Edwin (2024), The Importance of Positionality for Qualitative Researchers, in *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 18, 1, pp. 48-54.

Kukkonen, Karin – Caracciolo Marco (2014), *Introduction: what is the “second generation”*, in «Style», 48, pp. 261-274.

Lemke, Jay L. (1985), *Using Language in the classroom*, Deakin University.

Losito, Bruno – Pozzo Graziella (2005), *La Ricerca Azione. Una strategia per il cambiamento nella scuola*, Roma, Carocci.

Menegaldo, Maria Grazia (2011), *Guida pratica alla semplificazione dei testi disciplinari*, Roma, Albatros edizioni.

Menegale, Marcella (2022), *Il concetto di benessere nell'insegnamento delle lingue: nuove linee di ricerca*, in «Studi di glottodidattica», 8, pp.132-143.

Mercer, Sarah – MacIntyre, Peter – Gregersen, Tammy – Talbo, Kyle (2018), *Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education*, in «Theory and Practice of Second Language Acquisition», 4, 2, pp. 11-31.

Minello, Rita – Margiotta, Umberto (2018), *Istituzioni di pedagogia generale*, Roma, Edicusano editore.

Ministero dell'Istruzione e del Merito - Ufficio di Statistica (2024), *Gli alunni con cittadinanza non italiana a.a. 2022/2023*, https://www.miur.gov.it/documents/20182/8426729/NOTIZIARIO_Stranieri_2223.pdf/d5e-2aa0c-cbde-b756-646d-a5279e2b980d?version=1.0&t=1723104803484 (ultima consultazione 18/10/2024)

Minore, Marzia (2023), *Le ferite invisibili dei minori stranieri*, in «Internazionale», <https://www.internazionale.it/reportage/marzia-minore/2023-12/29/minori-stranieri-ferite#:~:text=In%20Italia%20le%20risorse%20per%20la%20salute%20mentale%20sono%20poche.nale> (ultima consultazione 18/10/2024)

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2014), *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Nota n. 4233/2014, https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (ultima consultazione 18/10/2024)

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2022), *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunne e alunni provenienti da contesti migratori*, https://www.istruzione.it/allegati/2014/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.pdf (ultima consultazione 18/10/2024)

Moro, Marie Rose (2005), *Bambini di qui, venuti da altrove*, Milano, FrancoAngeli.

Morin, Edgar (1999), *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina Editore.

Morrison, Keith (1993), *Research methods in education*, New York and London, Routledge.

Mu, Guanglun Michael – Pang, Bonnie (2019), *Interpreting the Chinese Diaspora: Identity, Socialisation, and Resilience According to Pierre Bourdieu*, New York and London, Routledge.

Mura, Carla (2024), *La promozione del benessere mentale nei bambini e ragazzi*, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, https://www.minori.gov.it/sites/default/files/idi_rg-2-2024_focus1_0.pdf (ultima consultazione 18/10/2024)

Nunan, David (1991), *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*, Upper Saddle River, NJ, Prentice Hall.

Quarta, Serena (2020), *L'osservazione partecipante. Uno strumento di conoscenza della complessità sociale*, Milano, Ledizioni.

Rumbaut, Ruben (1997), *Assimilation and its discontents: Between rhetoric and reality*, in «International Migration Review», 31, 4, pp. 923-960.

Santagati, Mariagrazia (2009), *Dentro il progetto migratorio familiare: opportunità e rischi per le nuove generazioni*, in Elena, Besozzi, Maddalena, Colombo e Mariagrazia, Santagati (a cura di), «Giovani stranieri, nuovi cittadini. Le strategie di una generazione ponte», Milano, FrancoAngeli, pp. 57-92.

Sartori, Piergiorgio (2022), *La normativa: un excursus storico*, in Fabio, Caon e Annalisa Brichese, *Porte Aperte. Didattica inclusiva per i neoarrivati in Italia*, Milano, Torino, Sanoma, pp. 155-166.

Scibetta, Andrea (2019), *La valorizzazione della lingua cinese nelle classi plurilingui: una sperimentazione basata sul translanguaging in due scuole primarie*, in Atti del XVI Convegno AISC (Associazione Italiana Studi Cinesi), a cura di Elisa Giunipero e Chiara Piccinini, Venezia, CaFoscarina editrice, pp. 141-150.

Sclavi, Marianella (2003), *L'arte di ascoltare e mondi possibili*, Milano, Bruno Mondadori Editore.

Shi, Yang Shi (2017), *Cuore di seta*, Milano, Mondadori.

Spada, Nina – Frohlich, Maria (1995), *COLT Observation Scheme*, Sydney, National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University.

Spradley, James (1980), *Participant Observation*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

Troiano, Giulia (2019), *L'Unità Didattica Stratificata (UDS) in ALC: un modello operativo per la didattica curricolare a classe intera*, in «Italiano Lingua-Due», 11, pp. 319-372.

Vaughn, Sharon – Schumm, Jeanne S. – Sinagub, Jane (1996), *Focus group interviews in education and psychology*, Thousand Oaks, Sage

