

PER UN'ANALISI DELLA VITALITÀ DELLA LINGUA ITALIANA NEL MONDO

Roberto Dolci¹

1. CHE COSA SI INTENDE CON VITALITÀ DI UNA LINGUA

Con vitalità di una lingua si indica, molto generalmente, la forza e la salute di una lingua in un determinato contesto. Più precisamente, ci si riferisce alla capacità di una lingua di essere trasmessa da una generazione all'altra, di mantenere una sua struttura riconoscibile, di essere parlata da un numero significativo di persone, di essere utilizzata in vari contesti sociali e se viene sostenuta da politiche linguistiche ed educative, dalla cultura e dai media. Come sottolinea Berruto (2016):

Parlare di 'vitalità di una lingua' significa concepire la lingua, sia pure metaforicamente, come un organismo vivente, e significa riferirsi al fatto di quanto una lingua sia piena di energia, di forza. Si tratta quindi tipicamente di una metafora biologica (2016: 11).

Gli indicatori quali il numero di parlanti, i domini sociali, mediatici, lavorativi, l'offerta educativa, ecc. non hanno un valore binario, sì/no ma la loro presenza o meno può essere messa su una scala. Possiamo quindi parlare di gradualità della vitalità. Citando ancora Berruto (2016: 1) possiamo dire che:

Vitale in questo senso è anche un aggettivo intrinsecamente graduabile, si può essere estremamente vitali, molto vitali, abbastanza vitali, poco vitali, per niente vitali, eccetera.

Nonostante il dibattito sul pericolo di estinzione di una lingua sia relativamente recente, intorno al concetto di vitalità linguistica si è sviluppato un dibattito scientifico che risale, almeno in Italia, agli studi sul dialetto piemontese del linguista Terracini nei primi decenni del secolo scorso (Grassi *et al.*, 2003). A questo proposito, Berruto parla di vitalità "interna" e vitalità "esterna". La vitalità interna si riferisce alle forme e strutture linguistiche le cui eventuali varianti vengono accettate da tutta la comunità dei parlanti (Grassi *et al.*, 2003: 129). Mentre con vitalità esterna ci si riferisce «all'uso effettivo, o meglio agli usi, di una certa lingua da parte di una comunità di parlanti». Berruto segnala la precisazione fatta da Sobrero secondo il quale sarebbe quindi più corretto distinguere tra "vitalità linguistica interna" e "vitalità sociolinguistica esterna" (Berruto, 2016: 13).

Il concetto di "vitalità sociolinguistica esterna" si collega quindi anche a quello di *endangerment* di una lingua, cioè al pericolo che possa addirittura estinguersi. Oltre che in campo specialistico, tale concetto si è affermato, dagli anni Novanta in poi, anche tra il pubblico in generale, quando è cresciuta la consapevolezza del valore di una lingua e della cultura che veicola, che si accompagnano quindi alla ricchezza e al rispetto della diversità

¹ Università per Stranieri di Perugia. Il saggio rappresenta una versione ampliata ed aggiornata di: Dolci, R. (2022), "Italian as an Heritage Language in the United States", in *Mosaic*, 13, 2, pp. 82-113.

biologica e culturale e dell'importanza della sopravvivenza di una singola lingua per tutto il sistema, esattamente come per le specie vegetali ed animali².

Ciò ha portato molti studiosi a proporre scale per misurare il grado di pericolo e conseguentemente il grado di vitalità di una lingua stessa³.

Fishman (1991), ad esempio, ha proposto una *Graded Intergenerational Disruption Scale* (GIDS) suddivisa in 8 gradi in cui il grado 1 rappresenta la massima vitalità di una lingua, quando essa «is used in education, work, mass media, government at the nationwide level». Mentre il grado 8 rappresenta il grado più a rischio per una lingua quando «the only remaining speakers of the language are members of the grandparent generation».

L'UNESCO fin dalla sua nascita ha sempre avuto come obiettivo il mantenimento della diversità culturale e linguistica e dai primi anni Novanta del XX secolo ha avviato una serie di progetti di ricerca specifici con l'obiettivo di salvare gli *endangered languages*. Nel 2003 l'organizzazione incarica un gruppo di studiosi di redigere una scala per misurare il grado di pericolo di estinzione, e quindi anche di vitalità, per una lingua. Il risultato è *The Language Vitality and Endangerment (LVE) index* (UNESCO, 2003; Brezinger, 2007: X). L'indice misura the grade of endangerment passando da *safe*, dove «The language is spoken by all generations; intergenerational transmission is uninterrupted» a *critically endangered* dove «The youngest speakers are grandparents and older, and they speak the language partially and infrequently» fino a *extinct*, quando non ci sono più persone in grado di parlarla o capirla. La lingua viene posizionata sulla scala in base all'analisi di vari indicatori, tra i quali il numero di parlanti, la presenza nei media, gli atteggiamenti del governo e delle istituzioni in merito alla lingua stessa, la trasmissione intergenerazionale, i domini di impiego.

Con l'aumentare dell'interesse intorno al tema e con i risultati dell'applicazione di tali schede a sempre più contesti, gli studiosi continuano ad affinare le scale e a proporre di nuove. (Lewis, Simons, 2010) propongono una scala GIDS estesa, chiamata appunto EGIDS (*Expanded Graded Intergenerational Disruption Scale*) in cui si passa a 13 dagli originari 8 livelli della scala di Fishman. Nelle intenzioni dei due autori la scala non indica solo il grado di *endangerment* o vitalità di una lingua, ma contiene anche degli indicatori che permettono di valutarne il livello di rivitalizzazione, come ad esempio se «A second generation of children are acquiring the language from their parents» o se «Adults are rediscovering their language for symbolic and identificational purposes» (Lewis, Simons, 2010: 117)⁴.

La scelta di uno strumento o di un altro non può essere casuale o intercambiabile. Lo Bianco (2014) passa in rassegna alcuni degli strumenti di ricerca e degli approcci che in questi anni sono stati elaborati ed utilizzati. Ne emerge un quadro dal quale si evidenzia che ad ogni *tool* è associato un approccio e conseguentemente una teoria di riferimento. La meta generale del mantenere e favorire lo sviluppo del multilinguismo, è comune a tutte le ricerche, ma l'uso di un *tool* o di un altro dipende dal contesto in cui si vuole usare e soprattutto dall'obiettivo che si vuole raggiungere. Ad esempio, se si vogliono identificare solamente i fattori di *endangerment* o se si vogliono individuare gli elementi sui quali investire per tentare una rivitalizzazione della lingua.

A proposito di quest'ultimo obiettivo Lo Bianco (2014: 59) nota che gli approcci che hanno come obiettivo la rivitalizzazione e il mantenimento si dividono in due grandi aree: ecologica e sociolinguistico-economica. Gli approcci ecologici tendono a considerare la lingua e la cultura come degli organismi viventi e si focalizzano sul danno che l'estinzione

² Non a caso, infatti, si è contemporaneamente affermato un approccio ecologico allo studio delle lingue e del loro apprendimento (Van Lier, 2006)

³ Per una presentazione e comparazione dei vari strumenti ed approcci si veda Lo Bianco (2014).

⁴ L'uso della scala EGIDS è ora molto diffuso ed è stata adottata anche da *Ethnologue*.

di una lingua e una cultura porterebbe a tutto l'ecosistema in termini di diversità culturale linguistica e biologica, e quindi inserendo l'obiettivo di una rivitalizzazione di una lingua e di una cultura all'interno di una rete di rapporti di tipo olistico con gli altri sistemi biologici in cui anche il mantenimento di una lingua e di una cultura favoriscono il riequilibrio tra tutti gli eco-sistemi e quindi la loro sopravvivenza.

Gli approcci sociolinguistico-economici si focalizzano invece su un contesto specifico, quindi circoscritto, lasciando in sottofondo il rapporto con l'ecosistema "globale". Di questo contesto specifico ne analizzano le relazioni della lingua e della cultura con gli aspetti socioeconomici: il prestigio e potere della lingua e della cultura, rispetto alle altre e a quella dominante nei vari domini. In questo senso è fondamentale il valore che viene dato al ruolo delle politiche linguistiche ed educative perseguite dalle istituzioni per lo sviluppo di competenze plurilingue e pluriculturali. La rivitalizzazione della lingua riveste quindi importanza anche in termini economici e di mercato, politici e diplomatici e, naturalmente, identitari nei diversi domini sociali, comunicativi, educativi, (Lo Bianco, 2014: 59-60).

Il dibattito sulla vitalità di una lingua e sul suo pericolo di estinzione si è chiaramente concentrato su quelle lingue effettivamente usate da un numero limitato di parlanti, che comunque sono la stragrande maggioranza delle lingue parlate nel mondo (Krauss, 2003: 3 *apud* Berruto, 2016: 12). Quelle che Berruto definisce *linguae minores*, in contrapposizione alle *linguae maiores*.

Si possono quindi usare gli strumenti e le scale che sono state presentate per analizzare la vitalità della lingua italiana? In numeri assoluti l'italiano non ha certo lo *status* di lingua minore, essendo lingua ufficiale di uno stato che è una potenza economica e culturale, è parlato da circa 70 milioni di persone come lingua materna, ed è, secondo *Ethnologue*, tra le prime venti lingue parlate al mondo.

Certamente no, se analizziamo la vitalità della lingua italiana in termini assoluti. Ma se la analizziamo in termini della sua presenza e della sua diffusione all'estero, allora gli strumenti di cui abbiamo parlato, e quello che useremo dopo, possono darci la misura della vitalità della lingua italiana nei contesti in cui è considerata lingua minore e/o è studiata come lingua straniera.

2. LA VITALITÀ DELL'ITALIANO NEL MONDO

La presenza, la forza e quindi la vitalità della lingua italiana all'estero dipendono da numerosi fattori, tra cui un ruolo fondamentale è giocato dallo *status* stesso riconosciuto dalle istituzioni che determinano le politiche linguistiche ed educative di una nazione. Per esempio, se tali politiche favoriscono il multilinguismo o se invece spingono per l'assimilazione linguistica e culturale. Se, l'italiano è richiesto nel percorso scolastico come lingua "straniera" obbligatoria, facoltativa o se invece non è nemmeno presente. Se è considerata addirittura tra le lingue ufficiali di un paese. Se il paese è geograficamente vicino all'Italia e c'è uno scambio quasi quotidiano tra le comunità, rafforzato da legami storici ed economici. Oppure, al contrario, se i rapporti storici e politici sono deteriorati o conflittuali. Se è parlato solo in famiglia o ha uno *status* di prestigio anche in altri contesti sociali più ampi. Se la presenza di una comunità di parlanti di origine italiana è particolarmente concentrata in una parte del territorio, o se è sparsa e disunita, ecc.

Infatti, data la storia sociale, politica ed economica dei parlanti la lingua italiana all'estero, dai mercanti del medioevo che aprivano sedi nei porti del mediterraneo fino alle ondate migratorie del secolo scorso e alla mobilità internazionale più recente, che formano comunità di persone di origine italiana, l'italiano può essere considerata lingua ereditaria in molti contesti.

Ma ogni contesto è un caso a sé. E questa specificità può dipendere da molti fattori: storici, economici, politici, sociali. In alcuni casi quando l'ondata migratoria è finita da molto tempo, la comunità di parlanti si è talmente assimilata e l'italiano non è che un ricordo lontano. In questi contesti, se è rimasto un legame, non è certo quello linguistico. Altre comunità, invece continuano a mantenere un legame molto forte con l'Italia che le fa molto attive anche nel cercare di mantenere o favorire la conoscenza della lingua anche nelle seconde o terze generazioni. Ma persino all'interno delle stesse comunità di un singolo contesto esistono situazioni molto differenti, che fanno addirittura dubitare della esistenza stessa di una comunità che condivide interessi od obiettivi, che molte volte dipendono da scelte familiari o addirittura individuali.

Anche dalla prospettiva dello studio dell'italiano come lingua straniera, un'analisi anche superficiale non può fare a meno di considerare la complessità della situazione data dai differenti contesti e dalle differenti motivazioni.

Francesco Bruni con una felice definizione parla dell'italiano come di una lingua senza impero, cioè di una lingua di cultura, legata al suo "glorioso passato" e anche, più recentemente, al suo essere associata, «in un'accezione larga del termine "cultura", alla canzone, o alla moda o alla gastronomia» (Bruni, 2013: 9). E per definire meglio la complessità della situazione in cui si trova la lingua italiana all'estero, proprio a causa della sua storia, Bruni adotta il giudizio di insieme dato da Baldelli nelle conclusioni della sua indagine svolta negli anni Ottanta. Infatti, Baldelli definisce quello della lingua italiana un "triplice destino": di grande lingua di cultura, di lingua di un'economia forte e di lingua ereditaria (Bruni, 2013: 10). Ripartizione ripresa anche dall'indagine qualitativa più recente del 2020 (Coccia *et al.*, 2021)⁵.

In questo contributo cercheremo quindi di analizzare la vitalità della lingua italiana all'estero proprio in questi termini appoggiandoci anche sui lavori dei molti studiosi che si sono occupati di tali aspetti analizzando tutti i contesti in cui l'italiano è lingua non-dominante, cioè lingua straniera e è parlato da una comunità più o meno forte. La letteratura su questi aspetti è infatti ormai molto ampia⁶.

Tutti gli studiosi concordano su questo triplice destino della lingua italiana, anche se il tempo passato dalla prima indagine di Baldelli a quelle più recenti ha spostato il peso tra le tre componenti, privilegiandone una sulle altre, e ha fatto emergere un certo pessimismo sui *trend* futuri, se non si interviene con una strategia di politica di promozione linguistica efficace.

Il già citato contributo di Bruni (2013) analizza la fortuna dell'italiano come lingua della cultura e del commercio negli anni passati legata proprio al prestigio della lingua anche, e forse proprio perché senza impero. Turchetta (2005: v) afferma che «l'Italiano è una lingua vitale e gode di un ampio prestigio che le viene spesso riconosciuto anche da chi non la parla come lingua materna o seconda lingua» ma che la sua diffusione nel mondo è principalmente dovuta alla migrazione italiana, seppure linguisticamente e culturalmente disomogenea⁷. Anche se la studiosa afferma, e i dati anche più recenti lo confermano, che ormai la lingua italiana non è più così diffusa tra le comunità di italiani all'estero⁸.

⁵ Vedovelli (2021: 47) infatti parla di triplice ordine di fattori per analizzare "la vitalità, l'attrattività e la visibilità" della lingua italiana: la tradizione culturale intellettuale, l'ereditarietà delle comunità di italiani nel mondo, le dinamiche economiche. Tale impostazione si rifà all'idea di De Mauro di analizzare le lingue come sistemi, più che come solamente costruzioni formali.

⁶ Si può qui ricordare solo il primo contributo propriamente "scientifico" di Ignazio Baldelli del 1987 al recente lavoro a cura di Coccia *et al.* (2021).

⁷ Queste disomogeneità vengono ricondotte all'interno di quello che Vedovelli definisce "spazio linguistico-culturale italiano globale" dove si collocano tutte le varietà dell'italiano parlato in Italia da italiani e stranieri e all'estero, da stranieri e discendenti di italiani. (Vedovelli, 2011: 139).

⁸ Turchetta (2005: 14) rileva che a fronte di circa 60 milioni di italiani all'estero, con cittadinanza italiana o meno, gli italofoeni sono "solo" circa 4 milioni.

Ma la percezione che l'italiano all'estero sia una lingua vitale è molto diffusa anche tra i non specialisti. E si basa su alcuni dati incontrovertibili. L'italiano, indipendentemente dalle posizioni in classifica, è tra le lingue straniere più studiate al mondo; è una delle più presenti nei paesaggi urbani di tutte le città straniere; tutte le analisi di ricerca sul valore del marchio Italia, le cosiddette *Nation Branding analysis*, pongono l'Italia ai primi posti per turismo e cultura; l'Italia è ai primi posti per la presenza di siti culturali e naturali UNESCO; la presenza del capo della chiesa cattolica, che parla italiano; la forza del cinema e la presenza della musica lirica in tutti i teatri del mondo, ecc... sono tutti dati che confermano che l'italiano è una lingua vitale e prestigiosa.

Ma per tentare di analizzare più scientificamente tale vitalità non possiamo utilizzare solo la percezione, ma è necessario utilizzare strumenti più specifici. Abbiamo già descritto brevemente alcuni strumenti che sono stati sviluppati principalmente per misurare la vitalità delle lingue in pericolo, limitate ad un certo contesto, ma che comunque possono risultare utili anche per analizzare situazioni complesse quali quella della lingua italiana nel mondo. Qui tenteremo di applicare uno di questi strumenti ad alcuni di questi ambienti che riteniamo particolarmente indicativi, anche proprio in base ai dati che emergono.

3. IL MODELLO COD

Il modello che useremo qui per analizzare la vitalità della lingua italiana, come *Heritage Language* negli USA è stato sviluppato da Grin (1990, 2003) e poi successivamente da Grin e Vaillancourt (1998) e Lo Bianco (2008)⁹.

Il modello si differenzia da molti altri perché non è stato pensato per descrivere o misurare lo stato di pericolo in cui si può trovare una lingua, ma piuttosto è stato sviluppato come strumento per individuare una strategia di rivitalizzazione. Proprio per questo motivo molti governi o istituzioni sovranazionali lo hanno adottato per promuovere l'uso di lingue minoritarie o regionali. Infatti, il modello è stato sperimentato ed applicato con la finalità di realizzare campagne di rivitalizzazione del Galles e del Basco, del Maori, del Gaelico, e ha fornito la cornice dentro la quale è stata preparata dal Consiglio d'Europa la *European Charter for Regional or Minority Languages* (Lo Bianco, 2013). L'applicazione su diversi e numerosi contesti ha fornito molti dati che hanno conseguentemente permesso di affinare il *framework* e di verificarne l'efficacia. Lo rende quindi un modello particolarmente robusto.

La sua diffusione e la conseguente popolarità presso le istituzioni governative che hanno scelto di adottarlo è una testimonianza della sua capacità di essere un modello che si adatta bene sia al lavoro degli esperti linguistici che a quello dei responsabili delle politiche linguistiche ai quali fornisce strumenti operativi concreti e la possibilità di confrontarli fra loro per valutarne l'efficacia. È quindi un modello che «assist communities and governments in responding in a coherent and empirically testable way to the efforts to support endangered languages» (Lo Bianco, 2013: ii). Il modello COD si colloca tra gli approcci sociolinguistico-economici in quanto prende in considerazione quei domini economici, sociali, comunicativi ed educativi in cui la lingua viene usata.

A central idea in the COD model is to distinguish between those conditions that are necessary to foster language use in language revival contexts and

⁹ Per descrivere il *framework* faremo riferimento a Lo Bianco (2013) al quale rimandiamo per gli approfondimenti e la bibliografia di riferimento.

those that are sufficient to produce increased language use (Lo Bianco, 2013: ii).

In particolare, il modello rileva che una strategia di intervento efficace per rivitalizzare una lingua deve intervenire sull'ambito educativo, garantendo l'insegnamento della lingua nelle scuole, (*Capacity Development*) ma anche su quello comunicativo, garantendo l'uso spontaneo e reale nei domini economico, sociale e mass mediatico (*Opportunity creation*). Ciò può favorire lo sviluppo di una motivazione quale motore allo studio e all'uso attivo della lingua (*Desire Enhancement*). Queste tre componenti rappresentano le gambe sulle quali si poggia l'intervento di rivitalizzazione e danno nome al modello: *Capacity, Opportunity, Desire* (COD). Per definire questi tre aspetti usiamo le parole dello stesso Lo Bianco (2013: iii-vi)

Capacity in a language refers to the level of proficiency in the language that is developed through formal teaching and informal transmission of the language. [...] In the most general terms, *opportunity creation* involves development of and access to domains in which use of the language is natural, welcome, and expected. [...] *Desire* involves subjective dispositions of learners -- motivation and behavioral activity from them, such as the investment of time, energy, or resources in learning the language, either because proficiency in it brings material rewards or because of a subjective desire to be associated with and active within its community of speakers.

Un aspetto essenziale del modello è che l'intervento deve essere fatto su tutte e tre le componenti, in quanto sono egualmente importanti per garantirne il successo. Spesso, sottolinea Lo Bianco (2014: 60):

When these conditions for success are separated by researchers or applied individually or with disproportionate focus by policy makers or communities, the necessary conditions for language use are absent. However, when copresent and pursued as a mutually reinforcing ensemble of recovery actions, COD forges a sufficient basis for language use and revitalization.

Spesso, infatti, come per le lingue minoritarie, si preferisce investire sull'aspetto educativo ritenendo che questo abbia poi efficacia anche nello stimolare la creazione di opportunità al di fuori della classe e stimoli quindi la motivazione a un uso della lingua spontaneo e autentico nei vari domini, favorendo lo sviluppo della componente motivazionale che a sua volta alimenta lo studio della lingua. Ma per innescare tale circolo virtuoso l'intervento non deve essere concentrato solo su una gamba del tavolo – per mantenere la metafora – ma su tutte e tre, altrimenti il rischio concreto è uno sbilanciamento che renderebbe tutto instabile e quindi inefficace.

Dopo aver applicato il modello a differenti lingue minoritarie o regionali, Lo Bianco decide di proporre l'applicazione a lingue che non lo sono, ma che, in determinate situazioni lo diventano, come ad esempio un contesto come gli USA. Negli Stati Uniti lingue come il francese, lo spagnolo, il tedesco o il russo non possono essere definite come lingue minoritarie, ma proprio a causa della specificità del contesto e delle motivazioni che le hanno portate ad essere presenti negli USA, rientrano tra le *Heritage Languages*. Lo scopo del progetto di ricerca è quindi quello di usare il framework COD

as a guide for examining the vitality of languages spoken in the United States as “heritage languages which are spoken by individuals who have home, community and intergenerational connections with the languages as well some proficiency in them” (Lo Bianco, 2013: i).

L'obiettivo di Lo Bianco è quindi quello di fornire alle istituzioni incaricate della politica linguistica, educativa e promozionale gli strumenti affinché «students will not only learn the language they are taught but also [will] be inspired to identify with it, and with themselves as future secure and competent users of the language, as bilingual or multilingual Americans» (Lo Bianco, 2013: viii).

4. ANALISI DELL'ITALIANO NEL MONDO CON IL MODELLO COD

Nel resto dell'articolo cercheremo di applicare il modello COD per esaminare la vitalità della lingua italiana in vari contesti e situazioni che per certi aspetti possono essere comparabili alla situazione della lingua italiana negli USA. Dove cioè la lingua italiana è lingua minoritaria e ereditaria. Ma il tentativo è anche quello di allargare il campo di applicazione per comprendere quella parte di pubblico più vasto, senza legami di tipo *filogenetico* con l'Italia, che studia ed apprende la lingua italiana e quali siano le motivazioni che lo spingono a farlo. Siamo consapevoli che questa è solo un'indagine iniziale che necessita di uno studio più approfondito. In particolare, i dati usati nell'analisi sono, in molti casi, secondari. Ciononostante, il quadro che ne emerge fornisce l'opportunità per fare alcune considerazioni di politica linguistica e di strategie di promozione della lingua italiana.

Prima di entrare nello specifico di alcuni contesti, vediamo alcuni dati in generale. Per questa analisi ci baseremo sui dati forniti dal MAECI attraverso i rapporti sulla diffusione dell'italiano pubblicati in occasione degli Stati Generali della lingua italiana.

Il rapporto del 2019 riporta che nell'anno accademico 2017/2018 l'italiano nel mondo era studiato da più di 2 milioni di persone in scuole pubbliche e private, università, corsi offerti da associazioni distribuiti in 119 paesi. Il dato sul numero di paesi in cui l'italiano è insegnato è sicuramente testimonianza di una larga diffusione e quindi di una certa vitalità, anche se, ad uno sguardo più accurato, solamente 30 paesi superano i 10 mila studenti¹⁰.

Purtroppo, i dati del MAECI non forniscono indicazioni sulla *Capacity*, cioè sul grado di competenza in lingua italiana raggiunta dagli studenti. Possiamo però, interpretare alcuni dati che, almeno indirettamente, possono fornire alcune indicazioni in tal senso.

Molto indicativo è il fatto che il 56% degli studenti è iscritto ai corsi di italiano offerti dalle scuole pubbliche. Tali scuole sono concentrate principalmente in Europa e America Latina. Ciò significa che gli studenti stanno seguendo un percorso curricolare che normalmente dura da due a tre anni, e dovrebbe quindi garantire loro lo sviluppo di una discreta competenza in lingua italiana¹¹.

In Europa l'offerta di lingua italiana nelle scuole pubbliche è obbligatoria solamente a Malta e nel Canton Ticino, mentre in molti altri paesi è facoltativa soprattutto a livello di Scuola superiore e in alcuni paesi, tra cui Slovenia, Spagna, Austria, Francia, Romania è facoltativamente offerta in tutti e tre i gradi di scuola (Eurydice, 2017). L'indagine *SurveyLang* del 2012 potrebbe fornire un dato interessante per quanto riguarda il livello di competenza raggiunto dagli studenti europei che studiano l'italiano, ma è limitato a Malta.

¹⁰ I dati si riferiscono a numeri assoluti e quindi relativamente poco significativi. Il MAECI non riporta, ad esempio, i dati in percentuale degli studenti che studiano la lingua italiana sul totale degli studenti che studiano le lingue straniere in un dato paese, che potrebbero dare un quadro più definito della vitalità dell'italiano. Inoltre, presso molti studiosi c'è una certa perplessità sull'attendibilità dei dati stessi in generale. Si veda ad esempio Bisanti (2020) per un'analisi della diffusione dello studio della lingua italiana in Germania, dove, secondo la studiosa, la situazione è ben diversa da quella riportata dal MAECI.

¹¹ Chiaramente, questa è un'ipotesi che al momento non ha conferma. Infatti, in molti casi, almeno in Europa, la lingua italiana è offerta come terza o quarta lingua straniera. (Eurydice, 2017).

Nelle quattro abilità testate, gli studenti maltesi si collocano in media per circa il 55% tra l'A2 e il B2 della scala CEFR, con una percentuale di circa il 25% a livello B2¹².

Gli altri studenti di lingua italiana nel mondo sono distribuiti tra università, corsi offerti dagli enti gestori, dalla Società Dante Alighieri, dagli Istituti Italiani di Cultura. Mentre una piccola ma significativa percentuale di studenti, circa il 2%, studia in scuole internazionali o in programmi bilingue.

Dal report del MAECI emerge comunque un altro elemento rilevante. Nell'elenco dei primi dodici paesi con il maggior numero di studenti abbiamo, in ordine decrescente: Australia, Germania, Francia, Stati Uniti, Egitto, Argentina, Albania, Austria, Croazia, Tunisia, Brasile e Canada. Come si può notare, sono tutti paesi geograficamente vicini o che hanno una lunga consuetudine di relazioni con l'Italia, come la Tunisia, l'Egitto, la Croazia, l'Albania e l'Austria e paesi in cui oltre ad una storica relazione con l'Italia c'è una forte presenza di una comunità italiana, come la Germania e la Francia e paesi geograficamente più lontani ma nei quali la presenza della comunità italiana è molto forte, come gli Stati Uniti, il Canada, l'Argentina e il Brasile.

Per il gruppo di paesi geograficamente vicini all'Italia un'analisi della vitalità dell'italiano attraverso il modello COD mostrerebbe sicuramente un valore molto alto in termini di opportunità, dato lo storico legame che li unisce, la diffusione dei media, in particolare la possibilità di vedere i programmi televisivi italiani, almeno fino a quando non si è passati al digitale terrestre. E questo aspetto può presumibilmente avere delle ricadute positive anche sulla *capacity*, cioè sulla competenza raggiunta dagli studenti. Inoltre, il forte movimento migratorio di alcuni paesi verso l'Italia, come la Tunisia, l'Albania e l'Egitto, è sicuramente un indice della “desiderabilità” dell'italiano negli studenti di quei paesi. In tutti questi paesi la lingua italiana è offerta come lingua curriculare alle scuole superiori e all'università anche con percorsi specialistici. Questo dato può aggiungere conferma all'ipotesi che questi studenti raggiungano anche un buon livello di competenza linguistica¹³.

Il fattore che accomuna gli altri paesi è la forte e storica presenza di una comunità di persone di origine italiana. È probabile quindi che tale presenza possa aver influenzato e continui a influenzare in qualche modo la vitalità della lingua italiana. In particolare, è certo che la lingua italiana in questi contesti assume il connotato di lingua ereditaria. Lo dimostra, per esempio, il fatto che in questi paesi la quota di studenti frequentanti i corsi offerti dagli Enti Gestori, tradizionalmente e istituzionalmente rivolti alla comunità di origine italiana, sia molto alta o addirittura maggioritaria.

Nei paragrafi successivi cercheremo di verificare tale ipotesi applicando il modello COD ad alcuni di questi contesti, seppure solamente come primo tentativo di analisi, mentre useremo il contesto degli Stati Uniti come studio di caso tentando un'analisi più approfondita. Prima però di affrontare l'analisi della vitalità dell'italiano applicando il modello COD dobbiamo definire che cosa si intende con lingua ereditaria e se la particolarità dell'italiano fuori d'Italia possa rientrare nelle categorizzazioni fornite dalla letteratura scientifica.

5. CHE COSA SI INTENDE CON LINGUA EREDITARIA

I termini di *Heritage Language* (HL), *Heritage Language Speaker* (HLS) e *Heritage Language Learner* (HLL) sono ormai diventati di uso comune, ma gli studiosi non hanno ancora

¹² Certamente il caso di Malta, date le peculiarità del contesto non può essere generalizzato, ma comunque fornisce un primo dato (SurveyLang, 2012).

¹³ Per la situazione dell'italiano in Egitto si veda El Beih (2019).

trovato una definizione univoca e totalmente condivisa del loro significato. Questo dipende anche dal fatto che «the concept [...] is sensitive to a variety of interpretations within social, political, regional and national contexts. Furthermore, the connotations vary depending on one's disciplinary perspective» (Van Deusen-Scholl, 2003: 212)¹⁴.

Anche la definizione data dalla *The Encyclopedia of Applied Linguistics* testimonia la difficoltà e la complessità di raggiungere un significato condiviso. Secondo l'*Encyclopedia*, il primo uso del termine risale al contesto canadese intendendo essenzialmente una lingua parlata dagli indigeni (*first Nation*) o dagli immigrati (Cummings, 1991 *apud* King, Enns-Kananen, 2013).

Come definizione più generale l'*Encyclopedia* descrive la lingua ereditaria come «the language used in home or family context» (King, Enns-Kananen, 2013). Un'altra definizione molto ampia è quella di Kelleher (2010: 1) secondo la quale «the term “heritage” language can be used to describe a certain familiarity, a certain kind of connection between a non-dominant language and a person, a family, or a community»¹⁵.

Riferendosi al contesto statunitense, Fishman parla di «any language of personal relevance other than English» (Fishman, 1999 *apud* Van Deusen-Scholl, 2003: 216). Fishman poi specifica meglio dicendo «[...] we define heritage language as those that (a) are LOTEs (Languages Other Than English) [...] and that (b) have a particular family relevance to the learners [...]» (Fishman, 2001: 81).

Bonfatti Sabbioni (2018: 16) colloca tutte queste definizioni all'interno di una prospettiva socio-politica alla quale affianca una prospettiva linguistica per la quale «the term refers to the internally constructed other language in the mind of bilingual speakers, aurally acquired in naturalistic environment and primarily used by family members within the family context». Interessante anche per lo scopo di questa ricerca, e che si adatta bene ad una certa parte delle persone di origine italiana di terza o quarta generazione, è la definizione data da Cho, Cho and Tse (1997) riportata anche da Van Deusen-Scholl (2003: 221) per i quali una lingua ereditaria è «the language associated with one's cultural background and it may or may not be spoken at home» (ivi: 106). La definizione è interessante perché mette l'accento sull'ereditarietà culturale piuttosto che linguistica.

Ma la varietà di definizioni è data soprattutto dai dubbi e dalle perplessità degli esperti proprio sull'uso del termine *heritage*. Come dicono Baker e Jones (1998: 509) ripresi da Wiley (2001: 29) da Van Deusen-Scholl (2003: 21)¹⁶.

The danger of the term “heritage language” is that, relative to powerful majority languages, it points more to the past and less to the future, to traditions rather than to the contemporary. The danger is that the heritage language becomes associated with ancient cultures, past traditions and more “primitives times”. This is also true of the terms “ethnic” (used in the USA) and “ancestral”. These terms may fail to give the impression of a modern, international language that is of value in a technological society.

Il termine potrebbe quindi essere interpretato come negativo, offensivo o controproducente (Van Deusen-Scholl, 2003: 216). La studiosa sottolinea inoltre che l'utilizzo di tale termine per certe lingue ed in certi contesti potrebbe sminuire il valore della lingua stessa. Ad esempio, negli USA lingue come lo spagnolo, il cinese, l'arabo, ecc. potrebbero essere interpretate solo come *Heritage Languages*, riducendone l'importanza e il loro valore di lingue di statura internazionale. Si potrebbe quindi verificare che in certi

¹⁴ Si veda anche Trifonas e Aravossitas (2018) per una introduzione ai termini citati ed un excursus storico della ricerca scientifica su tali tematiche.

¹⁵ La stessa definizione viene ripresa da Berardi – Wiltshire (2009: 38) e da Bonfatti Sabbioni (2018: 16).

¹⁶ Baker e Jones si riferiscono specificamente al Canada, ma la citazione può anche avere valore più generale.

contesti alcune lingue possano essere considerate «less valuable and lower in status than English» (Van Deusen-Scholl, 2001: 217). Oppure possano essere considerate non solamente di minor valore ma addirittura “sconvenienti” per ragioni storiche e politiche, come è successo per il tedesco negli USA durante la Prima guerra mondiale e per l’italiano, il tedesco ed il giapponese durante la seconda guerra mondiale¹⁷. Tutte queste condizioni sfavorevoli hanno stimolato una volontà di assimilazione che talvolta ha portato gli individui e le comunità a voler dimenticare il legame con la lingua di origine. Ma anche termini alternativi possono dare una definizione limitata, non corretta o passibile di pregiudizi. Van Deusen Scholl (2003) sottolinea per esempio che l’uso della locuzione *Language for native speakers* con al quale talvolta si indicano i corsi per *Heritage Students*, può dare luogo a fraintendimenti riguardo l’effettiva competenza linguistica degli studenti. Loro stessi possono essere i primi ad interpretare non uniformemente e non appropriatamente il termine *native speaker*.

La complessità del campo di indagine e la conseguente difficoltà di trovare una definizione condivisa è testimoniata dal fatto che la terminologia varia a seconda dei contesti che vengono analizzati. Ad esempio, in Europa il Council of Europe utilizza definizioni specifiche per *Regional*, *Minority* o *Migration Language*, ma vengono usati anche *home language* and *Language of Origin*. In Canada si usa anche il termine *Aboriginal* or *First Nation Languages*; in Australia viene usato anche il termine *Community Language*¹⁸. La letteratura scientifica di ambito italiano, d’altro canto, ha usato comunemente il termine *lingua etnica*, che è «la lingua della comunità di origine di una persona quando questa lingua non sia la sua lingua materna, ma sia comunque presente nell’ambiente degli immigrati» (Balboni, 1999: 40), mentre Desideri *et al.* (2015: 15) usano invece il termine “italiano come lingua d’origine”.

La riflessione sui significati che veicola il termine *Heritage Language* è affiancata da quella che identifica chi parla la lingua e/o la vuole studiare per le motivazioni di cui abbiamo parlato sopra: l’*Heritage speaker* e l’*Heritage Language Learner*.

Per esempio, Montrul (2008: 2) definisce l’*heritage speaker* da una prospettiva socio-politica come «either the children of immigrants born in the host country or immigrant children who arrived in the host country some time in childhood». Mentre da un punto di vista linguistico gli *heritage speakers* sono definiti come «heterogeneous subpopulation of multi-linguals» (Scontras *et al.*, 2015: 16)¹⁹.

Tale aspetto ha un valore fondamentale in quanto affronta la tematica dell’educazione linguistica, uno dei punti chiave per qualunque discorso sulla vitalità o la rivitalizzazione di una lingua in un contesto nel quale non ha lo *status* di lingua ufficiale o dominante. E quindi non è una lingua in cui vengono normalmente fatti gli scambi relazionali, le pubblicazioni, le leggi, che è usata dai media, ecc.

Conseguentemente, anche la definizione di *Heritage Language Learner* porta con sé una complessità di significati e di sfumature che testimonia della varietà di contesti e di situazioni. Wiley (2001: 30) afferma che:

¹⁷ Un esempio tipico è quello durante la Prima e la Seconda guerra mondiale. Si veda a proposito Dolci (2018). Purtroppo, esistono molti altri esempi di conflitti combattuti anche con le lingue, anche molto recenti.

¹⁸ Negli USA l’importanza del dibattito sulla scelta di termini non discriminanti è testimoniata anche dall’uso sempre più frequente del termine di *world languages* al posto di quello di *foreign languages*. Inoltre, per molte persone, proprio a causa di legami più o meno forti, una lingua può essere più *familiar* che *foreign*, anche se si possiede una competenza molto parziale, oppure solamente delle connessioni culturali, comunitarie o familiari (Kelleher, 2010).

¹⁹ Entrambe le citazioni sono prese da Bonfatti Sabbioni (2018: 17).

the elasticity of the term heritage language learner raises a number of questions related to the politics of identity. For example, who can be considered a legitimate heritage language learner? Should “outsiders” to the heritage language be encouraged to learn it? Which is more important in determining “outsiders” or “insiders” status: language proficiency or ethnicity?”

O, possiamo aggiungere qui, qualche altro aspetto “ereditario” che legghi in qualche modo una persona ad una certa lingua e la motivi ad apprenderla. Ad esempio, un legame più culturale, motivazionale, identitario o identificativo più che linguistico in senso stretto. Infatti, così come Wiley usa il termine “elasticity” per *Heritage Lerner*, molti altri studiosi usano espressioni quali “heterogeneous group” (Van Deusen-Scholl, 2003: 221), “extremely diverse group” (King, Ennser-Kananen, 2013), ecc.

Secondo Valdes (2001: 39) l'*Heritage Language Student* «is raised in a home where a non-English language is spoken, who speaks or only understand the heritage language, and who have some proficiency in English and the Heritage language». In questo senso, tali soggetti possono essere definiti bilingui, intendendo con bilinguismo un concetto dinamico in cui la competenza in entrambe le lingue si colloca su un *continuum* e varia da un bilanciamento perfetto, ad una competenza molto parziale in una delle due (Valdés, 2001: 39-42).

Moltissimi studiosi sottolineano che la competenza linguistica nell'*Heritage Language* non è un fattore determinante per definire l'*Heritage Speaker* e l'*Heritage Language Learner*. Il gruppo eterogeneo di cui parla Van Deusen-Scholl (2001) citato precedentemente comprende «fluent native speakers to non-speakers who may be generations removed but who may culturally connected to the language» (ivi: 221)²⁰. La studiosa inoltre distingue tra *Heritage Learners* e *Learners with an heritage motivation*. Valdés (2001: 38) sottolinea che «it is the historical and personal connection to the language that is salient and not the actual proficiency of individual speakers». Secondo Kondo Brown (2003: 1) «from the ‘personal’ perspective of an individual learner, whether or not one may view his or her ancestral language as HL seems to depend on the degree of association one establishes between one’s own identity and the ancestral language». Fino ad arrivare a Scalera (2003: 1) che, analizzando il contesto USA, suggerisce che un HL «is someone who has a personal emotional connection to a language other than English. Somewhere in their personal histories there is a link to that language that is important»²¹. Definizione che può essere particolarmente utile per lo scopo di questo contributo.

Come sottolinea Berardi Wilthshire (2009: 44), quindi, «the motivation of HLL is universally recognized as one of the key elements distinguishing them from other types of language learners». Vedremo più sotto come la motivazione è cruciale anche all’interno del modello COD dove gioca un ruolo fondamentale per la rivitalizzazione di dello studio dell’italiano all’estero.

6. L’ITALIANO COME LINGUA EREDITARIA

Abbiamo visto quanto sia complesso il campo di indagine e come sia dipendente dal contesto nel quale si applicano le definizioni. Lo è ancora di più, se possibile, per una lingua come l’italiano proprio a causa della complessità sociolinguistica della migrazione degli italiani all’estero. Lo spazio linguistico italiano globale, come sottolinea Vedovelli

²⁰ Si veda anche Polinsky e Kagan (2007) per una definizione di competenza linguistica dell'*Heritage Speaker* che prende in considerazione anche la distanza dell'*Heritage Learner* dal *Heritage Language* “standard”.

²¹ Citato da Berardi Wilthshire (2009: 40).

(2011: 129-146) è particolarmente complesso ed articolato. Tullio de Mauro nella sua *Storia Linguistica dell'Italia Unita* riporta che «Soltanto lo 0,4% [dell'emigrazione italiana] veniva dai ceti più abbienti» (1963: 54). Vedovelli (2011: 51), commentando questo passaggio, sottolinea che:

È in questo residuale 0,4% che principalmente va collocata l'italofonia: appare chiaro come la nostra emigrazione tutto fosse meno che italoфона! L'italiano da subito va collocato, entro lo spazio linguistico in contesto migratorio, come una lingua non nativa: appartenente sì allo spazio linguistico di riferimento, ma non posseduta, non appartenente alla competenza della stragrande maggioranza dei migrati.

La definizione dell'italiano quale lingua ereditaria deve quindi tenere in considerazione questa situazione di partenza e come essa ha interagito con i vari contesti nella quale si è trovata e si è evoluta (Turchetta, 2005; 2018). Nei censimenti di paesi con una lunga tradizione migratoria è solito porre domande sulle lingue parlate a casa. Così per esempio, secondo questi dati negli USA nel 2021 circa 500.000 persone dichiarano di parlare italiano in casa (US CENSUS, 2021). In Argentina nel 2010 circa un milione e mezzo di persone dichiara di parlare italiano in casa (INDEC, 2010). In Canada circa 300 mila persone dichiarano di parlare italiano in casa (CENSUS, 2021)²². Mentre in Australia il numero di australiani di origine italiana che dichiara di parlare italiano in casa è di circa duecentomila. (CENSUS, 2021 *apud* wikipedia). Ma alla luce di quanto detto sopra, questo dato è relativamente poco significativo. Infatti, parlare di italiano è sicuramente improprio. Per la maggior parte dei casi sarebbe invece più idoneo parlare di dialetto o di altre forme di italiano “ibrido” (Haller, 1993).

Nei paesi con una presenza storica e significativa di una comunità italiana, il tempo e la storia hanno influenzato radicalmente lo stesso concetto di comunità di individui di origine italiana e conseguentemente il loro rapporto con la lingua italiana. In questa analisi non ci concentreremo quindi tanto sulla definizione di quale lingua italiana, nello spazio linguistico italiano globale, possa intendersi come ereditaria, rimandando alla ampia letteratura di riferimento. Cercheremo invece di capire se la vitalità della lingua italiana in certi contesti sia dovuta proprio alla presenza della comunità di origine italiana e quindi piuttosto che sull'*heritage speaker*, ci focalizzeremo sull'*heritage learner*, cioè sull'ipotesi che l'apprendente di lingua italiana in questi contesti abbia un legame, anche non linguistico, ma sicuramente culturale ed emotivo, oltre che familiare, con la lingua e la cultura italiana. Utilizzando il modello COD, ci chiederemo soprattutto se è l'ereditarietà culturale più che quella linguistica ad essere un fattore che fa in modo che l'italiano sia e continui ad essere una lingua vitale. Cercheremo inoltre di capire se e come tale forma di ereditarietà possa essere valida per impostare una strategia di promozione anche verso gli apprendenti “senza relazione filogenetica” (Di Salvo, 2018: 160).

7. L'ANALISI DI ALCUNI CONTESTI A FORTE PRESENZA ITALIANA USANDO COD

In questo contributo cercheremo di applicare il modello COD all'italiano quale *Heritage Language* in alcuni contesti in cui più significativa è la presenza di una comunità di origine italiana analizzandolo quindi in termini di *Capacity Development, Opportunity Creation and Desire Enhancement*. Anche in questo caso l'intento è quello di fornire agli *stakeholders* un set di strumenti utili a favorire l'uso dell'italiano per scopi autentici e reali nei domini

²² “Census Profile, 2021 Census – Canada”. *Statistics Canada*. August 17, 2017. Retrieved August 17, 2022. Da wikipedia.

sociali e comunicativi e a motivarne quindi lo studio, attivando un circolo virtuoso che renda l'uso e lo studio della lingua italiana sempre più apprezzato.

Affronteremo in maniera più approfondita il contesto degli Stati Uniti, come studio di caso che, sebbene con le sue specificità, permette comunque alcune considerazioni di carattere più generale che poi cercheremo di verificare anche in altri contesti quali l'Argentina, l'Australia e il Canada. Il lavoro non pretende di essere esaustivo, chiaramente, ma solo essere lo spunto per ulteriori ricerche che possano confermare o meno l'efficacia del modello COD nell'analizzare la vitalità dello studio della lingua italiana nel mondo.

7.1. *L'applicazione del Modello COD allo studio della lingua italiana negli USA*²³.

Secondo US CENSUS nel 2021 circa 16 milioni di persone hanno dichiarato una ascendenza italiana, ma di queste solamente circa 560.000 dichiarano di parlare italiano a casa. L'aspetto interessante è che mentre il dato su chi parla l'italiano a casa è sistematicamente in discesa da molti anni, il numero di persone che dichiarano una ascendenza italiana è più o meno costante, anzi forse in leggera crescita rispetto alle indagini precedenti. Per esempio, se nel 1980 1.618.344 persone dichiaravano di parlare italiano a casa, nel 2019 il numero è sceso a 539.546, il 66,7 per cento in meno, mentre nel 1990 14.664.189 contro i 15.947.138 del 2021 dichiaravano una ascendenza italiana. Come rileva De Fina (2014: 127) molti studiosi contestano il modo con cui il CENSUS ha rilevato il dato. Infatti, non si distingue tra italiano e dialetto, e si chiede se si parla italiano "in casa" e non in generale. A questo proposito, De Fina cita Milione e Gambino (2009) la cui ricerca ipotizza che siano circa 2,8 milioni i parlanti di italiano negli USA. Anche i due ricercatori ammettono, però, che c'è un forte declino, specialmente nei giovani. Ciononostante, l'italiano negli USA rientra in tutte le definizioni che sono state date di *Heritage Language* dalla letteratura scientifica e che abbiamo riassunto brevemente sopra. Come abbiamo appena visto, per circa mezzo milione di persone negli USA l'italiano è una lingua usata in casa o in un contesto familiare. Ma la storia della diaspora italiana negli USA è responsabile del fatto che all'italiano si applicano molte delle sfumature individuate dagli studiosi nel tentativo di classificare una lingua come *Heritage Language*. Proprio a causa di questa storia l'etichetta di *Heritage Language* per l'italiano subisce molte variazioni sull'asse diacronico: la definizione che si poteva dare all'italiano negli anni 20 o 30 non può certo essere la stessa di quella che si poteva dare negli anni Novanta del XX secolo, o addirittura ancora più recentemente. Sia per motivi sociali che linguistici in senso stretto. Se l'italiano continua ad essere parlato in casa, anche se sempre meno, al di fuori le occasioni per usarlo sono sempre meno. Le comunità di americani di origine italiana sono ormai quasi ovunque disperse o rimaste solamente con un aspetto spesso "folkloristico". Inoltre, quando esistevano molte comunità di discendenti di origine italiana, l'italiano che veniva parlato al di fuori della famiglia poteva essere molto diverso da quello che veniva parlato in casa, dove invece era quasi sicuramente un dialetto. Ma anche l'italiano parlato fuori casa era molto diverso da quello definibile come standard o che Polonsky e Kagan (2007) definiscono come "baseline language". A questo proposito, Haller (1993) parla di una varietà di italiano lingua franca, sviluppatosi tra gli immigrati proprio per comunicare al di fuori del circolo ristretto formato dai familiari o dai compaesani o corregionali. E anche la possibilità di parlare comunque questa specie

²³ Molti studiosi hanno analizzato il contesto USA. Vogliamo citare qui solo a titolo di esempio i lavori di Haller (1973), Carnevale (2009), Milione, Gambino (2009), De Fina, Fellin (2010), De Fina (2014), Machetti (2011), Dolci (2018, 2022) e i riferimenti bibliografici lì citati.

di lingua franca è sicuramente molto cambiata nel tempo, a causa del processo di assimilazione che ha portato a diminuire le occasioni di trasferire la lingua intergenerazionalmente e quindi a parlarla sempre meno in casa e ad avere sempre meno occasioni di poterla parlare nelle comunità. In questo senso l'uso dell'italiano ha sofferto l'identificazione con qualcosa di primitivo, di arcaico, e talvolta anche di sconveniente di cui hanno parlato alcuni studiosi o addirittura pericoloso come durante la seconda guerra mondiale in cui era diventato "The enemy's language".

Anche la definizione di *Heritage speakers* di italiano è piuttosto "elastica". Sono sicuramente un "heterogeneous Group" (Van Deusen, 2003) e si dividono tra *outsider* e *insider* nei termini usati da Wiley (2001): la loro competenza linguistica varia molto e per l'americano di origine italiana la domanda se ha più importanza la competenza linguistica o l'appartenenza "etnica" non ha certo una risposta univoca. L'affermazione di Polonsky e Kagan (2007) «despite the appearance of great variation among heritage speakers, they fall along a continuum based upon the speakers' distance from the baseline language» può aiutare a descrivere chiaramente la situazione dell'*Heritage Speaker* di italiano negli USA²⁴. È quindi difficile presentare una definizione univoca dell'italiano in USA quale *Heritage Language* e individuare un'unica figura di *Heritage speaker*. Con questa avvertenza in mente, nei prossimi paragrafi cercheremo comunque di applicare il modello COD all'italiano negli USA. I dati demografici che abbiamo visto precedentemente dimostrano che è sicuramente necessaria una sua rivitalizzazione e speriamo quindi che l'applicazione del modello fornisca indicazioni su quali possono essere le strategie da seguire.

7.1.1. *Capacity Development*

La definizione di *Capacity Development* del modello di Brin e Lo Bianco si concentra sul concetto di competenza linguistico-comunicativa²⁵. Una lingua viva se si è in grado di leggerla, scriverla e di comunicare con essa e può essere conseguentemente rivitalizzata se sempre più persone raggiungono un grado di competenza sufficiente per esercitare tali abilità. È quindi chiaro che la competenza linguistico-comunicativa si sviluppa sia attraverso una trasmissione informale, ma soprattutto attraverso un insegnamento formale, quindi attraverso l'offerta della lingua nelle istituzioni educative: corsi offerti da scuole e college, da associazioni o istituzioni pubbliche o private. Come sottolinea Lo Bianco, capita molto spesso che le istituzioni a cui è demandata la politica linguistico-educativa ritengano che lo sviluppo della capacità (o competenza) sia l'aspetto cruciale, e talvolta l'unico, che permetta di promuovere l'uso di una lingua. E pertanto investono esclusivamente su questo. L'applicazione su vasta scala del modello COD ha invece ampiamente dimostrato che, sebbene necessario, lo sviluppo della competenza linguistico comunicativa nella lingua che si vuole rivitalizzare è necessario ma non sufficiente (Lo Bianco, 2013: iii). Anche per la promozione della lingua italiana negli USA la politica linguistico-educativa si è concentrata fin dall'inizio sull'offerta formale nelle scuole e nei college, ma i risultati non sono totalmente convincenti e il ritorno nell'investimento non sembra aver dato i risultati sperati. O almeno questo è quello che sembrano dire i numeri²⁶.

Ad esempio, nel 2008 solamente il 2 per cento delle scuole elementari e il 4 per cento delle scuole secondarie pubbliche negli USA offriva corsi di lingua italiana (Rhodes,

²⁴ Per una analisi approfondita dal punto di vista sociologico e linguistico dell'italiano in USA rimandiamo alla bibliografia indicata precedentemente.

²⁵ Sarebbe quindi forse più appropriato parlare di *Competence Development*, che ci sembra anche più corretto dal punto di vista teorico.

²⁶ Per un excursus storico delle politiche linguistico educative sulla promozione della lingua italiana negli USA si può vedere Dolci (2018), De Fina (2014).

Pufahl, 2009). Mentre ACTFL riportava che a livello K-12 gli studenti di lingua italiana nell'anno scolastico 2007-2008 erano 78.273 in 18 stati (ACFL, 2011). Più recentemente, MLA nel suo report periodico riporta che nel 2016 gli studenti di italiano nei college erano 56.743.

Il Ministero degli Affari Esteri italiano (MAECI) nel libro Bianco del 2017 riporta che gli studenti delle scuole sono circa 36.000, mentre gli studenti universitari sono 69.449. A questi si devono aggiungere gli studenti degli Istituti Italiani di Cultura, di vari centri privati o associazioni di americani di origine italiana e la Società Dante Alighieri, per un totale di 203.928 studenti di italiano negli USA nel 2017²⁷.

Gli ultimi dati che possono aiutare a fotografare la situazione dell'offerta formale di lingua italiana negli USA vengono dagli esami offerti dall' *Advanced Placement Italian Language and Culture Exam* e dal *National Italian Exam* offerto dall'AATI. Il numero di studenti che ogni anno sostengono l'esame AP che ruota intorno a circa 2.500 studenti. Invece, negli ultimi anni il numero di NIE sostenuti dagli studenti è di circa 6.000²⁸.

I numeri, sebbene con le avvertenze spiegate nella nota riguardo la comparabilità ed attendibilità, sembrano dimostrare che un intervento concentrato nell'aumentare l'offerta formativa non sembra essere pienamente efficace. Possiamo però chiederci se almeno sia servito per *Capacity (Competence) Development*, cioè per migliorare la competenza linguistico-comunicativa degli studenti. I dati a disposizione sono molto parziali e non possono fornire una risposta sicura, ma alcune indicazioni sembrano però essere negative anche da questa prospettiva. Uno di questi dati è fornito dai report MLA e riguarda la frequenza di corsi di livello avanzato. Dai rapporti MLA del 2009, 2013 e 2016 risulta evidente come solo uno studente dei corsi di lingua italiana a livello elementare su 10 prosegue poi nei corsi avanzati (MLA, 2019: 30). Le motivazioni per tale situazione possono essere tante e da solo il dato dice poco, ma comunque è l'indice di una certa difficoltà dell'italiano. Oltretutto, la *ratio* 1:10 è la più bassa tra le lingue straniere, ad ulteriore dimostrazione della difficoltà a "fidelizzare lo studente". Il secondo dato riguarda i punteggi ottenuti dagli studenti che sostengono l'*AP Italian Language and Culture Exam*. Come noto, l'esame, e il relativo corso che lo precede, è a livello di *college* ed è sostenuto dagli studenti della *High School* che vogliono ottenere dei crediti per il *college*. Quindi è molto probabile che siano gli studenti migliori ad iscriversi al corso e a sostenere l'esame. Il punteggio dell'esame viene dato su una scala che va da 1 a 5 con 3 il punteggio soglia per ottenere crediti. In media circa il 70 per cento degli studenti supera l'esame. Ma solo meno del 20 per cento, ottiene il voto massimo di 5. Anche questi dati quindi, pur parziali e molto circoscritti, sembrano dimostrare che investire principalmente sull'offerta formativa non dà garanzie né di aumento di persone che usano l'italiano né di aumento della *Capacity (Competence) Development* in italiano.

Abbiamo descritto molto velocemente l'offerta formativa della lingua italiana negli USA senza limitare la descrizione all'italiano come *Heritage Language*. Perché una lingua sia *Heritage Language* deve esserci un *Heritage Language Learner*, secondo le definizioni che abbiamo presentato precedentemente. È quindi necessario individuare il profilo dello studente di italiano negli USA e capire se rientra in quello dell'*Heritage Language Learner*. Nel 2010 il John D. Calandra Italian American Institute lancia una *survey* presso gli studenti delle High Schools per tentare di indentificare chi è lo studente di italiano. Le domande

²⁷ Uno dei problemi che si riscontrano nell'analisi della diffusione dell'insegnamento della lingua italiana negli USA a livello K-12 è purtroppo la mancanza di dati attendibili o recenti. Come si vede, infatti, i dati risalgono al 2008. La survey più recente fatta da varie istituzioni tra cui ACTFL, CAL, MLA e ACIE, risale al 2017, ma inespugnabilmente l'italiano non è stato considerato. Tale mancanza di dati attendibili e recenti impedisce la possibilità di monitorare efficacemente lo *status* della lingua italiana negli USA nelle scuole e di realizzare di conseguenza interventi efficaci.

²⁸ Si veda Dolci (2020) per una discussione sui dati del *AP Italian Language and Culture Exam*.

sono finalizzate a capire quali sono le motivazioni nella scelta della lingua, se viene usata e dove, e l'etnia dello studente. Al questionario rispondono più di seimila studenti. Circa il 10 per cento dell'intera popolazione studentesca, secondo il sondaggio ACTFL del 2008. Il campione è quindi sicuramente rappresentativo. Alcuni dati della *survey* vengono analizzati in Dolci (2017). Essi dicono che circa il 60 per cento degli studenti del campione dichiara di essere di origine italiana, che l'italiano è parlato in casa "sometimes" and "rarely" dal 30 per cento delle famiglie, mentre per il 3,3 per cento del campione l'italiano è la lingua comunemente usata in famiglia. Inoltre, il 15 per cento dei genitori e circa il 37 per cento dei nonni parla italiano. Chi si dichiara *Italian American* usa l'italiano fuori della classe non solo in casa, ma anche con gli amici, e *online*. Dimostrando quindi che una comunità reale, ma anche virtuale, legata all'italiano come *Heritage Language* continua ad esistere. Un altro dato interessante è la distribuzione geografica delle scuole in cui vengono offerti corsi a livello K-12. Come prevedibile la densità è maggiore negli stati in cui più alta è la presenza di americani di origine italiana²⁹.

Questi dati sono confermati anche dal campione degli studenti che si iscrivono all'*AP Italian Language and Culture Program* e sostengono l'esame. Circa i 2/3 dei corsi e degli esami, quindi degli studenti, si concentra negli stati di New York e New Jersey, storicamente quelli con la presenza più massiccia di Americani di origine italiana, il resto, si distribuisce, anche se in maniera non omogenea negli stati in cui c'è comunque una presenza di persone che dichiarano *italian ancestry*. Un ultimo dato che conferma questa situazione è che circa un terzo in media degli studenti AP Italian dichiara di «regularly speak or hear Italian» (Dolci, 2021).

Possiamo quindi concludere che esiste ed è ancora ben presente un *Heritage Italian Language Learner* e che, anzi, in molti contesti l'insegnamento dell'italiano è attivato e vive grazie a loro e alle loro famiglie che lo promuovono nelle scuole dei luoghi nei quali vivono³⁰. È interessante notare come tale interesse in questi contesti e si espanda e coinvolga anche altre etnie. A dimostrazione del lavoro di promozione, diretta o indiretta, fatta dagli *Heritage Italian Language Learners* e dalle loro famiglie³¹.

7.1.2. *Opportunity Creation*

Lo studio della lingua italiana negli USA, come in ogni altro contesto, d'altronde, per essere veramente efficace deve essere accompagnato dalla possibilità di usare la lingua appresa al di fuori della classe, in contesti autentici e reali, per scopi ed attività riconosciute come importanti e motivanti nella vita delle persone. Senza un uso frequente la competenza linguistica faticosamente raggiunta in classe si perde facilmente, e senza reali possibilità di uso della lingua diminuisce la motivazione stessa a usarla. Non è certo possibile pensare di offrire opportunità di usare la lingua per tutte le più comuni attività sociali, come accade se si vive nel paese in cui la lingua è dominante, ma è comunque necessario approfittare di tutte le opportunità che esistono e di aumentare, per quanto possibile, le occasioni di uso della lingua anche in un contesto in cui essa non è dominante. In molti paesi tali occasioni sono molto limitate, data la predominanza di una lingua

²⁹ Una anagrafe delle scuole in cui si insegna italiano è disponibile al sito www.usspeaksitalian.org.

³⁰ Anche se si potrebbe sicuramente fare di più. Può essere significativo ricordare che il numero di studenti di italiano nel 2008 a livello k-18 era circa il 10 per cento di coloro che dichiaravano di parlare italiano in casa e lo 0,5 per cento di chi dichiarava una *italian ancestry*.

³¹ L'analisi fatta qui prende in considerazione l'*Heritage language Learner* e non l'*Heritage Language Speaker*. Comprensibilmente, la realtà è molto complessa e i profili di queste due identità sono molto diversi tra loro e al loro interno. Per approfondire esiste una bibliografia molto ampia sull'argomento. Si veda ad esempio Milione e Gambino (2009) e Serra (2017) e i riferimenti bibliografici lì riportati.

“ufficiale” e sono comunque molto legate a luoghi molto specifici, in cui una o più lingue hanno lo stesso *status*, altrimenti le occasioni di poter usare la lingua rimangono circoscritte alla famiglia o a microcomunità che si raccolgono, di solito, soprattutto nelle città.

Anche le opportunità di parlare l'italiano negli USA si sono radicalmente modificate nel corso degli anni. Se nei primi decenni del secolo scorso le *Little Italies* permettevano di vivere tranquillamente quasi senza conoscere l'inglese, esistevano numerosi periodici e quotidiani in lingua italiana e radio che parlavano in italiano, con il passare del tempo tali opportunità si sono drasticamente ridotte o sono addirittura scomparse, rendendo molto difficile l'uso della lingua italiana “into the wild” (Polinsky, Kagan, 2007)³². Lo Bianco (2013: v) sottolinea anche come sia molto difficile ricreare tali opportunità per rivitalizzare l'uso della lingua senza creare situazioni “artificiali”. È vero, però, che se molte opportunità si sono ridotte, ne sono emerse di nuove, come ad esempio l'uso di Internet e dei *social* e delle piattaforme video. Nell'indagine del 2010 gli studenti di italiano avevano riferito dell'uso dell'italiano nei *social*, in comunità che, sebbene virtuali, rappresentano una realtà quotidiana per quasi tutti i giovani, dove si svolgono compiti comunicativi “autentici” e “reali”. Numerosi sono i siti Internet, le pagine Facebook, ecc. in cui la lingua usata è prevalentemente l'italiano. Dove, inoltre, si incontrano persone di tutto il mondo, *Heritage Speakers*, *heritage learners* e altre tipologie di apprendenti, persone che vivono in Italia, che siano parlanti nativi o meno.... Sempre più insegnanti e studenti creano gruppi social in cui continuano ad interagire in italiano su attività non “scolastiche”. La rete offre inoltre infinite possibilità di ascoltare musica, leggere giornali, guardare video in lingua originale, ecc. Le piattaforme video offrono l'opportunità di vedere film e serie italiane con o senza sottotitoli, i siti delle TV, come RaiPlay o Mediaset, permettono di accedere ai programmi e agli archivi delle TV italiane da tutto il mondo.

Altre occasioni nascono all'interno dei programmi bilingue. Lo Bianco (2013: v) sottolinea come l'offerta di tali programmi possa rappresentare una opportunità per un uso autentico, sia in classe, ad esempio nell'apprendimento di altre materie, sia nella scuola, nelle interazioni con altri studenti di altre classi e con gli insegnanti, che nelle attività extracurricolari organizzate dalla scuola stessa. Anche negli Stati Uniti, nelle città più importanti, si sta assistendo ad una crescita dell'offerta di programmi bilingue che possono offrire maggiori opportunità di uso della lingua. Da questo breve *excursus* è evidente quindi che un qualsiasi intervento di rivitalizzazione dell'italiano negli USA non può prescindere da uno studio accurato delle opportunità esistenti per il suo uso, per poi sviluppare strategie di intervento, in coordinamento con l'offerta formativa, che creino nuove opportunità. È nostra opinione che tali strategie debbano comunque coinvolgere tutti i soggetti interessati, dagli insegnanti alle famiglie e soprattutto agli studenti stessi. Infatti, può capitare che un intervento dall'alto, come ad esempio la realizzazione di un sito inteso come spazio di incontro – costosa in termini economici, organizzativi, e gestionali – risulti molto più artificiale, non reale, e di conseguenza poco efficace, di una semplice chat creata e gestita “per gioco” ma con passione, da un gruppo di studenti e dal loro insegnante.

7.1.3. *Desire Enhancement*

Per l'*Heritage Learner* in USA, queste sono sicuramente motivazioni importanti, come emerge dall'analisi su questo aspetto tratta dai dati della l'indagine del 2010 (Dolci, 2017). Tra le motivazioni più selezionate dagli studenti per motivare la loro scelta di studiare

³² La Gumina *et al.* (2000).

l'italiano tre sono in particolare legate al fattore *heritage*: la possibilità di poter parlare italiano con i parenti, l'identificazione con "italian american", quindi una espressione di "orgoglio etnico", e la volontà di viaggiare in Italia per riconnettersi con le proprie radici. Sebbene sia sicuramente molto difficile pianificare strategie di intervento per vitalizzare la motivazione, è proprio la condivisione delle ragioni culturali che può offrire una chiave da usare per la promozione della lingua. Alcuni dati dimostrano infatti che in USA l'italiano è una lingua fortemente desiderata. In una indagine ACTFL del 2008 agli studenti di lingua delle *High Schools* venne posta la seguente domanda: «If you had any option available to you, which of the following language would you be most interested in studying?» Il 38 per cento degli studenti scelse l'italiano, ponendolo al secondo posto dopo il francese (ACTFL, 2008)³³.

Un altro dato che mostra la preferenza per l'italiano, o meglio per l'Italia, è quello degli studenti di college ed università che trascorrono un periodo di studi di almeno due settimane nel "Belpaese". I dati rilasciati annualmente da *Open Doors* mostrano che l'Italia da molti anni è costantemente al secondo posto come meta scelta, vicinissima al UK. Praticamente la prima destinazione tra i paesi di lingua non inglese³⁴.

7.2. L'applicazione del modello COD allo studio della lingua italiana in Argentina

Come sottolineano molti studiosi, sebbene i discendenti di origine italiana siano una componente importante della società argentina -circa la metà degli argentini è infatti di origine italiana- solo circa 1.500.000 dichiarano di parlare italiano³⁵. I dati del MAECI 2019 ai quali abbiamo già fatto riferimento, riportano che in Argentina ci sono circa 82.000 studenti di italiano, di cui la metà frequentano i corsi degli Enti Gestori e circa 15.000 i corsi offerti da scuole pubbliche³⁶, circa 21.000 sono iscritti ai corsi offerti dalla Società Dante Alighieri e un numero significativo di circa 5.000 studenti frequenta le scuole italiane, paritarie o internazionali. Dal punto di vista della competenza, è probabile che, data la tipologia di corsi che seguono e la prossimità delle lingue italiana e spagnola, molti la raggiungano ad un buon livello³⁷.

Per quanto riguarda le opportunità di poter entrare a contatto con la lingua al di fuori del contesto scolastico, a parte l'indicazione di quanti parlino italiano in casa che, come abbiamo rilevato non può essere considerato un dato significativo, in Argentina è storicamente esistita una stampa italiana. Sergi (2013) rileva che nel periodo 1856-1982 ben 113 testate pubblicavano in lingua italiana, mentre Bertagna (2009: 88) evidenzia come nel 2004 ne fossero rimaste solo 43, molte con tirature di poche centinaia di copie. Bertagna sottolinea comunque che molte testate si sono trasferite on line e che l'avvento di Internet, in Argentina come nel resto del mondo, ha reso possibile l'accesso alle testate giornalistiche italiane prima impossibile³⁸. Sono inoltre molto attive le associazioni e i

³³ Purtroppo, anche questo dato è poco attendibile, in quanto ormai datato. Come abbiamo più volte affermato, una fotografia nitida della situazione è fondamentale per proporre eventuali nuovi strumenti o individuare nuove strategie di rivitalizzazione.

³⁴ <https://opendoorsdata.org/annual-release/u-s-study-abroad/#fast-facts>.

³⁵ Bagna (2011) e riferimenti lì citati.

³⁶ Bagna (2011) rileva che il punto di svolta è stato il 1988 quando una legge ha reintrodotta lo studio dell'italiano per tutto il percorso della scuola secondaria.

³⁷ Anche se proprio questa prossimità linguistica può essere un fattore di assimilazione verso la lingua spagnola o verso la creazione di una lingua "ibrida" (Bagna, 2011).

³⁸ Bertagna sottolinea anche che la legge per il voto degli italiani all'estero ha fatto nascere, anche con fondi provenienti dall'Italia, testate in lingua italiana espressione di diverse forme politiche. Questo è comunque un fenomeno comune attui i paesi in cui è presente una forte comunità di discendenti di italiani.

circoli di italiano, come d'altronde testimonia l'attivo impegno degli Enti Gestori nella diffusione della lingua italiana.

Per quanto riguarda il fattore *Desire*, sebbene l'insegnamento della lingua italiana rimanga marginale, ci sono segnali di una sempre maggiore volontà di apprendere la lingua italiana soprattutto a causa delle difficoltà economiche argentine che hanno dato vita a quella che viene definita emigrazione di ritorno, sia per i legami economici tra Italia ed Argentina, anche di lungo periodo. Bagna (2011: 327) a questo proposito sottolinea come i dati spingano «a pensare ad un costante ampliamento dell'insegnamento della lingua italiana in virtù della sua spendibilità in ambito lavorativo».

7.3. *L'applicazione del modello COD allo studio della lingua italiana in Australia*

La situazione della lingua italiana in Australia sembra essere particolarmente felice³⁹. Secondo i dati MAECI l'Australia è il primo paese al mondo per numero di studenti di lingua italiana nel 2017. Più di 280.000 studenti frequentano i corsi offerti dalle scuole pubbliche, circa 50.000 i corsi degli enti gestori e il resto si divide tra studenti universitari, studenti della Società Dante Alighieri e degli Istituti Italiani di Cultura, per un totale di circa 340.000 studenti⁴⁰. Di questo successo ne sono stupiti, oltre che il MAECI, anche altri studiosi come ad esempio Hajeck *et al.* (2022) che rilevano come il rapporto tra australiani di origine italiana e studenti di lingua italiana sia molto più alto che in qualunque altro paese. I tre studiosi non credono però che il motivo di tale successo sia da attribuire solamente alla comunità di origine italiana, nonostante questa abbia avuto un ruolo determinante, quanto ad una serie di fattori. Tra questi, l'efficacia delle politiche linguistiche adottate per promuovere lo studio delle lingue straniere nelle scuole e quello che loro definiscono come «the more general societal acceptance of and value assigned to Italian language and culture» (ivi: 476).

La ragione di tale successo viene fatta risalire agli anni settanta quando gli australiani di origine italiana rappresentavano il gruppo etnico più consistente dopo quello di origini britanniche. Grazie all'efficace politica promozionale e di sostegno anche finanziario dei comitati di italiani l'insegnamento dell'italiano si è diffuso nelle scuole, soprattutto primarie, con corsi all'inizio riservati ai loro discendenti, quelli che gli studiosi definiscono “insertion classes”, e che, poco a poco, si è allargato anche a tutti gli altri studenti. Tale offerta è andata incontro anche alla politica educativa del Governo australiano finalizzata ad incrementare l'insegnamento delle lingue straniere. Quello che è importante sottolineare è che proprio grazie alla felice congiunzione di queste politiche promozionali e grazie all'immagine positiva della lingua e della cultura italiana negli australiani, la lingua italiana continua ad avere una distribuzione capillare, nonostante la “concorrenza” di altre lingue straniere, come quelle asiatiche, diventate nel tempo altamente strategiche per la politica linguistica del governo australiano. L'effetto concomitante di tali fattori era stato riconosciuto anche da Gallina (2011) che sottolinea come anche i mass-media italo-australiani abbiano svolto, e continuano a svolgere, un ruolo decisivo. Per quanto riguarda il “desiderio” di italiano, Gallina sottolinea come anche il paesaggio urbano australiano sia costellato di lingua italiana. Gallina (2011: 467-468) scrive che «Oggi giorno la capacità attrattiva della lingua e della cultura italiana è ancora molto elevata ed è estesa dalla

³⁹ Come per le altre realtà, anche la situazione australiana è stata oggetto di molti studi. Si veda a questo proposito Gallina (2011) e la bibliografia lì citata.

⁴⁰ Il MAECI fa notare che questa è una cifra prudenziale. Di fatto, ad una prima rilevazione i numeri avevano raggiunto la cifra di 400.000 studenti che il MAECI ha ritenuto probabilmente non corretta, riservandosi di verificarla nel futuro. Ciò, chiaramente, solleva più di un dubbio sulla attendibilità dei risultati.

gastronomia ad altri aspetti, come la moda ed il design anche in contesto australiano, con ampi riflessi nella comunicazione sociale tramite insegne, pubblicità, menù, ecc.».

7.4. *L'applicazione del modello COD allo studio della lingua italiana in Canada*

Secondo i dati del CENSUS canadese in Canada circa 400.000 persone dichiarano di essere di madrelingua italiana. Secondo i dati MAECI in Canada ci sono circa 37.000 studenti di lingua italiana, di cui i due terzi, circa 23.000 frequentano i corsi degli enti gestori. Sembra quindi anche in questo caso, come per gli stati Uniti lo studente italiano sia in gran parte un *heritage learner*.

Anche in Canada la vitalità della lingua italiana è stata oggetto di ricerca di numerosi studiosi che nel corso degli anni l'hanno analizzata in tutti i suoi aspetti. Uno degli studi più recenti e fondamentali è quello condotto da Vedovelli e Turchetta (2018). Vedovelli (2018: 22) riconosce al Canada e all'Ontario in particolare un ruolo di:

luogo di riferimento per l'emigrazione italiana e per l'Italia in generale proprio per la profonda consonanza che sembra costruire la trama delle rispettive identità: il multiculturalismo e il multilinguismo storici italiani hanno una controparte nella condizione multiculturale e multilingue di Toronto.

L'italiano in Canada, come sottolinea Turchetta, è solo una delle tante lingue che compongono il patrimonio linguistico canadese, e si muove in uno spazio linguistico che è delimitato dall'incrocio tra i contesti pubblici e privati e l'uso dell'italiano, dei dialetti, delle lingue regionali da un lato e dell'inglese e delle altre lingue dall'altro. (Turchetta, 2018: 88). È interessante notare come l'analisi di Turchetta individua nella motivazione allo studio dell'italiano in Canada non solo e non tanto un «elemento centrale della propria identità» (ivi: 100), quanto anche una manifestazione di italo-filia, cioè un interesse verso ciò che la lingua italiana culturalmente rappresenta.

Dallo studio emerge che gli immigrati e i canadesi di origine italiana usano l'italiano in casa, per leggere la stampa italo-canadese che, sebbene molto ridotta rispetto ad un passato anche recente, è ancora vitale, e per guardare la TV. La loro competenza linguistica è di buon livello, anche se chiaramente peggiore di quella in inglese (ivi: 158). Interessante è l'indagine riguardante le motivazioni per lo studio dell'italiano da parte di chi non ha nessun legame «filogenetico» con l'Italia. Il campione dell'indagine si limita agli studenti dell'Istituto Italiano di Cultura, e ne emerge che coloro che studiano italiano, di molte provenienze culturali diverse e con una buona formazione di base, dichiarano di usare l'italiano in casa e con gli amici, dimostrando così, come dice di Salvo (2018: 163), che «l'esistenza di una comunità migrata può costituire un fattore capace di diffondere l'italiano». Tra le motivazioni, il 40% del campione cita l'interesse personale, mentre solo l'11% motivi lavorativi o di carriera⁴¹.

Come dicevamo, la stampa italo-canadese è ancora molto attiva, anche se molto meno che in passato. Ma, come rilevano Turchetta e di Salvo (2018: 210), l'italiano, almeno in Ontario, «è usato in diversi tipi di mass-media, dalla carta stampata alla radio, dalla televisione al cinema». Tuttavia, concludono le ricercatrici, «si deve rilevare la loro distribuzione limitata», sia per le difficoltà oggettive di distribuzione di un prodotto presso un sempre più limitato numero di fruitori, sia per il cambiamento dovuto all'avvento di Internet. Da questa breve analisi, sembra che la vitalità della lingua italiana in Canada sia

⁴¹ In linea quindi con tutte le indagini sulla motivazione allo studio dell'italiano, da Baldelli (1986) a Coccia e Vedovelli (2022)

ancora legata a fattori ereditari, come mostra il numero di studenti nei corsi offerti dagli Enti gestori, che l'italiano goda comunque di un'immagine positiva, dovuta anche e proprio alla presenza di una forte comunità di origini italiane che comunque non sembra riconoscere nella lingua un simbolo di affermazione identitaria, quanto piuttosto di una più vasta identità culturale.

8. VERSO UNA NUOVA DEFINIZIONE DI *HERITAGE LEARNER* DELLA LINGUA ITALIANA

Alla fine di questa breve ed incompleta panoramica sulla vitalità della lingua italiana in alcuni contesti particolarmente significativi applicando il modello COD, seppur con dati parziali a disposizione, possiamo trarre alcune conclusioni.

La vitalità della lingua italiana dipende ancora in larga parte dalla presenza di una comunità di origine italiana le cui motivazioni variano molto a seconda del contesto. Comune a tutti c'è comunque un legame affettivo ed emotivo con l'Italia più o meno forte, al quale si possono aggiungere motivazioni più strumentali, legate al lavoro e al miglioramento delle proprie condizioni di vita, come in Argentina. Il ruolo di “quinta colonna” della comunità italiana nella promozione e diffusione dell'insegnamento della lingua e della cultura italiana è sottolineato da tutti gli studiosi, in Canada, dove gli intervistati da Di Salvo (2018) lo dichiarano esplicitamente, negli USA, con i dati dell'esame AP concentrati proprio dove la comunità di origine italiana è più forte (Dolci, 2023), e soprattutto in Australia, dove l'impegno della comunità e delle istituzioni italiane ha dimostrato che una strategia di promozione accurata, capillare e lungimirante può portare a risultati importanti e, speriamo, duraturi. Forse quello australiano non può rappresentare un modello da imitare, data la specificità del contesto e, soprattutto, la durata nel tempo dell'intervento, che è iniziato in un momento storico ormai passato. Rappresenta comunque un esempio da cui trarre ispirazione e suggerimenti.

La figura dell'*heritage learner*, quindi, e della rete familiare a cui appartiene, è quindi essenziale. Ma per tale *Heritage Language Learner* il desiderio di apprendere la lingua è legato a ragioni soprattutto emotive. La ricerca di una propria identità e delle proprie radici, le ragioni affettive ed emotive di relazionarsi con i nonni, o con i parenti, sono motivazioni tipiche dell'*Heritage Language Learner*. Tali motivazioni possono essere le più forti, ma anche le più instabili.

I dati sembrano dimostrare che oltre a queste motivazioni ci sia la volontà di apprendere la lingua anche per avvicinarsi alla sua cultura e all'immagine che essa proietta sull'Italia e questo li accomuna agli altri apprendenti senza legami familiari con l'Italia. La lingua diventa quindi il mezzo per entrare a far parte di quella comunità immaginata (Pavlenko, Norton, 2007) formata da quelle persone che si sentono italiane perché condividono alcuni valori, stili di vita ed emozioni. L'insieme di questi valori può essere definito con il termine di *italianità* o, ancora meglio, di *italicità* (Bassetti, 2017)⁴². Gli italo-fili, gli italo-foni, i discendenti di italiani all'estero, prendono, nella “visione” di Bassetti (2015: 10), il nome di italici che «hanno cittadinanze diverse, vivono in paesi e città distanti tra loro, culturalmente e geograficamente. Ma sentono in modo simile». Turchetta (2018: 100) usa il termine di *italofilia*, descrivendo gli italo-fili come coloro che «fanno riferimento all'Italia come ad un luogo che esprime senso del bello, piacere dell'intelletto e del gusto, sapienza negli stili di vita, attrattività nella funzionalità dell'ingegno industriale e tanto

⁴² Questi valori debbono essere usati con attenzione. Infatti, nel passato sono stati talvolta sfruttati a fini politici. Ricordiamo ad esempio il mito dell'italianità suscitato dal regime fascista. Per questo preferiamo usare il concetto di italicità coniato da Bassetti. Tra i valori che la compongono oltre a quelli del bello e dello stile di vita, spiccano i valori fondamentali di democrazia, diversità e rispetto dei diritti umani.

altro [...]». E rilevando come questo gruppo sia sicuramente superiore agli studenti di lingua italiana nel mondo, ne sottolinea il potenziale in termini di futuri apprendenti. Ribandendo quindi la necessità quindi di una politica di promozione della lingua e della cultura italiana mirata proprio a questo.

L'italicità è quindi la comunità immaginata di cui tutti fanno o aspirano a farne parte. Bassetti (2015: 11) la definisce come «un comune sentire, un modo di stare al mondo, di dare senso al mondo che può trasformarsi, per gli italici, nell'occasione di svolgere un ruolo nuovo, quello di grandi protagonisti della storia globale».

Le analisi fatte dagli istituti di Nation Branding mostrano chiaramente che l'Italia è sempre tra i primi posti sugli aspetti culturali, turismo, paesaggio e stile di vita in primo luogo (Dolci, 2016). Molti studi hanno evidenziato come il paesaggio urbano di tutte le città nel mondo sia costellato di una forte presenza della lingua italiana (Barni, Bagna, 2010; Barni, Vedovelli, 2012). Ciò dimostra che l'immagine della cultura italiana nel mondo non ha certo bisogno di rivitalizzazione, e che questa può diventare la chiave motivazionale (*Desire Enhancement*) attraverso la quale rivitalizzare la lingua, accomunando per esempio ad una migliore conoscenza di essa (*Capacity or Competence Enhancement*) anche un maggiore apprezzamento della cultura; aumentando l'offerta di opportunità (*Opportunity Creation*) non solo linguistiche ma anche e soprattutto culturali; alimentando quindi il desiderio di appartenere a questa comunità immaginata. Il ruolo dell'*Heritage Language Learner* diventa quindi non solo quello di utilizzatore, ma anche quello di promotore “dal basso”, particolarmente credibile ed in sintonia con gli altri studenti “outsider”. Per identificare ed includere questi ultimi, potremmo coniare la definizione di *Heritage Culture Learner* e conseguentemente parlare di *Heritage Language and Culture*, adottando ed adattando la definizione “allargata” di Van Deusen-Scholl (2003: 221) dell'*heritage learner* come «[speaker] who may culturally connected to the language»⁴³.

9. CONCLUSIONI

Questo era un primo tentativo di applicare il modello COD all'italiano in vari contesti accomunati da una forte e storica presenza di una comunità di persone di origine italiana. In particolare, è stato usato come studio di caso il contesto statunitense per poi applicare, seppur molto brevemente e con dati secondari, lo stesso modello di analisi anche all'Argentina, all'Australia e al Canada. Seppure con le sue limitazioni, lo studio ha offerto l'occasione per riflettere sullo *status* della lingua italiana in questi contesti e su quali possano essere gli strumenti migliori per un necessario intervento di rivitalizzazione. Sicuramente molta altra ricerca è necessaria. Rimane l'importanza di pianificare politiche di intervento adeguate e il modello *Capacity, Opportunity, Desire* può fornire indicazioni valide su come intervenire e su quali campi insistere o migliorare l'intervento. Il dato che emerge anche per i contesti analizzati è che il modello richiede un intervento coordinato su tutte e tre le componenti, come il caso dell'Australia sembra confermare. Spesso invece si è assistito invece ad interventi che si sono concentrati solo sulla promozione dell'insegnamento formale che non sta dando i risultati sperati. La ricerca, quindi, vuole sottolineare come senza un intervento coordinato di tutti gli *stakeholders* che coinvolga i tre fattori individuati dal modello, ogni sforzo di rivitalizzazione potrebbe avere il fiato corto.

I dati mostrano che nei contesti in esame, proprio grazie al fatto di essere un *heritage language*, l'italiano riesce ad essere presente nel mercato delle lingue come offerta formativa. E che c'è ancora molto margine per una sua rivitalizzazione, che deve

⁴³ Adottando quindi per tutte questi studenti la definizione di *Heritage Language and/or Culture Learners*.

comunque coinvolgere anche chi non dichiara un'ascendenza italiana, ma che comunque ha in qualche modo un legame di tipo ereditario-culturale con l'Italia e ciò che rappresenta, e lo rende cittadino di quella comunità italice delineata da Bassetti. Tale peculiarità suggerisce una espansione del concetto di *Heritage Language Learner* inserendo anche la cultura come fattore identitario. E che può quindi coinvolgere anche altre realtà dove la comunità di origine italiana non è presente. Ma grazie alle reti e alla globalizzazione la possibilità di poter far parte della comunità immaginata degli italice è comunque garantita.

Il modello COD chiede una assunzione di responsabilità da parte delle istituzioni a cui è demandata la politica linguistica e la promozione della lingua e della cultura. Tale intervento delle istituzioni è indispensabile ma non sufficiente. È un modello che richiede un'azione dall'alto ma anche un coinvolgimento dal basso, che fornisce gli strumenti che poi devono essere usati correttamente da ognuno secondo i propri ruoli e competenze. Rivitalizzare l'italiano quale *Heritage "cultural" Language*, e non solo, non è certo un facile compito ma come afferma Walsh (2005: 293) riportato da Lo Bianco (2014: 59)

It remains unclear why some attempts at language revitalization succeed, whereas others fail. What is clear is that the process is profoundly political.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ACIE (American Councils for International Education) (2017), *The National K-12 Foreign Language Enrollment Survey Report*:
<https://www.americancouncils.org/sites/default/files/FLE-report-June17.pdf>.
- ACTFL (American Council of Teachers of Foreign Languages) (2008), *Foreign Language Enrollments in K-12 Public Schools: Are Students Prepared for a Global Society?* ACTFL, Alexandria, (VA) USA: www.actfl.org.
- ACTFL (American Council of Teachers of Foreign Languages) (2010), *2010 Cooperative Research Program*. ACTFL, Alexandria, (VA) USA:
<https://www.actfl.org/sites/default/files/news/NRCCUA%20Cooperative%20Research%20Report%20for%20ACTFL%202010.pdf>.
- Bagna C. (2011), "America Latina", in Vedovelli M. (a cura di), *Storia Linguistica dell'Emigrazione Italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 305-354.
- Baker C., Jones S. P. (1998), *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Baldelli I. (a cura di) (1987), *La lingua italiana nel mondo. Indagine sulle motivazioni allo studio dell'italiano*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, Roma.
- Bassetti P. (2015), *Svegliamoci italice!*, Marsilio, Venezia.
- Berardi Whiltshire A. (2009), *Italian identity and Heritage language motivation: five stories of heritage language learning in traditional foreign language courses in Wellington, New Zealand*. PhD Dissertation. Massey University, Palmerston north, New Zealand.
<https://mro-ns.massey.ac.nz/bitstream/handle/10179/1170/02whole.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Berruto G. (2016), "Sulla vitalità delle lingue minores. Indicatori e parametri", in Pons A. (a cura di) *Vitalità, morte e miracoli dell'occitano*. Atti del Convegno del 26 settembre 2015. Ass. Amici della Scuola Latina, Pomaretto, pp. 11-26.
- Bertagna F. (2009), *La stampa italiana in Argentina*, Donzelli, Roma.

- Bisanti T. (2020), “La didattica dell’italiano LS: uno sguardo alla Germania”, in *Italiano LinguaDue*, 12, 1, pp. 125-142:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/13749>.
- Bonfatti Sabbioni M. T. (2018), *Italian as a Heritage Language Spoken in the U.S.* PhD Thesis. University of Wisconsin-Milwaukee. Theses and Dissertations, 1757:
<https://dc.uwm.edu/etd/1757>.
- Brezinger M. (a cura di) (2007), *Language diversity endangered*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- Bruni F. (2013), *L’italiano fuori d’Italia*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Carnevale N. C. (2009), *A New Language, a New World. Italian Immigrants in the United States, 1890-1945*, University of Illinois Press, Chicago.
- Cho G., Kyung-Sook C., Tse L. (1997), “Why Ethnic Minorities Want to Develop Their Heritage Language: The Case of Korean-Americans”, in *Language, Culture and Curriculum*, 10, 2, pp. 106-112.
- Coccia B., Vedovelli M., Barni M., De Renzo F., Ferreri S., Villarini A. (a cura di) (2021), *Italiano2020: Lingua nel mondo Globale*, Apes, Roma.
- Cummins J. (1991), “Introduction”, in *The Canadian Modern Language Review*, 47, 4, pp. 601-605.
- De Fina A., Bizzoni F. (a cura di) (2003), *Italiano e Italiani fuori d’Italia*, Guerra, Perugia.
- De Fina A., Fellin L. (2010), “Italian in the US”, in Potowski K. (ed.) *Language diversity in the USA*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 195-205.
- De Fina A. (2012), “Family interaction and engagement with the heritage language: A case study”, in *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, 31, 4, pp. 349-379.
- De Fina A. (2014), “Italian and Italians in the United States”, in Wiley T. G., Peyton K. J., Christian D., Moore S. C. K., Liu N. (eds.), *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States*, Center for Applied Linguistics (CAL) Washington, DC, Routledge, New York.
- Dolci R. (2016), “La lingua e la cultura italiana come strumenti per la promozione dell’immagine dell’Italia”, in Lamarra A. M., Diadori P., Caruso G., (a cura di), *Scuola di formazione di italiano Lingua Seconda/Lingua Straniera: Competenze d’uso e integrazione*. Guida, Napoli, pp. 11-29.
- Dolci R. (2017), “Profilo dello studente di lingua italiana negli USA”, in Noli V. (a cura di), *L’italiano nelle reti*, Società Dante Alighieri, Roma, pp. 219-240.
- Dolci R. (2018), “L’educazione linguistica è educazione alla pace”, in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L’Educazione Linguistica oggi: Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, UTET, Torino, pp. 33-38.
- Dolci R. (2020), “The AP Italian Language and Culture Exam: A Brief History Through a Data Analysis”, in *Italica*, 97, 4, pp. 752-796.
- Dolci R. (2022), “The vitality of Italian as a Heritage Language in the United States”, in *Mosaic*, 13, 2: pp. 82-113.
- El Beih W. (2019), “La didattica dell’italiano in Egitto e il mercato del lavoro”, Presentazione al convegno *La didattica dell’italiano LS in area mediterranea*, Tunisi 5-6 Aprile 2019.
- Fishman J. A. (1991), *Reversing language shift*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- Fishman J. A. (2001), “300-Plus Years of Heritage Language Education in the United States”, in Peyton J. K., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Center for Applied Linguistics (CAL) Washington, DC, Delta Systems Co. McHenry, IL, pp. 81-98.
- Gallina F. (2011), “Australia e Nuova Zelanda”, in Vedovelli M. (a cura di), *Storia Linguistica dell’Emigrazione Italiana nel mondo*, Carocci, Roma, pp. 429-476.
- Giovanardi C., Trifone P. (2012), *L’italiano nel mondo*, Carocci, Roma.

- Grassi C., Sobreto A. A., Telmon T. (2003), *Introduzione alla dialettologia italiana*, Laterza, Bari.
- Hajek J., Aliani R., Slaughter Y. (2022) “From the Periphery to Center Stage: The Mainstreaming of Italian in the Australian Education System (1960s to 1990s)”, in *History of Education Quarterly*, 62, pp. 475-497.
- Haller H. (1987) “Italian speech varieties in the United States and the Italian-American lingua”, in *Italica*, 64, 3, pp. 393-409.
- Haller H. (1993), *Una lingua perduta e ritrovata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Kelleher A. (2010), “Who is a heritage language learner?”, in *Heritage Brief*, Center for Applied Linguistics:
<https://www.cal.org/heritage/pdfs/briefs/Who-is-a-Heritage-Language-Learner.pdf>.
- King K. A., Enns-Kananen J. (2013), “Heritage Languages and language Policy”, in Chapelle C. A. (ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Blackwell Publishing Ltd. Hoboken, NJ, pp. 3-6.
- Kondo-Brown K. (2003), “Heritage Language Instruction for Post-secondary Students from Immigrant Backgrounds”, in *Heritage Language Journal*, 1, 1, pp. 1-25:
<https://doi.org/10.46538/hlj.1.1.1>.
- La Gumina S. Cavaoli F. J., Primeggia S., A. Varacalli J. A. (eds.) (2000), *The Italian American Experience: An Encyclopedia*, Routledge, London-New York.
- Lewis M. P., Simons G. F. (2010), “Assessing endangerment: Expanding Fishman’s GIDS”, in *Revue roumaine de linguistique (RRL)*, 55, 2, pp. 103-120.
- Lier Van L. (2006), *The Ecology and Semiotics of Language Learning. A Sociocultural perspective*, Springer, Dordrecht.
- Lo Bianco J. (2008a), “Organizing for multilingualism: Ecological and sociological perspectives”, in *Keeping language diversity alive: A TESOL symposium*. Teachers of English to Speakers of Other Languages (TESOL), Alexandria, VA, pp. 1-18.
- Lo Bianco J. (2008b), “Policy activity for heritage languages: Connections with representation and citizenship”, in Brinton D. M., Kagan O., Bauckus S. (eds.) *Heritage language education: A new field emerging*, Routledge, New York, pp. 53-69.
- Lo Bianco J., Peyton K. J. (2013), “Vitality of Heritage Language in the United States: The role of Capacity, Opportunity and Desire”, in *Heritage Language Journal*, 10, 3, pp. i-viii.
- Lo Bianco, J. (2014), “Documenting Language Loss and Endangerment Research Tools and Approaches.” in Wiley T. G., Peyton K. J., Christian D., Moore S. C. K., Liu N. (a cura di) *Handbook of Heritage, Community, and Native American Languages in the United States: Research, Policy, and Educational Practice*, Routledge, London-New York, pp. 54-65.
- Looney, D., Lusin, N. (2019), *Enrollments in Languages Other Than English in United States Institutions of Higher Education, Summer 2016 and Fall 2016: Final Report*, MLA, Web publication:
<https://www.mla.org/content/download/110154/file/2016-Enrollments-Final-Report.pdf>.
- Milione V., Gambino C. (2009), *Sì parliamo italiano! Globalization of the Italian culture in the United States*, Calandra Institute, New York.
- Pavlenko A. Norton B. (2007), “Imagined Communities, Identity, and English Language Learning”, in Cummins J., Davison C. (eds.), *International Handbook of English Language Teaching*, Springer International Handbooks of Education, 15, Springer, Boston: https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_43.

- Peyton K. J., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.) (2001), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Center for Applied Linguistics (CAL) Washington, DC, and Delta Systems Co. McHenry, IL.
- Polinsky M., Kagan O. (2007), “Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom”, in *Language and Linguistics Compass*, 1, 5, pp. 368-395.
- Rhodes N. C., Pufahl I. (2009), *Foreign language teaching in US schools: Results of a national survey*. Center for Applied Linguistics, Washington, DC:
<https://www.cal.org/wpcontent/uploads/2022/08/ForeignLanguageExecutiveSummary.pdf>.
- Scalera D. (2003), “The Invisible Learner: Unlocking the Heritage Language Treasure”, in *Language Association Journal*, 55, 2:
<http://www.geocities.ws/dmscalera/invisible.pdf>.
- Scontras G., Fuchs Z. Polinsky M. (2015), “Heritage language and linguistic theory”, in *Frontiers in psychology*, 6, pp. 1-20:
<https://scholar.harvard.edu/files/mpolinsky/files/fpsyg-06-01545.pdf>.
- Serra R. (2017), “Intrecci linguistici. Lingue e dialetti italiani tra i giovani italoamericani nella grande area di New York”, in *Forum Italicum*, 51, 3, pp.1-34.
- Shell M. (2001), “Languages at War”, in *CR: The New Centennial Review*, 1, 2, pp. 1-17.
- Trifonas P. P., Aravossitas T. (eds.) (2018), *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, Springer International, Cham (CH).
- Turchetta B. (2005), *Il mondo in Italiano*, Laterza, Bari-Roma.
- Turchetta B. (2018), “Modelli linguistici interpretativi della migrazione italiana”, in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano globale; il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa, pp. 73-105.
- Turchetta B., Di Salvo M. (2018), “Analisi dei dati quantitativi”, in Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di), *Lo spazio linguistico italiano globale; il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa, pp. 121-170.
- Turchetta B., Vedovelli M. (a cura di) (2018), *Lo spazio linguistico italiano globale; il caso dell'Ontario*, Pacini, Pisa.
- UNESCO Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003), *Language Vitality and Endangerment*, UNESCO, Paris.
- Valdés G. (2001), “Heritage language students: Profiles and possibilities”, in Peyton K. J., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Center for Applied Linguistics (CAL), Washington, DC, Delta Systems Co. McHenry, IL, pp. 37-80.
- Van Deusen-Scholl N. (2003), “Toward a Definition of Heritage Language. Sociopolitical and Pedagogical Considerations”, in *Journal of Language, Identity, and Education*, 2, 3, pp. 211-230.
- Vedovelli M. (a cura di) (2011), *Storia Linguistica dell'Emigrazione Italiana nel mondo*, Carocci, Roma.
- Wiley T. G. (2001), “On defining Heritage Languages and Their Speakers”, in Peyton K. J., Ranard D. A., McGinnis S. (eds.), *Heritage Languages in America: preserving a National Resource*, Center for Applied Linguistics (CAL), Washington, DC, Delta Systems Co. McHenry, IL, pp. 29-36.

