

# QUANDO I BAMBINI FANNO I LINGUISTI. OSSERVARE LA COMPETENZA METALINGUISTICA IN UN LABORATORIO DI ÉVEIL AUX LANGUES

*Cecilia Andorno*<sup>1</sup>

## 1. EDUCAZIONE PLURILINGUE E COMPETENZE METALINGUISTICHE

La letteratura dedicata all'argomento sostiene concordemente che la condizione plurilingue, sia essa dovuta ad apprendimento naturale o istituzionale, è portatrice, fra i diversi vantaggi cognitivi, di più elevate e precoci capacità linguistiche. L'esatta definizione e le ragioni di questo vantaggio sono discusse, così come è discusso quale ruolo abbiano, nel manifestarsi di questo effetto positivo, il livello di competenza e di scolarizzazione raggiunto nelle lingue in questione, nonché le diverse possibili modalità dell'esperienza plurilingue (Sanz, 2012; Pinto, Melogno, 2014; Friesen, Bialystock, 2012). Il punto su cui si concentra il presente articolo riguarda la possibilità di stimolare lo sviluppo di quel particolare tipo di competenze dette metalinguistiche attraverso l'esposizione, in contesto istituzionale, a molteplici sistemi linguistici, anche in assenza di sviluppo di una significativa competenza linguistica di ciascuno di essi. Il lavoro scaturisce da una delle ipotesi dell'approccio didattico di *Éveil aux langues* descritto nel CARAP (Candelier *et al.*, 2007): tale approccio sostiene l'opportunità di potenziare le risorse degli alunni in merito alle lingue e al linguaggio, in termini di saperi (*sapere*), atteggiamenti (*saper essere*) e abilità (*saper fare*), attraverso attività di sensibilizzazione ed esplorazione di una varietà di lingue di cui, all'interno del curriculum formativo, non è previsto l'insegnamento. Le sperimentazioni su vasta scala di *Éveil aux langues* finora condotte (Candelier, 2003; 2004) hanno mostrato la capacità di tali esperienze di stimolare l'interesse, la curiosità e un generale atteggiamento positivo verso il plurilinguismo e la diversità linguistica; meno analiticamente indagato è stato finora l'effetto sulle competenze metalinguistiche (Candelier, 2004). Il tema è rilevante non solo nell'ambito della riflessione sul plurilinguismo, date le diffuse e da tempo lamentate difficoltà che la scuola – anche ma non solo italiana – incontra nello stimolare lo sviluppo di competenze metalinguistiche nel curriculum scolastico (Lo Duca, 2018 per una rassegna).

Alla confluenza di questi temi, il laboratorio di sperimentazione didattica *Noi e le lingue*, attivato dall'a.s. 2015-2016 presso classi IV e V di scuole primarie torinesi, grazie a una collaborazione con il Settore Servizi Educativi del Comune di Torino, mira, fra il resto, ad esplorare potenzialità ed effetti sulle competenze metalinguistiche dell'esposizione, limitata ma focalizzata in direzione metariflessiva, a una varietà di lingue tipologicamente distanti e non facenti parte né del repertorio degli alunni né delle lingue oggetto di insegnamento. I potenziali vantaggi di una simile proposta, rispetto ad una educazione linguistica incentrata sulle lingua di scolarizzazione e insegnamento, possono essere riassunti nel modo seguente (cfr. Andorno, 2020): osservare lingue fra loro diverse riduce,

<sup>1</sup> Università di Torino.

negli alunni, l'effetto di deprivazione (meta)linguistica (Cook, 1991) dato dal riflettere su una lingua sola, o su lingue tipologicamente molto simili quali sono le lingue tradizionalmente oggetto di insegnamento nella scuola italiana; l'esposizione a lingue sconosciute conduce l'alunno ad una osservazione analitica e anche metariflessiva, non solo intuitiva, dei fenomeni linguistici; consente inoltre di porre tutti gli alunni allo stesso punto di partenza e di attribuire pari dignità, come possibili fonti di comparazione e confronto, a tutte le lingue del repertorio individuale; dal punto di vista dell'insegnante, l'osservazione metalinguistica in assenza di obiettivi di competenza linguistica affranca da preoccupazioni di esaustività e di tipo normativo altrimenti inevitabilmente presenti.

L'impianto generale della sperimentazione e dei laboratori è stato presentato in Sordella, Andorno (2017) e verrà qui brevemente ripreso; nel contributo presentiamo più approfonditamente, alla luce di una discussione della nozione di competenza metalinguistica (§ 2), lo strumento osservativo di cui il laboratorio si è dotato per osservare le risorse, soprattutto in termini di *sapere* e *saper fare*, messe in campo dagli alunni al termine del laboratorio (§ 3), e discutiamo i primi risultati ottenuti (§ 4).

## 2. COMPETENZA METALINGUISTICA: DEFINIZIONE E STRUMENTI OSSERVATIVI

### 2.1. Definizioni

Le nozioni di “competenza metalinguistica” e di “metalinguisticità” sono state discusse in varie prospettive e ne sono state adottate varie definizioni, che identificano oggetti non sempre perfettamente congruenti. Per i nostri scopi, risultano particolarmente utili le riflessioni di Ferreri (2009, 2014) che, sulla scorta di De Mauro (1982), usa la nozione di *metalinguisticità riflessiva* per definire la proprietà delle lingue storico-naturali di poter “parlare di se stesse”, proprietà che è forse la manifestazione più evidente della loro onnipotenza semiotica (Lyons, 1977), e, soprattutto, della capacità metacognitiva tipicamente umana di osservare i propri comportamenti e i propri saperi. Il rimando alla metalinguisticità come a una facoltà, prima che a una funzione, si ritrova in Benveniste, secondo cui «la faculté métalinguistique renvoie à la possibilité que nous avons de nous élever au dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler» (Benveniste, 1974: 228-229). Grazie a questa facoltà, il linguaggio verbale può divenire in determinate attività ad un tempo oggetto e mezzo di riflessione.

Come facoltà umana condivisa, la riflessività linguistica è innata e la competenza metalinguistica che ne deriva si sviluppa naturalmente, cioè anche in assenza di addestramento dedicato, come parte dello sviluppo linguistico umano dall'infanzia all'età adulta. Autori interessati allo sviluppo della competenza metalinguistica fin dai primi anni di vita (Gombert, 1990) hanno distinto, sulla scorta di Culioli (1968), una capacità *epilinguistica* ed una capacità *metalinguistica* in senso stretto, intese come un continuum che manifesta complessivamente la facoltà dell'essere umano di riflettere sul linguaggio. Si definisce epilinguistica la capacità, di cui possono emergere tracce negli scambi verbali spontanei, di adottare un fenomeno linguistico come oggetto di riflessione, anche in forme intuitive e immediate (*non consciente*, secondo Culioli, 1968; *inconsapevole*, secondo Ferreri, 2009): sarebbero indicatori naturali di capacità epilinguistica ad esempio la citazione di propri e altrui atti di parola, il definire e il denominare, i commenti e le (richieste di) spiegazione intorno a significati o significanti di espressioni linguistiche (Ferreri, 2009; Pinto, Melogno, 2014). Forme di attività epilinguistica si manifestano piuttosto precocemente, prima dell'avvio del percorso di scolarizzazione (Bonnet, Tamine-Gardes, 1984; Gombert, 1990), e vengono potenziate dal processo di alfabetizzazione, che facilita e incentiva l'oggettivazione del linguaggio.

La nozione di capacità metalinguistica, nel senso più ristretto inteso qui, si riserva invece ad una forma di consapevolezza che consente di riconoscere e descrivere proprietà del linguaggio e delle lingue, arrivando attraverso processi induttivi ad una rappresentazione più astratta e generale di singoli fenomeni e aspetti di un sistema linguistico (Pinto, Melogno, 2014). Si tratta di una capacità che si sviluppa più tardivamente, supportata dalla scolarizzazione ancorché non risolvendosi in essa: i percorsi di educazione linguistica a scuola, in particolare, forniscono ed esercitano modelli di descrizione e un metalinguaggio specificamente dedicato a questa attività.

In una prospettiva diversa, anche Bialystock (1991) discute due diverse componenti cognitive alla base della competenza metalinguistica, che possono essere in parte ricondotte alla distinzione già tracciata: da un lato, la capacità di dirigere selettivamente l'attenzione sul proprio agire linguistico, consentendo un controllo del *processing* e il *monitoring* del risultato; dall'altro, la capacità di analizzare un fenomeno linguistico, di organizzarne una rappresentazione mentale cosciente e di darne una descrizione. Benché Bialystock non proponga esplicitamente questo parallelo, ci pare possibile individuare nella capacità di controllo e monitoraggio il principale responsabile di attività di tipo epilinguistico, e nella capacità di analisi e rappresentazione il principale responsabile delle attività di tipo metalinguistico in senso stretto.

## 2.2. *Strumenti osservativi*

Se dal piano delle definizioni teoriche ci si sposta a quello degli strumenti operativamente adottati per osservare e valutare la competenza metalinguistica individuale, emerge una varietà di proposte, che deriva in parte dalla varietà di definizioni appena descritte.

Un'ulteriore distinzione può essere fatta fra strumenti interessati alla competenza metalinguistica come *prodotto*, anziché come *processo*, e alla *misurazione* del fenomeno, più che alla sua *osservazione*: nel primo caso interessa, cioè, indagare *se* i bambini possiedono una determinata capacità di natura metalinguistica e *cosa* fanno intorno al linguaggio, più che *come* essi ragionano intorno al linguaggio e pervengono ad elaborare riflessioni e conoscenze metalinguistiche.

In studi dedicati all'età infantile, è considerato indice di abilità metalinguistica qualsiasi comportamento che faccia trasparire uno stato mentale in cui l'attenzione è focalizzata sulla forma linguistica (Bonnet, Tamine-Gardes, 1984; Gombert, 1990). Molti test di misurazione della competenza metalinguistica in età evolutiva adoperati in ambito educativo e psicolinguistico si basano invece, soprattutto per il livello morfosintattico che qui ci interessa, su giudizi di accettabilità o prove di manipolazione linguistica (Pinto, 1999). Come sottolineato da diversi autori (Belacchi, 2007; Pinto, Melogno, 2014), tali tipi di prove consentono di rilevare la capacità di focalizzare l'attenzione sulla lingua come oggetto, o su suoi specifici livelli (metalinguisticità implicita, nei termini di Belacchi, o controllo del *processing* secondo Bialystock), ma non di far emergere le eventuali rappresentazioni metalinguistiche soggiacenti, cioè lo stato della consapevolezza metalinguistica. Per questi motivi, altri strumenti (Belacchi, 2007; Pinto, Candilera, 2000; Pinto, Candilera, Iliceto, 2003) hanno proposto prove in cui a giudizi di accettabilità o compiti di manipolazione vengono affiancate domande che richiedono di motivare le risposte date; le risposte vengono poi codificate sulla base di parametri che si rapportano con una scala eventualmente multidimensionale di misurazione di livelli di competenza metalinguistica.

Di uno strumento ancora diverso si è servito il lavoro di Lo Duca (2018), finalizzato a supportare la definizione di un sillabo grammaticale per la scuola primaria in cui l'attività

induttiva di riflessione metalinguistica potesse svolgere un ruolo di primo piano. Per individuare estensione e limiti delle capacità di riflessione metalinguistica dei bambini in età scolare e prescolare, la ricerca di Lo Duca ha utilizzato la tecnica dell'intervista individuale semistrutturata, basata su una serie di quesiti linguistici ben circoscritti intorno alla lingua italiana (lingua materna e di scolarizzazione per gli alunni indagati), a partire dai quali la conversazione si sviluppa liberamente, sulla scorta delle osservazioni proposte dal bambino. Lo stile di domande richiama il metodo del "colloquio clinico" piagetiano, ed è finalizzato a ricostruire in una prospettiva emica la rappresentazione metalinguistica del bambino intorno all'oggetto proposto, nonché i percorsi di ragionamento che gli consentono di giungere a tale rappresentazione. Lo scopo non è in questo caso la misurazione delle abilità metalinguistiche, ma piuttosto la composizione di un quadro di abilità e attività metalinguistiche attingibili per alunni dei diversi ordini di scuola, in vista dell'implementazione su questa base di un coerente sillabo educativo.

### 3. L'OSSERVAZIONE DELLE COMPETENZE METALINGUISTICHE NEL LABORATORIO "NOI E LE LINGUE"

#### 3.1. *Obiettivi e impianto generale*

Ogni laboratorio *Noi e le lingue*<sup>2</sup> consiste di dieci incontri di due ore ciascuno, gestiti in orario curricolare da due conduttori esterni alla classe, alla presenza dell'insegnante curricolare; ogni incontro è dedicato all'esplorazione di una diversa lingua, sconosciuta a tutti o alla maggioranza degli alunni, e prevede una prima fase di progressivo avvicinamento alla comprensione di un testo e una successiva di analisi di singoli fenomeni linguistici – di livello fonetico o morfosintattico – osservabili nel testo stesso; l'analisi linguistica è svolta in forma induttiva e partecipata, ricorrendo a varie attività di manipolazione delle forme linguistiche che aiutano a fissare cognitivamente le tappe del percorso di scoperta.

Nell'ultimo incontro del laboratorio sono previste prove che mirano ad osservare la messa in campo autonoma, da parte degli alunni, di quelle stesse risorse che sono state stimulate nel corso degli incontri laboratoriali: in particolare, sono state adottate una prova di ascolto e comprensione di un testo in una lingua sconosciuta (Andorno, Sordella, 2018) e prove di analisi di strutture e forme di lingue sconosciute. Il materiale che qui si presenta è relativo alla prova disegnata per il rilevamento di questo secondo tipo di competenze.

Data l'assenza di dati di esperienze precedenti immediatamente comparabili, la finalità della prova di competenza metalinguistica è stata in primo luogo quella di una ricognizione qualitativa; nella progettazione ci si è orientati cioè verso uno strumento che privilegiasse l'osservazione delle pratiche riflessive intorno al linguaggio messe in campo dagli alunni, anziché la loro misurazione rispetto a una scala. Interessava infatti in questa prima fase di vita della sperimentazione osservare l'effettiva attivazione e capacità di riuso di quei processi riflessivi stimolati dal laboratorio; l'obiettivo, nel disegno delle diverse attività previste, non era dunque quello di valutare la correttezza delle risposte, ma di osservare in modo il più possibile analitico i processi attraverso cui i bambini pervengono a una risposta. Per le sue finalità, la prova si avvicina dunque molto a quelle proposte nel lavoro di Lo Duca (2018), ma se ne differenzia nella realizzazione per alcuni tratti rilevanti.

<sup>2</sup> Per una descrizione più dettagliata di struttura e modalità di intervento del laboratorio cfr. Sordella, Andorno (2017).

La principale e fondamentale differenza, rispetto alla proposta di Lo Duca e a tutte le altre prove di competenza metalinguistica su menzionate, consiste nel fatto che nel nostro caso le attività, in coerenza con l'approccio e le finalità dell'*éveil aux langues*, sono relative a lingue di cui i bambini non hanno competenza, esplicita o implicita, neppure minimale. Rispetto alle forme presentate non viene quindi mai richiesto un giudizio di accettabilità, che i bambini non possono formulare; le forme sono invece proposte come indizi, sulla base dei quali viene richiesto di individuare il significato di alcune espressioni, costruirne di nuove, o suggerirne di simili in altre lingue conosciute. Le varie attività mirano ad osservare da diverse angolature una stessa abilità metalinguistica, ovvero la capacità di formulare ipotesi sulle regole di funzionamento di strutture linguistiche attraverso un ragionamento di tipo induttivo.

La prova si è avvalsa di due strumenti: un questionario scritto, compilato individualmente dagli alunni, e una successiva interazione in piccolo gruppo, (video)registrata, guidata da uno dei tutor del laboratorio. Le risposte alle domande del questionario, sempre formulate in forma aperta, non hanno interessato tanto in ragione della loro maggiore o minore correttezza, ma piuttosto come indizi dei percorsi di riflessione che hanno portato all'ipotesi di risposta. La successiva interazione videoregistrata ha consentito di osservare più minuziosamente, attraverso la verbalizzazione stessa dei bambini, l'attività riflessiva e le competenze metalinguistiche disponibili e adoperate.

### 3.2. *La scelta delle lingue*

La scelta delle lingue da usare per la prova è stata guidata da più fattori. In primo luogo, perché i bambini potessero essere autonomi nell'interpretazione, soprattutto nella fase individuale della prova, era necessario che i dati loro forniti fossero autosufficienti, ovvero interpretabili attraverso la sola analisi comparativa delle forme, senza il ricorso a spiegazioni di supporto esterne. Ci si è perciò orientati, sul piano ortografico, verso lingue scritte in alfabeto latino e, sul piano morfologico, verso lingue dotate di una morfologia ricca ma trasparente e regolare, in modo che i fenomeni fossero individuabili sulla base di un numero ridotto di esempi. Si sono quindi privilegiate lingue con morfologia concatenativa, escludendo casi di allomorfia, fusione o amalgama di morfemi. Era inoltre necessario orientare l'osservazione verso fenomeni interpretabili attraverso categorie nozionali con cui gli alunni avessero familiarità, perché già affrontate nelle ore di educazione linguistica o durante il laboratorio stesso, in modo che l'attività fosse orientata non tanto alla ricostruzione di una categoria nozionale (per es. la nozione di 'aspetto', sconosciuta agli alunni come categoria distinta dal tempo), ma piuttosto al riconoscimento delle modalità espressive di una categoria nozionale nota nella lingua sconosciuta oggetto di osservazione.

Era necessario infine conservare il presupposto dell'estraneità fra la lingua della prova e le lingue facenti parte del repertorio individuale degli alunni, per evitare che il riconoscimento di fenomeni morfologici potesse appoggiarsi a strategie di intercomprensione<sup>3</sup> quali notoriamente si manifestano fra lingue affini, cioè alla trasparenza assicurata dalla similarità fono-morfologica fra strutture oggetto di osservazione e strutture delle lingue del proprio repertorio; in questo caso, infatti, la

<sup>3</sup> Per una descrizione dei presupposti cognitivi, comunicativi e linguistici del fenomeno dell'intercomprensione fra lingue diverse si può vedere (Bonvino, Jamet (2016). Sul ruolo dell'intercomprensione nelle attività del laboratorio "Noi e le lingue" cfr. Andorno, Sordella, Dutto (in prep.).

comprensione intuitiva di singole forme – segno di capacità epilinguistica – potrebbe oscurare l'attivazione di meccanismi analitici, di comparazione e analogia fra forme di lingue diverse, quali quelli che si volevano qui sondare.

La scelta si è quindi infine indirizzata verso il tedesco e il turco, e verso fenomeni di morfologia nominale flessiva, derivativa e compositiva. Il tedesco, lingua flessiva con discreta trasparenza e regolarità nei meccanismi derivativi, compositivi e flessivi, benché affine all'italiano in molti meccanismi morfologici per la sua appartenenza alla famiglia indeuropea, non risulta però particolarmente trasparente al parlante italofono, a causa della diversità fonetica di morfemi lessicali e grammaticali germanici e romanzi; è stata invece volutamente sfruttata, per singole forme, la vicinanza all'inglese, lingua che a livello almeno elementare fa parte del repertorio di tutti gli alunni, come lingua seconda o straniera; del tedesco sono state esaminate categorie flessive (numero), derivate (alterazione diminutiva) e meccanismi compositivi (nomi composti). Il turco, lingua agglutinante estremamente regolare nei meccanismi morfologici, è stato invece sfruttato per l'esplorazione di categorie non realizzate in italiano (flessione di caso) o realizzate in modo diverso (il possessivo, realizzato in turco da morfemi legati alla radice lessicale anziché da morfologia libera).

### 3.3. *Le modalità di somministrazione e i materiali*

Il primo momento di verifica, il questionario individuale scritto, ha avuto ad oggetto la lingua tedesca; ogni alunno ha ricevuto una scheda cartacea (cfr. Appendice) contenente la consegna, i dati e lo spazio per le risposte, e lo ha completato seguendo le istruzioni indicate sul foglio, senza ulteriori indicazioni, sfruttando liberamente il tempo a disposizione. La scheda distribuita contiene quattro parti, tutte costruite secondo un formato simile: viene fornito un breve elenco di parole tedesche abbinate al proprio valore semantico, espresso attraverso un traduttore italiano (esercizio 1) o attraverso un'immagine (esercizi 2, 3, 4); su questa base, viene richiesto di ricostruire il significato di una forma tedesca proposta (esercizio 3), oppure di produrre delle forme tedesche semanticamente equivalenti alle forme italiane proposte (esercizi 1, 2 e 4).

Questo stesso materiale, comprensivo delle risposte degli alunni, è stato adoperato per la prima parte della successiva interazione in piccolo gruppo: gli alunni di ogni gruppo sono stati avviati a una discussione collettiva, coordinata da uno dei tutor del laboratorio, in merito alle soluzioni proposte per la prova di tedesco.

Successivamente, l'attenzione veniva spostata sull'attività intorno alla lingua turca, che veniva condotta interamente in gruppo. Il materiale usato per quest'ultima parte (cfr. Appendice 2) consiste in una scheda contenente un elenco di parole turche di complessità morfologica crescente, prive di traduzione, e di strisce di carta mobili e in disordine contenenti i traduttori italiani delle espressioni turche proposte. In un primo tempo, gli alunni ricevevano la sola scheda con l'elenco delle forme turche, rispetto alle quali era chiesto di fare ipotesi osservative; in un secondo tempo veniva fornito il significato della parola base e si stimolavano ipotesi intorno al significato delle altre parole; infine venivano fornite le strisce di carta contenenti tutti i traduttori italiani e veniva richiesto di ricostruire possibili abbinamenti di forme e significati, motivando le ipotesi fatte<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Si noti che gli abbinamenti di forme e funzioni ricostruibili sulla base del materiale possono essere molteplici; non si è voluto complicare ulteriormente l'attività selezionando il materiale in modo che ricostruzioni alternative dovessero essere escluse: l'obiettivo, anche in questo caso, non era quello di arrivare alla soluzione corretta, ma osservare le modalità di lavoro e ragionamento degli alunni.

In un'ultima fase di discussione, gli alunni venivano incoraggiati a commentare somiglianze o differenze individuate fra il comportamento del tedesco, del turco e quello di altre lingue conosciute o osservate durante i laboratori.

#### 4. I RISULTATI: PRIME OSSERVAZIONI

##### 4.1. *La comparazione intralinguistica*

###### 4.1.1. *Individuare elementi ricorrenti nelle forme linguistiche*

Tanto le risposte del questionario quanto l'interazione di gruppo mostrano come l'attenzione degli alunni sia orientata all'osservazione di regolarità nelle forme linguistiche proposte. Rispondere alle domande della prova di tedesco richiede in primo luogo un'osservazione comparata delle forme, per individuarvi elementi ricorrenti. Si tratta di un'attività essenziale per l'innescarsi della successiva ricerca di coppie di forme/significati, senza la quale il compito proposto può essere interpretato come puro esercizio di creatività semiotica. Le risposte *hund serbhese*, *hundeccer*, *hundjangle*, *hundak*, proposte da una piccola quota di alunni come resa di *cane piccolo* nell'es.1, paiono suggerire un approccio di questo secondo tipo; tuttavia, anche queste risposte testimoniano un'attenzione alle caratteristiche formali della lingua oggetto: accanto alla corretta identificazione di *hund* come traducevole di 'cane', le risposte evidenziano la percezione che il tedesco sia una lingua in cui le parole terminano in consonante, e in cui grafemi come *h*, *k* e *j* hanno frequenza e distribuzione diverse dall'italiano. Anche più precise intuizioni sono manifestate dalle risposte *hundpich* e *Hundpiccö*, in cui la parola italiana *piccolo* viene adattata a tratti grafico-fonetici, ma anche morfologici, osservati nelle parole tedesche proposte: la natura di morfema legato, la bisillabicità, il nesso *ch*, la terminazione consonantica, l'Umlaut vocalico<sup>5</sup>.

L'osservazione dell'aspetto delle parole è tematizzata esplicitamente nella prima fase del compito sul turco, nella quale il tutor indirizza l'attenzione sulle forme, ancora prive di indizi sul loro significato, con sollecitazioni come: "Proviamo a guardare queste parole. Cosa notate?". Il comune segmento iniziale delle diverse parole è facilmente individuato da tutti i gruppi<sup>6</sup>:

- 1) STU: tutte le parole iniziano con [ev]  
e da questo primo riconoscimento scaturisce rapidamente l'individuazione di altri segmenti ricorrenti:
- 2) STU: ho nota:to # che c'è [ler] [ler] # e: e l: [ler] [ler]
- 3) STU: e poi [im] [im] [im]

Anche le conoscenze metalinguistiche maturate attraverso il percorso di scolarizzazione guidano l'osservazione e sono sfruttate per interpretare il dato. La tradizione descrittiva della grammatica scolastica suggerisce ad esempio a un gruppo di

<sup>5</sup> Diverso il caso di *Hundini*, proposto da un alunno, nel quale *Hund* è associato al morfema diminutivo italiano *-ini*, senza adattamenti.

<sup>6</sup> Nelle trascrizioni, con STU e CON si intendono alunni e conduttore della discussione; quando intervengano più studenti, sono identificati con numeri progressivi. Fra parentesi quadre sono indicati, in trascrizione fonetica, frammenti delle lingue oggetto di prova letti nel testo del questionario.

alunni che l'elenco di parole costituisca un paradigma verbale; i verbi sono infatti le sole parole di cui le grammatiche didattiche riportano solitamente paradigmi di flessione ("parole trasformate") organizzati come elenchi verticali:

- 4) STU-1: l'elencazione dei verbi  
CON: la coniugazione  
STU-1: no. 'c'è', 'io sono', 'tu sei', tipo questa  
CON: sì, coniugazione  
STU-1: eh, verbi  
CON: oppure? cos'altro potrebbe essere?  
STU-2: una parola  
STU-1: parola... perché ci sono tutti questi cambiamenti qua  
STU-3: parole trasformate

Attraverso l'individuazione dei frammenti ricorrenti si arriva alla constatazione più generale che le parole sono accomunate e differenziate per segmenti identificabili:

- 5) STU: che, allora. allora # ehm, che queste parole sono simili tranne se ci aggiungi la [de]

Da questo ordine di osservazioni scaturisce infine l'ipotesi che i segmenti individuati possano essere dotati di significato proprio:

- 6) STU: tutte le parole iniziano con [ev]. che: e poi quando iniziano con [ev] aggiungi # qualche altra parola. # quindi forse perché [ev] vuol dire: qualcosa

#### 4.1.2. Individuare i morfemi: associazione di forme e significati

La comparazione analitica delle forme porta dunque all'ipotesi che ai cambiamenti di forma siano associati cambiamenti di significato; vanno allora individuate, sulla base degli indizi semantici proposti (traducenti o rappresentazioni iconiche), le componenti ricorrenti di significato. È un'operazione che, a seconda della consegna e degli indizi forniti, può svilupparsi attraverso diversi percorsi di rielaborazione metalinguistica.

Nell'esercizio1 sul tedesco, per individuare il valore di 'piccolezza' dato dal suffisso *-chen*, necessario a costruire una forma tedesca per 'cane piccolo', è necessario osservare che i traducenti italiani *bottiglietta*, *panino* sono parole derivate, contenenti due diversi suffissi diminutivi (*-ino* e *-etta*); che a queste corrispondono in tedesco parole accomunate dal suffisso *-chen*; poiché la derivazione non ha in entrambe le parole italiane il valore di 'piccolezza' (*panino* ≠ 'pane piccolo'), è necessario richiamare l'associazione semantica fra diminutivo e 'piccolezza', acquisita come parte delle proprie competenze metalinguistiche scolastiche, e trasporre poi questo valore al suffisso tedesco individuato. Il seguente commento illustra che il valore semantico del suffisso *-chen* è stato individuato attraverso un'associazione con il diminutivo, e non in quanto segmento fonico-grafico corrispondente all'italiano *-ino*:

- 7) STU: [brot] 'pane' e 'panino' # ehm, vuol dire: eh, 'piccolo' vuol dire [ʃɛn]

Per individuare la componente di significato comune alle parole composte tedesche degli es. 2, 3 e 4, che consenta di individuare il significato rispettivamente dei morfemi lessicali *Hand*, *Zahn* o *Schub*, è necessario procedere per altra via. Il rimando al traducente



italiano, infatti, non è sufficiente: il lessema che si può richiamare attraverso le immagini proposte (ad es. *ingranaggio*, *guanto*, *calzolaio*) non è segmentabile in componenti morfematiche corrispondenti a quelli delle parole tedesche; per individuare i morfemi lessicali presenti nelle parole tedesche è necessario invece ipotizzare una rappresentazione dei significati evocati dalle immagini attraverso meccanismi di composizione che giustificano la struttura della parola tedesca, a prescindere dalla struttura del traduttore italiano. I seguenti commenti rimandano a quest'ordine di strategie:

- 8) STU: io avevo pensato, perché tutto aveva un legame con i denti. cioè, lo spazzolino: tu che cosa lavi? con lo spazzolino. poi, sti pezzi, hanno i dentini, si incastrano. poi c'è il dentista
- 9) STU: gli ingranaggi, perché hanno i denti
- 10) STU-1: mi è venuto in mente il tessuto della scarpa, com'era composta, e il calzolaio che...  
STU-2: ...fa le scarpe  
STU-1: ecco. e quindi mi è venuto in mente che: derivano da scarpa

Nel caso seguente il conduttore, raccogliendo le suggestioni precedenti degli alunni, relative alla presenza della parola *mano* in *manette* e *asciugamano*, obietta che questo non è il caso per la parola *guanto*. Un alunno coglie il senso dell'obiezione e controargomenta così, giustificando su base semantica una possibile costruzione della parola *guanto* a partire dal lessema per *mano*:

- 11) CON: 'ma:nette', 'asciugamano'. 'guanti' in italiano non ha/ però sarebbe:  
STU: mano, ehm portatore di mano!

Anche nella ricostruzione del valore morfematico dei segmenti, le competenze metalinguistiche sviluppate a scuola aiutano l'osservazione e sono sfruttate per identificare e nominare le categorie nozionali nelle lingue, come mostrano gli esempi seguenti tratti dal lavoro sul turco, che fanno riferimento alle categorie di *plurale*, *articolo*, *preposizione*, *aggettivo possessivo*:

- 12) STU: poi qua 'la mia casa', perché al: non c'è il [ler] plurale. qua 'nelle case' perché c'è [ler]
- 13) STU: [ler] lo fa diventare plurale
- 14) CON: [de] cos'è?  
STU: l'artico: la preposizione
- 15) STU: [im] 'mia'. È una specie di aggettivo possessivo

#### 4.1.3. Individuare modelli di costruzione delle forme

Un ulteriore livello di riflessione metalinguistica, evocato spontaneamente dagli alunni o sollecitato esplicitamente nella fase finale delle interviste, riguarda la ricerca di un modello generale di costruzione delle parole nelle lingue osservate. La natura prevalentemente concatenativa della morfologia negli esempi proposti fa emergere

frequentemente l'osservazione che le parole siano formate da 'paroline' che fungono da microcomponenti di significato (cioè da morfemi):

- 16) STU: che: tu togli, magari una parolina, e ce ne aggiungi un'altra e diventa il significato diverso

Per descrivere questo meccanismo è talvolta ripresa la metafora del *puzzle*, spesso usata durante il laboratorio, ma più spesso questa riflessione è riaccolta con il richiamo a fenomeni che sono stati oggetto di insegnamento nelle ore di educazione linguistica curricolari. Vengono richiamate ad esempio le nozioni di *radice*, *desinenza*, *parola composta* (si noti anche *derivano* nell'esempio 10):

- 17) STU: è come se fosse radice e desinenza

- 18) STU: è la parola base. e poi se ci aggiungi un'altra parola, come ha detto Omaira, diventa una parola composta

L'attività stessa di segmentazione in 'paroline' attraverso comparazione delle parole è in alcuni casi oggetto esplicito di riflessione:

- 19) STU: io ho fatto # [kan] # [and] [en], perché: in 'bottiglietta' ho preso l'ultimo [en]. e anche, ehm, in 'panino', c'è [en]. però poi non/ ero indecisa tra [ken] o [en]

#### 4.2. *La comparazione interlinguistica*

La riflessione sui meccanismi di costruzione di forme analoghe in lingue diverse è stata fatta più volte nel corso del laboratorio, ed anche nelle interviste emergono in più occasioni osservazioni sul tema della struttura della parola condotte comparando modelli di costruzione presenti in lingue diverse. Ecco come due alunni reagiscono all'obiezione avanzata da un conduttore in merito all'ipotesi che *-ler* in turco valga come articolo, dato che non è ad inizio parola:

- 20) CON: però, è un po' strano [ler] articolo. perché # vedete che è in mezzo, poi. di solito noi abbiamo visto che gli articoli vanno:/ dove vanno? dove li abbiamo messi?

STU-1: ma potrebbero anche essere sparse

STU-2: perché anche in rumeno l'articolo viene: dopo

La possibilità che un segmento della parola turca sia un articolo, anche se non è ad inizio parola come previsto in italiano, viene cioè giustificata sulla base delle osservazioni fatte sul rumeno durante il laboratorio.

Simili comparazioni arrivano a descrizioni di livello anche più generale, in merito alle diversità fra meccanismi morfologici di lingue diverse. Nel passaggio seguente, alcuni alunni constatano la differenza fra la morfologia nominale additiva del tedesco (*si aggiunge*), che presenta per il singolare un morfema zero, e quella sostitutiva dell'italiano (*cambio*):

- 21) STU-1: però ho fatto anche un'altra osservazione. tipo, qua # [mäuser]<sup>7</sup> # è scritto con sei lettere, e qua [topi] con quattro  
CON: uhm  
STU-2: è vero!  
CON: è giusto. perché secondo voi/ perché in italiano per fare il plurale cosa fai? aggiungi o cambi?  
STU-1: cambio  
STU-2: mentre in tedesco si aggiunge

Ancora, in questo passaggio, la morfologia concatenativa del turco (*parole che vengono unite e formano una grande parola*) viene comparata a quella introflessiva dell'arabo (*aggiungono delle parole in mezzo, alla fine*)<sup>8</sup>:

- 22) STU-1: quindi sono tutte delle parole che vengono unite e formano una: grande parola  
CON: okay  
STU-2: ma no, sono tipo l'arabo. che vengono trasformate  
STU-3: si aggiunge sempre una parola  
STU-2: che tipo l'arabo che dice [kitaba] / come l'altra volta, [kitaba]/ invece l'altro [kitaba]/ no [ki] # [katab], invece era/ [kitaba], aggiungono delle parole in mezzo, alla fine...

Questo tipo di riflessioni non emerge solo nella comparazione fra le lingue che sono state oggetto di analisi durante il laboratorio. Alcune domande più ampie (“conosci altre lingue che si comportano allo stesso modo?”) consentono agli alunni di introdurre alla riflessione ulteriori lingue del proprio repertorio, sfruttando in modo autonomo categorie nozionali, metalinguaggio ed esemplificazione per piccoli saggi di descrizione grammaticale. Negli esempi seguenti, rispettivamente la presenza e l'assenza (secondo la competenza del bambino) di meccanismi di alterazione in portoghese e spagnolo sono portati ad esempio ed efficacemente descritti ed esemplificati, anche con ricorso ad appropriata terminologia metalinguistica:

- 23) STU: nella mia lingua, cioè il portoghese # che noi usiamo un suffisso in [ɲa]. quindi, possiamo dire # ‘bottiglia’, eh: noi diciamo [garafi ɲa], che significa ‘piccola bottiglia’. quel suffisso [ɲa] intende un diminutivo # alla parola  
24) STU: in spagnolo, eh: non c'è un pezzo che indica un suffisso. c'è una parola, che indica piccolo o grande, cioè, un aggettivo, per dire. ehm: un aggettivo tipo [pekeɲo], ehm # non lo so, e il nome. Quel [pekeɲo] significa ‘piccolo’

<sup>7</sup> La parola stampata sul foglio dato all'allievo come traduttore tedesco della parola ‘topi’ è, per un errore di redazione, ‘mäuser’, anziché ‘mäuse’. Nella trascrizione del parlato originale, si è lasciata qui la parola come è stata osservata dal bambino.

<sup>8</sup> Anche l'arabo, e la sua morfologia introflessiva (“a pettine”, nella metafora usata durante il laboratorio), è stato oggetto di osservazione in uno degli incontri.

## 5. CONCLUSIONI

Nei primi anni di esistenza del laboratorio *Noi e le Lingue*, lo scopo della prova finale di competenza metalinguistica è stato primariamente quello di osservare, con uno strumento il più possibile ad ampio spettro, se e come le attività proposte durante il laboratorio sviluppassero negli alunni conoscenze (*saperi*) e abilità (*saper fare*) che potessero mutarsi in vere competenze, riutilizzate dagli alunni in autonome attività di osservazione e analisi. Ci si chiedeva, dunque, se le attività proposte nei laboratori fossero funzionali al potenziamento della competenza metalinguistica degli alunni, intesa nel senso più ristretto ed avanzato di capacità di formulare e verbalizzare ipotesi sul funzionamento di strutture e meccanismi regolari di funzionamento delle lingue.

Tanto le risposte che i bambini danno agli esercizi proposti nella prima parte della prova finale, quanto le loro osservazioni durante l'interazione successiva mostrano risultati decisamente incoraggianti in questa direzione.

In primo luogo, appare chiaramente che l'attività di analisi di forme linguistiche di lingue sconosciute e di ricostruzione induttiva delle regole è alla portata di alunni delle fasce d'età considerate. Tali attività riescono inoltre ad integrarsi efficacemente con le conoscenze sviluppate nelle ore curricolari di educazione linguistica: le nozioni metalinguistiche già possedute sono infatti utilmente sfruttate come strumenti di analisi e interpretazione di oggetti linguistici nuovi.

In secondo luogo, i risultati, in linea con gli auspici del CARAP, mostrano da parte degli alunni una robusta consapevolezza del fatto che i sistemi linguistici possono esibire una varietà di strutture alternative per l'espressione degli stessi significati. Questa consapevolezza costituisce a sua volta una risorsa per l'esplorazione di sistemi linguistici nuovi. Nelle risposte agli esercizi, così come nei relativi commenti, gli alunni mostrano infatti di considerare la possibilità che una forma di una lingua possa avere un equivalente semantico in una forma di diverso tipo in un'altra lingua. A un livello anche superiore di consapevolezza, gli alunni ammettono l'ipotesi che non solo singole parole, ma anche funzioni grammaticali possano realizzarsi in lingue diverse in modi sistematicamente diversi: ad esempio possessivi e preposizioni possono essere in turco morfemi legati anziché liberi, gli articoli possono essere collocati in posizione diversa o essere assenti, e la flessione delle parole può manifestarsi in tedesco attraverso l'aggiunta di 'paroline' anziché attraverso la loro sostituzione. Si tratta di una consapevolezza non necessariamente presente in alunni con repertorio plurilingue (Friesen, Bialystock, 2012), che nei laboratori viene rafforzata dall'esposizione focalizzata a una varietà di strutture alternative in lingue tipologicamente diverse. Nei confronti degli alunni con repertorio monolingue, i laboratori possono invece avere un effetto importante nel contrastare quel particolare effetto di deprivazione dato da una riflessione metalinguistica intensivamente condotta sulla lingua di scolarizzazione e lingue ad essa affini, che può avere come conseguenza l'erroneo convincimento di una sostanziale isomorfia fra le strutture linguistiche delle lingue del mondo; convincimento che porta con sé – anche negli insegnanti (Andorno, 2018) – una più generale difficoltà cognitiva di distinguere il livello delle categorie metalinguistiche apprese e quello della loro realizzazione linguistica in una lingua specifica.

Infine, emerge una significativa competenza metalinguistica nella capacità degli alunni di usare in modo coordinato le diverse conoscenze e abilità esercitate durante il laboratorio, nonché durante le ore curricolari, per l'esplorazione ed analisi di lingue sconosciute: particolarmente importante appare il fatto che gli alunni siano in grado di portare alla discussione non solo le conoscenze sviluppate nelle ore laboratoriali, ma anche esempi di funzionamento delle lingue del proprio repertorio, usandoli efficacemente per illustrare i fenomeni in discussione. Un ultimo effetto positivo del

laboratorio appare dunque la sua possibilità di incentivare quell'approccio trasversale all'educazione linguistica (MIUR, 2018: 36) auspicabile non solo nella programmazione didattica degli insegnanti ma, in modo anche più importante, nel pensiero metalinguistico degli alunni. Incoraggiare la riflessione metalinguistica su una vasta gamma di fenomeni e di lingue, anche sconosciute, può quindi stimolare l'attivazione di tutte le lingue del repertorio, portando a sfruttare in modo più compiuto le potenzialità cognitive date dal possesso di una competenza plurilingue.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Andorno C. (2018), "La grammatica e le grammatiche lette dagli insegnanti", in Dal Negro S., Calaresu E. (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, AITLA, Officinaventuno, Milano, pp. 23-38:  
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/539-studi-aitla-6>.
- Andorno C. (2020), "Divulgazione e dintorni: i manuali, gli insegnanti e gli alunni di fronte al 'mestiere del linguista'", in Grandi N., Masini F. (a cura di), *La linguistica della divulgazione, la divulgazione della linguistica*, Atti del IV Convegno Interannuale SLI 2018, pp. 33-53:  
[https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2020/06/eBookAtti\\_SLI\\_3\\_2020.pdf](https://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2020/06/eBookAtti_SLI_3_2020.pdf).
- Andorno C., Sordella S. (2018), "Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'éveil aux langues", in De Meo A, Rasulo M.(a cura di), *Usare Le Lingue Seconde*, AITLA, Officinaventuno, Milano, pp. 211-233:  
<http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/540-studi-aitla-7>.
- Andorno C., Sordella S., Dutto D. (in stampa), *Comprensione multimodale di lingue sconosciute: una risorsa per l'intercomprensione*. Comunicazione presentata a IC2019: *Au delà des frontières*, 2-4 maggio 2019, Lione.
- Belacchi C. (2007) "Origine e Sviluppo Della Competenza Metalinguistica", in Filograsso N. Travaglini R. (a cura di), *Piaget e l'educazione Della Mente*, FrancoAngeli, Milano, pp. 153-167.
- Benveniste E. (1974), *Problèmes de Linguistique Générale*, Gallimard, Paris.
- Bialystock E. (1991), "Metalinguistic Dimensions of Bilingual Language Proficiency", in Bialystock E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 113-140.
- Bonnet CL, J. Tamine-Gardes J. (1984), *Quand l'enfant parle du langage. connaissance et conscience du langage chez l'enfant*, Mardaga, Bruxelles.
- Bonvino E., Jamet M.-C. (2016), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-135-5/>.
- Candelier M. (ed.) (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire Evlang: bilan d'une innovation européenne*. De Boeck, Bruxelles.
- Candelier M. (ed.) (2004), *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: awakening to languages*, Council of Europe, Strasbourg.

- Candelier M., Camilleri-Grima A., De Pietro J-F., Meissner F-J., Schröder-Sura A., Noguero A. (2007), *CARAP – Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*. CELV-Conseil de l'Europe, Graz.
- Cook V. J. (1991), "The Poverty-of-the-Stimulus Argument and Multicompetence", in *Second Language Research*, 7, 2, pp. 103-117:  
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026765839100700203>.
- Culioli A. (1968), "La Formalisation En Linguistique", in *Cahiers Pour l'analyse*, 9, pp. 108-117.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Roma-Bari.
- Ferreri S. (2009), "Riflessività e livelli di riflessione linguistica", Fiorentino G. (a cura di), *Perché la grammatica*, Carocci, Roma, pp. 23-32.
- Ferreri S. (2014), "Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso", in Colombo A., Pallotti G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne, Roma, pp. 29-48.
- Friesen Deanna C., Bialystock E. (2012), "Metalinguistic Ability in Bilingual Children: the Role of Executive Control", in *Rivista Di Psicolinguistica Applicata*, 12, 3, pp. 47-56:  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4000604/>.
- Gombert J-E. (1990), *Le Développement Métalinguistique*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio Nella Grammatica*, Carocci, Roma.
- Lyons J. (1977), *Semantics*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pinto M. A. (1999), *La consapevolezza metalinguistica. Teoria, sviluppo e strumenti di misurazione*, Istituti Editoriali e Poligrafici Internazionali, Pisa-Roma.
- Pinto M. A., Candilera G. (2000), *La valutazione del primo sviluppo metalinguistico: il tam-i-test di abilità metalinguistiche n. 1: 4-6 anni*, FrancoAngeli, Milano.
- Pinto M. A., Candilera G., Iliceto P. (2003), *TAM-2. Test di abilità metalinguistiche n.2 (9-14 anni). La valutazione dello sviluppo metalinguistico tra scuola elementare e media*, Scione, Roma.
- Pinto M. A., Melogno S. (2014), *Lo sviluppo metalinguistico. Modelli teorici, strumenti e applicazioni cliniche*, SEID Editori, Firenze.
- Sanz C. (2012), "Multilingualism and Metalinguistic Awareness", in Chapelle C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley – Blackwell, Oxford, pp. 3933-3942.
- Sordella S., Andorno C. (2017), "Esplorare le lingue in classe. Strumenti e risorse per un laboratorio di éveil aux langues nella scuola primaria", in *Italiano LinguaDue*, 9, 2, pp. 162-228: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/9875>.

## APPENDICE 1

### LA PROVA DI TEDESCO SOMMINISTRATA

#### Esercizio 1.

Ecco delle parole tedesche con il loro significato:

|          |   |              |
|----------|---|--------------|
| BROT     | = | PANE         |
| BRÖTCHEN | = | PANINO       |
| HUND     | = | CANE         |
| KANNE    | = | BOTTIGLIA    |
| MAUS     | = | TOPO         |
| MÄUSER   | = | TOPI         |
| KÄNNCHEN | = | BOTTIGLIETTA |

Come si dice CANE PICCOLO in tedesco secondo te?

Come si dice CAGNOLINO in tedesco secondo te?

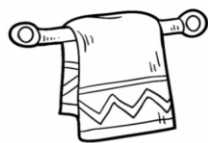
---

Ci sono delle parole simili in altre lingue che conosci?

---

#### Esercizio 2.

Ecco tre parole tedesche con il loro significato disegnato di fianco:



HANDTUCH



HANDSCHELLER



HANDSCHUH

Secondo te, come si dice MANO in tedesco?

C'è un'altra lingua che ha una parola simile?

---

---

### Esercizio 3

Ecco altre parole tedesche:



ZAHNBÜRSTE



ZAHNRAD



ZAHNARZT

Cosa vuol dire ZAHN in tedesco secondo te?

\_\_\_\_\_

Quale parola di un'altra lingua assomiglia a questa?

\_\_\_\_\_

### Esercizio 4

Ecco altre parole tedesche:



SCHUHLÖFFEL



SCHUHMACHER

Secondo te, cosa vuol dire SCHUH in tedesco?

\_\_\_\_\_

Prova a inventare una parola tedesca per dire:

"manette per piedi": \_\_\_\_\_

"persona che aggiusta le mani": \_\_\_\_\_

C'è un modo in italiano per chiamare le "scarpe per mani"? Quale?



## APPENDICE 2

| CLASSE:   | GRUPPO: |  |                |
|-----------|---------|--|----------------|
| EV        |         |  | CASA           |
| EVLER     |         |  | CASE           |
| EVDE      |         |  | NELLA CASA     |
| EVLERDE   |         |  | NELLE CASE     |
| EVIM      |         |  | LA MIA CASA    |
| EVLERIM   |         |  | LE MIE CASE    |
| EVLERIMDE |         |  | NELLE MIE CASE |

Scheda presentata ai bambini

Strisce ritagliate da abbinare