

EDUCAZIONE E POLITICA LINGUISTICA. TEORIA E PRATICA

Matteo Santipolo

Bulzoni Editore, 2022, pp. 230.

Roma

<https://www.bulzoni.it/it/catalogo/educazione-e-politica-linguistica.html>

A chiunque si occupi di scienze sociali o linguistiche è noto che uno dei bisogni che da sempre caratterizza la nostra specie è la necessità che l'uomo ha di comunicare con i propri simili, anche quando questi appartengano a contesti linguistico-culturali profondamente diversi. Sulla base di questo presupposto, Matteo Santipolo, professore ordinario di Didattica delle lingue moderne presso l'Università di Padova, nel volume *Educazione e Politica Linguistica. Teoria e Pratica* sostiene che se in passato tale bisogno era percepito in maniera più conscia soprattutto dai membri delle classi sociali più agiate o da chi doveva usare le lingue a fini utilitaristici, scientifici o commerciali, in epoca moderna si è sviluppata gradualmente una consapevolezza linguistica (da ora CL) maggiore, che negli ambienti anglosassoni è nota come *language awareness*. A questa CL rinnovata e intesa non più come la mera presa di coscienza della necessità di conoscere le lingue, ma piuttosto come una conoscenza e un uso delle lingue anche dal punto di vista dell'apprendimento e dell'insegnamento (ALA, s.d.) conseguono logicamente numerose ricadute non solo nelle relazioni individuali fra singoli ma in termini di politica linguistica e di educazione linguistica in generale. D'accordo con l'autore, è innegabile infatti che l'ambito preferenziale in cui la CL trovi fondamento e si espliciti maggiormente nelle sue molteplici sfaccettature sia proprio «l'educazione linguistica intesa nel suo senso più vasto possibile: dalla formazione degli insegnanti (non solo di lingue), alla didattica delle microlingue, dalle metodologie da adottare in classe fino alle scelte di politica linguistica» (p. 23). Pertanto, con il fine di descrivere al meglio le implicazioni che derivano da un sodalizio così profondo fra CL ed educazione linguistica, il volume di Santipolo si articola in dieci capitoli ricchi di riflessioni teoriche e di spunti metodologici che oltre a fornire una descrizione iniziale del concetto stesso di CL spaziano fino a delineare il ruolo della pianificazione e della politica linguistica con numerosi esempi di casi di studio relativi agli interventi sul *corpus* e sullo *status* delle lingue locali da vari paesi, per poi trattare in maniera dettagliata anche quella che è o che dovrebbe essere la figura del docente di lingue, della sua formazione accademica e professionale e delle sue scelte didattiche individuali.

Nel primo capitolo, intitolato *Consapevolezza ed educazione linguistica*, Santipolo analizza in maniera approfondita la nozione di consapevolezza in base ad alcune indicazioni che derivano dall'acquisizione linguistica e a un modello di educazione linguistica di tipo olistico «che veda l'individuo nella sua interezza» (p. 16) per poi soffermarsi sulle relazioni che intercorrono fra CL, educazione linguistica e politiche linguistiche. In questo capitolo l'autore si concentra sulla lingua come marcatore dell'identità e della coesione sociale di una comunità (Edwards, 2009: 21), un'identità che tuttavia non deve essere intesa come un qualcosa di predeterminato o “cucito *ad hoc*” sul singolo individuo, ma come «un qualcosa che si definisce nel momento in cui si è sollecitati a farlo e, nel definirla, le si dà origine» (Baldi, Savoia, 2018: 122). Sulla scorta di questo assunto, non solo dal punto di vista sociale ma anche dal punto di vista didattico, è preferibile interpretare la CL non tanto come un obiettivo che deve essere calato dall'alto e che spesso è difficile da raggiungere in maniera totalitaria, quanto piuttosto come una sorta di tramite fra la lingua madre, che come già detto è anche la massima espressione della propria identità, e le lingue

che si studieranno nel corso della propria vita. Per il corretto raggiungimento della CL è dunque auspicabile che nel mondo della scuola si compia ogni sforzo possibile per evitare un ritorno all'insegnamento delle lingue di stampo formalistico e si stimoli invece «il processo di sollevazione della consapevolezza linguistica (*raising language awareness*)» (p. 25) che è ben altra cosa rispetto «a quello di imposizione dall'alto e di metacompetenze perlopiù meramente fini a se stesse» (*ibid.*). A proposito del rapporto fra CL e didattica, occorre inoltre interrogarsi in merito al ruolo della valutazione come strumento didattico. Nella scuola italiana da troppo tempo l'atto valutativo è associato a una connotazione negativa: per lo studente la valutazione rappresenta spesso solo il momento in cui è chiamato a dimostrare di aver studiato (ma non necessariamente assimilato) gli argomenti oggetto di verifica, mentre per il docente questo momento si risolve frequentemente nella semplice attribuzione di un voto all'interno di una tappa obbligata della sua funzione professionale. In realtà, almeno a livello potenziale la valutazione può essere il canale di scambio e di confronto più valido che possa stabilirsi fra lo studente e il docente: l'allievo può utilizzare il momento della valutazione per comprendere le sue difficoltà o i suoi progressi, e quindi fornire dei validi *feedback* su di essi al docente; l'insegnante d'altro canto può sfruttare queste informazioni per migliorare o adattare la sua pratica didattica e conoscere i bisogni, spesso imprevedibili, dei suoi discenti (Novello, 2014: 9-10). Santipolo continua affermando che se la valutazione così reinterpretata ha una validità palese per le lingue straniere o seconde, «la capacità di autovalutare la propria efficacia comunicativa e pragmatica in termini di possibilità di raggiungere i propri obiettivi, recherebbe benefici anche per quanto riguarda la lingua materna» (p. 28), favorendo il raggiungimento di una piena autonomia nel percorso acquisizionale. Insieme ad altri fattori inerenti la motivazione personale, la dimensione sociale e la dimensione cognitiva, quanto descritto precedentemente concorre alla nascita di una prospettiva olistica dell'educazione linguistica che, in base alle indicazioni del Consiglio d'Europa (2020), ha per scopo lo sviluppo di un repertorio linguistico composto in cui coesistano tutte le abilità linguistiche con la consapevolezza linguistica come punto focale dell'intero percorso acquisizionale, a prescindere dalla sua durata, la sua natura e i suoi obiettivi finali.

Nel secondo capitolo, *La politica linguistica oggi: ruolo, orientamenti e prospettive*, Santipolo affronta la questione dell'importanza della politica e della pianificazione linguistica facendo alcune riflessioni generali in merito alla variazione e al cambiamento linguistico di tipo spontaneo o pianificato, di cui offre al lettore diversi esempi relativi a contesti linguistici differenti, per poi concentrarsi ancora una volta sul rapporto fra educazione linguistica, pianificazione e politica linguistica. Dopo aver fatto la debita premessa che allo sviluppo di una determinata lingua o di un dialetto possono contribuire anche contestualmente fattori intrinseci o estrinseci di natura spontanea o deliberata, l'autore espone i modi in cui la lingua può essere modificata con gli interventi di pianificazione linguistica: il *corpus planning*, che riguarda il livello ortografico, fonetico, sintattico, morfologico e lessicale di cui una lingua può necessitare per assolvere a tutte le funzioni che ne garantiscano la normalità nei suoi usi; lo *status planning*, relativo alle misure normative che assicurano il godimento dei diritti linguistici dei parlanti oltre a «tutte quelle operazioni di promozione sociale volte ad aumentare o a consolidare il prestigio della lingua» (Dell'Aquila, Iannaccaro, 2004: 24) e l'*acquisition planning*, concernente l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, siano esse le lingue materne, lingue seconde o lingue straniere. In questo contesto, l'autore sottolinea una serie di interrogativi che emergono dal modo in cui l'educazione linguistica e la pianificazione possono influenzarsi a vicenda, come ad esempio quale lingua o quale varietà di lingua debba essere insegnata, quale sia l'età in cui si deve iniziare uno studio formale delle lingue (straniere o

materna), quali siano gli approcci e i metodi glottodidattici da ritenere più validi e come dovrebbero essere formati i docenti di lingue. Chiude il capitolo un'interessante disamina sulla *promozione linguistica* che, per quanto possa essere considerata a tutti gli effetti una sottocategoria dell'educazione linguistica, non agisce in maniera diretta né sullo *status* né sul *corpus* della lingua. Anch'essa, argomenta Santipolo, può verificarsi in maniera pianificata o in maniera spontanea, dando origine a due tipologie di promotori linguistici e culturali: i cosiddetti *promotori linguistici primari*, fra i quali figurano la Società Dante Alighieri e gli Istituti Italiani di Cultura con le attività di promozione della lingua e cultura italiana da loro promosse nel mondo e i *promotori linguistici derivati*, come ad esempio il famoso gruppo rock Måneskin, che con la sua musica ha portato milioni di persone nel mondo ad avvicinarsi alla lingua italiana anche con il solo scopo di capire i testi delle canzoni.

Il terzo capitolo, *Diritti e doveri linguistici*, si apre con un'analisi approfondita delle complessità che investono il tema del riconoscimento dei diritti linguistici dal punto di vista istituzionale, non tanto per le lingue di minoranza, per le quali si può attingere a una ricca letteratura scientifica di riferimento, ma soprattutto per le "lingue dei migranti" e le "lingue immigrate". Relativamente alle prime, questa definizione si limita agli idiomi la cui permanenza sul territorio è effimera, mentre le seconde è relativa alle lingue stanziali proprie di comunità immigrate ormai integrate nello stato ospite. Entrambe le tipologie linguistiche hanno diritto a godere di forme di tutela, per quanto diversificate: per le lingue dei migranti sono necessari soprattutto interventi sul piano individuale, mentre per le lingue immigrate la tutela deve riversarsi anche sul piano sociale e dare adito a una conseguente ridefinizione dell'educazione linguistica. Con un accurato vaglio dei requisiti richiesti dallo Stato italiano per l'ottenimento del permesso di soggiorno o della cittadinanza, Santipolo analizza quindi il concetto di *ius*, che sulla base dell'interpretazione corrente e più diffusa interessa fundamentalmente la dimensione dei "diritti" (o del diritto, inteso come impianto normativo) dei cittadini, mentre tende a escludere quella dei loro "doveri". Dal punto di vista linguistico e sociolinguistico, che è quello che interessa i lettori del volume di Santipolo, si evidenzia come le disposizioni di legge contenute nel Testo Unico per l'Immigrazione emanato nel 1998 e successivamente integrato dal Decreto del Ministero dell'Interno del 4 giugno 2010 per l'ottenimento del permesso di soggiorno stabiliscano che il suo rilascio sia vincolato al semplice superamento di un test sulla conoscenza della lingua italiana pari al livello A2 del QCER, evidentemente insufficiente per garantire una reale integrazione linguistico-culturale nel paese ospitante.

Tale situazione si rende ancora più assurda se si prendono in considerazione le modalità di acquisizione della cittadinanza affidate all'ordinamento giuridico dello *Ius sanguinis*, che non prevede la minima conoscenza né della lingua né della cultura italiane da parte dei richiedenti aventi diritto. Un'opzione apparentemente 'riparativa', peraltro mai approvata, fu proposta con lo *Ius culturae* attraverso il quale i minori stranieri nati in Italia o arrivati prima del compimento del dodicesimo anno di età avrebbero potuto ottenere la cittadinanza solo dopo aver affrontato un percorso di istruzione formale nella scuola italiana. Tuttavia, anche un eventuale *Ius culturae* non potrebbe non tenere conto di ciò che l'autore definisce come un «neologismo a metà tra la linguistica e il diritto nel senso più vasto del termine» (p. 62): lo *Ius linguarum*. Fondato sulla consapevolezza scientifica dello stretto vincolo che sussiste fra lingua e cultura e sul ruolo della lingua come massima espressione dell'identità di una comunità, lo *Ius linguarum* è da intendersi da un lato come il diritto/dovere degli immigrati di tutelare la loro lingua materna per preservare anche la cultura identitaria di origine, e dall'altro come il diritto/dovere degli stessi di compiere ogni sforzo possibile per apprendere la lingua del paese in cui si stabiliscono e poter così accedere pienamente alla cultura e all'integrazione sociale nella

realtà ospitante, poiché «solo un adeguato livello di competenza linguistica è, infatti, in grado di garantire una comprensione della realtà in cui ci si trova e il derivante godimento dei diritti e l'assolvimento dei doveri del cittadino» (p. 63).

Nel quarto capitolo, dal titolo *Immigrazione e nuove identità linguistico-culturali*, il repertorio linguistico veneto funge da caso esemplare per introdurre la complessità sociale e linguistica del concetto di identità, con una particolare attenzione dedicata al rapporto fra lingua italiana e dialetto veneto e al modo in cui entrambi i codici sono recepiti e usati dagli immigrati di I e II generazione, per i quali si indagano anche le dinamiche che hanno portato alla formazione o al cambiamento dell'identità linguistica. Il panorama idiomatico presente in Veneto è estremamente variegato ed è composto dalle diverse varietà di italiano e di altre lingue locali. Più specificatamente, si ha:

- l'italiano standard scritto; l'italiano semistandard o neostandard, che si discosta dalla lingua standard soprattutto per la fonologia, i tratti soprasegmentali e il lessico;
- l'italiano regionale, fortemente marcato in diatopia per quanto riguarda il lessico, la fonologia e la morfologia; l'italiano popolare, diffuso sia nel parlato sia nello scritto e caratterizzato da frequenti malapropismi;
- la semi-italofonia, caratterizzata dai fenomeni tipici dell'italiano popolare e tipica dei dialettofoni o degli immigrati di I generazione;
- le lingue minoritarie storiche delle comunità germaniche di antico insediamento;
- le lingue minoritarie proprie delle comunità straniere di recente immigrazione; dalla dialettologia, che a differenza di altre zone d'Italia si manifesta più in condizione di dilalia che non di diglossia.

A partire dall'analisi di una situazione così poliedrica vengono dunque prese in esame le problematiche di natura glottodidattica che possono sorgere per gli immigrati di prima e seconda generazione poiché «la politica e l'educazione linguistica e la glottodidattica dovranno sempre più farsi carico della questione dell'identità degli immigrati» (p. 85). Il risultato atteso è che tutti gli attori interessati dalla politica linguistica (*stakeholders*) siano sensibilizzati sul tema dell'identità degli immigrati e che l'educazione linguistica veda le lingue presenti sul territorio «non solo come strumento di comunicazione e di ampliamento dei propri orizzonti culturali, ma anche come potenti mezzi di sviluppo dell'identità individuale e culturale» (*ibid.*).

Il quinto capitolo, *L'italiano che cambia: tra politica linguistica, filosofia e didattica*, offre al lettore un'ampia trattazione sulla variazione e sul cambiamento della lingua italiana. In base alla consapevolezza linguistica descritta nel primo capitolo e alle dinamiche sociali e individuali illustrate nel secondo si evince che la lingua è soggetta a mutamenti conseguenti a eventi spontanei e originati dai parlanti, a eventi che sono deliberati in quanto frutto di pianificazione linguistica e non di rado a eventi che appartengono entrambe le tipologie. Un ulteriore aspetto molto significativo che Santipolo tratta in questo capitolo rimanda all'efficacia della comunicazione in relazione alla dimensione etica ed estetica della lingua e in che modo queste possano influire sulle modificazioni dell'italiano e sui suoi modelli didattici. In questo contesto si innesta la diatriba fra i linguisti conservatori che vedono nelle innovazioni linguistiche (o in ciò che spesso viene visto come innovazione ma in realtà, scrive Santipolo, è solo lo sdoganamento di forme esistenti) il decadimento dell'italiano e i linguisti e i glottodidatti consapevoli del fatto che il mutamento linguistico costituisce una condizione fisiologica della lingua che va di pari passo con l'evoluzione della società che la parla. L'autore auspica pertanto di evitare atteggiamenti che possano portare a una didattica a compartimenti stagni troppo orientata alla preservazione nel tempo della dimensione estetica della lingua, che miri cioè a proporre una lingua

cristallizzata che sia sì “bella” ma anacronistica, per cercare invece di perseguire la dimensione etica, incentrata sull’efficacia comunicativa. Vale dunque la pena ricordare che al contrario di quanto affermato da alcune correnti puriste, non è certamente il cambiamento linguistico in sé a comportare una minaccia per la “bellezza” della lingua. La vera degenerazione linguistica, o meglio, ciò che l’autore definisce in maniera evocativa la vera “apocalisse” si verifica non con il mutare della lingua, ma quando questa perde la sua funzione sociale e identitaria per assolvere soltanto quella di strumento coercitivo di potere e di controllo nei confronti dei parlanti e dunque «nell’uso inopportuno, parziale e poco consapevole che ne può essere fatto da parte delle istituzioni e di chi le rappresenta, sia direttamente, sia per le scelte di politica, non solo linguistica, ma, più in generale, educativa che intraprende» (p. 119). Sono queste operazioni così infelici che portano alla nascita di codici che anziché facilitare la comunicazione fra gli utenti della lingua li disorientano e li confondono, come avviene nel caso dell’antilingua, del burocratese e del politichese. Anche alcuni canali comunicativi moderni come le chat, gli sms o i *blog* possono dare origine a un “fatto apocalittico” che Santipolo chiama “analfabetismo ristretto” e che consiste in un linguaggio ipersemplicificato che non è negativo in quanto manifestazione della variabilità linguistica ma solo perché il suo utilizzo si sta rafforzando anche in situazioni comunicative nelle quali risulta poco adatto a scapito di altri modelli. In ogni caso, la colpa dell’apocalisse linguistica è da imputare almeno in parte anche all’allontanamento della scuola italiana dalla realtà, dalla sua ossessione sull’uso della teoria grammaticale e del testo letterario come unici modelli didattici validi e infine all’analfabetismo digitale di molti docenti incapaci di attrarre gli studenti con l’uso delle nuove tecnologie.

Il sesto capitolo, *La questione della varietà-modello: l’inglese nella scuola italiana*, descrive il ruolo della lingua inglese all’interno del contesto educativo scolastico in Italia, partendo dal presupposto che spiegare la variazione linguistica per quanto riguarda la lingua inglese non è sufficiente fare riferimento solo alle cause interne alla comunità dei parlanti descritte nel capitolo precedente, dette anche “cause *glottoendogenetiche*”. A tale proposito Santipolo afferma che nell’analizzare il mutamento linguistico occorre prendere in considerazione anche le cause esterne, definite *glottoesogenetiche* strettamente imputabili a un aumento del numero dei parlanti non nativi che non solo rivestono il ruolo di *language users*, cioè di semplici utilizzatori della lingua, ma anche di *language rule modifiers* e *language rule makers*, poiché possono intervenire attivamente nell’apportare modifiche alle regole linguistiche e contribuire a dare origine a nuove strutture. Questa tripartizione dei parlanti di lingua inglese, che in qualche misura richiama lo schema a tre cerchi concentrici già elaborato da Kachru (1986) e suddiviso in *Inner circle* (i paesi che hanno l’inglese come lingua madre), in *Outer circle* (quelli in cui è seconda lingua) e in *Expanding circle* (quelli in cui è lingua straniera), è utile per spiegare la nascita dei *New Englishes* nelle ex colonie britanniche, ossia di varietà regionali o nazionali della lingua inglese con profondi influssi apportati dalle lingue d’origine. Per spiegare ulteriormente come la lingua può essere plasmata Santipolo ricorre dunque a numerosi esempi tratti da diversi paesaggi linguistici, cioè ai contesti pubblici e commerciali in cui la lingua di un determinato territorio acquisisce salienza e visibilità (Landry, Bourhis, 1997: 25) e che possono essere utilizzati come validi esempi di materiale autentico da offrire agli studenti. Dal punto di vista dell’educazione linguistica in Italia, l’autore dedica l’ultimo paragrafo del capitolo all’analisi dell’insegnamento dell’inglese nei diversi ordini di scuola e di alcune lacune nell’offerta didattica, per poi soffermarsi ancora una volta sul fatto che il tentativo di operare una sorta di *reductio ad unum* a favore di una sola varietà-modello da proporre agli studenti si rivelerebbe anacronistico, poco veritiero e paradossale rispetto al profondo policentrismo che caratterizza la lingua inglese moderna.

Il tema della variazione linguistico-culturale viene ulteriormente ripreso e ampliato nel settimo capitolo “La varietà di modelli sociolinguistici nella classe di lingua”, in cui Santipolo spiega come un approccio varietistico all’insegnamento di una lingua non costituisce un problema ma piuttosto una risorsa in termini di usabilità, di motivazione e di facilitazione comunicativa sia per i docenti sia per gli apprendenti. Infatti, per quanto un percorso didattico che tenga conto delle diverse varietà di una lingua non solo dal punto di vista delle differenze grammaticali ma necessariamente anche di quelle sociolinguistiche e pragmatiche possa rivelarsi particolarmente impegnativo per il dispendio di tempo e di energie richiesti, bisogna essere consapevoli che è impensabile offrire agli studenti un modello di lingua universale con l’idea che esso possa andare bene per qualsiasi contesto. Peraltro, se fino a tempi recenti la percezione dell’italiano come lingua monolitica e immutabile nel tempo era dovuta principalmente a un insegnamento basato esclusivamente sulla lingua letteraria e sulla grammatica normativa (Sobrero, Miglietta, 2011), la resistenza che ancora oggi si osserva all’inserimento della variabilità linguistica nella scuola deriva da diverse cause imputabili sia ai docenti sia agli studenti. Fra queste, vale la pena citare le scarse competenze sociolinguistiche o metalinguistiche degli insegnanti non nativi, una loro inadeguatezza e frustrazione rispetto alla complessità sociolinguistica del repertorio della lingua che insegnano, la problematicità nel selezionare il materiale didattico più adatto, ecc., ma anche le difficoltà degli allievi per quanto riguarda la comprensione linguistica e socio-pragmatica del materiale didattico utilizzato e la loro demotivazione di fronte a un repertorio linguistico ritenuto irraggiungibile. Si può cercare di superare questi limiti se si procede in primo luogo con la sensibilizzazione e la formazione degli insegnanti, sia nativi sia non nativi, sulla tematica generale della variazione; si dovrà quindi procedere a uno sviluppo graduale della competenza sociolinguistica che passi attraverso le fasi della coscienza e della consapevolezza. Bisognerà poi avere chiaro il fatto che la variabilità consente ai parlanti di «operare scelte consapevoli [...] tra diverse forme, che si traducono in altrettante potenzialità espressive» (p. 147), tutte ugualmente valide in quanto strumenti per raggiungere la piena integrazione dal punto di vista interazionale o dell’inserimento nella società. In conclusione, afferma Santipolo, a scuola o durante i corsi di lingua si dovranno offrire ai discenti modelli sociolinguistici che siano realmente spendibili nella vita quotidiana, soprattutto alla luce del fatto che le possibilità di successo comunicativo dei parlanti sono direttamente proporzionali alle possibili scelte consapevoli tra le diverse varietà linguistiche a disposizione.

Quasi a completare il quadro generale sulla situazione dell’insegnamento della lingua inglese e della formazione dei docenti di inglese LS in Italia presentato nel sesto capitolo, nell’ottavo capitolo, *La formazione iniziale degli educatori d’inglese al nido*, Santipolo analizza in maniera approfondita la questione della didattica dell’inglese nella fascia d’età compresa fra gli 0 e i 3 anni, non perdendo di vista le problematiche inerenti alla pianificazione linguistica e sulla scorta di alcune variabili fondamentali. Sebbene la scienza abbia da tempo confermato che un’esposizione precoce in età infantile a una lingua straniera possa permettere all’apprendente di raggiungere un livello di acquisizione pari quasi a quello di un parlante nativo, se l’accostamento alla lingua straniera avviene in un contesto innaturale come la scuola, per garantire il maggior successo è necessario che gli insegnanti abbiano una formazione adeguata sia dal punto di vista linguistico-comunicativo sia da quello glottodidattico e che ci sia una continuità e una durata nel tempo in quanto all’esposizione alla lingua. Nonostante ciò, in Italia l’ordinamento giuridico vigente non prevede l’insegnamento obbligatorio delle lingue straniere se non a partire dalla scuola elementare, e anche quando i corsi di lingua siano offerti in via facoltativa nelle scuole dell’infanzia, spesso ci si ritrova ad assistere a una didattica estremamente limitata per metodi, tempi e

contenuti. Nella normativa italiana è invece del tutto assente qualsiasi riferimento riguardante l'eventuale accostamento alla lingua inglese o a qualsiasi altra lingua straniera nella fascia d'età che prevede l'inserimento dei bambini nei nidi. Va inoltre sottolineato che nel *curriculum* delle discipline che devono essere studiate dai futuri educatori dei bambini dai 0 a 3 anni durante il corso di laurea triennale in Scienze dell'educazione e della formazione con indirizzo "educazione della prima infanzia", la lingua straniera occupa l'ultimo posto fra le materie indicate e che l'esame, da sostenere durante il primo anno di studi, consiste in realtà in una semplice idoneità. Tuttavia, nel contesto accademico italiano, il Consorzio Universitario di Rovigo, che gestisce sul territorio alcuni corsi di laurea offerti dalle università di Padova e di Ferrara, si presenta sicuramente come un esempio virtuoso da imitare. Infatti, sebbene fino all'anno accademico 2018/19 la lingua inglese avesse anche a Rovigo un ruolo marginale al pari di tutti gli atenei italiani, con un monte ore di lezioni pari a 21 ore e con nessun insegnamento di glottodidattica in generale, la manifesta impreparazione della maggior parte degli studenti, che rispetto al livello B1 richiesto per il superamento dell'esame di lingua spesso dimostravano di non possedere nemmeno l'A2, e l'incremento progressivo delle richieste negli asili nido hanno portato a una riforma completa del syllabo di inglese. A partire dall'anno accademico 2019/20 il monte ore è stato portato da 21 a 81 e sono state finalmente inserite attività glottodidattiche finalizzate all'insegnamento precoce della lingua straniera, con l'auspicio che in futuro si intensifichino anche il coinvolgimento e l'interesse verso l'accostamento infantile alle lingue in seno a una pianificazione linguistico-educativa proficua non solo per gli alunni ma soprattutto, come nel caso della prima infanzia, per gli insegnanti.

Nel nono capitolo, *Potenziare la lingua dello studio per gli allievi di origine straniera*, Santipolo compie una meticolosa analisi dei dati statistici relativi all'insuccesso durante i percorsi di studio e delle varie cause di natura linguistica che possono portare all'abbandono scolastico da parte degli alunni immigrati pero poi giungere a descrivere il *Service Po.Li.S – Potenziamento Lingua dello Studio* per studenti non italiani, avviato a Rovigo grazie ai finanziamenti da parte del Rotary Club e con la collaborazione della Società Dante Alighieri. Il progetto, rivolto a un numero limitato di studenti di due istituti tecnici cittadini che avevano i profitti scolastici più bassi nelle discipline scientifiche, aveva fra le finalità principali la sensibilizzazione delle famiglie degli alunni coinvolti, il potenziamento delle competenze linguistico-disciplinari degli allievi grazie alle attività svolte da docenti qualificati e un maggiore coinvolgimento e sensibilizzazione degli insegnanti di materie tecnico-scientifiche anche attraverso lo svolgimento di seminari di consapevolizzazione rispetto alle competenze linguistico-disciplinari degli studenti stranieri. Il progetto, strutturato secondo diverse fasi che vanno dalla raccolta dei dati sugli allievi da coinvolgere fino alla valutazione dei risultati ottenuti, aveva dunque il duplice obiettivo di potenziare le competenze linguistiche dei ragazzi, facendo capire loro anche l'importanza delle microlingue di settore, e di offrire una preparazione glottodidattica ai docenti di discipline non linguistiche. Infine, è sicuramente di notevole interesse il lavoro preliminare svolto dai docenti del *Service* riguardo alle difficoltà che gli studenti stranieri possono riscontrare con i testi didattici e che sono:

- a) di tipo contenutistico (più i testi sono slegati dalle preconcoscenze degli studenti, più risultano ostici);
- b) di tipo cognitivo (i testi scritti richiedono che siano utilizzate spesso simultaneamente le abilità primarie e integrate di comprensione, parafrasi, riassunto, ecc. e inoltre concentrano moltissime informazioni in poche righe o pagine);
- c) di tipo grafico o paratestuale (le immagini non sempre contribuiscono a facilitare la comprensione del testo scritto);

d) di tipo linguistico (le scelte linguistiche adottate da molti testi spesso rendono complicata la comprensione anche dei concetti più semplici).

Il progetto, attivato nel 2018, è stato purtroppo sospeso nel 2020 a causa della pandemia da Covid19, non senza permettere di ottenere alcuni risultati incoraggianti relativi sia agli studenti, che hanno dimostrato di aver tratto giovamento dalle attività proposte specialmente dal punto di vista della motivazione personale e del rendimento scolastico, sia agli insegnanti stessi, che hanno potuto acquisire una «maggiore consapevolezza del loro ruolo anche in termini (micro)linguistici» (p. 182).

Nel decimo e ultimo capitolo, *Eteroglossia come scelta*, Santipolo, quasi a voler concludere una sorta di viaggio ideale che ha portato il lettore alla scoperta del concetto di consapevolezza linguistica in base ai suoi molteplici aspetti, si sofferma a descrivere in maniera dettagliata in che modo la stretta relazione fra questa e la politica linguistica possa manifestarsi con profonde ricadute sul piano individuale e dell'educazione linguistica.

A proposito di eteroglossia, l'autore afferma che sul piano individuale questa rappresenti un fenomeno ampiamente diffuso in letteratura e che la selezione linguistica che gli scrittori compiono risponde sempre a scelte di carattere una scelta personale, come testimoniato dai numerosi casi esemplari di diversi autori (fra cui Conrad, Kafka, Beckett, ecc.) che per diversi motivi, ora di carattere identitario ora utilitaristico, hanno usato una lingua diversa da quella che poteva essere identificata come idioma materno o di utilizzo quotidiano. Sul piano sociale invece l'interdipendenza fra lingua e letteratura si esplicita in ottica diacronica e sincronica, perché se da un lato è vero che in molti casi la varietà standard di una lingua si sviluppa a partire dalla sua forma scritta, è anche vero che soprattutto nel caso di lingua con una grande diffusione transnazionale come il francese, l'inglese o lo spagnolo la letteratura può contribuire al mutamento. D'altro canto la letteratura può avere notevoli ricadute anche in termini di politica linguistica, se si prende in considerazione il fatto che il prestigio e la diffusione delle opere letterarie agiscono in maniera indiscutibile non solo per quanto attiene la promozione di una determinata lingua ma anche il *corpus* e lo *status* della stessa.

Per quanto riguarda il piano glottodidattico, occorre infine ricordare che il testo letterario ha avuto da sempre un posto privilegiato fra i materiali usati per l'insegnamento delle lingue, sebbene gli approcci e i metodi che derivano dalla glottodidattica moderna abbiano fatto emergere alcune criticità evidenti dei testi letterari, fra cui una lingua che spesso è troppo distante da quella comunemente usata dalla comunità dei parlanti sia per lessico sia per costruzioni sintattiche sia per l'uso di registri troppo aulici e soprattutto la mancanza di autenticità dei temi trattati che può essere invece garantita da altri tipi di testi. In ogni caso ciò non significa che il testo letterario sia da considerare inutile o dannoso dal punto di vista glottodidattico. Al contrario, esso può diventare un ottimo strumento didattico per gli aspetti culturali che vi sono presenti e per la ricchezza linguistica circa la varietà di lingua proposta. Il testo letterario dunque può ancora oggi «costituire un ottimo bacino per l'educazione linguistica, purché avvenga nella piena consapevolezza che si tratta di uno dei modelli proponibili e non dell'unico, o peggio ancora, del “migliore”» (p. 192).

Per concludere, dalle osservazioni precedenti si evince come il volume di Matteo Santipolo rappresenti indubbiamente non solo uno strumento teorico-pratico di agile lettura e di grande utilità raccomandabile a chi insegna una lingua, sia essa straniera o seconda (o perché no, anche materna) o a chi vuole comprendere più a fondo l'educazione linguistica in generale, ma anche, per il suo costante procedere nell'interrelazione fra linguistica e sociolinguistica, una guida indispensabile per chi è chiamato a prendere decisioni di politica linguistica, con la speranza che qualsiasi intervento di pianificazione

sia attuato con la piena consapevolezza dei conseguenti risvolti a livello sociale e individuale.

Marco Caria

Università degli Studi di Sassari

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ALA (Association for Language Awareness) (2022):
http://www.languageawareness.org/?page_id=48
- Baldi B., Savoia L. M. (2018), *Linguistica per insegnare. Mente, lingua e apprendimento*, Zanichelli, Bologna.
- Dell’Aquila V., Iannaccaro G. (2004), *La pianificazione linguistica. Lingue, società e istituzioni*, Carocci, Roma.
- Edwards J. (2009), *Language and Identity: An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in *Italiano LinguaDue*, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Kachru B. (1986), *The Alchemy of English. The Spread, Functions and Models of Non-native Englishes*, University of Illinois Press, Urbana and Chicago.
- Landry R., Bourhis R. Y. (1997), “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study”, in *Journal of language and social psychology*, 16, pp. 23-49.
- Novello A. (2014), *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*, Edizioni Ca’ Foscari, Digital Publishing, Venezia.
- Sobrero A., Miglietta A. (2011), “Per un approccio varietistico all’insegnamento dell’italiano a stranieri”, in *Italiano LinguaDue*, 3, 1, pp. 233-260:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1236>.