

ITALIANO E DIALETTO: ESPERIENZE DIDATTICHE PER UN CURRICOLO VERTICALE INTEGRATO IN PROSPETTIVA ECOLINGUISTICA

Rosalia La Perna, Antonio Serradifalco¹

1. INTRODUZIONE

Il presente lavoro illustra alcune esperienze didattiche di educazione linguistica plurilingue, sull'asse italiano-dialetto, relative al primo ciclo di istruzione (Scuola primaria e Scuola Secondaria di I grado), svolte in due scuole dell'area palermitana.

A partire da una prospettiva ecolinguistica, sono illustrate, nello specifico, le potenzialità didattiche della valorizzazione del dialetto in percorsi integrati con lo studio delle lingue in attività interdisciplinari, che accompagnano lo studente nell'arco della sua formazione (curricolo verticale).

Tali esperienze raccontano di un curricolo progettato e agito che ha il suo punto di forza nella valorizzazione delle risorse linguistiche degli studenti, del territorio e dei gruppi sociali/comunità in cui essi sono inseriti.

L'intento perseguito dal presente contributo è stato supportato dalle direzioni di ricerca sociolinguistica relative al contatto interlinguistico, con un'attenzione particolare all'ecosistema linguistico (che include anche il dialetto, spesso sottovalutato) in cui gli alunni si trovano a pensare e a comunicare.

2. PLURILINGUISMO ED ECOLOGIA LINGUISTICA A SCUOLA

All'interno del vasto panorama della sostenibilità, la diversità linguistica, al pari della biodiversità, rappresenta una ricchezza culturale fondamentale nel mondo globale, tema di grande attualità all'interno del dibattito sul plurilinguismo e le nuove forme di comunicazione in contesti territoriali in cui sono presenti varietà linguistiche storiche o di nuovo insediamento.

Il concetto di ecologia del linguaggio è stato introdotto negli anni Settanta dal linguista statunitense Einar Haugen (1972), il quale afferma che: «Language ecology may be defined as the study of interactions between any given language and its environment»². Rimane dunque imprescindibile il rapporto con l'ambiente, con il contesto linguistico in cui i parlanti si trovano ad interagire³. Negli ultimi decenni, in particolare, anche la graduale

¹ Università degli Studi di Palermo.

Il presente contributo è il risultato della stretta collaborazione tra gli autori. Seppur il lavoro sia stato concepito in maniera unitaria, le idee dei contenuti del sottoparagrafo 3.1 sono da attribuire a La Perna, quelli del sottoparagrafo 3.2 a Serradifalco; le conclusioni sono frutto della collaborazione congiunta degli autori.

² Haugen (1972: 325).

³ Nell'anno 2002, il tema dell'ecologia linguistica è stato al centro del XXXVI Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (SLI). Atti a cura di Valentini A., Molinelli P., Cuzzolin P., Bernini G. (2003).

scomparsa dei dialetti rientra tra i rischi di una perdita della varietà/diversità linguistica all'interno delle comunità. All'interno della scuola, la ricchezza dei repertori linguistici disponibili rappresenta «un aspetto di cui eventualmente tenere conto in una prospettiva contrastiva»⁴. A tal proposito, si intende qui riprendere il concetto sociolinguistico di *repertorio* secondo la prospettiva avanzata da Gabriele Iannàccaro e Silvia Dal Negro: non il semplice riconoscimento o la tutela di singole lingue o varietà ma l'insieme dei codici in uso in una comunità (nel nostro caso, scolastica). I concetti di plurilinguismo e educazione linguistica si fondano, quindi, sul repertorio inteso come un *ecosistema*⁵. Si dovrebbe fare riferimento, pertanto, non solo allo studio e al raggiungimento di competenze nelle lingue L1 e L2, ma ad un apprendimento sostenuto da strategie inclusive che possano promuovere e potenziare l'utilizzo dell'intero repertorio linguistico di ogni alunno. Partendo da esperienze e da specifici contesti socioculturali, e dunque anche dal repertorio dialettale del singolo o/e del gruppo, è possibile definire un percorso di educazione linguistica integrata.

Il tentativo di valorizzare, all'interno delle scuole, il patrimonio dialettale locale si scontra, tuttavia, con un pregiudizio linguistico ancora persistente. Sebbene non si registrino, nel nostro caso, atteggiamenti di vera e propria dialettofobia, permane la convinzione di un prestigio linguistico riservato esclusivamente alla lingua italiana e alle lingue straniere (inglese, fondamentalmente).

Come sostiene Giovanni Ruffino, un percorso di acculturazione dovrebbe, in ogni caso, muovere, «più che dalla parlata locale nella sua integra fisionomia, da forme di lingua (apprese in famiglia) più o meno interferite (dialetto italianeggiante, italiano con molte o poche interferenze dialettali; italiano marcatamente regionale), di fronte alle quali l'insegnante dovrebbe essere in grado di analizzare, valutare e decidere *se e come* intervenire»⁶. A partire da questa prospettiva, le leggi regionali per la salvaguardia dei patrimoni linguistici locali rappresentano strumenti legislativi validi anche per fronteggiare una possibile crisi dei dialetti legata, oggi, almeno in parte, al sopravvento di nuovi e diversi codici comunicativi. Per quanto riguarda la regione Sicilia, in particolare, la Legge Regionale N. 9 del 2011 ha promosso percorsi di valorizzazione e insegnamento della storia, della letteratura e del patrimonio linguistico siciliano nelle scuole; il presente lavoro si colloca sul solco tracciato da tale politica di tutela del patrimonio dialettale.

2.1. Il plurilinguismo nelle Indicazioni nazionali

In molti passaggi delle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* (MIUR, 2012), viene richiamata la necessità di dotare gli alunni di sicure competenze linguistiche, necessarie per la relazione comunicativa, l'espressione di sé e dei propri saperi, l'accesso alle informazioni, la costruzione delle conoscenze e l'esercizio della cittadinanza. Rispetto alle *Indicazioni Nazionali* del 2007, in cui l'unico riferimento alla dimensione *plurilingue* (il termine ricorre solo 2 volte) si trova esclusivamente nella parte relativa allo studio delle Lingue Comunitarie, nelle *Indicazioni* del 2012 si riscontra un incremento delle occorrenze della parola *plurilinguismo-plurilingue/i* pari a 12; viceversa, sul versante della terminologia relativa al dialetto si riscontra un decremento da 3 a una sola occorrenza. Rimane alquanto generico il riferimento alle sue potenzialità e ai suoi usi: «Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico

⁴ Cognigni (2020: 11).

⁵ Cfr. Dal Negro e Iannàccaro (2003: 431-432).

⁶ Ruffino (2016: 42).

caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della *dialettofonia*⁷.

Più di recente, nel 2018, il documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, relativamente al tema del plurilinguismo a scuola, nel punto relativo all'alfabetizzazione culturale di base, riprende semplicemente il testo del 2012 senza ulteriori approfondimenti⁸.

In relazione alle esperienze didattiche presentate, i traguardi formativi del primo ciclo di studio e gli obiettivi delle Indicazioni Nazionali, nonostante i riferimenti generici e generalizzanti al plurilinguismo e ai dialetti, sono stati esplorati e (re-)interpretati in maniera estensiva e profonda con l'obiettivo di costruire curricula agiti efficaci e congeniali al contesto di applicazione.

3. ESPERIENZE DIDATTICHE NEL I CICLO D'ISTRUZIONE

Le esperienze didattiche di seguito descritte sono state svolte negli a. s. 2021-22 e 2022-23 da chi scrive, in qualità di docenti curricolari. All'interno dell'interclasse e del dipartimento di riferimento delle rispettive scuole è stata proposta la sperimentazione di una progettazione annuale che partisse dal rilevamento delle risorse linguistiche degli studenti, facendo leva soprattutto sul dialetto, una risorsa linguistica di prossimità spesso sottovalutata dagli stessi studenti, dalle famiglie e dalla scuola. La proposta è stata quella di arricchire il curriculum formativo con attività integrative, qualitativamente e quantitativamente significative, ricorrendo a risorse e strumenti facilmente accessibili, al fine di favorire la riflessione linguistica tra i docenti, prima di tutto, e in classe con gli alunni.

Le esperienze didattiche di seguito illustrate, nonostante siano state realizzate in scuole differenti, presentano esempi di attività sull'asse italiano-dialetto affini e programmabili in curriculum verticale, con i dovuti adattamenti al grado di scuola e alle condizioni reali delle classi. Per entrambe le esperienze è stato utilizzato lo stesso protocollo: rilevamento del repertorio linguistico di classe ed analisi della situazione di partenza (fase iniziale); progettazione e svolgimento delle attività didattiche (fase operativa); valutazione, rilevamento di evidenze e ricadute (fase finale). Per il rilevamento del repertorio, è stato utilizzato un questionario sociolinguistico sul modello del *Questionario sociovariazionale ALS* adattato al contesto scolastico⁹.

I questionari si sono rivelati un ottimo strumento di autopercezione linguistica per gli alunni e di riflessione per i docenti che l'hanno sperimentato per l'osservazione sistematica dei repertori in uso all'interno della classe; essi sono stati un mezzo per riflettere sulle lingue come risorse, per superare l'idea di dualismo esclusivo delle lingue studiate a scuola (italiano - lingua/e straniera/e) nonché per mettere in discussione il pregiudizio linguistico sul dialetto siciliano, alquanto diffuso tra alunni e insegnanti.

⁷ *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione 2012*; nel testo il corsivo è nostro.

⁸ MIUR nota n. 3645 del 01-03-2018, *Trasmissione del documento di lavoro Indicazioni nazionali e nuovi scenari. Azioni di accompagnamento*.

⁹ Il questionario, in fase di sperimentazione, è stato elaborato dagli scriventi sulla scorta del *Questionario* che il gruppo di ricerca dell'Atlante linguistico della Sicilia (ALS) ha realizzato per la raccolta dei dati linguistici relativi alla sezione sociovariazionale del progetto atlantico. Cfr. D'Agostino, Paternostro (2006).

3.1. *Prima esperienza: Scuola Primaria*

L'esperienza didattica alla Scuola Primaria di seguito esposta è stata svolta presso un Istituto Comprensivo del comune di Partinico (PA) e si inserisce nella progettazione di didattica annuale redatta dai docenti dell'interclasse terza. Ha preso avvio da una prima fase di rilevamento del repertorio linguistico degli alunni e dall'analisi della situazione linguistica di partenza. I questionari sociolinguistici sono stati somministrati nelle quattro classi terze che costituiscono l'interclasse; le attività didattiche, invece, sono state svolte all'interno di una sola di esse, quella nella quale la scrivente ha svolto il ruolo di insegnante di italiano. I dati ci hanno restituito una visione di insieme su 74 alunni. La maggioranza dichiara di avere acquisito l'italiano come lingua madre, lingua che viene utilizzata più spesso anche in situazioni non formali. È significativo il dato relativo alle lingue utilizzate a scuola nella comunicazione tra pari, in cui si evince che il 49,3% utilizza l'italiano in maniera esclusiva, solo il 14,1% ricorre più spesso al siciliano mentre il 36,6% utilizza sia l'italiano che il siciliano.

3.1.1. *Fase iniziale*

La classe III, a cui è stata indirizzata l'azione formativa, è costituita da 15 alunni (10 femmine, 5 maschi), nati e vissuti a Partinico, con la presenza di due bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES), relativi a svantaggio socioculturale e problemi comportamentali. L'osservazione diretta in classe e l'analisi dei dati elicitati con il questionario hanno restituito un quadro della situazione di partenza: la classe è composta da alunni italofoeni, aventi l'italiano come prima lingua di apprendimento con nulla o con scarsa competenza dialettale. Un nutrito numero di studenti comprende il dialetto solo parzialmente (competenza passiva), ma non sa utilizzarlo o lo utilizza limitatamente a forme enfatiche, brevi frasi o inserti di parole in discorsi in italiano. Solo uno studente, l'alunno con svantaggio socioculturale, ha una spiccata competenza dialettale, avendo il dialetto come lingua madre, e una discreta competenza in italiano. A casa la maggior parte dei genitori parla sia in italiano che in dialetto, con frequenze e in contesti diversi; i nonni parlano di più in dialetto, ma sia genitori che nonni si rivolgono ai loro bambini in italiano. In famiglia, ci sono ancora forme di pregiudizio nell'uso del dialetto. A scuola con i compagni e fuori con gli amici, gli studenti utilizzano prevalentemente l'italiano, anche se molti di loro ricorrono al dialetto, pur se in forma limitata. Non mancano, tra gli studenti, atteggiamenti di pregiudizio linguistico nei confronti del dialetto. A scuola il dialetto, sia come codice di comunicazione sia come oggetto di pratiche didattiche, ha uno spazio limitato. Dunque, l'italiano è una risorsa linguistica di cui tutti dispongono; il dialetto è una risorsa di prossimità, che tuttavia, per diversi motivi, è tenuto a distanza. I docenti di classe e di interclasse hanno preso consapevolezza dell'impoverimento linguistico e culturale che interessa gli alunni.

Per una progettazione didattica adeguata è stato consultato il Curricolo di istituto, la proposta di continuità verticale e il Profilo delle competenze al termine del primo ciclo di istruzione, presenti nel PTOF della scuola. Tenendo conto dell'unitarietà del sapere, della gradualità degli apprendimenti, della valorizzazione degli elementi di continuità e delle conoscenze pregresse, seguendo le idee chiave delle Nuove Indicazioni Nazionali del 2018, e i Traguardi per lo sviluppo delle competenze che esse racchiudono¹⁰, sono state individuate le competenze da perseguire nell'azione educativa proposta (*competenza*

¹⁰ Sono state definite dal Consiglio dell'U.E. del 22 maggio 2018: "Raccomandazione sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente".

alfabetica funzionale e competenza multilinguistica)¹¹ e gli obiettivi specifici di apprendimento delle singole discipline. Tra quest'ultimi si segnalano:

- arricchire il patrimonio lessicale attraverso esperienze scolastiche ed extrascolastiche e attività di interazione orale e di lettura;
- relativamente in testi o in situazioni di esperienza diretta, riconoscere la variabilità della lingua nel tempo, nello spazio geografico, sociale e comunicativo;
- arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e scrittura, attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole;
- rilevare semplici analogie o differenze tra comportamenti e usi legate a lingue differenti.

3.1.2. Fase operativa

Nell'ambito della progettazione di interclasse sulle tipologie testuali da analizzare in classe terza (racconto realistico e fantastico, fiabe e favole, miti e leggende, filastrocche, scioglilingua e poesie, testo descrittivo e regolativo), sono state pianificate per l'intero anno scolastico delle attività di lettura e comprensione, di analisi delle caratteristiche testuali, di arricchimento lessicale, di produzione orale e scritta parallele tra italiano, dialetto e inglese. Sono stati utilizzati come testi base C. Ceriachi, O. Marasca, *Prezioso 3*, Gruppo editoriale Raffaello¹², e M. Bertarini, M. Huber, *Story garden 3*, Eli La Spiga ed.¹³, testi adottati per la classe e che ben si prestano come strumenti per una progettazione parallela. A questi è stato affiancato il volumetto di M. Castiglione, *Fiabe e racconti della tradizione orale siciliana. Testi e analisi*, Piccola Biblioteca per la Scuola, CSFLS, 2018.

A titolo esemplificativo è di seguito riportato un esempio di attività didattica relativa alla fiaba, su asse italiano-dialetto che ha come riferimento la fiaba siciliana di Colapesce. L'attività parallela in lingua inglese, curata dalla docente specialista in lingua ha avuto come riferimento *The little mermaid*, nella forma semplificata proposta nel libro di testo *Story Garden 3*, che i bambini conoscono soprattutto per i film d'animazione disneyani¹⁴. Gli alunni hanno rilevato delle affinità tra le due storie: si tratta di racconti fantastici legati al mare, che hanno come protagonista due giovani ragazzi dal corpo anfibio, che lasciano il mondo in cui sono nati, la terra per Colapesce, il mare per la sirenetta, per vivere nell'altro.

Dopo un *brainstorming* iniziale che ha permesso di capire che nessun bambino conosceva la storia di Colapesce, ma tutti sapevano chi fosse Ariel, la sirenetta, per introdurre il racconto di Colapesce è stata proposta la visione di *La leggenda di Colapesce*, un prodotto audiovisivo realizzato da una classe della Scuola Media E. Fermi di Scandicci (FI) (2008)¹⁵. In seguito, è stata proposta la lettura del testo *Colapesce* da *Fiabe Italiane* di Italo Calvino (1956): i bambini, in piccoli gruppi, hanno letto il racconto, e lo hanno diviso in sequenze, attribuendo un titolo alle stesse e affiancando delle illustrazioni; infine hanno risposto a domande di comprensione. In un secondo momento si sono confrontati con il

¹¹ Per *competenza alfabetica funzionale* si intende la condizione in cui l'alunno comunica esprimendo in modo comprensibile i propri vissuti, i propri bisogni, emozioni ecc. Acquisisce ed interpreta l'informazione; con la *competenza multilinguistica* l'alunno scopre la presenza di lingue diverse e sperimenta la pluralità dei linguaggi. Cfr. nota 9.

¹² Cfr. <https://issuu.com/raffaelloeditrice/docs/prezioso-3-lettura>.

¹³ Cfr. <https://pubhtml5.com/rohc/kgml/>.

¹⁴ *La sirenetta*, film d'animazione del 1989 e *La sirenetta*, live action del 2023, prodotti dalla Walt Disney Pictures.

¹⁵ https://www.youtube.com/watch?v=_xCt_RVlgWI.

racconto popolare in siciliano di *Lu Piscicola*, raccolto da Giuseppe Pitrè¹⁶. La visione del testo dialettale, tramite LIM, ha permesso agli studenti di cimentarsi autonomamente nella lettura del brano e di seguire la lettura a voce alta svolta dall'insegnante. Inizialmente i bambini hanno riscontrando grandi difficoltà nella decodifica del testo, ma l'attivazione della competenza passiva, tramite lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, le conoscenze acquisite sul brano precedentemente letto e ascoltato nel video, le competenze attive del compagno dialettologo, il ricorso al *Vocabolario siciliano* di G. Piccitto, G. Tropea, S. C. Trovato e al vocabolario della lingua italiana¹⁷, hanno permesso la traduzione del testo dal siciliano all'italiano e la comprensione globale. La traduzione collettiva del testo è stata un'attività particolarmente sfidante e coinvolgente perché ha permesso la condivisione di risorse linguistiche personali, sia in termini di capacità di attingere a risorse di provenienza extrascolastica, come per il dialetto imparato in famiglia, sia di attivazione di competenze traduttive, di rielaborazione e di riscrittura di testi maturate a scuola. Tale attività si è rivelata particolarmente funzionale all'inclusione del bambino prevalentemente dialettologo.

All'attività in classe è seguita la consegna a casa. Dopo aver ascoltato *La Leggenda di Colapisci*, nella versione videoclip dei Calandra & Calandra, rivisitazione in chiave moderna dell'omonima ballata di Otello Profazio, è stato chiesto agli alunni di avvalersi dell'aiuto dei genitori e dei nonni per la comprensione del testo e di rappresentare il racconto in sequenze come quadri di cantastorie e riproporlo in classe.

3.1.3. Fase finale: evidenze e ricadute

A fine attività, il bilancio è stato molto positivo. Le attività collettive e di gruppo su risorse linguistiche possedute a vario livello dagli alunni hanno favorito il consolidamento delle relazioni, una valida spinta alla motivazione allo studio con coinvolgimento emotivo. Gli alunni hanno preso consapevolezza di essere portatori di risorse linguistiche plurime, da utilizzare in modo efficace al variare di contesti e delle esigenze comunicative. Le lingue sono portatrici di storie, idee e cultura che vanno conosciute, valorizzate, anche problematizzate e trasmesse. Le competenze di italiano sono state potenziate, il dialetto ha trovato uno spazio qualificato a scuola e uno riqualificato a casa. Le attività sull'asse italiano-dialetto hanno attivato pratiche di scambi linguistici plurilingui intragenerazionali e intergenerazionali, abbattendo il pregiudizio linguistico, sia a scuola che fuori. Soprattutto i nonni dei bambini sono stati particolarmente entusiasti delle iniziative sul dialetto perché hanno ritrovato uno spazio di dialogo con i nipoti nella varietà locale, hanno gradito il fatto che la scuola si sia interessata alle loro storie e alle loro conoscenze popolari. Le attività descritte sono diventate strumento di integrazione dell'alunno con BES con buona competenza dialettale. La condivisione con il consiglio di interclasse delle attività qui illustrate, con riferimento alle evidenze e ricadute, ha permesso ai docenti di riflettere sulle potenzialità di percorsi didattici sull'asse italiano-dialetto, al fine di migliorare le competenze multilinguistiche, superando il pregiudizio e l'idea dell'inutilità del dialetto nella didattica, e salvaguardando la diversità linguistica del territorio.

¹⁶ Si tratta del testo VIII di *La leggenda di Cola Pesce* raccolta da G. Pitrè in *Studi di leggende popolari in Sicilia e nuova raccolta di leggende Siciliane*. È la versione più articolata della leggenda raccolta a Palermo; segue il testo IX, più breve e semplificato, raccolto proprio a Partinico.

¹⁷ Si tratta dei Vocabolari della lingua italiana della Zanichelli, Giunti e Garzanti nella versione adattata per ragazzi.

3.2. Seconda esperienza: Scuola Primaria e Scuola Secondaria di I grado

Le attività illustrate in questo paragrafo fanno riferimento a percorsi didattici, sperimentati all'interno di un Istituto Comprensivo del comune Trabia, che hanno coinvolto studenti appartenenti a classi della Scuola Primaria e della Scuola Secondaria di I grado (rispettivamente, 2 gruppi di circa 20 alunni). L'ampio respiro del progetto didattico ha difatti permesso di potenziare conoscenze, competenze e abilità di diverso livello. In particolare, per la Scuola Primaria, le azioni di intervento sono state destinate agli alunni delle classi Quinte, nell'ottica della continuità prevista dal curriculum verticale; il gruppo di alunni della Scuola Secondaria di I grado risulta eterogeneo anche per età e comprende alunni delle classi Prime, Seconde e Terze. Gli studenti che hanno manifestato alcune problematiche, soprattutto connesse alla dialettologia di quelli radicati meglio nel territorio, sono stati considerati valide risorse in grado di contribuire alla realizzazione di alcune attività, soprattutto nelle fasi di affiancamento tramite azioni di *peer tutoring*. Le priorità e i bisogni rilevati a livello d'Istituto attengono, tra gli altri, all'acquisizione di maggiori competenze linguistiche, comunicative e sociali. Per alcune aree di fragilità, la valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale degli alunni ha costituito una leva di coinvolgimento attivo e un canale efficace di riflessione metalinguistica, nella prospettiva plurilingue di un confronto paritario fra codici in grado di offrire occasioni di comparazione tra italiano, dialetto e lingue straniere di insegnamento.

L'esperienza didattica, organizzata nella struttura di un progetto extracurricolare dal titolo "A caccia di parole", è stata inclusa all'interno del Piano Triennale dell'Offerta Formativa nell'anno scolastico 2019/2020 ed è consistita principalmente nella ricerca di nomi propri di luoghi e persone nella forma orale dialettale. Tra i risultati attesi e gli obiettivi formativi, relativi alla valorizzazione e al potenziamento delle competenze linguistiche e civiche, previsti dal curriculum d'istituto, si registrano:

- raggiungimento della competenza alfabetica funzionale, attraverso riflessioni sulla lingua;
- consapevolezza dell'identità del territorio di appartenenza;
- innalzamento dei livelli degli apprendimenti anche in vista della finalità di ridurre fenomeni di dispersione e migliorare i risultati delle prove standardizzate;
- valorizzazione delle eccellenze;
- acquisizione e rafforzamento delle competenze di cittadinanza, prioritariamente con riferimento ai temi dell'educazione ambientale e della legalità.

3.2.1. Fase iniziale

Il progetto, proponendosi un'indagine e una riflessione sulla cultura e sul patrimonio linguistico locale, è stato preceduto da una raccolta di dati tramite la somministrazione di un questionario che ha consentito, oltre all'accertamento dei prerequisiti, di tratteggiare la condizione linguistica di partenza di ciascun alunno.

In particolare, sono stati ricavati dati relativi a: contesto socioculturale, percezione dello spazio e grado di conoscenza/competenza nell'uso di codici linguistici (nel nostro caso, lingua italiana e dialetto siciliano). Dai dati è emerso quanto segue: l'italiano è la lingua di prima acquisizione in ambiente prevalentemente dialettale; gli alunni della Scuola Primaria, rispetto agli alunni della Scuola Secondaria di I grado, utilizzano esclusivamente la lingua italiana anche in contesti informali. Nella Scuola Secondaria di I grado, nelle relazioni tra pari, l'alternanza di codici (italiano e dialetto), in percentuale,

risulta di poco superiore (47,9%) all'uso di un solo codice (italiano, 44,6%) mentre si discosta nettamente dall'uso esclusivo del dialetto (7,5%). In ogni caso, prevale generalmente un pregiudizio nell'uso del dialetto anche se non mancano pregresse esperienze didattiche che vertono su contenuti demo-etnoantropologici che ne implicano l'uso e il valore. Un test sulle competenze ha consentito un'analisi contrastiva tra i due codici linguistici prevalenti, lingua e dialetto. In questa fase è stato possibile stimolare negli alunni una riflessione metalinguistica sui propri errori, sulle strutture del codice utilizzato, sollecitando una maggiore consapevolezza dell'ambiente multilingue in cui sono immersi, del proprio repertorio linguistico e dei contesti d'uso delle lingue.

3.2.2. Fase operativa: campo di indagine e finalità

Il campo di indagine di questa esperienza didattica riguarda il territorio di Trabia e della frazione San Nicola l'Arena (PA), che, come tante altre comunità, possiede un repertorio onomastico non codificato confrontabile con le forme ufficiali in lingua italiana, utile per un'analisi del contatto e dell'interferenza linguistica. La fase operativa ha previsto le seguenti azioni:

- comunicazione dei contenuti e degli obiettivi
- inchieste sul campo e raccolta di dati;
- trascrizione dei dati rilevati;
- lemmatizzazione delle parole raccolte con l'utilizzo di dizionari specialistici;
- riflessione linguistica;
- produzione di testi e documentazione multimediale.

Gli alunni, grazie alla disponibilità di informatori locali, sono andati alla ricerca di antroponimi e toponimi popolari, cioè di quei segni identitari carichi di una valenza culturale tale da costituire un vero e proprio patrimonio all'interno del territorio di appartenenza. Le forme indagate sono indicative, oltre che descrittive, di un mondo linguistico in cui l'uso del dialetto può rappresentare una risorsa non solo in virtù del suo potenziale espressivo, ma anche come efficace alternativa nell'uso di codici comunicativi. Va sottolineato come, nell'immaginario collettivo di riferimento, i luoghi e le persone sono, il più delle volte, riconosciuti (e pensati) quasi esclusivamente tramite "etichette" linguistiche dialettali.

Tra gli esempi di lemmatizzazione accompagnata da una analisi/riflessione, si riporta il caso del toponimo urbano *Favaredda* che, identificando, a livello popolare, la piazza principale frequentata dai ragazzi, ha dato il nome al Bar omonimo nei pressi dello stesso luogo in cui un tempo si trovava un lavatoio pubblico (in siciliano *à favara*, "sorgente d'acqua", dall'arabo *fawwārah*): gli studenti hanno scoperto che diverse forme dialettali continuano a sopravvivere all'interno della comunità dei parlanti sia per i loro aspetti funzionali sia per il legame affettivo. Un caso come *Trazzera*, invece, è stato lo spunto per riflettere su quelle forme dialettali passate nell'uso scritto (letterario o giornalistico) e registrate dal vocabolario italiano come regionalismi.

Per quanto riguarda gli antroponimi popolari, le forme composte o la suffissazione degli alterati, molto diffusa nella soprannominazione, hanno sollecitato un'osservazione sui processi onomatopoeici che spesso determinano, nel dialetto, la creazione estemporanea di parole ludiche (es. *Funciazza* 'labbra pronunciate' e *Funcidda* 'labbra piccole'; *manciafavi* 'mangia fave'). Inoltre, l'analisi storico-etimologica ha permesso agli alunni di risalire alle civiltà del passato che hanno lasciato tracce nella storia linguistica della Sicilia, come nel

caso del soprannome *Cuffaru*, codificato nella forma cognominale *Cuffaro/Coffaro*, che rimanda alla cultura araba.

3.2.3. Fase finale: evidenze e ricadute

La realizzazione di un glossario ragionato di micro-toponimi e di antroponimi popolari (inserito, insieme a una documentazione fotografica, all'interno di un opuscolo prodotto dagli stessi alunni) ha consentito la restituzione alla comunità di un patrimonio orale-dialettale disperso, con una riflessione sul dato linguistico (origine delle parole, influenze linguistiche). Oltre ad una maggiore consapevolezza dello spazio vissuto e al consolidamento del dialogo intergenerazionale, la valorizzazione del dialetto ha consentito una riflessione sugli usi linguistici e sulla compresenza di più codici. Grazie all'analisi dei nomi, infatti, è stato possibile rintracciare, all'interno del contesto mediterraneo ed europeo, convergenze storico-culturali che accomunano popoli e lingue lontane nello spazio e nel tempo. L'uso di strumenti lessicografici (come il *Vocabolario siciliano* di G. Piccitto, G. Tropea, S. C. Trovato, il *Vocabolario storico-etimologico del siciliano* di A. Varvaro e il *Dizionario onomastico della Sicilia* di G. Caracausi) ha permesso la scoperta di un legame tra il dato linguistico e lo spazio vissuto ricostruendo la trama che ha determinato la forma e il significato di una parola.

Tra i traguardi e le ricadute nel percorso di apprendimento, si registrano:

- una maggiore consapevolezza del proprio repertorio linguistico;
- il riconoscimento dell'importanza del patrimonio dialettale locale e della sua salvaguardia;
- un'alternanza appropriata dei codici;
- l'uso metodico di strumenti (testi specialistici, dizionari);
- l'attenuazione del pregiudizio antidialettale;
- un confronto paritario tra siciliano e italiano.

4. CONCLUSIONI E PROSPETTIVE

L'elaborazione e l'implementazione di curricula per un'educazione plurilingue e interculturale è un'attività assai complessa e implica il correlare tra loro la *coerenza verticale* e la *coerenza orizzontale*¹⁸. La prima interessa sia i livelli del sistema d'istruzione, da quello "macro" (nazionale) a quello "nano" (classe)¹⁹, sia i percorsi di apprendimento tra gli ordini di scuola; la seconda le lingue (quelle di scolarizzazione, straniere, regionali, minoritarie, di migrazione e classiche) e le altre discipline.

Gli esempi illustrati hanno mostrato delle esperienze didattiche svolte a livello di scuola ("meso") e, in maniera ancora più precisa e mirata, a livello di classe ("nano"), mettendo in luce la scelta dei metodi, dei materiali e delle modalità di svolgimento, al fine di offrire spunti per la progettazione di curricula verticali integrati plurilingue, partendo dalle risorse linguistiche di prossimità (repertorio linguistico degli alunni e delle comunità territoriali di appartenenza). Le proposte didattiche hanno dato agli studenti la possibilità di osservare l'ecosistema linguistico in cui sono inseriti (nel quale i dialetti sono una risorsa rilevante), di praticare il decentramento culturale, di sperimentare diversità e pluralità

¹⁸ Cfr. Jean-Claude Beacco *et al.* (2016: 156).

¹⁹ Ivi: 24-25.

linguistiche e la diversificazione delle forme di espressione, di fare esperienze multimodali, nonché di avviare processi di riflessività intra e interlinguistica.

Nei percorsi di educazione plurilingue, la prospettiva ecolinguistica ben si coniuga con gli obiettivi formativi delle scuole che, a partire dalla quota di flessibilità e autonomia nell'organizzazione degli insegnamenti, possono proporre in autonomia percorsi interdisciplinari dal basso in cui coinvolgere un numero crescente di attori, in un'ottica multidisciplinare, integrata nelle programmazioni curriculari di ciascuna classe.

Una dimensione determinante per il successo dell'attuazione di un curriculum per un'educazione plurilingue ed interculturale è la formazione iniziale e continua degli insegnanti unita ad una maggiore sensibilità da parte di tutti coloro che operano all'interno delle istituzioni scolastiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J. (2016), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>.
- Bertarini M., Huber M. (2017), *Story garden 3*, Eli La Spiga ed., Ancona.
- Ceriachi C., Marasca O. (2019), *Prezioso 3*, Gruppo editoriale Raffaello, Ancona.
- Caracausi G. (1993), *Dizionario onomastico della Sicilia*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- Cerini G. (a cura di) 2013, *Le nuove Indicazioni per il curriculum verticale*, Maggioli, Rimini.
- Calò R. (2010), *Le lingue in classe. Insegnare apprendere comunicare*, Sette Città, Viterbo.
- Calò R. (2015), *Educazione linguistica e plurilinguismo. Dal Progetto europeo al contesto italiano*, Aracne, Roma.
- Castiglione M. (2028), *Fiabe e racconti della tradizione orale siciliana. Testi e analisi*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- Castoldi M. (2021), *Costruire il curriculum d'istituto*, Carocci, Roma.
- Cognigni E. (2020), *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*, ETS, Pisa.
- D'Agostino M., Paternostro G. (2006), *Costruendo i dati. Metodi di raccolta, revisione e organizzazione della banca dati nella sezione sociovariazionale*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.
- Dal Negro S., Iannàccaro G. (2003), "Qui parliamo tutti uguale, ma diverso. Repertori complessi e interventi sulle lingue", in Valentini A., Molinelli P., Cuzzolin P., Bernini G., *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso della Società di linguistica italiana (SLI), Bulzoni, Roma, pp. 431-450.
- D.M. del 31/07/2007, *Indicazioni per la scuola d'infanzia e del primo ciclo di istruzione. Indicazioni per il curriculum*, MIUR. G.U. n. 228 del 1/10/2007.
- Gallina F. (2021), *Italiano lingua di contatto e didattica plurilingue*, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Haugen E. (1972), *The Ecology of Language*, Stanford University Press, California.
- Lo Duca M. G. (2013), *Linguistica italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci, Roma.
- Lombardo Radice G. (1936), *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Remo Sandron, Firenze.
- MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di*

istruzione: <https://lc.cx/KpzKyP>.

MIUR (2018), *Indicazioni nazionali e Nuovi Scenari*: <https://lc.cx/ZmKdxK>.

Piccitto G., Tropea G., Trovato S. (1977-2002), *Vocabolario Siciliano-VS*, 5 voll., Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo-Catania.

Pitrè G. (1981), *Studi di leggende popolari in Sicilia e nuova raccolta di leggende siciliane*, (rist. anast.), Forni, Bologna.

Ruffino G. (2006), *L'indialetto ha la faccia scura*, Sellerio, Palermo.

Ruffino G. (a cura di) (2012), *Lingua e storia in Sicilia. Per l'attuazione della Legge Regionale n. 9 del 31 maggio*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.

Ruffino G. (a cura di) (2013), *Lingue e culture in Sicilia*, Centro di studi filologici e linguistici siciliani, Palermo.

Tempesta I., Maggio M. (a cura di) (2006), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Franco Angeli, Milano.

Valentini A., Molinelli P., Cuzzolin P., Bernini G. (a cura di) (2003), *Ecologia linguistica*, Atti del XXXVI Congresso della Società di linguistica italiana (SLI), Bergamo, 26-28 settembre 2002, Bulzoni, Roma.

