

## **ESPLORARE LE LINGUE IN CLASSE. STRUMENTI E RISORSE PER UN LABORATORIO DI *ÉVEIL AUX* LANGUES NELLA SCUOLA PRIMARIA**

*Silvia Sordella, Cecilia Andorno*<sup>1</sup>

### **1. UNA SCUOLA PER TUTTI E PER TUTTE LE LINGUE**

Essere plurilingui, utilizzando l'italiano nel contesto scolastico e anche altre lingue nell'ambiente familiare o del quartiere, è la condizione che molti studenti vivono in Italia fin dalla nascita. Da oltre due decenni, la scuola italiana è infatti caratterizzata, soprattutto nella fascia dell'obbligo scolastico, da una presenza sempre più significativa di alunni stranieri che è andata progressivamente configurandosi come un dato di carattere strutturale. Se, tuttavia, fino ad alcuni anni fa il numero dei nuovi arrivi era sempre in ascesa, oggi questo dato sembra essersi stabilizzato e la situazione di plurilinguismo che interessa molte classi italiane riguarda perlopiù alunni nati in Italia da genitori stranieri.

Il rapporto elaborato dal MIUR rispetto a *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano* dal 2015 al 2016 delinea un quadro generale di relativa stabilità per quanto riguarda gli alunni cosiddetti NAI. Se si considera infatti la variazione che intercorre tra un anno scolastico e quello precedente, rispetto alla percentuale degli alunni stranieri, si può osservare che nell'annata 2006 - 2007 si verificava nella scuola italiana un incremento del 16,3%, mentre per l'annata 2015 - 2016 si verifica un aumento degli alunni stranieri pari solamente allo 0,1% rispetto all'anno precedente (Ufficio di Statistica MIUR, 2017: 7). Si può inoltre osservare che «a livello nazionale, la scuola primaria è quella in cui si registra il numero più elevato di classi con più del 30% di studenti stranieri (8,1%), ma anche quella in cui è più bassa la percentuale di classi con studenti nati all'estero (0,3%)» (Fonte: Ufficio di Statistica MIUR, 2017: 32).

Se la presenza in classe di alunni con origini migratorie rappresenta la grande sfida che ha impegnato gli insegnanti negli ultimi vent'anni, il rapporto della scuola italiana con il plurilinguismo è da ricercarsi in epoche sicuramente anteriori e si ritrova nella formazione stessa della nostra identità linguistica. Il plurilinguismo, sia di matrice esogena che endogena, caratterizza da sempre lo spazio sociolinguistico dell'italiano (De Mauro, 2006), ma la coscienza dell'inadeguatezza di un modello monolingue per la scuola di massa acquistò un valore di ingiustizia sociale dopo l'istituzione della scuola media unificata nel 1962.

<sup>1</sup> Università degli Studi di Torino. Lo studio, così come l'intera progettazione del lavoro, è frutto di una costante collaborazione fra le due autrici. Il testo qui presentato è stato scritto da Silvia Sordella (§§ 1, 2, 3, 5.4, 5.5.1) e Cecilia Andorno (§§ 5.2, 5.3, 5.5.2, 5.5.3, 5.5.5); le autrici hanno scritto congiuntamente i §§ 4, 5.1, 5.5.4, 5.5.6 e le conclusioni.

Scrivevano i ragazzi della scuola di Barbiana (1967), più di quarant'anni fa, ad una ipotetica professoressa della nuova scuola media unificata:

Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio. «Non si dice lalla, si dice aradio». Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. «Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua». L'ha detto la Costituzione pensando a lui.

Negli anni sessanta, i ragazzi di Don Milani dicevano sostanzialmente che ci sono degli alunni per i quali la “lingua di scuola” coincide con la “lingua di casa”, cioè che i genitori e gli insegnanti hanno grosso modo lo stesso linguaggio, mentre per altri si tratta veramente di due mondi linguistici e culturali che sono diversi e separati.

La scuola italiana ha subito da allora numerose trasformazioni, si è modificata la società, ma i bisogni relativi all'uguaglianza dei diritti linguistici rimangono invariati e alcune questioni si ripropongono. Adriano Colombo (2010: 102), in una sua personale rilettura di *Lettera ad una professoressa* intrisa di decenni di impegno educativo, vede superata quella contrapposizione linguistica, incarnata in classi sociali ben definite, nel quale contesto si adoperava Don Milani, ma vede affacciarsi sulla scena scolastica nuovi bisogni linguistici, evidenziati soprattutto dagli alunni stranieri.

Questa dialettica fra due lingue e due culture si è incrinata. Funziona ancora in parte non per i portatori di una cultura contadina che è scomparsa, ma per i profughi del mondo contadino di oggi, che si trova lontano da qui: i portatori di lingue e culture diverse sono i figli degli immigrati, che mostrano in gran parte la volontà di impadronirsi anche della lingua e cultura nostra.

Oggi, probabilmente, Pierino e Gianni non sarebbero più il figlio del dottore e il figlio dell'operaio – che condividono a grandi linee lo stesso linguaggio “massificato” – ma in molti casi potrebbero identificarsi l'uno con il figlio dell'italiano autoctono e l'altro con il figlio dell'immigrato. Almeno per il fatto che il “Gianni straniero”, a casa, parla con i suoi famigliari in una lingua che non è quella che viene usata a scuola. La padronanza della lingua italiana riguarda dunque attualmente nuovi “alunni bisognosi”, tra cui gli stranieri, ma si ripropongono gli stessi interrogativi di un tempo. Fra questi, uno ha stimolato la riflessione da cui è nata la sperimentazione che qui si propone: la conquista della lingua italiana deve passare per forza attraverso la perdita del patrimonio linguistico familiare? È possibile valorizzare le “lingue di casa” all'interno del percorso di educazione linguistica curricolare, di modo che il patrimonio linguistico di cui la classe plurilingue, nel suo complesso, è portatrice, possa essere conservato e anzi costituire una risorsa per la classe intera?

Ci sono ovviamente qui mille problemi irrisolti, tra cui quello che la nuova conquista non sia a prezzo della perdita della lingua e cultura di origine; che non si ripeta, insomma, quello che succedeva con quei genitori che evitavano di parlare in dialetto coi figli.

La risposta a queste domande trova i suoi riscontri teorici e metodologici in vari documenti italiani ed europei dedicati al tema dell'educazione plurilingue. Il seguito di

questo paragrafo sarà dedicato all'esame dei fondamenti e dei principi dell'educazione linguistica elaborati all'interno del dibattito italiano, così come sono stati recepiti dai documenti del Consiglio d'Europa che hanno elaborato degli strumenti per orientare gli insegnanti che operano in contesti plurilingui.

## 2. DALL'EDUCAZIONE LINGUISTICA DEMOCRATICA ALLA PROSPETTIVA DI UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE

### 2.1. *Per un'educazione plurilingue: dalla riflessione italiana al Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali*

Al fine di orientare coloro che sono impegnati, a vario titolo, nella progettazione di percorsi di educazione linguistica con una matrice plurilingue, la Divisione di Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa ha lavorato per diversi anni alla creazione di un quadro di riferimento che fosse ancorato sia ai principi teorici che alle pratiche didattiche sviluppate nei vari contesti europei. Il documento *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures: compétences et ressources* è il risultato di questo impegno e si sviluppa principalmente con il progetto ALC (*À travers les Langues e les Cultures*) a partire da un centinaio di pubblicazioni scientifiche riguardanti il tema dell'educazione plurilingue e pluriculturale, con lo scopo di fornire dei punti di riferimento per l'elaborazione di percorsi didattici che prevedono l'utilizzo degli approcci plurali. Questi documenti preparatori, insieme ad un numero consistente di attività didattiche sperimentate, costituiscono parte integrante del CARAP e confluiscono nella *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*<sup>2</sup>.

En soi, la décision de réaliser un Cadre de référence (en termes de compétences visées) commun aux quatre approches plurielles constitue un pari sur leur unité au moins relative.

Pour établir ce cadre, les auteurs sont partis d'une petite centaine de publications relevant des quatre approches, dont ils ont collecté les extraits décrivant des compétences visées. Ils ont regroupé, synthétisé, reformulé et éventuellement complété ponctuellement les éléments du corpus ainsi constitué. Le document obtenu, d'une centaine de pages, présente d'une part un ensemble de compétences globales, présenté sous la forme d'un tableau (partie B) et d'autre part trois listes de ce qui a été appelé des "ressources", celle des savoirs, des savoir-être et des savoir-faire (parties C, D et E). En termes ensemblistes, le CARAP correspond à la "réunion" des compétences / ressources des quatre approches plurielles (Candelier, 2008: 83).

Il fatto che la concezione italiana dell'educazione linguistica costituisca un fondamentale principio ispiratore per gli interventi del Consiglio d'Europa in merito alle politiche linguistiche può essere riscontrato in vari documenti che contribuiscono alla

<sup>2</sup> <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/>

progettazione e alla messa a punto del *Cadre de Référence des Approches Plurielles* (CARAP), che costituisce oggi il principale punto di riferimento per l'educazione plurilingue. Ad esempio, Daniel Coste, nella pubblicazione che si interroga sull'opportunità di elaborare un *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'Educazione* (2009), si riferisce in modo esplicito al concetto di educazione linguistica, collocandolo nell'ambito delle vicende storiche relative alle spinte innovatrici italiane, e lo pone tra i fondamenti teorici del documento nascente.

L'educazione linguistica, nata in Italia verso la fine degli anni 1960 in aperta opposizione alla pedagogia linguistica tradizionale della quale denuncia i limiti, l'inefficacia e i fallimenti, ha dato origine a un vasto movimento di innovazione dell'insegnamento della lingua italiana – lingua di scolarizzazione – al punto da ispirare dei programmi scolastici nazionali, influenzare l'elaborazione dei manuali scolastici e stimolare procedure didattiche e sperimentazioni di avanguardia (Coste, 2009: 113-114).

Non a caso, la pubblicazione del volume di Coste in italiano è tradotta e curata da Rosa Calò e Silvana Ferreri, appartenenti a quella schiera di linguisti che possono essere considerati i pionieri dell'educazione linguistica. Nella premessa, le curatrici rintracciano i legami tra il riconoscimento di «una visione del linguaggio e delle lingue che assegna prestigio a qualsivoglia idioma si abbia la ventura di possedere come lingua materna o si incontri a scuola e nella vita di relazione» e il lungo percorso italiano dell'educazione linguistica.

In Italia studiosi di un lontano passato, quali Graziadio Isaia Ascoli e Giuseppe Lombardo Radice, e studiosi del tempo presente attenti ai legami tra idiomi e identità, tra lingue e culture si possono riconoscere in tale prospettiva (Coste, 2009: XI).

In questa prospettiva, la concezione di una langue incarnata nelle parole del parlante porta a considerare il plurilinguismo come un ventaglio di possibilità possedute da ciascuno, per esprimersi e per comunicare.

Il monolitismo linguistico e teorico ci induceva e quasi ci obbligava a ignorare i singoli parlanti, i loro scacchi e successi nel comunicare con parole. Il suo sgretolarsi ci restituisce invece con piena dignità teorica non soltanto la coesistenza di più lingue in uno stesso paese e in un medesimo ambiente e in una stessa persona, ma l'intera realtà dei singoli parlanti. Questi sono tanto più e meglio in grado di capire e farsi capire con parole quanto più ricco è il loro patrimonio di conoscenze e più ricca è l'esperienza del loro uso nella comunità cui appartengono (De Mauro, 2006: 20).

La valorizzazione del patrimonio plurilingue dei parlanti sul piano didattico ha dunque radici profonde soprattutto nel percorso di crescita che ha caratterizzato l'educazione linguistica in Italia. È tuttavia nel laboratorio di idee e di pratiche d'Oltralpe, rappresentato dal gruppo di ricerca sulle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa, che il plurilinguismo oggi può entrare di diritto a scuola, attraverso un Quadro Referenziale che definisce le competenze che si possono sviluppare negli alunni a partire dalla valorizzazione di tutte le loro risorse linguistiche.

## 2.2. Critica ad una visione delle lingue “a compartimenti stagni”

Il CARAP si presenta come la naturale evoluzione del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d’Europa, 2001), mettendo a disposizione di coloro che si occupano di educazione linguistica un’architettura di descrittori per la promozione delle competenze descritte dal QCER stesso. Rende, altresì, ancora più espliciti e operativi i principi che in quel contesto erano stati formulati, ma che nell’uso dei descrittori per le finalità pratiche dell’insegnamento di ciascuna lingua, si erano diluiti e, in certi casi, erano stati travisati.

D’altra parte, Michel Candelier, nell’ambito del gruppo di lavoro del Consiglio d’Europa che si occupa di Politiche Linguistiche, definisce l’uso di questo strumento come “periferico” rispetto allo sviluppo delle competenze plurilingue e pluriculturali.

On connaît l’usage important qui est fait aujourd’hui, en Europe, du Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer [...] au niveau de la détermination des programmes d’enseignement. Cet usage, qui se cantonne dans l’application des outils que constituent les échelles de compétence, peut être qualifié de “périphérique”, dans la mesure où il fait l’impasse sur le cœur même du projet, c’est à dire sur la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle (Candelier, 2008: 68).

Se, infatti, il QCER è esplicito nel definire il carattere olistico di questo tipo di competenza, non si sofferma tuttavia a declinare le modalità didattiche con cui promuoverne lo sviluppo in un processo di educazione linguistica.

Con *competenza plurilingue e pluriculturale* si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi (QCER, 2002: 205).

Nonostante questi presupposti, i descrittori delle competenze, esposti in modo dettagliato ed operativo nell’ambito del QCER, prendono in considerazione ciascuna lingua in modo indipendente dalle altre, contribuendo a creare quella che nelle Guide si definisce una «visione delle lingue a compartimenti stagni» (Beacco *et al.*, 2011: 9). Allo stesso modo, Coste, Moore e Zarate sottolineano che

il n’y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes, mais bien existence d’une compétence plurielle, complexe, voire composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l’acteur social concerné (Coste, Moore, Zarate, 1996: par. 4.1.2).

Per tali ragioni, un utilizzo esclusivamente pragmatico e “a corto raggio” di questi strumenti, da parte di coloro che si occupano degli insegnamenti linguistici, ha determinato la necessità di integrare la descrizione delle componenti delle competenze

plurilingui e pluriculturali con delle indicazioni di carattere pedagogico e didattico che ne garantissero lo sviluppo in modo unitario.

Nell'economia dell'educazione scolastica, ci si potrebbe chiedere se l'investimento su tali competenze – che potrebbero apparire distanti dalle necessità didattiche “urgenti” quali il raggiungimento di un certo livello di padronanza delle singole lingue – non sia un obiettivo troppo ambizioso. A questo riguardo, Coste, Moore e Zarate compiono un rovesciamento di prospettiva, riportando alla base dell'educazione linguistica l'esperienza stessa dei parlanti, dalla quale, proprio per raggiungere gli standard di efficacia prefissati, nessun progetto didattico può prescindere.

Il est paradoxal que la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle risque de passer pour un objectif ambitieux, voire irréaliste ou dangereux, alors même que, dans pratiquement toutes les communautés contemporaines, l'expérience de la pluralité des langues et des cultures intervient très tôt et se fait très largement (Coste, Moore, Zarate, 1996: par. 5.1.2).

Riconosciuta la necessità di sostenere una didattica in grado di promuovere lo sviluppo di competenze plurilingui e pluriculturali, Candelier (2008: 69) si domanda come si possano promuovere competenze globali, se si utilizzano approcci didattici “singolari”, se si considerano cioè le competenze solamente in relazione alle peculiarità di ciascuna lingua, come spesso è avvenuto con l'utilizzo dei descrittori del QCER.

D'altra parte, la necessità di utilizzare degli approcci “plurali” è insita nella concezione stessa di educazione plurilingue e pluriculturale posta come orientamento di fondo del QCER. E dunque, considera Candelier, «Les approches plurielles apparaissent bien nécessaires pour tout projet qui s'inscrit dans la perspective de la compétence linguistique et culturelle prônée par le Cadre».

### 2.3. Verso un'educazione plurilingue e pluriculturale

Tra i documenti che concorrono alla promozione di un'educazione plurilingue e pluriculturale, la *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2011) costituisce un punto di riferimento essenziale per l'elaborazione di curricoli che favoriscano lo sviluppo delle competenze plurilingui e pluriculturali degli allievi.

Innanzitutto, per quanto riguarda la definizione che la Guida dà rispetto alla competenza plurilingue, essa si basa innanzitutto sulla distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo operata dal QCER.

Il termine plurilinguismo si riferisce alla capacità dei parlanti di usare più di una lingua; esso considera dunque le lingue dal punto di vista di coloro che le parlano e di coloro che le apprendono. Il termine multilinguismo, invece, rimanda alla presenza di più lingue in una determinata area geografica, indipendentemente da coloro che le parlano (Beacco et al., 2011: 23).

In particolare, il plurilinguismo viene inteso nella prospettiva delle competenze plurali del parlante e questa concezione, secondo gli autori della Guida, è alla base di

quella che potrebbe prospettarsi come «una ‘rivoluzione copernicana’ nell’insegnamento delle lingue», dal momento che «pone al centro delle sue attenzioni gli apprendenti e lo sviluppo del loro repertorio plurilingue e non la singola particolare lingua che essi devono acquisire» (Beacco *et al.*, 2011: 23).

Un concetto complementare a quello di competenza plurilingue è quello di competenza pluriculturale, che si accompagna a quello di competenza interculturale. La pluriculturalità designa il desiderio e la capacità di identificarsi e di condividere culture differenti. L’interculturalità designa la capacità di fare l’esperienza dell’alterità culturale e di analizzare questa esperienza. La competenza interculturale così intesa e se correttamente sviluppata permette di meglio comprendere l’alterità, di stabilire relazioni cognitive e affettive tra gli apprendimenti e le conoscenze e ogni altra nuova esperienza dell’alterità, di svolgere una funzione mediatrice tra i membri di due o più gruppi sociali e le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale (Consiglio d’Europa, 2011: 23-24).

L’origine stessa del termine viene fatta risalire da Coste, Moore e Zarate (1996) all’ambito linguistico e, da questo, estesa a quello culturale.

La notion de « compétence pluriculturelle » constitue un néologisme. Elle est dérivée de celle de plurilinguisme qui est passée désormais dans la langue courante, elle-même dérivée de celle de bilinguisme (Coste, Moore, Zarate, 1996: par. 7.1.2).

La Guida (Beacco *et al.*, 2011: 24), riprendendo i concetti base del QCER, colloca entrambi gli ambiti, quello linguistico e quello culturale, sotto “un unico tetto” rappresentato dal repertorio del parlante.

Ogni parlante è potenzialmente in grado di costruirsi un articolato e ampio repertorio linguistico e culturale. Il QCER definisce questo repertorio come l’insieme delle risorse acquisite in ciascuna delle lingue conosciute o utilizzate e delle culture legate a queste lingue, raccolte sotto “un unico tetto”.

In quest’ottica, questo repertorio “plurale” dei parlanti, al tempo stesso linguistico e culturale, sarebbe costituito da diverse risorse:

- la lingua o le lingue maggioritarie o ufficiali di scolarizzazione e le culture trasmesse nel contesto educativo;
- le lingue regionali o minoritarie o quelle di origine dei migranti e le loro corrispondenti culture;
- le lingue straniere moderne o classiche e le culture insegnate attraverso queste lingue.

Le lingue del repertorio possono essere acquisite sia attraverso modalità di apprendimento guidato che in contesti di acquisizione spontanea e, in questo quadro d’insieme, la lingua di scolarizzazione ha un ruolo fondamentale per lo sviluppo degli altri aspetti educativi.

A partire dall’articolazione su cui si basa il QCER, la Guida declina le risorse per l’educazione plurilingue e pluriculturale nelle categorie del “sapere”, del “saper fare” e

del “saper essere”, che vengono utilizzate anche per organizzare i descrittori del CARAP:

Queste risorse sono relative al sapere e al saper fare: sapere e saper fare legati a ciascuna particolare lingua ma anche sapere e saper fare trasversali, trasferibili da una lingua all'altra o che permettono di mettere in relazione le lingue tra loro. Le attitudini, gli atteggiamenti e le personali qualità individuali (il “saper essere”) sono un fattore determinante nello sviluppo e nella mobilitazione delle risorse del repertorio plurilingue (Beacco *et al.*, 2011: 24).

Per quanto riguarda le finalità dello sviluppo delle competenze plurilingui, la Guida chiama in causa i principi dell'educazione democratica, per la costruzione di una convivenza sociale caratterizzata dall'interculturalità.

Un efficace apprendimento di una o più lingue, la consapevolezza del valore della diversità e dell'alterità e il riconoscimento dell'utilità di ogni competenza, anche parziale, sono necessari ad ogni individuo per esercitare, come membro attivo di una comunità sociale, la sua cittadinanza democratica in una società multilingue e multiculturale (Beacco *et al.*, 2011: 27).

Questo tipo di investimento educativo, inoltre, favorirebbe il superamento di una visione monolitica e statica della lingua attraverso «l'attenzione posta ad una percezione decentrata della varietà e della variabilità (cioè a non considerare e trattare le proprie norme come “naturali” e universali)» (Beacco *et al.*, 2011: 54). In quest'ottica, l'educazione linguistica assume una connotazione interdisciplinare e trasversale.

Per quanto riguarda la creazione di rapporti interdisciplinari:

La consapevolezza della dimensione linguistica di ogni insegnamento disciplinare e del suo ruolo nel contribuire al successo nell'apprendimento scolastico degli allievi può indurre tutti i docenti, che insegnino la lingua di scolarizzazione o un'altra lingua o qualunque altra materia scolastica, a cooperare e a coordinare il loro lavoro: identificare, nelle diverse discipline, i generi discorsivi, le operazioni cognitive e i loro vettori linguistici, accordarsi sulla progressione da seguire nel loro insegnamento; una cooperazione, insomma, che favorisca l'acquisizione delle forme linguistiche di cui hanno bisogno gli apprendenti (Beacco *et al.*, 2011: 36).

La trasversalità della lingua è, d'altra parte, una consapevolezza che viene acquisita dagli alunni qualora siano messi in condizione di verbalizzare le proprie intuizioni e le proprie attività metalinguistiche nell'ambito dell'uso della lingua nei vari settori di esperienza disciplinare in cui sono coinvolti. Se comunque, dalla scuola secondaria di secondo grado, la settorializzazione degli insegnamenti può essere un ostacolo da superare, nel contesto della scuola primaria l'interdisciplinarietà e la trasversalità dell'educazione linguistica devono essere una caratteristica insita nell'articolazione stessa dei saperi.



#### 2.4. *Gli approcci plurali: per un'educazione linguistica in contesti con alunni plurilingui*

Nell'introduzione all'uso degli strumenti che il CARAP mette a disposizione di quanti hanno intenzione di occuparsi di educazione plurilingue e pluriculturale, la definizione di “approcci plurali” chiarisce la prospettiva con la quale è necessario considerare i descrittori delle competenze e delle risorse proposti.

Definiamo Approcci plurali alle lingue e alle culture quegli approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali (Candelier *et al.*, 2012: 6).

Si prendono le distanze, dunque, da quegli approcci definiti come “singolari”

nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture (*ibidem*).

Si tratta dunque di concepire l'educazione plurilingue e pluriculturale non come la somma di tanti insegnamenti separati, ma come un approccio globale che ha come fulcro il parlante, nella complessità del suo repertorio e nella sua identità integrata. E si intravede in questa distinzione il proposito di promuovere una svolta storica nella concezione dell'educazione linguistica, rispetto a metodologie da cui si vuole prendere le distanze.

Gli approcci singolari hanno assunto particolare valore quando si sono sviluppati e affermati i metodi strutturali e, successivamente, quelli comunicativi e quando qualsiasi tipo di traduzione e ogni ricorso alla lingua uno vennero banditi dall'insegnamento (*ibidem*).

Gli “approcci plurali”, per la cui realizzazione il CARAP intende fornire un quadro di riferimento, sono essenzialmente quattro:

- l'approccio interculturale;
- la didattica integrata delle lingue;
- l'intercomprensione;
- la consapevolezza dei fenomeni linguistici (*éveil aux langues*).

L'approccio interculturale differisce dagli altri tre per il fatto di considerare principalmente le manifestazioni culturali relative ai gruppi o ai soggetti che entrano in contatto, in un'ottica di conoscenza e di scambio, per la costruzione di presupposti “nuovi” su cui basare i principi di convivenza. Anche gli aspetti linguistici vengono visti sotto la luce dei fenomeni socioculturali.

Tra gli approcci plurali di carattere più linguistico, la didattica integrata delle lingue si propone di creare, nella competenza dell'apprendente, un'integrazione tra le lingue oggetto di insegnamento scolastico. Ciascuna di queste lingue può rappresentare un punto di riferimento per l'apprendimento di un'altra lingua, attraverso il riferimento alle strutture comuni.

L'intercomprensione è un approccio che si basa sul presupposto che «i parlanti di lingue prossime sono in grado di comprendere il senso globale di un testo scritto e (in misura minore orale) in una lingua affine senza averla studiata prima» (De Carlo, 2011: 22). Questo approccio è stato sviluppato attraverso diversi progetti come Galatea<sup>3</sup> e EuRom5<sup>4</sup>.

In Italia, questo tipo di approccio plurale trova un terreno di implementazione e di ricerca fecondo nell'insegnamento integrato dell'italiano e del francese in Valle d'Aosta, secondo un modello in cui le competenze acquisite in una delle lingue del curriculum vengono capitalizzate per l'apprendimento delle altre lingue (Cavalli, 1995).

Tra tutti gli approcci plurali, l'approccio di *éveil aux langues* interessa particolarmente la sperimentazione che qui si descrive e verrà perciò approfondito nel prossimo paragrafo.

## 2.5. L'*Éveil aux langues*

L'approccio denominato in francese *Éveil aux langues* può essere compreso nei suoi principi, a partire dalla definizione esaustiva che ne dà il CARAP (Candelier *et al.*, 2012: 7).

Si ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. Ciò non significa che questo approccio abbia come oggetto soltanto queste lingue. Include anche la lingua di scolarizzazione ed ogni altra lingua che l'allievo stia apprendendo. Ma non si limita solo a queste lingue "apprese". Esso prevede attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente ... e del mondo, senza escluderne nessuna. Dato il numero importante di lingue sulle quali gli allievi sono indotti a lavorare – molte decine, generalmente – l'*éveil aux langues* può sembrare un approccio plurale "estremo".

Sviluppatosi nel contesto educativo francofono, l'*Éveil aux langues* rappresenta l'interpretazione dei principi nati in Gran Bretagna con il movimento denominato *language awareness* (Hawkins, 1984); si distingue tuttavia dal suo predecessore per un'ottica più ampia che non si limita a stimolare il confronto tra le lingue da parte dell'apprendente, ma promuove una sensibilizzazione alla diversità linguistica di carattere «più psicolinguistico che pedagogico» (Candelier *et al.*, 2012: 8).

Il riferimento alle lingue "altre" assume un'importanza cruciale per comprendere a fondo la valenza pedagogica di questo approccio. Promuovere il confronto con la diversità linguistica non significa, infatti, mettere semplicemente al centro dell'attenzione le lingue degli alunni stranieri, in quanto non si realizzerebbe per loro quel distanziamento sul piano cognitivo tale da innescare dei processi di riflessione metalinguistica. Inoltre questa stessa attività di confronto potrebbe risultare in certe situazioni così carica di rappresentazioni sociali e pregiudizi da produrre effetti negativi sulla motivazione degli alunni.

<sup>3</sup> <http://galatea.u-grenoble3.fr/recherche.htm>.

<sup>4</sup> <http://www.eurom5.com/>.

Mettere tutta la classe a confronto con una varietà linguistica estranea a tutti significa mettere tutti nelle condizioni di non trovare appiglio alcuno nel proprio repertorio e di mettere in moto, dunque, strategie metacognitive e metalinguistiche, per poter affrontare insieme le esperienze di *problem solving* proposte, ad esempio, con la ricerca di criteri di raggruppamento o con la richiesta di segmentazione, rispetto ad un insieme di parole in lingua swahili (De Pietro, 1999). Questa strategia stimola tutti gli alunni a prendere le distanze dalle loro pratiche linguistiche quotidiane e a dissociare la forma dal significato, sul quale in queste situazioni non si riesce a fare affidamento.

Proporre delle attività metalinguistiche che hanno come oggetto una lingua come lo swahili, se non sono presenti alunni che ne hanno qualche conoscenza, significa che

grâce à l'étrangeté initiale du système de classement offert par cette langue, il oblige les élèves à observer les données avec attention et à se centrer sur les indices formels qui permettent d'en comprendre le fonctionnement; autrement dit, ils sont amenés à examiner le langage en dépassant les interprétations sémantiques immédiates et à le constituer en objet (De Pietro, 1999: 194).

Non si tratta tuttavia di sottovalutare le potenzialità del confronto interlinguistico a partire dalle lingue degli stranieri, quanto piuttosto di valorizzarlo, collocandolo nel contesto di una riflessione metalinguistica che ha come oggetto la lingua stessa, nelle sue diverse manifestazioni e svincolandolo da un significato troppo carico sul piano emotivo e identitario. In questa visione ad ampio raggio dell'educazione plurilingue, gli idiomi degli stranieri acquistano un riconoscimento autentico, «*puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs*» (De Pietro, 1999: 197).

Per collocare questo tipo di attività in un quadro progettuale organico, il CARAP presenta un elenco di competenze e di risorse attraverso le quali è possibile orientare degli interventi di educazione plurilingue e pluriculturale caratterizzati, in diversa misura, dagli approcci plurali. Dato il carattere polisemico che ha assunto il concetto di competenza, i redattori di questo quadro referenziale esplicitano la definizione su cui si basano.

Per noi, le competenze rappresentano – e in un certo qual modo per la loro stessa natura – delle unità di una certa complessità che coinvolgono l'individuo nella sua totalità e che sono legate a compiti socialmente pertinenti nel contesto in cui sono attivate; consistono, in queste situazioni, nel coinvolgimento di risorse diverse che possono essere interne (relativamente a saperi, saper fare e saper essere) o esterne (uso di un dizionario, ricorso ad un mediatore, ecc.) (Candelier *et al.*, 2012: 12).

La distinzione operata tra competenze e risorse non è solamente una questione di complessità, ma si riferisce soprattutto al fatto che l'azione educativa riguarda lo sviluppo delle risorse, attraverso le quali il soggetto costruisce le competenze. Inoltre, le competenze vengono descritte come “*situate*”, dipendenti cioè dal contesto di attivazione, mentre le risorse sarebbero indipendenti. In base a determinati compiti o

situazioni in cui il soggetto si trova coinvolto, le competenze si metterebbero in atto “mobilitando” certe risorse interne (Candelier *et al.*, 2012: 12).

In sintesi:

- le competenze sono legate alle situazioni, a compiti complessi, socialmente pertinenti e, dunque, che sono “sitate”;
- le competenze sono unità relativamente complesse;
- le competenze fanno appello a (“mobilitano”) differenti “risorse” interne (generalmente connesse a dei saperi, saper fare e saper essere) ed esterne (dizionari, mediatori, ecc.);
- le risorse interne (così come le risorse esterne, ma non le competenze) possono essere insegnate in situazioni / attività in parte decontestualizzate. (Candelier *et al.*, 2012: 14).

Le risorse sono poi articolate in “sapere” e “saper fare”, che riguardano gli aspetti più prettamente linguistici, e in “saper essere”, in relazione con la dimensione più culturale.

Nel contesto europeo, sono stati condotti numerosi studi nel campo dell'*éveil aux langues* che hanno dato origine a progetti di ricerca implementati nei vari Paesi (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 22-24).

In particolare, il progetto EVLANG, condotto da una équipe europea dal 1998 al 2002, ha permesso di verificare alcuni effetti di questo approccio all'educazione plurilingue sugli atteggiamenti degli alunni, che risulterebbero efficaci sul lungo periodo, determinando una reale apertura a ciò che non è familiare. È stato inoltre osservato che questo tipo di attività può portare a modificare la configurazione del successo nella classe: «des élèves ‘faibles’ réussissent mieux que les ‘forts’» (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 24).

JALING<sup>5</sup>, acronimo di Janua Linguarum, è un programma di ricerca sviluppato dal Centro Europeo delle Lingue Viventi, il cui scopo era quello di produrre dei materiali didattici che mettessero in gioco le lingue dei 26 Paesi partecipanti al progetto.

Infine, il metodo di insegnamento EOLE<sup>6</sup>, acronimo di *Éducation et Ouverture aux Langues à l'École*, è il frutto di diversi progetti di ricerca sviluppati soprattutto nei cantoni svizzeri di Ginevra e Neuchâtel. La pubblicazione di un gran numero di materiali operativi ha contribuito alla diffusione delle pratiche didattiche orientate all'*éveil aux langues* soprattutto a livello della scuola primaria e della scuola dell'infanzia. Per la grande diffusione che questo insieme di strumenti didattici ha avuto nel contesto svizzero francofono, il riferimento ad EOLE coincide spesso con l'approccio dell'*éveil aux langues*, praticato in molti contesti della scuola primaria con attività a cadenza settimanale inserite nell'orario scolastico (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 21-22). Questa situazione di “normalità”, per cui le attività di valorizzazione della diversità linguistica trovano spazio nell'educazione linguistica curricolare, dipende anche dall'intensa attività di formazione degli insegnanti compiuta dall'*Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique*, sotto la guida di Jean François De Pietro.

Le attività di *éveil aux langues* promosse dal progetto EOLE hanno la funzione di stimolare la riflessione attraverso un confronto interlinguistico che mette in gioco diverse lingue, comprese in quell'«espace plurilingue» della classe in cui andrebbero comprese, secondo De Pietro (1999: 199) la lingua di scolarizzazione, che rappresenta

<sup>5</sup> <http://jaling.ecml.at/>.

<sup>6</sup> <http://eole.irdp.ch/eole/index.html>.

anche la lingua maggioritaria del Paese, le lingue straniere oggetto di insegnamento, tutte le lingue parlate a casa dagli alunni, sia autoctoni sia immigrati o figli di genitori immigrati, ed infine altre lingue non appartenenti al repertorio degli alunni.

La piattaforma online del *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali* comprende anche una banca dati che raccoglie e rende disponibili numerose esperienze, condotte da insegnanti di diversi Paesi, che utilizzano gli approcci plurali. Per ciascuna attività sono indicate, oltre alle modalità di conduzione, le competenze e le risorse che permettono di sviluppare.

Nell'ambito della sezione dedicata all'approccio dell'*Éveil aux langues* è disponibile un percorso didattico sviluppato nel contesto scolastico italiano (Curci, Mineni, Rainoldi, 2006) in cui gli alunni sono sollecitati ad analizzare delle parole italiane e le definizioni date dal dizionario, per individuare la lingua da cui ogni termine ha origine e per scoprire prestiti e calchi.

## 2.6. *La riflessione sulle lingue in prospettiva plurilingue: la ricerca italiana*

Riflettere sulla lingua significa acquisire una certa consapevolezza del modo di funzionare della lingua stessa che si sta usando. Silvana Ferreri (2014) distingue tra epilinguistica e metalinguistica riflessiva, dove il primo aspetto caratterizza le esperienze di riflessione implicita che il parlante fa sul linguaggio con cui si confronta continuamente, mentre il secondo si riferisce alla riflessione più sistematica e consapevole dei fatti della lingua, della propria e delle altre.

A questo proposito, Renzo Titone (1992) propone una distinzione terminologica che parte dalla diversa accezione di due termini inglesi che caratterizzano in diverso modo l'approccio conoscitivo ai fenomeni della lingua. Considera innanzitutto il termine inglese *awareness* come sinonimo di «conoscenza implicita, frutto dell'attività spontanea di riflessione dell'apprendente» e lo riconduce all'accezione italiana di «consapevolezza della lingua». Invece, l'espressione *consciousness* potrebbe riferirsi alla «conoscenza riflessa, deliberata ed esplicita del sistema linguistico» e con essa si intenderebbe quindi la «coscienza metalinguistica» (Titone, 1992: 22).

Tra questi due poli si realizzerebbe un *continuum*, di cui si potrebbero focalizzare tre passaggi: la conoscenza non analizzata, la conoscenza analizzata ma ancora implicita e non verbalizzabile ed infine la conoscenza articolata ed esplicita. Solo a quest'ultima situazione si potrebbe attribuire una piena consapevolezza della riflessione sulla lingua (Bialystok, 1990).

Nell'esperienza quotidiana dei parlanti, tutti questi aspetti si manifestano, con vari gradi di consapevolezza, come riflessione sulla grammaticalità della lingua, sia in produzione che in ascolto. È possibile allora, attraverso l'educazione linguistica, fornire agli apprendenti delle occasioni strutturate e degli strumenti perché possano «sperimentare l'esplorazione della grammaticalità» (De Mauro, 2011: 21).

Questo approccio empirico all'educazione linguistica, rispetto alle competenze metalinguistiche degli alunni, si riflette nelle proposte didattiche elaborate da Lo Duca (1997), che sono da intendersi come «la nostra ora di 'laboratorio', e non è dunque un caso se le abbiamo chiamate 'esperimenti'» (Lo Duca, 1997: 36). La concezione di educazione alla riflessione linguistica che emerge dall'analisi di queste esperienze,

raccontate e sistematizzate, è molto più ampia di quello che spesso si intende per insegnamento della grammatica.

Bisognerà dunque in una prima fase educare i nostri allievi più giovani a prendere sul serio le loro curiosità, le loro incertezze e le nostre domande. Contemporaneamente cercheremo di dotarli a) della capacità di distinguere almeno alcuni degli oggetti di studio sui quali si esercita la riflessione grammaticale; b) di una terminologia adeguata per parlarne; c) di una metodologia di ricerca idonea ad indagarne le specificità. Tanto basterà, e sarà tantissimo (Lo Duca, 1997: 38).

Oltre all'aspetto di "scoperta", si può rintracciare negli esperimenti grammaticali proposti da Lo Duca l'importanza attribuita alla socializzazione delle idee e alla loro messa in discussione, attraverso il confronto con il gruppo dei pari e con l'insegnante. Si tratta di due aspetti fondamentali e complementari dell'educazione linguistica, già messi in evidenza da Courtillon (1989: 118): «S'il y a bien une communication naturelle à la classe de langue, s'est justement celle où on discute sur la langue».

Fornire agli alunni alcuni strumenti – e le occasioni – per esercitare la loro naturale attitudine alla "metalinguistica riflessiva" significa dunque, "fare grammatica", nel senso di

prevedere ed incoraggiare la discussione, fungere da stimolo per affinare le capacità di osservazione, di de-costruzione, di interpretazione dell'allievo. In questo modo l'insegnamento della grammatica non risulterà astratto, cioè separato dall'esperienza comunicativa. Al contrario, da un lato soddisferà l'obiettivo pratico di sviluppo dell'uso linguistico, dall'altro soddisferà l'obiettivo cognitivo di presa di coscienza del fenomeno lingua, sia in quanto prodotto umano che in quanto prodotto particolare di una determinata comunità (Ciliberti, 1995: 25).

Uno degli ambiti in cui l'approccio euristico alla riflessione metalinguistica può portare buoni risultati, nel senso di favorire un rapporto più consapevole con gli strumenti linguistici, è rappresentato dal confronto interlinguistico, considerando che «esercitare la funzione metalinguistica riflessiva attraverso il confronto con un oggetto estraniante è già, direttamente, migliorare l'uso della lingua» (De Mauro, Boylan, 1995: 13).

La considerazione che De Mauro e Boylan fanno sul ruolo che le esperienze di *déplacement* possono avere nello sviluppo delle competenze metalinguistiche si potrebbe applicare a tutte quelle situazioni di confronto con lingue diverse proposte nell'ambito del CARAP.

Se le attività di confronto tra le lingue possono aiutare a riflettere sui meccanismi che regolano i fenomeni linguistici, esse si possono concretizzare semplicemente nell'individuare analogie e differenze tra le varie espressioni linguistiche. Si tratta certamente di un'attività naturale, e spesso inconsapevole, che tutti gli individui compiono quando si trovano di fronte a differenti manifestazioni della lingua che divergono, sotto determinati aspetti.

L'educazione linguistica, plurilingue e pluriculturale, ha il compito, se mai, di dare dignità a queste competenze e di potenziarle, se è vero che «più differenze e analogie fra

le lingue si apprendono meglio e più saldamente si ritengono» (Altichieri, Deon, 1995: 43). In questo senso, Luisa Altichieri e Walter Deon attribuiscono all'individuazione in classe di analogie e differenze tra le lingue una forte valenza motivazionale di tipo intrinseco. A differenza, infatti, di tutte quelle strategie pedagogiche che hanno la funzione di rendere piacevole l'apprendimento della grammatica 'per addolcire la pillola', si tratterebbe semplicemente di cercare di soddisfare quella naturale curiosità dei bambini per il funzionamento della lingua, e delle lingue. Questo significa riconoscere che «la motivazione più salda e meno fragile, anche per studenti in età dell'obbligo, è quella della soddisfazione dell'intelligenza» (Altichieri, Deon, 1995: 46).

Le riflessioni sulla possibilità di un'educazione linguistica plurilingue si inquadrano nella scia di quell'approccio metodologico denominato "interlinguistica", sviluppato negli anni settanta da Wandruska, che considera il plurilinguismo come la base della linguistica stessa.

[...] Linguistica del plurilinguismo, dell'ibridismo e delle lingue miste, della traduzione e del confronto di traduzioni, nuova linguistica comparativa: tutto questo si può riassumere nel termine interlinguistica (Wandruszka, Paccagnella, 1974: 12).

Secondo quest'ottica, dunque, «sottoporre le lingue ad analisi, a ricerca vuol dire porle a confronto» (Wandruszka, Paccagnella, 1974: 160). Secondo questo approccio, tutte le lingue sarebbero caratterizzate da analogie e anomalie che si renderebbero visibili soprattutto attraverso il confronto interlinguistico.

Le analogie trovano il loro fondamento nella predisposizione al collegamento e alla catalogazione di fenomeni simili entro le stesse categorie. [...] Il reticolo di analogie in cui si struttura l'esperienza umana non è perfetto e le lingue, conseguentemente, non sono sistemi di rigorosa coercitiva consequenzialità. [...] Nelle anomalie si rivela la capacità di individuare la singolarità come fatto specifico all'interno dei sistemi linguistici (Wandruszka, Paccagnella, 1974: 39-40).

Da un punto di vista didattico, ci si potrebbe chiedere a questo punto quali siano gli oggetti linguistici sui quali risulterebbe più efficace stimolare la ricerca di somiglianze e analogie sulle lingue, pur accogliendo tutte le "scoperte" portate all'attenzione spontaneamente dagli alunni.

Secondo Altichieri e Deon (1995: 45), «la contrastività risulta strada proficua solo se poggia su livelli non superficiali di lingua» ed individuano nelle categorie grammaticali (tempo, aspetto, genere, numero, persona, diatesi e modo) gli ambiti più produttivi su cui stimolare una riflessione interlinguistica che porti ad una riflessione metalinguistica, in un senso più profondo.

Questo approccio al confronto interlinguistico, basato sulle categorie grammaticali comuni o divergenti tra le lingue, restituisce alla grammatica il ruolo di 'cerniera' tra forma e significato, che gli approcci tradizionali hanno spesso misconosciuto, dando rilievo quasi esclusivamente al primo aspetto. È questo il senso della proposta di Alessandro Laudanna e Miriam Voghera (2004) in merito ad un'educazione grammaticale basata sul confronto tra le lingue.

Partire dai significati categoriali per arrivare alle forme che li esprimono [...] attraverso un percorso di osservazione guidata del rapporto tra forma e significato, permette di capire che la grammatica è uno dei percorsi attraverso cui si costruisce e si riconosce il senso. Ciò ha il vantaggio di costruire un ponte tra le lingue diverse poiché facilita il trasferimento di saperi grammaticali da una lingua all'altra: la creazione di una mappa di significati grammaticali permette infatti una comparazione interlinguistica e mette in contatto le grammatiche di L1 con L2... Ln (Laudanna, Voghera, 2004: 34)

### 3. L'EDUCAZIONE LINGUISTICA PLURILINGUE NEL CURRICOLO E NELLA PRATICA DELLA SCUOLA ITALIANA

#### 3.1. *Aperture e limiti delle Indicazioni Nazionali*

Di fronte al fatto che le classi del nostro sistema scolastico sono sempre più caratterizzate dalla convivenza, nel repertorio di molti alunni, dell'italiano con altre lingue utilizzate nell'ambiente familiare e spesso anche nell'ambiente extra-scolastico, le istituzioni preposte ad orientare le azioni didattiche degli insegnanti hanno maturato una posizione favorevole verso la valorizzazione del patrimonio linguistico degli alunni, compresi gli alunni stranieri portatori di lingue alloglotte rispetto all'italiano.

Attualmente, il documento orientativo per eccellenza, le *Indicazioni Nazionali per la costruzione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012), rivela in molti passaggi un'esplicita apertura al plurilinguismo di cui sono portatori molti alunni che, ormai da tempo, crescono accanto a quelli di origine italiana. Nell'ambito della sezione dedicata a "La scuola del primo ciclo" che comprende la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado, ad esempio, si riconosce il ruolo dell'educazione plurilingue e pluriculturale per «garantire il successo scolastico di tutti e di ognuno» in quanto «presupposto per l'inclusione sociale e la partecipazione democratica» (p. 25). Inoltre, in concomitanza con la cura rivolta alla padronanza della lingua italiana si raccomanda a tutti i docenti di valorizzare le lingue di origine degli alunni (p. 26).

Se le Indicazioni Nazionali sembrerebbero promuovere la necessità di integrare nel curricolo di educazione linguistica la promozione del plurilinguismo, non si trovano, tuttavia, sufficienti riferimenti operativi in grado di portare ad una piena integrazione di questi aspetti nella costruzione del curricolo.

Se si esaminano infatti i "Traguardi di sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria" compare un riferimento al plurilinguismo piuttosto vago: «È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)» (MIUR, 2012: 31). Analogamente si riscontra un solo riferimento al plurilinguismo nei "traguardi di sviluppo" relativi alla scuola secondaria di primo grado: «Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo». Se poi si va alla ricerca di orientamenti a carattere maggiormente operativo, non si trova alcun riferimento specifico agli obiettivi da fissare per promuovere negli alunni la costruzione di competenze plurilingui.

In effetti, le Indicazioni Nazionali vanno considerate essenzialmente nel loro carattere orientativo e la ricerca di percorsi preordinati rischia di snaturare la loro



funzione di punto di riferimento per la costruzione dei curricoli. La fissazione di traguardi di sviluppo specifici per l'educazione plurilingue e pluriculturale avrebbe, in effetti, potuto generare l'idea di un'ennesima disciplina o educazione da affiancare ai vari settori di insegnamento che, in una certa misura, hanno in questi ultimi anni contribuito ad alimentare una visione parcellizzata dell'insegnamento e dell'apprendimento anche per la scuola primaria.

Il rischio, tuttavia, è che la valorizzazione del plurilinguismo rimanga sul piano delle buone intenzioni, oppure faccia parte di esperienze didattiche isolate, ma che non trovi una collocazione effettiva nella progettazione dei percorsi e delle attività didattiche delle classi rispetto all'educazione linguistica.

### 3.2. *L'atteggiamento degli insegnanti verso il plurilinguismo degli alunni*

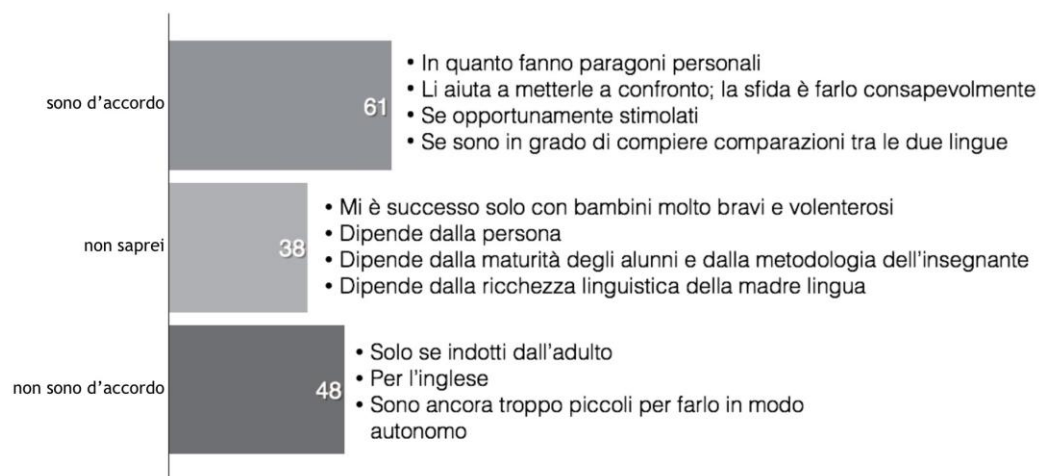
Come si è detto, la presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana è una realtà con cui gli insegnanti si confrontano da più di vent'anni, e la valorizzazione delle competenze plurilingui di questi alunni è intessuta nella quotidianità di molte esperienze didattiche, animate dall'atteggiamento degli insegnanti. Molti di essi, infatti, mostrano interesse e apertura verso le lingue di origine dei loro alunni e sanno cogliere le occasioni per valorizzarle attraverso attività che si intersecano con la programmazione curricolare, pur non essendo spesso consapevoli del potenziale che questo approccio all'educazione linguistica porta con sé sia sul piano cognitivo che affettivo.

Una ricerca recentemente condotta nella scuola primaria piemontese (Sordella, 2015) ha rilevato una disposizione di fondo, da parte dei docenti, a valorizzare le lingue di origine dei propri alunni nell'ambito dell'educazione linguistica. Nella stessa ricerca, tuttavia, emergono anche dubbi e incertezze su come integrare delle attività didattiche occasionali nei percorsi curricolari di insegnamento-apprendimento.

Le posizioni degli insegnanti rispetto alle risorse che il plurilinguismo potrebbe offrire e offre agli alunni per favorire la riflessione linguistica propongono diversi spunti di riflessione. Di fronte all'affermazione-stimolo "Il fatto che i suoi alunni a casa parlino anche una lingua diversa dall'italiano li aiuta a riflettere sulle strutture della lingua", gli insegnanti che hanno compilato il questionario si distribuiscono in modo abbastanza uniforme tra posizioni di conferma, di incertezza e di contrarietà, anche se prevale comunque un atteggiamento favorevole (cfr. Figura 1, alla pagina che segue).

Analizzando i commenti forniti da alcuni insegnanti per motivare le proprie scelte valutative, la condizione plurilingue degli alunni appare associata ad una loro tendenza a proporre dei «paragoni personali» tra l'italiano e la propria lingua di origine. La connessione tra la condizione plurilingue e la predisposizione alla «metalinguistica riflessiva» (Ferreri, 2014), tuttavia, non viene percepita in stretto rapporto di implicazione con il fatto di essere plurilingui e gli insegnanti in questione evidenziano alcune condizioni. Tra i fattori di tipo individuale si evidenzia il grado di maturità di ciascun alunno e la motivazione personale: «dipende dalla persona», «mi è successo solo con bambini molto bravi e volenterosi» e «dipende dalla maturità degli alunni». Un ruolo fondamentale viene infatti attribuito all'insegnante: «se opportunamente stimolati», solo se indotti dall'adulto», dal momento che «sono ancora troppo piccoli per farlo in modo autonomo».

Figura 1. *Valutazioni degli insegnanti rispetto all'affermazione "Il plurilinguismo degli alunni li aiuta a riflettere sulle strutture della lingua" (Sordella, 2015)*



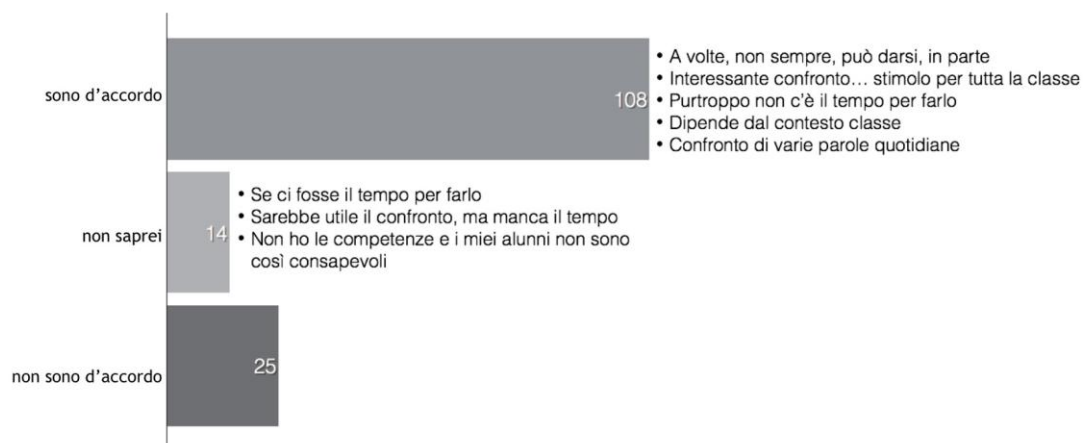
In che cosa consisterebbe, in particolare, l'attitudine alla riflessione sulle strutture della lingua favorita dal fatto di essere plurilingui? I commenti analizzati fanno riferimento alla capacità di "compiere comparazioni tra le due lingue", l'italiano e la propria lingua di origine, fare "paragoni personali" e ancora "metterle a confronto". Si riconosce, inoltre, un'attitudine ad individuare elementi di somiglianza e differenza tra le lingue, senza tuttavia che questo conduca di per sé ad un processo riflessione linguistica dotata di un certo grado di consapevolezza. E proprio questo rappresenterebbe "una sfida".

Una certa predisposizione alla riflessione sui fatti linguistici non significa che questi stessi alunni siano in grado di passare dall'individuazione di somiglianze e differenze ad una vera e propria riflessione consapevole sulla lingua; ma è proprio in questo passaggio che si evidenzia il ruolo dell'insegnante, in quanto, solo se "opportunamente stimolati", gli alunni arriverebbero a confrontare e ad individuare, nei materiali linguistici osservati, delle regolarità che possono portare a comprendere alcuni meccanismi di funzionamento della lingua.

Per alcuni insegnanti, la possibilità di stimolare la riflessione interlinguistica dipenderebbe anche dalle lingue considerate: «dipende dalla ricchezza linguistica della madre lingua», dove forse la ricchezza è intesa da un punto di vista morfologico. In altri casi, si restringe ancora questa possibilità alla lingua inglese, oggetto di insegnamento curricolare.

Per quanto riguarda invece il fatto che in classe siano presenti anche degli alunni che in casa parlano una lingua diversa dall'italiano, la netta maggioranza degli insegnanti (73%) che ha risposto al questionario ritiene che questa situazione costituisca una condizione favorevole per proporre agli alunni delle attività di confronto interlinguistico tali da favorire la riflessione metalinguistica (cfr. Figura 2).

Figura 2. *Valutazioni degli insegnanti rispetto all'affermazione "Il multilinguismo della classe permette di riflettere sulla lingua confrontando le diverse lingue degli alunni"* (Sordella 2015)



I commenti che si possono osservare mettono in luce il fatto che il confronto, innescato magari dagli alunni stranieri, può essere di “stimolo per tutta la classe”. Si pongono tuttavia delle restrizioni legate principalmente alla mancanza di tempo e alla mancanza di competenze specifiche da parte degli insegnanti. E si aggiunge a ciò la variabile rappresentata dalle caratteristiche del “contesto classe” ed il grado di consapevolezza metalinguistica dei propri alunni.

Il riferimento alla mancanza di tempo farebbe supporre che le attività di valorizzazione del plurilinguismo rappresentino per alcuni insegnanti un elemento aggiuntivo, rispetto alle numerose e varie incombenze insite nella programmazione curricolare. Si potrebbe supporre che, quando queste occasioni di riflessione capitano, gli insegnanti appaiano mediamente disponibili ad accoglierle e ad allargarle a tutta la classe, ma potrebbe essere che esse rimangano momenti isolati e non intenzionalmente progettati per il raggiungimento di determinate competenze.

### 3.3. *Il Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali come strumento per integrare l'educazione linguistica e pluriculturale nel curricolo di educazione linguistica*

Nell'ambito della ricerca di Sordella (2015), accanto ad un atteggiamento complessivamente favorevole alle valenze didattiche delle competenze plurilingui, sono emersi numerosi resoconti che attestano un'attenzione al plurilinguismo manifestata anche in attività sporadiche che, tuttavia, appaiono disseminate in modo occasionale e non inserite nel contesto della progettazione curricolare. In molti casi, un atteggiamento di apertura e interesse verso le “lingue di casa” degli alunni, insomma, permetterebbe agli stessi di parlare in classe del proprio patrimonio linguistico e all'insegnante di trasformare quest'occasione in un'attività didattica. Quel che manca, tuttavia, è la continuità di tali esperienze e una dimensione progettuale tale da promuovere lo sviluppo di determinate competenze linguistiche e metalinguistiche.

Abbiamo d'altronde visto come, da un lato, le Indicazioni Nazionali comunichino agli insegnanti che l'educazione plurilingue si deve attuare e, dall'altro lato, non offrano indicazioni operative. Se questo mancato risvolto didattico dell'educazione plurilingue

nelle Indicazioni Nazionali può essere giustificato in nome della libertà di insegnamento e della professionalità progettuale degli insegnanti, tuttavia l'inserimento di riferimenti più puntuali all'interno delle indicazioni declinate per gli altri aspetti dell'educazione linguistica avrebbe potuto maggiormente sostenere e guidare un vero cambio di indirizzo. Di fatto gli insegnanti rimangono privi di strumenti e guide per trasformare in attività didattica strutturata quelle operazioni di valorizzazione delle competenze plurilingui degli alunni, anche quando gli insegnanti stessi hanno verso di esse un atteggiamento favorevole.

Al fine di verificare la possibilità di trasformare la quotidianità delle azioni di valorizzazione del plurilinguismo in progettualità didattica, è stato innanzitutto effettuato un confronto sistematico tra le Indicazioni Nazionali e gli indicatori di risorse presenti nel CARAP.

Nel confronto tra le competenze enunciate dal CARAP e le competenze in uscita al termine del primo ciclo di istruzione (scuola dell'infanzia, scuola primaria e secondaria di primo grado), si può osservare una certa congruenza rispetto agli aspetti maggiormente legati alle competenze di "saper essere", quali la capacità di gestire in modo consapevole e costruttivo il rapporto con la diversità in cui vivono i bambini di oggi.

A titolo esemplificativo, dove nel CARAP si parla infatti di competenze di "risoluzione dei conflitti", di "negoziiazione", "mediazione" e "adattamento" (C1), nelle Indicazioni Nazionali (p. 10) si fa riferimento ad un alunno che «ha consapevolezza delle proprie potenzialità e dei propri limiti, utilizza gli strumenti di conoscenza per comprendere se stesso e gli altri, per riconoscere ed apprezzare le diverse identità, le tradizioni culturali e religiose, in un'ottica di dialogo e di rispetto reciproco» e che inoltre «si impegna per portare a compimento il lavoro iniziato da solo o insieme ad altri». Oppure, per quanto riguarda le competenze di "decentramento" (C3) e "distanziamento" (C5), l'alunno dovrebbe essere, secondo le Indicazioni Nazionali, «disposto ad analizzare se stesso e a misurarsi con le novità e gli imprevisti» (p. 11).

Sul piano linguistico, invece, si riscontrano alcune differenze significative nel definire l'oggetto dell'educazione linguistica. Il CARAP si propone infatti come punto di riferimento per la progettazione di quei curricula che prevedono l'utilizzo di approcci plurali, con la messa in gioco di diverse lingue, ma non pone limiti a priori né al numero né al tipo di lingue oggetto dell'educazione plurilingue. In effetti, nell'ambito delle competenze indicate dalle Indicazioni Nazionali (p. 10) si fa riferimento esclusivamente alla lingua italiana, a quella inglese e ai linguaggi digitali:

Dimostra una padronanza della lingua italiana tale da consentirgli di comprendere enunciati e testi di una certa complessità, di esprimere le proprie idee, di adottare un registro linguistico appropriato alle diverse situazioni.

Nell'incontro con persone di diverse nazionalità è in grado di esprimersi a livello elementare in lingua inglese e di affrontare una comunicazione essenziale, in semplici situazioni di vita quotidiana, in una seconda lingua europea.

Utilizza la lingua inglese nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

Ha buone competenze digitali, usa con consapevolezza le tecnologie della comunicazione per ricercare e analizzare dati ed informazioni, per

distinguere informazioni attendibili da quelle che necessitano di approfondimento, di controllo e di verifica e per interagire con soggetti diversi nel mondo.

All'interno, però, della parte dedicata allo sviluppo delle competenze relative alla lingua italiana si possono ritrovare alcune indicazioni per la progettazione dell'educazione linguistica in un'ottica plurilingue.

Nei "Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria" l'attenzione per il plurilinguismo si esprime attraverso la valorizzazione della varietà linguistica e comunicativa. Si dice, infatti, che al termine di questo percorso scolastico l'alunno, riflettendo sulle regolarità e sulle caratteristiche formali dei testi prodotti, «riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla varietà di situazioni comunicative» (p. 32). E di seguito, in modo più puntuale, si auspica che questo alunno diventi «consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)».

Dopo aver esplicitato quali competenze ci si aspetta che gli alunni dimostrino al termine della scuola primaria, per quanto concerne la lingua italiana, le Indicazioni Nazionali passano a specificare quali sono gli obiettivi di apprendimento da perseguire, per raggiungere la padronanza di queste competenze. Essi vengono declinati all'interno di diversi ambiti quali «ascolto e parlato», «lettura», «scrittura», «acquisizione ed espansione del lessico ricettivo e produttivo» e, infine, «elementi di grammatica esplicita e riflessione sugli usi della lingua».

Andando alla ricerca di indicatori ai quali far riferimento per progettare l'educazione linguistica in un'ottica plurilingue – come auspicato nelle premesse delle Indicazioni – si possono individuare le basi per avviare processi di confronto interlinguistico nei seguenti obiettivi (MIUR, 2012: 34).

Rispetto allo sviluppo del lessico:

Arricchire il patrimonio lessicale attraverso attività comunicative orali, di lettura e di scrittura e attivando la conoscenza delle principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).

Rispetto alla grammatica esplicita e alla riflessione sugli usi della lingua:

- Relativamente a testi o in situazioni di esperienza diretta, riconoscere la variabilità della lingua nel tempo e nello spazio geografico, sociale e comunicativo.
- Conoscere i principali meccanismi di formazione delle parole (parole semplici, derivate, composte).
- Comprendere le principali relazioni di significato tra le parole (somiglianze, differenze, appartenenza a un campo semantico).

Considerando il fatto che l'interpretazione di questi traguardi educativo-didattici in chiave interlinguistica potrebbe anche apparire forzata – se non per il fatto che la valorizzazione del plurilinguismo è esplicita nelle premesse – e che, comunque, non si ritrovano precise indicazioni operative, le Indicazioni Nazionali legittimano l'attenzione per il plurilinguismo nell'educazione plurilingue e pluriculturale, nel senso che ne

individuano un ruolo centrale all'interno del curriculum, ma non appaiono efficaci per la progettazione di un curriculum di educazione linguistica che sappia valorizzare le competenze linguistiche dei molti alunni plurilingui che popolano le classi della scuola italiana.

Sulla base della necessità di progettare i percorsi di educazione plurilingue e pluriculturale, sancita dalle Indicazioni Nazionali, urge fornire agli insegnanti degli strumenti operativi che orientino questi percorsi educativi e didattici. Il riferimento, a questo proposito, non può essere che alle esperienze condotte in questo campo, e in certi casi consolidate, nei Paesi europei d'Oltralpe, cui abbiamo fatto riferimento nei par. 2.4 e 2.5.

Il CARAP, come abbiamo visto, articola e definisce una serie di competenze e le risorse necessarie per raggiungerle: la progettazione delle attività didattiche parte dal riconoscimento che gli allievi hanno delle potenzialità – presenti anche in modo molto limitato – che la didattica si propone di far evolvere, predisponendo *setting* operativi nei quali essi siano stimolati ad attivare quelle stesse risorse per compiti di *problem solving* via via più complessi e impegnativi. La progettazione del curriculum di educazione linguistica in un'ottica plurilingue potrebbe, pertanto, partire dalle attività che gli insegnanti svolgono per valorizzare il patrimonio linguistico dei propri alunni, facendole evolvere da una quotidianità in cui spesso sono disseminate in modo estemporaneo e conferendo loro una dimensione sistematica, finalizzata allo sviluppo di determinate competenze. Si tratta, insomma, di portare gli insegnanti a confrontare le loro esperienze di valorizzazione del plurilinguismo con il CARAP e, in particolare, con i descrittori delle risorse che queste stesse attività didattiche possono attivare.

Proporre agli insegnanti l'utilizzo di questo strumento di progettazione potrebbe consentire di evitare di incorrere nel timore che più volte gli insegnanti hanno manifestato, ovvero la “mancanza di tempo” per dedicarsi all'educazione plurilingue, quando questa è vista come un'ulteriore “cosa da fare” tra le mille richieste che appesantiscono la percezione del lavoro didattico quotidiano.

Nella prospettiva qui proposta, l'educazione plurilingue va invece intesa come un modo particolare di concepire l'educazione linguistica, che si esprime principalmente nella valorizzazione del patrimonio linguistico degli allievi, a prescindere dal quale ogni innesto di apprendimento risulterebbe poco incisivo.

Allo scopo di verificare la possibilità di progettare percorsi di educazione linguistica in un'ottica plurilingue, nell'ambito della ricerca di Sordella (2015) i descrittori del CARAP sono stati messi a confronto con i resoconti delle attività descritte dagli insegnanti. Lo scopo era quello di individuare delle aree tematiche che avessero un radicamento nella vita scolastica, seppur in modo occasionale, e che avessero delle direttrici di sviluppo delle competenze, a cui fare riferimento per una eventuale progettazione *ad hoc*. Per ottenere formulazioni linguistiche confrontabili, i testi dei resoconti sono stati trasformati in enunciati che esprimono “che cosa fanno gli alunni” e che sono formati da un predicato e da un oggetto che ne connota l'ambito in cui si può manifestare la risorsa in questione.

A titolo di esempio, proponiamo nella Figura 3 una griglia in cui, relativamente al tema dell'evoluzione delle lingue e del contatto linguistico, le azioni di valorizzazione descritte dagli insegnanti come parte della propria attività didattica sono messe a confronto con i descrittori di risorse del CARAP.

Figura 3. *Confronto tra le attività descritte dagli insegnanti e gli indicatori del CARAP*

AZIONI DESCRITTE DAGLI INSEGNANTI	DESCRITTORI DI RISORSE DEL CARAP Area tematica: L'evoluzione delle lingue e il contatto linguistico		
	SAPERE	SAPER ESSERE	SAPER FARE
<p>Riflettere sull'origine delle parole (ad es. termini della lingua italiana che derivano dall'arabo...).</p> <p>Riflettere sull'origine della lingua (neo-latina, anglosassone...)</p> <p>Utilizzare dizionari per conoscere l'etimologia di alcune parole.</p> <p>Individuare "prestiti linguistici nascosti" e "prestiti linguistici visibili".</p>	<p>Sezione IV. Evoluzione delle lingue</p> <p>K4 Sapere che le lingue sono in costante evoluzione</p> <p>K 4.2.3 Sapere che alcuni prestiti si trovano in moltissime lingue (taxi, computer, hotel ...)</p> <p>K 4.2.1 Avere conoscenze sulle condizioni nelle quali si realizzano i prestiti {situazioni di contatto, esigenze terminologiche collegate a °nuovi prodotti/nuove tecniche°, effetti di mode ...}</p>	<p>Sezione I. Attenzione, sensibilità, curiosità, interesse, accettazione positiva, apertura, rispetto, valorizzazione relativi alle lingue, alle culture e alla diversità delle lingue e delle culture</p> <p>A 6.2.1 Ritenerne che i prestiti da altre °lingue / culture° fanno parte della realtà di una °lingua / cultura° e contribuiscono talvolta ad arricchirla</p>	<p>Sezione I. Saper osservare, saper analizzare</p> <p>Sezione II. Saper identificare, saper individuare</p> <p>Sezione III. Saper confrontare</p> <p>S 2.3 Saper identificare, individuare, a partire da indizi linguistici differenti, parole di origini diverse</p> <p>S 2.3.1 Saper °identificare [individuare]° prestiti / parole di origine internazionale / regionalismi°</p> <p>S 3.4 Saper percepire la contiguità lessicale</p> <p>S 3.4.1 Saper percepire la contiguità lessicale diretta</p> <p>S 3.4.2 Saper percepire la contiguità lessicale *indiretta* &lt;a partire da una contiguità con termini della stessa famiglia di parole in una delle lingue&gt;</p> <p>S 3.4.3 Saper confrontare la forma dei prestiti con quella che hanno nella lingua di origine.</p>

Osservando il quadro esemplificativo sopra riportato, si può notare che, nell'intersezione tra i descrittori relativi alle azioni didattiche occasionali e le risorse che si potrebbero mobilitare attraverso attività mirate, si delinea un'area tematica comune. Un risultato analogo è stato ottenuto nella ricerca confrontando tutti i descrittori delle attività didattiche descritte dagli insegnanti e i descrittori del CARAP. Questo lavoro di comparazione è confluito nell'individuazione di una serie di ambiti di lavoro sui quali gli insegnanti coinvolti nella ricerca sembrerebbero già lavorare in modo occasionale, ma che potrebbero configurarsi in modo più strutturato, facendo riferimento a determinati descrittori di risorse del *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali*. Essi, infatti, si presentano come molto dettagliati rispetto agli aspetti di “sapere”, “saper essere” e “saper fare” e portano, nella loro stessa formulazione, i riferimenti ad esperienze concrete, realizzabili per “mobilitare” la risorsa descritta. Gli ambiti tematici individuati attraverso questo tipo di analisi qualitativa sono i seguenti:

1. Il repertorio plurilingue
2. La comunicazione interlinguistica
3. L'evoluzione delle lingue e il contatto interlinguistico
4. I rapporti tra fonìa e grafìa nelle lingue
5. Il trasferimento delle competenze tra una lingua e l'altra
6. La curiosità per la diversità linguistica
7. La riflessione metalinguistica

Se queste, dunque, sono le tematiche che gli insegnanti considerati nell'indagine sugli atteggiamenti hanno valutato come “utili” e “possibili” nell'orizzonte dell'educazione linguistica, i descrittori di risorse del CARAP coerenti con esse possono costituire la base di progettazione per mettere a punto dei percorsi di educazione plurilingue che siano il più possibile integrati nella didattica curricolare.

La sperimentazione che presentiamo ha seguito un'analoga procedura per l'identificazione dei temi e delle risorse necessarie per la progettazione di un percorso di sensibilizzazione alle lingue che si svolge da tre anni in alcune scuole primarie torinesi.

#### 4. NOI E LE NOSTRE LINGUE: UNA SPERIMENTAZIONE PER L'EDUCAZIONE PLURILINGUE

##### 4.1. *Le motivazioni, i destinatari, gli attori, le risorse e i ruoli*

La sperimentazione che presentiamo nasce da una felice collaborazione fra il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Torino, la Divisione Servizi Educativi del Comune di Torino ed alcune scuole del territorio comunale<sup>7</sup>. Il progetto, denominato *Noi e le nostre lingue*, si propone di introdurre nelle classi della scuola primaria

<sup>7</sup> Le scuole coinvolte nel progetto sono state: per l'a.s. 2015-2016 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), l'I.C. “Torino 2” (plesso “Parini”), l'I.C. “Albert Sabin” (plesso “Marchesa”); per l'a.s. 2016-2017 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), l'I.C. “Torino 2” (plesso “Aurora”), l'I.C. “Ricasoli” (plesso “Muratori”); per l'a.s. 2017-2018 l'I.C. “Regio Parco” (plesso “De Amicis”), la D.D. “Duca d'Aosta” (sede centrale), l'I.C. “Leon Battista Alberti” (plesso “Santorre di Santarosa”). Alle insegnanti e referenti che hanno collaborato con il progetto va tutta la riconoscenza delle autrici.



una sperimentazione di educazione linguistica plurilingue, nell'intento di proporre modalità didattiche strutturate e innestate sul curricolo regolare di educazione linguistica per quelle attività di sensibilizzazione alla diversità linguistica che la ricerca di Sordella (2015) ha evidenziato esistere in modo occasionale nella pratica degli insegnanti delle classi plurilingui. I dati raccolti, come si è visto, hanno evidenziato una sostanziale fiducia da parte degli insegnanti verso l'opportunità di valorizzare le "lingue di casa" degli alunni, ma hanno mostrato anche una certa difficoltà a tradurre questa consapevolezza in pratiche didattiche sistematiche e condivise. Nella maggior parte dei casi analizzati, le attività descritte dagli insegnanti prendono infatti le mosse dagli interventi spontanei degli alunni rispetto a somiglianze e differenze nelle strutture delle varie lingue conosciute, ma spesso non appaiono integrate in un più ampio quadro di educazione linguistica e culturale.

L'esigenza di valorizzare le competenze plurilinguistiche si pone anche considerando le potenzialità del patrimonio linguistico degli alunni stranieri. I dati di un'indagine sociolinguistica condotta in parte anche sul territorio torinese mostrano da un lato l'alta percentuale di studenti di origine straniera nelle scuole cittadine, specie primaria e secondaria di primo grado (cfr. Baratto, in stampa) e d'altro lato l'ampiezza e l'articolazione funzionale del repertorio linguistico degli alunni (Andorno, Sordella, in stampa), rispetto a cui le istituzioni educative sono chiamate a promuovere la costruzione di competenze metalinguistiche utili per sostenere i processi di apprendimento.

Il progetto si è appoggiato sui principi pedagogici e metodologici illustrati nel par. 2, ovvero quelli elaborati dal Consiglio d'Europa all'interno degli Approcci plurali, con particolare riferimento alle esperienze di *éveil aux langues*, nonché alla riflessione glottodidattica italiana sugli approcci riflessivi ed induttivi all'educazione linguistica (per ulteriori approfondimenti sui presupposti connessi ad un approccio induttivo alla didattica della lingua si può vedere in Andorno, Sordella, 2018).

La sperimentazione ha avuto dunque come obiettivi, relativamente agli alunni delle classi coinvolte:

- sensibilizzare alla variabilità linguistica, attraverso il confronto con le lingue proposte in classe e quelle parte del repertorio linguistico proprio e dei compagni;
- aumentare la consapevolezza del plurilinguismo individuale, attraverso una presa di coscienza delle competenze possedute nelle diverse lingue di casa e di scuola;
- valorizzare le competenze plurilingui come una risorsa utile all'interno della scuola e accrescere il prestigio delle "lingue di casa" come degno oggetto di riflessione linguistica;
- promuovere la co-costruzione di strategie di ascolto e comprensione interlinguistica rispetto a lingue insolite e poco o per nulla conosciute;
- suscitare curiosità per le analogie e le differenze tra i diversi sistemi linguistici;
- promuovere la formulazione di ipotesi sul funzionamento della propria lingua e delle altre lingue, attraverso il raccordo fra le attività proposte e le risorse già sviluppate nel normale curricolo.

Per raggiungere questi scopi, la sperimentazione si è avvalsa di una didattica laboratoriale, i cui principi guida saranno illustrati più dettagliatamente nel par. 5. Ognuna delle classi coinvolte nel progetto ha quindi partecipato a dieci incontri laboratoriali a cadenza settimanale, condotti ciascuno da due figure in co-presenza: il “linguista” e il “testimone” di lingua, figure entrambe reclutate fra gli studenti dell’Università di Torino, la cui formazione e partecipazione al progetto si devono al sostegno economico del Comune di Torino. In particolare, il “testimone” di lingua, ad ogni incontro diverso, è parlante nativo di una lingua diversa dall’italiano, che la classe è invitata a scoprire nel corso dell’incontro<sup>8</sup>; il “linguista”, reclutato primariamente fra gli studenti del corso di laurea magistrale in Scienze Linguistiche dell’ateneo torinese<sup>9</sup>, è invece il conduttore dell’incontro, stabilmente presente durante l’intero laboratorio, e guida la classe nel suo percorso di scoperta delle diverse lingue.

Gli insegnanti di classe partecipano ai laboratori in qualità di osservatori, contribuendo così al monitoraggio dell’andamento della sperimentazione (cfr. par. 4.2.2), e facilitano il raccordo del laboratorio con la regolare attività curricolare.

Allo scopo di massimizzare la connessione fra il laboratorio e l’attività curricolare, il progetto si è indirizzato a classi quarte e quinte della scuola primaria, così da rendere possibile il rimando alle conoscenze metalinguistiche già parzialmente sviluppate in riferimento alla lingua italiana, nonché alle conoscenze culturali pertinenti inerenti al curriculum di storia (su questi aspetti cfr. par. 5.4).

## 4.2. *La progettazione e la verifica*

### 4.2.1. *Strumenti di progettazione*

Per la progettazione del percorso didattico si è tenuto conto in primo luogo dei “traguardi di sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria”, previsti dalle Indicazioni Nazionali del 2012 rispetto all’educazione plurilingue.

Per quanto riguarda in specifico l’individuazione delle competenze da sviluppare è stato utilizzato il già menzionato *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali*, elaborato nel contesto del Consiglio d’Europa per la progettazione e la realizzazione di interventi di sensibilizzazione alla pluralità linguistica.

La costruzione di ciascun laboratorio è partita innanzitutto da una ricognizione, ad opera dei testimoni di lingua straniera e dei conduttori, nell’ambito degli indicatori del CARAP, in particolare rispetto alle aree tematiche individuate attraverso il lavoro di analisi sugli atteggiamenti degli insegnanti (cfr. paragrafo 3.2). Questi indicatori descrivono le risorse che possono essere mobilitate attraverso attività didattiche che mettano in gioco la pluralità linguistica, facendo emergere somiglianze e differenze tra le lingue.

Il passo successivo è consistito nel reperire, per ogni incontro, dei materiali linguistici in grado da un lato di rappresentare o evocare oggetti culturali della comunità di origine e dall’altro di stimolare il confronto interlinguistico e suggerire proposte didattiche per

<sup>8</sup> Sono stati “testimoni di lingua” Ines ben Salem, Giuseppina Di Milia, Sylviane Fondja Nana, Ladan Kianikhansary, Tudor Constantin Leonte, Neng Wan.

<sup>9</sup> Sono stati “linguisti conduttori” Jacopo del Gobbo, Daniela Dutto, Marco Favaro, Sara Robba, Silvia Sassone, Chiara Vanadia.

condurre gli studenti dalla curiosità alla scoperta e alla riflessione su vari livelli della lingua. La messa a punto delle attività didattiche è avvenuta poi nell'ambito del gruppo di lavoro formato dalle due scriventi, rispettivamente referente scientifica e coordinatrice didattica del progetto, dai testimoni di lingua e dai conduttori dei laboratori che seguivano le diverse classi. Il confronto ha permesso di esplorare tutte le potenzialità dei materiali reperiti rispetto agli aspetti linguistici da focalizzare e al percorso didattico intrapreso dagli alunni.

La condivisione e il confronto in itinere tra i vari attori del progetto hanno poi permesso azioni di micro-progettazione e riprogettazione sulla base delle concrete situazioni delle varie classi.

Oltre a costituire un'esperienza didattica per gli alunni delle scuole primarie coinvolte, il progetto ha rappresentato quindi, per gli studenti universitari, un'importante occasione di formazione sul campo, dal momento che la partecipazione diretta alla costruzione dei laboratori porta a mettere in gioco molte delle conoscenze acquisite nel proprio percorso di studi, relativamente alle discipline linguistiche.

A titolo di esempio, riportiamo nella Figura 4 la tabella elaborata per la realizzazione di un incontro sulla lingua romena (la Leggenda di Dochia). Oltre a riportare i descrittori delle risorse del CARAP che le diverse attività si prefiggono di mobilitare, la tabella evidenzia la distribuzione dei ruoli tra il testimone di lingua (T) e il linguista-conduttore (C) nel guidare gli alunni (A) dalla prima esplorazione sonora del testo orale in lingua rumena, con modalità ludiche (fase uno), alla sua contestualizzazione (fase due), alla comprensione globale del testo (fase tre), alla riflessione metalinguistica (fase quattro), al riutilizzo delle conoscenze co-costruite in una nuova dimensione testuale rappresentata dal fumetto (fase cinque). Questa sorta di quadro sinottico, abbozzato durante gli incontri di preparazione del laboratorio, è stato poi integrato e rivisto con la sua implementazione nelle classi.

Figura 4. *Quadro sinottico di progettazione di un incontro laboratoriale e raccordo con le risorse mobilitate, sulla base dei descrittori del CARAP.*

PRIMA FASE DI LAVORO	<p><b>Narrazione della leggenda in lingua romena</b>  <b>Riconoscimento delle parole nel <i>continuum</i> sonoro del racconto</b>  <b>Ipotesi sul significato delle parole</b></p>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>T: Spiega che racconterà una leggenda che contiene le parole scritte su una serie di cartelli e i bambini dovranno riconoscerle, alzando i cartelli stessi.  C: Forma dei gruppi. Distribuisce i cartelli con le parole ai gruppi.  T: Legge una parola per volta e i bambini alzano i cartelli, come fase di prova.  A: Riconoscono le parole ascoltate.  C: Regola i turni degli interventi.  T: Invita i bambini a fare ipotesi sul significato delle parole.  A: Cercano di indovinare il significato delle parole.  C: Chiede perché queste parole assomiglino alle parole italiane.  T: Fa esempi su parole simili in altre lingue romanze.</p>

RISORSE DEL CARAP	<p>K 3.4.1 <i>Sanno che si può cercare di basarsi sulle somiglianze di ordine linguistico.</i></p> <p>K 4.3 <i>Conoscono alcuni elementi della storia delle lingue (l'origine di alcune lingue/ alcune evoluzioni lessicali/ alcune evoluzioni fonologiche...).</i></p> <p>K 5.2 <i>Sapere che esiste una grande varietà di universi sonori (fonemi, schemi ritmici ...).</i></p>
SECONDA FASE DI LAVORO	<p><b>Contestualizzazione storica sull'impero romano in Dacia con presentazione multimediale.</b></p> <p><b>La colonna traiana: lettura di immagini.</b></p> <p><b>Lettura di alcune frasi in rumeno che descrivono le scene.</b></p>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>T: Mostra le immagini relative alla storia della colonizzazione romana della Dacia.</p> <p>A: Ascoltano e collegano le nuove informazioni con quelle apprese nelle lezioni di storia.</p> <p>T: Chiede ai bambini di collocare la Romania sulla carta geografica dei territori di Roma.</p> <p>C: Regola i turni di parola e stimola le ipotesi.</p> <p>A: Individuano il territorio dell'attuale Romania.</p> <p>C: Focalizza l'attenzione dei bambini sui punti chiave della spiegazione.</p> <p>T: Introduce il discorso sull'influenza del latino nelle lingue dei popoli conquistati.</p> <p>C: Stimola ipotesi sul significato di "lingue neo-latine".</p> <p>C: Guida i bambini nella ricerca delle parole chiave della leggenda scritte sui cartelli</p>
RISORSE DEL CARAP	<p>K 4.1 <i>Sanno che le lingue sono collegate tra di loro da rapporti detti di «parentela», sapere che esistono «famiglie» linguistiche</i></p>
TERZA FASE DI LAVORO	<p><b>Narrazione della leggenda in lingua romena, suddivisa in sequenze:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>La principessa Dochia guida la rivolta per salvare suo fratello, il re dei Daci.</b></li> <li>- <b>Dochia viene fatta prigioniera e Traiano si innamora di lei.</b></li> <li>- <b>Traiano vuole portarla a Roma.</b></li> <li>- <b>Dochia si traveste e scappa sulle montagne.</b></li> <li>- <b>Dochia si trasforma in pietra.</b></li> </ul>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>T: Narra la prima sequenza.</p> <p>A: Ascoltano e individuano le parole chiave, alzando il cartello quando le sentono.</p> <p>C: Prende il cartello corrispondente alla parola chiave e lo appende alla lavagna (le parole sono colorate in base alle parti del discorso).</p> <p>T: Guida le ipotesi dei bambini sul significato delle sequenze</p> <p>C: Dà ai bambini rumenofoni il ruolo di "assistenti".</p> <p>A: Propongono le loro riflessioni sulla lingua.</p> <p>T: Guida le ipotesi sulla riflessione linguistica, scaturite dai colori delle parole (così per tutte le sequenze narrative).</p>
RISORSE DEL CARAP	<p>K 5.1 <i>Sanno che esiste una grande pluralità di lingue nel mondo.</i></p> <p>K3 <i>Conoscono alcuni principi di funzionamento della comunicazione.</i></p> <p>K4 <i>Sanno che le lingue sono in costante evoluzione.</i></p>

QUARTA FASE DI LAVORO	<b>Riflessione metalinguistica</b>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>C: Guida la riflessione metalinguistica stimolando i collegamenti con gli altri laboratori.</p> <p>A: Riflettono sugli aspetti morfologici delle parole.</p> <p>T: Chiede ai bambini di riflettere sui colori e sulle parti colorate delle Parole.</p> <p>A: Riconoscono nelle parole le parti del discorso colorate in modi diversi.</p>
RISORSE DEL CARAP	<p>K 6.2 <i>Sanno che ogni lingua ha la sua maniera in parte specifica di apprendere/ di organizzare la realtà.</i></p> <p>K 3.4.1 <i>Sanno che si può cercare di basarsi sulle somiglianze di ordine linguistico</i></p>
QUINTA FASE DI LAVORO	<p><b>Riutilizzo delle conoscenze abbinando i fumetti (in romeno) alle immagini:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Esercito romano: «Abbiamo sconfitto i Daci»</b></li> <li>- <b>Re dei Daci: «Il mio popolo riconquisterà la libertà»</b></li> <li>- <b>Principessa guerriera: «Vado a salvare mio fratello!»</b></li> <li>- <b>Traiano: «Ti porterò con me a Roma come mia sposa»</b></li> <li>- <b>Principessa pastorella: «Non abbandonerò mai la mia terra»</b></li> <li>- <b>Trasformazione in pietra: «O Dio, trasformami in una pietra di questa terra!»</b></li> </ul>
DISTRIBUZIONE DEI RUOLI	<p>C: Distribuisce le fotocopie con le immagini raffiguranti gli elementi della storia.</p> <p>T: Mostra le immagini alla LIM e guida i bambini nel trovare una denominazione a ciascuna immagine.</p> <p>A: Scrivono i nomi degli elementi sotto alle immagini.</p> <p>C: Mostra alla LIM le frasi dei fumetti in romeno.</p> <p>A: Propongono la loro traduzione delle frasi e poi le scrivono in italiano sotto quelle in romeno.</p> <p>T: Aiuta i bambini a tradurre le frasi da abbinare alle figure.</p> <p>A: Abbinano le frasi alle immagini, ritagliano le frasi e le incollano.</p>
RISORSE DEL CARAP	<p>K 10 <i>Riconoscono il ruolo della cultura nelle comunicazioni e relazioni Interculturali.</i></p> <p>K 6 <i>Riconoscono similitudini e diversità tra lingue e varietà linguistiche.</i></p> <p>K 2.5.3 <i>Sanno che la propria identità linguistica può essere complessa (in collegamento con la storia personale, familiare, nazionale).</i></p> <p>K 6.2 <i>Sanno che ogni lingua ha la sua maniera in parte specifica di apprendere/ di organizzare la realtà.</i></p>

#### 4.2.2. Strumenti di verifica

Per monitorare l'andamento della sperimentazione e verificarne l'efficacia, si sono utilizzate diverse modalità di osservazione e di resoconto da parte dei vari operatori del progetto, degli insegnanti e degli alunni stessi.

Per una più attenta osservazione delle dinamiche relazionali e della partecipazione degli alunni, tutti gli incontri sono stati videoregistrati e conservati insieme ai materiali usati per le diverse attività. Le videoregistrazioni sono state usate in itinere, per osservare l'andamento degli incontri e per la loro ricalibrazione; sono inoltre servite per la formazione iniziale e in itinere dei conduttori e dei testimoni di lingua, che hanno potuto analizzare in dettaglio le azioni didattiche, anche di microlivello, utili ad agevolare da un lato la trasmissione dei contenuti voluti, dall'altro il coinvolgimento e la partecipazione degli alunni. Il materiale videoregistrato si presta inoltre a più approfondite analisi e ricerche sulle modalità di conduzione e gestione della classe, sulle dinamiche di classe e gli aspetti relazionali, sui processi relativi alla costruzione delle competenze nell'ambito dell'educazione linguistica, che si spera di proseguire prossimamente, anche in vista di percorsi di formazione insegnanti. Su questo punto torneremo nelle conclusioni.

Il punto di vista degli insegnanti delle classi coinvolte in merito alle valenze didattiche della sperimentazione è stato raccolto attraverso griglie costruite secondo i descrittori di risorse del CARAP, rispetto alle quali gli insegnanti, durante lo svolgimento degli incontri, hanno indicato le risorse di volta in volta mobilitate. Le stesse griglie sono state compilate dai conduttori e dai testimoni, per un riscontro incrociato.

Infine, sono stati usati vari strumenti, in parte di tipo interazionale e in parte in forma di test, per verificare i benefici cognitivi e le competenze linguistiche e metalinguistiche acquisite dagli alunni. In interviste collettive videoregistrate, tenutesi nell'ultimo incontro, gli alunni sono stati invitati all'auto-osservazione del proprio comportamento in merito alle risorse attivate per la comprensione e l'analisi delle lingue sconosciute via via presentate; hanno inoltre partecipato, in attività di gruppo videoregistrate, a compiti di *problem-solving* riguardo a materiale linguistico non precedentemente presentato negli incontri, verificando così la capacità di riutilizzo di nozioni e strategie di analisi sfruttate nel corso del laboratorio.

Sono state usate infine usati strumenti di *testing* maggiormente ispirati a paradigmi sperimentali. Un test di ascolto e comprensione di elementi di una lingua sconosciuta, somministrato durante il primo e l'ultimo laboratorio, hanno mostrato un incremento delle capacità degli alunni significativamente maggiori rispetto a quelle di coetanei di classi comparabili non sottoposti alla sperimentazione e selezionati come gruppo di controllo. Il protocollo e i risultati del test, e un primo cenno ai risultati delle interviste sulla riflessione metalinguistica e metacognitiva sono discussi in Andorno e Sordella (2018).

## 5. I LABORATORI

### 5.1. *La modalità laboratoriale: finalità, ruoli e fasi*

In base all'orientamento pedagogico presentato nelle premesse, gli incontri sono stati condotti con una modalità laboratoriale, caratterizzata dal coinvolgimento attivo degli alunni, sia individualmente che in gruppo. La peculiarità dell'approccio laboratoriale consiste nel predisporre situazioni didattiche in cui gli studenti debbano agire – concretamente e cognitivamente – per affrontare un compito, la cui soluzione viene

stimolata e motivata nella fase di presentazione e successivamente guidata nelle fasi operative, in un processo di co-costruzione delle conoscenze (Cuncu, 2017).

A tale scopo, sono stati costruiti dei materiali che permettessero di “manipolare” le strutture della lingua di volta in volta oggetto di osservazione, in modo da comprenderne alcuni meccanismi, trasferibili anche ad altre lingue e, in particolare, alla lingua italiana, che è l’oggetto di riflessione metalinguistica su cui i bambini dovrebbero essere abituati a lavorare in classe. L’obiettivo degli incontri non è quindi il raggiungimento di una qualche forma esaustiva di descrizione della lingua oggetto o di un sotto-settore della sua grammatica, ma piuttosto quello di stimolare e incanalare le capacità osservative degli alunni verso alcuni meccanismi di funzionamento linguistico ricorrenti, che possono poi essere efficacemente impiegati nel momento dell’analisi sistematica delle lingue oggetto di studio curricolare. Il ruolo del testimone di lingua e del conduttore dell’incontro non è di conseguenza quello di insegnare “pezzi” della grammatica delle lingue presentate, ma piuttosto quello di disegnare situazioni problematiche stimolanti, aiutare i bambini ad analizzarle in tutti i loro aspetti, guidandoli poi nel seguire questa o quell’altra pista di soluzione, dando la priorità all’apertura di prospettive di ricerca più che a far intravedere soluzioni che “chiudano il cerchio”.

Pur nella varietà delle proposte, suggerite a loro volta dalla varietà delle lingue e degli spunti linguistici, culturali e interdisciplinari suggeriti dai testimoni di lingua, gli incontri sono stati costruiti secondo una ossatura comune. Ciascun incontro è introdotto da uno stimolo motivante che innesca il conflitto cognitivo: si tratta, in ogni caso, di un testo (cfr. par. 5.3), scritto o orale, proposto ed eventualmente agito in prima persona dal testimone di lingua, che contiene gli elementi linguistici e culturali che verranno sviluppati in seguito, e che viene inizialmente presentato agli alunni “senza filtri”, per un primo momento di innesco della curiosità e delle aspettative, e di pura attenzione alle peculiarità materiali (orali) della lingua e/o (visive) della scrittura. L’attenzione degli alunni viene comunque, già in questa fase, incanalata ad una osservazione mirata, attraverso varie tecniche che illustreremo nel par. 5.5.2.

Segue una fase, piuttosto ampia, dedicata alla progressiva comprensione globale del testo, attraverso vari strumenti di contestualizzazione e di supporto che verranno illustrati nei parr. 5.5.3-5.5.4.

Per passare progressivamente da una comprensione analitica alla riflessione di tipo metalinguistico due sono gli strumenti ricorrenti di rappresentazione grafica, tipici del lavoro di descrizione e analisi linguistica, che sono stati usati:

- la traduzione/glossatura interlineare e la segmentazione in morfemi.
- le varie forme in cui questi strumenti di base sono stati declinati nelle diverse circostanze e per le diverse finalità degli incontri sono illustrati rispettivamente nei parr. 5.5.5-5.5.6.

Ogni incontro si conclude con un’attività che porta alla realizzazione di un prodotto che suggella il risultato raggiunto: può trattarsi di un fiore in cartoncino (cfr. par. 5.5.1), un libricino di carta, una pagina di quaderno con una lettera indirizzata ad una sconosciuta bambina tunisina, del proprio nome scritto in cinese, di una coreografia cantata e danzata in una lingua africana.

La parte conclusiva viene dedicata alla condivisione e al confronto, al fine di rielaborare l’esperienza vissuta e connetterla con le altre già vissute e con la propria esperienza individuale, riflettendo sugli aspetti metacognitivi e relazionali.

La combinazione di attività riflessive di ascolto, osservazione, analisi e attività pratiche di manipolazione concreta dei dati non risponde a un bisogno generico di “momenti di svago” che alleggeriscano il peso degli incontri: nasce invece dalla consapevolezza che è opportuno offrire «la possibilità di lavorare con realtà, oggetti concreti quali buste, scatole e cartelloni, e con le mani, tagliando e incollando, al fine di facilitare la mediazione semiotica del pensiero» (Pallotti, Rosi, 2017: 199).

Tutte queste attività sono precedute, nel primo incontro, da un primo momento di sensibilizzazione al tema del plurilinguismo e alla varietà dei repertori linguistici individuali, funzionale ad attivare nei bambini l'esplorazione di un universo loro vicino, di cui non sono sempre consapevoli, e a valorizzare e incoraggiare l'espressione individuale e il riferimento all'esperienza personale sul tema delle lingue. L'incontro funge anche da momento di presentazione del conduttore del laboratorio e dei diversi testimoni di lingua, che presentandosi come poliglotti ed “esperti” di lingue, si offrono come modello positivo cui rapportarsi e stimolano la curiosità e l'anticipazione sui temi che verranno successivamente proposti.

Chiude il ciclo laboratoriale un ultimo incontro in cui, oltre ad essere replicato il test di ascolto iniziale su una lingua sconosciuta a tutti, si svolgono le interviste a piccolo gruppo in cui i bambini sono invitati a cimentarsi, con l'aiuto del conduttore ma in assenza di un esperto madrelingua, sulla riflessione linguistica su lingue nuove e non presentate nel laboratorio.

## 5.2. *La scelta delle lingue*

Conformemente all'approccio di *éveil aux langues* proposto dal CARAP, negli incontri laboratoriali sono state presentate lingue che il curriculum scolastico non prevede di insegnare. Data la composizione plurilingue e multilingue delle classi in cui il laboratorio è stato svolto, le lingue proposte hanno incluso, di volta in volta, lingue parlate a casa da (parte de)gli alunni, sia autoctoni sia immigrati o figli di genitori immigrati, e altre lingue volutamente estranee al repertorio di tutti gli alunni.

Nel ciclo dei dieci incontri di cui ogni laboratorio si compone sono state complessivamente proposte attività dedicate a quattro lingue, ad ognuna delle quali sono stati dedicati due incontri, anche non contigui, co-condotti dal conduttore di classe e dal testimone parlante nativo della lingua in questione. Ulteriori lingue sono state usate per le attività di testing e verifica iniziale e finale. Nell'arco dei tre anni, sono state proposte le lingue albanese (nelle varietà toscane e ghego), arabo (standard e nelle diverse varietà regionali), cinese mandarino, farsi, medumba (una lingua del gruppo Niger-Congo parlata nelle regioni meridionali del Camerun<sup>10</sup>), romeno e un dialetto italiano dell'area di Calitri, Irpinia. Le attività legate al test di ascolto iniziale e finale sono state condotte sul polacco, mentre le interviste finali di riflessione metalinguistica sono state incentrate sul tedesco e sul turco.

Sono state quindi proposte lingue romanze (romeno, dialetto calitano), vicine all'italiano, lingua di scolarizzazione comune, che hanno consentito di sfruttare strategie di intercomprensione e stimolato il riconoscimento di affinità, così come lingue distanti

<sup>10</sup> Cfr. <https://www.ethnologue.com/language/byv>.



dall'italiano non solo sul piano lessicale – e quindi meno o per nulla immediatamente intercambiabili – ma anche e soprattutto:

- sul piano fonetico: lingue tonali (cinese, medumba), lingue dotate di fonemi sconosciuti all'italiano (le uvulari e glottidali del farsi e dell'arabo; le fricative del polacco);
- sul piano grafico: lingue che si servono di alfabeti diversi da quello latino (arabo, farsi) o di sistemi ideografici (cinese);
- sul piano morfosintattico: lingue isolanti (cinese), agglutinanti (medumba, turco) e flessive (albanese, arabo, polacco, tedesco, turco); lingue dotate di morfologia flessiva parzialmente confrontabile con quella italiana (meccanismi di alterazione e flessione di genere e numero nel farsi, nell'albanese, nel romeno) o dotate di tratti diversi dall'italiano, come la presenza di flessione di caso (farsi, polacco, romeno, tedesco, turco), l'assenza di articoli o di articoli enclitici (romeno, arabo, medumba, polacco), o il diverso ordine delle parole (arabo, farsi).

L'utilità del lavoro su lingue sconosciute o solo parzialmente conosciute consiste, come discusso nei parr. 2.5-2.6, nella capacità che queste hanno di innescare il conflitto cognitivo, e di richiedere la messa in atto di capacità di analisi per affrontare un enigma reale del quale occorre trovare una soluzione, sfruttando e stimolando da un lato la naturale capacità epilinguistica dei bambini – e degli esseri umani – e dall'altro richiamando – e così potenziando – le competenze e conoscenze metalinguistiche in corso di acquisizione nel percorso di educazione linguistica curricolare. Il lavoro di riflessione metalinguistica su lingue non oggetto di insegnamento, quindi, mentre libera dalla preoccupazione dell'esauritività, stimola e motiva l'esercizio di competenze e risorse, la cui utilità per risolvere compiti interpretativi reali diviene evidente proprio di fronte a strutture alle quali non è possibile accedere altrimenti, ricorrendo cioè alla propria conoscenza linguistica nativa, intuitiva e irriflessa. Di fronte a lingue a tutti sconosciute, d'altronde, tutti gli alunni hanno a disposizione le stesse competenze e possono sfruttare le stesse risorse, senza che i repertori linguistici individuali creino condizioni di vantaggio o svantaggio differenziale iniziale.

La libertà dal vincolo di lavorare su lingue “da insegnare” ha consentito poi di spingere la proposta all'analisi di lingue anche molto distanti dal repertorio linguistico posseduto, favorendo così un'esperienza diretta con la varietà linguistica esistente ad ogni livello di analisi, stimolando la curiosità per tale varietà e, d'altronde, ottenendo l'effetto di riportare nell'alveo della “normalità” l'estrema varietà dei repertori linguistici posseduti dagli alunni plurilingui.

Una funzione parzialmente diversa – ed aggiuntiva – ha avuto la scelta di portare in classe anche lingue conosciute da una parte degli alunni o conosciute da loro almeno parzialmente. Nel caso in cui la lingua oggetto del laboratorio sia parte del repertorio linguistico di una parte degli alunni, le competenze linguistiche di questi ultimi vengono valorizzate affidando loro il ruolo di “esperti”, aiutanti del testimone nella co-costruzione delle competenze, ad esempio nel momento della traduzione del testo. Un effetto indiretto rappresentato dal portare in classe le lingue degli alunni immigrati – e farle entrare dalla porta principale in quanto “lingue della lezione” – è sicuramente la crescita del prestigio sociale delle stesse, percepite di norma come sociolinguisticamente subalterne alla lingua italiana se non come ostacolo alla buona riuscita scolastica. Non è stato naturalmente possibile reclutare testimoni di tutte le lingue straniere rappresentate nelle diverse classi; tuttavia, a segnalare che l'attività svolta apre la porta al “fare

grammatica” con tutte le lingue, un rimando costante di ogni incontro è stata la domanda rivolta a tutti gli alunni: “E nella tua lingua come funziona questo meccanismo che abbiamo scoperto?”, domanda che, grazie alla collaborazione degli insegnanti di classe, può essere estesa al momento dell’extrascuola, chiedendo ai bambini di coinvolgere i genitori nella ricerca di una risposta, per approfondire il lavoro in momenti successivi all’incontro laboratoriale. In questo modo, i bambini stessi e le loro famiglie diventano a loro volta “testimoni di lingua”, al pari degli esperti ospitati in classe. Anche se gli interrogativi sono destinati a rimanere perlopiù irrisolti, in quanto gli alunni plurilingui – e talvolta anche i genitori – non sono abituati a considerare la lingua parlata in casa come oggetto di riflessione linguistica, si tratta di uno stimolo che può aprire la strada ad un approccio metalinguistico in grado di rendere attuali le potenzialità cognitive rappresentate dal gestire quotidianamente più lingue (Bialystok *et al.*, 2012).

In ogni caso, il mero fatto di avere come “esperti” degli studenti universitari che conoscono la lingua italiana e, al contempo, hanno un repertorio plurilingue e alle spalle un background migratorio può rappresentare per tutti gli alunni di origine straniera un modello positivo di successo scolastico e una prospettiva di riscatto sociale, che passano anche attraverso l’essere parlanti plurilingui.

### 5.3. I tipi testuali

Nella Figura 5 elenchiamo a titolo esemplificativo i materiali linguistici di tipo testuale che, per le diverse lingue e i diversi incontri, sono stati portati in classe in forma orale o scritta, fungendo da stimolo per le attività laboratoriali condotte nelle classi; per ogni incontro sono anche precisati i contenuti oggetto di riflessione linguistica esplicita e gli eventuali raccordi curriculari che sono stati esplicitamente tematizzati.

Figura 5: *I contenuti degli incontri (escluso a.s. 2017-18, in corso di svolgimento)*

TITOLO	LINGUA	TIPO TESTUALE	ELEMENTI OGGETTO DI RIFLESSIONE LINGUISTICA	ELEMENTI DI TRASVERSALITÀ CON L’AMBITO STORICO
Previsioni del tempo	polacco	testo espositivo audiovisivo realizzato ad hoc per l’incontro iniziale	test di ascolto, memorizzazione e comprensione	
La regina dei fiori	farsi	racconto realizzato ad hoc per l’incontro iniziale	- foni glottidali - alterazione e flessione dei nomi	

TITOLO	LINGUA	TIPO TESTUALE	ELEMENTI OGGETTO DI RIFLESSIONE LINGUISTICA	ELEMENTI DI TRASVERSALITÀ CON L'AMBITO STORICO
Arash l'arciere	farsi	leggenda tradizionale	espressioni idiomatiche e loro traduzione	
La fenice e l'albino	farsi	leggenda tradizionale	la realizzazione del possessivo	
La raccolta delle olive	arabo	racconto di memoria personale	- lingua comune e varietà regionali - intercomprensione fra lingue vicine	
Una lettera dalla Tunisia	arabo	lettera familiare	- la scrittura in un altro alfabeto - ordine dei costituenti maggiori di frase	La nascita della scrittura, gli alfabeti, le civiltà del Vicino Oriente Antico
Dalle idee agli ideogrammi	cinese	testo espositivo audiovisivo per bambini	- la scrittura ideografica	Le civiltà dell'Estremo Oriente
Costruire le parole	cinese	parole-carattere	- meccanismi di composizione delle parole	
Filastrocca della buonanotte	dialetto calitrano	filastrocca tradizionale	- intercomprensione con l'italiano - lingua e dialetti	
Una mano sola	medumba	proverbi tradizionali	- meccanismi di formazione del plurale - lingue senza articoli	
Alzatevi bambini	medumba	canzone	- toni ascendenti e discendenti	
La leggenda di Dochia	romeno	racconto tradizionale	- articoli e preposizioni enclitiche - flessione di numero	L'impero romano
Dall'accampamento romano alla città	romeno	testo espositivo-descrittivo realizzato ad hoc	- intercomprensione con l'italiano - l'origine delle lingue romanze	

Tra le varie tipologie testuali, uno spazio preponderante è occupato dalla narrazione, che maggiormente si presta al riconoscimento di strutture portanti comuni a molte culture linguistiche e che mettono in gioco schemi cognitivi diversificati e articolati, sia sul piano temporale sia sul piano spaziale sia rispetto alle relazioni di causa-effetto (Lavinio, 2000). Sono stati comunque scelti tipi testuali di cui i bambini potessero avere avuto esperienza, in modo che la familiarità stessa con il tipo di testo e con le caratteristiche dell'evento comunicativo in cui esso normalmente si colloca potessero offrire elementi di supporto all'interpretazione e alla comprensione globale: a titolo di esempio, possiamo menzionare il ruolo fondamentale svolto dalla conoscenza dell'evento comunicativo "previsioni del tempo in tv" nel comprendere l'articolazione complessiva e le parole chiave di un testo audiovisivo in una lingua mai sentita prima, come il polacco usato nel test iniziale e finale; o, ancora, nel caso della *Lettera dalla Tunisia*, il supporto che la precedente esperienza, almeno indiretta, con il genere "lettera personale" ha fornito nel decodificare, in un testo scritto in un alfabeto e in una lingua ai più sconosciuti, almeno l'articolazione testuale complessiva (appello al destinatario, data, saluti, firma). Nel caso della *Lettera dalla Tunisia*, anche la teatralità dell'entrata in scena del testo è funzionale alla sua comprensione globale: la lettera arriva infatti in classe in una busta chiusa, consegnata da un bidello alla conduttrice del laboratorio, la quale apre la busta e legge la lettera ad alta voce enfatizzando i toni, in modo che ritmo e intonazione consentano ai bambini di cogliere già a livello prosodico quell'articolazione testuale che poi sarà osservabile sul piano grafico ("Cara Ines..."). Ulteriori elementi di sorpresa sono dati dal successivo ingresso in scena di un abbecedario, chiave per la decifrazione dei segni dell'incomprensibile testo, e infine di una collezione di cartoncini con scritti in arabo tutti i nomi degli alunni della classe.

Simili strumenti di messa in scena e teatralizzazione sono stati sfruttati in altre circostanze. Ad esempio, il proverbio medumba "Una mano sola non può fare un nodo" viene introdotto attraverso la proposta di una situazione di *problem solving* dal sapore ludico: i bambini vengono invitati inizialmente a cimentarsi con il compito di fare il nodo a uno spago utilizzando una mano sola e successivamente provano a realizzare l'impresa facendosi aiutare dal compagno, anch'egli con una sola mano a disposizione. È difficile, ma ci si riesce dopo vari tentativi, e la soddisfazione provata è il punto di partenza per stimolare delle riflessioni e proporre la traduzione del proverbio.

Ancora, la narrazione portata in classe nel primo laboratorio, la *Regina dei fiori*, è stata impreziosita dall'effetto sorpresa prodotto dall'assistere alla declamazione, cantilenante ed enfatica ed accompagnata da gesti espressivi e mimici, della testimone di lingua - narratrice e recitatrice, secondo modalità simili a quelle dei cantastorie popolari; nel corso degli incontri, gli alunni familiarizzano con una modalità narrativa di questo tipo, ma l'attenzione può essere ravvivata dall'uso di immagini preziose e suggestive, simili a quadri, come nel caso della narrazione della leggenda di *Arash l'arciere* (Figura 6).

L'apparato iconografico è stato estremamente curato in ogni laboratorio come parte dell'esperienza di ascolto / ricezione del testo, e si è avvalso in alcuni casi di rappresentazione di manufatti artistici reali, come quando, in preparazione al testo espositivo sulla città romana, la conquista romana della Dacia è stata raccontata (questa volta in italiano) a partire dai bassorilievi della colonna traiana. Nel caso della canzone *Alzatevi bambini*, la testimone ha portato in classe non solo una canzone, ma anche le percussioni per eseguirla.

Figura 6. Immagini per la narrazione della leggenda di Arash l'arciere



L'attenzione data alla messa in scena e alla performance del testo non hanno avuto solo la funzione – comunque rilevante – di catalizzare l'attenzione dell'uditorio e stimolarne la partecipazione, ma anche di fare sì che i testi proposti non risultassero solo un espediente, un contenitore provvisorio degli elementi linguistici poi materia di riflessione, ma fossero essi stessi il primo oggetto di curiosità nella loro complessiva funzione comunicativa, e la loro comprensione – globale, se non analitica – un reale primo obiettivo dei laboratori e di attenzione degli alunni.

L'interesse al testo come parte di un evento comunicativo reale risponde in definitiva a tre ordini di motivi, che riguardano tanto un orientamento generale assunto verso le forme e gli scopi dell'educazione linguistica quanto le più specifiche scelte di obiettivi e finalità legate alla proposta laboratoriale in quanto sperimentazione di un percorso di educazione plurilingue. In primo luogo, l'attenzione al livello del testo scaturisce da un'idea di educazione linguistica che intende bilanciare l'attenzione verso entrambi i poli della dicotomia *langue / parole*, la lingua come sistema e come discorso. In secondo luogo, e in connessione con quanto appena detto, il potenziamento della capacità di attenzione e comprensione nei confronti di un testo, a partire dalla decodifica dell'insieme degli indizi linguistici e contestuali con cui questo si manifesta, è stato un obiettivo complessivo dei laboratori, come parte del bagaglio di competenze utili per la comunicazione plurilingue ma anche in quanto parte tout court di una competenza linguistico-comunicativa sofisticata. Infine, in sintonia con l'approccio interculturale che il CARAP propone come parte degli *Approcci plurali*, si è voluto che i testimoni di lingua, come ambasciatori della propria lingua, portassero alla classe anche un assaggio della cultura cui quella lingua è connessa.

I contenuti dei testi, quindi, sono stati in ogni caso “autentici” – anche quando costruiti ad hoc per il laboratorio –, in quanto culturalmente situati nell'esperienza personale, legata al proprio paese di origine, del testimone di lingua. Si sono quindi portati in classe racconti tradizionali, filastrocche, canzoni, memorie personali, proponendo tipologie testuali che permettono di aprire delle finestre sulle varie tradizioni linguistico-culturali. Talvolta, l'accento è posto sulla distanza: la canzone *Alzatevi bambini*, un richiamo giocoso al lavoro nei campi, rimanda a un'esperienza di infanzia diversa da quella urbana degli alunni della classe, e nel corso del laboratorio viene riattualizzata immaginando le possibili frasi di una canzone motivazionale destinata agli stessi alunni. Altre volte, si può lavorare sulle affinità. Il proverbio *Una*

*mano sola* fa riflettere sul significato profondo della cooperazione e invita a rintracciare proverbi che, nelle proprie lingue di appartenenza, propongano un messaggio simile. I gesti che accompagnano la filastrocca tradizionale per bambini in calitrano, che racconta le vicende delle cinque dita della mano, consentono ad alcuni bambini – e insegnanti – di riconoscere una filastrocca con un tema simile ricorrente anche nella propria lingua o dialetto, di cui si propongono allora alla classe le parole.

Alcuni testi sono stati costruiti come testi espositivi di taglio didattico, affini a quelli di cui si ha esperienza a scuola, relativi ad esempio alla storia del paese di origine del testimone di lingua. Questo è accaduto soprattutto là dove questi consentivano un raccordo con contenuti curricolari: questo criterio ha guidato la scelta, per i laboratori sulla lingua romena, del testo espositivo sull'accampamento e la città romana, e la narrazione della narrazione della leggenda di Dochia, principessa della Dacia che avrebbe cercato di resistere alla conquista da parte dei romani guidati dall'imperatore Traiano.

Approfondiamo il tema del raccordo con la programmazione curricolare nel prossimo paragrafo.

#### 5.4. *Il raccordo con le attività curricolari*

Nella progettazione dei laboratori è sempre presente l'attenzione a che le attività proposte si integrino nel percorso di insegnamento-apprendimento curricolare, cioè che gli stimoli offerti non rimangano isolati ma richiamino il più possibile gli elementi del cammino intrapreso dalla classe e siano possibilmente spendibili nella quotidianità della vita scolastica, magari come “punti interrogativi” che emergono di tanto in tanto nell'approccio ai fatti linguistici nelle loro diverse realizzazioni. Questa attenzione emerge non solo nello sfruttare le competenze metalinguistiche sviluppate nelle ore di educazione linguistica, attraverso lo sfruttamento e il richiamo della relativa terminologia tecnica e di eventuali abitudini già consolidate in classe – uso di colori o espedienti grafici per “fare analisi grammaticale” – ma anche nel rimando ad altre discipline o ad altri aspetti dell'educazione linguistica come l'approccio ai generi letterari o l'esplorazione delle varietà della lingua, dalla variazione di registro ai dialetti e alle varietà regionali dell'italiano.

Per quanto riguarda l'ambito storico, negli ultimi due anni della scuola primaria, lo studio della storia delle civiltà antiche, ad esempio, tocca anche la tematica dell'origine della scrittura, esplorando le diverse soluzioni che nel tempo i popoli hanno individuato per codificare graficamente il parlato e renderlo un mezzo di comunicazione efficace, soprattutto per gli scambi commerciali. Gli incontri proposti nel progetto relativamente a lingue scritte con altro sistema di scrittura (arabo e cinese in particolare) si focalizzano sui vantaggi e sugli svantaggi relativi, da un lato, alla strategia di far corrispondere ai suoni dei segni grafici e, dall'altro, alla strategia di rappresentare in una forma iconica stilizzata un'entità fisica o un concetto.

Uno degli stimoli rivelatosi particolarmente fecondo per problematizzare il rapporto tra oralità e scrittura è stato rappresentato, in occasione dell'incontro *Una lettera dalla Tunisia*, da una sequenza della trasmissione di Alberto Angela *Ulisse, il piacere della scoperta*,

che illustra il passaggio dalla preistoria alla storia mediante l'invenzione della scrittura<sup>11</sup>. Qui si coniugano sapientemente i diversi canali della comunicazione scientifico-divulgativa, attraverso una continua integrazione tra la spiegazione orale fornita dal conduttore di classe, le scene filmiche ed immagini dimostrative prodotte autonomamente. In particolare, nel corso dell'incontro si focalizza l'attenzione sull'evoluzione della scrittura cuneiforme dei sumeri, arrivando all'alfabeto fenicio da cui procedono per strade diverse la scrittura greca – e conseguentemente quella latina – e la scrittura araba. Le sequenze animate del filmato mostrano in dettaglio le comuni radici di queste due grandi tradizioni linguistiche e culturali ed esemplificano alcune diverse realizzazioni grafematiche dello stesso suono. Il concetto è stato nell'incontro ripreso dalla testimone di lingua araba e dal conduttore di classe, che hanno in questo modo recuperato non soltanto conoscenze curricolari del gruppo classe, ma anche competenze specifiche del gruppo degli alunni arabofoni rispetto alla loro lingua di origine. Si tratta perlopiù di competenze che riguardano l'oralità della comunicazione quotidiana in famiglia, ma anche, in alcuni casi, riprendono elementi che alcuni alunni possono aver appreso dalla frequenza di corsi di lingua araba talvolta organizzati dalle comunità immigrate, che in tal caso offrono un primo approccio anche al codice scritto. Solitamente la scuola italiana e la scuola "della moschea" coesistono nell'esperienza di questi bambini come due mondi separati, situazione che certamente non favorisce quel transfer di competenze che è alla base della competenza plurilingue (Cummins, 2008): l'incontro sulla scrittura araba ha costituito per questi bambini un ulteriore raccordo fra fonti diverse di apprendimento.

La problematizzazione del bisogno di comunicare con i popoli vicini, suggerita nell'incontro dedicato all'arabo e introdotta dal video su descritto, viene ulteriormente riproposta nell'incontro dedicato agli ideogrammi della scrittura cinese. Grazie al lavoro condotto in sinergia dal conduttore di classe e dalla testimone di lingua cinese, gli alunni sono stimolati a formulare delle ipotesi sulle ragioni che hanno spinto alcuni popoli a sviluppare una scrittura alfabetica e altri a sviluppare sistemi di scrittura ideografica. Un contributo all'organizzazione delle riflessioni può essere dato dall'osservazione delle aree geografiche di pertinenza della scrittura cinese, dal momento che i caratteri cinesi sono stati utilizzati «in aree diverse del continente asiatico per fissare a livello grafematico sistemi linguistici tipologicamente lontani tra loro: due lingue isolanti quali il cinese e il vietnamita (quest'ultimo, lingua austro-asiatica); e due lingue (di fatto isolate e) agglutinanti quali il coreano e il giapponese» (Banfi, 2002: 176). Senza arrivare a questo grado di dettaglio tecnico, basta portare ai bambini l'esempio dei dialetti cinesi, tanto distanti tra loro quanto numerosi, e stimolare la discussione sulle difficoltà che comporta codificare, attraverso una successione di segni grafici, una catena fonica di cui solo un gruppo di persone conosce il significato, a fronte di innumerevoli altri gruppi linguistici geograficamente a contatto e con i quali si deve comunicare spesso. Non resta, probabilmente, che dare una forma grafica convenzionale alle idee che, al contrario della loro espressione linguistica, sono molto più comuni tra persone che hanno lingue diverse, lasciando poi che ciascuno dia a quei segni grafici una forma sonora peculiare. Questa strategia, in fondo, fa sì che si possano comunicare per scritto dei significati, pur quando la comunicazione orale non è intercomprensibile.

<sup>11</sup> L'estratto è reperibile al link <https://www.youtube.com/watch?v=jHaUuhUZFDw>.

Un'ulteriore connessione può essere istituita a questo punto fra il sistema di scrittura tipico del cinese e il sistema di scrittura della matematica, i cui segni sono, di fatto, ideogrammi, che significano direttamente un numero (1, 2, 3, ecc.) o un'operazione (+, -, , : ...) indipendentemente dai suoni con cui quel numero o quell'operazione sono nominati in una lingua o in un'altra.

Connessioni curriculari con il programma di storia e di geografia sono state consentite poi dalla riflessione che segue la constatazione della somiglianza fonetico-lessicale fra le lingue. La somiglianza fra le lingue fa parte talvolta di una più ampia somiglianza culturale, come si verifica nell'incontro denominato *Dall'accampamento romano alla città*. Nel corso dell'incontro, il testimone di lingua romena illustra oralmente, sulla base di alcune immagini, somiglianze tra la pianta della città di Torino e la pianta tipica dell'accampamento romano, passando poi ad illustrare le caratteristiche delle città romane costruite anche nell'attuale Romania, attraverso la descrizione di un sito archeologico supportata da immagini fotografiche. È l'occasione per anticipare / richiamare contenuti, legati alla storia dell'Impero Romano, relativamente ai quali i bambini possono così gustare connessioni concrete fra il mondo antico e la contemporaneità.

### 5.5. *Gli strumenti adottati per l'analisi e la manipolazione linguistica*

Illustrato l'impianto complessivo del percorso laboratoriale e le caratteristiche comuni ai diversi incontri, in questo paragrafo descriveremo più in dettaglio alcuni strumenti utilizzati per il lavoro più precisamente linguistico, in particolare relativamente all'osservazione e all'ascolto globale e analitico dei testi (par. 5.5.2), in vista della loro comprensione e decodifica (parr. 5.5.3-5.5.4), e all'analisi e alla manipolazione di singole strutture (morfemi, parole, frasi), in vista della riflessione metalinguistica (parr. 5.5.5-5.5.6). Nel par. 5.5.1 illustriamo una delle attività che avviano il percorso laboratoriale, innescando il tema della varietà linguistica a partire dall'auto-osservazione dei repertori individuali.

#### 5.5.1. *Descrivere i repertori linguistici individuali: il "fiore delle lingue"*

Lo stimolo alla sensibilità sociolinguistica, che affiora soprattutto nei momenti del percorso laboratoriale in cui si illustrano i rapporti fra le lingue (l'italiano e i suoi dialetti; l'arabo e le sue varietà, abbondantemente rappresentate nelle classi; i prestiti dell'arabo al farsi; le diverse lingue parlate dalle comunità sinofone) connota il progetto già a partire dall'incontro iniziale. In questa occasione, per incoraggiare la riflessione sul plurilinguismo a partire da sé e dalla propria esperienza, e introdurre altresì la modalità laboratoriale propria di tutti gli incontri, dopo una presentazione in cui ogni testimone di lingua descrive alla classe il proprio repertorio linguistico attraverso la propria storia e le proprie abitudini quotidiane, ciascun bambino è invitato a riflettere sulla propria esperienza di parlante plurilingue realizzando il proprio personale "fiore delle lingue", sul modello di quello che contestualmente viene offerto dai testimoni e dal conduttore. Si tratta di un'attività didattica ispirata ad una delle proposte di *éveil aux langues* del



progetto ELODI<sup>12</sup>, sviluppatosi in Canada parallelamente alle analoghe esperienze europee EOLE e EVLANG (cfr. par. 2.4). L'attività consiste nel comporre un fiore assemblando varie forme di cartoncino, circolari e ovali; nel cerchio che rappresenta la parte centrale del fiore, il bambino rappresenta se stesso e, sull'estremità di ogni petalo, gli interlocutori abituali della propria vita sociale quotidiana; in corrispondenza delle frecce bidirezionali che collegano il centro con i vari petali, il bambino scrive le lingue con cui, ad esempio, parla con la mamma e con cui la mamma gli risponde.

Nel realizzare il proprio fiore, i bambini sono naturalmente stimolati a pensare analiticamente alle proprie esperienze di comunicazione quotidiana, facendo emergere differenze anche sottili di comportamento che normalmente passano inavvertite, come la possibile asimmetria dell'uso delle lingue negli scambi comunicativi con i singoli interlocutori; i bambini, anche quelli prevalentemente monolingui, d'altronde, vengono incoraggiati a rintracciare quelle istanze, anche occasionali, di comunicazione plurilingue che possono essere altrettanto sottovalutate e trascurate: il parlare in dialetto dei nonni o di qualche parente che vive in altre regioni; le lingue straniere occasionalmente ascoltate o usate, anche solo in modo formulaico, durante una vacanza o sentite in un video. Accanto alla funzione di "risveglio" e valorizzazione del repertorio di competenze individuali (tutti i bambini vengono elevati al rango di parlanti plurilingui) e collettive (la classe plurilingue ne emerge come una classe ricca di saperi, anziché come una classe problematica, quale spesso è vissuta), funzionale al prosieguo del laboratorio, l'attività funge da innesco motivazionale nell'apertura alla scoperta e anche allo studio delle lingue curriculari, mostrando la vitalità dell'uso plurilingue e delle occasioni di comunicazione che una competenza plurilingue consente.

Figura 7. Esempi di "fiore delle lingue"



Per quanto riguarda gli aspetti di ricerca, la situazione osservata nelle varie classi rispecchia quella fotografata dall'indagine sociolinguistica recentemente svolta nella stessa area (Chini e Andorno, a cura di, in stampa). Sul piano della didattica, questa attività permette di stimolare dei momenti di conversazione tra gli alunni e gli animatori

<sup>12</sup> [http://www.elodil.com/files/modules\\_primaire/Fleur%20des%20langues.Mai2006.pdf](http://www.elodil.com/files/modules_primaire/Fleur%20des%20langues.Mai2006.pdf).

del progetto in cui anche gli alunni di famiglia italiana scoprono di non essere completamente monolingui, ma riconoscono nella propria competenza, attiva o passiva, aspetti di variazione linguistica. Sul piano delle varietà diatopiche, infatti, possono essere chiamati in causa i dialetti italiani o le parlate regionali, ma la riflessione guidata può allargarsi anche all'asse diafasico, recuperando dalla propria esperienza degli esempi di variazione di registro, oppure all'asse diamesico con il riferimento, ad esempio, ad alcune espressioni utilizzate "dai grandi" negli *sms* o sui *social network*.

La dimensione sociolinguistica della didattica della lingua italiana si innesta in quella tradizione pedagogica italiana che ha costruito nel tempo l'idea e la pratica dell'inclusività delle differenze in cui «l'idea della pluridimensionalità (o variabilità interna) viene considerata l'elemento intrinseco del linguaggio e si irradia su tutte le lingue che entrano nella scuola» (Ferrerri, 2017: 24). Si tratta, in fondo, di recuperare l'idea saussureana di lingua come architettura logico-funzionale e, al tempo stesso, come realtà viva, mutevole e multiforme e, in questo senso, l'attenzione per la dimensione sociolinguistica rispecchia la convinzione che «l'educazione linguistica non può che essere intrinsecamente basata, al tempo stesso, sulla *langue* e sulla *parole* e che l'avvicinamento al sistema di regole convenzionali che caratterizza la *langue* deve continuamente interloquire con la riflessione sulla varietà delle realizzazioni linguistiche riscontrabili nella quotidianità» (Sordella, 2016).

### 5.5.2. *La materialità della lingua: suoni e alfabeti*

In tutti i laboratori, il primo momento di incontro con il testo della lingua oggetto di esplorazione – non necessariamente il primo momento dell'incontro – avviene, come detto, senza filtri: ai bambini viene presentato il testo scritto, o viene fatto ascoltare il testo orale, registrato o interpretato dal testimone di lingua, senza alcun supporto di contestualizzazione.

Questo primo tuffo "senza rete" può suscitare emozioni contrastanti: ilarità, curiosità, anche ansia o rabbia per il fatto di "non capire niente". Si tratta di una esperienza salutare, che mette tutti i bambini, e gli insegnanti, nella condizione di chi non conosce la lingua che si sta usando e con cui si lavorerà: un esercizio di consapevolezza che da un lato mostra, a chi non ne ha mai fatto l'esperienza, quanto smarrimento possa produrre il dover decodificare un messaggio in un codice non posseduto; d'altro lato sollecita l'attenzione ai minimi indizi contestuali che possono aiutare la decodifica, una volta che questi vengono introdotti, aiutando la presa di coscienza della loro rilevanza: su questo punto torneremo nel par. 5.5.3.

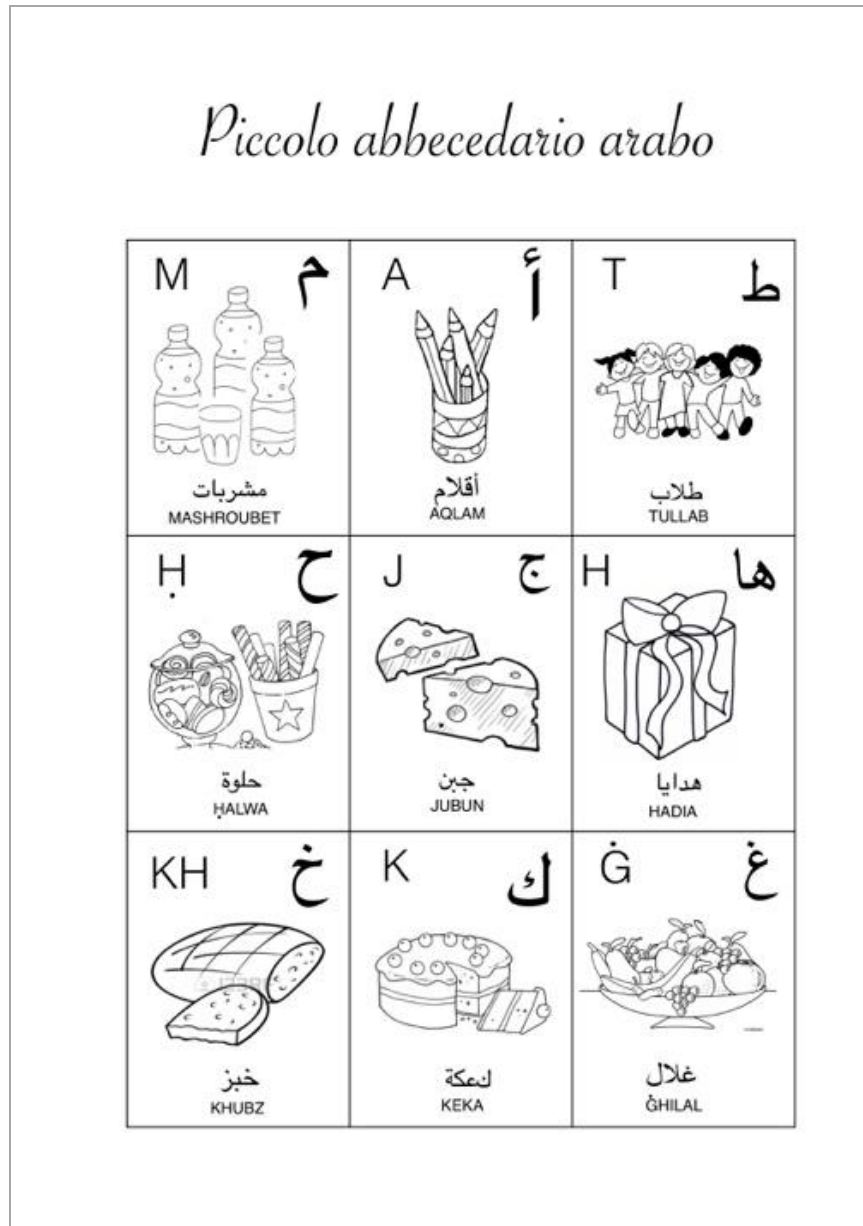
Questo primo momento non si protrae a lungo, e può consistere in sole brevi frasi o anche singole parole. Può però essere maggiormente dilatato quando la mera materialità dei suoni si fa essa stessa oggetto di osservazione. È stato il caso dell'incontro *Alzatevi bambini*, in cui il testo proposto viene messo in musica e cantato prima dal testimone di lingua e poi, con l'incoraggiamento del conduttore, dall'intera classe. Il canto nella lingua straniera, quando ancora non si conosce il significato delle parole, accentua l'attenzione alla materialità dei suoni e l'esercizio della loro memorizzazione. Successivamente, la danza mimica appresa ed eseguita contemporaneamente alle parole aiuta l'associazione della sequenza fonica oramai familiare ad un significato (Macedonia, 2014).

Attenzione alla materialità dei suoni può essere data anche grazie all’invito esplicito alla riproduzione di parole, sperimentando anche suoni esotici e difficili, diversi da quelli tipici della lingua italiana, ed eventualmente simili a quelli di alcune lingue di origine degli alunni. I bambini fanno così l’esperienza della produzione di suoni “strani”, focalizzando fisicamente (attraverso il canale visivo, tattile, propriocettivo) l’attenzione sull’apparato fonatorio e, in particolare, sui luoghi e i modi di articolazione dei foni, osservando il testimone di lingua, i compagni e se stessi: un tipo di attività proposto fin dal primo incontro sul racconto della *Regina dei Fiori*, in farsi, e poi ripetuto per ogni altra lingua.

Una simile esperienza di esposizione alla materialità della lingua si può realizzare anche nei casi in cui è usato un testo scritto, come nel caso della *Lettera dalla Tunisia*, scritta in (alfabeto) arabo. Leggere in una lingua non conosciuta può essere motivante e diventa un’impresa affrontabile se si riduce la complessità di questo processo cognitivo ad alcune sue componenti, come il seguire le parole tra le righe pronunciate da un lettore esperto, che permette di circoscriverle e segmentarle nella sequenza fonica continua e guida nel “leggerle” insieme. La decodifica dei segni, attraverso l’osservazione del dito della testimone di lingua, che scorre il testo mentre lo legge scandendo le parole ad una ad una, in questo caso porta alla scoperta della direzione della scrittura araba da destra a sinistra. L’osservazione si fa poi “lettura” imitativa ad alta voce, mentre il successivo uso di un abbecedario (cfr. Figura 8 alla pagina che segue) che riproduce la forma grafica corrispondente ad alcuni suoni, di cui è riportata anche la grafia in ortografia italiana, consente di arrivare al riconoscimento di alcune corrispondenze tra grafemi di alfabeti diversi e lo stesso suono linguistico. L’osservazione che, per alcuni segni dell’alfabeto arabo, viene usata nella traslitterazione proposta dall’abbecedario una sequenza di due lettere, può portare a richiamare ulteriormente l’attenzione sulla specificità dei suoni corrispondenti, che non hanno un corrispettivo nelle lingue scritte in alfabeto latino, e costituisce altresì un utile richiamo all’esistenza di digrammi e trigrammi anche per la scrittura di suoni in italiano: in questo gioco di specchi, dalla prospettiva di una lingua altra si vedono in nuova luce tratti di “esoticità” nascosti nell’italiano, e meccanismi apparentemente astrusi degli alfabeti altrui acquistano normalità.

L’attività di riconoscimento di segni grafici e sonori non si esaurisce nella fase iniziale degli incontri, ma può essere ripetuta in fasi successive, e risulta facilitata quando poggia sulla memoria di sequenze di suoni più volte ascoltati. Così, nel caso della canzone in medumba *Alzatevi bambini*, cantando insieme il testo, pur non conoscendo il significato di tutte le parole lo si può seguire nella sua forma scritta – in questo caso in alfabeto latino – sul foglio o alla LIM. Nel caso dell’incontro sulla lingua araba costruito intorno all’evento della raccolta delle olive in Tunisia, le parole chiave su cui si è lavorato precedentemente si ritrovano nel testo di una canzone tipica delle festicciole che si svolgono nelle scuole in occasione di questo momento dell’anno. Imparato il ritornello, di fronte al testo – scritto in alfabeto arabo – si toccano via via con il dito le parole scritte mentre si canta insieme. Anche questo, in fondo, fa parte dell’esperienza di lettura, e aiuta a familiarizzare con altri suoni e altre pratiche scritte.

Figura 8. *Supporto per la decodifica della scrittura in arabo*



Nell'approccio al testo scritto, la scrittura e la lettura sono due abilità e due esperienze intimamente connesse e la curiosità suscitata verso un modo diverso di concretizzare il rapporto tra segno grafico e suono investe entrambi i processi. Il gusto di “leggere” la *Lettera dalla Tunisia* in arabo si fa desiderio di rispondere alla lettera stessa, cimentandosi con la scrittura di alcune frasi nel nuovo codice con cui si sta familiarizzando. In questa fase ulteriore, il conduttore e il testimone danno la dovuta importanza al gesto con il quale viene realizzato il segno grafico e a cui si accompagna un determinato suono; i segni si susseguono alla lavagna, scritti dal testimone, e si rispecchiano su ciascun quaderno, scritti dai bambini, andando a comporre le parole

della lettera di risposta. L'esperienza della direzione di scrittura da destra a sinistra produce un interessante confronto tra il senso di naturalezza proprio degli alunni arabofoni e la sensazione di estraniamento vissuta dagli altri. Al termine del laboratorio, i bambini hanno la possibilità di ricopiare la grafia del proprio nome in arabo, come firma e come suggello delle proprie competenze scritte, al fondo della propria lettera: in questo modo, la pratica di scrittura trova un coronamento in una competenza acquisita ("ho imparato a scrivere il mio nome in arabo").

Un ulteriore dispositivo didattico risultato utile per fornire occasioni di pensare al peculiare rapporto fra oralità e scrittura delle grafie ideografiche è rappresentato da un filmato di animazione<sup>13</sup>, selezionato dalla testimone di lingua cinese e proiettato in occasione dell'incontro *Dalle idee agli ideogrammi*: in questo suggestivo filmato, in cinese, i personaggi e gli oggetti di un racconto (alberi, animali, manufatti, persone) prendono la forma di immagini via via più stilizzate, fino a cristallizzarsi negli ideogrammi cinesi moderni che ne rappresentano il significato. Il peculiare rapporto tra significato, rappresentazione iconica del referente e segno grafico della parola in una scrittura ideografica assume qui una rappresentazione concreta, metaforicamente illustrata dalla narrazione, fungendo anche da supporto di contestualizzazione per la comprensione della vicenda narrata (cfr. par. 5.5.3). Come nel caso dell'arabo, anche l'esplorazione della grafia cinese è approfondita, dopo una fase di attività di comprensione e memorizzazione del significato di alcuni segni, dalla gratificante esperienza della prova di scrittura: è nuovamente il testimone di lingua che, dotato di apposito pennello, compone con gesto lento e accurato su una lavagna a fogli di carta i tratti di cui il singolo carattere è composto, invitando i bambini a imitare sul proprio quaderno lo stesso gesto. Anche in questo caso, il prodotto finale del laboratorio può consistere nell'apprendere la scrittura del proprio nome o di parole o una frase significativa.

### 5.5.3. *Alla ricerca del significato: la comunicazione multimodale*

Alla più o meno lunga fase di esposizione al "nudo" testo – più spesso a porzioni di testo – decontestualizzato, segue una consistente fase di esplorazione volta alla ricostruzione del suo significato, per approfondimenti progressivi.

La prima attività di contestualizzazione può consistere nella richiesta, esplicita o implicita, di individuare il genere testuale con cui ci si sta confrontando. Nel primo incontro, in occasione di quello che si rivelerà essere un test di ascolto e comprensione, ad una prima esposizione di qualche secondo del solo testo audio in polacco, che si rivela per tutti assolutamente indecifrabile, viene fatta seguire la visione di uno spezzone di video in cui lo stesso frammento sonoro è abbinato alle immagini di un uomo in giacca e cravatta che, di fronte a una cartina geografica, indica delle icone raffiguranti sole, nuvole, pioggia, neve, temporali... la constatazione che si tratta di "previsioni del tempo" produce immediatamente un inaspettato senso di ritrovata familiarità, se comparato all'oscurità del puro frammento sonoro, e orienta naturalmente le attese e l'attenzione di tutto l'ascolto analitico successivo.

Nel caso della *Lettera dalla Tunisia* è la finzione scenica che ha introdotto il testo (cfr. par. 5.5.3) a rivelare che si tratta, appunto, di una "lettera" che qualcuno ha fatto

<sup>13</sup> Reperibile su <http://www.youtube.com/watch?v=RxWCAnaKjds#action=share>.

recapitare a scuola, e la familiarità con questo genere testuale funge da prima guida per gli alunni nel riconoscere, pur di fronte a un alfabeto indecifrabile per la maggior parte di loro, i vari elementi costitutivi caratteristici di questo tipo testuale (l'intestazione, i saluti, la firma) a partire dalla loro disposizione grafica (cfr. Figura 8).

Per una comprensione analitica dei contenuti del testo, l'enfaticizzazione della multimodalità della comunicazione rappresenta la strategia principale per facilitare la creazione di connessioni tra lo stimolo linguistico e i suoi significati, passando attraverso elementi extralinguistici (le immagini) e paralinguistici (la gestualità e la mimica). Le tecniche di comunicazione multimodali, naturalmente presenti nella comunicazione di ogni giorno, sono state oggetto di particolare attenzione in tutti i materiali prodotti e di addestramento specifico dei testimoni e dei conduttori.

Il video del test di ascolto in polacco, prodotto per l'occasione dei laboratori, si è avvalso dei suggerimenti di ricerche condotte sulla comprensione di lingue nelle prime fasi di esposizione (Gullberg *et al.*, 2012) e dell'esperienza in ambito teatrale dei realizzatori: in questo caso, è il gesto deittico verso il referente nominato nel testo, eseguito in modo pulito e con precisa sincronizzazione con il frammento sonoro corrispondente, a portare l'attenzione degli alunni sulla rilevanza della gestualità nella decodifica dei messaggi; la ripetizione dello stimolo nel corso del video ne aiuta la memorizzazione.

Anche *La regina dei fiori*, il testo proposto nell'incontro successivo, è un racconto costruito ad hoc dalla testimone di lingua farsi, successivamente finalizzato alla scoperta dei meccanismi di formazione del plurale e dell'alterazione del nome, a partire da alcune parole che sono anche parole chiave del racconto. Nella tabella sotto riportata si possono individuare le strategie comunicative adottate dalla testimone di lingua nella narrazione della storia, per facilitare la creazione di connessioni semantiche tra la parola in farsi e il suo significato. In particolare, si può notare che le espressioni referenziali vengono collegate al loro significato attraverso un gesto deittico, realizzato contemporaneamente alla parola fonica e indirizzato verso la corrispondente immagine affissa alla lavagna; le espressioni chiave riferite ad azioni vengono esplicitate attraverso un gesto iconico; emozioni e sentimenti si accompagnano alla loro rappresentazione mimico-iconica. Si tratta di modalità naturalmente proprie della narrazione orale tradizionale, che qui vengono adottate in modo sistematico e in misura enfaticizzata.

Figura 9. La regina dei fiori: *sequenze narrative, parole chiave e loro rappresentazione deittico-iconica\**

TRADUZIONE IN ITALIANO	SEQUENZE IN FARSÌ	AZIONI IN OCCASIONE DELLE PAROLE CHIAVE
C'ERA UNA VOLTA una <b>RAGAZZA</b> molto bella e gentile che <b>abitava</b> accanto a un grande <b>giardino pieno di bellissimi fiori</b> colorati.	RUSI RUSEGARI <b>DOKHTARI</b> ziba va mehraban dar yek <b>baghe</b> bozorg <b>zendeghi mikard</b> .	ragazza (gesto deittico) abitare (gesto iconico) giardino pieno di fiori (gesto deittico)
OGNI GIORNO, ( <b>lei</b> ) andava in giardino e iniziava a <b>accarezzare i fiori</b> e a parlare con loro.	U har RUS sobh che as khab bidar mishod be bagh miraft va sciuru be sohbat va <b>navasescegolha</b> mikard.	ragazza (gesto deittico) accarezzare (gesto iconico) fiori (gesto deittico)

TRADUZIONE IN ITALIANO	SEQUENZE IN FARSI	AZIONI IN OCCASIONE DELLE PAROLE CHIAVE
La RAGAZZINA era così gentile che i <b>fiori</b> , per ringraziarla, decisero di nominarla loro <b>regina</b> .	DOKHTARAK be ghadri mehraban bud ba <b>golha</b> ke golhaye bagh be u laghabe <b>malake</b> dade budand.	fiori (gesto deittico) nominare regina (gesto iconico/deittico: attacca la corona al disegno della ragazza)
UN GIORNO la RAGAZZINA si ammalò e non poté più andare a trovare i suoi <b>fiori</b> , ed era molto triste.	RUSI DOKHTARAK sakht <b>marissciod</b> va digar <b>nemitavanest</b> be <b>golha</b> sar bezanad va besiar deltang bud va ghosse mikhord.	ragazza (gesto deittico) ammalata, a letto (gesto iconico) non poteva vedere (mimica) fiori (gesto deittico)
Durante uno di quei GIORNI in cui era a letto, un <b>piccione</b> volò alla finestra della sua camera.	Yeki az haman RUSHA ke dar takhtekhab bastari bud, <b>kabutarigioloye panjereye otaghash nesciast</b> .	piccione (gesto deittico) volare alla finestra (gesto iconico)
Osservandola il <b>piccione</b> capì che la RAGAZZA era la <b>regina dei fiori</b> , di cui parlavano tutti i fiori del giardino, i quali, non vedendola da diversi giorni, erano molto preoccupati.	<b>Kabutar</b> ba didan DOKHTAR motevajeh sciud ke u haman <b>malakeye golhast</b> ke moddati golha as u bikhabarand.	piccione (gesto deittico) regina dei fiori (gesto deittico)
Il <b>piccione</b> , quindi, andò dai <b>fiori</b> e raccontò loro che la RAGAZZA era <b>ammalata</b> e, per questa ragione, non andava più nel giardino a far loro visita.	Pas <b>kabutar</b> ba sorat be samte <b>golharaft</b> va be anha <b>khabar</b> as <b>marisie</b> DOKHTAR dad.	piccione (gesto deittico) volare (gesto iconico) dai fiori (gesto deittico) raccontare (mimica) ragazza (gesto deittico) malata (gesto iconico)
I <b>fiori</b> si rattristarono e cominciarono a chiedersi <b>cosa potevano fare per lei</b> , non potendosi muovere dal loro posto.	<b>Golha</b> as in khabar kheili <b>narahat sciodand</b> va ba ham shoru be goftegu kardan; <b>hala ce konim?</b> ma ke nemitavanim as giaye khod harkat konim.	fiori (gesto deittico) essere tristi (mimica) cosa fare? (gesto iconico)
Allora il <b>piccione</b> , che aveva sentito tutto, propose ai <b>fiori</b> di farsi <b>staccare</b> a due a due ogni giorno e si offrì di <b>portarli</b> alla RAGAZZA.	<b>Kabutar</b> ke hale <b>golha</b> ra did be anha pishnahad dad ke har rus ciand tay as <b>anha</b> ra <b>becinad</b> va baraye DOKHTAR <b>bebarad</b> .	piccione (gesto deittico) staccare (gesto iconico) fiori (gesto deittico) portare (gesto iconico) ragazzina (gesto deittico)
I <b>fiori</b> accettarono volentieri la proposta.	<b>Golha</b> ba kamal meil <b>ghabul kardand</b> .	fiori (gesto deittico) accettare (mimica)

TRADUZIONE IN ITALIANO	SEQUENZE IN FARSI	AZIONI IN OCCASIONE DELLE PAROLE CHIAVE
La <b>RAGAZZINA</b> ora aveva la <b>stanza</b> piena dei colori e dei profumi dei suoi <b>fiori</b> portati dal piccione. Dopo <b>QUALCHE TEMPO</b> la <b>RAGAZZINA</b> iniziò a sentirsi meglio, <b>guari</b> e poté tornare in giardino.	<b>DOKHTARAK</b> ba didan <b>golhaii</b> ke kabutar har RUS barayash miavard halash ru be behbud miraft, ta inke <b>DOKHTARAK</b> khub sci od va tavanest be bagh bargardad.	ragazza (gesto deittico) casa (gesto iconico) fiori (gesto deittico) ragazza (gesto deittico) guarire (gesto iconico)
(La <b>RAGAZZA</b> .) uscendo in <b>giardino</b> si stupì di <b>vedere</b> i fiori senza petali	Vaghti bād as moddatha be <b>baghbargasct</b> , bagh ra khali as <b>goldid</b>	ragazza (gesto deittico) uscire (gesto iconico) in giardino (gesto deittico) vedere (mimica) fiori senza petali (gesto deittico / iconico: indica che i fiori del disegno non hanno più i petali)
e <b>capi</b> che i suoi fiori si erano sacrificati per andare a farle visita ogni giorno.	va <b>fahmid</b> golha khod ra fada kardand ta u salamatie khod ra be dast biavarad.	capire (mimica)
Il suo <b>cuore</b> si riempì di <b>gioia</b> e di <b>tristezza</b> nello stesso momento e <b>iniziò a piangere</b> accarezzando gli steli vuoti dei fiori.	<b>Ghalbash</b> sarsciar as eshgh va gham <b>sci od va scioru</b> be <b>gerye kard</b> .	cuore (gesto deittico: mano aperta appoggiata al petto) gioia e tristezza (mimica) piangere (mimica)
Dopo poco minuti tutte le <b>piante</b> iniziarono a <b>fiorire</b> di nuovo annaffiate dall'amore delle sue lacrime.	Nagahan did as foru oftadane ashkhayash bar zamin hezaran <b>ghonce</b> shoru be ruidan kard.	fiori (gesto deittico) fiorire (gesto iconico)
* Sono evidenziate in maiuscolo le parole successivamente usate per la riflessione metalinguistica; in neretto le parole chiave dotate di contestualizzazione deittico/iconico/mimica dalla testimone-narratrice. La traslitterazione in farsi e la traduzione in italiano sono a cura della dott.ssa Ladan Kianikhansary, che ha condotto l'incontro e ideato il racconto e la sua rappresentazione iconico-mimica.		

Altri testi narrativi, come la *Leggenda di Dochia*, in romeno, e *Arash l'arciere*, ancora in farsi, sfruttano gli stessi meccanismi, che vengono esplicitamente richiamati dal conduttore di classe come strategie da utilizzare per individuare le parole chiave e formulare delle ipotesi per la comprensione del significato del testo ascoltato.

Ulteriori e differenti modalità di contestualizzazione sono offerte in occasione di altri tipi testuali. Il testo espositivo *La raccolta delle olive* illustra un'attività agricola stagionale tipica della Tunisia; nell'esperto alla classe, accanto alle stesse modalità comunicative già descritte, il supporto iconico si arricchisce di una presentazione alla LIM di fotografie rappresentanti gli aspetti tipici della raccolta delle olive, i paesaggi della Tunisia e le



persone nominate nella descrizione e nel racconto autobiografico. La stessa funzione di supporto alla contestualizzazione complessiva svolgono le immagini della pianta di una città e di un accampamento romano nell'incontro relativo, dedicato alla lingua romena.

La gestualità assume un ruolo di primo piano nel laboratorio sul dialetto calitano. Qui, la comprensione dei significati della filastrocca passa attraverso l'interpretazione dei gesti codificati compiuti dalla testimone di lingua, che illustrano di volta in volta un referente o un'azione e sono parte del testo stesso. Nelle istruzioni per costruire un libricino di carta, il testo orale, scandito lentamente, si accompagna alla materiale realizzazione dell'oggetto, di fronte alla classe. Il testo in questo caso passa in secondo piano di fronte alle azioni eseguite dalla testimone, che sono di per sé autoesplicative; può essere però recuperato in seguito, per l'osservazione analitica di alcune espressioni, in vista di una riflessione sull'intercomprensione fra lingue affini (cfr. par. 5.5.4)

Una modalità diversa è stata sfruttata per l'incontro dedicato alla lingua romena che presenta la conquista romana della Dacia: in questo caso, il contenuto della narrazione storica non viene veicolato subito in forma testuale ma direttamente in forma iconica, attraverso l'osservazione dei bassorilievi della Colonna Traiana. La conversazione guidata avviene in lingua italiana, con parole chiave offerte anche in lingua romena, e permette, di costruire la *expectancy grammar* (Oller, 1983), ossia quel meccanismo di anticipazione che facilita e sorregge il processo di comprensione; vengono inoltre focalizzate alcune parole chiave con la loro traduzione, grazie alle quali la comprensione stessa potrà trovare degli appigli a cui fare riferimento.

In un secondo momento, i bambini si confrontano con una serie di frasi in romeno che esprimono in forma sintetica gli argomenti presentati mediante le sequenze iconiche della Colonna Traiana e sviluppati attraverso la conversazione guidata in italiano. In questi brevi testi si ritrovano, inoltre, le parole chiave che erano state precedentemente evidenziate e tradotte in lingua romena e che ora si presentano in varie forme caratterizzate dall'aggiunta di suffissi di cui, insieme, si cercherà di comprendere la funzione.

L'approccio al testo scritto si avvale di supporti di contestualizzazione e comprensione affini. Nel caso della *Lettera dalla Tunisia*, la curiosità rispetto al contenuto della lettera misteriosa si arena dapprima di fronte al susseguirsi di segni indecifrabili, ma si rianima dopo la prima constatazione che deve trattarsi, appunto, di una lettera, di cui è possibile almeno indovinare l'articolazione testuale; a questo punto l'abecedario, che fornisce agli alunni il codice attraverso cui individuare alcune lettere (cfr. Figura 8), funge anche da glossario, grazie all'abbinamento proposto fra alcune parole e un'immagine rappresentativa del loro significato. La decodifica del testo, fornito in versione pronta per la traduzione interlineare (cfr. par. 5.5.5 e Figura 10), avviene anche in questo caso a partire da nomi il cui rimando referenziale è rappresentato iconicamente: mediante le immagini abbinata alle parole chiave presenti sull'abecedario in lingua araba, i bambini esplorano il testo scritto in arabo alla ricerca delle stesse configurazioni grafiche e scrivono nelle caselle corrispondenti la parola italiana che esprime lo stesso significato. A partire da questi primi "tasselli", gli alunni vengono guidati nella formulazione di ipotesi rispetto al significato delle altre parole delle frasi che compongono il testo della lettera, in primo luogo i verbi. La loro traduzione viene scritta nelle caselle corrispondenti e, grazie a tutti questi indizi, insieme si ricostruisce il senso del messaggio.

Accanto all'esperienza della decodifica dei significati attraverso l'osservazione degli abbinamenti fra suoni/segni grafici e indizi extralinguistici, nel corso degli incontri si è lavorato sul fronte degli ausili alla memorizzazione. Un primo strumento che ricorre frequentemente e per così dire in sottofondo è la ripetizione: il video delle *Previsioni del tempo* in polacco prevede che ogni parola chiave sia ripetuta un numero minimo di volte, e così accade in altri casi per le parole su cui si intende poi lavorare analiticamente sul piano morfologico, come le parole per 'ragazza'-'ragazzina' (*dokhtar-dokhtarak*) ne *La Regina dei fiori* (cfr. Figura 16).

Alle pratiche di memorizzazione, in questo caso visiva, è stata data centralità attraverso una modalità ludica nel caso degli ideogrammi cinesi, per i quali è stato previsto un gioco di *memory*, in cui tessere con rappresentati i caratteri cinesi visti nel corso del filmato devono essere rintracciate ed abbinare in coppie uguali dopo essere state pescate dal tavolo su cui sono appoggiate a faccia coperta.

Nonostante la rilevanza della ripetizione per il consolidamento e la memorizzazione degli abbinamenti significante-significato non sia mai stata, all'infuori dell'ultimo caso appena descritto, tematizzata esplicitamente, nelle interviste finali i bambini mostrano chiaramente di aver notato l'importanza di questo meccanismo e lo menzionano come strategia di comprensione e memorizzazione (cfr. Andorno, Sordella, 2018).

Uno strumento cui è stato dato maggior spazio scenico è l'associazione fra parole e gesti iconici, attraverso l'esecuzione imitativa: si tratta di uno strumento che assume facilmente forma ludica, nelle canzoni (*Alzatevi bambini* per il medumba; il ritornello della canzone *La raccolta delle olive* per l'arabo) e nella filastrocca in dialetto calitano: in tutti questi casi, ripetizione del testo ad alta voce ed esecuzione gestuale si sommano in una coreografia di gruppo. Si tratta soprattutto di acquisire familiarità con i suoni delle altre lingue – e cantare insieme facilita la pronuncia dei suoni "strani" – oltre che di individuare, nel continuum sonoro della canzone, le parole chiave precedentemente focalizzate e associate, anche grazie all'azione collettiva, al loro significato.

#### 5.5.4. *Alla ricerca del significato: l'intercomprensione fra lingue affini*

Come si è visto nei paragrafi introduttivi, gli Approcci plurali del CARAP prevedono fra le azioni di sensibilizzazione alla varietà linguistica un'esplorazione delle possibilità dell'intercomprensione. La sperimentazione che proponiamo si è focalizzata principalmente sul tema dell'*éveil aux langues* e ha privilegiato l'esposizione a lingue distanti dall'italiano, per aumentare per gli alunni il senso di sfida e di gioco e, nell'interesse della ricerca stessa, per sondare in via esplorativa i confini cui le capacità di analisi dei bambini possono spingersi.

Come conseguenza, il tema dell'intercomprensione ha trovato meno spazio nel corso degli incontri; ad essa è stato dato un ruolo centrale soprattutto in occasione dell'incontro sul dialetto calitano. In questo caso, nell'ascoltare la filastrocca messa in scena con i relativi gesti codificati, mettendo in gioco strategie di intercomprensione (De Carlo, 2011) i bambini fanno ipotesi su somiglianze e differenze fonologiche e lessicali rispetto alla lingua italiana e ad altri dialetti italiani di cui hanno esperienza in famiglia o nella propria rete sociale.

Alle osservazioni dei bambini di origine italiana sulla vicinanza e possibilità di intercomprensione dei dialetti si possono aggiungere facilmente le voci dei bambini che

hanno lingue romanze nel proprio repertorio – spagnolo, romeno –, con osservazioni sulle somiglianze e differenze fra le proprie lingue e piccole sperimentazioni sulle possibilità di intercomprensione.

Il tema è emerso anche in occasione degli incontri dedicati all'arabo, nei quali il partire da testi propri di una varietà regionale – la testimone di lingua è parlante della varietà tunisina – stimola naturalmente nel gruppo dei bambini arabofoni osservazioni sull'intercomprensibilità con la propria varietà. In tutti questi casi, i bambini divengono in prima persona testimoni di lingua e produttori di esempi utili ad approfondire l'osservazione.

Osservazioni spontanee sull'intercomprensione emergono poi in varie altre circostanze, spesso per iniziativa dei bambini: alcuni alunni arabofoni hanno ad esempio segnalato la loro comprensione nei racconti in farsi di alcune parole, in realtà prestite dall'arabo; nelle riflessioni metalinguistiche sul tedesco, nell'incontro finale, la comprensione di parole composte contenenti la radice *hand*, 'mano', è stata agevolata, come si sperava, dalla conoscenza dell'omografa parola inglese.

Non sempre le osservazioni rimandano, come nei casi appena menzionati, a corrette letture dei motivi delle affinità riscontrate: è piuttosto improbabile, ad esempio, che la parola *men* – per 'bambino' – del medumba abbia a che fare con l'inglese *man*, 'uomo'; tuttavia, il fatto che un alunno abbia intravisto questa somiglianza, e se ne serva per fare ipotesi e come appiglio e supporto per la memorizzazione, rivela che i meccanismi euristici valorizzati e messi in moto dal laboratorio sono presenti nei bambini e possono salire alla soglia della consapevolezza se opportunamente sollecitati. Del resto, anche le affinità non pienamente motivate sul piano storico-etimologico sono efficaci ai fini della memorizzazione: molti bambini hanno individuato nella parola polacca *stońce*, 'sole', la parola più facile da ricordare perché "assomiglia all'italiano", e questa è stata effettivamente la parola con la più alta percentuale di comprensione nel test sulle *Previsioni del tempo* in polacco (cfr. Andorno, Sordella, in stampa).

Le possibilità di intercomprensione sono state poi molto sfruttate, per lo più in modo implicito, anche in occasione degli incontri sul rumeno, come si vedrà ad esempio parlando delle diverse modalità d'uso della traduzione/glossatura interlineare (par. 5.5.5). La trasparenza lessicale tra italiano e romeno permette di individuare facilmente il significato degli elementi lessicali e quindi anche di forme diverse della stessa parola; ciò consente di liberare risorse cognitive per concentrarsi su ragionamenti più fini, interrogandosi ad esempio sul ruolo che le varie forme della stessa parola giocano nella frase: perché, ad esempio, in una frase l'"anfiteatro" compare come *anfiteatrul* e in un'altra come *anfiteatrului*? Queste riflessioni ci spostano verso le attività proposte per le successive fasi di riflessione metalinguistica, cui sono dedicati i paragrafi successivi.

#### 5.5.5. *Per la riflessione linguistica: la traduzione/glossatura interlineare*

Nel procedere alle fasi dei laboratori dedicate alla riflessione linguistica, un dispositivo grafico impiegato in modo ricorrente per l'analisi di singole frasi e forme del testo considerato è stato quello della traduzione o glossatura interlineare. Si tratta di uno strumento semplice ma di grande potenzialità per la riflessione linguistica, come già sperimentato dal gruppo di lavoro coordinato da Carla Marellò nell'ambito di laboratori di italiano L2 per lo studio nella scuola secondaria di secondo grado (Marellò, 2009). La

traduzione/glossatura interlineare può avere più varianti, a seconda delle finalità di analisi e delle caratteristiche del testo di partenza, ma presenta alcune caratteristiche di base comuni: in particolare, il fatto che ad ogni forma del testo di partenza viene fatta corrispondere, attraverso un allineamento grafico verticale su una riga adiacente, una forma in un'altra lingua o una glossa in un metalinguaggio grammaticale contenente l'informazione linguistica che interessa mettere in evidenza.

Non si tratta dunque in effetti di una vera e propria operazione di traduzione, nel senso di una trasposizione di un testo di una lingua in un testo in un'altra lingua; l'operazione è invece funzionale a dare una forma visiva al confronto interlinguistico, sfruttando l'intuitiva, ancorché semplicistica, intuizione per cui le lingue sono fatte di parole, e per passare da una lingua ad un'altra occorre cambiare le forme della prima in forme della seconda, "parola per parola". Questo assunto intuitivo fa sì che lo strumento possa essere usato senza ulteriori chiarimenti espliciti: due caselle allineate verticalmente "corrispondono" l'una all'altra, e su questa semplice base condivisa possono essere svolte molteplici attività.

Una prima funzione della traduzione/glossatura interlineare è la fissazione dei significati e la loro associazione a singoli segmenti grafici del testo proposto. Vediamo svolgere questa funzione nel foglio distribuito agli alunni e contenente la *Lettera dalla Tunisia* in cui, come si vede in Figura 10 (alla pagina che segue), ad ogni parola araba è sottoscritto un riquadro in cui, sulla base dell'abecedario-glossario illustrato (Figura 8), una volta individuata una forma grafica disponibile, viene dagli alunni inserita la parola italiana corrispondente all'immagine; di qui si prosegue per la ricostruzione complessiva del significato delle diverse parole e quindi del testo, secondo la procedura già illustrata al par. 5.5.3.

In un caso come quello appena visto, qualora si desiderasse lavorare più approfonditamente sulle diverse modalità di traduzione grafica della stessa informazione sonora, oppure si desiderasse facilitare il compito appena proposto fissando graficamente l'informazione sonora attraverso un codice accessibile agli alunni, l'espedito dell'allineamento potrebbe essere adottato anche per la traslitterazione del testo dall'alfabeto arabo a quello latino: in tal caso, ad ogni parola grafica scritta in alfabeto arabo potrebbe essere associata la stessa parola araba scritta in alfabeto latino; non avremmo allora una traduzione ma piuttosto una glossatura, o meglio appunto una traslitterazione interlineare. Questa operazione, compiuta su un testo in arabo, consentirebbe di sperimentare una volta di più il senso di straniamento dovuto al fatto che la sequenza dei segni-parola, ma anche dei segni-grafema, segue due diversi ordini lineari nell'alfabeto arabo e nell'alfabeto latino: la lettera corrispondente al primo suono della parola si scrive quindi sulla destra della parola in arabo, ma, in alfabeto latino, andrebbe scritto accanto al margine sinistro della casella corrispondente. I laboratori non hanno sperimentato questa possibilità, ma, a seconda degli scopi, si sono serviti per gli incontri sull'arabo dell'una o dell'altra forma grafica (alfabeto arabo, traslitterazione in alfabeto latino), come si vedrà ulteriormente fra poco.

Figura 10. *Materiali per la traduzione interlineare della Lettera dalla Tunisia.*

ايناس عزيزتي ،  
[ ] [ ]

كيف حالك و حال عائلتك ؟  
[ ] [ ] [ ] [ ]

في يوم الباس التقليدية في تونس  
[ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

المعلمة احضرت الطلاب :  
[ ] [ ] [ ]

مشروبات، كعكة و حلوة ، جبن و خبز و  
[ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

غلال .  
[ ]

و زع المعلمون هدايا على الطلاب ككتب و  
[ ] [ ] [ ] [ ] [ ] [ ]

أقلام  
[ ]

صديقتك مريم  
[ ] [ ]

Un ulteriore caso in cui potrebbe essere usata invece una glossatura interlineare per illustrare i rapporti fra informazione grafica e sonora è per illustrare il fenomeno descritto nel par. 5.4, per cui una scrittura come quella ideografica del cinese serve per la comunicazione fra popoli che non parlano la stessa lingua, ma possono capirsi attraverso la stessa scrittura. In tal caso, grazie al testimone di lingua cinese e con l'ausilio dapprima di alunni cinesi provenienti da aree diverse della Cina, si può mostrare come la stessa sequenza di caratteri (ad esempio quella che significa 'io', in Figura 11) può essere associata a diverse sequenze sonore, ciascuna rappresentata da una sequenza

di segni alfabetici (a titolo di esempio, sono riportate le pronunce della parola in cinese mandarino e cantonese; è omessa la segnatura dei toni, per semplicità); l'elenco può allungarsi con la trascrizione in alfabeto latino di tutte le parole che significano 'io' nelle diverse lingue degli alunni, che anche in questo caso divengono ciascuno testimone di lingua. La praticità dell'unico segno ideografico, a fronte della molteplicità delle scritture semi-fonetiche di tipo alfabetico, farà facilmente emergere i vantaggi di tale sistema di scrittura.

Figura 11.

*Resa in alfabeto latino della traduzione in diverse lingue della parola 'io', rappresentata dall'ideogramma cinese*  
我

	我
cinese mandarino	wo
cinese cantonese	ngo
italiano	io
...	

Un uso più spiccatamente ludico del sistema di traduzione interlineare, favorito anche dalle peculiarità della scrittura ideografica e della lingua cinese, isolante, è stato adottato in un'attività seguita all'apprendimento del significato di alcuni caratteri cinesi. Usando come tessere di un domino dei cartoncini con la rappresentazione dei caratteri appresi, i bambini si sono cimentati nella costruzione di frasi in cinese semplicemente disponendo i cartoncini gli uni accanto agli altri e poi "traducendo" oralmente queste frasi seguendo la sequenza creata (cfr. Figura 12).

Figura 12. *Il domino delle frasi in cinese*



Naturalmente, anche la lingua cinese prevede regole per la disposizione delle parole, per cui alcune sequenze proposte risulteranno "errate" dal punto di vista della grammatica cinese: lavorando attentamente sui materiali proposti, è possibile circoscrivere i tipi di frase entro modelli che non conducano a troppi errori; e, a seconda delle capacità dei bambini, il gioco può essere reso più complesso introducendo tali regole appunto come regole di un gioco (gli aggettivi si mettono prima o dopo il nome? E le preposizioni?). Altre regole emergeranno dalla spontanea osservazione dei bambini: il cinese (come il medumba) non ha bisogno di articoli, mentre in un domino dell'italiano ci vorrebbe anche un mattoncino per questa parte del discorso. È importante in ogni caso ricordare che la finalità di una simile attività non è, né può pretendere di essere, quella di imparare a produrre frasi corrette in cinese, ma quella di abituare alla manipolazione delle unità – in questo caso lessicali – di una lingua, allo

scopo di produrre significati, sperimentando concretamente la fondamentale proprietà combinatoria del linguaggio. Su questo punto torneremo ulteriormente nel paragrafo seguente.

Lavorando sul testo parlato, la traduzione/glossatura interlineare è risultata funzionale a stimolare l'esercizio di fissazione e segmentazione dell'informazione sonora, oltre che la sua associazione con i significati dei singoli segmenti. Il proverbio medumba che dice che “una mano non può fare un nodo”, dapprima ascoltato dalla classe come sequenza fonica continua, viene poi letto individualmente su un foglio in cui il proverbio è stato dalla testimone di lingua segmentato graficamente in parole, ciascuna delle quali inserita in una casella e associata a una parola dell'italiano (Figura 13).

Figura 13 . Traduzione/glossatura interlineare per un proverbio medumba

	<b>bú</b>	<b>shu</b>	<b>k</b>	<b>be kwut</b>		<b>buu</b>
una	mano	sola	non	può fare	un	nodo

La segmentazione delle forme nella lingua da analizzare e la loro associazione con forme della lingua nota consente una prima provvisoria sistemazione dei dati e rende disponibili alcune immediate riflessioni grammaticali, stimulate dall'allineamento stesso. Alcune parole dell'italiano, che gli alunni hanno facilmente riconosciuto come articoli, attingendo al lessico disciplinare specifico già noto, “non ci sono” nella corrispondente frase in medumba: il medumba in effetti non ha gli articoli. Ecco perché, mentre in italiano posso dire il proverbio come “una mano non può fare un nodo”, il proverbio medumba precisa che è una mano “sola”. La riflessione sugli articoli può poi spingersi, a seconda delle possibilità della classe, a riflettere su quali altri usi, oltre a quello di indicare il numero, hanno gli articoli in italiano.

L'analisi grammaticale offerta dalla traduzione interlineare può farsi più sofisticata in lingue flessive, specie se dalla struttura lessicale più trasparente, perché più vicine all'italiano, e in cui è quindi possibile individuare con facilità corrispondenze fonetiche e morfologiche più precise. Un esempio di questa possibilità è offerto dal laboratorio sul romeno, in cui gli alunni hanno lavorato analiticamente su alcune frasi del testo che descrive i resti della città romana, fornite con la parziale traduzione in italiano, allineata (cfr. Figura 14).

Figura 14. Traduzione interlineare romeno - italiano.

<b>AMFITEATRUL</b>	ESTE	CEL	MAI	MARE	EDIFICIU
	È	IL	PIÙ	GRANDE	EDIFICIO

ÎN	APROPIEREA	<b>AMFITEATRULUI</b>	A	FOST	CONSTRUIT	UN	<b>TEMPLU</b>
	VICINO		È	STATO	COSTRUITO	UN	

<b>PALATUL</b>	SE	AFLĂ	ÎN	APROPIEREA	FORULUI	
	SI	TROVA	VICINO		AL	FORO

ÎN	CURTE	SE	AFLA	UN	ALTAR	DEDICAT	<b>ÎMPĂRATULUI</b>
NEL	CORTILE	SI	TROVAVA	UN	ALTARE	DEDICATO	

Le osservazioni possibili e le direzioni di lavoro potenziali sono numerose: dalla scoperta delle corrispondenze fonetiche regolari (la terminazione consonantica vs. vocalica dei participi; la corrispondenza it. *o* vs. romeno *u* (*edificiu*, *curte*), rispetto alla quale, con un dizionario italiano latino si può scoprire che è il romeno, in questo caso, la lingua più vicina all'originale latino), alle evidenti somiglianze lessicali che consentono di integrare senza difficoltà il significato delle parole mancanti di traduzione.

Si osservi che, a differenza di quanto fatto per il medumba, in questo caso i “disallineamenti” morfologici fra le lingue sono gestiti non inserendo degli spazi vuoti nell’una o nell’altra lingua, ma facendo corrispondere alla casella di una parola di una lingua più caselle, cioè più parole, dell’altra (ad esempio la parola romena *forului* corrisponde alle parole italiane *al foro*; viceversa, alle parole *în apropierea* corrisponde la parola *vicino*). Questa scelta grafica cattura l’idea dell’equivalenza funzionale fra gruppi di parole, anziché fra singole parole, ed è risultata efficace nell’indirizzare l’interpretazione degli alunni nella soluzione del problema già proposto per il medumba: che fine fanno gli articoli (determinativi) in romeno? In effetti, gli articoli ci sono, ma sono “dentro”, anziché “di fianco” ai nomi, come ci aspetteremmo in italiano. La scoperta è agevolata dalla trasparenza della struttura di parola data dalla somiglianza lessicale tra l’italiano e il romeno, che consente di isolare intuitivamente la base lessicale rispetto ai morfemi grammaticali che, come in italiano, si collocano nella porzione finale della parola: nella prima frase la parola per ‘anfiteatro’ compare come *amfiteatrul* e nella seconda come *amfiteatrului*. Una comparazione interna fra le parole rumene consente l’identificazione delle stesse terminazioni, *ul* e *ui*, in parole diverse (*palatul*; *forului*, *împăratului*). L’ulteriore osservazione della sequenza *în apropierea - forului*, resa in traduzione interlineare come *vicino - al foro*, consente di introdurre visivamente la constatazione che la parola *forului* “contiene dentro di sé” la preposizione articolata *al*, ipotesi che gli alunni possono allora estendere ai casi di *amfiteatrului*, *împăratului*, in cui, in corrispondenza della stessa terminazione *ui*, la stessa preposizione sarebbe richiesta anche dalla sequenza italiana. Da questa constatazione è possibile poi passare all’ipotesi che, nel caso di *amfiteatrul* e *palatul*, sia il solo articolo ad essere contenuto dentro la parola. Un approfondimento



ulteriore delle osservazioni può portare a identificare i veri e propri morfemi di determinazione e di caso, secondo le modalità che verranno descritte nel prossimo paragrafo.

La traduzione/glossatura interlineare costituisce uno strumento che ben si presta a stimolare “ipotesi grammaticali” anche di livello più astratto, ricorrendo non solo allo strumento della traduzione ma anche all’etichettatura (glossatura) morfosintattica. Nell’incontro *La raccolta delle olive*, la riflessione sulla lingua si appoggia direttamente al percorso curricolare di educazione linguistica e alle conoscenze grammaticali rispetto all’identificazione delle parti del discorso. Dopo aver ricostruito il significato delle diverse parole, attraverso il dialogo guidato e l’esplorazione delle varie ipotesi proposte dai bambini, viene distribuito agli alunni un foglio analogo a quelli già visti, contenente una porzione del testo arabo appena sentito e discusso oralmente. A differenza del caso visto in Figura 10, il testo in questo caso è offerto in traslitterazione in alfabeto latino, e include ancora una volta, in corrispondenza delle parole arabe, una o più caselle colorate contenenti parole italiane.

Figura 15. *Traduzione interlineare arabo-italiano*<sup>14</sup>

Le caselle vuote che insieme si è cercato di riempire, con la guida della testimone di lingua araba e degli alunni di origine maghrebina, rappresentano sia gli elementi lessicali già tradotti nella conversazione guidata sia gli altri elementi linguistici che servono a completare il significato della frase: confrontando le coppie di righe, gli alunni notano

<sup>14</sup> La traslitterazione è a cura di Ines Ben Salem, che è stata la testimone di lingua del laboratorio *La raccolta delle olive*.

con facilità che non necessariamente le parole italiane hanno una corrispondenza uno a uno con quelle usate nella lingua araba.

A questo punto l'attenzione si sposta sui colori usati per evidenziare le caselle e le parole: le etichette colorate in cima al foglio, relative ad alcune parti del discorso, rappresentano il codice per interpretare il metalinguaggio comune attraverso cui gestire il confronto interlinguistico. La scheda proposta si presta a ragionare in varie direzioni: la collocazione degli articoli, uniti alla parola; il fatto che preposizioni e articoli in certi casi "occupano lo stesso posto"; il fatto che in arabo il verbo si colloca all'inizio della frase, prima del soggetto.

Gli esempi fin qui mostrati illustrano l'ampia flessibilità dello strumento della traduzione / glossatura interlineare per stimolare la comparazione interlinguistica, a seconda del tipo di informazioni che vengono fornite, di quelle che viene chiesto di rintracciare e di quelle su cui si decide di focalizzare l'attenzione. Il risultato cui si giunge non ha, in nessun caso, pretesa di descrizione esaustiva di un fenomeno grammaticale, e non deve necessariamente pervenire a quelli qui proposti: questi hanno la sola funzione di illustrare le potenzialità dello strumento, la cui finalità principale è quella di stimolare dei ragionamenti metalinguistici "tra le lingue", possibilmente mettendo in gioco le conoscenze grammaticali acquisite dagli alunni durante il loro percorso scolastico.

#### 5.5.6. *Per la riflessione linguistica: scomposizione e combinazione di unità significative*

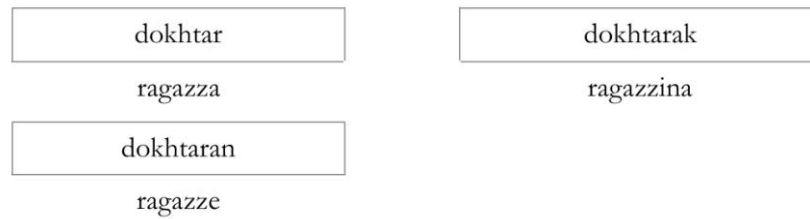
Se la traduzione/glossatura interlineare agevola e sistematizza il confronto interlinguistico, altri strumenti grafico-visivi hanno consentito di lavorare su un principio costitutivo fondamentale delle lingue umane – la loro proprietà combinatoria – attraverso un'analisi intralinguistica, cioè interna al sistema della lingua osservata. Il principio di combinatorietà è stato osservato in azione sia in tratti di morfosintassi isolante, come quella cinese, sia nella morfologia della parola di varie lingue flessive, con particolare riferimento a quelle porzioni per le quali i bambini già disponevano di una terminologia tecnica (meccanismi di flessione e di alterazione) ed incursioni in territori meno esplorati dalla riflessione metalinguistica, che di solito esclude quanto non agevolmente osservabile nell'italiano, come per la flessione di caso.

Tenendo conto delle caratteristiche dello sviluppo psicologico dei bambini e delle modalità naturali dell'apprendimento nel corso dell'età evolutiva, si è cercato di privilegiare in tutti i laboratori un approccio ludico e "fisico" alla lingua per capire come funziona la morfologia, smontando e rimontando i "pezzi" che compongono le parole.

In particolare si è adottata la metafora delle "parole puzzle" per i meccanismi di flessione e derivazione relativi alla morfologia delle lingue flessive e delle "parole mattoncino" per i meccanismi di composizione caratteristici di una morfologia isolante.

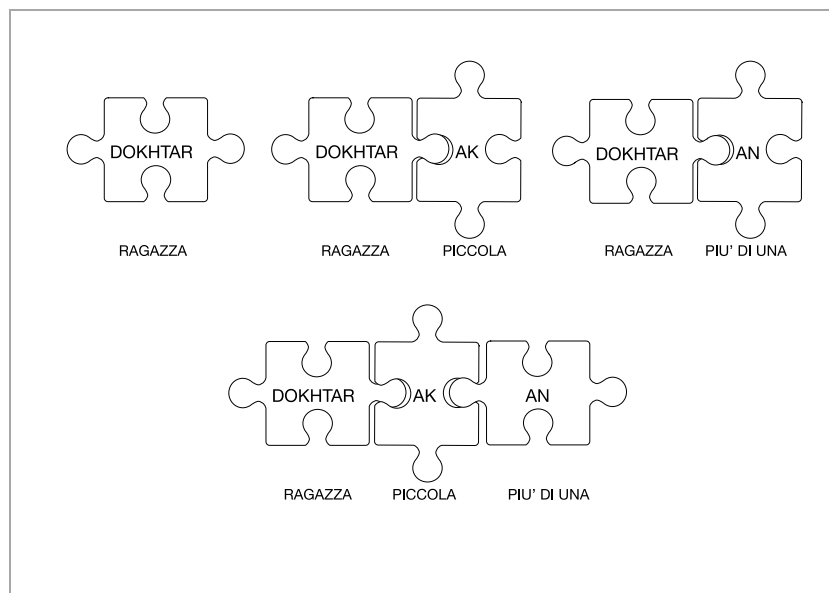
L'esempio seguente illustra come si può stimolare un'attività di manipolazione della lingua giocando con la trasformazione di alcune parole in lingua farsi, a partire dal confronto interlinguistico tra le parole. Avendo osservato (cfr. Figura 6) che nel testo in farsi sono usate parole simili fra loro per riferirsi alla protagonista (*dokhtar*, *dokhtarak* e *dokhtarakan*), si ricostruiscono alla lavagna, grazie alla testimone di lingua, le seguenti corrispondenze:

Figura 16. *Manipolazione della lingua farsi*



Si scopre allora che le parole farsi si possono scomporre come le tessere di un puzzle e che a ciascuno dei pezzi del puzzle è possibile associare un significato. A questo punto, ci si può spingere a formulare un’ipotesi: come si potrà dire ‘ragazzine’, in farsi? Sulla base delle osservazioni precedenti, componendo le tessere del puzzle nel modo seguente, si potrà costruire la parola per ‘ragazzine’ in lingua persiana nel modo seguente:

Figura 17. *Composizione e scomposizione della parola “ragazzine” in farsi*

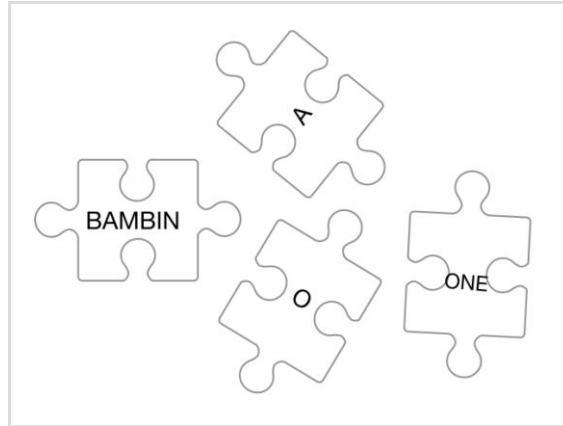


Questo tipo di manipolazione è stato svolto concretamente con l’ausilio di tessere di puzzle appositamente realizzate, su ognuno dei quali è trascritto un morfema della lingua oggetto. Su questa base, si possono mettere in rilievo regole combinatorie come fossero regole del puzzle (ad esempio, prevedendo incastri “specializzati”, possibili e impossibili: la desinenza del farsi *an*, ad esempio, può prevedere – perlomeno nei limiti del gioco qui presentato – un incastro solo con un elemento che precede, e mai con un elemento che segue: *an* costituisce cioè obbligatoriamente “il bordo del puzzle” (nella terminologia grammaticale condivisa, è una desinenza).

Diventa in effetti così abbastanza naturale attivare le conoscenze degli alunni riguardo alla terminologia grammaticale, richiamando per la seconda tessera il meccanismo di alterazione del nome e per la terza il numero plurale dei nomi. La

rappresentazione a puzzle si rivela allora valida anche per l'italiano come si vede nella Figura 18:

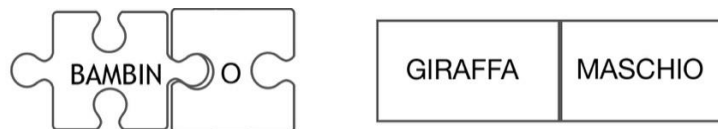
Figura 18. *Composizione e scomposizione della parola 'bambino' in italiano*



“Parole puzzle” si sono rivelate anche quelle dell’arabo, del romeno e, nei test finali, del turco. Nel caso del romeno, ulteriori osservazioni sulle regole di disposizione delle tessere hanno ripreso la constatazione che in romeno si comporta come la tessera di un puzzle anche l’articolo, che si attacca dopo il nome.

Il sistema “a mattoncini” si può sperimentare invece nell’osservazione di una situazione relativa alla lingua medumba per la quale *men* significa ‘bambino’ e *pun* significa ‘bambini’: in questo caso, il plurale non si ottiene con l’aggiunta di un morfema grammaticale al morfema lessicale, come nella situazione a “puzzle” precedentemente illustrata; non vi sono, in questo esempio, “pezzi” che compongono una parola, ma mattoncini che rappresentano, come un blocco unico, la parola stessa. D’altra parte, un fenomeno simile si può osservare anche nella lingua italiana, perlomeno per quanto riguarda il genere grammaticale: *ragazzo* può diventare *ragazza*, ma il femminile di *maschio* non è *maschia* ma *femmina*; né posso usare la tecnica del puzzle per cambiare *giraffa* in *giraffo*. Quindi, *ragazzo* è una parola-puzzle in italiano, mentre *maschio* e *giraffa* assomigliano di più a parole-mattoncino<sup>15</sup>.

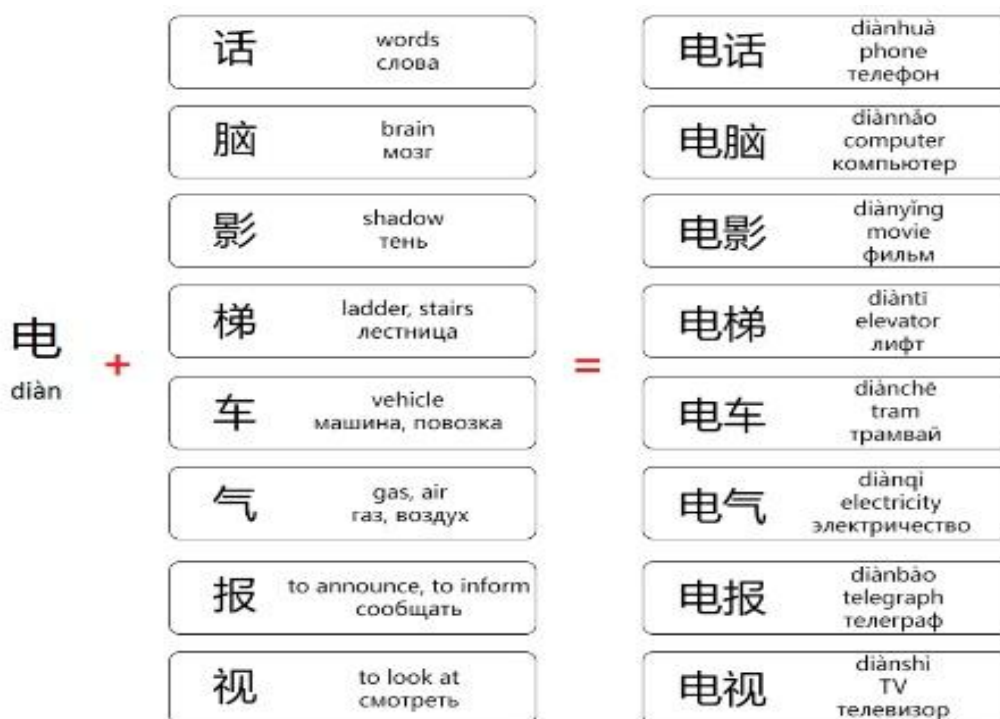
Figura 19. *Parole-puzzle e parole-mattoncino in italiano*



<sup>15</sup> L’italiano, come lingua flessiva, ha in verità tutte “parole-puzzle”: *maschio*, anche se non ammette flessione di genere, ha comunque un morfema di genere, e flessione di numero. Più pertinente il caso di *giraffa*, che non a caso è un prestito. L’esempio di *maschio* è utile tuttavia ad illustrare il caso di un cambiamento di genere che viene veicolato da due radici lessicali distinte.

Un ulteriore terreno fertile di applicazione della metafora delle parole mattoncino è quello del cinese, nella quale le parole mostrano di comportarsi come “mattoncini che non si scompongono, ma che si attaccano tra di loro così come sono”. La scrittura degli ideogrammi cinesi offre, a questo punto, l’occasione per far sperimentare un modo alternativo per pensare le parole: non mediante il rapporto tra suono e segno grafico, ma unendo direttamente i significati, cioè i caratteri. Dopo aver avuto qualche esempio di parole plurimorfematiche ottenute mediante un processo di composizione, a partire dall’ideogramma di base 电 che veicola l’idea di ‘elettricità’ (cfr. Figura 20), i bambini mettono alla prova questa strategia, da un lato facendo ipotesi sul significato delle parole composte che così si creano (cosa vorrà dire ‘elettricità’ + ‘parola?’), dall’altro inventando dei modi per scrivere (cioè per coniare) parole come ‘computer’, ‘tram’ o ‘telefono’.

Figura 20. Meccanismi di composizione in cinese mandarino



Una simile composizione di segni i bambini ritroveranno nel test finale, in una lingua molto distante dal cinese: il tedesco, che per dire ‘quanto’ combina le due parole *hand*, ‘mano’, e *schu*, ‘scarpa’. Del resto, il meccanismo di composizione esiste anche in italiano, ed è assai produttivo (soprattutto nella composizione verbo-nome, che dovrebbe risultare assai familiare, una volta suggerito qualche esempio: *portapenne*, *temperamatite*, *asciugamani*...): volendo limitarsi ai casi in cui il meccanismo compositivo si avvicina alla logica delle parole mattoncino, ovvero con un accostamento di elementi lessicali pieni, che restano invariati nella forma e talvolta anche graficamente isolati l’uno dall’altro, si può pensare all’uso di composti per i nomi di colori (*giallo limone*, *azzurro cielo*) o di alcune razze animali (*cane lupo*, *pescespada*...). In

questo modo, nuovamente, fenomeni linguistici esotici e fenomeni linguistici familiari vengono accostati, riconoscendo tratti di sostanziale uniformità nei meccanismi compositivi di base delle lingue del mondo.

Anche se questa non è una conclusione che può essere esplicitamente proposta alla classe, il servirsi ripetutamente degli stessi strumenti minimi di analisi, delle stesse metafore e della stessa terminologia aiuta ad impadronirsi di strumenti trasversali per l'analisi delle lingue, trasformando gli alunni in piccoli linguisti in erba, dotati di alcune essenziali risorse chiave, oltre che di una ampia disponibilità ad un atteggiamento esplorativo e sperimentale: ciò cui l'educazione linguistica dovrebbe a nostro avviso puntare.

## 6. RIFLESSIONI CONCLUSIVE E PROSPETTIVE

La presentazione dell'impianto complessivo della sperimentazione di *Noi e le nostre lingue* svolta nelle classi torinesi intende mostrare una via possibile a percorsi di educazione plurilingue nell'ambito dell'approccio di *éveil aux langues* proposto dal CARAP. Alcuni degli strumenti di verifica messi in campo con la sperimentazione hanno già consentito di verificarne gli effetti positivi sulla stimolazione delle risorse cognitive degli alunni. I primi risultati, discussi in Andorno e Sordella (2018), mostrano che, sul fronte della riflessione linguistica, gli alunni partecipanti alla sperimentazione sanno richiamare ed esplicitare efficacemente i fenomeni linguistici messi in luce nel corso dei laboratori, anche connettendoli alle competenze sviluppate nel corso del curriculum scolastico regolare, nonché di saperli riutilizzare nella manipolazione di materiale linguistico nuovo; sul fronte delle risorse attenzionali, di fronte a compiti di ascolto e comprensione di testi in una lingua sconosciuta, gli alunni delle classi che hanno partecipato al percorso sperimentale hanno mostrato di migliorare i propri risultati nell'arco dei tre mesi di durata della sperimentazione, a differenza di quanto accaduto nello stesso arco temporale in alunni di classi parallele che hanno seguito la normale programmazione scolastica. Il prosieguo della sperimentazione e della ricerca consentirà di approfondire il lavoro in queste ed altre direzioni, ad esempio indagando con più attenzione il fronte degli effetti di una simile proposta didattica sul sostegno alla motivazione nell'apprendimento delle lingue e nella riflessione linguistica; ulteriori indagini sono poi in corso per analizzare gli esiti dei lavori di gruppo finali introdotti solo nell'edizione più recente del percorso, in cui a piccolo gruppo i bambini sono invitati all'analisi di materiali linguistici di lingue non presentate prima, per estrapolarne regolarità morfologico-sintattiche; infine, ci si propone di analizzare più in dettaglio le modalità e le caratteristiche dei procedimenti euristici sviluppati per il *problem-solving* e la co-costruzione delle conoscenze nel corso degli incontri nell'interazione fra gli alunni, il conduttore dei laboratori e il testimone di lingua, anche in vista della ulteriore messa a punto dell'impianto didattico.

Per quanto riguarda lo sviluppo di ulteriori azioni a partire dal nucleo centrale qui presentato, si ritiene fondamentale ampliare e approfondire la collaborazione con gli insegnanti delle classi, al fine di integrare il più possibile gli interventi all'interno del percorso di educazione linguistica in cui già sono coinvolte le classi. Questo fine può essere raggiunto attivando un percorso di ricerca-azione con gli insegnanti coinvolti nel progetto, per approfondire i principi teorici e metodologici che stanno alla base delle

attività laboratoriali svolte nelle classi e condividere le ricadute didattiche nell'ambito della vita scolastica. D'altronde, per la diffusione e disseminazione dei risultati, pare opportuno pensare a corsi di formazione che non solo illustrino le modalità e le prassi adottate nei diversi incontri, ma soprattutto che ne diffondano i principi e contribuiscano a diffondere un diverso approccio al "fare grammatica".

La quantità di esperienze didattiche messe a disposizione sulla piattaforma *on line* del CARAP, incrementate da quelle qui proposte, potrebbe essere considerata come una serie di "ricette didattiche" reperibili dagli insegnanti per essere applicate nei contesti scolastici in cui operano. Questa possibilità costituisce in effetti un rischio che farebbe perdere di vista le finalità orientative e i principi educativi stessi del quadro referenziale. A questo proposito, Candelier (2008) propone di presentare questi strumenti operativi nell'ambito di un percorso di formazione che parta dalla condivisione dei fondamenti dell'educazione plurilingue e pluriculturale, per arrivare solo in un secondo momento ad esaminare le pratiche didattiche, inquadrandole nell'ambito delle competenze e delle risorse che potrebbero attivare e sviluppare. Queste strategie consentirebbero di arginare, almeno parzialmente, una tendenza a vedere un nesso causale tra le pratiche didattiche e le ricadute educative, «pour mieux faire face aux idées encore dominantes issues de l'héritage behavioriste» (Candelier, 2008: 85).

Non si tratterebbe quindi di offrire agli insegnanti delle "ricette pre-confezionate", ma di promuovere determinati atteggiamenti verso l'educazione plurilingue e pluriculturale, da sostenere attraverso la condivisione di punti di vista ed esperienze. Si tratta infatti di far emergere, nella riflessione degli stessi insegnanti sulla loro pratica didattica quotidiana, le tracce di un approccio all'educazione linguistica che, negli intenti della tradizione italiana più attenta, ha sempre valorizzato il confronto con la diversità linguistica, pur sotto le coltri di una prassi didattica, ancora molto diffusa, legata a una visione della lingua come oggetto rigido, monolitico e singolare.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Altichieri L., Deon W. (1995), "Una grammatica per tante lingue?", in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 43-59.
- 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, Milano, pp. 211-233.
- Andorno C., Sordella S. (in stampa), "I repertori e le competenze", in Chini M., Andorno C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Un'indagine su minori alloglotti, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Banfi E. (2002), "Ideogrammi cinesi e dintorni: sistemi di scrittura nell'Estremo Oriente e nel sud-est asiatico", in Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *Le origini della scrittura: genealogie di un'invenzione*, Bruno Mondadori, Milano, pp. 175-224.
- Banfi E. (a cura di) (2008), *Le lingue extraeuropee: Americhe, Australia e lingue di contatto*, Carocci, Roma.

- Baratto G. (in stampa), “Organizzazione dell’indagine sul territorio piemontese e scelta dei punti di rilevamento” in Chini M., Andorno C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione. Un’indagine su minori alloglotti, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Beacco J. C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2010), *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Consiglio d’Europa, Strasbourg. Trad. it. a cura di E. Lugarini, “Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale”, in *Italiano LinguaDue*, 2011-2:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1928>.
- Berretta, M. (1978), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all’insegnamento dell’italiano*, Einaudi, Torino.
- Berretta, M. (1984), “La competenza metalinguistica nella scuola di base”, in AA.VV., *L’educazione linguistica dalla scuola di base al biennio della superiore*, Mondadori, Milano, pp. 148-159.
- Bertocchi, D. (2009), “Non solo italiano: ipotesi per un’educazione linguistica integrata verso l’Europa”, in Favaro G., Papa N. (a cura di), *Non uno di meno. Le ragazze e i ragazzi stranieri nella scuola superiore*, FrancoAngeli, Milano, pp. 183-193.
- Bialystok E. (1990), “Un modello teorico dell’apprendimento di una seconda lingua”, in Giunchi P. (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna, pp. 45-59.
- Bialystok E., Craig F., Gigi L. (2012), “Bilingualism: Consequences for Mind and Brain”, NPA Public Access, *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4).
- Candelier M. (2008), “Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l’autre”, in *Les Cahiers de l’Acedle*, volume 5-1, pp. 6-90.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Schröder-Sura A., Noguerol A., Molinié M. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*, Conseil de l’Europe, Strasbourg - Graz:  
<http://carap.ecml.at/Handbook/tabid/2602/language/fr-FR/Default.aspx>  
Traduzione italiana di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini (2012), in *Italiano LinguaDue*, 4, 2:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- Caon F. (a cura di) (2006), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Cavalli M. (1995), “Integrazione degli insegnamenti linguistici ed economia cognitiva”, in Desideri P. (a cura di), *L’universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 63-76.
- Chini M., Andorno C. (a cura di) (in stampa), *Repertori e usi linguistici nell’immigrazione. Un’indagine su minori alloglotti, dieci anni dopo*, FrancoAngeli, Milano.
- Ciliberti A. (1995), “L’insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto”, in Desideri P. (a cura di), *L’universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 17-26.
- Colombo A. (2010), *Forse qualcuno ha imparato qualcosa: mezzo secolo nella scuola e dintorni*.  
<http://www.adrianocolombo.it/forsequalcunohaimparatoqualcosa.pdf>.
- Consiglio d’Europa (2001), *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge. Trad. it. a cura di



- Bertocchi D. e Quartapelle F., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, 2002, La Nuova Italia, Firenze.  
<http://www.coe.int/lang-CECR>.
- Corrà L., Paschetto W. (a cura di) (2011), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano.
- Coste D. (ed.), Cavalli M., Crişan A., van de Ven P. H. (2007), *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. Trad. it. di S. Ferreri e R. Calò (2009), *Un Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette Città, Viterbo.
- Coste D., Moore D., Zarate G. (1996), *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques. Versione aggiornata *on line*:  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_fr.pdf)
- Courtillon J. (1989), “La grammaire sémantique et l'approche communicative”, in *Le Français dans le monde/Recherches et applications*, Paris, Hachette EDICEF, Février-Mars, pp. 113-136.
- Cummins J. (2008), “Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education”, in Cummins J., Hornberger N. H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Volume 5: Bilingual Education*, Springer, pp. 65-75.
- Cuncu D. (2017), “Una didattica per la competenza: l'alunno protagonista”, in Ardissino E. (a cura di), *Insegnare e apprendere italiano nella scuola dell'infanzia e primaria*, Mondadori, Milano, pp. 159-176.
- Curci A. M. (2012), “Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle lingue e alle culture (CARAP)”, in *Italiano LinguaDue*, 4, 2, pp. i-ix:  
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2824/3027>.
- Curci A.M., Mineni E., Rainoldi M. (2006), *Il mio portfolio delle lingue*, De Agostini Scuola, Novara.
- De Carlo M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio.
- De Mauro T., Boylan P. (1995), “L'incidenza dell'apprendimento di una lingua straniera sull'apprendimento e uso della lingua materna nella scuola italiana”, in Desideri P. (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze, pp. 3-15.
- De Mauro T. (2006), “Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse”, in *LIDI. Lingue e idiomi d'Italia* 1-1, pp. 11-37.
- De Mauro T. (2011), “Due grammatiche per la scuola (e non solo)”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 17-22.
- De Pietro J. F. (1999), “La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?”, in *Revue Tranel (Travaux neuchâtois de linguistique)* 31, pp. 179-202:  
[https://doc.rero.ch/record/19781/files/14\\_depietro.pdf](https://doc.rero.ch/record/19781/files/14_depietro.pdf).
- Dominguez Fonseca Favre M. (2010), *Approches plurielles / Éveil aux langues: Le cas du Sac d'histoires dans l'enseignement genevois*, Mémoire de Master en Français langue étrangère, Université de Genève:  
[http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/DominguezFonseca\\_2010.pdf](http://deste.umons.ac.be/galanet/publication/fichiers/DominguezFonseca_2010.pdf).
- Favaro G. (2013), “Insegnare l'italiano a bambini con abilità differenziate”, in *Sesamo on line. Didattica interculturale*, Giunti, Firenze:  
<http://www.giuntiscuola.it/sesamo/cultura-e-societa/interculturale-in-pratica/insegnare-l-italiano-a-bambini-con-abilita-differenziate/>

- Ferreri S. (a cura di) (2012), *Linguistica educativa*, Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010, Bulzoni, Roma.
- 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. 29-45.
- Ferreri S. (2017), “La presa in carico delle differenze: una tradizione italiana”, in *Bulletin VALS-ASLA* N° Spécial, Tome 2, pp.11-26.
- Giunchi P. (1990), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.
- Gullberg M., Roberts L. C. (2012), “What word-level knowledge can adult learners acquire after minimal exposure to a new language?”, in *International Review of Applied Linguistics and Language Teaching* 50, pp. 239-276.
- Hawkins E.W., (1984), *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Laudanna A., Voghera M. (2011), “Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica”, in Corrà L., Paschetto W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, FrancoAngeli, Milano, pp. 23-35.
- Lavinio C. (2000), “Tipi testuali e processi cognitivi”, in Camponovo F., Moretti A. (a cura di), *Didattica ed educazione linguistica*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 125-144.
- Lo Duca M. G. (1997), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull’insegnamento della grammatica dell’italiano*, Carocci, Roma.
- Lo Duca M. G. (2010), “Educazione linguistica”, in Simone R. (ed.), *Enciclopedia dell’Italiano*, Treccani, Roma, pp. 414-416:  
[http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica\\_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/educazione-linguistica_(Enciclopedia-dell'Italiano)/).
- Macedonia M. (2014), “Bringing Back the Body into the Mind: Gestures Enhance Word Learning in Foreign Language”, in *Frontiers in Psychology*, 5: 1467.
- Marello C. (a cura di) (2009), *Scienza multilingue. L’italiano disciplinare attraverso la lingua madre dello studente straniero*, Guerra Edizioni, Perugia.
- Ministero dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per la costruzione del curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*.  
[http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf).
- Oller J. W. (1983), “Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar”, in Oller J. W. (eds.), *Issues in language testing research*, Rowley, Newbury House, pp. 3-10.
- Pallotti G., Rosi F. (2017), “Più competenze, meno disuguaglianze. Risultati di una sperimentazione di educazione linguistica inclusiva nella scuola secondaria di primo grado”, in Vedovelli M. (a cura di), *L’italiano dei nuovi italiani. Atti del XIX Convegno Nazionale del GISCEL di Siena*, Aracne, Roma, pp. 193-210.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Sordella S. (2015), “L’educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 1., pp. 60-110:  
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5038/5098>.
- Sordella S. (2016), “Riflettere sulla langue a partire dalla varietà della parole”, in Benedetto Mas P. et al. (a cura di), *L’abisso saussureano e la costruzione delle varietà linguistiche*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, pp. 183-192.

- Titone R. (1992), *Grammatica e glottodidattica: nuove prospettive*, Armando Editore, Roma.
- Valentini A. (2004), “Il ruolo della lingua materna: dall’analisi contrastiva alle varietà di apprendimento”, in Ghezzi C., Guerini F., Molinelli P. (a cura di), *Italiano e lingue immigrate a confronto: Riflessioni per la pratica didattica, Atti del Convegno-Seminario CIS*, Bergamo, 23-25 giugno 2003, Guerra, Perugia, pp. 11-24.
- Vedovelli M. (a cura di) (2017), *L’italiano dei nuovi italiani*. Atti del XIX Convegno nazionale del GISCEL (Siena, 7-9 aprile 2016), Aracne, Roma
- Wandruszka M., Paccagnella I. (1974), *Introduzione all’interlinguistica*, Palumbo Editore, Palermo.