

SAIL 18

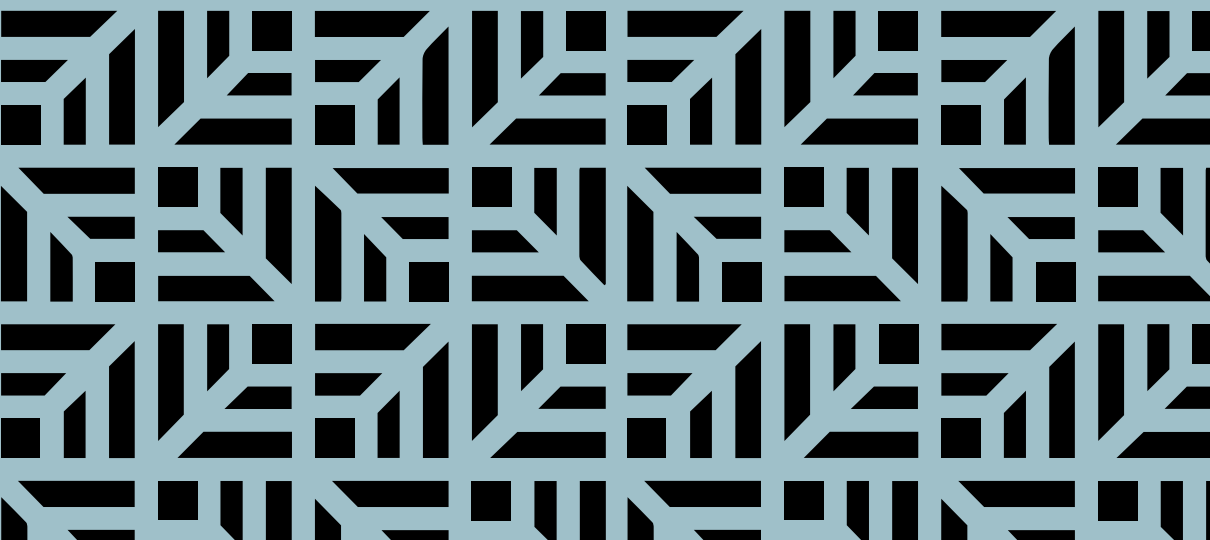
e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale

a cura di
Sandro Caruana, Karl Chircop,
Phyllisienne Gauci, Mario Pace



Edizioni
Ca' Foscari



Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo
e la comunicazione interculturale

SAIL
Studi sull'apprendimento
e l'insegnamento linguistico

Serie diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

18



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Comitato scientifico Simona Bartoli Kucher (Universität Graz, Österreich) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, España) Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Enrico Cecconi (University of Bath, UK) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Diego Cortes (California State University, Long Beach, USA) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Radica Nikodinovska (Methodius University, Skopje, Makedonija) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Yashina (Moscow Business University, Russia) Nives Zudič (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Comitato di redazione Paolo Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università di Parma, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Rita Scotti (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Enrico Serena (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland) Antonio Ventouris (Aristotle University of Thessaloniki, Greece)

Revisori Dalia Abdullah (Ain Shams University, Cairo, Egypt) Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Elena Ballarin (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Mirela Boncea (West University of Timisoara, Romania) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Giovanna Carloni (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Vanessa Castagna (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Veronique Castellotti (Université «François-Rabelais», Tours, France) Stefania Cavagnoli (Università degli Studi Roma «Tor Vergata», Italia) Paola Celen-tin (Università degli Studi di Verona, Italia) Cristiana Cervini (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Edith Cognigni (Università di Macerata, Italia) Daria Coppola (Università per Stranieri di Perugia, Italia) Elisa Corino (Università degli Studi di Torino, Italia) Michele Daloso (Università degli Studi di Parma, Italia) Mariapia D'Angelo (Università «G. d'Annunzio» Chieti-Pescara, Italia) Maddalena de Carlo (Università di Cassino, Italia) Paolo Della Putta (Università del Piemonte Orientale, Italia) Anna de Marco (Università della Calabria, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. d'Annunzio» Chieti Pescara, Italia) Vesna Deželjin (University of Zagreb, Croatia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Emilia Di Martino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Giuliana Fiorentino (Università degli Studi del Molise, Italia) Francesca Gallina (Università di Pisa, Italia) Roberta Grassi (Università degli Studi di Bergamo, Italia) Giulia Grosso (Università per Stranieri di Siena, Italia) Amina Hachouf (Badji Mokhtar University, Annaba, Algeria) Elisabetta Jafrancesco (Università degli Studi di Firenze, Italia) Marie Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Zorana Kovacevic (University of Banja Luka, Bosnia and Herzegovina) Matteo La Grassa (Università per Stranieri di Siena, Italia) Terry Lamb (University of Westminster, London, UK) Liliana Landolfi (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) Maslina Ljubicic (University of Zagreb, Croatia) Ivan Lombardi (University of Fukui, Japan) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Maria Cecilia Luise (Università degli Studi di Udine, Italia) Sabrina Machetti (Università per Stranieri di Siena, Italia) Sandra Mardesić (University of Zagreb, Croatia) Carla Marello (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Giuseppe Maugeri (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Darja Mertelj (University of Ljubljana, Slovenia) Nikita Mihaljevic (University of Split, Croatia) Eliana Moscarda Mirković (Juraj Dobrila University of Pula, Croatia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ontario, Canada) Johanna Monti (Università degli Studi di Napoli «L'Orientale», Italia) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paolo Nitti (Università degli Studi dell'Insubria, Italia) Alberta Novello (Università degli Studi di Padova, Italia) Cristina Onesti (Università degli Studi di Torino, Italia) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia, Italia) Elisabetta Pavan (Università degli Studi di Padova, Italia) Ruggiero Pergola (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Rosa Pugliese (Alma Mater Studiorum Università di Bologna, Italia) Simonetta Puleio (Universität Stuttgart, Deutschland) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Fabio Ripamonti (University of South Bohemia in České Budějovice, Czech Republic) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Camilla Spaliviero (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Antonio Tagliatalata (Università degli Studi della Tuscia, Viterbo, Italia) Giulia Tardi (Università degli Studi di Firenze, Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Victoriya Trubnikova (Università degli Studi di Padova, Italia) Ada Valentini (Università degli Studi di Bergamo, Italia)

e-ISSN 2610-9557
ISSN 2610-9549

URL <http://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/collane/sail/>



Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale

a cura di
Sandro Caruana, Karl Chircop,
Phyllisienne Gauci, Mario Pace

Venezia
Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
2021

Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale

a cura di Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace

© 2021 Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace per il testo

© 2021 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione



Quest'opera è distribuita con Licenza Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: il volume pubblicato ha ottenuto il parere favorevole da parte di un gruppo di valutatori esperti della materia selezionati dal Comitato editoriale.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: the volume has received a favourable opinion by a group of subject-matter experts selected by the Editorial Board.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Fondazione Università Ca' Foscari | Dorsoduro 3246 | 30123 Venezia

<http://edizionicafoscari.unive.it> | ecf@unive.it

1a edizione maggio 2021

ISBN 978-88-6969-501-8 [ebook]

ISBN 978-88-6969-502-5 [print]

Volume realizzato con il contributo della Società Italiana di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE) e dell'Università di Malta (Faculty of Education).

Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale / a cura di Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace — 1. ed. — Venezia: Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing, 2021. — 434 pp.; 23 cm. — (SAIL; 18). — ISBN 978-88-6969-502-5

URL <https://edizionicafoscari.unive.it/en/edizioni/libri/978-88-6969-502-5/>

DOI <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-501-8>

Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale

a cura di Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace

Sommario

Presentazione

Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace 11

MIGRAZIONE E POLITICA LINGUISTICA:
MANTENERE LE LINGUE D'ORIGINE, IMPARARE ALTRE LINGUE

L'acquisizione imperfetta di una lingua adstrato

L'italiano degli analfabeti a Malta dal Settecento al Novecento
Giuseppe Brincat 15

Promuovere un'educazione plurilingue parlando a casa di cose di scuola

Esiti da una ricerca-azione
Cecilia Andorno, Silvia Sordella 29

Educazione linguistica e disturbi della comunicazione in bambini di origine bangladese

Uno studio di caso e alcune implicazioni glottodidattiche
Valeria Tonioli 41

Implicazioni psicoaffettive e socioculturali nell'insegnamento della L2 a richiedenti asilo

Elena Angelini 51

LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE
IN CONTESTI SOCIALI DIVERSI

Insegnare letteratura in prospettiva interculturale nella classe multilingue

La proposta di un approccio
Camilla Spaliviero 63

«Scusi, guardi che stavo aspettando io per il parcheggio»: protestare in una prospettiva cross-culturale	73
Victoriya Trubnikova	
I futuri insegnanti d'inglese alla scuola primaria Un'indagine sulla percezione delle competenze	85
Elena Pavan, Sara Gesuato	
«Yo arrabbiata perché la cucina è sporca e niente caffè». Aggressività e cortesia percepita nelle proteste di apprendenti di italiano L2	93
Emanuela Paone	
Aspetti interculturali nella comunicazione medico-paziente Il punto di vista del personale sanitario e dei pazienti	105
Antonella Benucci, Giulia Grosso	
Ruolo del transfer e strategie di rifiuto in apprendenti ispanofoni di italiano L2 Uno studio esplorativo	115
Anna De Marco	
IL CONTATTO LINGUISTICO IN AMBITI DIDATTICI	
Il <i>translanguaging</i> in un compito di scrittura collaborativa fra studenti universitari plurilingui	129
Eleonora Piangerelli	
La commutazione di codice nel parlato dell'insegnante di inglese come lingua straniera Uno studio di caso	139
Mariagrazia Palumbo	
Contatto linguistico e influenza translinguistica Un'indagine in una scuola internazionale a Napoli	151
Patrizia Giuliano, Salvatore Musto	
L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui Strategie dell'apprendente e dell'insegnante	161
Daria Coppola, Raffaella Moretti, Lorena Salvati	

Migrazione stagionale, bilinguismo e politiche linguistico-educative nelle valli dei gelatieri Laura Campanale	171
«... é chësta mat y mot gioca ein palla» (I bambini giocano a palla). Dinamiche di apprendimento in contesti multilingue Olimpia Rasom, Emanuela Atz	179
Paesaggi linguistici e scrittura plurilingue Un'analisi di testi plurilingui di allievi/e delle scuole secondarie di secondo grado Gisela Mayr	189
Trovare le parole I risultati di un sondaggio online tra studenti delle scuole secondarie italiane Cristina Onesti, Carla Marellò	199
Il modello CLIL nel contesto scolastico ungherese Alma Huszthy	211
PRATICHE DIDATTICHE E INNOVAZIONI	
Motivare a motivare: strategie motivazionali per gli alunni di lingua straniera nella secondaria di primo grado Giacomo Cucinotta	223
Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2 Suggerimenti per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci Paolo Della Putta	237
Insegnamento linguistico e plusdotazione Le caratteristiche dell'apprendente Alberta Novello	251
Potenziare la lingua dello studio per gli allievi di origine straniera Il Service Po.Li.S. del Rotary Club di Rovigo Matteo Santipolo, Benedetta Garofolin	263

Esplorare (con) i Dizionari Digitali e trasferire competenze di consultazione	
Carla Marellò, Marina Marchisio, Marta Pulvirenti	275
La lingua letteraria di non nativi in un itinerario didattico multimodale	
Cosa resta della formazione nella pratica di insegnamento?	
Yahis Martari	289
Finalizzare le occasioni	
L'uso delle interviste nella didattica dell'italiano ai calciatori stranieri	
Gianluca Baldo	299
Mobile learning: esempi di buona pratica basata sull'uso dello smartphone in classe	
Luigina Maria Gabriella Da Pra	309
'Migrare' la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale	
Fabiana Fazzi, Claudia Meneghetti	317
L'italiano con i graffiti	
Patrimonio artistico-culturale: percorso per l'italiano L2	
Viola Monaci	329
Verso un modello glottogeragogico	
Lo scaffolding cognitivo-emozionale	
Maria Cecilia Luise, Mario Cardona	339
Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo	
Il modello e gli strumenti utilizzati	
Alberta Novello	347
Strategie di studenti universitari nell'apprendimento delle lingue	
Verso un modello transculturale di competenza strategica	
Emanuele Casani	357
Competenze linguistiche e competenze plurilingui	
Quali strumenti per la valutazione e la valorizzazione?	
Gabriella Vernetto	369

POLITICHE LINGUISTICHE: RIFLESSIONI E CRITICHE

- Le politiche linguistiche europee e l'educazione plurilingue**
Un caso nella realtà scolastica
Mirko Verdigi 381
- I progetti SPRAR attraverso la lente**
del *Linguistic Landscape*
Uno studio di casi
Martina Bellinzona, Giuseppe Trotta 393
- Le parole delle politiche linguistiche dell'Unione Europea**
Spunti per un'analisi lessicale
Francesca Gallina 403
- Quale scelta per una politica linguistica universitaria**
multilingue?
Flora Sisti 411
- Le politiche linguistiche nell'Unione africana**
Raymond Siebetcheu 421

Presentazione

Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace

L-Università ta' Malta, Malta

Uno dei compiti fondamentali dell'educazione linguistica è quello di valorizzare la diversità presente nei contesti di acquisizione e di apprendimento. Questo non solamente perché ci si trova spesso dinanzi ad apprendenti di nazionalità diverse, ma anche per via delle varie ragioni per cui si apprendono le lingue oggi, sovente determinate da esigenze di integrazione sociale e di opportunità lavorative. Gli ultimi anni, specialmente in Europa, sono stati segnati dalla pubblicazione di molti documenti di politica linguistica, in cui si sottolinea l'importanza di avere competenze in più lingue, idealmente da una giovane età. Nelle situazioni dove il multilinguismo è presente si dovrebbe trarre vantaggio dalle risorse a disposizione, sia per valorizzare le competenze linguistiche di tutti gli apprendenti sia per creare opportunità di comunicazione interculturale. Nel contempo le politiche linguistiche vanno valutate e rinnovate in continuazione, di modo che possano essere di rilievo per l'apprendimento, evitando che possano risultare alquanto distanti e, a volte, addirittura distolte dalle pratiche quotidiane.

Questi temi vengono affrontati nei contributi inclusi in questo volume che si diversificano notevolmente sia sul piano delle lingue oggetto di studio sia sul piano teorico-concettuale, pur avendo in comune l'interesse per la linguistica applicata e per l'educazione linguistica, scienze ormai ben affermate con importanti implicazioni pratiche.

Il volume è diviso in cinque sezioni:

- Migrazione e politica linguistica: mantenere le lingue d'origine, imparare altre lingue;
- La comunicazione interculturale in contesti sociali diversi;

- Il contatto linguistico in ambiti didattici;
- Pratiche didattiche e innovazioni;
- Politiche linguistiche: riflessioni e critiche.

Questi contributi sono l'esito del VI convegno della Società di Didattica delle Lingue e Linguistica Educativa (DILLE), che si è tenuto a Malta tra il 23-24 maggio 2020. Il congresso è stato organizzato dal Department of Languages & Humanities in Education della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università di Malta, con la collaborazione dell'Istituto Italiano di Cultura (La Valletta), dell'Ambasciata d'Italia a Malta, del Department for Inclusion & Access to Learning e del Dipartimento di lingue straniere del Junior College, Università di Malta. Il congresso ha stimolato riflessioni e discussioni sulle tematiche incluse nelle cinque sezioni del volume, innanzitutto secondo le prospettive specificamente linguistico-educative maturate nell'ambito della DILLE, ma anche sollecitando chi opera sulla materia da altri punti di vista, comunque rilevanti anche per la didattica linguistica.

Il tema del congresso, da cui nasce anche il titolo del volume, *Politiche e pratiche per l'educazione linguistica, il multilinguismo e la comunicazione interculturale*, è risultato particolarmente adatto alla sede del convegno poiché, situata precisamente al centro del Mediterraneo, Malta è una tipica isola di frontiera, da sempre caratterizzata dall'uso di più lingue. Il convegno è stato anche arricchito dagli interventi su invito di Giuseppe Brincat e di Paolo E. Balboni che, oltre ad essere due studiosi di chiara fama, hanno anche avuto il merito di formare molti studenti, alcuni dei quali hanno intrapreso carriere accademiche e che erano tra il pubblico che ha seguito i lavori.

Il nostro volume si apre con il saggio di Giuseppe Brincat, di cui tutti e quattro i curatori sono stati studenti. Il contributo di Brincat al mondo accademico maltese, italiano e internazionale è stato ampiamente riconosciuto e i suoi lavori sono la testimonianza del suo acuto intelletto di studioso e ricercatore. Noi vogliamo anche ricordare le sue qualità umane, di gentiluomo e maestro, e gli vogliamo dedicare questo volume.

**Migrazione e politica linguistica:
mantenere le lingue d'origine,
imparare altre lingue**

L'acquisizione imperfetta di una lingua adstrato

L'italiano degli analfabeti a Malta dal Settecento al Novecento

Giuseppe Brincat

L-Università ta' Malta, Malta

Abstract The fact that Maltese has adopted over 20,000 Sicilian and Italian words, including 41% of its vocabulary at the Threshold Level, shows that this is not a case of borrowing at the higher social levels. To explain this unusual phenomenon the extraordinary growth in the island's population and its rapid development under the Knights of St John and the British government are taken into account. Whereas works written in Italian from the 16th to the 20th century are abundant, and their quality is not inferior to those written in Italy, little is known about the efforts made by illiterate persons to speak the high language. The paper presents a few symptomatic comments and samples from the past, and from the present.

Keywords Language contact. Illiteracy. Immigration. Lexicon. Dialogue.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Storia, lingue e demografia. – 3 Il lessico. – 4 Le testimonianze dei documenti scritti dal Trecento al Settecento. – 5 L'italiano dei maltesi. – 6 La nuova città e la romanizzazione della lingua maltese. – 7 I dialoghi nelle commedie. – 8 L'italiano di un pescatore in pensione nel 2013. – 9 Il presente e il futuro.

1 Introduzione

Il contatto del maltese con l'italiano è plurisecolare e si manifesta soprattutto nel lessico dove gli italianismi sono oltre 20.000. Per comprendere l'eccezionalità del caso maltese basterà ricordare che il *Dizionario degli italianismi in francese, inglese, tedesco* compilato da Harro Stammerjohann (Stammerjohann et al. 2008) comprende non più di 4.400 lemmi.

Questa constatazione suscita considerazioni importanti perché, mentre nelle maggiori lingue europee gli italianismi appartengono soprattutto al settore culturale - alla musica, all'arte, alla moda e alla gastronomia - il maltese ha assorbito voci siciliane e italiane che appartengono al linguaggio di tutti i giorni, inclusi i settori più umili. In effetti molti termini sono fondamentali e insostituibili: non solo *muzika*, *pittura*, *katidràl*, *ambaxxatùr*, *pizza*, ma anche *arja*, *spalla*, *rota*, *bosk*, *ffjura*. L'adozione di forestierismi è spesso attribuita ai contatti socialmente elevati e colti, invece nel maltese gli italianismi non sono circoscritti a detti domini perché l'italiano non è stato soltanto acroletto, cioè lingua ufficiale, per cinque secoli ma è stato anche parlato dai molti italiani presenti nell'isola con gli autoctoni. Di conseguenza vi erano, e vi sono ancora, esposti direttamente o indirettamente in varia misura anche i monolingui, i quali per molti secoli erano analfabeti.

2 Storia, lingue e demografia

La posizione delle isole maltesi al centro del Mediterraneo ha esposto i suoi abitanti non solo alle correnti del mare e dei venti, ma anche a quelle militari, politiche, demografiche, culturali e linguistiche. A Malta (come in Sicilia e in altre isole) si sono insediati e succeduti vari popoli: i neolitici, gli indoeuropei dell'età del Bronzo, i Fenici e i Cartaginesi, i Romani, i Bizantini, fino agli Arabi nell'870. Alla lingua parlata dalla popolazione indigena i testi storici non accennano prima del 1400, e i pochi reperti archeologici con scrittura testimoniano solo la lingua alta: il fenicio, il greco, il latino. Le sovrapposizioni politico-militari presumono periodi di bilinguismo che avranno lasciato il segno sulla parlata quotidiana. Nell'ultimo millennio, sotto i domini di Normanni, Angioini, Aragonesi, Castigliani e soprattutto sotto i Cavalieri, il dialetto introdotto dalla comunità arabofona insediata nel 1054 si è arricchito con termini siciliani per 400 anni, con voci italiane per altri 500 anni, e con l'inglese da 200 anni.

Nelle storie delle maggiori lingue europee non sempre risulta chiara la dimensione dell'uso della varietà alta. Troppo spesso non si dà la giusta considerazione all'uso effettivo della 'lingua' (intesa come acroletto), sempre limitato rispetto all'uso molto esteso dei dialetti. È stato Tullio De Mauro il primo a fornire nel 1963 un calcolo matematico per scoprire quanti italiani parlassero veramente l'italiano intorno al 1861, ed è stata una sorpresa vedere la cifra del 2,5%, che si riduceva ad appena l'1% se si escludevano i Toscani e i Romani (De Mauro 1976). La stima degli italofoeni è stata portata a un massimo del 10% da Castellani (1982), il quale ha tenuto conto della competenza passiva. Il criterio applicato da De Mauro fu proprio l'alfabetizzazio-

ne: chi frequentava la scuola veniva in contatto con l'italiano, mentre gli analfabeti erano esclusivamente dialettofoni. Naturalmente, stabilire cifre precise sull'uso dell'italiano in sede diatopica e diastratica è un'impresa ardua per l'ampiezza del continuum diamesico tra i poli della competenza attiva e di quella passiva.

A Malta, che nel 1861 era una colonia britannica, la situazione era pressappoco uguale a quella italiana perché i maltesi si arroccarono attorno alla cultura italiana e alla religione cattolica per opporsi all'anglicizzazione annunciata dal governo britannico sin dal 1813. In realtà, l'inglese fece poca strada fino all'inacerbirsi della Questione della Lingua ma dal 1880, per paura dell'Italia unificata, fino agli anni Venti e Trenta del Novecento, temendo un'invasione fascista, il governo scatenò una misura dopo l'altra per sopprimere l'uso dell'italiano. Queste battaglie politico-linguistiche si combattevano sul campo scolastico e sociale, ma gli effetti concreti furono deboli perché la scolarizzazione non era obbligatoria. Come mostra la tabella 1, per quasi un secolo la conoscenza dell'italiano rimase praticamente stabile, mentre quella dell'inglese era inferiore fino al 1900, ma si raddoppiò tra il 1900 e il 1931.

Tabella 1 La conoscenza dell'italiano e dell'inglese a Malta dal 1842 al 1931 (Brincat 2004, 326)

anno	italiano	% della popolazione	inglese	% della popolazione
1842	12.839	11	5.245	4,5
1891	18.052	11	13.604	8,2
1911	24.247	11,5	27.811	13,1
1931	32.416	13,4	54.700	22,6

Cifre più precise sulle tre abilità si hanno per il 1901, e rivelano che l'italiano svolgeva una funzione soprattutto colta (leggere 27.805, scrivere 23.724) mentre l'inglese era letto e scritto meno (rispettivamente, da 20.336 e 17.053 persone). L'italiano era più letto e scritto che parlato (da 21.027) e al contrario l'inglese era più parlato (da 18.922) che scritto, indicando un uso più pratico, anche grazie alla forte presenza di militari britannici (Brincat 2004, 308). Dopo la Seconda guerra mondiale l'anglicizzazione culturale prese il volo perché nel 1946 la scuola primaria divenne obbligatoria per tutti i ragazzi dai 6 ai 14 anni. Fu quella la svolta decisiva a favore della lingua inglese, dato che da quell'anno l'italiano figurava solo nel programma della secondaria (età 11-16 anni), la quale attirava pochissimi studenti (ancora circa 200 nel 1950), mentre l'inglese era obbligatorio, insieme al maltese, fin dalla scuola elementare.

3 Il lessico

Alla luce di questo scorcio storico e delle statistiche (che tengono conto soltanto delle risposte a questionari distribuiti fra i colti), resta difficile spiegare perché nella lingua maltese il lessico di origine siciliana e italiana raggiunge il 52% nel dizionario maggiore di Aquilina (1987; 1990), e addirittura il 62% nella versione *Concise* (Aquilina 2006), che ha scopi pratici, e persino il 41% del vocabolario del livello soglia (di 1.585 parole; Mifsud, Borg 1997). Come è passata questa grande quantità di parole dalla minoranza dei letterati (l'11%) alla maggioranza degli analfabeti (l'89%)? Normalmente quando si parla di francesismi, anglicismi, spagnolismi ecc., nelle lingue si pensa quasi sempre a un canale culturale, soprattutto allo studio delle lingue estere attraverso la lettura. Esistono anche canali parlati, come la moda, la musica, la politica, e lo sport, ma gli esotismi restano quasi sempre circoscritti a domini culturali o settoriali. Oggi in Italia i giornali, le riviste, la radio e la televisione diffondono alcuni anglicismi rapidamente e insistentemente, eppure una ricerca di De Mauro et al. (1993) sull'italiano parlato ha scoperto che gli anglicismi risultano soltanto lo 0,3% dell'enorme corpus analizzato.

A questo punto vorrei soffermarmi sul modo in cui le parole di altre lingue vengono assorbite da una popolazione che non parla che la propria. Nel caso di Malta le parole italiane, e soprattutto quelle siciliane, non passavano soltanto per il canale dei colti, ma anche per il contatto quotidiano con gli immigrati italofoeni. Questi erano la minoranza in ogni dato momento, ma col tempo il loro numero cresceva, tanto da portare la popolazione dell'isola dai 20.000 del 1530 ai 240.000 del 1900. In questo modo gli immigrati arricchirono la lingua locale senza schiacciarla o sostituirla, anche perché, essendo maschi, quando sposarono ragazze maltesi dovettero acquisire la lingua della nuova famiglia. La presenza di centinaia di artigiani e operai costituiva una specie di 'adstrato interno' che introduceva nella lingua locale praticamente tutta la terminologia degli arnesi e delle tecniche e molti termini d'uso quotidiano. Solo in questo modo poteva essere assorbito un lessico che coincide con il 53% dei primi mille del lessico di frequenza di De Mauro (1993; 2016) in una struttura che conservava le parole grammaticali e i termini fondamentali di maggior uso, insieme con la morfologia (seppur semplificata), dell'arabo.

4 Le testimonianze dei documenti scritti dal Trecento al Settecento

I testi scritti a Malta nel Trecento e nel Quattrocento sono in latino o in siciliano cancelleresco, spesso in entrambe le lingue. Il toscano appare sporadicamente e tardi. La prima attestazione è una frase ri-

prodotta in un verbale della *Universitas*, il comune della città vecchia, Mdina, che regolava le faccende amministrative di tutta l'isola. Registrata nel 1453 dice: «portatemi nota et diarii e farrovi la protesta» (Brincat 2004, 188). Basaldella (2018) ha scoperto citazioni di versi del Petrarca e dell'Ariosto in documenti del 1531 e del 1575, mentre il primo componimento in versi trascritto per intero appare, anonimo, nel 1598 ed è uno strambotto di Leonardo Giustinian, «Se gli arbori sapessero parlare». Nel 1556 una lapide commemorava la donazione del refettorio ai Domenicani del Borgo (Vittoriosa), «Li magnifici Francesco et Dionisia Mego han fatto fare questo refettorio», e nel 1584 si cita un «quinterno» di Pasquale Vassallo che conteneva canzoni luride che furono censurate e bruciate (Brincat 2004, 190-1). Il primo componimento in versi, di metrica irregolare, fu scritto tra il 1581 e il 1625 da Gregorio Xerri e celebrava il ritiro degli Ottomani dopo tre mesi di assedio nel 1565, la pagina più gloriosa della storia di Malta, e inizia «Dio degli eserciti noi vincemmo».

I Cavalieri di San Giovanni accettarono la donazione dell'isola in feudo da Carlo V nel 1530, ma avevano già adoperato saltuariamente la lingua italiana a Rodi. Nel 1446 un cavaliere bolognese, Giacomo Sorij o De Soris, spiegò che i cavalieri, essendo più abili nell'uso della spada che delle lettere, al latino preferivano lo «humili stilo et materno quasi sermone», ma non è chiaro se si riferisse soltanto ai cavalieri italiani (che sarebbe già un fatto degno di nota nel 1446) oppure anche a quelli di altre nazionalità. A Malta i verbali del primo Capitolo Generale tenuto nel 1533 contenevano allegati in toscano, p. es.: «Che 'l venerando Capitano e patroni de gallere se debiano costituire et ponere in l'officio per doi anni». Nel 1567 Onofrio Acciajoli fece tradurre gli Statuti dell'Ordine dal latino in toscano, ovviamente per i cavalieri della lingua d'Italia, i cui sette priorati rappresentavano tutte le regioni malgrado la frammentazione politica. Nell'introduzione spiega:

essendo che la maggior parte delle persone de' nostri tempi hanno poca notizia della Latina, la quale ordinariamente non si usa, et che questa nostra non solamente in Italia, ma ancor in ogni altra Provincia è conosciuta, et si intende, et si parla ancora più, che ogni altra lingua, in cotesta isola di Malta, dove è la nostra residenza. (Brincat 2004, 185-8)

Il fatto che nell'interazione fra i vari membri delle otto Lingue si preferiva comunicare in lingua italiana lo conferma la Biblioteca Nazionale della Valletta, che ha ereditato l'Archivio dell'Ordine quando fu espulso da Napoleone nel 1798: la stragrande maggioranza dei manoscritti e dei libri stampati è in italiano. In questa sede preme ricordare che la stessa biblioteca conserva copie di quasi tutte le grammatiche del toscano uscite nel Cinquecento, da Fortunio a Bembo,

Tolomei, Trissino, Dolce, Giambullari, Salviati, Acarisio, Alunno, fino a Muzio e Pergamini. È inutile menzionare anche quelle uscite nel Seicento e nel Settecento. I libri appartenevano ai singoli cavalieri, i quali erano tenuti a lasciarli all'Ordine quando morivano, e tutte queste grammatiche dimostrano proprio la grande volontà dei cavalieri d'imparare il toscano, che proprio allora stava diventando la lingua scritta di tutti gl'italiani.

La *Bibliotheca* conserva anche copie manoscritte da alunni, come il quaderno di Giuseppe Carmelo Marchese Ellul, contenente le *Institutioni Grammaticali* (1693), e quello di Michele Xerri, con la *Breve spiegazione della Sintassi Figurata* (1753). Alcune grammatiche si stampavano anche a Malta, nella stamperia del Palazzo del Gran Maestro. Fra queste spicca la terza edizione dei *Rudimenti della Lingua Italiana*, di Pier Domenico Soresi, che fu stampata a Milano nel 1756. L'edizione maltese uscì nel 1775 con la «licenza de' superiori» ma non reca il nome dell'autore, però ha il merito di mostrare che si condividevano i principi didattici di Soresi che nella prefazione aveva dichiarato:

Io non ho mai potuto approvare il costume della maggior parte de' nostri Precettori, i quali ponendo per primo fondamento della scolastica Educazione il Latino Linguaggio, a quel solo indirizzano tutte le nostre mire; e a dar a' loro Allievi gli Ammaestramenti di lingua Italiana, onde ognun d'essa abbisogna, troppo tardi s'inducono, o forse non mai.

Non è l'unica volta che incontriamo una certa insofferenza nei confronti del latino da parte dell'Ordine.

5 L'italiano dei maltesi

In verità nel Seicento e nel Settecento non solo i Cavalieri ma anche i maltesi istruiti scrivevano in italiano (oltre che in latino), e molti pubblicarono opere valide sia a Malta sia in Italia: storici, medici, archeologi, lessicografi, drammaturghi e soprattutto poeti. L'italiano era veramente la 'lingua' dei maltesi dal Cinquecento ai primi decenni del Novecento, quando il processo verso la standardizzazione della parlata locale, iniziato nel Settecento, si concluse felicemente con il suo riconoscimento come lingua ufficiale nel 1934 accanto all'inglese e all'italiano il quale, però, fu rimosso due anni dopo.

La lingua parlata a Malta dalla maggioranza degli abitanti era ovviamente il maltese, ma com'era l'italiano che si parlava a Malta? Ne abbiamo testimonianze contrastanti perché queste dipendevano dall'ambito a cui si riferivano, urbano e colto o rurale e privo d'istruzione. È interessante leggere la regola del Seminario istituito

nel 1591, e ripresa dal Collegio dei Gesuiti che fu aperto ai laici nel 1593. Un articolo imponeva:

Si parlerà sempre in latino, eccetto il Giovedì e la Domenica, che si potrà parlare volgare toscano o maltese. (Brincat 2004, 195)

Il Collegio dei Gesuiti fu promosso al rango di Università nel 1779 dal Gran Maestro Pinto De Fonseca, portoghese, di cui sfoggia lo stemma. I lavori di questo convegno si stanno svolgendo proprio nella sede storica dell'Università, e non sarà sfuggito ai partecipanti il fatto che i corridoi, con le celle ai lati, hanno proprio l'aspetto di un monastero. Altrettanto curiosa è la lettera inviata nel 1726 dal Gran Maestro De Vilhena, pure lui portoghese, all'ambasciatore dell'Ordine a Roma. A sostegno della richiesta di far trasferire i Gesuiti di Malta dalla provincia di Sicilia a quella di Roma, il Gran Maestro adduce addirittura un motivo linguistico:

che siccome i detti Padri tengono le scuole, desidera ardentemente questo Popolo possano fare imparare agli scolari la buona Lingua Italiana, per togliere una volta la corruttela di quella di Sicilia. (Brincat 2004, 195)

Questo riferimento all'aspetto sicilianeggiante del modo di parlare l'italiano insegnato dai gesuiti siciliani sarà confermato dalla sua rappresentazione giocosa nell'*Intermezzo* di Monsignor Boccadifusco, scritto nel 1730.

Di tono completamente opposto è la nota nel diario di Ignazio Saverio Mifsud, il quale si recò a Tivoli per prepararsi al sacerdozio, dove racconta del suo primo incontro con il Direttore della Casa della Missione:

venne il Direttore à discorrer e voleva saper cose di Malta, e sentendomi parlar così sciolto, franco, e lesto, si maravigliò che i Maltesi discorrono meglio, che un Romano nella pronuncia, e mi disse ò voi non siete Maltese, ò foste allora un Sienone, mà io l'assicurai che Siena non sò dove viene, e ch'è la prima volta, che partì da Malta, mà che non è gran fatto che si discorre bene in Italiano dai Maltesi, per la continua conversaz.ne de' Cavalieri, che in Malta vi sono sì de Italiani, e Senesi, che di tutte l'altre Nazioni. (Brincat 2004, 196)

Ovviamente, il reverendo Mifsud si riferiva alla classe più colta, mà la conversazione in italiano non era limitata agli istruiti, benché in modo più o meno approssimativo.

6 La nuova città e la romanizzazione della lingua maltese

L'immigrazione massiccia e la sua concentrazione nella zona del porto fecero sì che nella nuova capitale e dintorni lavoravano spalla a spalla maltesi e forestieri anche in ambienti stretti come nei cantieri edili e sulle navi. La zona era priva di un proprio dialetto; di conseguenza vi si sviluppò una varietà fortemente romanizzata. All'arrivo dei Cavalieri la popolazione dell'isola era di 17.000 abitanti, di cui solo mille risiedevano nel Borgo dietro il Castello del Porto Grande. Nel 1530 di colpo si trovarono accanto circa 3.000 tra cavalieri, soldati, marinai e servi dell'Ordine. Con l'influsso continuo di artigiani, religiosi, e professionisti, in 250 anni la popolazione dell'isola si moltiplicò per cinque, di cui non meno del 41% abitava nella zona del porto dove sorse la città fortificata della Valletta.

Di questa *koiné*, o della commutazione di codice tra migranti interni ed esterni che doveva precederla, sono arrivate varie testimonianze: già nel 1557 un documento della Magna Curia Castellaniae rilevò che

Maxime in quista nova città unde per la frequentia deli Italici, homines et donni mischiano lo vulgare italico con lo Maltese.

Al 1645-55 risale un manualetto sulle istruzioni militari che si davano ai soldati in lingua maltese, intriso di tecnicismi come *mosquét, forcina, miccia, pòrveli, spara* (Cassola 1998, 28-9). E nell'introduzione al *Nuovo dizionario della Marina* Costantino Chigi nel 1729 spiegò la necessità di quest'opera sottolineando che malgrado il fatto che gli ufficiali, i marinai e i soldati fossero multietnici si usava l'italiano:

Essendo che poi la nostra Marina, e per essere coerente all'Italia, e per farvisi il Comando in Lingua Italiana può dirsi tale bisognava anche servirsi delle nostre voci. [...] Ma eglino, essendo nati qui si sono vestiti della moda d'un Paese, in cui regnano con diverse nazioni, diversi linguaggi. (Brincat 1997, 336-7)

Michele Antonio Vassalli, autore della prima grammatica valida e del *Lexicon Melitense - Latino - Italum*, pubblicato a Roma nel 1796, essendo nativo della zona rurale non amava il «dialetto di città che chiama di porto»:

Tra gli annoverati dialetti di Malta questo è il più corrotto, non solo per la frequenza de' forestieri [...] ma per un certo fanatismo che alcuni ànno di maltezzare voci estere e di barbarizzare l'idioma nativo con espressioni siciliane, italiane, francesi, e simili. (Vassalli 1796, xviii)

In realtà il suo sfogo puristico conferma proprio il forte e regolare contatto fra maltesi e forestieri che costituisce la base della varietà urbana che diventerà in futuro il maltese standard. Vassalli continua, condannando il mistilinguismo:

Io qui non intendo di parlare d'un gergo ridevole ormai in uso tra certe donne vallettane, composto per lo più di parole siciliane, d'alcune italiane, e di molte maltesi italianizzate con altri barbarismi; poiché questo già s'infilette in parte alla siciliana, ed in parte alla latina, e da loro dicesi scioccamente Italiano: ma parlo della favella e dialetto maltese, che s'usa tra gl'abitatori del porto. (Vassalli 1796, xviii)

Vassalli coraggiosamente propone una riforma del sistema scolastico, allora poverissimo, e insiste sulla necessità di coltivare la lingua nazionale (sembra ispirarsi al *Convivio*), condanna l'uso di insegnare solo il latino e l'italiano «ai primi e bassi studj», e afferma: «Il voler intanto farci acquistare il latino per il latino e l'italiano per l'italiano stesso, ovvero per questo fa sì, che nulla mai acquistiamo». (1796, xxxi) Condanna dunque il «metodo diretto» e favorisce l'apprendimento di una L2 tramite la L1:

istituire [...] delle scuole pubbliche in cui ai ragazzi si potrà insegnare a leggere e scrivere la lingua nazionale [...] Quindi potranno facilmente apprendere delle lingue estere al commercio necessarie; ovvero vorranno proseguire gli studj ed avanzare nelle scienze, ed in queste più ordinatamente progrediranno coll'ajuto delle lingue latina, italiana, ec., le quali per mezzo della propria bene e a dovere s'apprendono. (1796, xciv)

7 I dialoghi nelle commedie

La fonte tradizionale della riproduzione del parlato è da cercarsi nella letteratura comica. Daremo una rapida occhiata a testi prodotti a intervalli di circa cent'anni. Al 1730 appartiene l'*Intermezzo* di monsignor Boccadifuoco, a cui ho già accennato, il quale rappresenta «la maniera con la quale parlano corrottamente le Donne Maltesi in italiano». Vittoria, una donna borghese viene corteggiata da un italiano, Pantalone, e nelle sue battute mescola elementi siciliani, maltesi e italiani. In questo modo convalida sia il contenuto della lettera del Gran Maestro del 1726 che la denuncia di Vassalli del 1796. In questo brano parla alla serva, Grezia:

VITTORIA Tu non senti? Sempre sei alienata. Chi figliola svulata!
Cui vinni il furastier, mirhbabich. Dicci chi munta, mustra lu mu-

sbieh. (*tra sé*) Chistu è un homu assai commodu. La mia fortuna un giurnu pozzu fari. Iu facciu quantu pozzu. Chi veni spissu in casa, prima chi piglia qualchi mala strata. Nun mancanu cavizii, e finzioni. Donni babbani di ca un pocu vidiriti comu casca l'aucelu dintra la riti. (Cassola 1998, 75-7)

Accanto a frasi in buon italiano, si notano sicilianismi autentici e altri approssimativi, parole maltesi di origine araba (*mirhbabich* 'benvenuto'; *musbiech* 'lumino') e parole italiane con cambiamento semantico (*alienata* 'distratta'). Gli stessi espedienti linguistici alla ricerca di effetti comici si notano in una farsa scritta un secolo dopo da Carmelo Camilleri, intitolata *Il papà*, del 1851. Anche qui si contrasta l'italiano corretto del signore borghese, Giovanni, con le risposte imbarazzate del servo Tommaso.

GIOVANNI Buon Giorno.
TOMMASO *Dan mnei dàhal?* ('Come è entrato questo?')
GIOVANNI È qui il padrone?
TOMMASO Voi come entra, signùr? La porta d'abasciu aperta, *jakau* ('forse')?
GIOVANNI Certamente, altrimenti come sarei entrato.
TOMMASO Voi cosa voglio, signùr?
GIOVANNI Domando se vi è il padrone.
TOMMASO Il padrone il vecchiu, o il giuvni?

Nell'Ottocento il parlare in buon italiano era un marchio di classe ma è interessante notare in un'altra farsa dello stesso Camilleri, scritta nel 1860, l'intenzione dei borghesi di incoraggiare i servi ad acquisire informalmente l'italiano. In questo brano un borghese, Pantaleone, cerca di migliorare la competenza linguistica del servo Calcedòn.

CALCEDÒN *Dal uakt ijgi is-sur Pantaluni; ijigini b'hafna taliàn ma nifimx uahda fil mia. Aun hu.* ('Fra poco verrà il signor Pantaleone; mi parlerà in italiano e non capirò una parola su cento. Eccolo.') Avanza signùr, siamo solo; aspettatevi; il signora vedevi venire dal gallaria.
PANTALEONE Bravo, Calcedòn, *dejem chellimni bit-taliàn, biex titghàllem.* ('Bravo, Calcedonio, parlami sempre in italiano, per imparare'). *La tahseb xejn* ('non preoccuparti'), sarai largamente ricompensato, e lo meriti. *Fimtnix?* ('mi hai capito?')
CALCEDÒN Grazie, signùr, compinzato come si fosse, non ce di che.

Nelle farse di Camilleri, le parole siciliane sono rare, e il sicilianismo consiste soprattutto nelle forme che sono state adottate nel maltese, incluse le corrispondenze vocaliche (-e > -i; -o > -u). Dunque gli effetti comici sono affidati soprattutto alla commutazione di codice e agli

errori di pronuncia (*compinzato*), di grammatica («siamo solo») e di semantica (*gallaria* 'balcone').

Nel romanzo satirico di Juann Mamo, del 1931, i figli di Nonna Benvenuta, analfabeti, emigrano in America e incontrano varie difficoltà, anche linguistiche. Fermandosi in Italia, dove prendono il transatlantico, riescono a scambiare alcune parole: «poiché forse, strada e amici per i Maltesi non sono difficili, si capirono». Un altro brano del romanzo riproduce il discorso tra due uomini di legge, i quali ricorrono a frasi italiane.

Inkomplu issa, nutàr. Fi kwantità ta' nies bħal dawn m'hemmx il cinque per cento li jafu una lingua straniera jew una arte li tgħodd għall-America. Ebda wiehed, nessuno, minnhom ma jaf iħaddem magna.

(‘Continuiamo adesso, notaio. Fra tutta questa gente non c’è il cinque per cento che conosce una lingua straniera oppure un mestiere che serve in America. Nemmeno uno, nessuno, di loro è capace di far funzionare una macchina.’)

8 L'italiano di un pescatore in pensione nel 2013

Infine, presento un'intervista registrata da Elena D'Avenia, pochi anni fa (Brincat, D'Avenia 2014). A un pescatore maltese in pensione sono state presentate le domande del questionario dell'Atlante Linguistico della Sicilia relativo alla pesca e alla navigazione, analogamente a quanto fatto con i pescatori di venti villaggi pescherecci siciliani. Benché non avesse mai imparato l'italiano, e avesse frequentato la scuola elementare solo fino all'età di nove anni, Nazzarenu Cuschieri ha capito tutte le domande e ha risposto in un italiano sicilianeggiante, appreso esclusivamente attraverso le sue conversazioni con pescatori siciliani, e più tardi consolidato tramite la televisione italiana (non perdeva mai una puntata di *Linea Blu*).

ELENA Signor Nazzarenu, mi racconta come ha iniziato a lavorare, e a fare il pescatore, e perché è venuto in Sicilia e ha conosciuto altri pescatori?

NAZZARENU Uuh, quando in mare incontrato il piscatori di piscispada, quelli di cianciola, quelli di lampuki, capito? Di tutti i mestieri. Quando in mare incontra i pescatori, sai, e noi sempre parla, far amicizia subito. Là c'è amici, tanti amici, tutti quanti amici miei gente di Lampedusa, quelli di Porto Palo anche, il pescatori. Quelli di Siracusa bravi, anchi, e un po' quelli di Catania, anchi.

ELENA Ma Lei andava anche con le barche a remi?

NAZZARENU Colla barca a remi no io, di qua a Sicilia. Vecchi tempi, quando comincia lavoro con la mia papà io, barca di remi c'è. Andare lavorare con uno barca a remi; andare dove andare, vela o remi. Quando c'era un po' di vento lavorare con vela; quando il mare bnazzi, o contra il vento, remare, sempre. Questa passata mia vita.

Risulta chiaro che per quanto riguarda il lessico, il pescatore maltese non prova difficoltà, anche se inserisce qualche termine siciliano. Tutto sommato si fa capire, però gli manca la disciplina delle regole grammaticali: usa in modo asimmetrico l'articolo determinativo (m./f.), e comprensibilmente coniuga i verbi a casaccio, adoperando soprattutto le forme dell'infinito e del participio passato. Evita le desinenze in *-e*, molto meno quelle in *-o*, ed estende il *c'è* al plurale. La sintassi è caratterizzata dalle frasi nominali, e all'assenza di congiunzioni nelle coordinate e nelle subordinate compensa con l'intonazione. Il caso mi è sembrato sintomatico del modo in cui a Malta si acquisiva il siciliano e poi l'italiano dal Trecento all'Ottocento in modo del tutto pratico, fuori dalla scuola, e che doveva essere anche il canale per l'adozione di tanti sicilianismi e italianismi nei domini non solo alti ma anche bassi.

9 Il presente e il futuro

Effettivamente la conoscenza dell'italiano oggi è molto migliore di quando era la lingua ufficiale perché il censimento nazionale del 2005 ha rivelato che il 56,7% di coloro che hanno più di 10 anni d'età ha dichiarato di conoscere o almeno di capire bene l'italiano, contro il 13,4% del 1931. Nel censimento del 2011 la cifra è scesa un po', al 53,6%, ma il calo è da attribuirsi al maggior numero di immigrati residenti a Malta. Infatti la statistica che tiene conto soltanto dei cittadini maltesi è salita al 61,3%.

Purtroppo il futuro sembra meno roseo. L'audience dei canali televisivi italiani resiste con il 20% circa in prima serata, ma i giovani non guardano più la televisione (in nessuna lingua), e allora non sentono l'importanza dell'italiano, diversamente da quelli cresciuti nella seconda metà del Novecento (Caruana 2003). Inoltre i numerosi immigrati italiani (circa 50.000 negli ultimi vent'anni), i quali dovrebbero fornire frequenti opportunità di conversazione (come succedeva in passato), oggi preferiscono parlare in inglese non solo con i turisti ma anche con i maltesi, dando allora l'impressione che l'italiano non sia una lingua importante. Non aiuta nemmeno l'abitudine di migliaia di genitori giovani che ai bambini parlano solo l'inglese dall'infanzia. Questi sembrano meno predisposti a imparare l'italiano, anche se resta la lingua moderna più scelta nelle scuole seconda-

rie. Di conseguenza sono pochi i giovani che ritengono utile studiare l'italiano alla media superiore e all'università. E questo ci preoccupa.

Bibliografia

- Aquilina, J. (1987). *Maltese-English Dictionary*, vol. 1. Malta: Midsea Books.
- Aquilina, J. (1990). *Maltese-English Dictionary*, vol. 2. Malta: Midsea Books.
- Aquilina, J. (2006). *Concise Maltese-English, English-Maltese Dictionary*. Malta: Midsea Books.
- Basaldella, D. (2018). «Testimonianze primocinquecentesche del toscano a Malta». Malagnini, F. (a cura di), *Migrazioni della lingua. Nuovi studi sull'italiano fuori d'Italia*. Firenze: Cesati, 119-34.
- Brincat, G. (1997). «Il lessico marinaresco dei Cavalieri di Malta. Un dizionario inedito della marina del Settecento». Marcato, G. (a cura di), *I dialetti e il mare*. Padova: Unipress, 329-38.
- Brincat, G. (2004). *Malta. Una storia linguistica*. Genova: Le Mani; Udine: CIP, Centro Internazionale sul Plurilinguismo.
- Brincat, G.; D'Avenia, E. (2014). *L'inchiesta marinara a Malta*. Palermo: Centro Studi Filologici e Linguistici Siciliani.
- Caruana, S. (2003). *Mezzi di comunicazione e input linguistico. L'acquisizione dell'italiano L2 a Malta*. Milano: FrancoAngeli.
- Cassola, A. (1998). *L'italiano di Malta. Storia, testi, documenti*. Malta: Malta University Press.
- Castellani, A. (1982). «Quanti erano gl'italofoni nel 1861?». *Studi Linguistici Italiani*, 8, 3-26.
- De Mauro, T. (1976). *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. et al. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etslibri.
- De Mauro, T. (2016). *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Mifsud, M.; Borg, A. (1997). *Fuq l-Għatba tal-Malti: deskrizzjoni komunikattiva tal-Ilsien Malti fuq il-mudell tat-Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- Stammerjohann, H. et al. (a cura di) (2008). *Dizionario di italianismi in francese, inglese, tedesco*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Vassalli, M.A. (1796). *Lexicon Melitense – Latino – Italum*. Roma: Fulgoni.

Promuovere un'educazione plurilingue parlando a casa di cose di scuola

Esiti da una ricerca-azione

Cecilia Andorno

Università degli Studi di Torino, Italia

Silvia Sordella

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract The positive effects of multilingual education are hindered when some languages in one's repertoire do not develop beyond the level of primary socialization, as is often the case of children of immigrant families: on the one hand, monolingual use at school limits the sociolinguistic functions of home languages; on the other, inadequate parental competence in the language of schooling hinders their involvement in scholastic practices at home. Starting from these presuppositions, the paper describes a research project aimed at promoting multilingual communication related to school matters and practices within immigrant families of children attending Italian primary schools. Enhancing the use of heritage languages can promote parental participation in homework interactions thus enhancing CALP-related practices within the family.

Keywords Multilingual education. Parental involvement. Academic language. Second generation immigrants. School communication practices.

Sommario 1 Premesse: plurilinguismo ed educazione plurilingue. – 2 Il progetto *Con Parole Mie*. – 2.1 Obiettivi, modalità e strumenti dell'intervento. – 2.2 Il contesto: fare i compiti in una famiglia plurilingue. – 3 Le forme di partecipazione osservate. – 3.1 Interventi orientati al *setting*. – 3.2 Interventi orientati al *task*. – 3.3 Interventi orientati al contenuto. – 3.4 Interventi orientati alla lingua. – 4 Conclusione e prospettive.

1 Premesse: plurilinguismo ed educazione plurilingue

Se da tempo sono noti in letteratura i potenziali vantaggi cognitivi e linguistici di una competenza plurilingue (Barac, Bialystok 2012), altrettanto documentata (Cummins 2000 per una rassegna ragionata) è la difficoltà di promuovere attraverso la scuola, per le minoranze linguistiche autoctone o immigrate, un'educazione plurilingue di tipo 'additivo' e non 'sottrattivo', nei fortunati termini originariamente proposti da Lambert nel 1974. Nella scuola italiana, nonostante un atteggiamento generalmente positivo verso il multilinguismo testimoniato tanto dalle dichiarazioni programmatiche quanto dalle prassi documentate (Sordella 2015; Iannàccaro 2010), le pratiche di educazione plurilingue restano affidate a iniziative anche di elevato valore ma occasionali e non strutturali. La scuola resta primariamente il luogo dell'italofonia, tanto nelle pratiche comunicative (Chini, Andorno 2018) quanto negli obiettivi educativi, orientati – eccezion fatta per le ore dedicate alle 'lingue straniere' – al potenziamento delle competenze in lingua italiana. Le altre lingue del repertorio individuale degli alunni vivono nella classe in modo 'sommerso', benché in forme cariche di potenzialità educative (Pugliese 2015).

Un simile confinamento, anche quando l'uso della lingua 'altra' resta vitale in ambito familiare (come è spesso il caso nelle famiglie di prima generazione di migrazione; Chini, Andorno 2018) può portare a un'evoluzione dei repertori in cui le lingue di famiglia avranno un posto solo come *heritage languages*, limitate negli ambiti d'uso e nelle competenze, come del resto accaduto in molti casi per il dialetto nei bilingui italofoeni autoctoni. Il rischio non è 'solo' quello di una perdita culturale e identitaria; il limitato sviluppo del repertorio familiare manca infatti l'occasione di rendere concreti i potenziali vantaggi insiti nel possesso di competenze plurilingui: secondo l'*Interdependence Hypothesis*, tali vantaggi si manifestano infatti solo quando il repertorio plurilingue si sviluppa oltre le competenze comunicative di base (cosiddette BICS; Rolstad, MacSwan 2014); la mancanza di pratiche plurilingui per un ambito così rilevante per lo sviluppo linguistico-comunicativo come quello della scolarizzazione può essere in questo senso esiziale.

D'altro canto, l'uso esclusivo dell'italiano nelle pratiche di scolarizzazione costituisce uno degli ostacoli più menzionati – benché certamente non unico fattore in gioco – al coinvolgimento dei genitori nel percorso scolastico dei figli, anche in presenza di un atteggiamento di positiva attenzione per l'istituzione e il percorso scolastico dei figli (Santagati, Ongini 2016; Colombo, Santagati 2014; Cotesta et al. 2009; Giovannini, Queirolo Palmas 2002). Il mancato coinvolgimento dei genitori – ovvero dei principali se non esclusivi detentori di competenze linguistiche in lingue altre – nelle attività scolastiche non può non contribuire a consolidare, nella prospettiva dei figli,

una visione bipartita del proprio repertorio, in cui l'italiano, sola lingua impiegata nello studio e nello sviluppo della *literacy*, diventa via via la sola lingua impiegata in attività cognitivamente impegnative.

Per una popolazione così variegata per provenienze e lingue quale quella della scuola italiana (MIUR 2019) è certamente arduo progettare nell'orario scolastico percorsi strutturali di potenziamento e sostegno alla *literacy* nelle lingue di origine, allo scopo di supportare un'educazione plurilingue. Senza voler escludere questa possibilità, la ricerca-azione che qui si presenta ha quindi inteso esplorare un'altra via per il supporto a un'educazione plurilingue degli alunni immigrati, che sfrutta le risorse già naturalmente presenti nella vita dell'alunno nel contesto familiare e incoraggia al suo interno occasioni di contatto fra le pratiche comunicative tipiche della scuola e quelle di casa.

2 Il progetto *Con Parole Mie*

2.1 Obiettivi, modalità e strumenti dell'intervento

Il progetto *Con Parole Mie* (per una prima presentazione della proposta, si veda Sordella 2016) è una ricerca-azione messa a punto fra il 2016 e il 2018 dalle scriventi presso due classi di scuola primaria torinesi ad alta presenza di alunni immigrati. La ricerca ha inteso osservare gli effetti di un'azione di coinvolgimento delle famiglie in attività pomeridiane casalinghe di discussione e approfondimento dei contenuti presentati la mattina a scuola. Tale azione è stata realizzata attraverso l'impiego di due risorse:

- con la collaborazione delle docenti di classe, sono state disegnanate e assegnate agli alunni attività da svolgere a casa, anche di tipo ludico, raccordate con i contenuti scolastici mattutini e che prevedevano uno specifico ruolo di interlocutore per un partner familiare.¹ Le attività erano successivamente oggetto di un momento di restituzione individuale in classe;
- alle famiglie coinvolte nelle attività è stato affiancato, negli incontri pomeridiani, un 'facilitatore', studente universitario appartenente alla seconda generazione immigrata, con lo stesso repertorio linguistico e background culturale di origine della famiglia, ma prevalentemente scolarizzato in Italia e pertanto familiare alle relative pratiche scolastiche. Il facilitatore era incaricato di agevolare la comunicazione familiare intorno all'attività pomeridiana, nei casi in cui ciò risultasse necessario, incoraggiando il ricorso all'intero repertorio linguistico disponibile.

¹ Se ne vedranno alcuni esempi di seguito. Per un approfondimento sul disegno delle attività si veda Sordella 2020.

Dopo una fase pilota svolta a classe intera - e priva della figura del facilitatore - l'intervento, grazie al sostegno economico della Fondazione CRT-Piemonte, si è concentrata in una seconda fase su 13 famiglie di alunni, tutti appartenenti alla seconda generazione immigrata e frequentanti gli ultimi anni della scuola primaria. Le famiglie sono state coinvolte su base volontaria, dopo una presentazione in consiglio di classe delle finalità e delle modalità di intervento previste; ogni famiglia coinvolta è stata osservata, nel corso di un anno solare, in otto incontri pomeridiani. Oltre alle audioregistrazioni delle sessioni pomeridiane, sono state videoregistrate le lezioni in aula precedenti e le restituzioni individuali successive ad ogni sessione di attività casalinga; in totale, disponiamo quindi per ogni alunno di otto cicli di osservazione (lezione in aula - attività a casa - restituzione in aula).

Le considerazioni che seguono sono incentrate sul ruolo assunto dai genitori nelle interazioni pomeridiane.

2.2 Il contesto: fare i compiti in una famiglia plurilingue

Le attività osservate possono essere ricondotte, almeno parzialmente, alla tipologia dei 'compiti a casa'; questa è sicuramente la percezione che ne hanno alunni e genitori: si tratta infatti di attività assegnate dai docenti, tematicamente connesse alle attività scolastiche svolte durante le lezioni, e rispetto alle quali è prevista una successiva fase di restituzione (anche se non di valutazione) in classe.

Nella ricerca pedagogica emergono pareri discordi sia sull'opportunità sia sull'utilità di prevedere fra le pratiche scolastiche dei 'compiti a casa', e tale dibattito si ritrova negli studi dedicati alla scolarizzazione di alunni allogliotti. Diversi studi rilevano una correlazione positiva fra l'impegno dedicato a tali attività, il grado di coinvolgimento dei genitori in esse e la riuscita scolastica, mentre il più ridotto coinvolgimento delle famiglie di comunità minoritarie in tali attività è spesso segnalato come uno dei principali correlati del fallimento scolastico (Jeynes 2012; Lahaie 2008; Grasso 2015 per una rassegna in ambito italiano); altri studi pongono d'altronde l'accento sull'importanza di caratteristiche e modalità di tale coinvolgimento, che può avere effetti positivi in termini di motivazione e supporto, ma anche negativi in termini di ansia, riduzione dell'autostima, inibizione dell'autonomia individuale (Fernandez-Alonso et al. 2017; Pomerantz et al. 2007; Sikiö et al. 2018; Fox 2009; Wingard, Forsberg 2009; Kremer-Sadlik, Fatigante 2015; Monaco, Pontecorvo 2010). Emerge inoltre la preoccupazione che questo impegno si configuri come un'impropria 'pedagogicizzazione' della famiglia, cui viene così delegata parte della responsabilità della (mancata) riuscita scolastica del figlio; o, ancora, che l'attesa di coinvolgimento da parte

degli insegnanti sia oggetto di incomprensioni interculturali in famiglie provenienti da contesti culturali diversi e conseguenti diverse abitudini e aspettative rispetto al rapporto fra la scuola e la famiglia in termini educativi (Gonzales, Gabel 2017; De Carvalho 2001; Cotesta et al. 2009).

Tenendo presenti queste problematiche, l'intervento ha proposto attività pensate non come completamento e potenziamento di quanto appreso nella lezione scolastica, ma come occasioni di dialogo in famiglia intorno ai contenuti scolastici e di familiarizzazione con pratiche di studio tipiche della scuola italiana, anche attraverso l'uso di supporti grafico-visivi e attività manuali. A queste si è affiancato, quando già previsto indipendentemente dalla ricerca, lo studio di pagine del libro su cui si era lavorato in classe.

In merito al coinvolgimento genitoriale precedente l'intervento, il quadro che emerge dalle interviste effettuate presso le famiglie è in linea con quanto riportato dalla letteratura già menzionata. Pur nella grande diversità delle situazioni in termini di stabilità abitativa, benessere socio-economico (sempre in ogni caso non elevato), quadro socioculturale e competenze linguistiche in italiano,² le famiglie sono interessate alla riuscita scolastica dei figli, ripongono fiducia nell'utilità dell'impegno scolastico, nella scuola e, soprattutto, nelle docenti; d'altro canto, a fronte di una varietà di comportamenti rispetto al coinvolgimento individuale nella vita della scuola - fra i genitori vi è una rappresentante di classe, ma altri partecipano raramente alle attività a scuola -, nella quasi totalità dei casi emerge l'abitudine a partecipare scarsamente allo studio pomeridiano dei figli: questi svolgono abitualmente in autonomia i compiti assegnati, mentre i genitori si accertano che il lavoro venga svolto e che l'andamento scolastico si mantenga adeguato. Questo comportamento viene messo in relazione con la mancanza di tempo, con una propria competenza scolastico-linguistica sentita come inadeguata, e in parte con l'importanza attribuita all'autonomia dei figli. Nonostante questo, le famiglie partecipanti hanno manifestato alto interesse per un intervento che prevedesse un proprio maggior coinvolgimento nelle attività scolastiche e soprattutto un maggior ruolo per la lingua di casa, interesse che è stato ribadito al termine dell'intervento, anche attraverso la richiesta ripetuta di un proseguimento dell'intervento per gli anni successivi.³

2 Sul diverso ruolo che l'intervento ha rivestito, a seconda delle specificità del contesto familiare, si può vedere Andorno 2020.

3 Non è sempre possibile discriminare quanto l'interesse fosse rivolto al supporto offerto dal facilitatore, anziché alla effettiva partecipazione familiare; è opportuno tuttavia ricordare che condizione essenziale per la partecipazione al progetto era la presenza stabile e partecipativa di un membro della famiglia alle sessioni pomeridiane: con isolate eccezioni, tale condizione è stata rispettata in tutti gli incontri.

3 Le forme di partecipazione osservate

Le forme di partecipazione dei genitori alle sessioni pomeridiane, osservate in base ai contributi comunicativi da loro offerti nell'interazione, possono essere ricondotte ai quattro ambiti esemplificati di seguito.

3.1 Interventi orientati al *setting*

Gli interventi orientati al *setting* mirano a garantire spazi e strumenti adeguati per lo svolgimento dell'attività. Si tratta di un compito genitoriale primario, specie in famiglie numerose in cui le diverse attività pomeridiane si svolgono contemporaneamente nella stessa stanza. I genitori assumono autonomamente questo ruolo, talvolta in alleanza con il facilitatore. Nell'esempio seguente, al primo intervento della madre di Asma (MOT1) mirante a tenere occupato il fratellino Ahmed, segue un intervento della facilitatrice rivolto al secondo fratello, Wijan (TUT2-3), prontamente raccolto dalla madre (MOT2):⁴

- (1) [Asma; *Homo Erectus*]
TUT1 [a Wijdan]: *ahīya ražʕe:t, ciao*
eccola di nuovo
MOT1 [a Ahmed]: *ēži Aḥmad (xx)*
vieni Ahmed
TUT2 [a Wijdan]: *Aḥmad ken ki-tʂenn-ək bəš dīru šī domanda l-Asma*
Ahmed ti stava aspettando per fare una ad Asma
TUT3: *bəš nfahmu law Asma fehmet šī ḥēža ula la*
così capiamo se Asma ha capito la lezione
TUT4: [indicando la figura dell'*homo erectus* sul libro] *škun hada,*
chi è,
šnu ken ke-ydīr?
cosa fa
[...]
MOT2: *hada e cose fatti? eš ke-ydīru, bə-l-ʕarbīya*
questi cosa fanno, in arabo
AHM1: *gul anāya !*
lo dico io

⁴ Tutti gli esempi sono riportati nelle lingue originali usate; per le parti di dialogo non in italiano è fornita una traduzione interlineare. I turni di dialogo consentono di individuare i parlanti (TUT è in ogni caso il facilitatore/facilitatrice; MOT la madre; le altre sigle individuano gli alunni coinvolti ed eventuali fratelli o sorelle.

L'azione congiunta di madre e facilitatrice, il ricorso a materiale iconico (le figure del libro) e alla lingua di origine, esplicitamente incoraggiato dalla madre (MOT2), consentono di allargare il quadro di partecipazione all'intero nucleo familiare – come mostra l'autoselezione finale di Ahmed (AHM1) – conservando l'attenzione di tutti sull'attività in corso (la descrizione delle abitudini dell'uomo primitivo).

3.2 Interventi orientati al *task*

Gli interventi orientati al *task* mirano a fornire indicazioni sul modo di svolgimento dell'attività. Si tratta di indicazioni importanti per l'apprendimento di modalità di studio abitualmente adottate e suggerite nella scuola italiana. Questo tipo di interventi è prevalentemente avviato dal facilitatore, cui viene riconosciuto il ruolo di esperto in tali pratiche; il genitore può tuttavia assumere un ruolo attivo di allineamento alle indicazioni proposte, controllandone il rispetto, riproponendole e giustificandole. Nell'esempio che segue, il facilitatore suggerisce a Ruben come usare il libro nelle varie fasi dell'attività (che richiede di collocare nella giusta sequenza temporale alcune immagini descrittive del ciclo agricolo) (TUT1); la madre si allinea a tale proposta (MOT1), motivandola (MOT2), e innescando così una breve discussione a tre sul ruolo del libro a supporto dello studio (TUT2-MOT3); le lingue in gioco si alternano in modo fluido secondo le preferenze dei diversi interlocutori (italiano per il facilitatore e Ruben, spagnolo per la madre):

(2) [Ruben; *Nascita dell'agricoltura*]

TUT1: proviamo prima senza libro, e poi se ci serve il libro ce l'abbiamo là. va bene?

allora, queste sono... che cosa sono? sono delle fasi... delle fasi dell'agricoltura.

allora, secondo te in che ordine stanno queste fasi?

RUB1: [non risponde, guarda il libro]

MOT1: *sin ver el libro ha dicho, eh!*
senza guardare il libro ha detto

[...]

TUT2: no no, proviamo prima senza, poi guardiamo il libro. quindi...

MOT2: *primer a pensar. despues ayuda del libro.*
prima pensare. poi aiuto del libro.

RUB2: no, non è che è aiutare! è una cosa, un'informazione sul libro.

MOT3: *sì, pero primero tienes que razonar, eh!*
sì, ma prima devi ragionare

3.3 Interventi orientati al contenuto

Gli interventi orientati al contenuto vertono intorno alla discussione dei contenuti oggetto del *task*. Il ruolo del genitore è qui molto variabile, e non necessariamente correlato alla competenza linguistica o pregressa esperienza di scolarizzazione. Il genitore può intervenire in forme molto semplici e brevi, e tuttavia utili per sostenere il dialogo e aiutare la riformulazione dei contenuti, come questa breve domanda (in arabo) della mamma di Bilal sugli scopi delle attività di pesca degli Egizi:

(3) [Bilal; *il Nilo e le sue risorse*]

BIL1: e nelle acque del Nilo # vivevano/ che nuota # nuotavano anche pesci che # che gli egizi pescavano #

MOT1: *flech?* *beš...*
perché per

BIL2: per mangiar/ per mangiare

Un più sostanzioso intervento della mamma di Ilhem, ancora una volta in arabo, richiama una esperienza extrascolastica condivisa, così aiutando Ilhem a ricostruire il quadro dei problemi causati dalla mancata piena del Nilo: non solo la scarsa fertilità (ILH1) e la carenza di pesce (ILH2), ma anche la mancanza d'acqua (MOT1).

(4) [Ilhem; *il Nilo e le sue risorse*]

ILH1: non potevano mangiare, perché non c'era: non c'era il terreno fertile quindi non si poteva coltivare

TUT1: *yafni ma fednahu//*
quindi non avevano//
dak lma kanu kay sqiw bih ila makanš fedhum mayqadruš ysqiw hadak ši lli zeršu.
usavano l'acqua per irrigare quel che seminavano
hitaš mafadiš ykun
perché non erano

ILH2: non si può mangiare pesci

MOT1: ti ricordi nostra campagna, quando andiamo al Marocco # come facciamo per fare dare l'acqua all'uli/ # piante de l'uliva, di: melograno

[...]

ILH3: ah, *lbir*, giusto!
il generatore

MOT2: *ašnu lli kan nawdu*, motor
cosa accendiamo

3.4 Interventi orientati alla lingua

La circostanza inusuale dell'interazione plurilingue intorno a contenuti scolastici innesca, specialmente quando sono gli alunni stessi a ricorrere alle lingue di origine, interventi incentrati su significati e usi delle lingue in gioco. Nel seguente esempio, la richiesta del facilitatore di trovare un traduttore arabo di 'inno' (TUT1) avvia una sequenza - di cui per ragioni di spazio riportiamo solo l'inizio - in cui, proprio grazie alla comparazione interlinguistica, emerge l'insufficienza della parafrasi 'preghiera' proposta in classe dall'insegnante e adottata da Bilal (BIL1):

(5) [Bilal; *il Nilo e le sue risorse*]

BIL1: loro avevano un inno, che era una pre/ preghiera

[...]

TUT1: *kifeš ke nʔul-ū inno be-l- ʕarbi?*
come diciamo in arabo

MOT1: *ma-yʕrafh-eš...*
non lo sa

BIL2: *salāt, salāt, salāt! salāt dial*
preghiera preghiera preghiera! preghiera di

TUT2: *salāt*
preghiera

[...]

MOT2: *miši hia...*
non è

BIL3: *preghiera*
preghiera

MOT3: *una specie di preghiera, quindi, va bene. ʕtawo-ha un nome*
le hanno dato

[...]

BIL4: *had salāt*
questa preghiera

TUT3: *però eš esm-ha inno nazionale maʕalan?*
come dici per esempio
inno nazionale mtaʕ el mağrib
del Marocco

BIL5: *eh no! il inno è anche # quando menni ke tšğʕi ši farʔa*
tifi per una squadra

La presenza di interlocutori plurilingui e il ricorso all'altra lingua sono così rilevanti anche per un approfondimento linguistico sull'italiano: mentre Bilal, nella sua ancora limitata competenza dell'italiano e (soprattutto) dell'arabo, è inizialmente disponibile ad ammettere l'equivalenza *inno* = *preghiera* (= *salāt*), i successivi interventi di facilitatore e genitore lo portano a scoprire la polisemia del termine (BIL5).

4 Conclusione e prospettive

Il progetto *Con Parole Mie* si è proposto di esplorare la possibilità di sfruttare, nella contingenza della situazione degli alunni immigrati di seconda generazione in Italia, il plurilinguismo familiare come risorsa per la scolarizzazione e l'educazione plurilingue, individuando come terreno di intervento quello in cui naturalmente e quotidianamente ricorre per questi alunni il contatto con l'intero repertorio familiare, ovvero il pomeriggio a casa dopo la scuola. L'intervento ha mirato a stimolare, in tale contesto, l'interazione connessa a contenuti e attività scolastiche, attività di tipo CALP importanti per lo sviluppo linguistico-cognitivo dell'alunno, che spesso non sono altrimenti oggetto di condivisione familiare e non coinvolgono le lingue di famiglia. Il ricorso congiunto a compiti di tipo interattivo e a un facilitatore, esperto delle pratiche scolastiche italiane e competente nell'intero repertorio familiare, ha consentito di osservare, nelle concrete pratiche comunicative, sia possibilità per un superamento degli ostacoli che si frappongono ad un maggior coinvolgimento familiare sia le risorse che grazie a tale coinvolgimento vengono liberate.

La griglia di analisi adottata, che ha individuato nelle interazioni quattro ambiti di intervento (orientati al *setting*, al *task*, ai contenuti, alla lingua), si è rivelata un utile strumento interpretativo del tipo di coinvolgimento messo in campo dai diversi interlocutori, e dei genitori in particolare, e potrà costituire una base di partenza per prossime più approfondite indagini.⁵ In particolare, nel dialogo familiare intorno alle attività scolastiche si è mostrata la possibilità di concretizzare una importante 'alleanza educativa' fra scuola e famiglia, e un progressivo avvicinamento dei genitori alle modalità di gestione del dialogo didattico-educativo cui i figli sono abituati dalle pratiche di scolarizzazione. La possibilità di ricorrere liberamente alle diverse lingue del repertorio, infine, si è dimostrata una risorsa promettente sia per facilitare il coinvolgimento del genitore, sia per supportare lo sviluppo della competenza plurilingue dell'alunno: nello stimolo all'uso di lingue diverse dall'italiano anche nelle pratiche di studio, ma anche nel fornire occasioni di riflessione metalinguistica utili allo sviluppo della competenza nella stessa lingua di scolarizzazione.

⁵ Una più approfondita analisi basata su questa stessa griglia è in Andorno, Sordella 2021.

Bibliografia

- Andorno, C. (2020). «Stimolare l'interazione plurilingue sui contenuti di scuola nello studio a casa: lusso, necessità, opportunità». *Italiano LinguaDue*, 12(1), 469-92. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13867>.
- Andorno, C.; Sordella, S. (2021). «Promoting Communication Practises About School Activities in Multilingual Families». Caronia, L. (ed.), *Cultures in Dialogue*. Amsterdam: Benjamins, 81-102.
- Barac, R.; Bialystok, E. (2012). «Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education». *Child Development*, 83(2), 413-22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>.
- Chini, M.; Andorno, C. (a cura di) (2018). *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Chini, M. et al. (2018). «Confronti e considerazioni in chiave didattica». Chini, M.; Andorno, C. (a cura di), *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione*. Milano: FrancoAngeli, 265-88.
- Colombo, M.; Santagati, M. (a cura di) (2014). *Nelle scuole plurali. Misure di integrazione degli alunni stranieri*. Milano: FrancoAngeli.
- Cotesta, V. et al. (2009). *Le aspettative delle famiglie immigrate nei confronti del sistema scolastico italiano*. Roma: CNEL.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>.
- De Carvalho, M.E. (2001). *Rethinking Family-School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. Mahwah: Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410600332>.
- Fernandez-Alonso, R. et al. (2017). «Parental Involvement and Academic Performance: Less Control and More Communication». *Psicothema*, 29(4), 453-61. <http://www.psicothema.com/pdf/4420.pdf>.
- Fox, K.R. (2009). «Making Homework Count: Homework as a Collective Task for Language Minority Families». *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 4(1), 13-27. <https://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol4/iss1/2/>.
- Giovannini, G.; Queirolo Palmas, L. (a cura di) (2002). *Una scuola in comune*. Torino: Fondazione Giovanni Agnelli.
- Gonzales, S.M.; Gabel, S.L. (2017). «Exploring Involvement Expectations for Culturally and Linguistically Diverse Parents: What We Need to Know in Teacher Education». *International Journal of Multicultural Education*, 19(2), 61-81. <https://doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1376>.
- Grasso, M. (2015). «Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale». *Rivista italiana di educazione familiare*, 10(1), 201-16. <https://doi.org/10.13128/RIEF-16390>.
- Iannàccaro, G. (2010). *Lingue di minoranza e scuola. A dieci anni dalla Legge 482/99. Il Plurilinguismo scolastico nelle comunità di minoranza della Repubblica Italiana*. Roma: MIUR. https://www.edscuola.it/archivio/statistiche/lingue_minoranza_scuola.pdf.
- Jeynes, W. (2012). «A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students». *Urban Education*, 47(2), 706-72. <https://doi.org/10.1177%2F0042085912445643>.

- Kremer-Sadlik, T.; Fatigante, M. (2015). «Investing in Children's Future: Cross-Cultural Perspectives and Ideologies on Parental Involvement in Education». *Childhood*, 22(1), 67-84. <https://doi.org/10.1177%2F0907568213513307>.
- Lahaie, C. (2008). «School Readiness of Children of Immigrants: Does Parental Involvement Play a Role?». *Social Science Quarterly*, 89(3), 684-705. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2008.00554.x>.
- Lambert, W.E. (1974). «Culture and Language as Factors in Learning and Education». Aboud, F.; Meade, R.D. (eds), *Cultural Factors in Learning*. Bellingham: Washington State College, 91-122.
- MIUR (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana nel sistema scolastico italiano*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.
- Monaco, C.; Pontecorvo, C. (2010). «La scuola vista da casa». Ligorio, B. (a cura di), *La scuola come contesto*. Roma: Carocci, 165-12.
- Pomerantz, E.M. et al. (2007). «Involvement in Children's Academic Lives: The How, Whom, and Why of Parents' More is not Always Better». *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102%2F003465430305567>.
- Pugliese, R. (2015). «Tradurre per la compagna di banco: child language brokering e interazioni costruttive nella classe plurilingue». Corrà, L. (a cura di), *Educazione linguistica in classi multietniche = Atti GISCEL 2014-2015*. Roma: Aracne, 85-116.
- Rolstad, K.; MacSwan, J. (2014). «The Facilitation Effect and Language Thresholds». *Frontiers in Psychology*, 5(1197), 1-4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01197>.
- Santagati, M.; Ongini, V. (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali*. Milano: ISMU.
- Sikiö, R. et al. (2018). «Maternal Parenting Styles, Homework Help, and Children's Literacy Development in Language Minority and Finnish-Speaking Families». *European Journal of Psychology and Education* 33(2), 235-50. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0330-4>.
- Sordella, S. (2015). «L'educazione plurilingue e gli atteggiamenti degli insegnanti». *Italiano LinguaDue*, 7(1), 60-110. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5038>.
- Sordella, S. (2016). «“Con parole mie”: la lingua per lo studio in una classe multilingue». Andorno, C.; Grassi, R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*. Bologna: AltLA, 109-12.
- Sordella, S. (2020). «Studiamo insieme. Il ruolo dei materiali operativi per stimolare l'interazione tra genitori e figli in contesti di plurilinguismo». *Italiano LinguaDue*, 12(2), 370-89. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15085>.
- Wingard, L.; Forsberg, L. (2009). «Parent Involvement in Children's Homework in American and Swedish Dual-Earner Families». *Journal of Pragmatics*, 41(8), 1576-15. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.09.010>.

Educazione linguistica e disturbi della comunicazione in bambini di origine bangladese

Uno studio di caso e alcune implicazioni glottodidattiche

Valeria Tonioli

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In this paper I present a case study conducted between October 2018 and October 2019 involving Bengali children aged 4 to 6 with migration background who live in Venice. These children may have special educational needs, communication disorders or language acquisition delay because they neither speak Italian L2 fluently at school nor Bengali, their L1, at home. On the basis of neuropsychiatrists' hypotheses, I investigate the quality and type of language input they receive at home and in different social contexts, as well as the external factors that can impact acquisition of both the L1 and L2.

Keywords Special educational needs. Language input. Plurilingualism. Second language acquisition. Migration. Family language policies.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Minori stranieri di cittadinanza non italiana con bisogni educativi speciali. – 3 Quantità e qualità dell'input linguistico. – 4 Il progetto DIMMI. – 5 Lo studio di caso. – 5.1 Partecipanti. – 5.2 Metodologia di raccolta dei dati. – 5.3 Analisi dei dati. – 6 Conclusioni e implicazioni glottodidattiche.

1 Introduzione

Negli ultimi anni il numero degli studenti di Cittadinanza Non Italiana (CNI) è aumentato notevolmente. Come si può leggere da dati Istat, nel 2018 la percentuale di minori stranieri, sul totale degli studenti iscritti a scuola, era pari al 9,7%.¹

Come afferma Bonifacci, inoltre,

la maggior parte dei bambini con cittadinanza non italiana si riferisce a bambini nati in Italia, con punte dell'82,5% nella scuola dell'infanzia e del 71,6% nella scuola primaria, a fronte di un 10% circa di nuovi arrivati. (2018, 26)

Tali dati rappresentano un punto cruciale di riflessione rispetto alla definizione di quali lingue parlino i bambini di CNI, che livello di conoscenza possiedano della lingua seconda (L2) e quale sia il loro livello di immersione, esposizione, consapevolezza rispetto all'italiano. Come sottolinea Bonifacci, infatti,

l'essere nati in Italia non garantisce di fatto che il bambino sia stato esposto all'italiano in modo continuativo e immersivo, al tempo stesso non autorizza a considerare questi bambini come apprendenti di italiano L2. (2018, 27)

2 Minori stranieri di cittadinanza non italiana con bisogni educativi speciali

Studi scientifici hanno riportato in letteratura quanto la condizione di migrazione possa rappresentare una vulnerabilità per i minori migranti (Gigorenko, Takanishi 2010) a causa di possibili condizioni di isolamento delle famiglie, basso status socio economico (SES), progetti migratori non condivisi e non voluti da parte di tutti i familiari (Mazzucato, Dito 2018). Ricerche nell'ambito del bilinguismo e del multilinguismo hanno dimostrato come lo sviluppo linguistico possa essere inferiore in bambini appartenenti ad un basso SES (per approfondimenti cf. Smithson et al. 2014). A questo proposito, la C.M. italiana 8/2013 sui Bisogni Educativi Speciali (BES), considera la «necessità di attivare percorsi individualizzati e personalizzati per alunni con svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale» promuovendo, inoltre, attività in classe che favoriscano attività inclusive per tutti il plurilinguismo (MIUR 2018) ed il mantenimento delle diverse lingue madri.

¹ http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_INFANZIA.

Studi scientifici hanno riportato, tuttavia, la difficoltà per molti docenti di riconoscere l'importanza e la valorizzazione delle L1 degli alunni nel percorso scolastico (per approfondimenti si veda, tra tanti, Bialystok 1988; Bonifacci 2018; Cummins 2000). Si riscontra, altresì, una difficoltà da parte delle scuole nel gestire percorsi di didattica dell'italiano L2 nelle scuole dell'infanzia, ritenendo sempre più i bambini di CNL nati in Italia come perfetti parlanti di italiano, escludendo la possibilità che siano stati esposti per la prima volta alla lingua italiana (Margutti 2018).

Nel caso in cui a minori di CNL vengano certificate delle disabilità, la famiglia può trovarsi a vivere una doppia vulnerabilità.

La discriminante tra disabilità, BES e minori con svantaggio linguistico è tuttavia ancora di recente studio e necessità di ulteriori approfondimenti. Spesso nei servizi viene utilizzata la categoria *disabile* e *straniero*, in assenza di test standardizzati e validati sia per monolingui che per bilingui (Lepore 2011).

I numerosi accessi alle neuropsichiatrie dovuti a difficoltà nell'apprendimento della L2 o a diversità culturali nella gestione della comunicazione interculturale (Balboni, Caon 2015), come ad esempio il non guardare negli occhi un adulto, potrebbero condurre a rischi quali un'etnicizzazione della cura (Taliani 2010) nella prospettiva dei servizi o un'iper-medicalizzazione (Bialystok, Poarch 2014).

3 Quantità e qualità dell'input linguistico

Sulla base della letteratura diventa centrale indagare «la storia linguistica» (Bonifacci 2018, 27) per raccogliere i repertori linguistici (Andorno 2004; Chini, Andorno 2018) ed inoltre

l'eventuale precedente istruzione formale, anche parziale, in una delle lingue da loro conosciute e usate, quali siano i comportamenti linguistici fuori dalla scuola, in famiglia e nella comunità e la storia linguistica. (Margutti 2018, 247)

È possibile, a questo scopo, usare *parental questionnaires* (tra tanti si veda, per esempio, Cummins 2000; Liu, Kager 2017; Pallotti 2005). Tale pratica è consolidata nella ricerca scientifica di riferimento, in particolare in assenza di test diagnostici standardizzati sulle diverse L1 o quando non sia possibile somministrare test in L1. Come affermano, tuttavia, Mari et al. (2018, 85),

le interviste a genitori forniscono un contributo alla diagnosi, ma considerate isolatamente non sono sufficienti a individuare o escludere la presenza di un disturbo del linguaggio o di apprendimento.

4 Il progetto DIMMI

Segnaliamo che negli ultimi anni, grazie a dati qualitativi raccolti dal Comune di Venezia, Servizio Pronto Intervento Sociale, Inclusione e Mediazione e i servizi di neuropsichiatria dell'AUSLL3, sono aumentate le richieste di osservazione di minori stranieri di CNI da parte delle scuole. I docenti, che considerano i minori in oggetto bilingui consecutivi in quanto nati in Italia, hanno riscontrato difficoltà da parte loro nell'apprendere la lingua italiana L2. Hanno identificato, in particolare in bambini provenienti dal Bangladesh, sospetti disturbi della comunicazione e ritardo nello sviluppo del linguaggio. Nelle scuole dell'infanzia tali minori sono definiti 'bambini senza voce' per la prevalenza di un linguaggio non verbale, lunghe fasi del silenzio e difficoltà di gestire una relazione comunicativa. Per questioni di privacy non ci è possibile fornire il numero esatto di richieste pervenute ai servizi però, da dati che ci sono stati forniti dalle neuropsichiatriche possiamo affermare che tra il 2018 e il 2019 l'89% dei minori che hanno avuto accesso a tali servizi era di CNI di cui un 75% di origine bangladesese. I dati² confermano la presenza nel Comune di cittadini provenienti dal Bangladesh che rappresentano ad oggi la prima comunità di migranti sul territorio con circa 8.000 persone.

Su queste basi è stato avviato un progetto di ricerca, *DIMMI*,³ di tipo qualitativo ed esplorativo. Il nostro studio muove da tali considerazioni iniziali raccolte negli anni tramite osservazioni qualitative da operatori e ricercatori ed è stato condotto proprio per indagare e analizzare le cause delle possibili differenti rappresentazioni di operatori, docenti, clinici e famiglie coinvolte, specialmente rivolte a minori di origine bangladesese.

Il progetto ha come obiettivi:

- a. indagare i repertori linguistici di alcuni minori di origine bangladesese, il tipo di input linguistico che essi ricevono, la storia linguistica che li caratterizza, i fattori esterni in gioco nel loro percorso di apprendimento linguistico (Basso, Daloso 2013);
- b. indagare le diverse rappresentazioni educative nelle famiglie con background migratorio rispetto al tema dell'educazione linguistica ed eventuali disabilità o disturbi specifici dell'apprendimento;
- c. indagare le diverse rappresentazioni di docenti, operatori ed educatori dei servizi sociali, clinici (neuropsichiatri e logopedisti) che lavorano con i bambini di CNI rispetto all'educa-

² I dati sono estrapolati dal Servizio Statistica e Ricerca del Comune di Venezia, <https://www.comune.venezia.it/it/statistica> e da Istat.

³ Il progetto *DIMMI: Disabili Minori Migranti*, ancora in corso, è stato avviato il primo ottobre 2018 ed è finanziato da Fondazione Alsos (<https://www.fondazionealsos.org/>).

- zione linguistica di tali minori e gestione della comunicazione con famiglie con background migratorio;
- d. osservare a casa e a scuola la produzione verbale e non verbale dei minori oggetto dello studio di caso per indagare se essa avviene su sollecitazione o non sollecitazione, in quali momenti, con chi e rispetto a quali attività e tematiche in un arco di tempo pari a otto mesi con un'osservazione di 2 ore alla settimana;
 - e. osservare la produzione verbale in italiano L2 dei minori oggetto della ricerca durante attività di didattica della lingua, in particolare lessico, di tipo ludico e realizzate a casa e a scuola.

La ricerca, pertanto, si compone di cinque ambiti di indagine. Scopo delle nostre indagini non era quello di giungere ad una diagnosi, che spetta a clinici in altre sedi e fasi della ricerca, quanto di contribuire a fornire un quadro più completo rispetto alle competenze linguistiche dei minori oggetto dello studio con una prospettiva che tenesse conto di variabili interculturali e potesse poi portare ad un nuovo tipo di didattica della L2 in classe. La ricerca trova fondamento anche in precedenti studi condotti sul territorio nazionale, così come affermano Basso, Daliso (2013, 304), infatti, «nella scuola italiana anche allievi di origine straniera con disturbo o disabilità: in questo caso, a prescindere dalla gravità della patologia, si pone la questione dell'insegnamento della lingua seconda (L2)». Abbiamo ricercato, infine, il tipo di input ricevuto nelle diverse lingue in diversi contesti (Scheele, Leseman, Mayo 2010). Come affermano Hart, Risley (2003) nella migrazione le famiglie con un basso SES offrono una minor quantità e qualità di stimoli linguistici con conseguenze negative sul ritmo dello sviluppo linguistico. Non tutti i tipi di input, infatti, sono efficaci nell'apprendimento linguistico (Liu, Kager 2017). Per necessità di sintesi imposta al presente contributo, ci limiteremo a presentare i primi risultati preliminari relativi alle lingue da essi parlate e conosciute e al tipo di input linguistico ricevuto.

5 Lo studio di caso

Secondo le ipotesi descritte nei paragrafi precedenti (vedi introduzione e § 4), lo studio è stato condotto per rilevare repertori linguistici, qualità e tipo di input e credenze e rappresentazioni culturali dei genitori. Le ipotesi delle neuropsichiatrie riguardano:

- una scarsa esposizione alla lingua, sia madre (L1), sia all'italiano (L2);
- uno scarso stimolo linguistico costante, conseguente ad un ambiente di deprivazione;
- maggior isolamento nella migrazione.

5.1 Partecipanti

Lo studio di caso ha coinvolto 12 minori di CNI di origine bangladesese ed è ancora in corso. La ricerca di seguito presentata riguarda 7 di 12 alunni oggetto della prima parte di indagine; 4 dei 7 bambini sono alunni della scuola dell'infanzia mentre i restanti 3 sono alunni della scuola primaria. I bambini della scuola dell'infanzia avevano tutti 4 anni nel momento di avvio dello studio e i minori della primaria avevano 6 anni. La selezione è avvenuta tramite:

- indicazione della neuropsichiatria (2 su 7);
- segnalazione di scuole ed operatori sociali prima dell'avvio di un percorso in neuropsichiatria (5 su 7).

5.2 Metodologia di raccolta dei dati

I dati sono stati raccolti tramite interviste orali sottoposte ai genitori e hanno seguito una traccia scritta contenente alcune domande, quali: istruzione dei genitori, età del bambino, frequenza nella scuola italiana, età in cui ha imparato a parlare; lingue parlate a casa, a scuola e con chi; percezione dei genitori rispetto alla qualità di lingue parlate da parte dei figli; importanza rispetto al mantenimento della lingua madre o apprendimento di altre lingue; esposizione a TV, lettura di storie; possibilità di interagire al di fuori della scuola con altri minori, come per esempio in attività ludiche pomeridiane. Le interviste sono state fatte alle madri insieme alla presenza di un mediatore linguistico culturale previa autorizzazione scritta e consenso al trattamento dei dati.

5.3 Analisi dei dati

Dai dati, presentati di seguito in maniera essenziale, schematica ed estremamente sintetica per le esigenze di economicità di cui abbiamo già detto, emerge che tutti i 7 bambini sono nati in Italia ma solo 4 di loro hanno frequentato la scuola dell'infanzia a partire dai 4 anni; gli altri alunni hanno avuto accesso a 5 anni. Tutti i genitori sono bassamente scolarizzati nel caso di 5 famiglie, mentre altre 2 famiglie sono analfabete. Nessun bambino, all'inizio dello studio, sapeva produrre frasi in italiano, solo 2 bambini su 7 comprendevano qualche parola in italiano L2. Secondo i genitori, solo 4 bambini su 7 sanno produrre poche parole anche in L1, gli altri non parlano la propria L1. Tutti i bambini trascorrono da 3 a 5 ore al giorno con TV e 3 di loro più di 3 ore di gioco con lo smartphone della famiglia. Nessun genitore gioca insieme ai propri figli o legge storie. 2 mamme su 7 dichiarano di parlare italiano ai propri figli; le altre preferiscono mantenere la

L1. 3 famiglie su 7, invece, preferiscono che i figli apprendano inglese dato che il progetto migratorio li condurrà in un Paese anglofono. Nessun bambino, infine, ha la possibilità di frequentare altri coetanei al di fuori della scuola o spazi ludici extrascolastici.

6 Conclusioni e implicazioni glottodidattiche

I minori sono da considerarsi bilingui sequenziali in quanto la loro esposizione alla L2 è avvenuta solo con l'ingresso a scuola a partire dai 4 anni. Tutte le famiglie vivono in un contesto di isolamento, caratterizzato da pochi stimoli e contatti.

In interviste qualitative realizzate con mediatori (oggetto di altri saggi che stiamo scrivendo), le madri hanno dichiarato di considerare l'età dello sviluppo linguistico dei figli a partire dai 4 o 5 anni senza dimostrare preoccupazione per l'assenza di produzioni verbali o produzioni limitate e di necessitare di supporti sociali per l'educazione dei figli.

Hanno inoltre dichiarato di non conoscere i vantaggi o gli svantaggi nell'utilizzo di tablet, smartphone o di altre tipologie di input. Tutte le mamme intervistate hanno spiegato che in un contesto di migrazione, spesse volte a seguito di matrimoni combinati, vengono a mancare punti di riferimento, come nonne o sorelle, preposte, in Bangladesh, alla cura, crescita ed istruzione dei figli.

La lettura di storie e il gioco animato con i bambini viene affidato ad altri membri della famiglia, alfabetizzati, e si sottolinea la divisione netta nella società tra attività ludiche che riguardano il mondo dei minori e quelle che appartengono alla sfera adulta.

Consapevoli della impossibilità di generalizzare i dati raccolti, nuovi ulteriori dati verranno divulgati in altri contributi. Per concludere, è fondamentale intraprendere un percorso che tenga conto di variabili personali e interculturali (Balboni, Caon 2015), del progetto migratorio della famiglia, delle caratteristiche del processo di integrazione nella nuova società (Bonifacci 2018).

Si conferma la necessità di lavorare su quattro piani paralleli:

- a. le rappresentazioni personali e culturali delle famiglie rispetto ai temi BES, disabilità ed educazione linguistica (Wang 2008);
- b. le rappresentazioni dei docenti delle scuole che ancora non sembrano essere sensibili rispetto all'importanza di valorizzare la L1 dei bambini;
- c. una didattica inclusiva (Basso, Daloiso 2013; Caon 2016) a partire dalle scuole dell'infanzia che lavori per l'apprendimento dell'italiano come L2 (Balboni et al. 2001; Barbieri, Bernabini 2018);
- d. nuovi percorsi socio-educativi sul territorio contro isolamento e marginalizzazione.

Bibliografia

- Andorno, C. (2004). «I repertori e gli usi linguistici». Chini, M. (a cura di), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e a Torino*. Milano: FrancoAngeli, 239-98.
- Balboni, P., E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. et al. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Barbieri, M.; Bernabini, L. (2018). «Intervenire per potenziare le competenze linguistiche nella scuola dell'infanzia». Bonifacci 2018, 177-95.
- Basso, E.; Daloiso, M. (2013). «L'insegnamento dell'italiano L2 ad allievi migranti con bisogni speciali. Uno studio di caso sull'applicabilità del Total Physical Response». *EL.LE*, 2(2), 303-29. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/210>.
- Bialystok, E. (1988). «Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness». *Developmental Psychology*, 24(4), 560-7. <https://doi.apa.org/doi/10.1037/0012-1649.24.4.560>.
- Bialystok, E.; Poarch, G. (2014). «Language Experience Changes Language and Cognitive Ability». *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(3), 433-46. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0491-8>.
- Bonifacci, P. (a cura di) (2018). *I bambini bilingui. Favorire gli apprendimenti nelle classi multiculturali*. Roma: Carocci.
- Caon, F. (a cura di) (2016). *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate. Teorie di riferimento e quadro metodologico*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Chini, M.; Andorno, C.M. (a cura di) (2018). *Repertori e usi linguistici nell'immigrazione. Una indagine sui minori alloglotti dieci anni dopo*. Milano: FrancoAngeli.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gigorenko, E.L.; Takahashi, R. (eds) (2010). *Immigration, Diversity and Education*. New York: Routledge.
- Hart, B.; Risley, T. (2003). «The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap by Age 3». *American Educator*, Spring, 4-9. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/TheEarlyCatastrophe.pdf>.
- Lepore, L. (2011). «Per uno sguardo antropologico sulla disabilità: i minori disabili stranieri». *MINORIGIUSTIZIA*, 3. Milano: FrancoAngeli. https://www.cittametropolitana.bo.it/immigrazione/Engine/RAServeFile.php/f/Lepore_per_uno_sguardo_antropologico_sulla_disabilita.pdf.
- Liu, L.; Kager, R. (2017). «Is Mommy Talking to Daddy or to Me? Exploring Parental Estimates of Child Language Exposure Using the Multilingual Infant Language Questionnaire». *International Journal of Multilingualism*, 14(4), 366-77. <https://doi.org/10.1080/14790718.2016.1216120>.
- Margutti, P. (2018). «Insegnare italiano ai bambini bilingui nella scuola elementare: alcune proposte». Bonifacci 2018, 247-69.
- Mari, R. et al. (2018). «L'intervista transculturale». Bonifacci 2018, 75-92.
- Mazzucato, V.; Dito, B.B. (2018). «Transnational Families: Cross-Country Comparative Perspective». *Population, Space and Place*, 24(7), e2165. <https://doi.org/10.1002/psp.2165>.
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.

- Pallotti, G. (2005). *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma: Bonacci.
- Scheele, A.F.; Leseman, P.M.; Mayo, A.Z. (2010). «The Home Language Environment of Monolingual and Bilingual Children and their Language Proficiency». *Applied Psycholinguistics*, 31(1), 117-40. <https://doi.org/10.1017/S0142716409990191>.
- Smithson, L. et al. (2014). «Bilingualism and Receptive Vocabulary Achievement: Could Sociocultural Context Make a Difference?». *Bilingualism: Language and Cognition*, 17(4), 810-21. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000813>.
- Taliani, S. (2010). «Etnografie della cura». Del Corno, F.; Rizzi, P. (a cura di), *La ricerca qualitativa in psicologia clinica. Teoria, pratica, vincoli metodologici*. Milano: Raffaello Cortina, 217-40.
- Wang, X. (2008). *Growing up with Three Languages. Birth to Eleven*. Bristol: Multilingual Matters.

Implicazioni psicoaffettive e socioculturali nell'insegnamento della L2 a richiedenti asilo

Elena Angelini

Centro per l'Istruzione degli Adulti «A. Manzi», Treviso, Italia

Abstract Detecting asylum seekers' vulnerabilities is essential to plan language courses. In the case presented, the Author focuses on the role of the culture of origin and mother tongues (LM), and/or other languages spoken in the countries of origin, in the process of second language (L2) learning. For teachers it is relevant to be aware of psycho-affective and socio-cultural implications underlying the teaching and learning processes and, possibly, to learn how to analyse the effects of this on one's education and at psychological, relational and individual cognitive levels.

Keywords Asylum seekers. Education. Translanguaging. Intercultural relationships. Psycho-affective dimension.

Sommario 1 Il contesto migratorio in Italia. – 2 Insegnare la L2 in contesto migratorio. – 3 L'uso della LM nella classe di L2. – 4 La 'scuola Caritas'. – 4.1 Un anno produttivo. – 4.2 Incontri di culture. – 5 Conclusione.

1 Il contesto migratorio in Italia

Nel progetto migratorio del richiedente asilo¹ la meta finale è solitamente un Paese in cui troverà una rete di supporto; le leggi vigenti, invece, lo fermano in territori dove spesso non ha legami o riferimenti. Non stupisce quindi lo scoramento quando realizza che la richiesta di asilo lo farà vivere in una sorta di limbo per un tempo indefinito.

1 Tutte le riflessioni sono riferite ad ambo i sessi; si utilizza la forma maschile per convenienza.

La 'legge Minniti'² prevedeva che fosse ospitato in strutture di accoglienza e che gli fornissero il necessario per la vita quotidiana, insieme a una modesta diaria per le spese personali. Il migrante, da parte sua, aveva l'obbligo di imparare la lingua e la cultura italiana, le regole di convivenza civile e la normativa essenziale per la vita e le attività quotidiane, conoscenze e competenze indispensabili per vivere e integrarsi nel nostro Paese in caso di accoglimento dell'istanza di asilo.

La 'legge Salvini'³ ha cambiato questo scenario abolendo tutti i servizi per l'integrazione dei richiedenti asilo: l'insegnamento della lingua italiana; la formazione professionale; la gestione del tempo libero attraverso attività di volontariato, di socializzazione con la comunità ospitante, o sportive.

Secondo i dati forniti dal Ministero dell'Interno, ai primi di gennaio 2020 i richiedenti asilo ospitati nei centri di prima accoglienza erano 90.198, a fronte dei 131.067 dello stesso periodo del 2019 e dei 182.537 del 2018, con una forte presenza di richiedenti asilo provenienti dall'Africa subsahariana e dall'Asia.⁴ Queste persone generalmente parlano LM sconosciute ai locali, e hanno una debole conoscenza di lingue veicolari quali inglese e francese. Ne derivano situazioni di fragilità e frustrazione da parte dei migranti per la possibilità di incomprensione dei loro bisogni fondamentali. Ciò determina anche un forte senso di insicurezza, amplificato dalle notizie riportate dai mass media su un numero crescente di episodi di intolleranza e di discriminazione alimentati dal clima politico attuale.

2 Insegnare la L2 in contesto migratorio

Il migrante deve apprendere la lingua del Paese ospite per integrarsi e portare a compimento il suo progetto migratorio. È possibile che conosca più lingue, sia pure con diversi livelli di padronanza: oltre alle lingue locali, spesso conosce lingue ereditate dai colonizzatori, oltre a quelle che impara lungo la rotta migratoria seguita. Si constatano perciò molti casi di bilinguismo/plurilinguismo tra i richiedenti asilo e i docenti di L2 dovrebbero tenerne conto nel progettare i sillabi, incoraggiando il plurilinguismo come:

capacità che una persona ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padro-

² Decreto legge 17 febbraio 2017, nr. 13 (GU Serie Generale nr. 90 del 18-04-2017).

³ Decreto legge 4 ottobre 2018, nr. 113 (GU Serie Generale nr. 231 del 04-10-2018).

⁴ <https://www.interno.gov.it/it/sala-stampa/dati-e-statistiche/sbarchi-e-accoglienza-dei-migranti-tutti-i-dati>.

neggia, a diversi livelli, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. [...] si tratta di una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi. (Consiglio d'Europa 2002, 205)

Per favorire l'integrazione linguistica dei migranti, il *translanguaging* propone un nuovo approccio alla glottodidattica per:

enabling migrants to recognize their full language repertoire and helping them incorporate new features into their own language system. (García 2017, 17-18)

Le normative vigenti e una certa consuetudine didattica considerano spesso la conoscenza e la padronanza della L2 come unico requisito indispensabile per il migrante, rischiando di soffocarne e svilirne le capacità di parlare lingue diverse dalla L2, e suscitando un senso di straniamento e di repulsione per contrastare il trauma della perdita di identità culturale legata alla negazione della lingua materna. Ágota Kristóf scriveva: «Questa lingua, il francese, non l'ho scelta io. Mi è stata imposta dal caso, dalle circostanze» (2005, 52).

E ancora:

Parlo francese da più di trent'anni, lo scrivo da vent'anni, ma ancora non lo conosco. Non riesco a parlarlo senza errori, e non so scriverlo che con l'aiuto di un dizionario da consultare frequentemente. È per questa ragione che definisco la lingua francese una lingua nemica. Ma ce n'è un'altra, di ragione, ed è la più grave: questa lingua sta uccidendo la mia lingua materna. (Kristóf 2005, 28)

Da queste parole si evince la necessità di creare le condizioni necessarie a costruire un ambiente accogliente e ospitale soprattutto per i richiedenti asilo, portatori di maggiori fragilità, e a individuare i loro bisogni in modo da progettare un sillabo adeguato a rispondere realmente a tali necessità. L'insegnante offre il massimo supporto nel percorso di crescita personale e linguistica dei discenti se diventa:

- *detective*: conosce la loro capacità di formulare pensieri complessi e di produrre scritti, indipendentemente dalla lingua utilizzata;
- *co-learner*: si interessa ai loro differenti mondi e parole; cerca punti di contatto per creare nuovi legami con la società ospite; valorizza le diversità come fonte di arricchimento e di crescita reciproci;
- *builder*: costruisce ponti che li aiutino a superare le differenze di età, classe, etnia, genere e livello educativo di partenza, e di legami tra mondi e lingue diverse;
- *transformer*: insegna loro a utilizzare la lingua anche per trasformare la loro realtà sociale. (García 2017, 22-4)

Si ritrovano qui le linee del QCER, che molti docenti di L2 seguono orientando la propria didattica a favore dell'integrazione dei discenti nel tessuto sociale ospite, incoraggiando l'apprendimento della lingua come mezzo di comunicazione socio-pragmatica.

3 L'uso della LM nella classe di L2

L'apprendimento di una nuova lingua può avere un duplice effetto sul discente:

1. aiuta la costruzione di un nuovo sé, e rappresenta una possibilità di rinascita e di riscatto grazie alla prospettiva di un futuro nuovo realizzabile con la padronanza della L2;
2. la competenza comunicativa richiede un percorso lungo e difficoltoso, e l'apprendente rischia di trovarsi per un prolungato periodo di tempo in una sorta di limbo, in cui la povertà della L2 padroneggiata non permette di esprimere emozioni e sentimenti, che rischiano di scomparire se non possono essere espressi nella LM.

Ceracchi (2007) propone di applicare una prospettiva psicoanalitica al rapporto tra LM e LS/L2 nei processi di apprendimento di quest'ultima. La LM è la lingua della memoria e degli affetti, e in quanto tale essa non dovrebbe essere sradicata dagli apprendenti, pena possibili problemi di resistenza alla LS/L2.

Il parlante, attingendo dal proprio repertorio e passando continuamente dalla LM alla L2, talvolta deve utilizzare le parole della LM che non conosce nella L2, soprattutto per comunicare sentimenti ed emozioni. Si pone la necessità di negoziare un uso circostanziato della LM, autorizzata in classe per parlare di esperienze ed emozioni, con l'impegno di tradurre i contenuti in LS/L2 a chi non capisce (García 2017, 17-21). Sotto la guida del docente, lo studente accoglierà quindi gradualmente nel proprio repertorio linguistico il maggior numero di espressioni in L2, creando le condizioni necessarie per il processo di integrazione:

Se non si conosce la lingua, si perdono molte sottili sfumature di una cultura e si rimane sempre e comunque un outsider. (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 326)

4 La 'scuola Caritas'

Nel 2018 si è svolta una Ricerca Azione (RA) sulle maggiori difficoltà di discenti anglofoni nell'apprendere la L2 rispetto ad apprendenti di altre LM.

Nella classe c'erano otto studenti, provenienti da Gambia (S8), Ghana (S3, S4, S5), Guinea Conakry (S1) e Nigeria (S2, S6, S7):

- S1, S3, S4, S5 e S8 erano ospitati nelle strutture Caritas fin dal loro arrivo in Italia;
- S2 e S7, provenienti da altre realtà, dopo oltre un anno in Italia avevano frequentato poco le lezioni di italiano, avevano interazioni scarse con l'ambiente esterno, e non usavano la L2 ritenendo che non servisse poiché «tutti capisce inglese» (S7);
- S6 era arrivato a fine novembre 2017 dopo una permanenza di sei mesi in un altro centro.

La lingua veicolare di S1 era il francese; gli altri usavano il *pidgin English*. S5 sapeva leggere e scrivere in inglese (*home schooled*); S8 aveva frequentato la scuola coranica; gli altri erano andati a scuola nei Paesi di origine per meno di 5 anni. Secondo i test di ingresso, tutti avevano una debole competenza in letto-scrittura e in comprensione e produzione orale, rientrando nella definizione di soggetti *debolmente alfabetizzati*:

Si definiscono tali gli adulti che in lingua madre hanno avuto una scolarizzazione insufficiente (generalmente cinque anni di scuola) o hanno perduto in parte la competenza alfabetica per mancanza d'uso della letto-scrittura. (Borri, Minuz 2016, 107)

La RA è nata quindi dalla necessità di individuare e rimuovere gli ostacoli al processo di apprendimento, favorendo soprattutto chi sarebbe presto uscito dal sistema di accoglienza.

Durante l'anno scolastico sono emerse difficoltà cognitive e relazionali con ripercussioni sul processo di apprendimento. Ne è seguito un monitoraggio individuale per riflettere sulla qualità dell'apprendimento e sul peso dei problemi cognitivi nell'intero processo.

4.1 Un anno produttivo

Punto di partenza è stato delineare un piano di azione progettando unità didattiche per verificare, anche attraverso uscite didattiche programmate, se l'apprendimento della lingua soddisfacesse i bisogni al di là del supporto offerto da Caritas, che copriva molte delle necessità primarie con mediatori linguistici e volontari parlanti lingua ponte (inglese, francese e/o le LM dei richiedenti asilo).

Visti gli obiettivi prefissati e le tecniche adottate, per analizzare le problematiche e monitorare l'andamento della classe si sono utilizzati strumenti di raccolta di dati quantitativi e qualitativi che hanno fatto emergere criticità e punti di forza imprevisti.

A fine corso si sono sottoposti gli studenti a verifica degli obiettivi programmati. Si sono progettate tutte le prove per valutare l'efficacia comunicativa e la competenza lessicale e socio-pragmatica degli studenti:

La competenza in una lingua [...] non si definisce esclusivamente in termini di sapere, di conoscenza delle forme e delle strutture, ma anche e soprattutto di saper fare [...] attraverso la lingua del Paese ospite. [...] la prova deve allora prevedere item finalizzati alla misurazione [...] di tre competenze: linguistica, sociolinguistica e pragmatica. (Rocca 2016, 180)

Dai dati riportati nella tabella 1 si può constatare che gli esiti sono stati molto soddisfacenti; solo S7 e S8 non hanno raggiunto il livello soglia (60%) rispettivamente nelle prove orali o scritte.

Tabella 1 Gli esiti degli esami finali di verifica⁵

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8
Correttezza ortografica	B/O	B/O	B	B/O	B/O	B/O	B	B
Correttezza ortoepica	B	S	S	B	B	S/B	I	S
Comprensione e reimpiego orale	100% B/O	100% S+	99% S	99% O	98% B/O	100% S/B	98% I	98% B
Comprensione e reimpiego scritto	95% 86%	79% 89%	89% 92%	74% 87%	68% 83%	89% 92%	63% 78%	74% 56%
Efficacia comunicativa orale	O	B	B	O	O	S/B	I	B
Efficacia comunicativa scritta	O	B	B	O	B	B	B	I

4.2 Incontri di culture

Il riassetto dell'accoglienza tra aprile e giugno ha motivato gli studenti a raggiungere rapidamente l'autonomia e ad acquisire la competenza linguistica e comunicativa indispensabile per gestire scambi comunicativi efficaci.

⁵ Legenda: I (Insufficiente), S (Sufficiente), B (Buono), O (Ottimo)

Dall'analisi dei dati raccolti sono però emersi fattori interessanti sugli aspetti cognitivi e le problematiche culturali: dalle schede individuali per l'osservazione degli studenti (volte a valutare le modalità di apprendimento, le abilità sociali e il grado di partecipazione degli studenti alle attività scolastiche) si è compreso quanto gli aspetti cognitivi (individuali) e relazionali (interni alla classe) avessero inciso sulla qualità dell'apprendimento della lingua. Rilevando quali studenti avessero sviluppato maggiormente le abilità socio-relazionali e confrontando questi dati con gli esiti degli esami finali, si è infatti notato che a un incremento delle abilità relazionali corrispondeva il raggiungimento delle migliori prestazioni dal punto di vista cognitivo.

Il coinvolgimento di tutti coloro che interagivano con gli studenti (operatori e volontari delle strutture di accoglienza; volontari a scuola e datori di lavoro degli stage) ha determinato una maggiore attenzione nell'uso della lingua veicolare e un incremento dell'utilizzo della L2, onde evitare il paradosso per cui

l'Inglese [...] diventa più che un vantaggio uno svantaggio nello stabilire vere comunicazioni con altre culture; non sempre chi nasce in Paesi anglofoni se ne rende conto. (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 326)

Ciò ha sostenuto la motivazione degli studenti sulla necessità di imparare la L2 sia per l'interazione sia soprattutto per l'integrazione.

Il fattore culturale si è confermato importante, sia nell'interazione dei discenti con l'ambiente esterno alle strutture di accoglienza e alla scuola, dove la diversità culturale è scontata e prevedibile, sia tra loro stessi. La cultura, infatti, influisce notevolmente sull'apprendimento della lingua: «un apprendente che ha un basso livello di autostima, che sa di appartenere a un gruppo con basso status sociale, che proviene da una formazione scolastica tradizionale (o con nessuna scolarizzazione) avrà sicuramente un alto livello di ansietà sociale», col rischio di generare 'dissonanza cognitiva', stato angoscioso che può provocare «irritazione, panico, crisi che si aggiungono spesso al senso di estraniamento, ostilità, indecisione, frustrazione per la lontananza da casa» (Maddii, s.d.).

L'acquisizione della L2 implica anche quella dei modelli culturali correlati; gli studenti si trovano a confrontarsi con idee e contenuti talora in contraddizione con la loro identità e le loro convinzioni profonde. Questi incontri interculturali, mediati dai docenti a scuola e da operatori e volontari nelle strutture di accoglienza, portano i discenti a sperimentare lo 'shock culturale': i migranti, all'inizio del loro percorso di vita nel Paese ospite, provano 'euforia' mista a gratitudine; l'immersione nella quotidianità pone la necessità di imparare ad «apprendere ex novo le cose più elementari, provando spesso una sensazione di disagio, di impotenza e persino di ostilità nei con-

fronti del nuovo ambiente» (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 320). Maggiori sono le differenze culturali, maggiore sarà la crisi attraversata per adattarsi alla nuova realtà. A scuola si crea un rapporto ambivalente con quanto appreso, talora percepito come estraneo e lontano da quanto acquisito nel proprio ambito familiare, tanto che gli studenti lo «possono vivere come un elemento che crea una distanza tra loro e la loro famiglia, la loro comunità, la loro cultura. Ciò può generare un rifiuto psicologico» (Beacco et al. 2016, 115). Quando si adattano alla nuova realtà adottandone alcuni valori ('acculturazione'), essi acquisiscono maggiore fiducia nelle proprie capacità e si integrano nella nuova rete sociale fino a raggiungere una situazione di 'stabilità' che può determinare un atteggiamento positivo o negativo nei confronti sia del proprio Paese di origine che di quello ospite.

Le popolazioni locali sperimentano un percorso analogo: a un'iniziale curiosità e disponibilità nei confronti dei neoarrivati subentra un atteggiamento di 'etnocentrismo', per cui «lo straniero sarà valutato dai locali secondo i parametri culturali del Paese ospitante, e questa valutazione tenderà a essere negativa» (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 323). In questo periodo storico si assiste allo sviluppo di atteggiamento tale da condizionare le relazioni interpersonali tra migranti e popolazione locale:

l'accusa di razzismo o etnocentrismo non riguarda solo i cittadini del Paese ospitante: gli immigrati stessi talvolta si comportano da razzisti ed etnocentrici, sia nei confronti dei locali sia di altri gruppi d'immigrati. (Hofstede, Hofstede, Minkov 2014, 333)

In molte nazioni africane si verificano tuttora scontri su base etnica e/o tensioni derivanti da componenti religiose; nella classe citata ci si aspettava che le diatribe interne agli Stati di origine - in particolare tra nigeriani cristiani e musulmani - potessero avere ripercussioni nei rapporti interpersonali sia nelle strutture di accoglienza che in classe. Durante l'intervista finale i ragazzi cristiani hanno dichiarato di provare disagio nel condividere gli spazi con i compagni musulmani; a sorpresa gli studenti ghanesi, che non hanno una storia nazionale recente di conflitti su base religiosa, si sono dimostrati più intransigenti dei nigeriani, forse nel tentativo inconscio di dimostrare l'avvenuta acculturazione.

5 Conclusione

Alcuni docenti usano la L2 escludendo la possibilità di utilizzare in classe la LM o una lingua veicolare pensando in tal modo di accelerare l'apprendimento della L2; ciò rischia l'insorgenza di problematiche di rigetto. Al contrario, l'uso eccessivo di una lingua veicola-

re (solitamente l'inglese) ha un duplice effetto negativo: gli anglofoni perdono motivazione all'apprendimento, mentre gli alloglotti sommano alla frustrazione di non imparare la L2 anche quella di non capire gli scambi comunicativi fra l'insegnante e i compagni. Per ovviare a tali problemi sarebbe auspicabile un utilizzo della LM e/o della lingua veicolare ispirato al *translanguaging*.

Quando si evidenziano ostacoli di tipo emozionale e culturale rilevanti, che trasformano il filtro affettivo in una sorta di "super filtro affettivo", è necessario progettare un percorso di comprensione interpersonale e interculturale interno ed esterno alla classe.

Infine, poiché la convivenza forzata genera conflittualità reciprocamente trasfusa dalle strutture di accoglienza alla scuola, alimentando problematiche interpersonali e interculturali, sarebbe opportuno formare le classi non solo in base al livello linguistico di partenza ma anche mettendo insieme migranti provenienti da strutture diverse, al fine di creare le migliori condizioni possibili per la costruzione di un ambiente di apprendimento sereno e proficuo.

Bibliografia

- Beacco, J.-C. et al. (2016). «Guida per lo Sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale». *Quaderni di Italiano Lingua-Due*, 8(2), 1-243. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8261>.
- Borri, A.; Minuz, F. (2016). «Alfabetizzare in L2». Minuz, F.; Borri, A.; Rocca, L., *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher, 90-130. I Quaderni della Ricerca 28.
- Ceracchi, M. (2007). «Lingua madre e lingua straniera: le implicazioni psicoaffettive dell'apprendimento». *Studi di Glottodidattica*, 1(1), 19-34. <https://doi.org/10.3299/sdg.v1i1.19-34>.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*. Milano: La Nuova Italia.
- García, O. (2017). «Problematising Linguistic Integration of Migrants: The Role of Translanguaging and Language Teachers». Beacco, J.-C. et al., *The Linguistic Integration of Adult Migrants/ L'intégration linguistique des migrants adultes: Some Lessons from Research/Les enseignements de la recherche*. Berlin; Boston: De Gruyter, 11-26. <https://doi.org/10.1515/9783110477498-005>.
- Hofstede, G.; Hofstede, G.J.; Minkov, M. (2014). *Culture e organizzazioni. Valori e strategie per operare efficacemente in contesti internazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Kristóf, A. (2005). *L'analfabeta. Racconto autobiografico*. Bellinzona: Casagrande.
- Maddii, L. (s.d.). *La diversa appartenenza culturale può influire sull'apprendimento di una seconda lingua?* https://www.didaweb.net/mediatori/articolo.php?id_vol=645.
- Rocca, L. (2016). «Controllo, verifica e valutazione». Minuz, F.; Borri, A.; Rocca, L., *Progettare percorsi di L2 per adulti stranieri. Dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher, 163-86. I Quaderni della Ricerca 28.

La comunicazione interculturale in contesti sociali diversi

Insegnare letteratura in prospettiva interculturale nella classe multilingue

La proposta di un approccio

Camilla Spaliviero

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract For the purpose of fostering the linguistic and cultural diversity that characterizes the current Italian school context, it is essential to promote the teaching of literature from an intercultural perspective. On the basis of this, the article proposes an intercultural approach aimed to teach literature in an increasingly multicultural context. This approach consists of four parts: meeting the 'other', meeting ourselves, sharing with 'others', and restructuring ourselves. The aim of this article is to show that literature represents a privileged place for intercultural reflections as it provides space for one to move beyond linguistic and cultural limits and to experience freedom with no risks.

Keywords Literature education. Intercultural education. Language education. Multiculturalism. Hermeneutics.

Sommario 1 Educazione letteraria e comunicazione interculturale. – 2 Un approccio interculturale per insegnare letteratura nella classe multilingue. – 2.1 L'incontro con l' 'altro'. – 2.2 L'incontro con se stessi. – 2.3 La condivisione con gli 'altri'. – 2.4 La ristrutturazione di sé. – 3 Conclusione.

1 Educazione letteraria e comunicazione interculturale

L'interazione tra l'educazione letteraria e la comunicazione interculturale è oggetto di numerosi studi (Gonçalves Matos 2012; Santerini 2013; Ballester, Ibarra 2015). Il principale punto di contatto tra le due discipline risiede nella definizione di educazione letteraria come educazione all'immaginario (Bru-

neli et al. 2007, 68 sulla scia di Ceserani, De Federicis 1984) a partire dalle finalità psicologiche, estetiche ed etiche che la caratterizzano. Infatti, l'esperienza letteraria consente di:

- a. approfondire la conoscenza su se stessi e sul mondo, con la possibile ristrutturazione delle proprie credenze (finalità psicologica);
- b. sviluppare il senso critico per elaborare giudizi razionali e personali sulle opere (finalità estetica);
- c. maturare sul piano morale grazie all'esercizio delle abilità relazionali della comunicazione interculturale (Balboni, Caon 2015) e imparare a dialogare in modo rispettoso con l'opera e con i compagni, che possono darne diverse interpretazioni. Gli studenti possono così diventare cittadini consapevoli delle molteplici identità che li costituiscono, della complessità del mondo e delle relazioni umane (finalità etica).

D'altra parte, l'attuale situazione scolastica italiana favorisce l'identificazione di obiettivi convergenti tra l'educazione letteraria e la comunicazione interculturale. L'aumento dei movimenti migratori e la conseguente ristrutturazione sociale hanno determinato il passaggio da una realtà scolastica monoculturale ad una multiculturale, tale per cui ad oggi gli studenti di origine straniera corrispondono al 9,7% della popolazione scolastica (MIUR 2019).

Per valorizzare la diversità linguistica e culturale dei contesti di acquisizione odierni e creare occasioni di confronto è necessario promuovere l'insegnamento letterario in prospettiva interculturale. Secondo Ballester e Ibarra (2015), infatti, la letteratura rappresenta uno strumento privilegiato per l'interculturale poiché permette di sviluppare le abilità cognitive ed emotive funzionali alla comprensione critica del mondo e alla considerazione della diversità come caratteristica intrinseca alla collettività.

2 Un approccio interculturale per insegnare letteratura nella classe multilingue

Punto di partenza e fondamento della nostra proposta di approccio interculturale per insegnare letteratura nella classe multilingue è l'approccio ermeneutico, centrato sullo studente che instaura un rapporto dialogico con il testo letterario e con l'intera classe (Luperini 2013). La capacità di dialogare con e sulle opere richiede non solo un'adeguata competenza linguistica e letteraria per poterle commentare e interpretare, ma anche l'esercizio delle abilità relazionali per argomentare, ascoltare e comprendere i diversi punti di vista. Se, come afferma Luperini (2013, 82), lo studio della letteratura «non può mirare a uno statuto di certezza e di precisione oggettiva» perché

«non ha il rigore di una scienza ma quello di un'ermeneutica», è altrettanto possibile che all'interno della stessa classe emergano tante interpretazioni e valutazioni dell'opera quanti sono gli studenti. Identificando la comunità ermeneutica con la classe multilingue appare evidente che i presupposti legati alla condivisione del sapere e del sistema di valori non si possono dare per scontato. Da un lato, è possibile attestare la condivisione dell'*hic et nunc* da parte di tutti gli studenti. Dall'altro, non si possono negare le specificità di ciascuno, generatrici di potenziali interpretazioni diverse, che vanno dai tratti che differenziano gli studenti come singoli individui alle più ampie e variegiate caratteristiche linguistiche, sociali e culturali.

La nostra proposta di approccio si articola in quattro fasi:

- a. l'incontro con l'"altro": gli studenti 'entrano' nel mondo di finzione attraverso il patto narrativo che stringono con l'autore e 'si relazionano' con il suo pensiero e con i personaggi;
- b. l'incontro con se stessi: attraverso il processo di immedesimazione nell'autore e nei personaggi, gli studenti comprendono le loro scelte e le condividono o se ne distanziano sul piano morale;
- c. la condivisione con gli 'altri': gli studenti 'escono' dal mondo di finzione, 'rientrano' in quello reale e si confrontano con gli altri fruitori dell'opera, ovvero i compagni;
- d. la ristrutturazione di sé: gli studenti integrano quanto appreso dal confronto con il testo letterario e con i compagni alla propria identità, ridefinendola.

2.1 L'incontro con l'"altro"

Grazie alla lettura delle opere è possibile sensibilizzare gli studenti nei confronti delle lingue e delle culture 'altre', rappresentate dall'autore e dai personaggi. Anche se il testo letterario è un'opera di finzione non significa che esso non abbia attinenza con la realtà, che non la rappresenti o che non la condizioni. Infatti, grazie al potere evocativo dell'immaginazione e alla tendenza a proiettare noi stessi nelle storie che leggiamo è possibile comprendere meglio il mondo in cui viviamo. Inoltre, la maggiore consapevolezza che ne deriva può riflettersi nel modo in cui pensiamo e agiamo la realtà. A sua volta, il mondo in cui siamo immersi è intriso di storie. Oltre ad usare gli artifici narrativi (come analesi e prolessi) per comunicare le esperienze che viviamo e catturare l'attenzione di chi ci ascolta, ricorriamo costantemente alla narrazione per costruire la nostra identità e comprendere quella altrui. I mondi della realtà e della finzione sono quindi altamente permeabili.

Assieme al patto implicito stretto tra autore e lettore, l'apparente distanza della dimensione letteraria dalla quotidianità può facilita-

re l'esercizio delle abilità relazionali. A differenza di un'ipotetica situazione reale di incontro con l'«altro» che potrebbe provocare delle reazioni di chiusura, resistenza o indifferenza per la paura nei confronti della diversità o la condanna sul piano morale, la lettura dell'opera può consentire agli studenti di «partecipare» alla narrazione da un terzo luogo neutro e, soprattutto, «protetto». Al riguardo, Armellini (2008, 99) identifica la letteratura come una «zona franca» in cui sperimentare la sospensione del criterio vero/falso e l'intensità delle emozioni di autore e personaggi uscendone comunque indenni.

Le abilità relazionali da allenare in questa fase sono soprattutto quelle di saper osservare e di saper comunicare emotivamente. Per poter comprendere l'alterità è necessario decentrarsi dalle proprie posizioni e collocarsi in una posizione di equidistanza tra se stessi e l'«altro». In questa prospettiva, il testo letterario può consentire di muoversi tra più dimensioni, entrando e uscendo dai mondi della realtà e della finzione. Inoltre, durante la lettura gli studenti possono identificarsi con uno o più personaggi assumendo i loro punti di vista (empatia) e riconoscersi eventualmente diversi da quanto sperimentato (exotopia). Sull'esperienza estetica ed empatica offerta dalla letteratura, Todorov scrive:

conoscere nuovi personaggi è come incontrare volti nuovi, con la differenza che possiamo subito scoprirli dall'interno, osservando ogni azione dal punto di vista del suo autore. Meno questi personaggi sono simili a noi e più ci allargano l'orizzonte, arricchendo così il nostro universo. (2008, 69)

2.2 L'incontro con se stessi

Gli studenti partecipano all'esperienza della lettura da un terzo luogo neutro ma conservano pur sempre la propria identità, che proiettano sull'opera. Dopo aver fatto esperienza dei punti di vista letterari, gli apprendenti rientrano in se stessi e riflettono sulla propria identità, diventandone più consapevoli e scoprendo nuovi aspetti di sé. Sulla duplice identità che è possibile assumere durante la lettura e sulle implicazioni etiche che questo comporta, Raimondi afferma:

leggendo, nella mia soggettività rappresento anche un altro soggetto, quasi «due in uno», sperimento la mia stessa identità come movimento e tensione verso l'alterità e la differenza. Ed ecco allora la comprensione nella separazione, con la responsabilità di una risposta tale da mettere in gioco anche colui che risponde. (2007, 18-19)

L'interazione tra i mondi di finzione e di realtà si lega alla stretta relazione tra lingua, cultura e letteratura (Freddi 1994). Il testo lettera-

rio può quindi rappresentare uno strumento per acquisire e perfezionare le conoscenze nella lingua materna e seconda e nella rispettiva cultura in una prospettiva interculturale. Pertanto, se l'opera corrisponde ad uno spazio di mediazione tra l'individuo e la realtà, il modo in cui la si legge e interpreta non è mai neutro ma è sempre filtrato dalla soggettività del lettore.

Le abilità relazionali da esercitare in questa fase sono soprattutto quelle di saper relativizzare, per comprendere l'influenza della formazione culturale sull'interpretazione dell'opera e diventare consapevoli della parzialità della propria lettura del testo, e di saper sospendere il giudizio, per resistere alla tendenza di classificare immediatamente persone e avvenimenti e riuscire a sopportare le ambiguità iniziali. In questo modo, soprattutto in una classe multilingue, gli studenti possono comprendere che i valori che trasferiscono sull'opera non sono 'naturali' ma 'culturali', perché non universalmente condivisi ma appartenenti al proprio background socio-culturale. Inoltre, possono rendersi conto dell'esistenza di meccanismi come l'etnocentrismo, i pregiudizi e gli stereotipi che rispondono all'«urgenza classificatoria» (Sclavi 2003, 47) nei confronti di persone ed eventi sconosciuti, che se non gestiti in modo consapevole possono inficiare la lettura dell'opera. Per evitare la reazione opposta di assolutizzazione del relativismo, l'incontro con le diverse visioni del mondo presenti nel testo deve stimolare l'interesse ad approfondire i sistemi culturali fino a quel momento sconosciuti per chiarire i significati, integrare le nuove conoscenze alla propria enciclopedia del mondo, scoprire l'esistenza di valori diversi e condivisi e identificare nella condizione umana il principale elemento di comunanza.

2.3 La condivisione con gli 'altri'

Una volta superata la distanza nei confronti dell'«altro», gli studenti elaborano delle riflessioni critiche e personali sull'opera e le condividono con gli 'altri', ovvero i compagni di classe. Come sottolinea Santerini,

quello che emerge dal dibattito è che la capacità di accorgersi e di identificarsi non basta, bisogna arrivare al senso della vita umana per poter sviluppare un vero pensiero morale, per poter scoprire gli altri, per dare alla loro vita, anche se diversa dalla nostra, un senso. (2013, 15)

A partire da questa fase la nostra proposta di approccio si articola sul duplice livello dei contenuti e delle metodologie. A questo proposito, Santarone afferma:

la lettura di un'opera letteraria riguarda in primo luogo l'esistenza individuale e sociale di ognuno di noi, e solo in un secondo momento la materia in cui ci cimentiamo per affinare le diverse metodologie interpretative, i molteplici strumenti ermeneutici. (2010, 376)

A livello contenutistico, in linea con l'approccio ermeneutico (Lupe-
rini 2013), gli studenti collocano il testo nell'epoca storico-cultura-
le di riferimento e nella loro quotidianità, riflettendo sui significati
passati e sui possibili significati presenti, motivandoli e giustificandoli
nell'opera. A livello metodologico, gli studenti condividono la ri-
flessione sulle interpretazioni esercitando le abilità relazionali nel-
la comunicazione indiretta con l'autore e i personaggi e diretta con
la classe. Se l'unanimità deve essere garantita rispetto ai significati
originari dell'opera, costanti nel tempo, non è invece assicurata nel
dibattito sulle interpretazioni attuali.

In ogni caso, l'obiettivo non è quello di giungere ad una proposta
di significazione unica e condivisa nella prospettiva presente, ma di
discutere sulle letture possibili, argomentare il proprio punto di vi-
sta e rispettare gli eventuali pareri divergenti, fornendo così agli
studenti l'opportunità di potenziare le competenze linguistiche. La
proposta di temi rilevanti sul piano emozionale e psicologico, infat-
ti, incentiva lo sviluppo di dibattiti autentici e dunque l'allenamen-
to delle abilità interattive (Balboni 2014). Fondamentale, in questa
fase, è soprattutto l'esercizio delle abilità relazionali di saper ascol-
tare attivamente, per superare la dicotomia ragione/torto e capire
i motivi che stanno alla base delle interpretazioni altrui, e di saper
negoziare i significati, per confrontarsi sui messaggi presenti dell'o-
pera e decidere se accoglierli o respingerli in base ai valori di civil-
tà su cui si fonda l'identità personale. Il dibattito sul testo letterario,
infatti, dà la possibilità di esplicitare le visioni etnocentriche, stere-
otipate e pregiudiziali che possono caratterizzare le opinioni degli
studenti, con l'obiettivo di spiegarle, problematizzarle e superarle.
Rispetto ai conflitti che possono sorgere per divergenze di opinioni,
secondo Sclavi è necessario cercare di

capire l'esperienza dell'altro, le premesse implicite diverse dalle
nostre sulla base delle quali interpreta la situazione, il che impli-
ca accogliere come importanti aspetti che siamo abituati a consi-
derare trascurabili o addirittura che prima non abbiamo mai pre-
so in considerazione. (2005, 144)

2.4 La ristrutturazione di sé

Il confronto con l'opera e con la classe si riflette, infine, sulla percezione di sé e del contesto in cui si vive. Mentre apre a nuove rappresentazioni della realtà, lo studio della letteratura stimola gli studenti a considerare in modo più consapevole se stessi e il mondo in cui sono immersi. Al riguardo, Santerini afferma:

la narrazione [...] costituisce uno dei registri dominanti per costruire l'esperienza e portare l'identità personale e collettiva verso una piena competenza riflessiva. [...] le storie aprono ad altri mondi e aiutano a leggere il proprio. (2013, 11-18)

A livello contenutistico, in accordo con l'approccio ermeneutico (Luperini 2013), gli studenti valutano l'opera sul piano razionale ed emotivo. A livello metodologico, ogni studente presenta i propri giudizi critici concludendo il confronto con i compagni. Come per l'attualizzazione, neanche in questo caso è garantita l'unanimità dei pareri, ma i benefici includono il potenziamento linguistico nei termini di allenamento del pensiero critico e delle capacità argomentative.

Imprescindibile, in quest'ultima fase, è l'esercizio congiunto di tutte le abilità relazionali. Se la valorizzazione del testo letterario segue il commento e l'interpretazione, le abilità da impiegare sono il risultato dello sviluppo della capacità di osservare, comunicare emotivamente, relativizzare, sospendere il giudizio, ascoltare attivamente e negoziare i significati. Per queste ragioni, il concetto di «polifonia dell'esperienza letteraria» (Raimondi 2007, 46) si può applicare a livello tanto contenutistico come metodologico e nei confronti sia dell'«altro» letterario sia degli «altri» reali.

La nostra proposta di approccio interculturale per insegnare letteratura nella classe multilingue è finalizzata a conoscere per conoscersi, in un movimento circolare che evolve in continue spirali. Il punto di arrivo corrisponde all'acquisizione di una visione più complessa di sé e della realtà, che conduce gli studenti a ridefinire la propria identità. Mentre diminuisce la distanza nei confronti di chi appare straniero all'esterno, aumenta la percezione di essere *in primis* stranieri a se stessi, nella propria interiorità. Grazie all'immedesimazione nei personaggi, gli studenti si allontanano dai ruoli abituali e si ritrovano a empatizzare con figure letterarie che nella vita reale condannerebbero, considererebbero nemiche o verso le quali assumerebbero una posizione di indifferenza. Per questi motivi, la letteratura può essere considerata come «l'unica disciplina-educazione che permette di fare entrare nella nostra cultura il pensiero della diversità e della pluralità fino a farcene sentire parte» (Gnisci 2007, 24).

3 Conclusione

In linea con le considerazioni dei sopraccitati studiosi (Gonçalves Matos 2012; Santerini 2013; Ballester, Ibarra 2015), con la nostra proposta ribadiamo ulteriormente l'esistenza di un reciproco scambio tra l'educazione letteraria e la comunicazione interculturale, come è possibile osservare nella tabella riassuntiva delle fasi dell'approccio:

Tabella 1 Approccio interculturale per insegnare letteratura nella classe multilingue

	DENTRO AL TESTO: sfera individuale (testo-studente)		FUORI DAL TESTO: sfera collettiva (tutti gli studenti)	
Fasi	1. Incontro con l'altro'	2. Incontro con se stessi	3. Condivisione con gli 'altri'	4. Ristrutturazione di sé
Abilità relazionali	<ul style="list-style-type: none"> • saper osservare • saper comunicare emotivamente 	<ul style="list-style-type: none"> • saper relativizzare • saper sospendere il giudizio 	<ul style="list-style-type: none"> • saper ascoltare attivamente • saper negoziare i significati 	<ul style="list-style-type: none"> • tutte le abilità relazionali

L'approccio interculturale per insegnare letteratura si può adottare non solo nella classe multilingue, ma anche in altri contesti didattici. Prima di potersi definire in base all'appartenenza linguistica, sociale e culturale, infatti, ogni studente è innanzitutto una persona e, come tale, è unica e irripetibile. Tuttavia, riteniamo che questo approccio sia di particolare rilievo per la classe multilingue alla luce del carattere multietnico della scuola italiana e della possibilità di innalzare la motivazione degli studenti per lo studio letterario attraverso la valorizzazione delle loro idee e l'avvicinamento delle opere alla realtà in cui vivono.

Nella forma dell'equazione è possibile concludere che la realtà sta alla letteratura come la relatività della realtà sta alla polisemia dei significati del testo letterario. Se la realtà è sempre uno sguardo sulla realtà, anche il testo è sempre una lettura del testo. Non esiste un'unica verità poiché entrambe le dimensioni, quotidiana e di finzione, condividono il terreno dell'ambiguità. La chiave di volta è rappresentata dall'esercizio delle abilità relazionali. Se il punto di partenza è il dubbio nei confronti di quello che non conosciamo, il punto d'arrivo è la negoziazione dei significati, che apre a nuove interpretazioni.

Così proposto, l'insegnamento della letteratura in prospettiva interculturale rappresenta un'opportunità di crescita formativa che supera i confini disciplinari e che qualifica gli studenti come cittadini del mondo che si confrontano tra loro e fanno esperienza della complessità dei punti di vista sulle opere e sulla realtà.

Bibliografia

- Armellini, G. (2008). *La letteratura in classe. L'educazione letteraria e il mestiere dell'insegnante*. Milano: Unicopli.
- Balboni, P.E. (2014). *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Loescher/Bonacci.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Ballester, J.; Ibarra, N. (2015). «La formación lectora y literaria en contextos multiculturales. Una perspectiva educativa e inclusiva». *Teoría de la educación*, 27(2), 161-83. <https://doi.org/10.14201/teored2015272161183>.
- Brunelli, C. et al. (2007). *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*. Bologna: Editrice Missionaria Italiana.
- Ceserani, R.; De Federicis, L. (1984). «L'insegnamento della letteratura. Appunti per una discussione». *Scuola democratica*, 8(2), 87-92.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Gnisci, A. (2007). «Oltre una lettura etnocentrica». Brunelli, C. et al., *Oltre l'etnocentrismo. I saperi della scuola al di là dell'Occidente*. Bologna: EMI, 24-6.
- Gonçalves Matos, A. (2012). *Literary Texts and Intercultural Learning. Exploring new Directions*. Bern: Peter Lang.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi. Quinta edizione ampliata*. San Cesario di Lecce: Manni.
- MIUR, Ufficio Statistica e Studi (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*. Roma: MIUR.
- Raimondi, E. (2007). *Un'etica del lettore*. Bologna: il Mulino.
- Santarone, D. (2010). «Letteratura e intercultura». Roig-Vila, R.; Fiorucci, M. (a cura di), *Le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione e l'Interculturalità nella scuola*. Roma: Università degli Studi Roma Tre, 369-80.
- Santerini, M. (2013). *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Roma: Carocci.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sclavi, M. (2005). «Ascolto attivo e seconda modernità». *Rivista di Psicologia Analitica*, 19, 137-59.
- Todorov, T. (2008). *La letteratura in pericolo*. Milano: Garzanti.

«Scusi, guardi che stavo aspettando io per il parcheggio». Protestare in una prospettiva cross-culturale

Victoriya Trubnikova

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract The purpose of this article is to investigate complaint strategies used by Italian and Russian speakers as well as interlanguage complaints of Russians in an Italian L2 context. The sample of the study consists of 23 subjects from each group. The data for the research were elicited by means of a Discourse Completion Task (DCT) involving five stimuli with a short description of a situation which codifies basic information on social variables. This research attempts to revisit the concept of appropriateness and has important implications for non-native speakers who are learning about speech acts.

Keywords Speech acts. Complaints. Politeness theory. Rapport management. Pragmatic competence.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'atto linguistico di protesta. – 3 Procedura di raccolta dati. – 3.1 Metodo. – 3.2 Partecipanti. – 4 Una proposta di categorizzazione. – 5 Risultati – una rassegna delle strategie adoperate. – 6 Conclusione.

1 Introduzione

Questo contributo si prefigge lo scopo di illustrare la variabilità nella formulazione dell'atto linguistico di protesta in chiave cross-culturale e interlinguistica. L'importanza di condurre uno studio su un atto linguistico intrinsecamente conflittuale si spiega con la necessità di colmare delle lacune negli studi contrastivi sulle proteste. Con la presente proposta si cerca di richiama-

re l'attenzione sul ragionamento che mette in atto un parlante quando proferisce un enunciato in modo efficace e appropriato. Nel paragrafo successivo viene introdotta la definizione dell'atto linguistico di protesta, nel terzo si passa a individuare il profilo dei partecipanti e il metodo di raccolta dati; dopodiché, nel quarto paragrafo, viene proposto un quadro teorico per l'analisi dell'atto linguistico. Nell'ultima parte è proposta una rassegna delle strategie individuate e, infine, si passa alle conclusioni che contengono degli spunti didattici.

2 L'atto linguistico di protesta

La protesta è un atto linguistico che veicola una reazione negativa ad un atto 'socialmente inaccettabile' realizzato dall'interlocutore, cioè un comportamento inatteso che entra in conflitto con le aspettative del parlante. Da un lato, come ipotizzato da Searle (1976), le proteste rientrano nel gruppo degli atti espressivi in quanto esprimono uno stato psicologico del parlante, in questo caso la disapprovazione o insoddisfazione per un'azione subita (Hui 2010, 60). Dall'altro lato, con la protesta il parlante cerca di ottenere un risarcimento per il comportamento ritenuto inaccettabile. Sotto questo aspetto, l'atto di protesta rientra negli atti direttivi (Searle 1976) che impongono all'interlocutore la necessità di compiere una certa azione rimediale.

Secondo Olshtain e Weinbach (1993, 108), il parlante ritiene che 1) il comportamento inaccettabile del destinatario gli permetta (almeno parzialmente) di esimersi da un rapporto cooperativo con il destinatario e di esprimere la frustrazione o il fastidio nonostante si registri un tipo 'conflittuale' dell'illocuzione; 2) il comportamento inaccettabile conceda un legittimo diritto di chiedere una riparazione. In effetti, il primato dello scopo sociale è quello di adempiere alle norme convenzionali anche a scapito dell'apparente armonia.

Va da sé che il cosiddetto atto 'socialmente inaccettabile'¹ è un evento culturalmente vincolato da elementi razionali e morali codificati attraverso un'esperienza diretta e mediata che permette di valutare atteggiamenti e comportamenti (in)appropriati. Infine, dal punto di vista della classica teoria di Brown, Levinson (1987), la componente espressiva della protesta incrina la faccia positiva dei parlanti mentre quella direttiva limita la libertà di azione e, dunque, risulta 'minacciosa' per la faccia negativa dell'interlocutore. Per tirare

¹ Spencer-Oatey (2008, 15) annota che le norme sociali corredate dai valori culturali consentono di valutare i seguenti eventi come negativi: mancato mantenimento di una promessa; violazione delle aspettative; rifiuto di assecondare una richiesta; infrazione delle regole di galateo; inadempimento degli obblighi lavorativi/familiari ecc.

le somme, la realizzazione di una protesta rappresenta una gestione dell'immagine (inter)personale stipulata dalle norme sociali di comportamento con lo scopo di ottenere un risarcimento.

Vista l'influenza delle variabili sociali sul proferimento della protesta si è deciso di analizzare l'appropriatezza del suddetto atto collocandolo all'interno di una particolare situazione comunicativa con lo scopo di individuare delle strategie per la sua realizzazione. Pare opportuno ricordare che a scopo didattico sarebbe lecito analizzare ogni situazione *ad hoc* piuttosto che memorizzare una lista di strategie prive di ancoraggio ad un effettivo scambio comunicativo senza tener conto dei fattori interpersonali.

3 Procedura di raccolta dati

3.1 Metodo

Al fine della ricerca è stato applicato il metodo di raccolta dati tramite un *Discourse Completion Task* (DCT) scritto che permette di raccogliere le formule e strategie applicate dagli apprendenti per realizzare un atto linguistico. Un DCT contestualizza l'atto linguistico da sollecitare e fornisce un'informazione sufficiente per capire il rapporto instaurato tra gli interlocutori e il contesto circostante (Appendice 1). Il DCT rileva una consapevolezza pragmatica con un focus sulla conoscenza dichiarativa, ma non prevede l'attestazione dei fattori che riguardano la gestione della conversazione. Fermo restando il fatto che l'atto della protesta non si esaurisce in una sola coppia di turni, in questo studio viene realizzata solo la mossa di apertura. Con la prima replica il parlante apre il conflitto e mette a fuoco un piano d'azione predisposto per una simile situazione, quindi esprime un'intenzione comunicativa ancora non co-costruita con l'interlocutore.

3.2 Partecipanti

Allo studio hanno partecipato

- 23 parlanti non nativi di madrelingua russa, dottorandi/studenti universitari o lavoratori, che hanno avuto un apprendimento di tipo formale (corso di italiano per stranieri organizzato dal Centro Linguistico dell'Ateneo di Padova di durata semestrale, livello B1/B2 e C1) e hanno soggiornato in Italia per almeno 6 mesi;
- 23 parlanti madrelingua italiani, studenti o lavoratori residenti nella regione Veneto, Piemonte, Lombardia e Valle d'Aosta;
- 23 studenti e lavoratori parlanti russo residenti nella città di Kaliningrad (Russia).

La somministrazione del DCT è stata effettuata nel periodo di ottobre-dicembre 2015 e febbraio-aprile 2019; tutti i partecipanti sono di sesso femminile² con età media di 26 anni. Sono stati scelti tre gruppi di parlanti per poter effettuare un'analisi pragmalinguistica in chiave cross-culturale (la realizzazione delle lamentele da parte dei nativi di russo e di italiano) e in quella interlinguistica (l'interfaccia pragmatica dell'interlingua dei parlanti russofoni).

4 Una proposta di categorizzazione

Come è stato anticipato nell'introduzione, l'atto della protesta esula dalla considerazione standard della cortesia linguistica, essendo un atto minaccioso per la faccia e perciò intrinsecamente conflittuale.³ Come anticipato da Fraser (1990) con riferimento all'esistenza di un contratto conversazionale, la teoria sul rapporto interpersonale di Spencer-Oatey (2008) permette di avere un'apertura olistica verso la negoziazione dei ruoli di reciprocità, costi e benefici e di porre, quindi, un'enfasi maggiore sulla negoziazione piuttosto che sull'evasione del conflitto. Questo quadro teorico considera ogni mossa interattiva come azione sociale con l'intento strumentale, morale ed espressivo che risponde a determinati bisogni dell'interazione (adottato da Spencer-Oatey 2008):

1. Il bisogno di salvare la faccia degli interlocutori e di conservare il rapporto interpersonale;
2. Il bisogno di adeguarsi alle norme sociali e alle aspettative etico-morali;
3. Il bisogno di raggiungere lo scopo interazionale.

Nella stesura delle strategie di proferimento della protesta si possono individuare le 'mosse positive' (complimento, ringraziamento, scusa) che rispondono al bisogno di salvare la faccia (Geluykens, Kraft (2003, 256-7) e la 'giustificazione' che fornisce le spiegazioni per il proferimento della protesta (Lin 2007, 63-4). È stato attestato, inoltre, che un atto socialmente inaccettabile contraddice una certa norma, intesa come richiesta del sistema sociale, oppure un valore culturale, inteso come stato di cose desiderato. Nel rispondere al bisogno di restaurare la giustizia sociale, i parlanti ricorrono alla strategia

² Una variabile puramente casuale.

³ Mi riferisco agli studi classici di Lakoff (1975, 64) che definisce la cortesia come un comportamento «developed by societies in order to reduce friction in personal communication», Leech (1983, 19) che considera la cortesia come «strategic conflict avoidance» e Brown, Levinson (1987, 1) che propongono un concetto di cortesia come «1».

di 'affermazione del diritto', per quanto riguarda le norme sociali o 'menzione di fastidio' (Olshtain, Weinbach 1993, 111; Meinel 2010, 79), che può riguardare la violazione delle aspettative. Infine, siccome la protesta si orienta allo scopo di ottenere un risarcimento, il parlante passa alla negoziazione tramite 'l'indagine sulla fonte del problema e sul suo responsabile' (Chen et al. 2011, 260), alla 'richiesta di riparazione' (Decock, Spiessens 2017, 90-1; Chen et al. 2011, 260) oppure attribuisce direttamente la responsabilità all'interlocutore con un 'attacco' (Decock, Spiessens 2017, 90-1; Usó-Juan, Martínez 2015, 55). La tabella 1 riassume questo ragionamento.

Tabella 1 Strategie della protesta

Bisogno relazionale	Mosse positive	dimostrazione dell'interesse o della premura per un'altra persona (la scusa per un'imposizione futura, il complimento, il ringraziamento per la collaborazione)
	Giustificazione	motivi e spiegazioni per il proferimento della protesta
Bisogno di adeguarsi alle norme	Menzione di fastidio	descrizione dell'atto deplorabile
	Affermazione del diritto	denominazione delle norme comportamentali e morali vigenti per lo scambio comunicativo
Bisogno di raggiungere lo scopo interazionale	Indagine sulla fonte del problema e sul suo responsabile	tutti i modi in cui il parlante si informa sullo stato di cose antecedente l'evento
	Richiesta di riparazione	imposizione creata per l'interlocutore con lo scopo di ottenere il risarcimento
	Attacco	critica delle azioni dell'interlocutore e del suo comportamento

5 Risultati – una rassegna delle strategie adoperate

In questa parte vorrei proporre una rassegna delle strategie individuate nelle risposte dei tre gruppi di parlanti con il numero di occorrenze riportato nelle corrispondenti tabelle.

Nella situazione 1 si tratta di un atto 'reversibile', la cui riparazione è facilmente ottenibile. Il fatto di ascoltare la musica ad alto volume tardi la sera è considerato una violazione della norma sociale di convivenza nonché un segno di poca sensibilità nei confronti dei vicini. I parlanti hanno un rapporto simmetrico e condividono uno spazio comune, ma percepiscono una certa distanza sociale consolidata dal fatto di non aver ancora stretto amicizia.

Tabella 2 Protestare con i vicini

	Nativi russi parlanti di italiano L2	Nativi italiani	Nativi russi
Menzione di fastidio	4	2	6
Mossa positiva	11	18	4
Giustificazione	6	9	8
Richiesta di riparazione	19	20	16
Affermazione del diritto	1	1	2
Attacco	0	3	2
Rifiuto	1	0	1

Dalla tabella 2 si evince che le russe prediligono la componente espressiva, lasciando implicita la richiesta di riparazione, mentre le italiane fanno il contrario. Le seconde impiegano più mosse positive dimostrandosi più sensibili alla dimensione interpersonale, ad esempio, proferiscono complimenti per i gusti musicali, ringraziamenti per la collaborazione e scuse per l'imposizione. Nelle risposte delle non native si attesta invece un'alta occorrenza della scusa, con cui le parlanti riconoscono la natura minacciosa della protesta. La giustificazione accompagna sia la richiesta di riparazione sia la menzione di fastidio. Un tratto riservato solo alle parlanti russofone di ambedue i gruppi è quello di rafforzare la menzione di fastidio per far sembrare il motivo della visita inaspettata fondato su ragioni incontestabili. Infine, c'è da notare la strategia di veicolare la richiesta di riparazione, in quanto 8 richieste su 16 rappresentano un ordine con un verbo imperativo nella proposizione e accompagnato dalla marca di cortesia 'per favore', il che rappresenta uno strumento pragmatolinguistico assente nelle risposte delle italiane e delle russofone non native.

Nella seconda situazione si attesta un caso di violazione della regola di precedenza per il parcheggio in cui l'autista della prima macchina pretende di ottenere un posto liberato ed entra in conflitto con un altro autista. Le parlanti italiane fanno più spesso riferimento alla norma violata affermando il diritto di ottenere il posto [tab. 3]. A differenza di quanto ci si potesse aspettare da una presunta rigidità dei russi, 19 volte su 23 le parlanti russofone rifiutano di proferire una protesta. Le parlanti non native si rivelano invece incapaci di mostrare il bisogno di adeguarsi alle norme comportamentali, impiegano le mosse positive e lasciano all'interlocutore il compito di decidere la riparazione.

Tabella 3 Protestare al parcheggio

	Nativi russi parlanti di italiano L2	Nativi italiani	Nativi russi
Giustificazione	6	5	3
Mossa positiva	8	6	1
Affermazione del diritto	6	9	1
Richiesta di riparazione	4	1	1
Attacco	3	4	0
Rifiuto	7	7	19

Nella terza situazione il rapporto tra gli amici è stato messo a repentaglio in seguito a un danno provocato da uno di loro. Una presunta mancanza di intenzionalità assieme al valore di amicizia costituiscono le circostanze attenuanti che prevengono un possibile conflitto.

Tabella 4 Protestare con gli amici

	Nativi russi parlanti di italiano L2	Nativi italiani	Nativi russi
Menzione di fastidio	5	9	7
Indagine sulla fonte	6	14	10
Mossa positiva	3	5	1
Richiesta di riparazione	4	1	7
Attacco	6	3	3
Rifiuto	4	1	3

C'è da notare che, mentre le native italiane e russe si focalizzano sul danno provocato e richiedono una collaborazione dell'interlocutore per negoziare l'origine dello stesso, le parlanti non native attribuiscono la colpa all'interlocutore causa del malcontento [tab. 4]. Le native russe includono anche l'elemento direttivo e richiedono la riparazione che riguarda direttamente il danno oppure la condotta futura in generale, condizione necessaria per tramandare un rapporto infranto dal comportamento inatteso. Nell'ultimo caso il valore relazionale cancella la necessità di ottenere un rimedio.

Tabella 5 Protestare con il professore

	Nativi russi parlanti di italiano L2	Nativi italiani	Nativi russi
Menzione di fastidio	3	3	2
Mossa positiva	10	14	4
Giustificazione	14	16	21
Richiesta di riparazione	19	22	20

Nella situazione 4 il rapporto tra i parlanti non è simmetrico bensì gerarchico, il che potrebbe incidere sul grado di elaborazione delle proteste. Le proteste che hanno più occorrenze nelle risposte delle non native rendono l'interlocutore responsabile per il compimento dell'atto inaccettabile, incaricandolo di una risoluzione [tab. 5]. La tendenza comune è quella di giustificarsi per corredare la richiesta di risarcimento. L'uso sovraesteso delle giustificazioni mitiga il carattere eccessivamente impositivo dell'atto e, quindi, le parlanti russofone fanno leva sulla giustificazione la cui locuzione specifica il motivo sia oggettivo (istituzionale) sia personale per il proferimento delle proteste. Le native italiane in questo caso riconoscono il valore di imposizione da ponderare in base al rapporto gerarchico e quindi impiegano più mosse positive, che includono il riconoscimento dell'imposizione e le scuse. Nel caso delle parlanti russofone si nota un'incidenza minore delle mosse positive, che può indicare il primato del ruolo istituzionale del professore rispetto a quello personale.

Infine, i partecipanti allo scambio comunicativo della situazione 5 hanno ruoli sociali ben definiti, il che permette loro di focalizzarsi sul scopo conversazionale senza tener presente la dimensione affettiva.

Tabella 6 Protestare al negozio

	Nativi russi parlanti di italiano L2	Nativi italiani	Nativi russi
Mossa positiva	4	4	0
Giustificazione	2	0	4
Menzione di fastidio	19	19	14
Richiesta riparazione	12	11	17
Affermazione diritto	0	0	1
Attacco	0	1	3

La scelta delle strategie verbali vincolata da queste circostanze dimostra una certa omogeneità non casuale dettata dal galateo commerciale. Si fa uno scarso ricorso alle mosse positive con una prevalenza della giustificazione come un mezzo persuasivo che fa leva sui fattori normativi in vigore [tab. 6]. Tutti e tre i gruppi dei parlanti individuano il problema e/o richiedono la riparazione, con un maggior ricorso alla menzione di fastidio nel caso delle parlanti non native e alla richiesta di riparazione nel caso delle parlanti russe.

6 Conclusione

In conclusione, preme ribadire l'importanza di considerare l'insieme delle motivazioni interazionali proprie di ogni situazione comunicativa onde evitare generalizzazioni del comportamento verbale. Ad esempio, per quanto riguarda un tipico modo di protestare in russo, negli studi sull'argomento si riscontrano diciture come «Russians tend to use threats, warnings and even curses» (Olshtain, Weinbach 1993, 119) o «il signore decide di non protestare affatto e cede il posto» (Bettoni 2006, 28) che portano ad una visione stereotipata e contraddittoria. Questi due punti di vista non possono essere considerati validi se non vengono contestualizzati con la presa in analisi dei parametri socio- e pragmlinguistici e con il riferimento ad una particolare norma sociale e alla sua violazione. Questo fatto spiega la variabilità nelle risposte delle parlanti e una dispersione non omogenea delle strategie.

Sotto questa luce bisogna considerare il proferimento di una protesta non come un comportamento marcato negativamente che esce dal perimetro della cortesia, ma piuttosto come una reazione socialmente adeguata. Si constata il fatto che non si tratta di infrangere una norma sociale, bensì di tramandarla tramite un comportamento verbale considerato appropriato per una data situazione di scambio comunicativo. Inoltre, ogni conversazione prevede la necessità di negoziare non solo le finalità dell'interazione, ma anche il rapporto esistente tra gli interlocutori.

A scopo didattico, quindi, sembra opportuno presentare un confronto tra le produzioni linguistiche passando dalla fase di osservazione, di analisi e di produzione per mettere a fuoco vari aspetti dei bisogni relazionali e la loro importanza per lo scambio comunicativo. Vediamo, dunque, che nel perseguire lo scopo interazionale:

- la stessa strategia può avere diversi mezzi pragmlinguistici (ad esempio, la richiesta di riparazione che può essere diretta e indiretta).
- diverse strategie rispondono allo stesso scopo comunicativo (ricorso al rimprovero oppure alla richiesta di risarcimento).

nell'adeguarsi alle norme sociali e morali:

- non si attesta l'infrazione della norma sociale (accettazione o rifiuto di eseguire l'atto linguistico)
- si attesta una variazione culturale sulla questione della norma 'socialmente accettabile'.

e nel preservare il rapporto:

- si impiegano le strategie per il mantenimento della faccia positiva (complimento) oppure della faccia negativa (scusa)
si impiegano le stesse strategie ma cambia la mitigazione interna dell'atto linguistico.

Lo scopo di quest'analisi non è quello di creare un repertorio delle strategie e delle formule prestabilite di cui servirsi in tutte le situazioni conflittuali, ma piuttosto di imparare a stendere il proprio piano d'azione consapevoli dell'esistenza delle variabili sociali e dei bisogni relazionali per evitare la stereotipizzazione del comportamento verbale.

Appendice

Situazione 1

Non hai ancora conosciuto un tuo nuovo vicino di casa che mette la musica rock ad alto volume fino a tardi. Una sera gli suoni alla porta. Cosa gli diresti?

Situazione 2

Il parcheggio del supermercato è pieno. Dopo aver girato per un po' finalmente trovi un posto che si sta liberando, ma vedi che un'altra macchina lo prende. Cosa diresti al guidatore della macchina?

Situazione 3

Hai dato in prestito una tua giacca ad un tuo amico. Quando te la restituisce, ti accorgi di una macchia nera su una manica. Cosa diresti al tuo amico?

Situazione 4

Per poter partecipare ad un concorso per la borsa di studio bisogna avere un certificato degli esami sostenuti. Nonostante sia passata una settimana dall'ultimo esame il tuo professore non l'ha ancora verbalizzato. Siccome il bando scade domani vai al ricevimento dal tuo professore. Che cosa diresti al ricevimento?

Situazione 5

Hai comprato una macchina fotografica in un grosso centro commerciale. La porti in vacanza quando capisci che non si accende più. Al ritorno dalle vacanze la porti al negozio per fare un reclamo. Che cosa diresti all'impiegato/a?

Bibliografia

- Bettoni, C. (2006). «Lingua, cultura, identità nella comunicazione tra stranieri». Santipolo, M.; Di Siervi, C. (a cura di), *La lingua oltre la scuola: percorsi di italiano L2 per la socializzazione*. Perugia: Guerra Edizioni, 27-43.
- Brown, P.; Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen, Y.-S. et al. (2011). «American and Chinese Complaints: Strategy Use from a Cross-Cultural Perspective». *Intercultural Pragmatics*, 8(2), 253-75.
- Decock, S.; Spiessens, A. (2017). «Customer Complaints and Disagreements in a Multilingual Business Environment. A Discursive-Pragmatic Analysis». *Intercultural Pragmatics*, 14(1), 77-115. <https://doi.org/10.1515/ip-2017-0004>.
- Fraser, B. (1990). «Perspectives on Politeness». *Journal of Pragmatics*, 14, 219-36.
- Geluykens, R.; Kraft, B. (2003). «Sociocultural Variation in Native and Interlanguage Complaints». Jaszczolt, K.; Turner, K. (eds), *Meaning through Language Contrast: Volume 2*. Amsterdam: John Benjamins, 251-61. <https://doi.org/10.1075/pbns.100.16gel>.
- Hui, J. (2010). «“I was so angry. It was unbelievable”: A Comparison of Written and Spoken Customer Service Complaints». Forey, G.; Lockwood, J. (eds), *Globalization, Communication and the Workplace*. London; New York: Continuum, 59-88.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Leech, G. (1983). *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Lin, Y. (2007). «Making Complaints in Mandarin Chinese: Gender Differences and the Sociolinguistic Universal». Tseng, M. (ed.), *Exploring Language at the Interface*. Taipei: Crane Publishing, 41-76.
- Meinl, M. (2010). *Electronic Complaints: An Empirical Study on British English and German Complaints on eBay*. Bonn: Friedrich Wilhelm University Bonn.
- Olshtain, E.; Weinbach, L. (1993). «Interlanguage Features of the Speech Act of Complaining». Kasper, G.; Blum-Kulka, S. (eds), *Interlanguage Pragmatics*. Oxford; New York: Oxford University Press, 108-22.
- Searle, J. (1976). «A Classification of Illocutionary Acts». *Language in Society*, 5(1), 1-23.
- Spencer-Oatey, H. (2008). «Face, (im)politeness and Rapport». Spencer-Oatey, H. (ed.), *Culturally Speaking*. London: Continuum, 11-46.
- Usó-Juan, E.; Martínez-Flor, A. (2015). «Assessing EFL Learners' Performance of the Conventional Expressions of Complaining and Apologising». *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 173, 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.030>.

I futuri insegnanti d'inglese alla scuola primaria

Un'indagine sulla percezione delle competenze

Elena Pavan

Università degli Studi di Padova, Italia

Sara Gesuato

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract In this paper we explore primary school trainee teachers' perception of their linguistic-communicative competence in EFL and of their training as language teachers. 44 questionnaires were administered and 17 semi-structured interviews were conducted with Italian trainee teachers. The findings revealed that the respondents considered themselves only partly ready to handle pluralistic approaches for teaching in a plurilingual, multicultural and socially fluid context. In fact, while they expressed confidence in their general pedagogical knowledge, they perceived their linguistic-cultural education and training insufficient to enable them to teach English for interactional purposes. A few suggestions are put forward at the end of the paper.

Keywords Trainee teachers. Primary school. Teacher training. Linguistic competence. Communicative competence.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Metodo. – 3 Risultati. – 3.1 Il questionario. – 3.2 L'intervista. – 4 Conclusione.

1 Introduzione

La formazione linguistica in ambito universitario dei futuri insegnanti di scuola primaria avviene in modo indiretto (passivo), quando da studenti sono esposti alla glottodidattica dei loro insegnanti, ma anche in modo diretto

(attivo), quando, oltre a ricevere un'istruzione esplicita sulla didattica delle lingue straniere (o seconde, nel caso dell'italiano), successivamente esplicitano le loro competenze durante il tirocinio. La formazione accademica è quindi plurisfaccettata, costituita da esempi, teorie, proposte e verifiche sul campo. Successivamente il percorso prosegue nell'ottica della formazione continua, non solo attraverso l'aggiornamento professionale, ma anche grazie ad una serie di elementi, quali una riflessione consapevole sui metodi didattici utilizzati, il confronto costante con la mutevole realtà del contesto scolastico, il riscontro tra gli obiettivi perseguiti e quelli raggiunti, ossia le competenze sviluppate dagli alunni.

Per i futuri docenti il contesto didattico da gestire sarà diverso da quello esperito da studenti e non potrà essere affrontato riproponendo in maniera pedissequa principi e i metodi immutabili; col passare del tempo, infatti, cambiano non solo le esigenze formative degli alunni ma anche gli obiettivi educativi. Questo risulta evidente per gli attuali insegnanti di scuola primaria in formazione: hanno ricevuto l'istruzione scolastica di base tra il 2000 e il 2013, quella universitaria tra il 2014 e il 2019 e saranno operativi a partire dal 2020. Come risulta da Borrini, De Sanctis (2017), gli alunni con cittadinanza non italiana che nel 1983-84 erano appena lo 0,06% della popolazione scolastica (valore assoluto), nel 2016-17 hanno raggiunto il 10%, ed il valore è destinato a salire. I docenti dell'immediato futuro, quindi, si troveranno di fronte ad uno scenario scolastico del tutto diverso da quello esperito come studenti; si tratta, infatti, di uno scenario plurilingue, multiculturale e fluido, che richiederà una didattica plurale, aperta a vari approcci quali *éveil aux langues*, intercomprensione tra lingue affini, approccio interculturale e didattica integrata delle lingue (Candelier et al. 2012).

L'attuale programmazione della formazione accademica dei futuri insegnanti è improntata a fornire solide basi teorico-pratiche su principi e metodi educativi dalle diverse prospettive pedagogiche, psicologiche e informatiche.¹ Tuttavia manca un esame dell'efficacia delle sue ricadute sui docenti in formazione in termini di consapevolezza acquisita sulla complessità e sulla continua evoluzione della didattica scolastica. Non sappiamo fino a che punto siano edotti sulla rilevanza e sulla completezza della formazione ricevuta rispetto ai loro scopi, opzioni e vincoli professionali futuri. In questo lavoro vo-

Le due Autrici sono responsabili dell'impostazione e conduzione dello studio. Elisabetta Pavan ha scritto le sezioni 1, 3.1, ed elaborato i dati quantitativi, mentre Sara Gesuato ha scritto le sezioni 2, 3.2 e 4. Quando si menzionano docenti e studenti in generale, si usa il maschile per riferirsi a femmine e a maschi. Lo studio è stato svolto nel 2019.

1 Si vedano i sillabi dei vari insegnamenti del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria dell'Università degli Studi di Padova, ad es. Coorte 2014/15 <https://didattica.unipd.it/off/2015/CU/SU/IA1870/000ZZ/SUP3050627/SF1201>.

gliamo indagare in via preliminare sulla consapevolezza che i futuri insegnanti hanno della preparazione ricevuta sulla didattica linguistica, delle loro lacune ed esigenze formative percepite e dei loro obiettivi professionali a lungo termine.

2 Metodo

Per esplorare i temi summenzionati abbiamo condotto un'indagine di tipo qualitativo su un campione di studenti di Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, che vi hanno preso parte su base volontaria e senza ricompensa, mediante un questionario in rete e un'intervista semi-strutturata (disponibili su richiesta).

Il questionario è stato compilato da 44 studenti, tutte femmine, del Corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria (a.a. 2018/19), iscritte prevalentemente al quinto anno (50%) e quarto anno (43%), delle fasce d'età 20-25 anni (81,8%), 26-30 (6,8%), 31-35 (9%), 36-40 anni (2,2%), di lingua madre italiana, che avevano alle spalle vari anni di studio dell'inglese (dai 4 ai 20 anni) e alcuni anni di studio di altre lingue (ad es. spagnolo, francese, tedesco), e che in futuro insegneranno italiano e inglese.

Il questionario è stato somministrato in rete attraverso Moduli Google. Comprende 10 domande per raccogliere dati demografici, 16 domande sulla formazione e didattica linguistica (di cui 15 a scelta multipla,² e una del tipo 'aperto') riguardanti i temi delle politiche linguistiche, la comunicazione interculturale, gli aspetti culturali della formazione linguistica e gli aspetti pragmatici nella didattica delle lingue straniere, e 2 domande logistiche per organizzare l'eventuale intervista.

L'intervista è stata condotta in presenza con 17 delle 44 partecipanti, a gruppi di 3-5 persone alla volta per motivi di tempo, con le due autrici che si sono alternate a porre le domande.

² La maggior parte delle domande a scelta multipla comprendeva risposte a 3 o 4 elementi su una scala Likert, e più precisamente: a) 'Per niente, In parte, Del tutto' (d. 25); b) 'Per niente, Poco, Abbastanza, Del tutto' (dd. 11, 12, 20, 26); c) 'Mai, Qualche volta, Spesso, Sempre' (d. 13); d) 'Sì, No, Altro' (d. 14); e) 'Sì, No, Non so, Altro' (dd. 15, 16); f) '1, 2, 3, 4, 5' (dd. 21, 22, 23, 24). Inoltre, le dd. 17 e 19 elencavano come gamma di risposte varie voci pertinenti.

3 Risultati

3.1 Il questionario

Le domande del questionario, divise in 6 aree, miravano a sondare a) la percezione della formazione ricevuta (dd. 11, 19, 26), b) l'approccio alla propria formazione (dd. 13, 17), c) gli obiettivi educativi e i metodi pedagogici da scegliere come futuri docenti (dd. 12, 15), d) la riflessione consapevole sulle esperienze comunicative vissute o osservate (dd. 14, 16, 18), e) le conoscenze linguistico-didattiche (dd. 20, 21, 24, 25) e f) le abilità linguistico-didattiche (dd. 22, 23). In questo contributo vengono considerati solo i dati raccolti con le domande relative alle competenze in lingua straniera.

- a) La d. 11 esaminava la preparazione percepita in lingua inglese relativamente a nove atti linguistici (ad es. ringraziare), quattro abilità conversazionali (ad es. dimostrare ascolto attivo) e fraseologia. In generale, risposte positive ('Abbastanza': 43,5%; 'Del tutto': 5,0%) sono state meno numerose di quelle negative ('Poco': 37,5%; 'Per niente': 13,9%), ma non in modo uniforme: maggiore dimestichezza (con le voci 'Abbastanza' e 'Del tutto') è stata dichiarata per le formule di cortesia (63,6%), le richieste (72,7%), le scuse (86,4%), i ringraziamenti (68,1%) e i saluti di apertura (95,4%); incertezza (con le voci 'Per niente' e 'Poco') è stata espressa riguardo alle lamentele (84,0%) e alle critiche (86,3%), al prendere la parola nella conversazione (65,8%), ai commiati (38,6%), all'umorismo (93,1%) e alle espressioni idiomatiche e ai proverbi (95,4%); valori intermedi (con la voce 'Abbastanza') sono emersi riguardo ai complimenti (54,6%), la conclusione delle conversazioni (45,4%) e l'ascolto attivo (47,7%).

Tra le varie funzioni e competenze comunicative proposte ai partecipanti (d. 19), 4 sono emerse come particolarmente meritevoli di 'attenzione', cioè le critiche (65,9%) e le lamentele (54,5%), gli interventi nella conversazione (68,2%) e l'ascolto attivo (56,8%), e altre 5 sono state indicate come meritevoli di approfondimento da una larga minoranza, e cioè le forme di cortesia (34,1%), le richieste (34,1%), la conclusione delle conversazioni (36,4%), l'umorismo (43,2%) e proverbi e modi di dire (47,7%).

La d. 26 esplorava in che misura le partecipanti sentivano la necessità di approfondimenti in 8 ambiti della preparazione e della didattica linguistica. Per tutte e 8, le risposte più frequenti sono state 'Abbastanza' (46,5%) e 'Del tutto' (33,8%); molto meno frequenti invece sono risultate 'In parte' (16,4%) e 'Per niente' (3,1%).

- b) La gestione di eventuali incertezze e lacune formative (d. 13) ha elicitato varie risposte (ammissione di ignoranza, ricerca di informazioni tra gli studenti e in Internet, ricorso a conoscenze pregresse e rinvio ad approfondimenti/chiarimenti successivi). Tra gli strumenti utilizzati come fonti di informazione sulla cultura 'altra' (d. 17) è stata segnalata una grande predilezione per Internet (95,5%), seguita da libri di testo (77,3%) e film (54,5%). Altre invece sono risultate meno prioritarie (amici, blog e gruppi di discussione).
- c) Riguardo all'insegnamento di funzioni comunicative (d. 12), maggiore sicurezza è stata espressa per le richieste, le scuse, i ringraziamenti e i saluti iniziali (con le voci 'Abbastanza' e 'Del tutto'; 92,0%) e minore invece per i commiati e le formule di cortesia (con le voci 'Abbastanza' e 'Del tutto' 85,2%).
Il riferimento a fraintendimenti comunicativi (d. 15) è stato indicato come uno strumento per aumentare la consapevolezza interculturale da oltre il 59,0% delle partecipanti, mentre oltre il 36,0% si sono dichiarate incerte su questo uso, e le rimanenti contrarie.
- d) Le domande sulle abilità hanno evidenziato come il coordinamento dell'insegnamento di una lingua con altre lingue studiate o comunque conosciute (d. 22) risulti una sfida, il valore medio essendo 2 (nella gamma di valori tra '1: Per niente' e '5: Del tutto'). Invece, la capacità di promuovere la riflessione su fenomeni (inter)linguistici e (inter)culturali (d. 23) è stata rivendicata dalla maggioranza delle partecipanti, ma in grado diverso: limitato (valori '1' e '2': 38,6%), adeguato (valore '3': 36,3%) e alto (valore '4': 25,0%). Infine, la conoscenza degli approcci plurali (d. 24) è stata negata nel 43,1% dei casi, dichiarata come minima dal 36,3% (valore '2') delle partecipanti, e invece come nota a un livello medio o alto (valori '3', '4', '5') da solo il 20,4% delle intervistate.

3.2 L'intervista

L'intervista consisteva di domande aperte di approfondimento sugli argomenti affrontati nelle domande centrali del questionario (dd. 11-26). Qui si presenta un riassunto delle risposte fornite alle domande più direttamente pertinenti alle competenze linguistiche.

La d. 2, sullo sviluppo della 'propria' competenza in inglese, è stata correttamente recepita solo da alcune intervistate. Queste hanno dato risposte orientate alle esperienze avute e in particolare: la didattica esperita da apprendenti descritta come focalizzata sulla grammatica, e i corsi e laboratori universitari (ad es. inglese quinto anno,

ciò didattica dell'inglese, glottodidattica, italiano come L2), considerati però insufficienti.³

Con la d. 3 si è chiesto quali fossero i motivi per scegliere di insegnare, o non insegnare, alcune funzioni comunicative. Le risposte sono state articolate: secondo le intervistate, le funzioni sono da insegnare, anche se manca la preparazione in questo ambito e anche se l'insegnamento non deve limitarsi a questo; sono infatti state dichiarate importanti per l'interazione perché permettono di sviluppare varie abilità e possono essere insegnate con la drammatizzazione; ma alcune sono state definite prioritarie (richieste, saluti) in quanto rilevanti per le esigenze comunicative degli alunni e non così impegnative dal punto di vista dell'azione didattica.

Abbiamo indagato anche sui corsi in cui le intervistate erano consapevoli di aver appreso conoscenze sull'educazione linguistica in generale (d. 7) e sull'educazione plurilingue e interculturale in particolare (d. 8). Nel primo caso hanno fatto riferimento a corsi di didattica (generale, dell'italiano come L2, glottodidattica, e inglese quinto anno, cioè didattica dell'inglese), e a corsi disciplinari (ad es. sui fondamenti di logica e del discorso scientifico, sull'educazione al testo letterario, e sulla linguistica e letteratura italiana). Nel secondo, invece, le intervistate hanno menzionato i corsi di pedagogia interculturale, didattica dell'italiano come L2 e lingua inglese quinto anno.

Con la d. 9 abbiamo chiesto in quali altri contesti avevano appreso conoscenze sull'educazione linguistica, plurilingue, interculturale. Le risposte, variegata, hanno evidenziato i viaggi (cioè vacanze studio, scambi culturali, soggiorni Erasmus), lo sport e il volontariato, contatti diretti con altri stili di vita (ad es. incontri con famiglie, racconti di parenti all'estero), partecipazione ad aggiornamenti e attività di approfondimento professionale quali corsi di formazione (ad es. per insegnanti di italiano come L2, per educatori, per mediatori culturali) e varie attività didattiche (ad es. tirocinio, partecipazione a centri estivi, incontri in parrocchia).

Abbiamo anche voluto sapere se le intervistate stesse avevano qualche commento da fare (d. 10). È emersa la percezione che all'università non ci sia una progettualità sulla formazione in lingua inglese, come invece avviene per altre materie, e anche che non si arrivi a possedere la competenza adeguata per insegnare questa disciplina. Hanno quindi ipotizzato l'utilità di implementare la formazione su questa materia in forma teorico-pratica, cioè sperimentando la didattica dell'inglese in un laboratorio dopo averla studiata nella teoria, come pure la necessità di imparare a insegnare come interagire nella lingua straniera dal punto di vista pragmatico, al di là dell'insegnare a veicolare informazioni.

3 Chi invece ha frainteso la domanda ha fornito risposte orientate sul lavoro futuro, che non riportiamo.

Infine, la grande maggioranza delle apprendenti intervistate ha segnalato l'esigenza di approfondire le conoscenze relative a tutti i temi segnalati (anche se in grado diverso, con i valori 'In parte', 'Molto' o 'Completamente') e in particolare: *language awareness/veil aux langues*, didattica integrata delle lingue, competenza plurilingue e CLIL.

4 Conclusione

Nella ricerca sull'educazione linguistica, l'analisi dei bisogni raramente indaga conoscenze, competenze e abilità degli insegnanti, che sono date per scontate. Ma una ricognizione in questo senso è utile per capire effettivamente in che contesti loro imparino, o meno, 'i ferri del mestiere' e con che approcci (Cohen 2018), così che la loro formazione possa essere resa sempre più efficace. Le intervistate hanno condiviso con noi un'ammirevole dedizione all'apprendimento e al loro miglioramento, la prontezza a far tesoro di ogni esperienza rilevante per la loro formazione, ma anche la consapevolezza di alcune lacune. I dati raccolti indicano che le intervistate sono pronte a gestire solo in parte una didattica plurale in un contesto plurilingue, multiculturale e socialmente fluido. La percezione della preparazione ricevuta è risultata positiva riguardo alle conoscenze pedagogiche 'generaliste', ma non riguardo alla formazione linguistica-culturale 'specificata', ritenuta incompleta. Questo le ha portate a dichiararsi incapaci di insegnare agli alunni a usare l'inglese per comunicare, agire, socializzare. I commenti forniti indicano chiaramente che sarebbe cruciale ripensare la loro formazione linguistica, rendendola più solida e continua nel tempo, come avviene per altre materie.

Nel frattempo, per ovviare alle lacune segnalate per quanto riguarda l'insegnamento agli alunni, servirebbe informarsi sulle abilità pragmatiche dei bambini in lingua prima, seconda o straniera (Llinares García 2006; Pershey 1995) e sul ruolo della pragmatica nella formazione di insegnanti di scuola primaria (Glaser 2018; Meibauer 2017), anche se tali studi scarseggiano alla data dello svolgimento dello studio. Formuliamo quindi alcune proposte operative che le future insegnanti possono prendere in considerazione. Si possono usare risorse online⁴ per insegnare la pragmatica, cioè l'uso della lingua. Si può ricorrere alla drammatizzazione in lingua straniera come a una 'palestra interazionale', purché basata su esigenze comunicative orali o scritte pertinenti al contesto scolastico o familiare: sce-

⁴ United States Department of State: <https://americanenglish.state.gov/resources/teaching-pragmatics>; Teachers Pay Teachers (TpT): <https://www.teacherspayteachers.com/Browse/Search:pragmatics>.

nari plausibili possono essere inviti a feste di compleanno; scambio di saluti, presentazioni e altri convenevoli in incontri sociali; funzioni comunicative a più fasi (ad es. richiesta, negoziazione, esaudimento). In senso complementare, l'esposizione alla cultura 'altra' con film e letteratura per l'infanzia permetterebbe la familiarizzazione con i 'copioni' per l'interazione faccia a faccia. Infine, è utile la riflessione e il confronto espliciti sulle prassi comunicative: racconti/resoconti sul comportamento (non-)verbale efficace e appropriato in date situazioni in varie lingue-culture svelano 'norme culturali' che sono ovviamente variabili, mentre l'uso di libri illustrati può elicitarne possibili interpretazioni diverse di una trama visiva condivisa da parte di bambini di culture diverse.

Bibliografia

- Borini, C.; De Sanctis, G. (2017). *Gli alunni con cittadinanza non italiana AS 2016/2017*. Roma: MIUR Statistica e Studi.
- Candelier, M. et al. (2012). *CARAP/FREPA. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures / A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Cohen, A.D. (2018). *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers*. Bristol: Multilingual Matters.
- Glaser, K. (2018). «Enhancing the Role of Pragmatics in Primary English Teacher Training». *Glottodidattica*, 45(2), 119-31. <https://doi.org/10.14746/gl.2018.45.2.06>.
- Llinares García, A. (2006). «A Pragmatic Analysis of Children's Interlanguage in EFL Preschool Contexts». *Intercultural Pragmatics*, 3(2), 171-93. <https://doi.org/10.1515/IP.2006.011>.
- Meibauer, J. (2017). «Pragmatics and Children's Literature». Giora, R.; Haugh, M. (eds), *Doing Pragmatics Interculturally. Cognitive, Philosophical, and Sociopragmatic Perspectives*. Berlin: de Gruyter Mouton, 371-87. <https://doi.org/10.1515/9783110546095-020>.
- Pershey, M.G. (1995). «Children's Awareness of Pragmatic Language Functions in Narrative Text». *Dissertation Abstracts International*, 55(8), 2334A. University of Massachusetts.

«Yo arrabbiata perché la cucina è sporca e niente caffè». Aggressività e cortesia percepita nelle proteste di apprendenti di italiano L2

Emanuela Paone

Università del Salento; Università della Calabria, Italia

Abstract The present study explores the relationship between the speech act of complaining and the perception of (im)politeness. 12 Spanish learners of Italian as L2 and 6 native speakers have been engaged in 4 role-plays eliciting complaints. Their performances were audio-recorded. A perception test containing participants' complaints was submitted to 60 native speakers of Italian. These listened to a complaint, knowing the context and the purpose of the speaker, and judged the complainer's tone in terms of politeness, aggressiveness and appropriateness to the context, on a scale from 0 to 10. Results show that in most situations learners' tone is perceived as rather polite and a little bit aggressive, but that it is not sufficiently appropriate to the context in which it is used.

Keywords Interlanguage pragmatics. Complaints. Perceived politeness. Italian L2. Prosody.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Protestare in una L2: aspetti pragmatici e prosodici. – 3 Ipotesi. – 4 Metodologia. – 4.1 Elicitazione delle proteste e selezione delle produzioni. – 4.2 Somministrazione del test percettivo e analisi dei dati. – 5 Risultati. – 6 Discussione dei dati. – 7 Conclusione.

1 Introduzione

Questo studio nasce dalla consapevolezza che la prosodia gioca un ruolo importante nella manifestazione (e nella percezione) di emozioni, stati d'animo e atteggiamenti. Nel caso specifico della protesta, oggetto di questa ricer-

ca, il ricorso alle risorse prosodiche del parlato risulta fondamentale per la buona riuscita dell'atto. Come scrive Nuzzo:

[P]rotestare efficacemente significa [...] essere in grado di dare voce al proprio malessere, alla propria delusione o addirittura alla propria ira, ma anche saper evitare l'imbarazzo dell'interlocutore per non compromettere eccessivamente la relazione sociale. (2007, 135)

Un parlante nativo è in grado, di norma, di ricorrere alle risorse prosodiche della L1 per veicolare significati linguistici e paralinguistici, tra cui un minor o maggior grado di cortesia. Viceversa, un apprendente di L2 può andare incontro a fallimenti comunicativi dovuti ad un comportamento ritenuto poco appropriato dai parlanti nativi. È noto infatti che la prosodia influisce sulla percezione della cortesia. Già Brown e Levinson (1987) avevano suggerito che un'intonazione più enfatica potesse veicolare atteggiamenti quali interesse, approvazione, simpatia; viceversa, il ricorso ad un *pitch* (altezza tonale) più alto sarebbe interpretabile come un segnale di deferenza nei confronti del destinatario. Ricerche condotte a livello interlinguistico hanno riportato, tuttavia, risultati contrastanti e non sempre in linea con le previsioni universalistiche di Brown e Levinson (Nadeu, Prieto 2011; Brown et al. 2014).

Sono ancora pochi gli studi che hanno esplorato la relazione tra prosodia e percezione della cortesia in un contesto di L2 (Chen 2009). Per tale ragione, la presente ricerca intende contribuire alla comprensione di queste dinamiche nel caso specifico dell'italiano L2.

2 Protestare in una L2: aspetti pragmatici e prosodici

Secondo la classificazione di Searle (1978) la protesta rientra tra gli atti espressivi, ovvero quelli «mediante i quali il parlante esprime un giudizio in relazione a un dato evento o una situazione» (Nuzzo 2007, 107). In base ai dati tratti dal corpus di italiano L1 raccolto da Nuzzo (2007), la protesta in italiano tende ad essere realizzata per lo più attraverso l'espressione del giudizio negativo, seguita talvolta dalla richiesta di riparazione; in linea generale, si è osservato un ricorso più frequente a strategie utili ad evitare l'attribuzione della responsabilità dell'evento negativo all'interlocutore, soprattutto nei casi in cui la distanza sociale è maggiore (Nuzzo 2007, 34). Il ricorso a strategie meno dirette viene, di fatto, percepito dai parlanti nativi in italiano come più cortese, sebbene la frequenza, l'ordine e il loro contenuto non siano universalmente condivisi. Questi aspetti variano, infatti, in base a fattori linguistici e culturali (Trosborg 1995), i quali costituiscono spesso motivo di transfer negativo nelle performance degli apprendenti di una L2.

Studi condotti in ottica contrastiva e sul piano acquisizionale hanno evidenziato le difficoltà degli apprendenti nel realizzare questo atto in modo appropriato; il loro comportamento linguistico viene infatti percepito come poco cortese dai parlanti nativi (Nuzzo 2007, 135), principalmente perché gli apprendenti, diversamente dai nativi, criticano o attribuiscono in modo esplicito la responsabilità dell'evento negativo al destinatario della protesta, risultando dunque più bruschi e aggressivi (Murphy, Neu 1996), ma al tempo stesso meno efficaci (Trosborg 1995). Quest'ultimo aspetto è dovuto alla mancanza di risorse linguistiche atte a rafforzare la protesta; a tal proposito, Trosborg (1995, 361) definisce gli apprendenti «weak complainers», in quanto risultano meno efficaci dei parlanti nativi, ma al tempo stesso appaiono più aggressivi e meno capaci di compiere l'atto utilizzando la giusta dose di tatto e delicatezza (Nuzzo 2007, 135).

Al di là delle risorse linguistiche, la realizzazione di un atto espressivo come la protesta implica anche una buona gestione delle risorse prosodiche, tra cui l'intonazione, atte a rafforzare/minimizzare la forza illocutoria dell'atto. Questo al fine di veicolare, in base al contesto, un minor/maggior grado di collera, irritazione, aggressività vs. cortesia, deferenza. Sono note tuttavia le problematiche legate all'acquisizione della prosodia della L2 in relazione agli aspetti pragmatici (De Meo, Pettorino 2012). Studi recenti hanno inoltre evidenziato le difficoltà degli apprendenti nel veicolare emozioni e stati d'animo nella lingua target (De Marco, Paone 2016).

3 Ipotesi

Alla luce di quanto esposto, si ipotizza che gli apprendenti di una L2 in uno stadio iniziale dell'interlingua incontrino difficoltà nella realizzazione di un atto complesso come la protesta, risultando poco efficaci sul piano prosodico, e poco adeguati da un punto di vista socio-pragmatico. L'obiettivo di questo lavoro è quindi quello di verificare in che misura le variazioni prosodiche impiegate da parlanti nativi e non-nativi di italiano nella realizzazione delle proteste vengano giudicate in termini di cortesia, aggressività e appropriatezza al contesto da parte di un gruppo di uditori italiani.

4 Metodologia

La ricerca si è articolata in due fasi: 1) raccolta e analisi dei dati relativi all'espressione delle proteste realizzate da parlanti nativi e non nativi di italiano; 2) somministrazione di un test percettivo finalizzato a rilevare il livello di cortesia, aggressività e appropriatezza nel parlato dei nativi e degli apprendenti.

4.1 Elicitazione delle proteste e selezione delle produzioni

In questa fase hanno preso parte allo studio 12 apprendenti ispanofoni di italiano L2 (età media = 25) con un livello di competenza pari a A2 e un gruppo di controllo costituito da 6 parlanti nativi di italiano di origine calabrese (età media = 28). I dati sono stati elicitati attraverso l'uso di 4 scenari (Murphy, Neu 1996; Nuzzo 2007), ognuno dei quali aveva lo scopo di stimolare un *role-play* tra i partecipanti ed elicitarne dunque l'espressione della protesta. La distanza sociale tra gli interlocutori era, invece, variabile. Inoltre, nell'ultimo scenario la relazione tra i partecipanti era asimmetrica.

- S1. Tra coinquilini. Piatti sporchi [-DS]¹
- S2. Tra vicini di casa. Musica a tarda notte [-DS]
- S3. Tra estranei in posta. Turno non rispettato [+DS]
- S4. Tra studente-professore. Valutazione errata [+DS] [+P]

I dialoghi sono stati registrati a partire dalla situazione meno formale e con una distanza sociale minore (S1) fino ad arrivare a quella più formale con una distanza sociale maggiore e caratterizzata da una relazione di potere asimmetrica (S4).

Le porzioni di parlato relative all'espressione della protesta sono state quindi isolate, annotate ed etichettate. La protesta è stata analizzata considerando le sue componenti principali, ovvero l'espressione del giudizio negativo² e la richiesta di riparazione. In base a questa classificazione, sono state selezionate 8 porzioni di parlato – utili per l'elaborazione del test percettivo – che contenevano l'espressione del giudizio con attribuzione implicita/esplicita di responsabilità, in modo da cogliere la componente espressiva dell'atto della protesta ed escludere la componente relativa alla richiesta di riparazione. Le 8 produzioni sono state realizzate da 2 apprendenti (1M e 1F) e 2 parlanti nativi (1M e 1F) [tab. 1].

In S1, il parlante nativo richiama l'attenzione dell'interlocutore sulle condizioni disastrose della cucina, mentre l'apprendente mette in primo piano la propria reazione psicologica rispetto all'evento negativo, chiedendo subito dopo spiegazioni in merito. In entrambe le produzioni, l'attribuzione di responsabilità rimane implicita (AI).

In S2, sia il nativo sia l'apprendente accusano esplicitamente l'interlocutore (AE), esprimendo disapprovazione e fastidio e ricorren-

1 [DS] indica la maggiore o minore Distanza Sociale tra gli interlocutori, e dunque un maggior o minor grado di confidenza; [P] si riferisce al Potere relativo di chi parla e di chi ascolta; [+P] indica che nell'interazione uno dei due interlocutori si trova in una posizione dominante rispetto all'altro.

2 In totale, i parlanti nativi hanno prodotto 73 enunciati contenenti l'espressione di giudizio, mentre gli apprendenti hanno prodotto 105 enunciati.

do, nel caso del nativo, anche a espressioni dispregiative ('maledetto stereo'). Inoltre l'apprendente richiama la norma sociale che l'interlocutore sta violando con il suo comportamento ('questa ora non è normale per avere la musica troppo alta').

In S3, il parlante nativo, diversamente dall'apprendente, attribuisce in modo esplicito la responsabilità dell'evento all'interlocutore, ma mitiga l'accusa attraverso l'uso del condizionale ('mi avrebbe preso il posto').

In S4, entrambi i parlanti fanno esplicitamente riferimento alla responsabilità dell'interlocutore; mentre il nativo attenua l'accusa attraverso l'uso di mitigatori ('mi sembra che lei mi abbia dato qualche punto in meno'), l'apprendente è più diretto nell'accusa: 'lei non me ha dato tutto il punteggio'.

Tabella 1 Trascrizione delle proteste

Sit	Nativi	Apprendenti
S1	Eh Flavia, buon giorno, buongiorno nulla. Guarda là che razza di situazione che c'è qua in cucina, è drammatica! [AI]	Buongiorno. Non molto bene. Yo arrabbiata perché la cucina è sporca e niente caffè. Perché? [AI]
S2	Buonasera? Buona notte innanzitutto! Io vorrei andare a dormire e voi con questo maledetto stereo mi state facendo impazzire! [AE]	Buona sera o buon giorno perché questa ora non è normale per-per avere la-la musica troppo alta! Devo dirti che mi state disturbando [AE]
S3	Scusi, scusi, mi avrebbe preso il posto. C'ero...ero già in attesa. [AE]	NO NO NO, scusa scusa, io sono prima, sono arrivato prima, da le 5 di mattina [AI]
S4	Salve professore, niente, ho visto il risultato dello scritto, ho ricontrollato pure la mia brutta e riguardando anche la mia brutta mi sembra che lei mi abbia dato qualche punto in meno. [AE]	Salve professoressa. Buongiorno. Una domanda. Pasa che en mio examen queste esercizio esta bene, ma lei non me ha dado tutti il punteggio. [AE]

4.2 Somministrazione del test percettivo e analisi dei dati

La seconda fase dello studio è stata dedicata all'implementazione di un test percettivo destinato ad un gruppo di 60 parlanti nativi di italiano (età media 36 anni; deviazione standard 10). Il test proponeva l'ascolto delle produzioni degli apprendenti e dei parlanti nativi [tab. 1] presentati in ordine casuale e invitava a fornire un giudizio sul 'tono' utilizzato dal parlante per veicolare la protesta. Il giudizio veniva espresso attraverso 3 scale di valutazione numerica da 0 a 10. In ogni scala è stato inserito un aggettivo diverso: 'cortese'; 'aggressivo';

‘appropriato alla situazione’.³ Nell’ultima sezione del test è stata data ai partecipanti la possibilità di lasciare commenti e osservazioni.

I dati ottenuti sono stati sottoposti ad analisi statistiche. Al fine di verificare l’effetto del contesto e del parlante (nativo/non-nativo) sui giudizi espressi dagli italiani sono stati condotti 3 test di Friedman con un livello di significatività dello 0,05. Si è scelto dunque di effettuare un test per ogni variabile dipendente (ovvero i punteggi relativi a cortesia, aggressività e appropriatezza al contesto) in relazione alle due variabili indipendenti, ovvero il tipo di parlante e il tipo di situazione (S1, S2, S3, S4).

5 Risultati

I grafici 1-3 illustrano la distribuzione della media dei punteggi totalizzati dai parlanti non nativi e dai nativi nelle 4 situazioni. In base ai risultati delle analisi statistiche, i punteggi attribuiti dagli uditori italiani variano significativamente in base al tipo di situazione e al tipo di parlante ($p < 0,05$). In altre parole, sembra che il giudizio degli italiani sia stato influenzato dal contesto in cui è stata realizzata la protesta e dall’autore (nativo/non-nativo).

Per quanto riguarda il grado di cortesia percepita [graf. 1] si può notare come il tono delle proteste dei nativi sia stato giudicato più cortese nelle situazioni più formali con maggiore distanza sociale (S3, tra estranei; $M=7,9$) e meno potere (S4 tra studente-professore; $M=7,4$). Il livello di cortesia percepita decresce invece in S1 (tra coinquilini; $M=4$) e in S2 (tra vicini di casa; $M=4,5$), in cui gli interlocutori sono legati da una relazione simmetrica.

Il ‘tono’ degli apprendenti, invece, è stato giudicato abbastanza cortese in quasi tutte le situazioni. In particolare in S1 il livello di cortesia percepita è piuttosto alto ($M=6,6$) e si discosta molto da quello dei nativi. In S2, la media si abbassa notevolmente ($M=4,6$) ed è in linea con i punteggi ottenuti dai nativi. Nelle ultime due situazioni, si assiste nuovamente ad un innalzamento della media, in particolare in S4, tra docente-studente, in cui risulta più elevata rispetto agli altri contesti ($M=6,8$).

³ In uno studio preliminare le scale di valutazione erano 4, in quanto era stato inserito anche l’aggettivo ‘sicuro’. I risultati relativi alla percezione di questo ‘atteggiamento’ prosodico non verranno discussi in questo contributo (per approfondimenti, Paone 2020).

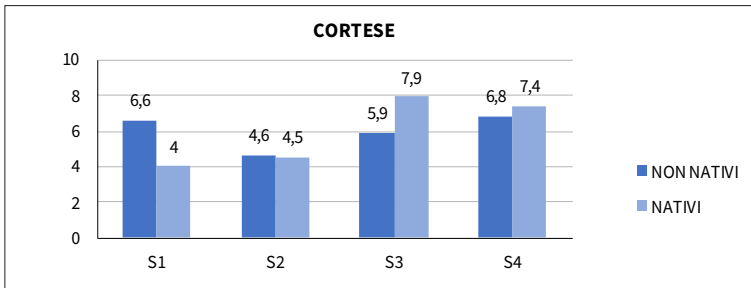


Grafico 1 Medie dei punteggi relativi alla cortesia percepita nelle 4 situazioni

Per quanto concerne i giudizi relativi all'aggressività percepita [graf. 2], si osserva in generale una 'compressione' nelle medie ottenute da nativi e non-nativi. Tuttavia, è possibile notare come nel caso degli italiani il livello di aggressività percepita diminuisca man mano che la distanza sociale aumenta. In particolare in S4, in cui l'interlocutore è un docente, per cui la relazione tra i partecipanti è asimmetrica la media dei punteggi scende a 2,2, mentre in S1 e in S2 risulta più elevata.

Nel caso dei non-nativi, si osserva invece una maggiore omogeneità. Infatti, in S1, S3 e S4 il livello di aggressività risulta molto basso (in media 2), soltanto in S2, in cui l'interlocutore è un coinquilino, si nota un livello di aggressività più elevato, in linea con quello percepito nel tono dei nativi.

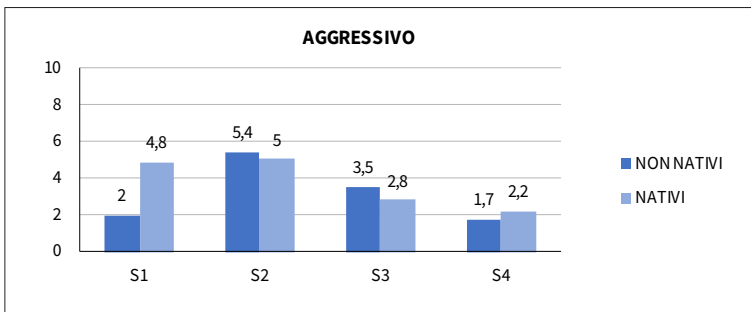


Grafico 2 Medie dei punteggi relativi all'aggressività percepita nelle 4 situazioni

I dati relativi alla percezione di 'appropriato alla situazione' [graf. 3] vanno letti considerando non solo le variabili contestuali ma anche il grado di cortesia e aggressività rilevato in precedenza. Ad esempio, in S1 il tono del nativo era stato giudicato meno cortese e più aggressivo rispetto agli altri contesti, tuttavia, osservando il grafico si noterà che questo comportamento 'paraverbale' è stato ritenuto abbastanza appropriato (M=6,5). Viceversa, il tono cortese e poco aggressivo utilizzato dall'apprendente nella stessa situazione è stato ritenuto poco appropriato al contesto (M=4,5). Tra i commenti dei partecipanti, vi sono alcuni che definiscono il tono utilizzato dall'apprendente «piatto», «poco incisivo», «flemmatico», «poco efficace». In un commento si fa inoltre riferimento al contenuto linguistico della protesta, evidenziando tuttavia la scarsa corrispondenza tra le parole utilizzate e il tono di voce del parlante: «Dice di essere arrabbiata perché non può preparare il caffè ma non l'ho percepita né scortese né aggressiva né particolarmente arrabbiata per aver trovato la cucina in condizioni disastrose».

In S2, ovvero la situazione in cui i parlanti nativi e non nativi erano stati giudicati più aggressivi e meno cortesi rispetto alle altre, il comportamento adottato da entrambi i gruppi è stato ritenuto abbastanza appropriato alla situazione (M=6,8). Sembrerebbe, in un certo senso, che gli uditori italiani abbiano giudicato più appropriato il ricorso ad un tono aggressivo e poco cortese in una situazione caratterizzata da una minore distanza sociale e da un rapporto simmetrico tra gli interlocutori. In effetti, i commenti degli italiani 'applaudono' l'«incisività» con cui i parlanti realizzano la protesta.

In S3 e in S4 il tono degli apprendenti risulta in generale meno appropriato rispetto a quello dei nativi. In effetti, c'è una maggiore distanza tra le medie dei due gruppi. Soprattutto nel dialogo con il professore, il tono della protesta risulta poco appropriato (M=4,5), nonostante sia stato giudicato abbastanza cortese (M=6,8). Tra i commenti, infatti, ricorrono aggettivi come «insicuro», «incerto», «imbarazzato». In un paio di commenti si fa riferimento anche alle difficoltà linguistiche dell'apprendente che non gli permetterebbero di articolare la protesta con la dovuta sicurezza.

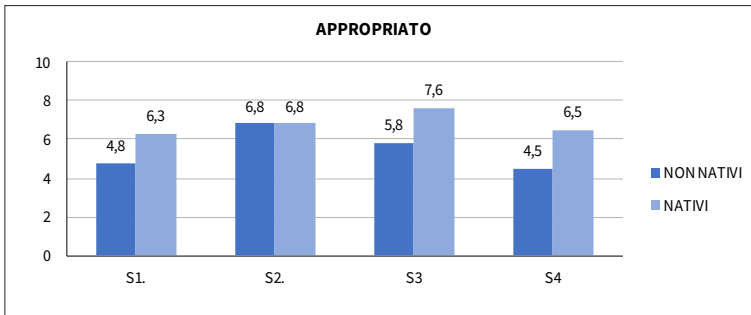


Grafico 3 Medie dei punteggi relativi alla percezione di 'appropriato al contesto'

6 Discussione dei dati

I risultati ottenuti, lungi dall'essere considerati definitivi, gettano un po' di luce sulla percezione della cortesia e dei comportamenti ritenuti appropriati all'interno della cultura italiana. Il ricorso ad un tono meno cortese e più aggressivo è stato giudicato abbastanza adeguato a una situazione caratterizzata da una bassa distanza sociale (ad esempio, tra coinquilini e vicini di casa). Viceversa, nei contesti in cui la distanza sociale è maggiore e il rapporto tra gli interlocutori è asimmetrico è stato giudicato appropriato il ricorso a un tono più cortese e meno aggressivo.

I parlanti nativi, consapevoli dei comportamenti attesi in determinate situazioni sociali, adattano il 'tono' e l'intensità della propria protesta in base all'interlocutore e all'entità dell'evento negativo che ha suscitato la reazione di protesta, risultando talvolta più aggressivi e meno cortesi ma paradossalmente più appropriati alla situazione.

Gli apprendenti, invece, si mostrano ancora piuttosto incerti su quale atteggiamento prosodico adottare in base al contesto, e non riescono a comunicare efficacemente la loro protesta, risultando in quasi tutte le situazioni abbastanza cortesi ma poco appropriati alla situazione (Paone, in corso di stampa). I commenti lasciati dai partecipanti al termine del test percettivo sembrano supportare questa interpretazione dei dati, evidenziando la scarsa efficacia del 'tono' utilizzato dagli apprendenti in contesti che avrebbero richiesto una maggiore 'incisività'. Già Trosborg (1995, 361) aveva evidenziato che gli apprendenti di una L2 non solo protestano di meno rispetto ai nativi ma «when they complain, they do so less forcefully». I risultati di questo studio sembrano confermare questa ipotesi anche sul piano prosodico.

Un'ulteriore spiegazione delle differenze osservate potrebbe essere quella del transfer socio-pragmatico e/o prosodico, tuttavia non è possibile, con i dati attuali, fornire maggiori indicazioni in merito.

Inoltre, facendo riferimento alla componente 'espressiva' della protesta, non possiamo escludere che le reazioni manifestate dagli apprendenti siano state influenzate da quelle che Ekman (1972; 2004) definisce «regole di esibizione» o *display rules*, ovvero norme espressive culturalmente condivise che determinano «who can show what emotion to whom, when» (Ekman 2004, 31). Queste norme agiscono come un filtro in grado di inibire comportamenti espressivi socialmente non accettati, riducendo o neutralizzando l'intensità della reazione emotiva in base al contesto e all'interlocutore. In questo senso, gli apprendenti potrebbero aver adottato un comportamento espressivo ritenuto accettabile nella cultura d'origine, ma poco appropriato al contesto culturale italiano, risultando quindi poco incisivi e troppo flemmatici.

7 Conclusione

Sebbene la ricerca presenti dei limiti, primo fra tutti lo scarso controllo esercitato sul contenuto linguistico delle proteste nonché il numero limitato di partecipanti, i risultati ottenuti ci spingono perlomeno a riflettere sul ruolo della prosodia nella percezione di emozioni e atteggiamenti, tra cui la cortesia. Sarebbe importante riservare nell'insegnamento dell'italiano L2 uno spazio maggiore alla componente prosodica nella realizzazione di atti linguistici - come la protesta - che necessitano maggiormente del contributo prosodico per risultare efficaci sul piano pragmatico. Ciò non significa indurre gli apprendenti ad imitare il comportamento espressivo dei parlanti nativi, ma piuttosto renderli consapevoli delle eventuali differenze esistenti tra il sistema linguistico e culturale della L1 e quello della lingua target, al fine di evitare possibili fraintendimenti o fallimenti comunicativi nelle interazioni quotidiane con i nativi.

Bibliografia

- Brown, P.; Levinson, S.C. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Use*. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511813085>.
- Brown, L. et al. (2014). «Phonetics and Politeness: Perceiving Korean Honorific and Non-Honorific Speech Through Phonetic Cues». *Journal of Pragmatics*, 66, 45-60. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.02.011>.
- Chen, A. (2009). «Perception of Paralinguistic Intonational Meaning in a Second Language». *Language Learning*, 59(2), 367-409. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00510.x>.
- De Marco, A.; Paone, E. (2016). *Dalle emozioni alla voce. Nuovi orizzonti della comunicazione in italiano L2*. Roma: Carocci.
- De Meo, A.; Pettorino, M. (eds) (2012). *Prosodic and Rhythmic Aspects of L2 Acquisition. The Case of Italian*. Cambridge: Cambridge Scholar Publishing.
- Ekman, P. (1972). «Universals and Cultural Differences in Facial Expressions of Emotions». Cole, J. (ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln (NB): University of Nebraska Press, 207-82.
- Ekman, P. (2004). «Biological and Cultural Contributions to Body and Facial Movement». Blaikie, A. et al. (eds), *The Body: Critical Concepts in Sociology*. London; New York: Routledge, 10-49.
- Murphy, B.; Neu, J. (1996). «My Grade's too Low: The Speech Act Set of Complaining». Gass, S.; Neu, J. (eds), *Speech Acts Across Cultures. Challenges to Communication in Second Language*. Berlin: Mouton de Gruyter, 191-216. <https://doi.org/10.1515/9783110219289.2.191>.
- Nadeu, M.; Prieto, P. (2011). «Pitch Range, Gestural Information, and Perceived Politeness in Catalan». *Journal of Pragmatics*, 43(3), 841-54.
- Nuzzo, E. (2007). *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra.
- Paone, E. (2020). «Sull'adeguatezza prosodica nelle proteste in italiano L2. Uno studio percettivo». De Meo, A.; Dovetto, F. Maria (a cura di), *La comunicazione parlata. Spoken communication* (Napoli, 2018). Roma: Aracne, 203-22.
- Searle, J.R. (1978). «Per una tassonomia degli atti illocutori». Sbisà, M. (a cura di), *Gli atti linguistici: Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*. Milano: Feltrinelli, 168-98.
- Trosborg, A. (1995). *Interlanguage Pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*. Berlin: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110885286>.

Aspetti interculturali nella comunicazione medico-paziente

Il punto di vista del personale sanitario e dei pazienti

Antonella Benucci

Università per Stranieri di Siena, Italia

Giulia Grosso

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract Healthcare institutions are among the contexts which are heavily characterised by interlingual and intercultural contact. In these contexts communicative 'short circuits' can occur due to incomprehension resulting from linguistic and cultural difficulties. Such situations can compromise founding principles of medicine, amongst which equal opportunities for patients' treatment, scrupulous attention and providing accurate information. The study investigates the perception of the effectiveness of mutual doctor-immigrant patient communication, the linguistic-cultural 'imagery' that results from it and the nature and/or absence of specific communication strategies.

Keywords Intercultural communication. Health. Misunderstandings. Communicative effectiveness. Inclusion.

Sommario 1 Le istituzioni sanitarie come contesto di comunicazione interculturale. – 2 Lo studio: contesto, metodi e strumenti. – 3 Usi linguistici del contatto e comunicazione non verbale. – 4 Mediazione, comunicazione efficace, strumenti formativi.

1 Le istituzioni sanitarie come contesto di comunicazione interculturale

Nelle società contemporanee investite dal fenomeno delle migrazioni, le istituzioni sanitarie sono tra i contesti maggiormente connotati dal contatto interlinguistico e interculturale in cui si può produrre assenza di condivisione di codici linguistici e culturali e una diversa interpretazione della malattia e del suo significato, compromettendo i principi fondativi della medicina, la promozione della persona e la visibilità dei suoi problemi di salute.¹

Quasi tutte le ricerche sulla relazione e sulla comunicazione medico-paziente immigrato hanno un carattere transdisciplinare. Molte hanno avuto origine nel campo della medicina per poi includere aspetti psicologici e sociologici o legati alla comunicazione, come lo studio *Migration and Health* (Rechel et al. 2011) sulle condizioni di salute delle popolazioni migranti in Europa o la ricerca sull'influenza degli orientamenti legati al processo di acculturazione sulla cura dei pazienti immigrati (Whittal, Lipke 2015). Dal 2004, con la fondazione della rivista *Communication and Science*, numerosi contributi della linguistica applicata ai temi legati alla comunicazione e alla salute e, per l'Italia, alcune ricerche (Orletti, Fatigante 2013), hanno presentato importanti dati sulle intersezioni tra linguistica e medicina e sul ruolo del linguista e del mediatore nell'interpretazione della comunicazione medico-paziente.

Ulteriori linee di ricerca analizzano la percezione soggettiva e sociale dell'efficacia della comunicazione reciproca in ambito sanitario e la natura e/o l'assenza della semplificazione linguistica (Santipolo et al. 2004). La messa in relazione delle due dimensioni, psicologica e culturale, permette di affrontare la diversità di ogni individuo all'interno di una cultura e la diversità delle singole culture, consentendo di comprendere come le risposte che esse elaborano per risolvere i bisogni e che costituiscono il sostrato comune dell'identità culturale di un determinato soggetto in rapporto al gruppo dei pari, alla collettività, all'etnia ecc., possano sfociare nel disagio o nel pregiudizio a cui si dà forma con la parola, la comunicazione, l'interazione o la loro negazione.

Il presente studio si colloca in questa direzione di indagine poiché ha l'obiettivo di rilevare quali immaginari siano presenti nel rapporto tra i due principali attori della comunicazione sanitaria, i medici e i pazienti, da considerare fortemente asimmetrico (Orletti, Iovino 2018) per la disparità sociale derivante dal ruolo ricoperto dal medico e quella di conoscenze che caratterizza qualunque relazione

¹ Tra gli studi utili per una introduzione alla problematica si vedano Fantauzzi 2008; Nesterko et al. 2013; Benucci 2015; Baraldi, Gavioli 2013.

esperto-novizio, nonché per l'asimmetria intrinseca delle interazioni nativi-non nativi. La comunicazione umana non è fatta di sole parole, non trasmette soltanto contenuti, ma possiede anche aspetti di relazione: modi diversi di intendere i feedback possono causare conflitti di relazione soprattutto nelle interazioni strettamente codificate; gli aspetti extra e para verbali ricoprono molta importanza per chi non ha una piena competenza linguistica ma possono creare malintesi. Di conseguenza la consapevolezza da parte di medici e pazienti di come si svolgono le interazioni è di fondamentale importanza e necessiterebbe dunque di attitudini e capacità di assunzione di diversi punti di vista dal proprio, diverse angolazioni di osservazione, atteggiamento convergente e libero da pregiudizi, attitudine all'ascolto e alla negoziazione, riflessione metalinguistica e metaculturale.

Il modello tridimensionale di Balboni (2007) impiegato per l'osservazione delle interazioni viene in questa sede applicato a situazioni comunicative asimmetriche per misurare il grado di autonomia, il livello di consapevolezza dei propri limiti e di eventuali pregiudizi, le modalità di cooperazione, la predisposizione alla negoziazione dei significati o la loro assenza.

2 Lo studio: contesto, metodi e strumenti

Con questa ricerca si è inteso verificare se e in quale misura medici e pazienti immigrati percepiscano lo squilibrio della gestione della situazione comunicativa: i dati qui riportati sono relativi all'aspetto quantitativo di una indagine più ampia, che prevede anche una parte qualitativa ed è finalizzata a tarare gli strumenti di ricerca propeutica all'elaborazione di modelli per la formazione di mediatori.

Gli strumenti utilizzati, per medici e pazienti immigrati, sono due questionari basati su modelli già realizzati,² finalizzati a raccogliere le variabili socio-anagrafiche, i repertori linguistici, la 'qualità percepita della cura' da parte del paziente e il 'carico cognitivo' per lo staff medico, le informazioni relative alle strategie comunicative e di mediazione adottate per una migliore comprensione reciproca e una più produttiva relazione di cura, gli aspetti interculturali della relazione ed eventuali criticità.

Il questionario indirizzato ai pazienti è stato testato con il contributo di mediatori linguistico-culturali perché risultasse il più possibile comprensibile, quello per i medici con un piccolo gruppo di medici di base e specialisti ospedalieri che operano in diverse regioni d'Italia.

² Nell'ambito di ricerche condotte sia in Italia che nel resto d'Europa si ricorda il questionario realizzato dal Gruppo di lavoro *Comunicazione con il Paziente Straniero* dell'Ordine dei Medici di Venezia nel corso del 2019 (Rechel et al. 2011).

La somministrazione del questionario è avvenuta da febbraio a novembre 2019 tramite contatti personali, pubblicazione su pagine di social network, WhatsApp, in presenza:³ hanno risposto 829 medici e 43 migranti i quali hanno scarsamente aderito alla somministrazione per via indiretta preferendo il contatto personale tramite le reti (dirette o indirette) di conoscenze (43 risposte).

La maggior parte dei medici informanti (77,6% specialisti ospedalieri) possiede una ampia esperienza professionale: le fasce d'età più rappresentate sono quelle 51-60 anni e 61-70 anni, mentre un po' più del 30% appartiene alla fascia intermedia (30-50 anni); il 59,5% esercita la professione da più di 20 anni e soltanto il 15% da meno di 10. Il contesto geografico in cui operano è variegato: prevalgono comuni del Nord (56%), per il 36,9% media grandezza, per il 30,9% area metropolitana, per il 25,5% comune grande,⁴ dato rilevante dal momento che è noto che il processo di interazione e integrazione sociale dei migranti è caratterizzato da dinamiche molto diverse a seconda che questi si stabiliscano in un contesto urbano o rurale.

Il campione di informanti immigrati è caratterizzato da una provenienza molto varia che comprende 25 Paesi tra i quali i più rappresentati sono Senegal e Giordania seguiti da Romania, Colombia, Camerun, Marocco, Perù, Nigeria, Kosovo. Confermando il trend relativo all'invecchiamento della popolazione nativa contrapposto alla presenza di giovani migranti, le fasce d'età più rappresentate sono 26-35 anni e 36-45 anni.

La maggior parte degli informanti risiede in Italia da molto tempo, in un comune piccolo o medio, ha un titolo di studio alto (il più presente è la laurea triennale), vive con la famiglia o con il compagno/compagna marito/moglie.

3 Usi linguistici del contatto e comunicazione non verbale

La totalità degli intervistati dichiara di avere un medico di base, e il livello di soddisfazione per il servizio è considerato abbastanza o molto alto nel 44% dei casi, dato positivo poiché la relazione con questa figura rappresenta un elemento essenziale del processo di integrazione e perché l'ambulatorio è percepito come luogo della parola, dove si cerca un riconoscimento, un legame col mondo esterno.⁵

³ Si ringrazia l'ANAAO Assomed nella persona del Presidente, dott. Costantino Troise, per la collaborazione nella diffusione e nella somministrazione del questionario a tutti gli iscritti.

⁴ Tassonomia ricavata dal sito ANCI (Associazione Nazionale Comuni Italiani).

⁵ Per una descrizione dell'Accordo d'integrazione si veda: http://www.integrazionemigranti.gov.it/normativa/procedureitalia/Pagine/Accordo_di_integrazione.aspx.

Quasi tutti i medici intervistati sono italofoeni, con percentuali rilevanti di altre lingue materne come tedesco, francese, croato, rumeno, arabo; possiedono repertori linguistici composti anche se non risulta che conoscano le L1 dei migranti, come l'arabo. Le L1 degli immigrati sono: arabo (23,3%), francese (25,6%), spagnolo (14%), serbo-croato (11,6%) seguite con percentuali più basse da rumeno, inglese, tagalog, ucraino, georgiano, urdu, pular, bambara, igbo, hindi, dialetto creolo, berbero; con un interessante italiano (9,3%), dichiarato come L1 da immigrati il cui processo di acculturazione tende evidentemente verso l'assimilazione alla lingua e alla cultura del Paese ospitante anziché verso la conservazione della propria lingua e identità.

I pazienti immigrati presentano un plurilinguismo molto più variegato e diffuso dei medici, senz'altro frutto di contatti avuti nei percorsi migratori o con altre comunità presenti sul territorio italiano: il 93% dichiara infatti di parlare altre lingue, tra queste le più conosciute sono l'italiano L2, l'inglese, il francese, lo spagnolo seguiti da tedesco, arabo, russo, moldavo, punjabi, wolof, portoghese, turco.

Per comprendere se ed eventualmente in cosa si differenzi il processo di cura del paziente straniero da quello del paziente nativo è stato chiesto ai medici quanto tempo dedichino al paziente straniero: i dati sono confortanti dal momento che il 45,5% dichiara di dedicare un po' più di tempo che agli altri mentre il 51,3% non fa differenze; molti citano la competenza linguistica in italiano del paziente come fattore dirimente per la scelta di dedicare maggior/minor tempo alla visita.

Il 60% dei medici percepisce positivamente il grado di comprensione orale da parte dei pazienti di prescrizioni/consigli in merito a ulteriori esami diagnostici, stile di vita, terapia/farmaci da prendere, mentre il 33,4% ritiene di essere compreso poco e, in una piccolissima percentuale, per niente. I medici segnalano poi l'importanza della presenza di un mediatore professionista o informale come un amico o un parente con una competenza linguistica più elevata in italiano; alcune delle risposte fornite denotano una riflessione su aspetti relativi alla distanza culturale ma, in casi sporadici, tradiscono la presenza di una visione stereotipata sulle lingue-culture («se sono europei comprendono se sono asiatici poco se sono africani quasi nulla»).

Maggiori e prevedibili criticità riguardano la comunicazione scritta: emerge un leggero aumento delle percentuali relative a medici che ritengono la comprensione dei pazienti scarsa (34,4%) o nulla e in molti casi si dichiara di accompagnare le indicazioni scritte con spiegazioni a voce; la capacità dei pazienti immigrati di individuare efficacemente informazioni in ricette, bugiardini è ritenuta scarsa (42,6%) o nulla (17%) ma la variegata composizione di stranieri presenti sul territorio italiano con conseguenti differenze di storie di vita e conoscenze giustifica un 32,2% di soddisfazione. Le rappresentazioni delle competenze non sembrano coincidere con quelle dei

pazienti che ritengono di possedere una sufficiente abilità di comprensione scritta (88,1%) con percentuali molto basse di chi dichiara di aver bisogno dell'aiuto di qualcuno (9,5%), o di non comprendere affatto (2,4%). Il 94,3% dei medici mostra una buona sensibilità comunicativa: dichiara di verificare spesso che i pazienti stranieri abbiano compreso le indicazioni fornite ma solo il 9,9% del totale ha fatto ricorso allo strumento della scheda anamnestica multilingue.

Le risposte dei pazienti evidenziano un buon livello di comprensione ma allo stesso tempo la presenza di 'zone grigie' in cui la comunicazione si inceppa: il 39,5% non comprende del tutto, e infatti alla domanda relativa a cosa fanno per capire meglio il 44,2% dichiara di chiedere di ripetere, un 44,2% chiede il significato delle parole che non ha capito, altri di parlare più lentamente. Le strategie dichiarate dai pazienti e quelle dichiarate dai medici si sovrappongono, delineando la volontà di giungere alla comprensione reciproca.

L'86,7% degli intervistati utilizza tecniche specifiche nella comunicazione evidenziando un «cognitive overload» (Cicourel 2004) legato alla gestione della complessità di cui i pazienti stranieri sono portatori. Fra le strategie si annoverano: riformulazione e semplificazione (27,4%), traduzione di un amico o familiare del paziente (22,4%), riduzione della velocità del parlato (21,1%), ricorso ad altre lingue (17,2%) o a un mediatore professionista (15,6%); soltanto il 5,9% fa uso di gesti, ancora meno usa immagini da mostrare al pc o sullo smartphone, alcuni impiegano un traduttore automatico e pochissimi lo stampatello anziché il corsivo; in (fortunatamente) pochi casi si nota la pratica della ripetizione di quanto già detto con un tono più alto, come se il paziente avesse problemi di udito invece che di competenza in italiano.

Alcuni *item* di entrambi i questionari sono stati utili per verificare quanto il dialogo tra gli interlocutori sia aperto e se vi sia volontà di costruire incontri scevri da pregiudizi e stereotipi. Il 69% dei pazienti ritiene che il proprio medico si sforzi di comunicare in modo semplice e facile ma apprezzerrebbe una maggiore sensibilità che permettesse una comunicazione amichevole per tutto il tempo dell'evento. L'atteggiamento accomodante emerge maggiormente da parte del paziente che nel 60,5% dei casi non ha vergogna nel riferire al medico di eventuali rimedi e medicine tradizionali della propria cultura di cui fa uso, anche se il 23,3% dichiara di non riferire nulla per paura di sentirsi giudicato e il 32,6% è certo che le sue abitudini non sarebbero capite: dati che sembrano contrastare con la convinzione che il proprio medico abbia rispetto per alcuni aspetti che riguardano le culture di origine degli immigrati (79,1% di risposte affermative).

Il 46,3% dei pazienti dichiara di non avere preferenze tra un medico italiano e uno appartenente alla propria cultura di origine, per il 22% è indifferente; per il 69,8% non vi sono problemi tra avere un medico del proprio o dell'altro sesso.

I medici dichiarano di provare e dimostrare rispetto per le credenze e i valori dei pazienti immigrati (tra queste, ruoli sessuali e familiari, rispetto del corpo, legami tra convinzioni religiose e medicina, credenze e pratiche rispetto alla morte) ma la concezione dei ruoli in relazione ai sessi e le modalità della gestione delle relazioni interpersonali costituiscono comunque aspetti di criticità così come i tabù sul corpo, la concezione del tempo, le pratiche religiose. Fra le risposte presenti nella voce 'altro' sono menzionate, ancora una volta, le barriere linguistiche, la diversa concezione della malattia e della morte, l'incongruenza tra realtà e progetto migratorio, le modalità di esternazione del dolore.

In sintesi possiamo affermare che da parte degli immigrati è presente una buona dose di acquiescenza e desiderio di compiacere, ma alcune risposte incrociate fornite dai medici fanno emergere un desiderio di apparire molto più soddisfatti delle interazioni con i pazienti stranieri di quanto in realtà siano.

4 Mediazione, comunicazione efficace, strumenti formativi

I risultati preliminari di questa ricerca mostrano una comunicazione abbastanza efficace che dovrà tuttavia essere verificata dato che gli informanti stranieri che finora hanno risposto al questionario non temono di rendersi visibili e che sarebbe invece molto utile poter raggiungere gli immigrati non stabili e non regolari che con tutta probabilità hanno un rapporto molto più problematico con la medicina del Paese ospitante, come testimoniato dai rapporti di Médecins Sans Frontières (2019).

In merito al contesto sanitario come comunità di pratica emerge che: per la dimensione operativa/funzionale - cioè trasmissione di informazioni meramente fattuali caratteristica di funzioni comunicative come dare/ricevere istruzioni - l'immagine esterna percepita dalla società è molto più negativa di quella reale; per la dimensione culturale - comprendente tra l'altro l'uso appropriato di registri, prossemica, cinesica vale a dire le componenti socio-pragmatiche della comunicazione - l'uso del *tu* con lo straniero è spesso giustificato in virtù della necessità di semplificazione o di una maggiore informalità con il paziente ma non sono sufficienti per migliorare le conoscenze dei medici e per sensibilizzarli maggiormente alle realtà 'altre'. Resta il fatto che la comunicazione medico-paziente è per sua natura una relazione di potere (anche tra nativi) regolamentata da regole implicite ed esplicite e richiede il possesso di competenze a livello linguistico e metalinguistico a cui l'immigrato non può sopperire senza l'aiuto di mediatori e con un atteggiamento accomodante da parte del medico.

Fra gli strumenti che potrebbero migliorare la comunicazione medico-paziente vengono citati: corsi di lingua italiana (33,8%), media-

tori culturali presso l'ambulatorio (39%), sportelli dedicati all'orientamento dove prenotare una prestazione ecc. (17,2%), servizi di mediazione culturale via telefono (5,5%), servizio di mediazione culturale via app sullo smartphone (3,9%).

La maggioranza dei medici mostra interesse e attenzione verso la comunicazione con i pazienti immigrati (o vuole dare questa idea di sé) nonché verso le culture di origine dei pazienti, tuttavia ritiene che una formazione specifica alla comunicazione interculturale in ambito sanitario potrebbe aiutare nello svolgimento del lavoro. I pazienti mostrano per lo più un buon grado di soddisfazione per il servizio degli operatori sanitari e si sentono 'ascoltati'.

Per ottenere il risultato di comprendere i pazienti/essere compresi, i medici e i pazienti utilizzano tutte le strategie comunicative possibili, sia verbali che non verbali che iconiche; le pratiche di mediazione informale quali il *language brokering* vengono ampiamente accettate e anzi utilizzate come strumento per ottenere i risultati comunicativi prefissati.

Gli strumenti di mediazione linguistico-culturale legati alle nuove tecnologie non riscuotono particolare successo, si continua infatti a preferire il rapporto personale ricorrendo alle diverse lingue che fanno parte del repertorio: è dunque auspicabile che il capitale plurilingue di cui sono portatori gli immigrati di seconda (o terza) generazione possa diventare una risorsa nell'implementazione di programmi efficaci di mediazione culturale e che fasce di medici più giovani amplino la conoscenza delle LS.

Malgrado le considerazioni qui sopra esposte, il 41,5% dei medici si sente in difficoltà nella cura del paziente straniero, attribuendo le cause di ciò quasi unicamente all'aspetto linguistico e solo in un caso mostrando la consapevolezza della necessità di dotarsi di competenze ulteriori.

L'accrescimento delle competenze comunicative in italiano L2 dei pazienti è ritenuto di fondamentale importanza per migliorare l'efficacia della comunicazione medico-paziente, pertanto le azioni di formazione linguistica dovrebbero essere potenziate con l'obiettivo di contribuire alla *health literacy* della popolazione migrante, ovvero il livello di competenza necessario per ottenere, gestire e valutare le informazioni, improntare azioni necessarie ad assicurare un beneficio alla comunità con decisioni di sanità pubblica in cui i valori e le credenze di una comunità sono più esposti, vulnerabili e più evidenti.

Un elemento chiave per la prosecuzione della ricerca potrebbe essere costituito dall'analisi delle correlazioni tra orientamento nel processo di acculturazione, qualità percepita della cura da parte del paziente e del medico, comportamenti nell'ambito della salute e qualità della vita, che contribuiscono al processo di *empowerment*.

I corsi di formazione per tutor o personale medico e paramedico dovrebbero essere basati sulla mediazione linguistico-culturale men-

tre quelli per cittadini stranieri residenti in Italia da poco tempo dovrebbero prevedere anche un breve avviamento alla lingua italiana settoriale mirando a sviluppare abilità funzionali alla co-costruzione di percorsi di cura.

In un approccio formativo plurilingue e pluriculturale nell'ambito della mediazione, gli esperti dovrebbero aiutare i tirocinanti/operatori a comprendere meglio la situazione, ad apprendere abilità e procedure dal carattere fortemente cooperativo, sia sul piano verbale che in quello non verbale: attraverso la capacità di esplicitazione di saperi, la volontà di descrizione di compiti, la capacità di incoraggiamento della parola nell'ambiente e alle attività ma anche attraverso l'interazione tra linguaggi.

Bibliografia

- Balboni, P. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baraldi, C.; Gavioli, L. (2013). «La mediazione nell'interazione centrata sul paziente: il caso delle domande del medico». *Salute e Società*, 12(1), 94-109.
- Benucci, A. (2015). «Intercultural and Inter-Linguistic Models in Disadvantaged Migration Contexts». Argondizzo, C. (ed.), *European Projects in University Language Centres*. Bern: Peter Lang, 81-104.
- Cicourel, A. (2004). «Cognitive Overload and Communication in Two Healthcare Settings». *Communication & Medicine*, 1(1), 35-43.
- Fantauzzi, A. (a cura di) (2008). *Il volontariato AVO incontra la multiculturalità. Salute, immigrazione e volontariato*. Torino: AVO.
- Médecins Sans Frontières (2019). *Inclusi gli esclusi, Orientamento ai servizi sanitari pubblici dei residenti dell'Ex-MOI di Torino*. <https://www.medicinsenzafrontiere.it/wp-content/uploads/2019/04/InclusigliEsclusi-1.pdf>.
- Nesterko, Y. et al. (2013). «Life Satisfaction and Health-Related Quality of Life in Immigrants and Native-Born Germans: The Role of Immigration-Related Factors». *Quality of Life Research*, 22(5), 1005-13. <https://doi.org/10.1007/s11136-012-0239-y>.
- Orletti, F.; Fatigante, M. (a cura di) (2013). «La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente». *Salute e società*, 12(1), 15-17.
- Orletti, F.; Iovino, R. (2018). *Il parlar chiaro nella comunicazione medica*. Roma: Carocci.
- Rechel, B. et al. (eds) (2011). *Migration and Health in the European Union*. Maidenhead Berkshire: McGraw Hill, Open University Press.
- Santipolo, M. et al. (2004). *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Whittal, A.; Lippke, S. (2015). «Investigating Patients with an Immigration Background in Canada: Relationships Between Individual Immigrant Attitudes, the Doctor-Patient Relationship, and Health Outcomes». *BMC Public Health*, 16(23). <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2695-8>.

Ruolo del transfer e strategie di rifiuto in apprendenti ispanofoni di italiano L2

Uno studio esplorativo

Anna De Marco

Università della Calabria, Italia

Abstract This exploratory study examines strategies of refusals in two groups of peninsular and Ecuadorian Spanish learners of Italian, attending university courses in Italy. The aim of the investigation is to explore the type, the order and the frequency of refusals and the role of transfer in situations characterized by different role relationships among interactants. Data was collected using a Discourse Completion Task and a retrospective interview. Results show that Ecuadorian learners sometimes transfer their L1 patterns into the L2. Outcomes are discussed in light of studies on Politeness Theory.

Keywords Refusals. Politeness. Second language acquisition. Transfer. Hispanic learners.

Sommario 1 Introduzione: obiettivi della ricerca. – 2 I rifiuti e la *Politeness*: uno sguardo agli studi. – 3 Il transfer (socio)pragmatico. – 4 Metodologia e partecipanti. – 5 Analisi dei rifiuti. – 5.1 Parlanti nativi di italiano. – 5.2 Gli apprendenti. – 6 Conclusione.

1 Introduzione: obiettivi della ricerca

Lo studio pilota presentato in questo contributo ha lo scopo di osservare le differenze cross-culturali nella realizzazione del rifiuto da parte di apprendenti ispanofoni (ecuadoriani e spagnoli) di italiano L2. In particolare, verrà esaminato il ruolo del transfer delle strategie di rifiuto in relazione alle L1 degli apprendenti.

Le domande di ricerca sono:

- a. Qual è il tipo, la frequenza e l'ordine delle strategie di rifiuto utilizzate dai madrelingua spagnoli, ecuadoriani e italiani?

b. Qual è il ruolo del transfer da L1 nelle strategie utilizzate?

Queste questioni ci interessano principalmente per i risvolti didattici che una loro disamina comporta. L'esito dell'analisi, infatti, può offrire agli insegnanti un'opportunità di riflessione sul ruolo della competenza pragmatica interculturale e la necessità di un suo insegnamento anche in ottica contrastiva.

Nei prossimi paragrafi tratteremo un breve quadro degli studi relativi ai rifiuti e al ruolo del transfer negli apprendenti di L2.

2 I rifiuti e la *Politeness*: uno sguardo agli studi

Il rifiuto è un atto linguistico reattivo e dispreferito in risposta ad altri atti come un invito, un suggerimento/una proposta o una richiesta. Negli ultimi anni la ricerca internazionale ha prodotto apprezzabili contributi che hanno osservato il rifiuto da una prospettiva crossculturale mettendo a confronto l'inglese e la varietà americana con il giapponese, lo spagnolo e il cinese (Jiang 2015). Alcuni studi, come quello di Lyuh e Tak (2018), hanno indagato il rifiuto di cinque gruppi linguistici (coreani, cinesi, persiani, tedeschi e inglesi) e hanno sottolineato una tendenza universale a utilizzare strategie indirette in luogo di quelle dirette. In relazione alla competenza socio-pragmatica, gli studiosi hanno rintracciato una certa difficoltà negli apprendenti (anche con una competenza linguistica avanzata) ad attuare strategie di mitigazione negli atti indiretti, in presenza di elevata distanza sociale e con un livello di imposizione della richiesta molto alto. Tale difficoltà è in molti casi dovuta ad una insufficiente esposizione a situazioni autentiche, in special modo nei casi di studenti di LS (Bella 2014).

Per l'italiano, lo studio di Frescura (1997) è stata la prima ricerca etnografica sull'atto del rifiuto ad un'offerta. Gli studi più recenti di Cortés Velásquez, Nuzzo (2017) e Cortés Velásquez (2017) hanno costruito un ampio corpus sulla disdetta ad un invito da parte di parlanti nativi di italiano e di altre lingue.

Molti degli studi in questo campo si sono ispirati al modello della *Politeness* di Brown e Levinson (1987) che ha permesso di analizzare il comportamento dei parlanti adottando il costrutto di faccia negativa e positiva. Tuttavia, uno dei problemi che questa dicotomia comporta è che in molti casi gli enunciati coinvolgono una combinazione delle due strategie rendendo difficile mantenere tale distinzione che, dunque, si dimostra essere poco utile a comprendere il comportamento dei parlanti.

Un'altra difficoltà in seno al modello della cortesia positiva e negativa è la non completa corrispondenza tra la strategia e il suo valore nella conversazione. Come sostiene Placencia (1996, 31), l'afferma-

zione di Brown, Levinson secondo cui uno dei bisogni fondamentali delle persone è quello di essere liberi dall'imposizione, in certi casi è in conflitto con le norme di culture nelle quali i bisogni del gruppo hanno la precedenza rispetto a quelli dell'individuo, come nella cultura ecuadoriana. È possibile, infatti, in questo caso parlare di un orientamento verso il gruppo e, dunque, di emulazione della società ideale, piuttosto che della ricerca di un'autonomia individuale ideale (Mao 1994, 484). È utile pensare alla cortesia e alla scortesia come comportamenti co-costruiti nell'interazione partendo da una prospettiva discorsiva della relazione fra i parlanti che si focalizza, ad un livello macro dell'atto linguistico, sull'interpretazione che i parlanti formulano sulla cortesia/scortesia, in relazione a ciò che considerano essere le norme di comportamento adeguate alla specifica comunità di parlanti (Mills 2017).

In questo lavoro, tuttavia, non possiamo prescindere dal riferimento a una descrizione, seppure non polarizzata, di strategie che contraddistinguono un'interazione e che mettono in campo forze sociali come la gerarchia e la distanza sociale fra i partecipanti. In un modello interpretativo delle strategie di cortesia meno rigido e non dicotomico come quello elaborato da R. Scollon e S.W. Scollon (2001) viene preso in considerazione un sistema di cortesia del rispetto (*deference politeness system*) in cui gli interlocutori si percepiscono sullo stesso livello sociale, senza che uno eserciti potere sull'altro (-P) ma con un certo grado di distanza sociale (+D). In questo caso entrambi gli interlocutori usano strategie di indipendenza (*independence*). In un rapporto invece di minore distanza percepita (-D) e di un rapporto sociale paritario (-P), ossia in un sistema di solidarietà (*solidarity politeness system*), gli interlocutori utilizzano strategie di coinvolgimento (*involvement*) per esprimere una certa reciprocità e dare per scontato un terreno comune. Infine, in un sistema gerarchico (*hierarchical system*), in cui viene riconosciuta una certa differenza di status sociale (+P), il rapporto fra gli interlocutori è asimmetrico e la relazione può essere percepita più o meno distante (+/-D). In questo caso, i partecipanti nella dimensione (+P) fanno un uso maggiore di strategie di coinvolgimento verso gli interlocutori nella dimensione (-P), mentre questi ultimi possono impiegare strategie di indipendenza verso i primi per minimizzare la minaccia o mostrare rispetto, soprattutto quando il grado di imposizione della richiesta è molto alto (Scollon, Scollon 2001, 54-6). Secondo gli autori, entrambi gli aspetti del coinvolgimento e dell'indipendenza sono proiettati nella comunicazione e soggetti a norme culturali attese dai membri di una particolare cultura. Il vantaggio di questa rivisitazione della *Politeness* sta non solo nell'aver posto un'enfasi sul gruppo oltre che sull'individuo, ma anche quello di evitare di incorrere nell'ambiguità a cui i termini 'negativo' e 'positivo' possono condurre.

3 Il transfer (socio)pragmatico

Nella prospettiva della pragmatica interlinguistica e interculturale, un aspetto interessante delle ricerche è rappresentato dal transfer pragmatico, cioè l'influenza esercitata dalla conoscenza pragmatica della L1, o di lingue diverse da quella target, sulla comprensione, produzione e apprendimento dell'informazione pragmatica nella lingua d'arrivo (Kasper 1992, 207).¹

In particolare Thomas (1983, 101) ha definito il transfer pragmatico come il trasferimento inappropriato di strategie di atti linguistici da una lingua all'altra o il trasferimento dalla madre lingua ad enunciati della lingua target che sono semanticamente o sintatticamente equivalenti ma che a causa di diversi pregiudizi interpretativi, tendono a trasmettere una diversa forza pragmatica nella L2 (ad esempio una richiesta interpretata come un ordine). Dal punto di vista sociopragmatico, il transfer è in atto quando le percezioni relative all'azione linguistica in L2 sono influenzate dalla valutazione di contesti di L1 percepiti soggettivamente come equivalenti. Per fare un esempio, la decisione di scusarsi, così come quella di fornire o meno una giustificazione per l'offesa commessa, ad esempio, è di tipo sociopragmatico.

Il livello di competenza in L2 e il contesto di apprendimento (Félix-Brasdefer 2003), il tempo di permanenza nella comunità ospitante sono fattori che possono influenzare il transfer, così come pure la distanza percepita dagli apprendenti tra la propria L1 e la lingua target.

Beebe et al. (1990) hanno riportato evidenze di transfer nelle modalità di realizzazione delle strategie indirette nei rifiuti da parte di apprendenti giapponesi di inglese, i quali esprimono un minore grado di specificità nella produzione delle scuse rispetto ai parlanti nord americani.

4 Metodologia e partecipanti

I partecipanti a questo studio sono 17 apprendenti ecuadoriani e 18 spagnoli di livello A2 che frequentano i corsi di italiano in Italia e con un periodo di permanenza variabile da 3 a 5 mesi.² A scopo comparativo, hanno partecipato alla ricerca anche 18 parlanti nativi di età compresa fra i 18 e i 30 anni.

1 Il transfer può essere dovuto a diversi fattori che dipendono dalla resistenza dell'apprendente ad usare le norme percepite della L2.

2 Il presente studio è parte di un progetto cross-culturale più complesso che mira al confronto di apprendenti non-nativi di italiano L2 e provenienti da Spagna, Ecuador, Turchia, Pakistan, Persia e Russia.

I dati sono stati raccolti attraverso un DCT (Discourse Completion Test) scritto e un'intervista retrospettiva con gli apprendenti, allo scopo di far emergere le motivazioni di alcune delle risposte fornite. I DCT sono stati tradotti in spagnolo e sono stati compilati dagli apprendenti in L1. Le situazioni impiegate nei DCT³ sono state elaborate tenendo conto delle variabili di potere (P) e distanza (D) seguendo la classificazione del sistema di cortesia linguistica descritto sopra.⁴

Per quanto riguarda la classificazione delle strategie dei rifiuti, o formule semantiche, si è tenuto conto della tradizione di studi di pragmatica cross-culturale (Blum-Kulka et al. 1989). Le formule semantiche⁵ che portano con sé la forza illocutiva del rifiuto sono state distinte dalle Aggiunte e da altri elementi (mitigatori o intensificatori) in quanto esse hanno la funzione di modificare il rifiuto. Le risposte sono state dunque classificate in quattro categorie: rifiuti diretti, rifiuti indiretti, aggiunte e modificatori.⁶ I modificatori interni all'atto del rifiuto consistono di espressioni pragmalinguistiche con modalità epistemica volte a mitigare gli effetti negativi del rifiuto. La tassonomia fondata su corpora di dati linguistici, contiene una classificazione adattata sulla base dei lavori di Beebe et al. (1990, 72-3), Cortés Velásquez, Nuzzo (2017, 21-4) e Félix-Brasdefer (2008). La classificazione dei rifiuti è la seguente:

1. DIRETTO, A. Performativo, B. Non-performativo: negazione semplice, manifestazione di impossibilità, rifiuto lessicale; 2. INDIRETTO, A. Espressione di dispiacere, B. Motivazione, C. Desiderio, D. Proposta di alternativa, E. Stabilire le condizioni di accettazione riferite al passato e al futuro, F. Promessa di accettazione futura, G. Preparatore, H. Affermazione di principio, I. Evitamento; AGGIUNTE AI RIFIUTI; MODIFICATORI (per una esemplificazione dei tipi di rifiuto vedi De Marco 2019).

3 Le situazioni sono: 1. Un coinquilino chiede di essere sostituito nel turno delle pulizie (-D,-P); 2. Un cliente chiede al fruttivendolo, proprio quando sta per chiudere, di acquistare della frutta (+D, -P); 3. Il direttore di un'azienda chiede all'impiegato un lavoro extra nel fine settimana (+D, +P); 4. Un collega di lavoro chiede ad un altro di prestargli la macchina per andare all'aeroporto (+D, -P); 5. Una persona chiede all/alla suo/a vicino/a di prestargli/le un vestito/una cravatta a cui tiene molto (-D, -P). Secondo la classificazione di Scollon, Scollon (2001), la 1 e la 5 sono caratterizzate da simmetria e solidarietà, la 2 e la 4 da asimmetria e indipendenza/solidarietà, la 3 da asimmetria/indipendenza.

4 I dati sugli apprendenti nativi sono stati già presentati in altra sede (De Marco 2019)

5 Per formula semantica si intende una parola, una frase o enunciato che corrisponde ad un particolare criterio semantico o a una strategia (Cohen 1996, 254).

6 Tuttavia, quando le strategie indirette accompagnano quelle dirette, che esprimono più esplicitamente il rifiuto, le prime possono anch'esse essere considerate come aggiunte.

5 Analisi dei rifiuti

5.1 Parlanti nativi di italiano

Le risposte dei nativi rivelano un'ampia varietà di strategie indirette, fra cui si osservano, come negli altri gruppi, in prevalenza strategie di Motivazione (41%) e Espressione di dispiacere (29%). Tra le strategie che fanno parte della misura di compensazione troviamo anche diverse altre strategie: Proposta di un'alternativa (13%), Condizione di accettazione (10,7%), insieme alle formule di Rinvio (4,9%). Queste ultime sono utilizzate prevalentemente nella situazione con il coinquilino [graf. 1], nella quale peraltro vengono usate un numero maggiore di strategie, con una frequenza più elevata (13,3%) di strategie di Motivazione impiegate anche più volte nello stesso turno. In particolare alcuni turni sono caratterizzati da più strategie indirette come nel caso seguente (coinquilino) in cui è presente un'Espressione di scuse, una Motivazione, una Manifestazione di impossibilità e un Rinvio. In alcuni casi, le motivazioni sono molto dettagliate, soprattutto quando non c'è molta familiarità con l'interlocutore e si vuole comunque mostrare un certo livello di solidarietà (esempio 2):

- (1) Scusa ma ho un altro impegno e proprio non posso. Se ne parla domani.
- (2) Mi dispiace ma la macchina è nuova, l'ho appena comprata e vorrei evitare eventuali danni, infatti ci sto attento pure io e prestarla a qualcun altro, mi mette ansia.

La situazione in cui le strategie indirette utilizzate variano di meno e in cui i turni sono anche più brevi è quella del 'fruttivendolo': in questo caso il carattere formale e di distanza, così come l'entità della richiesta, fanno sì che la negoziazione sia più semplice e sbrigativa da gestire. I parlanti esibiscono, in questo caso, più strategie di indipendenza (uso del lei, allocutivi formali) che di coinvolgimento. In parte anche la presenza nelle risposte di turni brevi e di poche strategie rimediali indicano il basso grado di coinvolgimento dei parlanti. In un paio di casi i partecipanti accondiscendono alla richiesta. Come si vede dal grafico 2, i casi di Accettazione della richiesta si verificano in questa e in altre due situazioni (coinquilino e capo). Le strategie dirette, con alcuni casi di Negazione semplice, sono presenti nella situazione formale del 'fruttivendolo', seguiti sempre da una motivazione, mentre pochi casi sono relativi alla richiesta del collega. I mitigatori sono numerosi e seppur presenti in tutte le situazioni, sono prevalenti nelle situazioni in cui la distanza fra gli interlocutori è ridotta (coinquilino, vicino) e nella situazione asimmetrica (in cui viene intensificata l'espressione di dispiacere (*immensamente, davvero*) o di scuse (*proprio, purtroppo, avrei*)).

Nel grafico 1 è possibile notare la distribuzione fra le strategie dirette, indirette, le Accettazioni e le Aggiunte in relazione alle diverse situazioni.

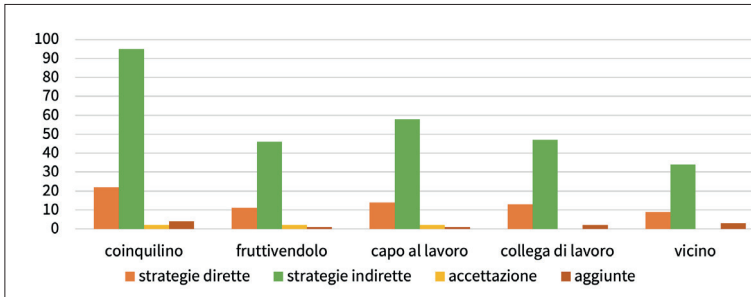


Grafico 1 Strategie di rifiuto dei parlanti nativi nelle diverse situazioni

Le Aggiunte all'atto di rifiuto sono poche e si riferiscono prevalentemente alle situazioni più informali (coinquilino e collega) e riguardano maggiormente la ricerca dell'empatia con l'interlocutore o le richieste di attenzione.

Riguardo all'ordine delle strategie, non è possibile individuare un ordine prevalente in questo gruppo di parlanti eccetto per la situazione 2 (fruttivendolo) e la situazione 3 (capo) in cui il rapporto è definito in termini di gerarchia, +P, +D. Nella situazione 2, la sequenza in quasi tutti i parlanti è: Espressione di dispiacere – Motivazione, nella 3 invece otto parlanti seguono quest'ultima sequenza e sei iniziano il turno in due casi solo con Motivazione e nella 4 seguito da diverse strategie: Proposta di alternativa, Espressione di dispiacere, Non-performativo. La situazione 5 (vicino) è quella che più delle altre manifesta un ordine preferenziale e in molti casi i parlanti preimpiegano esclusivamente la Motivazione.

5.2 Gli apprendenti

Per quanto riguarda il tipo di strategie e la loro frequenza nel corpus dei non-nativi di provenienza spagnola, si osserva che la frequenza complessiva delle strategie per le situazioni analizzate riporta un numero maggiore delle strategie di Motivazione rispetto alle altre sia nella L1 che nella L2, in tutte le situazioni. In L2 le strategie di Motivazione sono maggiori rispetto alle altre (46%) mentre l'Espressione di dispiacere, il Non-performativo e la Negazione semplice sono distribuite equamente (18% per ognuna). Nella L1 le strategie sono più varie e quindi distribuite fra Motivazione (29%), espressione di dispiacere (21%) e Rinvio (7%), mentre le strategie dirette costituisco-

no il 43% (Non-performativo 22%, Negazione semplice 14%, e Rifiuto lessicale 7%). Complessivamente, quindi, le strategie dirette sono il 43% in L1, contro il 36% in L2. Negli apprendenti spagnoli i turni in L2 sono molto brevi come in L1 e l'ordine delle formule semantiche più frequente è sostanzialmente lo stesso che nella L1: Espressione di dispiacere - (Non-performativo) - Motivazione. La maggior parte delle formule semantiche dirette viene utilizzata per esprimere strategie di indipendenza nella situazione -P, +D (collega di lavoro) e -P, +/-D (vicina/o di casa) in L1, mentre in L2 viene utilizzata sempre nelle situazioni di assenza di potere e distanza maggiore (vicino/a e fruttivendolo). In quest'ultimo caso, le occasioni in cui gli apprendenti producono espressioni di indipendenza sono le stesse di quelle dei nativi, ossia nel rapporto con maggiore distanza percepita, mentre lo stesso non succede in spagnolo L1 in cui i parlanti utilizzano sostanzialmente più strategie di coinvolgimento. A differenza dei parlanti italiani, gli apprendenti spagnoli non usano aggiunte o modificatori e questo non succede neanche nelle risposte date dai parlanti nella loro L1.

(3a) Me dispiace, non posso devo fare una cosa molto importante.

(3b) Lo siento, no puedo, ya he quedado y no me da tiempo a limpiarlos.
'Mi dispiace ho già un appuntamento e non ho tempo di pulirli'

(4a) No, perché non trovo il mio vestito rosso.

(4b) No, no puedo perché está en la tintorería.
'No non posso perché è in lavanderia'

Per gli apprendenti ecuadoriani le strategie di rifiuto Non-performativo e le Espressioni di dispiacere in L2 si equivalgono (31% e 30% rispettivamente), mentre la Motivazione rappresenta il 18% delle strategie, altre strategie utilizzate sono: Negazione diretta (9%), Rinvio (4%) e Promessa (4%) e poi un 4% di risposte di Accettazione della richiesta. In ecuadoriano le strategie espresse dagli apprendenti sono più varie e la strategia più frequente è la Motivazione (29%), mentre le altre si distribuiscono fra: Non-performativo (15%), Proposta di alternativa (11%), Rinvio (7%), Espressione di dispiacere (8%), Condizione di accettazione (4%), Desiderio (8%) e Negazione diretta (3%). Il 5% delle risposte sono di Accettazione della richiesta. Gli ordini delle strategie sono: Espressione di dispiacere - Non-performativo - Motivazione in L2, e Motivazione - Non-performativo - Proposta di alternativa in L1.

(5a) Mi dispiace ma non posso, debbo fare un viaggio con il mio fidanzato. Non posso mancare perché tutto sta pagato. La prossima volta posso aiutarti.

- (5b) La verdad no confio en tu forma de conducir, asi que no. Te recomendaria que tomes un taxi.
'In verità non mi fido del tuo modo di guidare, quindi no. Ti consiglio un taxi'
- (5c) Lo realizaria con gusto, pero en este momento yo tengo algo mas importante y no te puedo ayudar con la limpieza de los platos.
'Lo farei con piacere, ma in questo momento ho qualcosa di più importante e non posso aiutarti a pulire i piatti'

I turni di risposta sono più lunghi e articolati e gli apprendenti esprimono maggiori dettagli sulle ragioni del rifiuto in L1. In L2 le strategie risultano essere più variabili rispetto a quelle degli spagnoli. Anche in L2 gli ecuadoriani esprimono maggiori strategie di solidarietà rispetto a quelle di indipendenza. Tuttavia nella situazione con il capo al lavoro (+P, +D), gli apprendenti ecuadoriani rispondono con un'Accettazione. L'unico modificatore presente è nell'espressione 'Mi dispiace tanti'.

- (6a) Si capo va bene stai tranquillo.
- (6b) Ok capo va bene.
- (6c) Si il capo mi chiede lo faccio.

L'intervista retrospettiva ha rilevato che i parlanti ecuadoriani non ritengono appropriato un rifiuto al proprio superiore e si sentono perciò obbligati ad accettare ('Quando il capo chiede io faccio'). Accettare un invito e poi non presentarsi è un altro dei comportamenti adottati dagli ecuadoriani per evitare il rifiuto diretto, che impedirebbe loro di sentirsi all'altezza delle aspettative del proprio interlocutore. Questo può spiegare la necessità da parte di questi apprendenti di utilizzare un numero maggiore di strategie di rifiuto indiretto, come la Promessa o il Rinvio, sia in L1 che in L2. Secondo il quadro da R. Scollon e S.W. Scollon (2001) gli apprendenti ecuadoriani manifestano una preferenza per le strategie di indipendenza mentre gli spagnoli per quelle di coinvolgimento.

Nei grafici 2 e 3, il confronto tra i due gruppi fa emergere quanto gli apprendenti ecuadoriani a differenza degli spagnoli, mantengano la varietà delle strategie utilizzate in L1 anche nella L2.

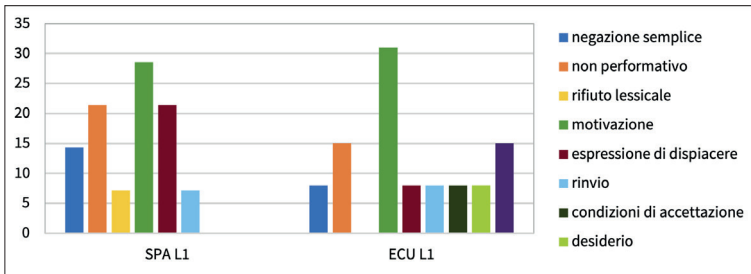


Grafico 2 Strategie degli apprendenti in L1

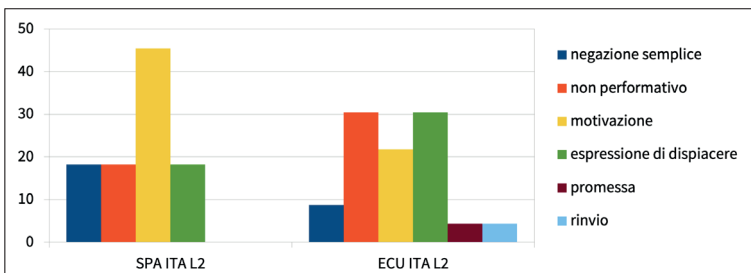


Grafico 3 Strategie degli apprendenti in L2

6 Conclusione

I risultati di questo studio sono certamente orientativi ma sottolineano elementi di rilevanza per la comunicazione interculturale. Un primo dato interessante è che gli apprendenti di livello A2 hanno comunque una buona padronanza di diverse strategie per esprimere un rifiuto in italiano, corretto anche dal punto di vista dell'adeguatezza sociopragmatica. Il transfer sociopragmatico sembra emergere in maniera più evidente nei parlanti ecuadoriani che accettano la richiesta di un superiore, sebbene questa sia piuttosto elevata in termini di costi per la propria persona.

La varietà delle strategie indirette degli ecuadoriani si avvicina molto a quella espressa dai parlanti nativi anche nella numerosità delle strategie per turno. I risultati mostrano inoltre che sebbene sia presente una certa variazione delle situazioni fra i due gruppi, gli ecuadoriani hanno prodotto un numero di strategie di rifiuto maggiori nei diversi scenari rispetto agli spagnoli le cui strategie sono state inferiori e impiegate in turni più brevi.

Sebbene il metodo di rilevazione utilizzato possa dare indicazioni utili per raccogliere dati pragmlinguistici esso impedisce di mo-

strare la dinamica dell'interazione che sarebbe ben più visibile nel corso di una conversazione semi-autentica o di un *role-play*. L'intervista retrospettiva d'altro canto si è rivelata utile per far emergere la variabilità delle scelte di natura sociopragmatica insita nei rifiuti. Le costellazioni culturali e la loro presenza in contesti interculturali differenti sono caratterizzate una complessità tale da sfuggire a una descrizione definitiva. Gli schemi forniti dalle ricerche possono indicare una strada interpretativa che ogni insegnante può poi percorrere autonomamente guidato dal desiderio di comprendere appieno le differenze culturali riflesse nella lingua. Dunque, un atteggiamento aperto e positivo nei confronti delle motivazioni socioculturali che muovo il comportamento umano, rintracciabile nelle scelte linguistiche dei parlanti, dovrebbe essere tenuto in debito conto nell'istruzione pragmatica

Bibliografia

- Beebe, L.M. et al. (1990). «Pragmatic Transfer in ESL Refusals». Scarcella, R.C. et al. (eds), *Developing Communicative Competence in Second Language*. New York: Newbury House, 55-73.
- Bella, S. (2014). «Developing the Ability to Refuse: A Cross-Sectional Study of Greek FL Refusals». *Journal of pragmatics*, 61, 35-62. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.11.015>.
- Blum-Kulka, S. et al. (eds) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood (NJ): Ablex.
- Brown, P.; Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A.D. (1996). «Developing the Ability to Perform Speech Acts». *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 253-67.
- Cortés Velásquez, D. (2017). «Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural». *Euroamerican Journal of Applied Linguistics and Languages*, 4(2), 115-34. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.7.101>.
- Cortés Velásquez, D.; Nuzzo, E. (2017). «Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi». *Italiano LinguaDue*, 9(19), 17-36.
- De Marco, A. (2019). «Le risposte non gradite: strategie pragmatiche nei rifiuti di apprendenti ispanofoni di italiano L2». *Rivista Italiana di Linguistica Applicata*, 2-3, 71-90.
- Félix-Brasdefer, J.C. (2003). «Declining an Invitation: A Cross-Cultural Study of Pragmatic Strategies in American English and Latin American Spanish». *Multilingua*, 22(3), 225-56. <https://doi.org/10.1515/mult.2003.012>.
- Félix-Brasdefer, J.C. (2008). *Politeness in Mexico and the United States: A Contrastive Study of the Realization and Perception of Refusals*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Frescura, M. (1997). «Strategie di rifiuto in italiano: uno studio etnografico». *Italica*, 74(4), 552-9.

- Jiang, D. (2015). *L2 Mandarin Chinese Learners' Pragmatic Development in Making Refusals: The Roles of Instruction and the Study Abroad Context* [PhD Dissertation]. London: SOAS University.
- Kasper, G. (1992). «Pragmatic Transfer». *University of Hawaii Working Papers in ESL*, 11(1), 1-34.
- Lyuh, I.; Tak, J. (2018). «Emergence of Marked Semantic Formulas in Refusal Strategies Hierarchies». *Journal of Universal Language*, (19)2, 27-51. <https://doi.org/10.22425/jul.2018.19.2.27>.
- Mao, L.R. (1994). «Beyond Politeness Theory: 'Face' Revisited and Renewed». *Journal of Pragmatics*, (21)5, 451-86. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(94\)90025-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90025-6).
- Mills, S. (2017). *English Politeness and Class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Placencia, M.E. (1996). «Politeness in Ecuadorian Spanish». *Multilingua*, 15(1), 13-34. <https://doi.org/10.1515/mult.1996.15.1.13>.
- Scollon, R.; Scollon, S.W. (2001). *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Malden (MA): Blackwell.
- Thomas, J. (1983). «Cross-Cultural Pragmatic Failure». *Applied Linguistics*, 4(2), 91-112.

Il contatto linguistico in ambiti didattici

Il *translanguaging* in un compito di scrittura collaborativa fra studenti universitari plurilingui

Eleonora Piangerelli

Università degli Studi di Pavia; Università degli Studi di Bergamo, Italia

Abstract This paper presents preliminary results of a study on the effects of translanguaging in a collaborative reading and writing task. University students of immigrant background, paired according to shared language/s of origin, completed the tasks in two different sessions, one during which they were allowed to only use Italian, and another during which they were encouraged to make use of their whole repertoire. Participants' perceptions about the different approaches were subsequently collected by means of a semi-structured interview. Based on preliminary data analysis, it is possible to identify elements pointing towards a positive effect of translanguaging, among which a positive outcome in task completion, especially in the one concerning vocabulary.

Keywords Translanguaging. Italian L2. Higher Education. Foreign university students. Language Education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'indagine. – 2.1 Obiettivi. – 2.2 Metodologia. – 2.3 I partecipanti. – 3 Risultati preliminari. – 3.1 Il *translanguaging* nell'interazione. – 3.2 Le percezioni degli studenti sul translanguaging. – 4 Conclusione.

1 Introduzione

Nel presente contributo si intendono riportare alcuni preliminari risultati di un progetto di ricerca che ha l'intento di osservare gli effetti del *translanguaging* fra studenti con background migratorio in contesto universitario. In tale contesto, infatti, sembra sempre più necessario fornire un adeguato supporto linguistico a questa categoria di studenti, affinché il loro repertorio

plurilingue venga valorizzato come competenza sulla quale costruire, col fine ultimo di favorirne l'inclusione e il successo accademico.

Come evidenziato dai dati raccolti dall'OCSE (OECD 2018), gli studenti di background migratorio di prima e di seconda generazione sono sottorappresentati fra gli immatricolati ai corsi di grado accademico superiore, dato che fa il paio con il problema conosciuto come *immigrant achievement gap* (Andon et al. 2014; Azzolini et al. 2012) di cui spesso si parla considerando il divario fra i risultati scolastici prima e accademici poi di tale categoria di studenti a confronto con i nativi. Anche all'università, infatti, sembra permanere tale situazione.

In Italia, il problema è stato evidenziato da Grassi (2018) e Duso (2017) negli atenei, rispettivamente, di Bergamo e Padova. In entrambi gli studi, è stato messo in luce lo svantaggio linguistico degli immatricolati con background migratorio visibile già nei Test di Valutazione Iniziale di lingua italiana, obbligatori per tutte le matricole, da cui emerge, infatti, una difficoltà di superamento spesso anche a fronte di un'istruzione estesa, per alcuni completa, in lingua italiana, e il conseguente divario fra i nativi e gli immigrati sia di recente arrivo, sia di seconda generazione. Osservati tali dati, diventa rilevante riflettere su quale pedagogia sia utile e necessaria per i bisogni di questi studenti al fine di garantirne le pari opportunità.

La tutela della diversità culturale e linguistica è sancita da numerosi provvedimenti europei (Gilardoni 2009, 34), tuttavia, per ora, nel sistema scolastico italiano, sembra aver prevalso un'impostazione monolingue nell'istruzione, come dimostrano recenti studi. Scaglione (2017, 224) mette in evidenza il fatto che l'approccio monolingue sia, nella pratica, il più adottato e Carbonara (2017, 241-1) individua proprio nelle scuole, percepite a tutti gli effetti come uno «spazio italiano», il luogo della progressiva erosione linguistica per gli studenti di background migratorio. In questo quadro, le loro competenze linguistiche, con i relativi vantaggi cognitivi, linguistici e sociali, non vengono né riconosciute né valorizzate.

Poiché tale approccio, come emerge osservando i dati di Paesi di più lunga tradizione migratoria, non ha dato i risultati sperati (Thürmann et al. 2010), hanno preso piede approcci innovativi, fra cui ha ricevuto interesse internazionale quello denominato *translanguaging*.

Il concetto di *translanguaging* è nato proprio all'interno del contesto educativo, dato che, alla metà degli anni Novanta, Williams (1996) ha coniato il termine per indicare l'alternanza strategica della lingua in input e in output all'interno delle classi bilingui del Galles e, proprio nel contesto educativo, questo concetto, con García, Wei (2014), diventa strumento che permette agli studenti di ricavarne uno spazio multilinguistico e multidialettale all'interno della classe tradizionalmente monolingue e di fungere da *scaffolding* per la comprensione dei testi difficili, per creare nuove pratiche linguistiche e, di conseguenza, nuove competenze.

2 L'indagine

2.1 Obiettivi

La ricerca nella quale si inseriscono i risultati presentati in questo contributo ha tre macro-obiettivi. Il primo è di osservare le pratiche di *translanguaging* nella loro spontanea realizzazione nell'ambito di compiti accademici collaborativi, il secondo di analizzare la funzione di tali pratiche, con i conseguenti effetti sia nell'interazione sia nell'accuratezza del prodotto finale, il terzo, infine, di far emergere le percezioni degli studenti che hanno preso parte alla ricerca per osservare la percepita opportunità, utilità e liceità del ricorso al *translanguaging*.

2.2 Metodologia

Il disegno della ricerca prevede il coinvolgimento di studenti di background migratorio, i quali, appaiati sulla base delle lingue condivise - oltre all'italiano, almeno un'altra lingua, che sia una lingua materna, veicolare o materia di studio -, hanno partecipato a due sessioni per lo svolgimento di compiti accademici collaborativi e ad una terza, successiva, dedicata all'indagine sulle percezioni relative alle strategie impiegati nelle attività stesse, nell'ambito dei diversi incontri.

I *task* in cui sono state impegnate le coppie sono costituiti, in entrambe le prime due sessioni, da una comprensione testuale e una produzione di riassunto, entrambe collaborative, di due distinti - ma comparabili - testi di livello accademico. Ciò che differenzia una sessione dall'altra è il fatto che, se nella prima viene posta enfasi sull'uso della lingua italiana e del dizionario monolingue, nella seconda viene invece incoraggiato il ricorso a tutte le lingue del repertorio della coppia, oltre a dizionario bilingue e strumenti di traduzione online. Tutte le sessioni sono state audio e video registrate.

I testi accademici oggetto di attività nella prima e nella seconda sessione sono paragonabili per autore, lunghezza e pertinenza all'area disciplinare della linguistica. È inoltre misurato il grado di leggibilità dei testi stessi, valutato sia mediante la formula *GULPEASE* (Lucisano, Piemontese 1988) che mediante *READ-IT* (Dell'Orletta et al. 2011). In base ai punteggi assegnati da questi due strumenti, i testi sono risultati paragonabili come grado di difficoltà e di accessibilità lessicale.

Per ogni testo, sono stati assegnati due attività. Quella di comprensione testuale, costruita sul modello semplificato delle prove del *TVI* (Test di Valutazione Iniziale) dell'Università di Bergamo, prevede due parti: la prima di comprensione testuale globale e analitica, con due esercizi a risposta multipla che richiedono rispettivamente l'at-

tribuzione di un titolo e l'identificazione di un argomento generale e un terzo esercizio di tipo vero/falso/non presente. La seconda parte è invece focalizzata sulla comprensione lessicale ricettiva e richiede la ricerca nel testo di parole o espressioni equivalenti a quelle date. Il compito di riassunto è anch'esso basato sul modello dell'esame di Lingua Italiana e prevede la stesura di una sintesi di massimo cento parole, divise in almeno tre punti fermi.

Per il terzo incontro, è stato somministrato un questionario guidato adattato da Carstens (2016), focalizzato sulle impressioni sulle due attività in termini di utilità e gradimento e sulla percepita efficacia del ricorso a lingue diverse dall'italiano nei diversi task.

In totale, sono stati raccolti 12 questionari online e 11 relative interviste. Visto il campione modesto, i risultati non hanno pretesa di essere universalmente validi, ma non di meno forniscono spunti di riflessione interessanti.

2.3 I partecipanti

I partecipanti alla sperimentazione sono stati selezionati fra gli studenti plurilingui immatricolati al primo o secondo anno della Laurea triennale in Lingue e letterature straniere moderne dell'Università degli Studi di Bergamo, il cui livello di competenza in lingua italiana è controllato mediante il punteggio conseguito al Test di Valutazione Iniziale. Il loro profilo linguistico, insieme alle abitudini linguistiche e il periodo di istruzione in Italia sono rilevati mediante un questionario online, adattato da García et al. (2017).

In questa tabella è descritto il campione di studenti al momento della presentazione.

Tabella 1 Il campione di partecipanti

	genere	diploma	anni in Italia	anno di corso	punteggio TVI	madrelingua	lingue condivise
coppia 1							
R.	f.	estero	<5	I	23%	arabo egiziano	arabo
M.	m.	estero	<5*	I	40%	arabo palestinese	
coppia 2							
V.	f.	estero	>1	I	17%	bielorusso/ russo	russo
E.	f.	estero	1	II	10%	russo	
coppia 3							
A.	f.	estero	<3	I	40%	spagnolo	spagnolo*
J.	m.	estero	>3	II	53%	francese	
coppia 4							
K.	f.	estero	>1	I	23%	albanese	albanese
A.	f.	estero	<1	II	33%	albanese	
coppia 5							
L.	f.	estero	>1**	I	27%	spagnolo	spagnolo
S.	f.	estero	>1**	I	33%	spagnolo	

* lingua veicolare

** un genitore italiano

3 Risultati preliminari

3.1 Il *translanguaging* nell'interazione

Tutte e cinque le coppie di partecipanti hanno utilizzato le lingue condivise nella seconda sessione, quella in cui erano incoraggiati a farlo, ma è interessante notare che quattro su cinque, seppure in misura minore, vi hanno fatto ricorso anche nella prima sessione, nonostante l'esplicita indicazione di utilizzare solamente la lingua target.

Questo dato non si riverbera esattamente nel ricorso ai dizionari bilingui e agli strumenti di traduzione: questo permette di riflettere sul fatto che la pratica plurilingue sembrerebbe slegata dal riferimento ai supporti esterni in L1 e sembrerebbe, invece, legata alla volontà di esemplificare e fare riferimento all'esperienza personale per dare un senso alla lingua e al contenuto che devono essere compresi per svolgere il compito.

Per motivi di spazio, non è possibile entrare nel dettaglio dei risultati emersi dalle registrazioni audio e video delle sessioni di lavoro delle coppie. Tuttavia, ritengo opportuno evidenziare alcuni emble-

matici momenti di *translanguaging* emersi nelle sessioni di lavoro.

Un primo esempio è tratto dall'interazione della coppia russofona nella prima sessione, durante il compito di comprensione.

- 01 VIY questo già è 'mito'
 02 EKA e 'mito' è (0,97) tipo carino (.) se non sbaglio, magari no magari sbaglio (.) 'mito' (2,48)
 03 VIY [*legge sul vocabolario*] 'parola discorso racconto favola leggenda'
 04 EKA ah! Миф (= 'mito')
 05 VIY ah sì

In 02, viene formulata un'ipotesi sul significato della parola 'mito', presente nel testo dato. Ad essa segue la ricerca sul dizionario monolingue in 03, dove, all'enumerazione dei sinonimi in lingua italiana, segue l'esclamazione della rispettiva parola russa, a cui entrambe sembrano reagire segnalando la comprensione del significato. Con Storch, Aldosari (2010) possiamo attribuire a questa interazione, la funzione di *Vocabulary deliberations*, in cui, cioè, la L1 viene usata nelle discussioni sul significato di una parola o di una frase, nella ricerca delle parole e nella loro scelta.

Sempre a tale funzione è riconducibile il frammento che segue, tratto dalla coppia arabofona, nella seconda sessione, durante la stesura del riassunto, dedicato alla definizione del significato del verbo 'inducono', presente nel testo dato.

- 01 RAN per me è impongono però prova comunque a cercare (0,02)
 02 MAR impongono è (.) no انا (=io) impongono (.)
 03 RAN impongono è più forte? (0,03)
 04 MAR لا (=no) impongono è (xxx) (0,98) io ti impongo di andare (0,32) ti impongo è؟ *مش منع* (=non è vietare?) (0,20)
 05 RAN ؟ *مش* (=non è...?)
 06 MAR *منع* (=vietare)
 07 RAN *منع* no (=no vietare no)
 08 MAR *امنعك* (=ti vieto di...)
 09 RAN *يمنى تأمر* (=imporre) (0,03) *يمنى تأمر* (=cioè imporre)
 010 MAR ah! (0,63) ma note inducono (.) inducono (.)
 011 RAN è meno forte
 012 MAR è meno forte (.) inducono a credere che (6,86)

In 01 viene ipotizzata una sinonimia con il verbo imporre. Da qui nasce una discussione sul significato di quest'ultimo verbo: in 04 si ipotizza un significato nella L1 corrispondente a 'proibire', a cui viene contrapposto 'ordinare'. Alla fine della discussione, entrambi gli stu-

denti convergono che ‘indurre’ sia meno forte del significato inizialmente proposto. In sostanza, possiamo ipotizzare che il significato sia compreso mediante la riflessione metalinguistica, pur senza una vera e propria traduzione nella L1.

Un caso particolare si ha nell’interazione, nell’ambito della prima sessione, durante la stesura del riassunto, della coppia numero 3, in cui la lingua condivisa, lo spagnolo, è veicolare in quanto madrelingua della studentessa A. e lingua di studio per lo studente J.

- 01 ALE ma qua, ‘la lingua è’ (.) questo c’è l’accento, no? com’è l’accento, così? (0,38)
 02 JUA la lingua (.) no, e (.) e
 03 ALE è con l’accento così?
 04 JUA no, no, e
 05 ALE è così? (0,98)
 06 JUA è un e (.) y (= e)
 07 ALE ah okay

In 01 troviamo una richiesta di spiegazioni riguardo all’accento da apporre alla parola ‘e’, congiunzione evidentemente interpretata come verbo. Dopo vari tentativi non risolutivi di disambiguazione, in 06 il ricorso allo spagnolo, con l’istituzione di un paragone con la congiunzione spagnola ‘y’ dirime in modo chiaro e indubbio la questione. Questo caso è secondo me interessante in quanto, alla funzione di *Vocabulary discussion* si intreccia quella di *Grammar discussion*, identificata sempre da Storch, Aldosari (2010) come quell’interazione in cui la L1 viene usata per discussioni riguardo la morfosintassi.

3.2 Le percezioni degli studenti sul *translanguaging*

Passando alle percezioni degli studenti riguardo l’esperienza delle due diverse sessioni, 7 informanti su 8 hanno definito più facile e piacevole la seconda sessione, quella in cui era incoraggiato il ricorso a tutte le lingue del repertorio, mentre 6 su 8 l’hanno definita più utile. Le motivazioni frequenti di tale dato sono anzitutto una comprensione più profonda del contenuto del testo consentita dal *translanguaging*, soprattutto per le coppie in cui c’era asimmetria di competenze fra i partecipanti. Un altro punto su cui gli studenti si sono dimostrati pressoché unanimi è la maggior facilità nella collaborazione e l’aiuto reciproco resi possibili dall’interazione nelle lingue condivise. La sicurezza di sé e il sentirsi a proprio agio sono stati aggiunti alle ragioni per le quali la seconda sessione è stata definita più utile.

5 partecipanti hanno dichiarato di essere molto d’accordo con l’affermazione che interagire con il partner utilizzando lingue diverse dall’italiano abbia facilitato il compito, 4 di essere abbastanza d’ac-

cordo e solo un partecipante non ha saputo rispondere. È importante specificare che si tratta dell'unico studente la cui lingua materna non era fra quelle condivise con il partner.

Tuttavia, alcuni commenti esprimono un contrasto fra la naturale inclinazione degli studenti e ciò che viene considerato un vantaggio per l'apprendimento dell'italiano: sebbene, infatti, alcuni dichiarino che trovino più facile parlare la propria lingua materna con il partner che la condivide, sembrano convinti che ciò possa rallentare il miglioramento nella lingua italiana.

In particolare, la partecipante ispanofona della terza coppia afferma di temere che lo spagnolo e l'italiano possano mischiarsi. Tale convinzione, come dichiarato dalla studentessa stessa, è radicata in quella che possiamo identificare come 'impostazione monolingue' presente nella sua carriera scolastica pregressa, quando, alle elementari, le insegnanti insistevano sulla separazione fra le lingue. Ancora oggi, di conseguenza, dichiara di evitare traduzioni o parallelismi con la lingua materna, pur riconoscendo queste strategie come utili.

Ciononostante, emerge che il contesto universitario italiano non è percepito come ostile alle altre lingue: i partecipanti tendono a non essere d'accordo con l'affermazione che non sia giusto utilizzare l'italiano in università, in quanto lingua ufficiale dello studio. Al contrario, alcuni partecipanti percepiscono come apprezzate e valorizzate le proprie competenze linguistiche pregresse, e menzionano il fatto di essere iscritti al corso di studio di Lingue e Letterature Straniere Moderne come un'ulteriore ragione per tale apertura. Tuttavia, non mancano commenti di chi ritiene che sia necessario adattarsi al contesto universitario italiano, cosa che viene ritenuta indissolubilmente connessa con la competenza in lingua italiana.

4 Conclusione

Allo stato attuale della ricerca, possiamo individuare alcuni elementi che puntano verso un effetto positivo del *translanguaging* a supporto di studenti universitari plurilingui in Italia. Nei brevi frammenti riportati, notiamo un'influenza positiva del *translanguaging* nell'interazione per il completamento dei task assegnati, specialmente per quanto riguarda il lessico. Inoltre, gli studenti stessi hanno affermato di percepire come utile il ricorso a strategie e pratiche di questo tipo e di essersi sentiti più a proprio agio. Ciononostante, alcuni partecipanti hanno dichiarato di considerare deleterio l'utilizzo di lingue diverse dall'italiano in contesto universitario, concezione che sembra derivare per lo più da dettami ricevuti in precedenza da insegnanti di lingua, piuttosto che dall'esperienza diretta dei partecipanti. L'università non è considerata una zona di solo italiano, anzi, il plurilinguismo sembra essere apprezzato e valorizzato.

Tuttavia, ancora una volta, alcuni partecipanti sentono la necessità di favorire l'utilizzo dell'italiano in modo esclusivo, per raggiungere una competenza alta.

Queste prime considerazioni scaturite dall'analisi dei dati aprono delle prospettive interessanti sulle potenzialità del *translanguaging* nel supporto degli studenti con background migratorio in contesto universitario italiano. Ricerche future più approfondite, auspicabilmente, favoriranno la creazione di un contesto inclusivo ed equo per gli studenti plurilingui.

Bibliografia

- Andon, A. et al. (2014). *A Quantitative Synthesis of the Immigrant Achievement Gap Across OECD Countries. Large-Scale Assessments in Education 2.1*. <https://doi.org/10.1186/s40536-014-0007-2>.
- Azzolini, D. et al. (2012). «Educational Achievement Gaps Between Immigrant and Native Students in Two “New” Immigration Countries». *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 643(1), 46-77. <https://doi.org/10.1177/0002716212441590>.
- Carbonara, V. (2017). «Contatto linguistico, percezione linguistica e pratiche didattiche nelle scuole secondarie di primo grado della provincia di Alessandria. Il caso di Serravalle Scrivia». *Vedovelli 2017*, 227-45.
- Carstens, A. (2016). «Translanguaging as a Vehicle for L2 Acquisition and L1 Development: Students' Perceptions». *Language Matters*, 47(2), 203-22. <https://doi.org/10.1080/10228195.2016.1153135>.
- Duso, E.M. (2017). «Studenti stranieri all'università: hanno davvero pari opportunità?». *Vedovelli 2017*, 307-26.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.
- García, O. et al. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia (PA): Caslon.
- Gilardoni, S. (2009). *Plurilinguismo e comunicazione: studi teorici e prospettive educative*. Milano: EDUCatt.
- Grassi, R. (2018). «Internazionalizzazione dell'internazionalità. Azioni a supporto delle matricole 'straniere' nei corsi accademici in italiano». Ballarin, E. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio: le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 361-80. <https://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/022>.
- Lucisano, P.; Piemontese, M.E. (1988). «GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana». *Scuola e città*, 3(31), 110-24.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.
- Scaglione, S. (2017). «La diversità linguistica a scuola: un mondo (ancora) inesplorato». *Vedovelli 2017*, 211-26.
- Storch, N.; Aldosari, A. (2010). «Learners' Use of First Language (Arabic) in Pair Work in an EFL Class». *Language Teaching Research*, 14(4), 355-75. <https://doi.org/10.1177/1362168810375362>.
- Thürmann, E. et al. (2010). *Languages of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners*. Strasbourg: Council of Europe.

- Vedovelli, M. (a cura di) (2017). *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno Nazionale GISCEL* (Siena, 7-9 aprile 2016). Roma: Aracne.
- Williams, C. (1996). «Secondary Education: Teaching in the Bilingual Situation». *The Language Policy: Taking Stock*, 12(2), 193-211.

La commutazione di codice nel parlato dell'insegnante di inglese come lingua straniera

Uno studio di caso

Mariagrazia Palumbo

Università della Calabria, Italia

Abstract In the current study, code-switching is analysed in the context of an English as a Foreign Language class. Following a brief review of the literature on the relationship between code-switching and language teaching, an observational study involving forty-one students in two classes is presented. The analysis is based on class observations, duly recorded and transcribed, and on two questionnaires completed by students and their teacher. Results reveal some positive effects of code alternation in the English as a foreign language classroom.

Keywords Code-switching. Language teaching. Language learning. English as a foreign language. The English classroom.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La commutazione di codice e l'insegnamento di lingua. Quali benefici? – 3 Funzioni della commutazione di codice in classe. – 4 Metodologia della ricerca e descrizione del campione. – 4.1 Dati. – 4.2 La commutazione di codice nel corpus: tipi e funzioni. – 4.3 I dati metalinguistici: i questionari. – 5 Conclusione.

1 Introduzione

Gli studi sulla commutazione di codice come parte del discorso bilingue costituiscono un campo della ricerca estremamente ampio sia da un punto di vista temporale, essendo un argomento di ricerca da circa quarant'anni, sia da un punto di vista contenutistico, essendo trasversale a vari rami della linguistica, quali ad esempio la ricerca sul bilinguismo, la linguistica migrazionale, la glottodidattica e la linguistica acquisizionale.

La commutazione di codice intesa come «the use of more than one language in the course of a single communicative episode» (Auer 1998, 1), è un comportamento 'naturale' in tutti i contesti plurilingue ed è una delle strategie conversazionali adottate dai parlanti bilingue. Affinché l'uso di più lingue possa essere considerato commutazione di codice vanno tuttavia considerati alcuni criteri definitivi importanti. Innanzitutto i codici linguistici devono essere condivisi da parte di tutti i membri presenti alla conversazione. Altrettanto importante è il ruolo del parlante poiché – per poter parlare di commutazione di codice – deve essere il medesimo parlante ad alternare in uno stesso evento linguistico più codici (Berruto 2009, 4).

Una distinzione abbastanza importante riguarda il rispetto o meno dei confini sintattici della frase, in relazione al quale distinguiamo il *code-switching*, cioè il passaggio da una lingua all'altra «nello stesso discorso, con lo stesso interlocutore e la stessa configurazione situazionale, ma a un confine sintattico molto rilevante, quello interfrasale» (Berruto 2009, 11), dal *code-mixing*, ove la commutazione che avviene al di sotto dei confini frasali e riguarda i costituenti della frase. Quando la commutazione avviene al di sotto dei singoli costituenti si parla di *tag (emblematic) switching* (Poplack 1980; Scaglione 2000).

In letteratura, il rispetto o meno dei confini sintattici nella commutazione viene messo in relazione con la competenza linguistica del parlante: in particolare nel caso del *code-switching* si ha in genere una situazione di bilinguismo bilanciato, che diventa sempre meno bilanciato man mano che si violano i confini sintattici.

Tra le cause della commutazione di codice, oltre ad una insufficiente competenza dei parlanti, vanno considerati altri fattori dipendenti essenzialmente dal contesto: ad esempio in contesto migratorio la commutazione può essere legata ai differenti domini d'uso delle lingue o a questioni identitarie (Amenta, Ferroni 2019; Ferroni 2017), mentre nei contesti didattici la commutazione è motivata frequentemente da esigenze didattiche e dal bisogno dell'insegnante di farsi comprendere e di mantenere la comunicazione con gli studenti. Talora la commutazione può essere legata alla percezione di intraducibilità di argomenti 'troppo legati' ad una determinata cultura: in ogni caso può avere diverse funzioni comunicative o didattiche, in dipendenza dal contesto.

2 La commutazione di codice e l'insegnamento di lingua. Quali benefici?

Per ciò che concerne l'insegnamento, dopo anni di approcci didattici che hanno negato l'efficacia dell'uso di più lingue all'interno della classe, gli studiosi stanno iniziando a riconsiderare il ruolo della commutazione di codice nella classe di lingua straniera, a partire

dall'idea che l'uso di più lingue possa essere una strategia per comunicare in maniera più efficace ed è certamente una delle strategie usate con maggiore frequenza in una classe di lingua (Pollard 2002, 4; García et al. 2017).¹ Come la ricerca ha ampiamente dimostrato, la confutazione di un approccio rigidamente monolingue in classe si basa sul fatto che non c'è una relazione diretta tra l'utilizzo esclusivo della L2 e un miglioramento linguistico (Zanoni 2016). Inoltre, non sempre gli studenti hanno la competenza linguistica adeguata per comprendere contenuti nuovi soprattutto se questi sono veicolati esclusivamente in L2 (Azlan, Narasuman 2013).

La questione di fondo è capire se e come l'uso della L1 possa essere davvero un mezzo utile ai fini dell'apprendimento di una lingua (Zanoni 2016). In particolare la ricerca negli ultimi anni sta studiando le funzioni e le tipologie di commutazione di codice in classe e si sta interrogando sull'esistenza di un possibile legame tra i due aspetti (Mordente, Ferroni 2011). I paragrafi successivi sono dedicati ad una breve sintesi di questi due aspetti.

3 Funzioni della commutazione di codice in classe

La ricerca sulla commutazione di codice nella classe di lingua ha mostrato come l'attitudine degli insegnanti verso la commutazione di codice sia sostanzialmente positiva: al di là delle dichiarazioni teoriche, infatti, in genere gli insegnanti la utilizzano costantemente nelle classi per scopi prevalentemente pedagogici (Engku et al. 2013). La commutazione di codice ha un impatto positivo sugli studenti poiché supporta la comprensione della LS e contribuisce a creare un clima disteso e positivo all'interno della classe (Zanoni 2016). La commutazione di codice può avere diversi scopi: veicolare meglio i contenuti della lingua, gestire la classe, creare un clima positivo e così via (Bashir, Naveed 2015).

In particolare, ripercorrendo le ricerche sull'argomento (Pollard 2002; Gulzar 2010; Bashir, Naveed 2015; Bhatti et al. 2018) è possibile enucleare tre funzioni principali della commutazione di codice in classe: le funzioni metodologiche, le funzioni sociali e, al centro tra le due, le funzioni direttive.

Le funzioni metodologiche sono legate all'uso della commutazione di codice per insegnare elementi della lingua target: si tratta, in

¹ In contesto didattico, l'idea di un utilizzo esclusivo della lingua d'arrivo si basa su alcuni approcci di insegnamento (i metodi diretti e naturali), i quali ritenevano che l'utilizzo della L1 in contesto di apprendimento potesse interferire negativamente nel processo di acquisizione della L2/LS e - in ogni caso - diminuisse il tempo di esposizione dei discenti alla lingua target, causandone una minore competenza. Per una ricostruzione del dibattito si veda Zanoni 2016.

altri termini, di funzioni collegate alla lingua e al suo uso. In questa funzione rientrano le traduzioni, le spiegazioni di concetti particolarmente difficili nella lingua target e tutte le strategie comunicative che hanno come fine l'apprendimento, tra cui enfatizzare un aspetto della spiegazione o coinvolgere gli studenti nella comunicazione.

Le funzioni sociali sono legate alla gestione della classe ma non sono connesse direttamente all'insegnamento della lingua target: è il caso, ad esempio, della gestione degli aspetti emotivi (superare l'ansia e l'insicurezza o esprimere empatia) o identitari (Bhatti et al. 2018, 95).

Al confine tra le funzioni metodologiche e quelle sociali si colloca la funzione direttiva, che consiste nel dare istruzioni didattiche e/o comportamentali e nel dare istruzioni sulle attività di classe.

La possibilità di un legame tra la tipologia della commutazione di codice e le sue funzioni è uno degli aspetti analizzati dalla ricerca. Ad esempio, Bhatti et al. (2018) mostrano come l'uso dei *tag switching* (cioè singole parole usate come domande per accertarsi che gli studenti abbiano compreso la lezione) abbia una funzione sostanzialmente affettiva (supporta la relazione tra studenti e insegnanti) e non legata direttamente all'insegnamento. Nello stesso articolo, gli autori sottolineano che il cambiamento di codice a livello frasale è legato ad una funzione didattica poiché viene utilizzato per spiegare, per facilitare la comunicazione con gli studenti e la comprensione della lezione o anche per sottolineare il focus della lezione, mentre la commutazione al di sotto dei confini frasali permette agli studenti di associare concetti e pensieri in L2 alla loro L1. Zanoni (2018) mostra come anche in un contesto CLIL la commutazione di codice possa essere un mezzo utile ai fini didattici, poiché aiuta la comprensione di parole o argomenti particolarmente complessi.

4 Metodologia della ricerca e descrizione del campione

L'obiettivo della ricerca è lo studio della relazione tra i tipi di commutazione di codice e la funzione svolta nella classe di LS.

Le domande di ricerca sono le seguenti:

- a. Quali e quanti **tipi e funzioni** di commutazione possono essere osservati nel parlato del docente?
- b. Esiste un legame tra il tipo di commutazione di codice e la funzione?
- c. Docenti e discenti sono consapevoli delle loro scelte linguistiche in relazione alla commutazione di codice?

Per rispondere alle prime due domande di ricerca sono state registrate e trascritte dodici ore di lezioni in due classi terminali del liceo scientifico, ove studenti e docente condividono la LM (italiano)

in un contesto d'insegnamento dell'inglese come LS: quindi sono stati analizzati i fenomeni di alternanza linguistica presenti nei dati. Per valutare le percezioni del docente e degli apprendenti sono stati predisposti e distribuiti due questionari attraverso i quali sono state poste domande sull'utilizzo di più lingue all'interno della classe.

4.1 Dati

La ricerca è stata condotta nelle classi terminali di un liceo scientifico a Cosenza nel contesto d'insegnamento dell'inglese come LS, ove studenti e docente condividono la L1, l'italiano, e hanno una buona competenza nel dialetto locale, sebbene la docente non lo utilizzi mai in classe. I dati sono costituiti da dodici ore di audio registrazioni di lezioni e da due questionari volti a registrarne la consapevolezza metacognitiva. Il campione è costituito da quarantuno studenti italo-foni di età compresa fra i sedici e i diciotto anni, la cui competenza linguistica in inglese oscilla tra il livello A2 e B1.

Le lezioni sono generalmente strutturate sulle seguenti attività:

- Brainstorming iniziale su argomenti svolti nelle lezioni precedenti;
- Enunciazione dell'argomento (e/o delle attività) da fare durante la lezione;
- Didattizzazione del testo (audio/ video/ scritto) attraverso varie attività (traduzione, parafrasi, domande);
- Domande aperte/ discussioni;
- Interrogazioni e verifiche scritte e orali.

Per rispondere alle domande di ricerca verranno presi in considerazione sia i fenomeni di alternanza linguistica nel parlato del docente sia i risultati dei questionari.

4.2 La commutazione di codice nel corpus: tipi e funzioni

Nel corpus sono presenti occorrenze di commutazione di codice a tutti i livelli sintattici: *code-mixing*, *code-switching* e *tag switching*.

Nell'esempio 1 un tag switching, «no?», introduce un elemento estremamente connotato da un punto di vista contestuale, essendo l'«Uda dell'autonomia», cui fa riferimento l'insegnante, parte di un preciso progetto di istituto condiviso da docenti e discenti:²

² Nelle trascrizioni T indica l'insegnante, S indica gli studenti. Per la lingua inglese si utilizza il tondo, per la lingua italiana il corsivo, mentre le parentesi quadre indicano una sovrapposizione di turni di parola.

- (1) It's also about the declaration of human rights and this *uda - no? uda dell'autonomia* is also about the declaration of human rights

Nell'esempio 2 un code-mixing richiama gli studenti su un punto particolare del testo:

- (2) T: *Se voi vedete questa immagine sul libro* this picture this painting on the book you can see three women reading a book

Nell'esempio 3 un code-switching al di sopra dei confini frasali chiarisce il discorso del docente:

- (3) T: Yes we are going to listen to it. If things depend on faith there is nothing you can do about it. *Se le cose dipendono dal destino non puoi fare nulla per cambiarle. Ok?*

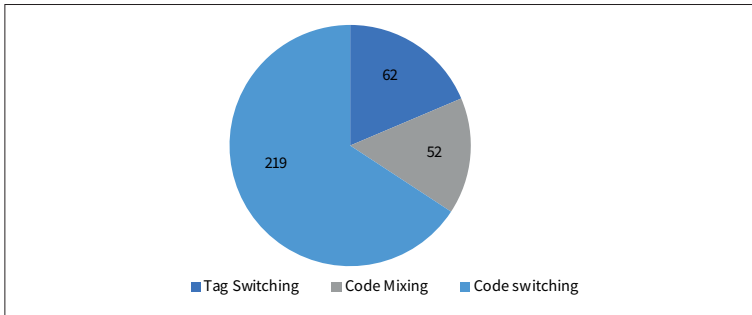


Grafico 1 Tipi di commutazione rispetto al confine frasale

Assunto il confine frasale come elemento di distinzione, non c'è dubbio che il code-switching, cioè la commutazione di codice al confine di frase, sia il tipo di commutazione più diffusa [graf. 1]: in altre parole, nei dati considerati si delinea la tendenza al rispetto delle restrizioni sintattiche della lingua, aspetto questo che sembra coerente con il contesto in cui sono stati elicitati i dati, cioè un contesto di apprendimento della LS.

Da un punto di vista funzionale, nel corpus le funzioni presenti sono la traduzione, il supporto alla comunicazione, le funzioni emotive, la spiegazione, le funzioni direttive e l'enfasi. Tuttavia se il confine sintattico è un dato che discrimina le tipologie di commutazione di codice in maniera chiara, il discorso diventa più complesso quando si passa all'analisi delle funzioni non solo perché più funzioni possono co-occorrere in una singola commutazione di codice, ma anche perché non sempre è facile attribuire ad una commutazione una funzione precisa. Ad esempio, nel parlato dell'insegnante sembrano so-

vrapporsi i momenti in cui lei traduce in italiano e i momenti in cui spiega. Nell'esempio 4, il code-switching non è una traduzione letterale, ma non è neanche esclusivamente una spiegazione: in questi casi si è scelto di considerare entrambe le funzioni:

- (4) S: però questo è ancora più contraddittorio perché lui non sa se la vuole fermare o allontanarla ma lui no
 T: *Perché secondo te –Why do you think he contradicts himself? Perché si contraddice?*
 S: because he does not really want to let her go. He knows that he loves her

Più funzioni possono dunque coesistere nello stesso evento comunicativo. Si consideri l'esempio seguente:

- (5) T: he gives the sun some advice *no? Dà dei consigli al sole. Cosa gli consiglia di fare?*
 S: he advises him to wake up

Il primo code-switching è una traduzione, che però non sortisce l'effetto sperato, cioè una risposta dello studente. Pertanto, dopo un breve silenzio, l'insegnante prova a stimolare la comunicazione con una ulteriore domanda in italiano, che questa volta ottiene l'effetto sperato, cioè una risposta dello studente.

Nel corpus sono inoltre presenti diverse commutazioni in funzione emotiva, come nell'esempio seguente, in cui l'insegnante utilizza la commutazione di codice per incoraggiare una studentessa:

- (6) T: You have improved a lot. *Vero? Si molto migliorata.* You have improved a lot
 S: Grazie prof. meno male [mi fa piacere
 T: [Che dite? What do you think?
 S: *No è stata brava*
 T: Yes. *Brava M. sempre meglio* always better
 S: *ah quindi da*
 T: *Non lo so*
 S: 7+
 T: *non parliamo di voti l'importante è che migliorate poi il voto ee don't worry about that ok?*
 S: *Va bene*

Molto frequenti sono anche le commutazioni in funzione direttiva: nell'esempio 7 la commutazione ha lo scopo di chiarire l'organizzazione didattica agli studenti:

- (7) T: Questions? *Allora next time we are going to talk about the rise of the novel and then we finish this first part of the term questa parte del quadrimestre la finiamo mercoledì.*

Frequenti sono le commutazioni in funzione direttiva comportamentale:

(8) T: The Restoration of the Monarchy *se fate silenzio così sentiamo Marco*

Nel grafico 2 sono state messe in relazione le funzioni e i tipi di commutazione.

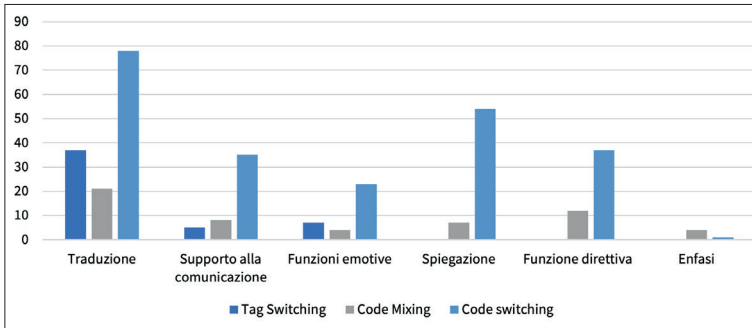


Grafico 2 Funzioni e tipi di commutazione nel corpus

Tra le funzioni, le più presenti sono quelle a scopo didattico, cioè legate alla necessità di farsi comprendere dagli apprendenti: la traduzione e la spiegazione. Inoltre nel grafico 2 emerge un primo legame tra la tipologia di commutazione e la funzione.

Una prima tendenza presente nel corpus, infatti, riguarda le commutazioni di singole parole, i tag switching, che sono associati esclusivamente alle funzioni emotive, alla traduzione e al supporto alla comunicazione, mentre non hanno mai funzione di enfasi, funzione direttiva o di spiegazione. Al contrario i code-mixing e code-switching coprono un numero di funzioni più ampio.

I dati sono lo specchio del contesto in cui sono stati elicitati. Le funzioni 'didattiche' sono predominanti: infatti i dati più numerosi sono legati alla traduzione e alla spiegazione [graf. 2].

4.3 I dati metalinguistici: i questionari

Per rispondere all'ultima domanda di ricerca, legata alla consapevolezza da parte del docente e degli studenti dell'uso di più lingue in classe, sono stati distribuiti due questionari, uno al docente e uno gli studenti: dai questionari emerge una comune consapevolezza dell'utilizzo di più lingue in classe sia da parte dell'insegnante sia da parte degli studenti.

Agli studenti è stato chiesto di esprimersi sulle lingue maggiormente usate in classe da loro. A parte due studenti che sostengono di

usare maggiormente l'inglese, tutti gli altri hanno affermato di usare prevalentemente nell'ordine l'italiano, l'inglese e il dialetto [graf. 3]. Questo dato coincide con i dati registrati durante le lezioni, in cui il dialetto è in realtà esclusivamente legato a sei interazioni tra gli studenti e non coinvolge mai l'insegnante.

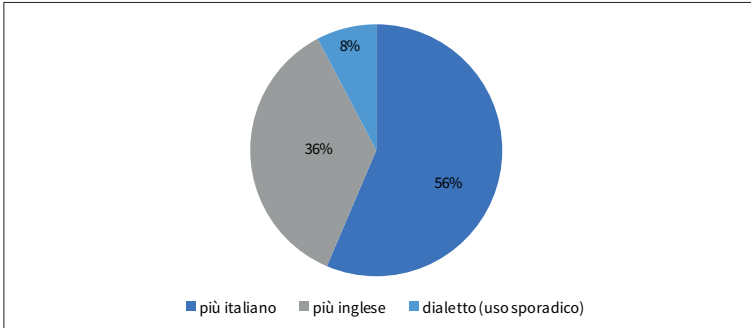


Grafico 3 Lingue usate in classe dagli studenti

Nelle domande successive, legate alla percezione sull'uso della lingua, è stata data agli studenti la possibilità di inserire una risposta personale oltre alle alternative proposte: nessuno studente ha inserito risposte oltre a quelle proposte.

La domanda successiva ha riguardato la percezione degli studenti sulle ragioni dell'uso di più lingue in classe da parte del docente. Nella percezione degli studenti l'utilizzo della L1 da parte dell'insegnante è un mezzo per supportare la comprensione e la comunicazione, come emerge nel grafico 4.

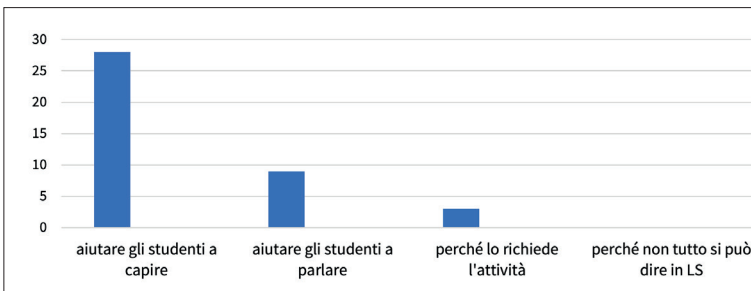


Grafico 4 Le motivazioni dell'utilizzo della L1 da parte dell'insegnante nella percezione degli studenti

L'utilizzo di più lingue durante la lezione viene pertanto percepito dalla quasi totalità degli studenti come un elemento che supporta l'apprendimento [graf. 5].

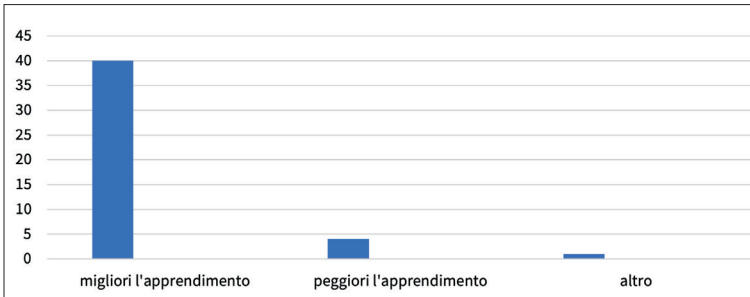


Grafico 5 Le ricadute sull'apprendimento dell'utilizzo della L1 da parte dell'insegnante nella percezione degli studenti

Dal questionario dell'insegnante è emersa una certa consapevolezza dell'uso di entrambe le lingue, ove però l'insegnante lega i fenomeni di commutazione solo ad alcune attività (spiegazione, traduzione, parafrasi), essendo consapevole del fatto che la commutazione è una strategia di comunicazione per supportare la comprensione e «catturare l'attenzione degli alunni».

5 Conclusione

Il presente studio conferma l'attitudine positiva degli insegnanti - ma anche degli studenti - verso la commutazione di codice, attitudine già rilevata nelle ricerche precedenti, ma aggiunge alcune informazioni sulla specificità del contesto didattico. In particolare i dati di produzione mostrano una tendenza al rispetto delle restrizioni sintattiche delle lingue in gioco: infatti le commutazioni più numerose sono i code-switching, coerentemente con il contesto di elicitazione dei dati, le classi di LS, caratterizzate da un obiettivo ben preciso, cioè l'apprendimento delle lingue.

I dati confermano anche l'esistenza di una tendenza - già evidenziata in ricerche precedenti - ad associare alcuni tipi di commutazione a determinate funzioni: in particolare le funzioni didattiche, cioè legate alla necessità di farsi comprendere dagli apprendenti, quali la traduzione e la spiegazione, sono le più rappresentate e coprono tutte le tipologie di commutazione, mentre i tag switching sono associati esclusivamente alle funzioni emotive, alla traduzione e al supporto alla comunicazione.

Rispetto alla consapevolezza del docente e dei discenti circa l'uso di entrambe le lingue, i questionari mostrano una buona consapevolezza limitatamente all'uso di più codici linguistici e una 'percezione positiva' dell'uso di questa commutazione sentita come 'facilitante'.

Ricerche future, basate su un numero maggiore di dati, potranno confermare o smentire l'esistenza di queste tendenze nel parlato del

docente; inoltre, un'analisi sistematica delle risposte degli studenti alle commutazioni di codice del docente potrebbe fornire delle risposte circa la reale efficacia didattica di questa strategia.

Bibliografia

- Amenta, L.; Ferroni, R. (a cura di) (2019). «Italiano oltre i confini: uno sguardo sulle varietà del repertorio degli emigrati di oggi». *Italiano LinguaDue*, 11(2), 1-76. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/12754>.
- Auer, P. (1998). *Code Switching in Conversation. Language, Interaction and Identity*. London: Routledge.
- Azlan, N.I.; Narasuman, S. (2013). «The Role of Code-Switching as a Communicative Tool in an ESL Teacher Education Classroom». *Procedia - Social and Behavioral, Sciences*, 90, 458-67. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.115>.
- Bashir, A.; Naveed, A. (2015). «The Functions of Code Switching in ESL Classroom Discourse». *Journal of Literature, Languages and Linguistics*, 6, 1-4. <https://pdfs.semanticscholar.org/21b6/65c9c4fc600c1a9dae5ae13f612ebadd9b.pdf>.
- Berruto, G. (2009). «Confini tra sistemi, fenomenologia del contatto linguistico e modelli di code switching». Iannàccaro, G.; Matera, V. (a cura di), *La lingua come cultura*. Novara: UTET; De Agostini, 3-34.
- Bhatti, A. et al. (2018). «Code-Switching: A Useful Foreign Language Teaching Tool in EFL Classrooms». *English Language Teaching*, 11(6), 93-101. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n6p93>.
- Engku, H. et al. (2013). «Code-Switching in English as a Foreign Language Classroom: Teachers' Attitudes». *English Language Teaching*, 6(7), 139-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077101.pdf>.
- Ferroni, R. (2017). «Playing with Languages: Code-Switching Between Italian-Brazilian Immigrants During a Ruzzola Tournament». *DELTA*, 33(2), 543-70. <https://doi.org/10.1590/0102-445026705019622208>.
- García, O. et al. (eds) (2017). *Bilingual and Multilingual Education. Third Edition*. Cham: Springer International Publishing.
- Gulzar, M. (2010). «Code-Switching: Awareness about its Utility in Bilingual Classrooms». *Bulletin of Education and Research*, 32(2), 23-44. <http://pu.edu.pk/images/journal/ier/PDF-FILES/2-Malik%20Ajmal%20Gulzar.pdf>.
- Mordente, O.; Ferroni, R. (2011). «L'utilizzo della lingua materna da parte dell'insegnante di lingua straniera: un ausilio o un ostacolo». *Cadernos de Tradução, Florianópolis*, 1(27), 203-22. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/issue/view/1730>.
- Pollard, S. (2002). «The Benefit of Code Switching Within a Bilingual Education Program». *Honors Projects*. 2. https://digitalcommons.iwu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=hispsu_honproj.
- Poplack, S. (1980). «Sometimes I'll Start a Sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a Typology of Code-Switching». *Linguistics*, 18(7-8), 581-618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>.

- Scaglione, S. (2000). *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*. Milano: FrancoAngeli.
- Zanoni, F. (2016). «Code-Switching in CLIL Classes: A Case Study». *EL.LE*, 5(2), 279-95. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/ELLE-5-2-6>.
- Zanoni, F. (2018). «Code-Switching in CLIL: The Students' Perception». *EL.LE*, 7(2), 310-26. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/02/007>.

Contatto linguistico e influenza translinguistica

Un'indagine in una scuola internazionale a Napoli

Patrizia Giuliano

Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia

Salvatore Musto

Università degli Studi di Napoli Federico II, Italia

Abstract The paper investigates the oral linguistic productions of children of different ages in an international school based in Naples, in which English is used as the main language of communication for all the subjects taught. Spanish is also used but for a lesser number of hours. The purpose of this paper is to identify the possible crosslinguistic influence across languages that students master with reference to some syntactic and morphological phenomena.

Keywords Translinguistic influence. First language. L2 and L3 acquisition. Syntactic transfer. Morphological transfer.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Contatto tra lingue e transfer. – 2.1 Percezione. – 2.2 Rete di relazioni. – 2.3 Dalla rete di relazioni all'attivazione simultanea. – 3 Quale ruolo per l'italiano L1 nell'inglese L2? – 4 Quale ruolo per l'italiano L1 nello spagnolo L3? – 5 Quale ruolo per l'inglese L2 nello spagnolo L3? – 6 Apporti del nostro studio.

1 Introduzione

Nel presente studio ci siamo posti l'obiettivo di osservare il transfer translinguistico nell'interlingua di bambini che apprendono due lingue straniere in ambito scolastico. Si tratta di soggetti italiani che sono esposti all'inglese

come L2 e allo spagnolo come L3 sin dai 3 anni di età. L'intero corpus di dati è stato raccolto presso la scuola «Ascoltando I Bambini», Scuola Paritaria Secondaria di I° Grado, Primaria e dell'Infanzia, sita in Massa di Somma (Napoli). Tale scuola propone l'insegnamento di dieci ore di inglese a settimana e tre o quattro¹ di spagnolo, dalla scuola dall'infanzia fino alle scuole medie. Alla scuola dell'infanzia, l'insegnamento dell'inglese è proposto sotto forma ludica, anche grazie al programma educativo linguistico *The Adventures of Hocus & Lotus* (Taeschner 2002). Alla scuola primaria, le dieci ore di inglese vengono suddivise fra lo studio della lingua e piccoli progetti condotti nella L2, i quali comprendono lo studio di matematica, storia, geografia e letteratura; ad essi si affianca il *Progetto Biblioteca*, che prevede la lettura a casa e in classe di un libro in inglese a settimana scelto fra quelli presenti nella biblioteca della scuola. I docenti sono in parte italiani in parte madrelingua.

Per studiare l'influenza translinguistica ci siamo serviti di alcuni task narrativi, esclusivamente di tipo orale, consistenti in storie illustrate senza testo scritto e cartoni animati muti.² Alle interviste in L2 e L3 sono stati presenti due intervistatori: il primo ha spiegato la consegna ai bambini, in italiano, per assicurarsi la piena comprensione della stessa, il secondo si è, invece, finto, all'occorrenza, italiano, inglese o spagnolo ed è stato colui a cui il bambino ha raccontato i contenuti somministrati. Il numero totale di intervistati è di 42 soggetti. Ognuno di loro è stato intervistato per un totale di tre volte: in L1 (italiano), L2 (inglese) e L3 (spagnolo). L'ordine in cui sono state somministrate le interviste è stato sistematicamente invertito di parlante in parlante.

Ai bambini è stato somministrato, alla prima intervista, anche un questionario (con l'aiuto dei docenti per i più piccoli) al fine di conoscere le loro preferenze rispetto alla L2 e alla L3, alle loro attività scolastiche ed extrascolastiche. Le storie *Horse story* e *Cat story* (cf. Appendice) sono compiti eseguiti *in absentia*, cioè le immagini sono state messe a disposizione del bambino per tutto il tempo che desiderava ma, al momento di raccontare la storia, le vignette sono state sottratte. In modo simile, i bambini hanno guardato i cartoni animati per poi in seguito narrarne il contenuto completo (così *Reksio*) o segmento per segmento (così *The Finite Story*, che è divisa in 30 video sequenze). La storia di Meyer è invece narrata continuando ad avere a disposizione i supporti.

1 Le ore di spagnolo aumentano a quattro alle scuole medie.

2 I compiti somministrati sono due racconti sotto forma di vignette senza testo chiamati *Cat story* e *Horse story* (cf. Appendice); *Frog, where are you?*, un libro illustrato del 1969 di M. Mayer; il cartone animato *Reksio*, tratto dalla serie polacca di L. Marszałek; un video clip composto di 30 sequenze chiamato *The Finite Story* (Dimroth 2006).

2 Contatto tra lingue e transfer

Nella ricerca sull'acquisizione di lingue, è comunemente ammesso che la LM (lingua materna) influisce sull'elaborazione delle conoscenze in LT (lingua target) dando luogo a fenomeni di *transfer* o interferenza ovvero di trasferimento di strutture, forme e/o concetti da una lingua all'altra (Poulisse, Bongaert 1994; Williams, Hammarberg 1998; De Angelis 2005; Bardel, Lindqvist 2007; Falk et al. 2015).

Seguendo la definizione proposta da Jarvis, Pavlenko (2010), si può definire «interferenza» l'influenza che la conoscenza di una lingua da parte di una persona ha sulla sua conoscenza o sull'uso di un'altra lingua. Questa potenziale influenza è una tra le caratteristiche che maggiormente concorrono a distinguere il fenomeno dell'acquisizione di una seconda lingua dall'acquisizione di una lingua nativa. Si può pertanto considerare il transfer non come un trasferimento diretto di strutture linguistiche da una lingua ad un'altra, o di diretto influsso di una lingua su un'altra (influenza), quanto piuttosto come un fenomeno molto complesso che dipende dalla percezione che l'apprendente ha delle somiglianze e differenze tra le lingue. Ai termini di *transfer* e *interferenza* si è aggiunta l'espressione, più neutra, di *influenza translinguistica*.

Tre sono i fattori che possono contribuire a spiegare il processo acquisizionale di una lingua:

1. Percezione
2. Rete relazionale
3. Attivazione simultanea

2.1 Percezione

L'idea che la similarità linguistica sia un fattore cruciale nell'influenza translinguistica non è nuova. La distanza percepita (psicotipologia) va però distinta dalla distanza tipologica effettiva (Kellerman 1983; Jarvis, Pavlenko, 2010; Bardel, Lindqvist, 2007). Non a caso, Weinreich (1953) mise in evidenza che spesso i soggetti bilingui stabiliscono equivalenze là dove non sussiste equivalenza. Per arrivare ad una comprensione dei fenomeni cognitivi che intervengono nell'ambito della psicotipologia, è necessario:

1. identificare le forme e le strutture che l'apprendente individua come simili o dissimili;
2. spiegare il motivo per cui ciò accade.

Alcuni studi su soggetti plurilingui dimostrano anche che un individuo può ispirarsi ad una lingua non nativa che conosce ma che non è tipologicamente vicina alla TL, piuttosto che ad una lingua pure non nativa e tipologicamente più vicina alla TL. In altre parole: ogni apprendente stabilisce delle 'relazioni'.

2.2 Rete di relazioni

Greimas (1966) parte dal concetto di struttura come rete relazionale, intendendola come una mera relazione tra elementi, per arrivare ad affermare che gli oggetti del mondo non sono conoscibili di per sé, ma unicamente per mezzo delle loro proprietà e che la condizione per la quale tali proprietà acquisiscono valore, permettendo in tal modo la determinazione degli oggetti, è la necessità di metterle in relazione le une con le altre. Tali relazioni, chiamate elementari (contraddizione, contrarietà, complementarietà), permettono di individuare la differenza tra i valori partendo dalla somiglianza fissata a priori da una relazione mutua; si tratta perciò di un gioco dialettico di somiglianze e differenze che rende possibili le condizioni minime della comprensione e della produzione del significato.

Ispirato da Greimas, Adamczewski, Delmas (1982, 37) suggeriscono che una grammatica è costituita da un insieme di relazioni e dalle operazioni effettuate su di esse: quindi, saper parlare o comprendere una lingua significa essere capaci di riconoscere tali relazioni e di servirsene in un gioco d'operazioni metalinguistiche al fine di comprenderne le potenzialità strutturali e le implicazioni semantiche. Sono tali relazioni e non gli operatori a determinare un effetto espressivo piuttosto che un altro, ed il valore di un operatore in un sistema può anche trovare un suo corrispettivo in un altro sistema; ciò non determina però necessariamente una coincidenza di valore tra i due operatori, perché a loro volta essi sono messi in relazione ad altri operatori non necessariamente presenti in entrambi i sistemi, o semplicemente cambieranno valore in base al diverso tipo di relazione instaurata dal parlante.

2.3 Dalla rete di relazioni all'attivazione simultanea

La gran parte degli studi condotti fino ad oggi hanno essenzialmente considerato la L1 come sorgente di transfer e, in senso più largo, di influenza translinguistica. Studi recenti sull'acquisizione di una terza lingua (L3) stanno invece dimostrando che la fonte dell'influenza translinguistica può essere ugualmente esercitata da qualsiasi altra lingua appresa in precedenza.

Si può pertanto sostenere che:

1. una precedente esposizione ad altre lingue non native influenza le scelte formali dell'apprendente in LT;
2. apprendenti con la stessa L1 ma lingue non native differenti sviluppano spesso in maniera diversa le loro conoscenze in L3;
3. i sistemi linguistici antecedenti possono influenzare tanto la produzione in LT in un momento specifico del percorso di apprendimento della stessa quanto la maniera stessa in cui la LT si sviluppa.

Diversi studi su soggetti multilingui hanno dimostrato che una o anche più di una delle lingue di background restano attivate nel corso della produzione linguistica dei soggetti, nonostante solo una lingua sia selezionata come lingua principale della situazione comunicativa (Paradis 1997; Grosjean 2001). La comprensione che attualmente si ha di ciò che può o non può essere trasferito da una lingua non nativa ad un'altra non nativa, e quindi del modo in cui esse interagiscono nel corso del processo acquisizionale, è ancora limitata. L'esplorazione di tale area di ricerca sembra però essere molto promettente sia per la comprensione dei fenomeni di interferenza a livello cognitivo, sia per la possibilità che tali studi possono offrire per la didattica di una nuova LS ai soggetti bi- o plurilingui.

3 Quale ruolo per l'italiano L1 nell'inglese L2?

Valuteremo in primo luogo il ruolo che l'italiano L1 sembra ricoprire nelle produzioni linguistiche in inglese L2 dei nostri informatori.

L'analisi dei dati mostra, nella fattispecie, che l'inglese gioca un ruolo:

- preponderante nella sintassi e a livello concettuale;
- pressoché nullo nella morfologia.

Quanto alla sintassi, sono stati indagati i domini che seguono:

- transitività vs intransitività;
- inaccusatività e struttura informativa;
- sintassi della negazione;
- parametro *prodrop*.

Forniamo di seguito stralci dalle produzioni linguistiche analizzate. Nell'esempio (1), i piccoli locutori rendono transitivo *look* e intransitivo *climb* (cf. anche es. 2), *hit* (es. 3) e *go* (es. 4), invertendo in tal modo le caratteristiche argomentali dei vari verbi, a cui vengono attribuite quelle proprie dei verbi italiani corrispondenti. Il transfer dall'italiano sembra ugualmente spiegare la postposizione del soggetto in *&arriv # a cat ## one day # &arriv # a dog* (es. 1) e *arrived the fireman* (es. 2), ovvero con un verbo che in italiano è chiaramente inaccusativo; il posizionamento preverbale del soggetto in *the firemen arrived* (es. 2) dimostra tuttavia l'interazione tra la struttura informativa di tale struttura (*the firemen* è qui in topic e non in fuoco come negli stralci precedenti) e la posizione preverbale del soggetto (lo stesso *firemen*). La struttura informativa con *a bird* in fuoco spiega l'ordine V + S in *in a trees live a bird* (es. 1).³

³ Per una discussione tra struttura dell'informazione, sintassi e interlingua, Klein, Perdue 1992.

Quanto a *no get up* (es. 2) e *not find the dog* (es. 4) si può ipotizzare un transfer dalla L1 di tipo morfo-sintattico, poiché al posizionamento preverbale del negatore si unisce la scelta del morfema negativo *no*.⁴

Per ciò che concerne il parametro del soggetto nullo, esso viene applicato, in modo evidente, sia ai casi in cui l'inglese richiederebbe un *dummy subject* (cf. *was night* in es. 5), sia a casi di continuità topicale (cf. il simbolo \emptyset nei vari esempi).⁵

(1) **Giorgio 3a elementare**

1. the dog look the cat
2. in a trees # live # <the> [/] # <a> [/] # <a> [/] # a bird ##
one day # <a bird> [/] # the bird # go # and &arriv # a cat ## one day #
&arriv # a dog ##
3. a cat climb # <in> [/] # in the tree ## <and> [/] # <and> [/] # and the
dog # climb <the> [/] ## on the tree

(2) **Agnese 5a elementare**

1. there are a bird and a cat # the cat climb on the tree e: m: but arrived
a dog [...]
2. When Mr. Blue get up # \emptyset look the fire
3. But Mr. Green no get up
4. So arrived the firemen on the house of Mr. Blue and Red # So Mr. Green,
Mr. Blue and Mr. Red is very happy because the firemen arrived

(3) **Daniela 3a media**

- after #the horse # jump out the fence # and he: hit at the legs

(4) **Francesco 3a media**

1. the dog and child not find the frog
2. the child and the dog go at home
3. \emptyset are in the lake # and # <the boy> [/] # the boy said at the dog wait a
minute <I> [/] # I hear # the frog and \emptyset search e: # on the tree <and> [/]
and \emptyset search the frog and his family # and \emptyset takes the frog and \emptyset say
goodbye at this family

(5) **Carolina 5a elementare**

1. when \emptyset was night the frog keep away
2. the child search and \emptyset search the frog but \emptyset don't found <his> [/] his
frog [...]

⁴ Una lunga tradizione di studi sulla negazione ha tuttavia dimostrato che la struttura *no + V* può anche corrispondere ad una strategia morfo-sintattica di semplificazione adottata tanto da apprendenti adulti di L2, con differenti L1, quanto da bambini anglofoni (per una panoramica su tali studi, Giuliano, 2004).

⁵ I numeri progressivi negli esempi (1., 2., 3. ecc.) fanno riferimento alle vignette in sequenza.

Per ciò che concerne l'influenza dell'italiano in inglese a livello concettuale, sono stati individuati sia calchi semantici che calchi strutturali.

(6) **Daniela 3a media**

1. After they: look in a forest if there is the frog and the boy say to the dog to stay silence
2. there is a dog e: [...] it goes to: call a boy

4 **Quale ruolo per l'italiano L1 nello spagnolo L3?**

Quanto al rapporto tra italiano L1 e spagnolo L3, la prima lingua agisce soprattutto da serbatoio lessicale (parole contenuto e parole funzionali) e morfologico. Le strutture sintattiche simili tra i due opacizzano invece le possibili interferenze translinguistiche. Di seguito uno stralcio di intervista:

(7) **Andrea 3a media**

1. allora el caballo estaba en un recinto y la: se avvicinò al caballo una caba
2. # y después se allontanò se fue # el caballo quereba ir donde estaba la caba la baja para saltar el e: el recinto
3. <ello> [//] el caballo se hace: mal # y: después la: caba #
<lo: ayudò: a:> [//] ## lo ayudó porque ello e: se hizo cioè mal

5 **Quale ruolo per l'inglese L2 nello spagnolo L3?**

L'inglese L2 svolge un ruolo in spagnolo L3 malgrado la maggiore distanza tipologica e genetica, oltre che fonologica, dallo spagnolo rispetto all'italiano L1. Tale ruolo si evidenzia non tanto a livello lessicale (cf. tuttavia *frogita*) quanto piuttosto, e inaspettatamente, rispetto a 'parole funzionali' quali articoli, congiunzioni, morfologia verbale (forme non finite) nonché l'ausiliare *have*. Quanto agli infiniti in luogo delle forme finite, essi potrebbero essere attribuiti ad un livello interlinguistico basico (Giacalone Ramat 2003); tuttavia è molto raro che i parlanti romanzi che apprendono un'altra lingua romanza non provino a rendere finite almeno alcune delle forme prodotte (Klein, Perdue 1992): da qui la nostra idea che le forme verbali per lo più isolanti dell'inglese influenzino la resa morfologica in spagnolo L3.

Per ciò che concerne l'influenza di *have*, essa traspare dalla pronuncia aspirata di *&has* (es. 10).

(8) **Diego 3a elementare**

1. the chico and perro e: <rana> [//] guardar the rana ##
2. the sico and the perro *dormir* and the rana scapar #

(9) **Alessandro 3a elementare**

1. El ciervo metter el bambino su la schiena e # lo buttar # in acqua ##

(10) **Andrea 3a media**

1. cuando ello se fue un gato e: # &has mirado los pája +/- los pequeños pájaros y: ello quereba salir para prender pienso [...]
2. la madre de los pequeños e: &has venuto # y: el gato se ne fue

(11) **Marco 3a elementare**

1. &siera una &vuolta # e: un &buambino #un puerro e una frogita #

Il fatto che le parole funzione possono provenire da altre lingue non native è la prova che tali lingue possono restare attive mentre si usa la nuova LT (Paradis 1997; Grosjean 2001). Il parlante sceglie la «lingua di base», che sarà la più attivata, mentre le altre restano meno sollecitate, come lungo un *continuum* di attivazione, in base al livello di competenza, all'interlocutore, all'argomento, alla situazione di interazione ecc.

6 Apporti del nostro studio

Il nostro studio dimostra che una distanza tipologica maggiore tra L2 e L3 (così per noi tra inglese e spagnolo) non impedisce il transfer dall'una all'altra. Apprendenti con la stessa L1 e la stessa lingua target ma L2 diverse possono, di conseguenza, sviluppare differenze nelle loro competenze sulla L3: la conoscenza di altre lingue non native deve rappresentare perciò una variabile cruciale nello studio dell'influenza translinguistica e dello sviluppo acquisizionale.

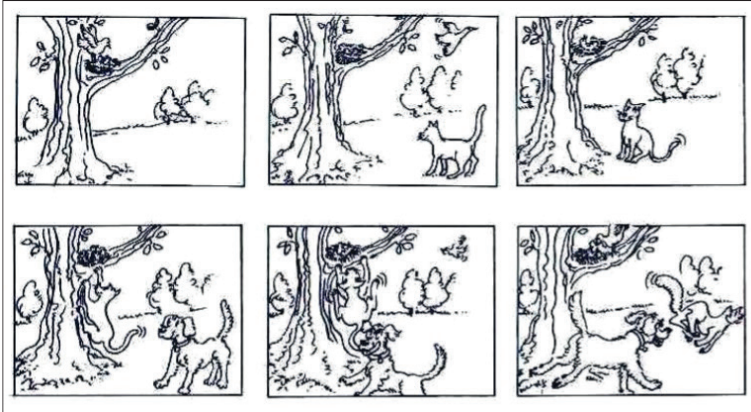
L'impostazione della didattica di una L3 potrebbe, a questo punto, vantaggiosamente sfruttare le interferenze effettive esistenti nelle interlingue degli apprendenti, in virtù delle conoscenze plurilinguistiche possedute, per constatarne gli errori possibili e agire su di essi, ma anche per facilitare il raffronto tra i vari sistemi linguistici conosciuti.

Simboli usati nelle trascrizioni

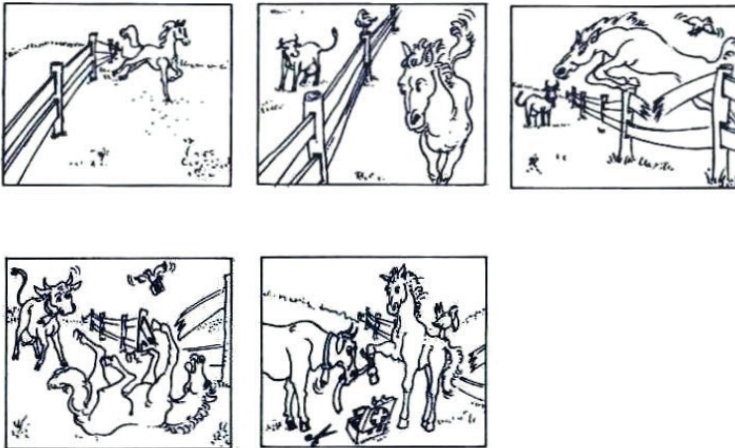
&	trascrizione fonetica
#	pausa
+//	auto-interruzione
<>[/]	ripetizione
<>[//]	auto-riformulazione
[...]	passaggio soppresso

Appendice

La storia del gatto / Cat story



La storia del cavallo / Horse story



Bibliografia

- Adamczewski, H.; Delmas, C. (1982). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris: A. Colin.
- Bardel, C.; Lindqvist, C. (2007). «The Role of Proficiency and Psychotypology in Lexical Cross-Linguistic Influence. A Study of a Multilingual Learner of Italian L3». Chini, M. et al. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative = Atti del VI Congresso AiTLA* (Napoli, 9-10 febbraio 2006). Perugia: Guerra, 123-45.
- De Angelis, G. (2005). «Interlanguage Transfer of Function Words». *Language Learning*, 55(3), 379-414. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00310.x>.
- Dimroth, C. (2006). *The Finite Story*. Max Planck Institut for Psycholinguistics. <https://www.iris-database.org/iris/app/home/search?query=Finite+Story>.
- Falk, Y. et al. (2015). «The Role of L1 Explicit Metalinguistic Knowledge in L3 Oral Production at the Initial State». *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227-35. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000552>.
- Jarvis, S.; Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. London: Routledge.
- Kellerman, E. (1983). «Now You See It, Now You Don't». Gass, S.; Selinker, L. (eds), *Language Transfer in Language Learning*. Massachusetts: Newbury House, 112-34.
- Klein, W.; Perdue, C. (1992). *Utterance Structure*. Amsterdam: John Benjamins.
- Giacalone Ramat, A. (a cura di) (2003). *Verso l'Italiano*. Roma: Carocci.
- Giuliano, P. (2004). *L'Acquisition de la négation dans une langue étrangère. Un débat conclu?* Berna: Peter Lang.
- Greimas, A.J. (1966). *Sémantique structurale*. Paris: Larousse.
- Grosjean, F. (2001). «The Bilingual's Language Mode». Nicol, J. (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell, 1-22.
- Paradis, M. (1997). «The Cognitive Neuropsychology of Bilingualism». Kroll, J.K.; De Groot, A.M.B. (eds), *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum, 331-54.
- Poullisse, N.; Bongaerts, T. (1994). «First Language Use in Second Language Production». *Applied Linguistics*, 15(1), 36-56. <https://doi.org/10.1093/applin/15.1.36>.
- Taeschner, T. (2002). *Insegnare la lingua straniera con il Format. Un modello psicolinguistico per la scuola materna ed elementare*. Roma: Edizioni Anicia.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.
- Williams, S.; Hammarberg, B. (1998). «Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model». *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>.

**Politiche e pratiche per l'educazione linguistica,
il multilinguismo e la comunicazione interculturale**

a cura di Sandro Caruana, Karl Chircop, Phyllisienne Gauci, Mario Pace

L'apprendimento linguistico cooperativo in contesti plurilingui

Strategie dell'apprendente e dell'insegnante

Daria Coppola

Università di Pisa, Italia

Raffaella Moretti

IC «Giorgio La Pira» – Campi Bisenzio, Firenze, Italia

Lorena Salvati

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Abstract This article takes into account results from two classroom research projects and analyses validity and effectiveness of dialogical cooperative techniques for plurilingual education. The first experimental study focuses on language learning strategies developed by pupils in plurilingual classrooms, such as translanguaging, repetition, avoidance and metalinguistic strategies, whereas the second study concerns teachers' strategies in modifying and adapting their talk to support the language learning process of students.

Keywords Dialogical approach. Cooperative techniques. Plurilingual education. Translanguaging. Language learning strategies. Teacher talk. Modified input.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le strategie dell'apprendente: il processo 'invisibile' di sviluppo linguistico-comunicativo. – 3 Le strategie del docente: l'adattamento linguistico nel parlato in classi di italiano L2. – 4 Conclusione.



SAIL 18

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-501-8 | ISBN [print] 978-88-6969-502-5

Open access

Submitted 2020-10-16 | Published 2021-05-19

© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone

DOI 10.30687/978-88-6969-501-8/014

1 Introduzione

Nella promozione dell'apprendimento linguistico e nell'interazione didattica un ruolo importante rivestono le scelte metodologiche del docente, le sue strategie educative e comunicative e le strategie dell'apprendente. Nel presente contributo prenderemo in esame questi importanti fattori, partendo dai risultati di due sperimentazioni.

Per quanto riguarda le metodologie, gli esiti positivi di una sperimentazione pluriennale che si è conclusa nel 2018 e ha riguardato un campione (sperimentale e di controllo) costituito da 133 ragazzi di 11-13 anni, provenienti da classi caratterizzate da un'alta percentuale di alunni immigrati (di prima e seconda generazione) e dalla presenza di un'ampia varietà di L1, ci hanno portato a concludere sulla validità e sull'efficacia di un insegnamento plurilingue basato sull'impiego di tecniche glottodidattiche cooperative di matrice dialogica.¹

Diversamente da quanto accade di norma a scuola, dove le lingue vengono insegnate come discipline separate, senza tener conto del naturale processo acquisizionale, e dove lo stesso studente viene valutato in ogni singola lingua curricolare, ostacolando così l'uso spontaneo del *translanguaging*, con gli alunni del campione sperimentale sono state usate, contemporaneamente, tutte le lingue insegnate/apprese/parlate in classe - da quelle curricolari (in questo caso, l'italiano, l'inglese, lo spagnolo e il cinese) alle L1 dei ragazzi, comprese le varietà dell'italiano -, attraverso task e consegne formulate in più lingue e test plurilingui progettati in modo da superare, anche nella fase della verifica, l'impianto rigidamente monolingue del *language testing* (per una più dettagliata presentazione della sperimentazione, cf. Coppola, Moretti 2018; Coppola 2019).

La scelta di adottare nelle classi sperimentali una metodologia di matrice dialogica ha assicurato alla nostra sperimentazione una base teorica ampia e articolata, caratterizzata da una concezione complessa e interrelata di repertorio, competenza e apprendimento linguistico che ha tenuto conto in modo unitario di aspetti linguistici, cognitivi, comunicativi e culturali (sull'approccio dialogico e le sue tecniche, cf. Coppola 2009; 2015; 2019). In pratica, il campione sperimentale ha lavorato in modo cooperativo, all'interno di gruppi di lavoro eterogenei dal punto di vista linguistico-culturale, composti da 4-5 alunni con differenti livelli di competenza nella lingua italiana e con gradi diversi di sviluppo delle abilità linguistiche. L'uso

¹ La sperimentazione ha coinvolto, dal 2015 al 2018, docenti dell'Università di Pisa, ricercatori dell'Istituto di Linguistica Computazionale del CNR di Pisa, insegnanti e alunni di un istituto comprensivo di Campi Bisenzio (FI). Tenendo conto dei dati del MIUR del 2018, la percentuale di alunni con L1 diverse dall'italiano era del 32% su una media nazionale inferiore al 10%, mentre la percentuale di alunni con DSA (dislessici e disortografici) era dell'11% su una media nazionale oscillante intorno al 3-5%.

della tecnologia *Mobile* ha contribuito a rinforzare gli aspetti cooperativi del lavoro di gruppo e ha fornito risorse digitali utili per la pratica del plurilinguismo (sull'uso cooperativo della tecnologia *Mobile*, cf. Coppola 2015).

Il ricorso ai *real life task*, che hanno previsto l'uso contemporaneo di più lingue in attività tipiche della comunicazione spontanea, quali i dialoghi tra parlanti di diversa L1, le descrizioni di azioni/procedimenti/comportamenti, le narrazioni di usanze/ aneddoti/testimonianze, ha sollecitato i gruppi di lavoro a produrre scritture digitali informali come l'email plurilingue. Altre attività hanno specificamente riguardato confronti intra- e interlinguistici ai vari livelli della lingua, partendo dal *translanguaging* spontaneo per arrivare ad analisi metalinguistiche (basate sull'osservazione di fenomeni linguistici e la formulazione di ipotesi) e a riflessioni sulla variabilità in relazione agli usi sociali della lingua.

I risultati delle verifiche, somministrate alla fine di ciascuna unità di lavoro, con lo scopo di testare alcuni aspetti delle competenze lessicale, semantica, metalinguistica, comunicativa e testuale, hanno confermato la netta superiorità del campione sperimentale rispetto a quello di controllo; quest'ultimo ha lavorato sugli stessi argomenti (il cibo, le ricette etniche, le tradizioni culturali) in modo individuale, seguendo i sillabi predisposti dagli insegnanti delle quattro lingue curricolari e implementati attraverso lezioni prevalentemente frontali e attività riprese dai libri di testo. I ragazzi delle classi sperimentali hanno conseguito risultati migliori sia a livello quantitativo che qualitativo. Hanno infatti prodotto un maggior numero di risposte adeguate, utilizzando un maggior numero di parole nelle quattro lingue curricolari, e hanno fornito risposte più complesse e meglio articolate, contraddistinte da descrizioni più ricche, dall'uso di un lessico più appropriato e creativo, da una maggiore coerenza e coesione testuale.

Di particolare interesse ci sono sembrate le strategie messe in atto dagli alunni del campione sperimentale nell'interazione con i compagni, quali il *translanguaging*, l'evitamento, la ripetizione, le strategie metalinguistiche; altrettanto interessanti abbiamo ritenuto le strategie di adattamento linguistico spontanee o adottate intenzionalmente dagli insegnanti al fine di favorire la comprensibilità dell'input e l'interazione in classe. Le prime verranno prese in esame nel secondo paragrafo, a sostegno della validità e dell'efficacia dell'insegnamento plurilingue e delle tecniche dialogiche; le seconde verranno analizzate nel terzo paragrafo, tenendo conto dei primi risultati della nostra sperimentazione condotta in classi di italiano L2.

2 Le strategie dell'apprendente: il processo 'invisibile' di sviluppo linguistico-comunicativo

In contesti contraddistinti da una molteplicità di lingue e di culture, come quello della nostra sperimentazione, proliferano le strategie comunicative e di apprendimento, rendendo manifesti all'osservatore quei processi 'invisibili' attraverso i quali gli alunni mettono in atto le proprie conoscenze e competenze linguistiche (Legenhaußen 2003; Mariani 2010). L'osservazione di tali strategie consente di identificare quali comportamenti linguistici risultino più funzionali alla comunicazione e quali allo sviluppo di competenze metalinguistiche (Cardona 2008; Mazzotta 2015).

Durante la sperimentazione abbiamo constatato come i ragazzi, soprattutto nelle attività orali, ma anche in quelle scritte, si siano serviti in maniera spontanea dell'intero repertorio linguistico a disposizione, funzionalmente ai propri obiettivi comunicativi e tenendo conto degli interlocutori. Tra le strategie utilizzate nei gruppi di lavoro abbiamo rilevato: il *translanguaging*, l'evitamento e la ripetizione.

L'uso del *translanguaging* (García, Wei 2014), tipico della classe plurilingue, ha consentito agli alunni di passare, spontaneamente e in maniera fluida, dall'italiano (lingua della scuola) alle proprie L1 e/o alle altre lingue studiate, sia per assicurarsi di aver inteso correttamente le parole dell'interlocutore sia per aiutarlo a comprendere il messaggio ricevuto sia per negoziare il significato delle parole.

Per quanto riguarda l'evitamento, i ragazzi ne hanno fatto ricorso in tutte quelle situazioni problematiche riconducibili a una non adeguata competenza della lingua in uso. Mentre con il *translanguaging* lo scopo comunicativo rimane prevalente, con l'evitamento il parlante resta ancorato ai limiti imposti dalla sua scarsa conoscenza della lingua, con una conseguente riduzione della comunicazione.

La ripetizione è stata impiegata spesso nella comunicazione spontanea orale per reiterare richieste, informazioni e spiegazioni. A questa strategia gli alunni sono ricorsi per assicurarsi di essere stati compresi dai compagni di altra L1; essa è comunque presente anche nella produzione scritta di e-mail, soprattutto quando il mittente è consapevole del basso grado di competenza linguistica del destinatario.

La combinazione di queste e altre strategie, difficili da individuare distintamente nelle produzioni scritte, ma di più facile osservazione nell'interazione, in quanto accompagnate da segnali non verbali (esitazioni, pause, gesti), ha permesso agli alunni di rendere più funzionali gli scambi comunicativi, confidando sulla possibilità di utilizzare, all'occorrenza, tutte le lingue presenti nel repertorio della classe. Come esempio dell'uso fluido e combinato che ne hanno fatto i ragazzi, riportiamo di seguito un'e-mail scritta da un'alunna di L1 cinese a un coetaneo di L1 inglese che ha una conoscenza di grado diverso delle lingue usate dalla ragazza. L'e-mail è tratta dal corpus

raccolto durante la sperimentazione, costituito da 102 testi mistilingui, per un totale di 6.323 *tokens*.

Ciao,
mi chiamo Cindy,
wo shi yi wei chu zhong xue sheng (sono una studentessa della scuola superiore di I grado), ho 12 anni. io hablo italiano, english y cinese.
ho i capelli neri, hei se de yan jing (sono abbastanza alta e ho gli occhi neri) io sono un po' alta wo zui xi huan de ke mu shi hua hua,wo ye hen xi huan yin yue (la mia materia preferita è il disegno, mi piace molto anche musica).
Mi escuela es in San Donnino, I go to school by bus or by car with my dad. I live far from school but the school is near dad job.
...Scrivimi presto,
Cindy

Quanto alle strategie di carattere metalinguistico, abbiamo rilevato come queste si attivino in modo spontaneo all'interno dei gruppi di lavoro. Tra quelle più usate dagli alunni del campione sperimentale, troviamo i confronti interlinguistici, alla ricerca di somiglianze e differenze tra le lingue, e il ricorso alla grammatica della L1 o delle lingue studiate a scuola per fare ipotesi sul funzionamento di lingue ancora poco o per niente note, ma presenti nel repertorio linguistico della classe.

Quando queste strategie vengono sollecitate dagli insegnanti, si pongono in stretta relazione con le strategie didattiche. Ciò è particolarmente evidente nel caso di alunni con difficoltà linguistiche o di alunni con DSA, i quali, come è noto, necessitano di modalità esplicite di insegnamento e di supporti metalinguistici; le sollecitazioni dell'insegnante alla consapevolezza, attraverso la riflessione metalinguistica, risultano in questi casi di fondamentale importanza.

3 Le strategie del docente: l'adattamento linguistico nel parlato in classi di italiano L2

L'analisi delle strategie non è stata circoscritta alla sola dimensione dell'apprendimento, ma si è anche occupata del versante relativo all'insegnamento. Partendo dalla sperimentazione precedentemente descritta, abbiamo ritenuto utile approfondire l'analisi delle strategie adottate dagli insegnanti, con una nuova indagine che ha coinvolto classi di italiano L2 di apprendenti adulti e che si è concentrata sulle strategie di adattamento linguistico (intenzionali o spontanee) messe in atto dai docenti durante le lezioni. L'osservazione e la riflessione su queste strategie, che non sembrano dipendere dalla giovane età degli apprendenti, in quanto, come vedremo, vengono di norma impiegate anche con studenti adulti, possono diventare un importan-

te strumento per migliorare la qualità della didattica: già Sinclair e Brazil, pionieri degli studi sull'interazione in classe, sostenevano che l'obiettivo di monitorare, e quindi perfezionare, la propria azione didattica fosse «One good reason why all teacher should study teacher talk» (Sinclair, Brazil 1982, 4). Questa affermazione è ancora più rilevante nel contesto di insegnamento/apprendimento di una L2, nel quale il parlato del docente, oltre che mezzo di insegnamento, è anche input linguistico, e quindi deve possedere quelle caratteristiche di comprensibilità e adeguatezza atte a favorirne la processazione.

La ricerca si basa su un corpus di parlato di 15 insegnanti di italiano L2, registrato in classi sia di livello A1, per circa 12 ore, corrispondenti a circa 15.000 *tokens*, sia di livello B1, per circa 7 ore, corrispondenti a circa 11.500 *tokens*.

Quale ulteriore strumento d'indagine abbiamo utilizzato un questionario formato da 32 domande mirate a sondare la percezione che gli stessi docenti hanno delle proprie strategie di adattamento linguistico: se e quanto frequentemente le usano, quali ritengono più importanti, in quali ambiti le utilizzano maggiormente ecc. Il questionario è stato somministrato a 50 docenti di italiano L2 di classi di livello A1 e B1.

Per ragioni di spazio, possiamo qui focalizzare l'attenzione solo su alcune domande del questionario. In primo luogo, è stato chiesto ai docenti se ritenessero necessario adeguare il proprio modo di parlare in classe ricorrendo a strategie di semplificazione. Si riporta di seguito il grafico delle loro risposte.

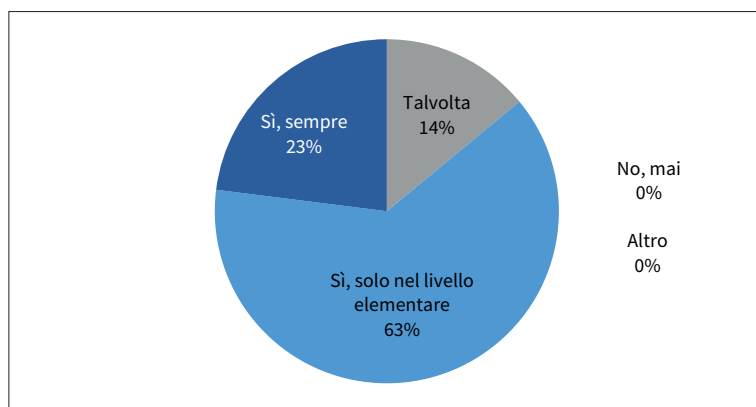


Grafico 1 Risposte dei docenti relative alla necessità di semplificare il proprio eloquio

Oltre l'80% degli insegnanti del campione crede che sia importante semplificare l'eloquio: il 63% però lo ritiene necessario soltanto per i livelli più bassi, mentre il 23% sempre, dunque per tutti i livelli. Una

minoranza del campione, il 14%, ritiene invece che sia doveroso semplificare solo talvolta, quando ci si accorge di non essere compresi dagli apprendenti. Nessun insegnante ha risposto 'mai'.

Ma quali sono gli ambiti nei quali si ricorre maggiormente a strategie di adattamento? Per le opzioni di risposta, abbiamo tenuto conto sia degli adeguamenti di tipo strutturale, sia di quelli interazionali (cf. Andorno et al. 2017), considerando gli ambiti fonetico, lessicale, morfosintattico e interazionale, come si evince dal grafico 2.

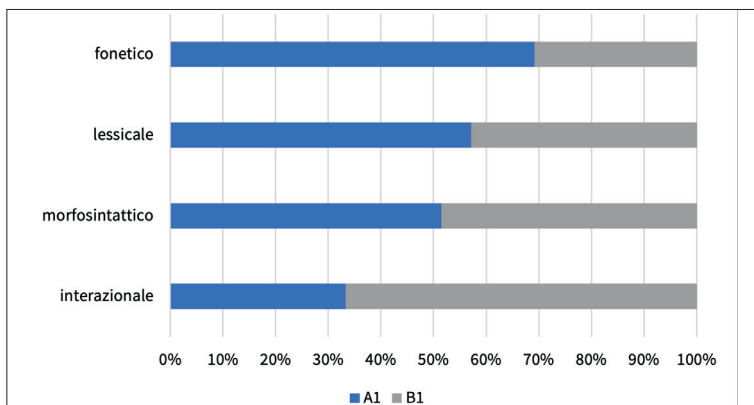


Grafico 2 Risposte dei docenti relative agli ambiti di adeguamento per i livelli A1 e B1

Dalle risposte emerge una differenza tra i livelli A1 e B1, con un'inversione degli ambiti di intervento: nelle classi di livello elementare, infatti, gli insegnanti del campione ricorrono alla semplificazione principalmente in ambito fonetico e lessicale, e in misura minore in ambito morfosintattico e soprattutto interazionale, mentre nelle classi di livello intermedio gli adeguamenti riguardano principalmente l'interazione, poi la morfosintassi, in misura minore il lessico e in minima parte gli aspetti fonetici.

In questa fase della ricerca, ci siamo concentrati sull'ambito lessicale, che secondo i docenti del campione richiede adeguamenti sostanziali, soprattutto al livello elementare. Ciò è in accordo con gli studi sul parlato dei docenti che ne hanno evidenziato la scarsa ricchezza lessicale e la frequente presenza di lessemi del vocabolario di base (tra gli altri, Chaudron 1988; Walsh 2013; Andorno et al. 2017).

In relazione alle caratteristiche sopra evidenziate, presentiamo qui alcuni risultati relativi alle prime analisi quantitative che abbiamo effettuato sul lessico del nostro corpus. Come corpus di riferimento abbiamo utilizzato la parte del *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (LIP) disponibile online (Bellini, Schneider 2003-19)

che riguarda gli scambi comunicativi in contesto scolastico (per comodità, la denominiamo 'LIP scolastico').²

Per valutare la ricchezza lessicale del corpus si è scelto di calcolare il parametro noto come TTR (*type-token ratio*), in quanto costituisce «una possibile misura della varietà lessicale di un corpus/testo» (Freddi 2014, 89). Un valore di TTR basso indica un'alta percentuale di ripetizioni, al contrario un valore alto indica maggiore ricchezza lessicale. I risultati mostrano come i valori numerici dei corpora A1 e B1 siano decisamente più bassi di quelli del LIP scolastico (con un valore medio di 8,6 nel corpus A1 e di 10,8 nel corpus B1, a fronte del valore medio LIP di 14,3). Si evince pertanto che gli insegnanti di italiano L2 tendono a usare molto più spesso la ripetizione come strategia di adeguamento lessicale.

Successivamente, per valutare in quale misura gli insegnanti facciano uso dei lemmi del vocabolario di base abbiamo confrontato il lessico del nostro corpus col *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (De Mauro 2016). I risultati parziali, riferiti per ora solo al corpus A1, hanno mostrato che circa il 90% delle parole usate dagli insegnanti appartiene al *Vocabolario di base*.

Possiamo pertanto concludere che sia la scarsa ricchezza lessicale che l'uso di parole del vocabolario di base sono strategie ampiamente presenti nel parlato dei docenti del nostro corpus.

4 Conclusione

I risultati di uno studio sperimentale condotto in alcune classi del primo ciclo di istruzione mostrano che l'insegnamento contemporaneo di più lingue attraverso tecniche cooperative dell'approccio dialogico attiva negli alunni importanti strategie, come il *translanguaging*, funzionali allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa in più lingue e all'interazione in contesti di apprendimento eterogenei dal punto di vista linguistico e culturale. Anche le strategie adottate dagli insegnanti risultano importanti in tali contesti per favorire l'educazione plurilingue dei ragazzi.

Tra le strategie didattiche, quelle di semplificazione dell'input non sembrano dipendere dall'età degli apprendenti, in quanto vengono di norma impiegate anche con studenti adulti. I risultati parziali della ricerca sul parlato degli insegnanti in classi di apprendenti adulti di italiano L2 (livello A1 e B1) da un lato evidenziano l'importanza che gli stessi docenti riconoscono alle strategie di adattamento dell'in-

2 Dal LIP sono stati estratti soltanto gli scambi comunicativi bidirezionali con presa di parola non libera faccia a faccia (del tipo C) e gli scambi comunicativi unidirezionali in presenza del destinatario (del tipo D) relativi all'ambiente scolastico.

put, dall'altro confermano, attraverso l'analisi quantitativa di un corpus raccolto, l'alto impiego di strategie di semplificazione lessicale.

Bibliografia

- Andorno, C. et al. (2017). *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET.
- Bellini, D.; Schneider, S. (a cura di) (2003-19). *Banca dati dell'italiano parlato (BADIP)*. Graz: Karl-Franzens-Universität. <http://badip.uni-graz.at>.
- Cardona, M. (2008). «L'insegnamento e apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni». *Studi di Glottodidattica*, 4, 1-21. <http://ojs.uniba.it/index.php/glottodidattica/article/viewFile/188/59>.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://doi.org/10.1017/cbo9781139524469>.
- Coppola, D. (2009). «L'interazione glottodidattica: un approccio dialogico». Coppola, D. (a cura di), *Parlare, comprendere, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa: Felici Editore, 95-115.
- Coppola, D. (2015). «Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 47(2-3), 71-87.
- Coppola, D. (2019). «Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici». Coppola, D. (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*. Pisa: Edizioni ETS, 115-37.
- Coppola, D.; Moretti, R. (2018). «Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso». Coonan, M.C. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione = Atti del IV convegno DILE (Venezia, 2-4 febbraio 2017)*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 397-41. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/024>.
- De Mauro, T. (2016). *Nuovo vocabolario di base*. <http://dizionario.internazionale.it/nuovovocabolarioibase>.
- Freddi, M. (2014). *Linguistica dei corpora*. Roma: Carocci.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.5565/rev/jtL3.764>.
- Legenhausen, L. (2003). «Second Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment». Little, D. et al. (eds), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment*. Dublin: Authentik, 65-77.
- Mariani, L. (2010). *Saper Apprendere. Atteggiamenti, motivazioni, stili e strategie per insegnare a imparare*. Padova: Libreria Universitaria.
- Mazzotta, P. (2015). *La scrittura in lingua straniera. Riflessioni teoriche e didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sinclair, J.McH.; Brazil, D. (1982). *Teacher Talk*. Oxford: Oxford University Press.
- Walsh, S. (2013). *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <http://doi.org/10.1075/etc.8.1.09meu>.

Migrazione stagionale, bilinguismo e politiche linguistico-educative nelle valli dei gelatieri

Laura Campanale

ITT Mazzotti, Treviso, Italia

Abstract The following contribution analyses a particular form of bilingualism present in the mountains and foothills of Veneto (Belluno and Treviso), which originated from a century-old tradition of ice-cream makers' seasonal migration to German-speaking countries. The children of ice-cream makers are also 'naturally' bilingual, although this is not given adequate recognition within educational policies.

Keywords Seasonal migration. Venetian ice cream makers. Bilingualism. Bilingual identity. Language policy.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Evoluzione e caratteristiche del fenomeno migratorio. – 3 Le competenze plurilingui dei gelatieri. – 4 Il plurilinguismo dei figli dei gelatieri. – 5 Politiche linguistico-educative nelle valli dei gelatieri. – 6 Conclusione.

1 Introduzione

Il seguente contributo analizza una tipologia di bilinguismo (Marcato 2012, 25-37) originato dalla tradizione secolare della migrazione stagionale dei gelatieri verso i Paesi di lingua tedesca e che interessa ancor oggi l'area montana e pedemontana veneta delle province di Belluno e Treviso.

Le informazioni sociolinguistiche estrapolate dalla mia tesi di dottorato *I gelatieri veneti in Germania. Un'indagine sociolinguistica* (Campanale 2006a)

si basano su un'indagine quantitativa e qualitativa,¹ da cui si è potuto evincere che il 72% del campione presenta un tipo di emigrazione stagionale e competenze plurilingui.

L'esamina del materiale qui di seguito esposto ci consentirà di dimostrare l'attualità e la rilevanza di un fenomeno migratorio, spesso poco conosciuto, ma che merita la dovuta attenzione anche a livello istituzionale e scolastico, in quanto esso determina tuttora i comportamenti linguistici dei suoi rappresentanti (gelatieri) e dei loro figli. Pertanto, nella prima parte del presente lavoro si illustreranno l'evoluzione del flusso migratorio e le principali caratteristiche ad esso connesse.

Di seguito, si presenteranno i dati relativi sia al comportamento linguistico in emigrazione, secondo i diversi domini, sia alla fruizione dei mass media in entrambi i Paesi.

Infine, nell'ultima parte si tratterà delle competenze plurilingui di un gruppo di figli di gelatieri, che, ai tempi della suddetta ricerca (negli anni 2000-02), frequentavano alle scuole superiori² i corsi di tedesco, in quel periodo ancora poco diffusi, mentre, ultimamente le politiche scolastiche si sono adeguate alle richieste dell'utenza, fornendo una più capillare offerta della lingua tedesca soprattutto nelle scuole medie del Cadore.

2 Evoluzione e caratteristiche del fenomeno migratorio

Grazie alle fonti bibliografiche (Bortoluzzi 1991; Caltran 1999; Mosen 1996) e all'analisi qualitativa della mia indagine, riusciamo a ricostruire le principali 'epoche' dell'emigrazione dei gelatieri oltralpe.

La prima fase, dal 1880 al 1939, vede coinvolte le valli del Cadore e dello Zoldano. Il flusso, diretto principalmente a Vienna e verso le altre capitali dell'Impero austro-ungarico, si espande presto anche nell'Europa settentrionale fino al Mar Baltico, ai territori dell'ex URSS e alla Prussia:³

- (1) il bisnonno era a Praga [...] invece il nonno paterno era a Riga sul Baltico prima della prima guerra mondiale (U 55 STAG REUTLINGEN / BL VALLE)

1 Per l'indagine quantitativa sono stati compilati 196 questionari, dei 300 somministrati, mentre per quella qualitativa si sono impiegate due tipologie di intervista: 'strutturata a risposta prefissata' e 'semi-strutturata a risposta libera'.

2 Con scuole superiori si intendono le scuole secondarie di secondo grado, mentre con scuole medie quelle di primo grado.

3 Gli esempi, ricavati dall'analisi qualitativa del mio campione, verranno indicati tra parentesi tonde con un numero progressivo.

A guerra conclusa, si assiste alla seconda fase migratoria, con la massima espansione del fenomeno negli anni 1949-75, nelle città e nelle aree più floride della Repubblica Federale Tedesca e con l'inclusione di forza lavoro bellunese, trevigiana e friulana:

- (2) Negli anni Cinquanta, Sessanta gli zoldani si sono diretti nella *Ruhr* [...], perché era una delle zone più ricche e al Nord mangiavano volentieri il gelato (U 39 STAG FREISING / DE ESSEN - BL FORNO DI ZOLDO)

Alla fine del 1980, con la terza fase migratoria, si avrà un'ulteriore diffusione delle attività in tutta la Germania e un ampliamento del bacino di reclutamento della manodopera che comprenderà anche meridionali e stranieri, spesso oriundi italiani (soprattutto italo-argentini/brasiliiani):

- (3) Alla fine degli anni Ottanta, Novanta c'è stato un ingresso di manodopera brasiliana con passaporto italiano (U 36 STAG FÜRSTENFELDBRÜCK / PD - BL LONGARONE)

Le variabili 'tipologia migratoria' e 'provenienza' esercitano tuttora un'influenza fondamentale su diversi aspetti socioculturali e linguistici; rari i matrimoni esogamici con conseguenze inevitabili sul comportamento linguistico in famiglia:

- (4) Con la figlia parliamo di solito in veneto, poco in tedesco, solo quando non ci ricordiamo qualche parola (D 52 BL OSNABRUECK PERM)

Allo stesso tempo, però, gli stagionali ci tengono, durante la pausa invernale in Italia, a mantenere vivo il legame con la Germania attraverso la fruizione dei mass media tedeschi:

- (5) Quando sono in Italia guardo tutti i giorni la TV tedesca per tenermi informato e perché le bambine crescano bilingue, [...] (U 39 ESSEN ZOLDO STAG)

Scelta del coniuge e comportamento linguistico sono, inoltre, strettamente correlati alla scolarizzazione dei figli e alle competenze linguistiche di questi ultimi. Per tradizione, la frequenza delle scuole dell'obbligo avviene, pertanto, in Italia, onde evitare eventuali processi di acculturazione e 'germanizzazione':

- (6) Mio papà non voleva che facessi le scuole in Germania, perché da noi è tradizione far fare le scuole in Italia (D 21 STAG AHLEN / BL FORNO DI ZOLDO - TREVISO)

3 Le competenze plurilingui dei gelatieri

In questa sede, sono state estrapolate dalla mia tesi di dottorato le informazioni relative sia al comportamento linguistico in emigrazione nei diversi domini (famiglia, tempo libero, lavoro, negozi, uffici e chiesa), sia alla fruizione dei mass media (Campanale 2006a, 151-91).⁴

Nella famiglia ristretta, anche all'estero, la lingua maggiormente usata dal campione è la variante dialettale, in particolare quella veneta (con valori superiori al 40% nei confronti dei genitori), pur se con fenomeni di *code-switching* verso l'italiano e il tedesco. Poco rilevante l'impiego del tedesco con il coniuge (10%) e con i figli (7%), a conferma della percentuale ridotta di matrimoni esogamici. Costante, invece, il ricorso allo zoldano in tutti i domini informali (famiglia, amici) e persino al lavoro con i dipendenti: il 14% lo parla con i genitori, il 16% con i fratelli, il 17% con il coniuge e il 21% con i figli. Nelle situazioni formali gli zoldani optano per l'italiano o per il tedesco, anche se con fenomeni di *code-mixing* a seconda delle circostanze e degli interlocutori. Il mantenimento del dialetto locale viene affidato alla famiglia che lo salvaguarda grazie alla tradizione orale (Campanale 2006a, 151-2).

Nell'ambiente di lavoro la prevalenza delle lingue nazionali (italiano e tedesco) sui dialetti è riconducibile alla composizione eterogenea del personale (2006a, 154).

La tipologia di attività condiziona anche i rapporti interpersonali, con un conseguente maggiore impiego dell'italiano e del tedesco nelle situazioni più formali (2006a, 158-60).

Ovvia la situazione negli altri domini (negozi, uffici, medici e chiesa) esposti alla lingua d'emigrazione (tedesco), fatta eccezione per il consolato (2006a, 161).

I suddetti dati sul comportamento linguistico vengono confermati dalla fruizione dei mass media all'estero, con una preferenza per il telefono e la televisione, nonostante si leggano regolarmente in Germania quotidiani tedeschi e italiani. L'81% del campione guarda tutti i giorni, all'estero, la TV italiana e l'89% legge, nel 70% dei casi, tutti i giorni, soprattutto quotidiani tedeschi (*Bild* per il 34% dei casi), ma allo stesso tempo, l'86% non trascura, anche se con minor frequenza, di procurarsi quotidiani italiani (in particolare il *Corriere della Sera* e *La Gazzetta dello Sport*). Al rientro in Italia, gli stagionali veneti ci tengono, tuttavia, a mantenere il contatto con la Germania tramite la fruizione dei mass media tedeschi (in particolare grazie alla TV satellitare). Il 51% segue in Italia le reti nazionali tedesche tutti i giorni (52%), mentre è inferiore la percentuale di chi in Italia legge in tedesco, soprattutto quotidiani come *Bild* (60%) o riviste come *Focus* (35%) (Campanale 2006a, 185-6).

⁴ Si veda, a proposito, anche Campanale 2006b, 161-7.

4 Il plurilinguismo dei figli dei gelatieri

Secondo la nostra indagine quantitativa il 37% dei primogeniti ha seguito gli spostamenti stagionali dei genitori in Germania e il 29% è rimasto in Italia con i nonni, mentre per i secondogeniti la situazione si inverte. L'11% dei primogeniti e il 15% dei secondogeniti si ferma, inoltre, in Italia in un convitto per gelatieri. In relazione alla frequenza scolastica, la maggioranza dei primogeniti (79%) segue l'asilo in Germania, ma successivamente la scuola primaria in Italia (72%) (Campanale 2006a, 259).

Conferma i suddetti dati statistici l'analisi qualitativa condotta su un campione di figli di gelatieri, iscritti, ai tempi della mia ricerca, ad un liceo scientifico con sperimentazione linguistica di una cittadina della Pedemontana (2006a, 269-84).

Tali giovani avevano frequentato l'asilo in Germania, ma la scuola dell'obbligo in Italia, dimostrando, a causa della migrazione stagionale familiare, un buon livello di bilinguismo con dilalia (Marcato 2012, 133) o meglio di plurilinguismo: ottime le competenze audio-orali (soprattutto dal punto di vista fonetico) e pragma-comunicative del tedesco (con conoscenza e impiego corretto del non verbale), sostenuto anche dalla fruizione dei mass media tedeschi in Italia.

Di certo, la buona conoscenza del loro tedesco era orientata al registro della lingua parlata appresa spontaneamente alla scuola materna, con gli amici tedeschi o in gelateria (Milani 2001, 305), mentre era deficitaria nell'ambito della scrittura; buoni i livelli dell'italiano conseguentemente al percorso scolastico svolto in Italia.

Nel campione esaminato l'aspetto linguistico era, inoltre, rafforzato da una competenza culturale multipla, caratterizzata da una 'dualità' positiva dovuta all'esperienza migratoria stagionale.

Nonostante la Germania rappresenti per i figli dei gelatieri una «seconda patria», la forte coscienza etnica trasmessa dal modello familiare (Tosi 1995, 112) si traduce in un 'ancoraggio' positivo all'identità veneta/italiana, tanto da condividere la scelta dei genitori di far loro frequentare le scuole in Italia per non perdere il contatto con le proprie 'radici' italiane. D'altra parte, il prestigio attribuito alla lingua e cultura tedesca (Marcato 2012, 33-4), anche per effetto della tradizione migratoria familiare, consente ai suddetti giovani di non rinnegare la loro 'parte tedesca', bensì di auspicarne un riconoscimento tramite la diffusione dell'insegnamento del tedesco nella scuola italiana (Marcato 2012, 21):

- (7) Da quando sono molto piccolo vivo a contatto con i tedeschi [...]; per me è normale comportarmi come un tedesco e allo stesso tempo come un italiano. La Germania per me è la mia seconda patria, [...]. In un certo senso c'è in me un'identità tedesca: in Germania sono cresciuto, là ho trascorso la mia infanzia [...]. Se avessi fatto le scuole in Germa-

nia, adesso potrei parlare bene in tedesco [...], ma avrei perso le mie radici, penso che questa sia la soluzione migliore: nella mia cultura ho una componente tedesca, ma la mia identità è quella di un 'trevigiano' (U 16 STAG / TV PIEVE DI SOLIGO)

- (8) Quando sono in Germania, mi sento come un'italiana che vive all'estero. Da quasi trenta anni i miei genitori hanno contatti coi tedeschi e hanno sicuramente un'opinione positiva dei tedeschi, [...]. Forse la mia opinione sui tedeschi è stata influenzata dai miei parenti (D 16 STAG / TV PIEVE DI SOLIGO)

Dopo la prima socializzazione in Germania, la maggior parte dei giovani gelatieri riceve un'educazione scolastica sostanzialmente italiana: ciò determina le principali interferenze sulle strutture più profonde del tedesco, in particolare in relazione all'ordine dei costituenti, alla costruzione della frase e alla morfosintassi, ma anche in ambito ortografico e lessicale (Campanale 2006a, 272-5).

5 Politiche linguistico-educative nelle valli dei gelatieri

Dai gelatieri intervistati sappiamo che, nella Val di Zoldo e a Cortina, la scuola dell'obbligo veniva spesso assolta nei convitti/collegi per gelatieri sorti dal 1970, con studio del tedesco alle scuole medie. Fino al momento della mia ricerca, negli altri territori del Bellunese e dell'Alto Trevigiano, se ne contavano solo poche con sperimentazione del tedesco, mentre migliore era l'offerta alle superiori nei principali centri urbani (Belluno, Conegliano, Vittorio Veneto).

Negli ultimi anni, si registra, invece, una maggiore presenza del tedesco nelle scuole medie delle aree 'storiche' di provenienza dei gelatieri, per cui oltre a Belluno, Longarone e Cortina, esso si insegna ora in diversi istituti pubblici soprattutto del Cadorino, ossia a Auronzo, Lorenzago, San Pietro, San Vito, Pieve di Cadore, oltre a Forno di Zoldo e Livinallongo.⁵

Nella zona pedemontana della provincia di Treviso (Conegliano, Vittorio Veneto e *hinterland*), in cui, a partire dal 1980, si sono insediati diversi gelatieri, il tedesco è offerto sia negli Istituti Comprensivi,⁶ sia nelle scuole superiori a indirizzo turistico e professionale alberghiero delle suddette città.⁷

⁵ http://istruzionebelluno.it/files/Documenti%202018/OD_I_grado_18-19.pdf.

⁶ <http://www.istruzioneetreviso.it/utxi/wp-content/uploads/2011/06/Tedesco.pdf>.

⁷ <http://www.istruzioneetreviso.it/utxi/wp-content/uploads/2011/06/lingue-straniere-scuole-superiori-2014.pdf>.

È inoltre, possibile studiarlo con il sistema dell'accreditamento delle competenze negli Istituti Serali della città di Treviso: all'I.T.T. Mazzotti fino al diploma come seconda e terza lingua.

Per quanto riguarda il ladino, nella provincia di Belluno⁸ non c'è tutela della minoranza linguistica a livello scolastico e amministrativo, così come, invece, avviene nell'Alto-Adige e in minor misura nel Trentino. Pur tuttavia, a sostegno del ladino, verrà riconfermato, per un ulteriore triennio, un importante progetto pilota sul plurilinguismo con il metodo CLIL, progetto che vedrà coinvolti alcuni I.C. soprattutto del Cadorino.⁹

In merito alla prassi didattica del tedesco nelle scuole superiori, l'impostazione curricolare tradizionale non riconosce le conoscenze acquisite grazie all'esperienza migratoria familiare, contrariamente ai Corsi Serali di Istruzione degli Adulti, in cui vige il sistema dei moduli con accreditamento delle competenze professionali e linguistiche pregresse.

L'introduzione sistematica della didattica CLIL potrebbe, inoltre, fornire ai figli dei gelatieri un valido supporto al loro bilinguismo, potenziandone motivazione e autostima (Menegale 2018, 539-40).

Fondamentale è sostenere l'ibridità di tali giovani tramite una loro partecipazione attiva e costruttiva all'azione didattica, visti gli effetti positivi in ambito cognitivo-linguistico di una pratica plurilingue sin dalla più tenera età (Marcato 2012, 16-22; Tosi 1995, 86).

6 Conclusione

Abbiamo constatato che le competenze plurilingui dei gelatieri presenti nell'area montana e pedemontana veneta (province di Belluno e Treviso) sono connesse alla lunga tradizione migratoria stagionale diretta principalmente verso i territori di lingua tedesca.

I figli dei gelatieri esaminati si contraddistinguono per buone competenze linguistiche (soprattutto ricettive) e culturali del tedesco, originate da un'immagine per lo più positiva del Paese straniero (prestigio della Germania), in cui hanno vissuto di solito la prima infanzia e nel quale continuano regolarmente a tornare durante i mesi estivi.

Allo stesso tempo, questi giovani manifestano una forte motivazione a perfezionare le conoscenze linguistiche del tedesco, anche in vista di un migliore inserimento professionale (Titone 1996, 56), dimostrandosi «portatori [e] trasmettitori [di quella] competenza lin-

⁸ Nella provincia di Belluno si parla ladino nell'Alto bacino del Cordevole, nell'Agordino, nell'Ampezzano, in Comelico e nella Val di Zoldo.

⁹ <https://corrierealpi.gelocal.it/belluno/cronaca/2019/05/26/news/plurilinguismo-col-ladino-e-metodologia-clil-1.32978288>.

guistica multipla» (Vedovelli 2002, 151), di vitale importanza in una società sempre più multi-etnica e globalizzata.

In una prospettiva di educazione plurilingue, diventa prioritario, per questa tipologia di studenti, il riconoscimento della propria identità bilingue e biculturale, attraverso l'introduzione dello studio sistematico della lingua tedesca (e possibilmente ladina) fin dalla scuola primaria (Tosi 1995, 282), eventualmente anche tramite l'approccio CLIL (Menegale 2018, 557).

Pertanto, sarebbe auspicabile che le politiche educative dimostrassero maggiore sensibilità e responsabilità nei confronti del 'prezioso' patrimonio culturale e linguistico del suddetto territorio.

Bibliografia

- Bortoluzzi, T. (1991). «Il flusso migratorio dei gelatieri bellunesi nell'area mitteleuropea». Lazzarini, A.; Vendramini, F. (a cura di), *La montagna veneta in età contemporanea. Storia e ambiente. Uomini e risorse*. Roma: Edizioni di Storia e Letteratura, 229-44.
- Caltran, T. (a cura di) (1999). *La storia del gelato: dall'epopea dei gelatieri alla Mostra Internazionale del Gelato*. Caselle di Sommacampagna (VR): Cierre Grafica.
- Campanale, L. (2006a). *I gelatieri veneti in Germania. Un'indagine sociolinguistica* [PhD Dissertation]. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Campanale, L. (2006b). «L'emigrazione dei gelatieri italiani in Germania: la tradizione del gelato 'made in Italy'». Krefeld, T. (a cura di), *Modellando lo spazio in prospettiva linguistica*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 157-72.
- Marcato, C. (2012). *Il plurilinguismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Menegale, M. (2018). «La rivisitazione del curricolo in ottica CLIL». Coonan, C.M. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 539-60. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/032>.
- Milani, C. (2001). «Il parlato dei gelatieri veneti in Germania». Marcato, G. (a cura di), *I confini del dialetto = Atti del convegno Sappada/Plodn* (Belluno, 5-9 luglio 2000). Padova: Unipress, 299-313.
- Mosena, E. (1996). *La Val di Zoldo tra Otto e Novecento: popolazione, risorse ed emigrazione* [tesi di laurea]. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Titone, R. (a cura di) (1996). *La personalità bilingue. Caratteristiche psicodinamiche*. Milano: Bompiani.
- Tosi, A. (1995). *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multi-etnica*. Scandicci (FI): La Nuova Italia Editrice.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.

«... é chësta mat y mot gioca ein palla» (I bambini giocano a palla). Dinamiche di apprendimento in contesti multilingue

Olimpia Rasom

Direzione Istruzione, Formazione e Cultura ladina, Provincia Autonoma di Bolzano, Italia

Emanuela Atz

Centri Linguistici Provincia Autonoma di Bolzano, Italia

Abstract What kind of dynamics in language learning can we find in a historically multilingual context where the languages of the newly migrated speakers have been added? The paper presents a brief overview of the characteristics that could influence plurilingual learning for students in the Ladin area (Gardena, Badia and Fassa valleys) and in the Italian or German school systems in the province of Bolzano, Italy. Examples of transfer, translanguaging with two and more languages, reflections on the influence of prestige varieties and the challenges in the school system to promote effective multilingualism will be proposed.

Keywords Multilingualism. Language contact. Learning contexts. Translanguaging. Crosslinguistic influence.

Sommario 1 Metodologia della ricerca. – 2 Contesti scolastici e competenze linguistiche. – 3 Dinamiche di apprendimento. – 4 Alunni senza lingua? – 5 Ambiente di apprendimento e sviluppo linguistico.

1 Metodologia della ricerca

Il presente contributo è parte di un progetto di ricerca realizzato negli anni 2016-17 nelle scuole ladine delle valli di Gardena e Badia in collaborazione con le scuole della val di Fassa e le scuole di lingua italiana e tedesca della provincia di Bolzano. Scopo della ricerca è stato analizzare i tempi di apprendimento delle lingue di istruzione (ladino, tedesco, italiano) degli apprendenti con background migratorio delle scuole primarie e secondarie di primo grado. Sono state realizzate, suddivise su due anni scolastici, 4 raccolte dati di produzione orale, racconti in parte spontanei, in parte sollecitati (schede e video). Alla ricerca hanno partecipato 59 apprendenti.

I dati sono stati analizzati quantitativamente sotto il profilo linguistico e della competenza narrativa, utilizzando misure di macrostruttura e microstruttura. Nell'ambito del quadro teorico della Grammatica della Storia (Stein, Glen 1979), le misure di macrostruttura hanno consentito di valutare la struttura interna della narrativa in ogni lingua (contesto, evento iniziale, risposta interna, piano/progetto, tentativo, conseguenza e reazione). Le misure di microstruttura hanno invece esaminato la qualità e quantità di produttività linguistica utilizzando indicatori di *fluency* (lunghezza media degli enunciati), complessità grammaticale (uso del soggetto) e variabilità lessicale (nomi, verbi e aggettivi).

Le riflessioni di seguito presentate sono il lavoro di analisi qualitativa basato sui contenuti delle trascrizioni verbali della raccolta dei dati. Nella totalità delle trascrizioni sono stati evidenziati i momenti di contatto e interconnessione fra le lingue di istruzione e di contesto. Sono state poi analizzate le dinamiche di apprendimento di tipo linguistico, anche in correlazione all'influenza dell'ambiente scolastico e sociolinguistico. Gli esempi riportati in questo contributo sono presentati a titolo esemplificativo delle riflessioni emerse.

2 Contesti scolastici e competenze linguistiche

Il contesto scolastico è uno dei diversi fattori che determinano le competenze linguistiche dei parlanti. È stato osservato che nelle scuole ladine, dove il sistema prevede l'insegnamento delle discipline in più lingue,¹ gli apprendenti attivano più lingue con spontaneità. L'at-

I paragrafi 1, 2 e 3 sono a cura di Olimpia Rasom, 4 e 5 di Emanuela Atz.

1 Nelle scuole primarie della val Gardena e della val Badia il docente insegna in due lingue (italiano e tedesco) e utilizza il ladino come lingua veicolare. Nelle scuole superiori di primo grado la lingua della disciplina è definita per legge nel rispetto della pariteticità delle ore. Il ladino è impartito per due ore settimanali. Nelle scuole della

tivazione simultanea (Hammarberg 2001) avviene con le lingue d'istruzione e in alcuni casi anche con la lingua inglese. L'attivazione di più lingue all'interno di una singola unità discorsiva si osserva con maggiore frequenza come strategia di supporto comunicativo nelle fasi iniziali e intermedie di apprendimento linguistico, come negli esempi che seguono.²



Figura 1 Zerbrochene Brille beim Basketballspiel – M. Sondermann, 2013-02-04

Un'alunna di origine pakistane, in Italia dal 2014, viene invitata a descrivere una breve storia in lingua ladina [fig. 1]. Pur in possesso di competenze linguistiche minime l'alunna mette in atto strategie - fenomeni di transfer pluridirezionale (de Bot 2004) in primis - per raggiungere il suo obiettivo comunicativo: «ehm é chësta mat y mot **gioca ein palla und die mat ju maché la pal und die mat ulës ((xxx)) ist kaputt**».³ L'alunna si serve di più lingue perché ciò le è consentito nel sistema scolastico che permette e promuove l'uso di più lingue. Con il prosieguo del processo di apprendimento sarà sempre meno necessario ricorrere a strategie di supporto. Di questo percorso è possibile osservare alcune fasi di un alunno di origine serbe. Alla

val di Fassa gli interventi in lingua (ladino, tedesco e inglese) si suddividono come insegnamento curriculare e interventi CLIL per un ammontare di ore suddiviso in modo proporzionale nella scuola primaria e a seconda delle risorse disponibili nelle scuole secondarie di primo grado.

² Esempi tratti da <http://www.digitale-schule-bayern.de/>. Dal 2020 il sito è consultabile previa iscrizione e pagamento.

³ In italiano (letteralmente): 'ehm è questa bambina e bambino gioca una palla e la bambina butta giù la palla e la bambino vorrebbe ((xxx)) è rotto'.

prima rilevazione il transfer lessicale è evidente («chiò **mangiano**, chiò vardano la tv, chiò se lava, chiò **guarda sul** computer, **si legge un libro**»⁴). Alla terza rilevazione il fenomeno si è ridotto («**siamo** jit a scriver **cosa** ne piajù ne piajea di più e **poi siam andat** a scola»⁵) e alla quarta il transfer è ormai assente («l'era na uta n bez e e doi omegn che l'é vole- volea jir su la luna»⁶).

Nei sistemi scolastici in lingua italiana e tedesca⁷ si nota una minore flessibilità nell'uso delle lingue. Davanti alla possibilità di utilizzare le altre lingue in fase di apprendimento o apprese nel contesto familiare e/o sociale, l'alunno, generalmente, non interviene e rimane in silenzio. Non inserisce alcuna parola, né nelle lingue di istruzione né nelle lingue madri conosciute. Il tutto avviene in modo consapevole come dimostra il caso dell'alunna (nata in Italia) frequentante la scuola in lingua italiana: «ee in una notte ((xxx)) c c'ea ra un ((xxx)) tipo ((xxx)) un mare ee».

3 Dinamiche di apprendimento

Sono stati osservati una molteplicità di fenomeni di influenza translinguistica o transfer (Jarvis, Pavlenko 2008), per la gran parte di ordine lessicale. Troviamo fenomeni di transfer - inteso come prestito da una o dall'altra lingua di apprendimento o da varianti dialettali - e/o di *translanguaging* - inteso come modalità attraverso cui i parlanti multilingui interagiscono e costruiscono significati attingendo in modo fluido e creativo al loro repertorio linguistico e semiotico (Otheguy, García, Reid 2015; García 2009). In contesti plurilingue con presenza di lingua minoritaria, in contesti familiari o informali, il parlante, parlando in una lingua, utilizza forme ed espressioni nelle altre lingue con lo scopo di massimizzare il potenziale comunicativo, oppure di avvicinarsi all'uso corrente della lingua o variante dialettale, oppure ancora manifestare la propria competenza plurilingue. Gli apprendenti con background migratorio riescono già in fase di apprendimento della lingua a mettere in atto queste strategie comunicative.

4 Trad.: 'Qui mangiano, qui guardano la tv, qui si lavano, qui guardano nel computer, si legge un libro'.

5 Trad.: 'Siamo andati a scrivere cosa ci è piaciuto, ci piaceva di più e poi siamo andati a scuola'.

6 Trad.: 'C'era una volta un bambino e due uomini che volevano andare sulla luna'.

7 Le lingue di istruzione sono rispettivamente il tedesco e l'italiano, con italiano e tedesco insegnate come L2 nei rispettivi sistemi con un monte ore annuale diverso. L'insegnamento CLIL è presente in modo strutturale nel sistema in lingua italiana, con diversi modelli e lingue dalla scuola primaria alla secondaria di secondo grado.

Dall'analisi dell'unità analizzata⁸ di un alunno di origine kosovara (in Italia dal 2014), ad esempio, appaiono 7 fenomeni, ad una prima lettura di transfer lessicale («meravigliato», «fé pulizie», «grande», «litigavano», «Hammer»,⁹ «explodieren» e «baiter»). Di fatto tre sono riconducibili al transfer inteso come prestito («grande», «litigavano» e «Hammer»), gli altri quattro potrebbero essere riconducibili translinguaging, perché l'apprendente migrante imita, probabilmente per ragioni di ricerca di appartenenza al gruppo e alla comunità, le strategie che il parlante ladino utilizza nella comunicazione informale.¹⁰

Nell'analisi degli alunni con background migratorio nelle scuole in lingua tedesca¹¹ sono stati osservati casi riconducibili a fenomeni di transfer e translinguaging fra varietà sudtirolese e tedesco standard: «Niko zeigt das Kätzchen **in der** Mama»,¹² «und blieb **z**em auf dem Diwan»,¹³ «um 90 Uhr sie **tuschen**»,¹⁴ «und dann haben **ihn des**, dann haben ihnen»¹⁵ e altri esempi ancora.

Non ultimi, sono stati osservati esempi di interlingua con più lingue simultaneamente (De Angelis 2007). Un'alunna peruviana, per trovare la forma del verbo ladino *giocare* si avvale prima delle sue competenze in italiano e/o tedesco, per cui il verbo può essere dedotto dal sostantivo. Seguendo questa logica e nella ricerca all'interno dei meccanismi regolatori del ladino, il verbo diventa *juejer*, da *juech*, gioco, appunto. Poi l'alunna procede a tentativi per la declinazione del verbo (*juesc*, *juej*), senza successo poiché il verbo normato è *jughé*, nondimeno con successo perché dimostra grande abilità nel muoversi dentro e fra le lingue.

8 «ël foa meravigliato eh po ie ruà su si pere y si nëine y à scumencià a fé pulizie sula luna eh ma po ie ruà na stëila na grande stëila y [...] po èi litigavano per stëila co fé ((xxx) ie jit sula stëila cun n Hammer y l'ha fat explodieren [...] èi à fat baiter». Trad.: 'era meravigliato eh, poi sono arrivati il nonno e il papà e hanno iniziato a fare pulizie sulla luna. Poi è arrivata una grande stella [...] poi litigavano per la stella, per come fare ((xxx)) è andato sulla stella con un martello e l'ha fatta esplodere [...] poi hanno continuato'.

9 Trad.: 'Martello'.

10 In contesti formali il parlante così come l'apprendente ladino si autoregola e in particolare nel caso della lingua ladina aderisce alla lingua normata.

11 La varietà tedesca regionale, in tutte le sue varianti locali, è per la popolazione di lingua tedesca in Alto Adige il codice linguistico sentito come più rappresentativo della comunità (Ciccolone 2010).

12 Trad. ted: 'Niko zeigt der Mama das Kätzchen'; trad. it. (letteralmente): 'Niko mostra il gattino (al)la mamma'.

13 Trad. ted.: 'und blieb dort auf dem Sofa'; trad. it.: 'e rimase lì sul divano'.

14 Trad. ted.: 'um 90 Uhr sie duschen'; trad. it.: 'alle 90 fanno la doccia'.

15 Trad. ted.: 'und dann haben ihnen es, dann haben ihnen'; trad. it.: 'e poi lo hanno cioè, dopo glielo hanno'.

4 Alunni senza lingua?

Il parlante, in un ambiente di contatto linguistico, utilizza tutti i sistemi linguistici a disposizione: può alternarle nell'ambito di un evento comunicativo o di un enunciato, come per l'alunna «und dann sind sie so in eine Luna raufgegangen».¹⁶

La «pratica dell'alternanza di codice» (Dal Negro, Guerini 2006, 39) si può osservare generalmente quando i bambini utilizzano la lingua d'istruzione a scuola per comunicare con l'insegnante e con i compagni, mentre in famiglia, con i genitori e i fratelli, parlano prevalentemente la lingua di origine. Come già esaminato nei paragrafi 2 e 3, in alcune situazioni gli alunni cercano di utilizzare le strategie più efficaci per avvalersi delle lingue del proprio repertorio linguistico e la competenza linguistica risulta così più efficace (De Angelis 2007).

Per alcuni alunni l'ingresso nel sistema scolastico e l'apprendimento di lingue diverse da quelle parlate in famiglia risulta più complesso: in alcuni casi la lingua di origine parlata nel contesto familiare non è sufficientemente curata (Cummins 2000) o sviluppata. I dati raccolti ci aiutano a focalizzare l'attenzione sulle fasi iniziali e intermedie di apprendimento linguistico per le quali lo sviluppo graduale della competenza linguistica sembra non progredire o sia molto lento.¹⁷

Dall'analisi dei dati di un'alunna,¹⁸ la struttura sintattica rimane semplice («c'è», «ci sono», «c'era una volta», «ha fatto», «è andato») con un lessico di base che non si espande e riferito a parole concrete («bambino», «mamma», «libro», «autobus», «computer», «tv», «cane», «palla» ecc.). Nel racconto del filmato *La luna*,¹⁹ l'alunna non conosce il termine specifico *luna* e lo sostituisce con la parola *sole*: «è venuto il **sole** (xxx) arrampicarsi in quel **sole** (xxx) era arrivato in quel **sole** (xxx) sono saliti sopra quel **sole**», presumibilmente senza percepire la differenza fra le due parole e il loro significato.

Anche nel caso dell'alunno nato in Pakistan,²⁰ la struttura sintattica rimane basica con l'utilizzo di «c'è», «ci sono» e di un lessico molto semplice. Lo sviluppo della competenza linguistica parte dal testo iniziale di descrizione immagini «due bambini dormono, alle sette fanno la doccia» (marzo 2016), prosegue con il racconto di una propria storia: «C'era un bambino che voleva andare a *scola* e i genitori non avevano i soldi» (aprile 2017), fino alla descrizione di filmati. I

16 Trad. ted.: 'und dann sind sie auf den Mond hinaufgegangen'; trad. it.: 'e poi sono saliti su una luna'.

17 Possiamo, provocatoriamente, parlare di una condizione di semilinguismo «an inadequate knowledge of the norm» (Lucchini 2009, 65).

18 In classe terza primaria, nata in Italia, di origine bangla.

19 <https://www.youtube.com/watch?v=YDZV5DZMt3w>.

20 Nato nel 2001, in Italia dal 2008, seconda classe della scuola secondaria di primo grado.

dati illustrano il percorso di una competenza linguistica che ha fatto lievissimi progressi dalla prima rilevazione, come nel primo filmato: «ci sono tre persone eee due due un po' vecchi e uno bambino ((xxx)) poi diventa un una un pezzo di ((xxx)) luna», oppure nel racconto del regalo:²¹ «il cane porta il la palla a questo ragazzo e il ragazzo tira il calcio» (novembre 2017). L'ambiente di apprendimento scolastico sembra non essere in grado di favorire uno sviluppo linguistico graduale e armonico.

5 Ambiente di apprendimento e sviluppo linguistico

L'apprendimento plurilingue a scuola e lo sviluppo linguistico in ambienti favorevoli all'uso e con l'uso di più lingue, come nel contesto delle valli ladine, consentono generalmente un percorso di apprendimento delle lingue equilibrato. I dati raccolti evidenziano profili linguistici di alunni che sono persone plurilingue e non «la somma di più parlanti monolingue» (Grosjean 1989, 3).

Con un'alunna, di origine rumena, in Italia dal 2010, dopo aver riconosciuto il repertorio linguistico iniziale dell'apprendente, si è lavorato in modo sistematico con le lingue curricolari per ampliarlo, con esiti decisamente soddisfacenti. Nel racconto libero di un evento nelle lingue della scuola, l'alunna utilizza un linguaggio efficace per il messaggio comunicativo. Il racconto in italiano è ricco di dettagli con lessico appropriato: «Decisi di imboccare una stradina che portava al fiume ((xxx)) vidi una sagoma strana dietro un albero. In preda al panico corsi nel bosco ((xxx)) ad un tratto adocchiai un cespuglio che si muoveva. Impaurita camminai sulle punte dei piedi». Anche in tedesco possiamo osservare l'utilizzo adeguato di forme lessicali e verbali: «Wir hatten viel Spaß ins Wasser zu tauchen... sah ich plötzlich ein kleines Mädchen ertrinken. Schnell schwamm ich zu ihr und zog sie aus dem Wasser».²² In lingua ladina l'aderenza alla lingua normata e l'uso corretto di forme sintattiche e grammaticali (pronomi proclitici ed enclitici) dimostrano un percorso di apprendimento con esito chiaramente positivo: «Engalin sön semena s'ânse pordü. I ân motü man da bradlé. Do da na mesora ânse aldí la vera del jolier. I ân motü man da scassé les mans ia y ca por che le jolier s'odess y se salvass».²³

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Wjqiu5FgsYc>.

²² Trad.: 'ci divertivamo nel tuffarci in acqua... improvvisamente vidi una ragazzina annegare. Nuotai velocemente verso di lei e la tirai fuori dalle acque'.

²³ Trad.: 'Ad un certo punto sul sentiero ci siamo perse. Abbiamo iniziato a piangere. Dopo mezz'ora abbiamo sentito il rumore di un elicottero. Abbiamo iniziato ad agitare le mani affinché l'elicottero ci vedesse e ci salvasse'.

Lo stesso percorso può essere osservato per un'alunna di origine albanese arrivata in Italia nell'agosto 2015. Il testo orale, dopo sette mesi, ha una struttura semplice e lessico di base: «È lunedì sono due ragazzi... Lo L'orologio è sette (xxx) mhmh sette, poi la ragazza si mette i calzini s (xxx) perché si deve vestirsi le ore sono sette e dieci». Un approccio sistematico con le lingue curricolari per ampliare il repertorio linguistico portano alla produzione, nel marzo 2017, di un testo complesso e articolato: «Questo secondo filmato mi ha colpito molto ma molto più di prima, anche per il fatto che la scuola che io faccio [...] da due anni più o meno è dell'ambito sociale [...] nella quotidianità vediamo delle persone che noi pensiamo che non siano come noi, che siano diversi, che non dovrebbero andare nella stessa scuola con noi, non dovrebbero frequentare luoghi che frequentiamo noi oppure non dovrebbero neanche essere chiamati persone».

In conclusione, alcune riflessioni: gli ambienti disponibili all'uso di più lingue consentono un percorso di apprendimento progressivo e adeguato alle esigenze comunicative e il parlante, in contesti favorevoli, si esprime utilizzando tutto il repertorio linguistico e le strategie della persona plurilingue. Infine, l'apprendente con background migratorio trova in un contesto storicamente multilingue un ambiente stimolante all'apprendimento di altre lingue oltre a quelle del proprio repertorio.

Bibliografia

- Cicolone, S. (2010). *Lo standard tedesco in Alto Adige. L'orientamento alla norma dei tedescofoni sudtirolesi*. Milano: LED.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dal Negro, S.; Guerini, F. (2006). *Contatto: Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, K. (2004). «The Multilingual Lexicon: Modelling Selection and Control». *The International Journal of Multilingualism*, 1(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/14790710408668176>.
- García, O. (2009). «Education, Multilingualism and translanguaging in the 21st Century». Mohanty, A. et al. (eds), *Multilingual Education for Social Justice: Globalising the Local*. New Delhi: Orient Blackswan, 128-45.
- Grosjean, F. (1989). «Neurolinguists, Beware! the Bilingual is not Two Monolinguals in One Person». *Brain and Language Journal*, 36(1), 3-15. [https://doi.org/10.1016/0093-934x\(89\)90048-5](https://doi.org/10.1016/0093-934x(89)90048-5).
- Hammarberg, B. (2001). «Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition». Cenoz, J. et al. (eds), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, 21-41. <https://doi.org/10.21832/9781853595509-003>.

- Jarvis, S.; Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York; London: Routledge.
- Lucchini, S. (2009). «Semilingualism: A Concept to be Revived for a New Linguistic Policy?». Cornillie, B. et al. (eds), *Linguistic Identities, Language Shift and Language Policy in Europe*. Leuven; Paris: Peeters, 61-71. Orbis/Supplementa.
- Otheguy, R.; García, O.; Reid, W. (2015). «Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics». *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>.
- Stein, N.; Glenn, C.G. (1979). «An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children». Freedle, R.E. (ed.), *New Directions in Discourse Processing*, vol. 2. Norwood (NJ): Ablex, 53-120.

Paesaggi linguistici e scrittura plurilingue

Un'analisi di testi plurilingui di allievi/e delle scuole secondarie di secondo grado

Gisela Mayr

Libera Università di Bolzano, Italia

Abstract The present research investigates linguistic landscaping in plurilingual written communication. Students were asked to write plurilingual texts, using all the languages available in their repertoire. This resulted in a systematic use of code-switching and translanguaging which both became part of the writing process. The data analysis showed that students used the different languages of their plurilingual repertoire to construct and vary meaning in the texts according to specific needs or requirements, thus creating subjective linguistic landscapes. On the basis of an analysis of 69 texts and 5 stimulated recalls held after the writing workshops, the following research questions were investigated: according to which criteria do students chose languages to communicate in writing? What type of attitudes and dispositions emerge? Which linguistic landscapes can be recognised?

Keywords Linguistic landscaping. School scaping. Translanguaging. Plurilingual writing. Linguistic repertoire.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Lo studio. – 2.1 Considerazioni generali. – 2.2 Analisi esemplificativa di un testo. – 2.3 L e scrittura plurilingue: tipologie di paesaggi. – 3 Conclusione.

1 Introduzione

Il *linguistic landscaping* (LL) è uno strumento finalizzato all'analisi di paesaggi linguistici di società plurilingui. Si vuole investigare quali rapporti esistano tra le diverse lingue, anche in una prospettiva di dominanza linguistica,



**Edizioni
Ca' Foscari**

SAIL 18

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-501-8 | ISBN [print] 978-88-6969-502-5

Open access

Submitted 2020-10-16 | Published 2021-05-24

© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone

DOI 10.30687/978-88-6969-501-8/017

nel tentativo di fare emergere gerarchie e relazioni di potere sottostanti (Gorter 2013; Backhaus 2006; Van Mensel et al. 2016). Anche se questo approccio sociolinguistico si è prevalentemente occupato di paesaggi linguistici in forma scritta, circoscritti a spazi di comunicazione pubblica, sono state effettuate anche ricerche all'interno di istituzioni scolastiche, nelle quali si sottolinea la grande importanza di LL nel contesto pedagogico e di apprendimento linguistico.

Brown (2012), analizzando l'emergenza della lingua minoritaria Võru in contesti scolastici in Estonia, conia il termine *schoolscapes* per questo tipo di analisi. Da studi simili effettuati nei Paesi Baschi (Gorter, Cenoz 2015a; Aiestaran et al. 2010; Dressler 2015), emerge che nel contesto scolastico la produzione di segni è meno professionale che in ambito pubblico; inoltre, i segni prodotti dai discenti mostrano caratteristiche specifiche che differiscono sostanzialmente dai segni prodotti dalla rappresentanza istituzionale, o da agenti esterni alla scuola. L'analisi rivela anche come influiscano sulla forma i differenti intenti comunicativi sottintesi. Da queste ricerche emerge inoltre che i paesaggi linguistici all'interno della scuola riflettono altrettante ideologie, e quindi un'attenta analisi può condurre alla scoperta di curricula linguistici non apertamente codificati, ma non per questo meno influenti sulle pratiche didattiche (Gorter 2018, 82).

Tuttavia la produzione scritta plurilingue di discenti, anche se largamente praticata a livello informale, non è mai stata studiata, soprattutto perché una didattica del *translanguaging* come ideata e praticata da García (García, Wei 2014; García et al. 2016) ha tuttora poca presa nelle scuole, non solo italiane ma anche europee. L'apertura a una didattica del *translanguaging*, in cui tutte le lingue presenti nel contesto scolastico vengano valorizzate e divengano parte del processo di apprendimento, necessita un ripensamento che metta in discussione consuetudini e pratiche didattiche consolidate.

È necessario riconoscere che il plurilinguismo, ormai tratto caratterizzante della nostra società, si rispecchia all'interno dell'istituzione scolastica, cambiandone completamente l'assetto linguistico. Se fino a poco tempo fa l'approccio più comune mirava a proibire l'utilizzo di lingue migratorie e minoritarie con l'intento di renderle inattive e di facilitare così l'apprendimento delle lingue dominanti, oggi al contrario l'utilizzo di tali lingue viene incentivato, al fine di agevolare lo sviluppo cognitivo ed emozionale del discente e per facilitarne l'apprendimento linguistico. Il parlante plurilingue non deve più essere considerato come un parlante con competenze deficitarie in più lingue, poiché al contrario in molti casi acquisisce una padronanza molto specifica e unica delle diverse lingue che va ben oltre i livelli base padroneggiati da parlanti monolingui (Cenoz, Gorter 2011).

In tal senso le pratiche del *code-mixing* (CM), *code-mashing* (CS) e *translanguaging* (TL) sono divenute molto frequenti in contesti scolastici plurilingui e rendono i confini tra le lingue permeabili (*soft*

boundaries, Cenoz, Gorter 2011, 357; Cenoz, Gorter 2015b). Cenoz, Gorter, nel loro contributo sulla scrittura plurilingue, segnalano che le pratiche del TL attuate da discenti plurilingui in contesti scolastici si ritrovano anche nei paesaggi linguistici circostanti e anzi vengono plasmate da essi (Cenoz, Gorter 2011, 359). I due studiosi non fanno esplicitamente riferimento a un collegamento tra scrittura plurilingue, translanguaging e paesaggi linguistici, ma segnalano l'esistenza di parallelismi tra i tre fenomeni, rilevando che in contesti extrascolastici i discenti attuano abitualmente pratiche plurilingui di TL, combinando elementi di diverse lingue ed altri segni semiotici, soprattutto durante l'interazione sui social media. Applicando una didattica del TL e rendendo i confini tra le lingue permeabili anche a scuola, i discenti saranno coinvolti in pratiche già consuete e spontanee (2011, 361). La capacità di combinare differenti lingue e linguaggi in modo creativo nell'atto comunicativo dà loro modo di disegnare specifici paesaggi linguistici molto individuali.

2 Lo studio

Lo studio di caso qualitativo si è svolto in un liceo ginnasio linguistico in lingua tedesca di Bolzano, dove, nell'ambito di un progetto di più ampio respiro, gli alunni e le alunne di una terza classe hanno partecipato a workshop di scrittura creativa plurilingue. Le lingue coinvolte nel progetto erano: tedesco (dialetto e lingua standard), italiano, inglese e francese. Sono stati prodotti complessivamente 69 testi attribuibili a diversi generi letterari, quali ad esempio racconti brevi, poesie, discorsi politici. È stato scelto tra questi un testo significativo per l'analisi testuale esplicativa proposta più sotto. L'analisi segue i principi postulati da De Beaugrande, Dressler (1981), Brinker et al. (2018, 17) e Avernitseva-Klisch (2018, 3), rivendicando un concetto integrativo di testualità, inteso come unità linguistica ma anche comunicativa, e racchiude in sé sia l'approccio di analisi comunicativa che linguistica sistematica, e infine testuale.

Successivamente alla stesura dei testi plurilingui sono stati effettuati degli *stimulated recalls* (SR) con 5 discenti (Gass, Mackey 2017), in cui la rilettura dei testi dava spazio a libere associazioni. Gli esiti dell'analisi testuale e dell'analisi dei trascritti permettono un'osservazione pluriprospectica e garantiscono maggiore validità.

2.1 Considerazioni generali

Il processo di scrittura implica una fase di riflessione, poi di redazione e revisione del testo. Si tratta di un processo complesso e articolato: esso non è spontaneo come il parlato. Ne consegue che, durante la re-

dazione di testi plurilingui, la scelta delle lingue è consapevole, e viene effettuata a seguito di un'attenta riflessione. Questo studio di caso ha permesso di ricostruire le considerazioni che sono a monte di determinate scelte linguistiche operate dai discenti. Nel campione analizzato, CS e TL avvengono quasi esclusivamente a livello extra-sentenziale. Nella maggior parte dei casi, i discenti preferiscono aspettare la fine di un paragrafo o di una strofa per cambiare lingua. Negli SR questa scelta viene spiegata con la necessità di non compromettere la funzione comunicativa del testo. Se questo testimonia che lo CS intrasentenziale viene percepito come un ostacolo alla comunicazione, d'altro canto sottolinea il fatto che scrivere un paragrafo in una lingua sia una sfida, poiché non si può fare uso di code-mixing o code-meshing per superare momenti di difficoltà a livello lessico-sintattico.

2.2 Analisi esemplificativa di un testo

Come esempio paradigmatico è stato scelto un breve testo in versi.¹ L'analisi testuale deve essere considerata esemplificativa del campione. Durante l'analisi dei testi sono emersi paesaggi linguistici individuali che non solo denotano consuetudini ed atteggiamenti tipici, ma riflettono anche l'ambito tanto linguistico quanto culturale in cui determinate lingue vengono usate ed apprese. Si vengono così a delineare specifici paesaggi linguistici interiori che danno espressione concreta ad ideologie molto spesso inconsapevoli.

Unsaid words

Unsaid words
because there's still time tomorrow
Unsaid words
because it's just not the right moment
Unsaid words
because what would it change anyway?

Parole non dette
perché forse non prova lo stesso
Parole non dette
perché al momento non sono ancora sicura
Parole non dette
perché ho troppa paura

¹ Testo prodotto da una alunna del ginnasio «Walther v.d. Vogelweide» di Bolzano (2016). NdT: sono stati lasciati gli errori presenti nel originale.

Unausgesprochene Worte
weil es einfach einfacher ist
Unausgesprochene Worte
weil der andere doch auch was sagen könnte
Unausgesprochene Worte
weil ich nicht mutig genug bin

Paroles inexprimée
Parce que les rêves sont les plus beaux
Paroles inexprimée
Parce que je ne sais pas comme commencer
Paroles inexprimée
Parce que je ne me peux pas forcer

In questo testo viene trattato il tema dell'insicurezza e della paura di una giovane donna nel manifestare i propri sentimenti alla persona amata. È un tema ricorrente nella letteratura giovanile e certamente di spiccata attualità per l'autrice. L'alunna la cui L1 è il tedesco, non proviene da un background plurilingue, ha tuttavia competenze linguistiche molto elevate in italiano, inglese e francese, in parte attribuibili alle sue letture estese in tutte queste lingue, dice che la scelta delle lingue è stata consapevole, ed è il risultato di un attento paragone tra di esse. È consapevole che il poter ricorrere a più lingue amplia le possibilità di espressione e aumenta i significati.

Il testo è scritto in quattro lingue, e attraverso di esse viene chiaramente strutturato a livello linguistico: ogni strofa è scritta in una lingua diversa. In tal modo non si viene a creare confusione, come si potrebbe supporre: al contrario, CS assume la funzione di trasmettere significati proprio attraverso la scelta della lingua. La prima caratteristica che si evidenzia è l'alternarsi di una lingua germanica ad una lingua romanza. A questa struttura a livello linguistico si associa una strutturazione più profonda a livello di significati. La stessa alunna conferma che la scelta è stata voluta, e che tale alternanza, secondo lei, rendeva il testo più interessante.

Nel primo verso, l'utilizzo dell'inglese da parte della narratrice denota un atteggiamento più distaccato e casuale nei confronti dell'argomento. Lei stessa spiega la scelta stilistica dicendo che in questa lingua le espressioni erano più corte e semplici. La stessa scelta di locuzioni di uso frequente come «still time tomorrow» e «not the right moment» non implica un particolare coinvolgimento emotivo. In questo caso, l'uso della lingua riflette l'ambito in cui la narratrice è consueta usarlo: si tratta di un ambito piuttosto impersonale, con gli amici, utilizzando frasi fatte assimilate in una delle tante occasioni in cui l'inglese viene usato nel mondo di giovani. La stessa frase retorica che conclude il primo verso («would it change anyway») enfatizza il distacco quasi ironico con cui la narratrice si appropria per la prima volta all'argo-

mento. Dagli *stimulated recalls* emerge che l'alunna ha imparato l'inglese soprattutto in ambito scolastico e che lo utilizza principalmente per comprendere i testi di canzoni e di video o film girati in inglese.

Il secondo verso è scritto in italiano. Non c'è apparentemente nessun nesso tra le prime due strofe a livello strutturale e grammaticale: la coerenza è data dalla ripetizione dell'espressione «unsaid words», resa in italiano con «parole non dette», con la funzione di connettore retroattivo. La traduzione porta il discorso su un livello più personale, spostando il significato da un piano generico ad uno più individuale e con ciò più intimo. Anche l'attenzione viene spostata da assunti generici, costituiti da frasi fatte, a sentimenti più personali come la paura di esporsi e l'insicurezza riguardo sia i propri sentimenti che i sentimenti dell'altro. Emerge una padronanza della lingua che mostra come questa lingua faccia parte del repertorio intimo del narratore e venga utilizzata in ambito privato.

Segue una strofa in tedesco, ove il tema viene ripreso ancora una volta attraverso la ripetizione di «parole non dette» «unausgesprochene Worte». La narratrice torna a spostarsi di nuovo su di un piano più impersonale, preferendo la parola «unaugesprochen» a «ungesagt»: in questa strofa ritroviamo il tono ironico e autoironico. Questa scelta è da ricondurre da un lato al fatto che per esprimere ironia è necessaria una padronanza approfondita di una lingua, e dall'altro al modo in cui la narratrice è abituata a esprimere i propri sentimenti (il tedesco è la sua L1). La frase conclusiva «weil ich nicht mutig genut bin», con la scelta della parola «mutig» al posto della più consueta «courage», suggerisce un mondo finto eroico di retaggio cervantiano.

La quarta strofa riprende un tono più personale, in cui vengono espressi da un lato la sospensione, come aspetto positivo di un mondo onirico, e dall'altro la mancanza di volontà di cambiare e passare dal sogno all'azione. Il francese in questo caso viene usato come la lingua dei sogni: si tratta di una lingua usata molto poco in ambito extrascolastico, e perciò relegata nel mondo delle possibilità.

Dall'intervista emerge che l'alunna è consapevole delle scelte operate: anzi, è stata sua precisa intenzione strutturare il testo attribuendo determinati contenuti a determinate lingue. Ritieni che per operare tali scelte sia necessaria una forte consapevolezza e sensibilità riguardo i significati, il ritmo ed il suono delle diverse lingue. Perciò ha selezionato prima di tutto i temi, li ha raggruppati e da ultimo ha scelto la lingua che le è sembrata più adatta ad esprimerli. L'alunna associa chiaramente determinate lingue a determinate emozioni e significati.

2.3 LL e scrittura plurilingue: tipologie di paesaggi

Come già descritto in precedenza, dall'analisi dei testi sono emerse diverse tipologie di paesaggi, che mostrano in che modo le lingue vengono fissate e in relazione con quali emozioni ed esperienze ciò avviene. Si nota la forte influenza degli ambiti di apprendimento - formali o meno - sul modo in cui una determinata lingua viene utilizzata. Si sono individuati undici criteri di scelta della lingua che hanno dato adito, a seconda della personalità e della biografia del discente, a un numero di paesaggi linguistici interiori corrispondente al numero di testi redatti; e tali paesaggi sono molto differenziati tra di loro. Vale a dire che ciascun testo esprime in modo molto personale un aspetto del paesaggio linguistico interiore di ciascun discente.

Dall'analisi dei testi e degli *stimulated recalls* si sono potuti individuare i seguenti criteri di scelta (Mayr 2020):

- Strutturare meglio il testo, suddividendolo per capitoli o per contenuti;
- Dare significati diversi al testo, a seconda della lingua scelta;
- Perché singole parole ed espressioni hanno un particolare significato per il discente e quindi esprimono meglio determinati stati d'animo o circostanze;
- Per il suono di alcune parole, e il suo particolare significato, anche onomatopeico;
- Perché secondo la percezione del discente determinate parole o espressioni suonano meglio in una lingua che in un'altra;
- Perché determinate espressioni in una lingua sono più appropriate ed esprimono meglio un determinato concetto;
- Perché determinate espressioni e parole esistono soltanto in una lingua;
- Perché determinate conoscenze sono state acquisite soltanto in una lingua;
- Perché determinate parole ed espressioni sono ricollegabili a specifici ricordi e quindi sono più dense di significato;
- Motivi di ritmo;
- Perché il testo plurilingue è più vario ed interessante ed amplia lo spettro dei significati;
- Esprimere specifici significati e sentimenti.

3 Conclusione

Il presente studio dimostra che la scrittura plurilingue consente ai discenti di attivare il proprio repertorio plurilingue ed attraverso di esso creare paesaggi linguistici individuali grazie alla pratica del *translanguaging*. Come già indicato da Cenoz, Gorter (2011), TL permette un processo di apprendimento attivo e creativo che supera la sepa-

razione delle lingue forzata tipica della didattica tradizionale (Gorter 2018). Si tratta piuttosto di dare spazio a sistemi trans-semiotici che permettono ai discenti di individuare e costruire significati e ricombinarli liberamente in un processo di potenziamento degli stessi. Ciò implica un aumento dell'impegno cognitivo, un'augmentata analisi critica nonché capacità creativa (García, Wei 2014).

Si promuove quindi la scrittura plurilingue come strumento didattico per accrescere da un lato le competenze linguistiche, dato che grazie a processi di ricontestualizzazione, nuove parole e nuovi significati possono essere individuati. Dall'altro la didattica in questo modo si apre alla teoria del *blended space* e alla metafora plurilingue in quanto si mettono a confronto diversi sistemi di riferimento culturali e linguistici, creando forme ibride che permettono l'ampliamento dello spettro dei significati. La stesura di testi plurilingui inoltre necessita di un'attenta analisi di aspetti non solo lessico-grammaticali ma anche pragmatici e semantici, e presuppone un'approfondita conoscenza dei diversi generi nelle diverse lingue (Mayr, forthcoming).

A livello di apprendimento interculturale, tale pratica favorisce la riflessione in merito alla propria biografia linguistica, lo sviluppo socio-culturale di determinate lingue e l'utilizzo che ne consegue. Si viene a creare una maggiore consapevolezza dell'importanza, dell'origine e degli effetti della connotazione, nonché dei significati attribuiti a determinate espressioni e parole derivanti da esperienze personali (Cenoz, Gorter 2011). Emergono consuetudini linguistiche legate a pratiche quotidiane, ma anche preconcezioni acquisite che grazie a questa pratica possono essere oggetto di una più attenta riflessione critica da parte del discente.

Bibliografia

- Aiestaran, J. et al. (2010). «Multilingual City Spaces: Perceptions and Preferences of the Inhabitants of Donostia – San Sebastian». Shoami, E. et al. (eds), *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, 219-34.
- Avernitseva-Klisch, M. (2018). *Textkohärenz. 2. Auflage*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Backhaus, P. (2006). «Multilingualism in Tokyo – A Look into the Linguistic Landscape». *International Journal of Multilingualism*, 3(1), 52-66. <https://doi.org/10.1080/14790710608668385>.
- Brinker, K. et al. (2018). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brown, K.D. (2012). «The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia». Gorter, D. et al. (eds), *Minority Language in the Linguistic Landscape*. Basingstroke: Palgrave-Macmillan, 281-9.

- Cenoz, J.; Gorter, D. (2011). «Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing». *The Modern Language Journal*, 95(3), 356-69. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01206.x0026-7902/1>.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2015a). «Linguistic Landscapes in Multilingual Schools». Spolsky, B. et al. (eds), *Challenges for Language Education: Making Space for People*. New York: Routledge, 151-69.
- Cenoz, J.; Gorter, D. (2015b). «Translanguaging and Linguistic Landscape». *Linguistic Landscape*, 1, 54-74. <http://dx.doi.org/10.1075/LL.1.1/2.04gor>.
- De Beaugrande, R.; Dressler, W. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Dressler, R. (2015). «Signgeist: Promoting Bilingualism Through the Linguistic Landscape of School Signage». *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 128-45. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.912282>.
- García, O.; Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O. et al. (2016). *The Translanguaging Classroom*. Philadelphia: Caslon.
- Gass, M.S.; Mackey, A. (2017). *Stimulated Recall Methodology in Applied Linguistics and L2 Research*. New York: Routledge.
- Gorter, D. (2013). «Linguistic Landscapes in a Multilingual World». *Annual Review on Applied Linguistics (ARAL)*, 33, 190-212. <https://doi.org/10.1017/S0267190513000020>.
- Gorter, D. (2018). «Linguistic Landscapes and Trends in the Study of Schools-capes». *Linguistic and Education*, 44, 80-5. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2017.10.001>.
- Mayr, G. (2020). *Kompetenzentwicklung und Mehrsprachigkeit. Eine unterrichts-empirische Studie zur Modellierung mehrsprachiger kommunikativer Kompetenz in der Sekundarstufe II*. Tübingen: Narr.
- Mayr, G. (forthcoming). «Lernende verfassen mehrsprachige Texte: Entwicklung textstrukturierender Strategien und Sprach(en)bewusstheit». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 2.
- Van Mensel, L. et al. (2016). «Linguistic Landscapes». García, O. et al. (eds), *Handbook of Language and Society*. Oxford: Oxford University Press, 423-49.

Trovare le parole

I risultati di un sondaggio online tra studenti delle scuole secondarie italiane

Cristina Onesti

Università degli Studi di Torino, Italia

Carla Marello

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract This paper is a brief analysis of the data collected from a survey in 2017 involving 1,500 students, aged between 14-18 years. Our purpose was to discover whether they acted differently when dealing with writing or reading texts in their mother language or in foreign language and if they used dictionaries in order to find a word they needed. Analysing concrete extra-lexicographical situations, the survey showed that teenagers still used printed dictionaries for some school work and – as predictable – Google Search for informal interactions. However, they do not know free online dictionaries and do not take advantage of Google advanced research options.

Keywords Dictionary use. Foreign languages. Reference skills. Digital resources. Secondary school.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Obiettivi e struttura del sondaggio. – 3 Partecipanti. – 4 Analisi dei dati. – 4.1 Lettura ed ascolto. – 4.2 Scrittura e parlato. – 4.3 Dizionari posseduti. – 5 Conclusione.

1 Introduzione

Questo lavoro illustra i risultati di un'indagine in rete – somministrata nel 2017 a più di 1.500 studenti delle scuole secondarie di II grado italiane – volta ad esplorare le modalità di ricerca di parole in lingue straniere (e parzialmente anche in L1). Il focus sulle difficoltà che i teenager incontrano nel cer-

care il significato di una parola o di un'espressione punta ad offrire un quadro più chiaro delle strategie selezionate con maggiore frequenza nella fruizione o nella traduzione di testi in LS.

La ricerca empirica sull'uso dei dizionari ha visto un notevole sviluppo nell'ultimo trentennio: Welker (2013) notava come, dopo la pubblicazione dal 1962 al 1989 di circa 70 studi empirici in merito, dagli anni Novanta ad oggi le ricerche sull'uso dei dizionari sono state più di 250¹ (cf. anche Lew 2011). In tali studi Welker ha distinto cinque obiettivi diversificati:

1. ottenere informazioni dagli informanti sull'uso dei dizionari (attraverso questionari o interviste);
2. esaminare come sono effettivamente usati i dizionari (per mezzo di osservazioni, protocolli o analisi di *log files*, *eye tracking*);
3. scandagliare l'influenza dell'uso dei dizionari attraverso l'analisi del prodotto di alcuni compiti/task (per es. composizione, traduzione);
4. testare l'effetto dell'uso di dizionari (attraverso test o esperimenti);
5. esaminare l'effetto della didattica dell'uso del dizionario.

Il nostro sondaggio appartiene alla prima tipologia. Si è trattato di un questionario online, dove abbiamo evitato di menzionare nel titolo la parola 'dizionario'. Esso non nasce infatti da una ricerca specificamente legata all'ambito *dictionary use*, ha piuttosto preso le mosse da due elementi:

- le considerazioni che ci arrivano dai docenti di italiano L1, che spesso lamentano l'incapacità o la difficoltà da parte degli studenti nel consultare dei dizionari quando hanno bisogno di comprendere o redigere un testo;²
- l'osservazione di utenti giovani e meno giovani nell'uso quotidiano dello smartphone per cercare un significato o una traduzione.

Müller-Spitzer et al. (2018) evidenziano come la maggior parte delle ricerche in questo ramo ponga come assunto iniziale l'utilizzo di risorse lessicografiche, aspetto che non è invece scontato:

La pianificazione del questionario è stata congiunta come pure la stesura del presente scritto, tuttavia il § 1 è di Carla Marello, i §§ 2-5 di Cristina Onesti.

1 Con alcune pietre miliari come Atkins 1998; Bogaards 1988; Dziemianko 2006; Nesi, Hail 2002; Lew 2015b; Welker 2006; Wiegand 1998. Per questioni inerenti la lessicografia in rete, cf. anche Klosa, Müller-Spitzer 2018; Poli, Torsani 2014.

2 Rispetto ai dizionari bilingui, tali lamentele provengono da docenti di lingue romanze e slave; in contesti EFL la questione è meno accentuata, poiché i dizionari bilingui sono raramente usati nei corsi di lingua inglese per la traduzione o la comprensione testuale (le linee guida EFL non menzionano i dizionari nei corsi per principianti e per gli studenti avanzati consigliano i dizionari per apprendenti).

there is a gap between empirical research on dictionary use and the reality of learners' or students' actual everyday language challenges. We still have too little empirical data to be able to assess the role dictionaries play in day-to-day work. (2018, 288)

Nell'*Empirical Research Into Dictionary Use* su scala internazionale molto resta da fare dunque, secondo Welker (2013), soprattutto rispetto al numero ridotto di informanti, ad un mancato controllo di tutte le variabili in gioco o alla mancanza di analisi statistica. L'odierno approccio facilitato agli smartphone e ad applicazioni come Google Forms permette di raggiungere in poco tempo un ampio campione di intervistati.³

A partire dal notevole lavoro di ricerca empirica attestato in letteratura, grazie anche a nuove tecnologie che l'hanno supportata,⁴ possiamo dire che l'uso e gli utenti di dizionari sono ormai meglio conosciuti di quanto riportato da Bogaards (2003). Tuttavia è stato da più parti rilevato quanto sia importante analizzare anche i contesti d'uso dei dizionari: «it is not enough to define which types of user have which needs but also the types of social situations in which these needs may arise» (Tono cit. in Müller-Spitzer 2014), il tipo di situazioni denominato da Tarp *extra-lexicographical situation*:

lexicographical works and tools of whatever class - just as any other type of consultation tools - are, above all, utility products conceived to meet punctual information needs that are not abstract but very concrete and intimately related to concrete and individual potential users finding themselves in concrete extra-lexicographical situations. (Tarp 2012, 114)

Müller-Spitzer (2014, 121) osserva che ottenere dati empirici su tali contesti d'uso è complesso ed impegnativo. Metodi discreti, come l'analisi dei *log files*, non sono in grado di mostrare quali sono i contesti che portano a una consultazione del dizionario, per es. per quale motivo si sta producendo un testo.

³ Anche il questionario su larga scala di Kosem et al. (2019) (in 29 Paesi e 26 lingue) ha voluto esplorare l'atteggiamento dei parlanti nei confronti dei dizionari monolingui della propria L1, <http://www.elexicography.eu/events/european-survey-on-dictionary-use/>.

⁴ Cf. Tono 2011 per *l'eye tracking* e Verlinde, Binon 2010; Lew (2015a; Müller-Spitzer et al. 2015 per i *log files*).

2 Obiettivi e struttura del sondaggio

Sapevamo che i dizionari cartacei non sono più utilizzati durante i viaggi, nemmeno quelli tascabili, poiché è possibile risolvere un dubbio semantico semplicemente digitando su Internet il «significato della parola X» o la «traduzione di Y nella lingua Z». Tuttavia, nell'explorare il comportamento dichiarato degli studenti della scuola secondaria, volevamo capire se sono consci del fatto che Internet offra loro anche delle risorse lessicografiche. Non abbiamo chiesto direttamente: «Usi un dizionario quando...?», abbiamo bensì prospettato una situazione che può implicare l'uso di un dizionario.

Abbiamo inoltre voluto differenziare tra uso a scuola e al di fuori della scuola, per stimolare gli intervistati a cogliere ciò che fanno (o dichiarano di fare) per accontentare l'insegnante e ciò che fanno in contesti extrascolastici.

Le modalità di diffusione e compilazione del sondaggio - che è stato progettato per essere compilato su smartphone in non più di 10 minuti - hanno condizionato la tipologia di domande, che sono nella stragrande maggioranza a scelta multipla:⁵ le risposte prestabilite erano basate sia su esperienze precedenti, sia su quanto ci premeva primariamente appurare e cioè:

- la consapevolezza dell'esistenza di determinati strumenti lessicografici;
- le strategie per 'trovare le parole' oggi, smartphone alla mano.

Il permesso di utilizzo dello smartphone in classe è sempre meno raro (anche se scorporassimo i dati degli studenti più giovani, alle medie): a una domanda specifica in proposito il 70% degli intervistati ha risposto 'sì, ci è permesso usarlo, per specifiche attività'.

3 Partecipanti

Il questionario è stato compilato per intero da 1.584 informanti. Tale campione è costituito principalmente da teenager: le età più rappresentate sono: 14 anni (268 soggetti), 15 (389 soggetti), 16 (359 soggetti), 17 (245 soggetti) e 18 (174 soggetti). Il 90% frequenta una scuola secondaria di II grado, di questi il 72,5% frequenta licei di diversa tipologia, mentre il 15,6% istituti tecnici. La scuola media (11/13 anni) corrisponderebbe nel grafico ad una fetta azzurra del 0,3% tanto sottile da non essere visibile.

⁵ In alcuni casi abbiamo proposto risposte a scelta multipla coi seguenti valori: 'mai', 'qualche volta', 'spesso'; in altri una scala Likert con valori compresi tra 1=più spesso e 4=meno spesso.

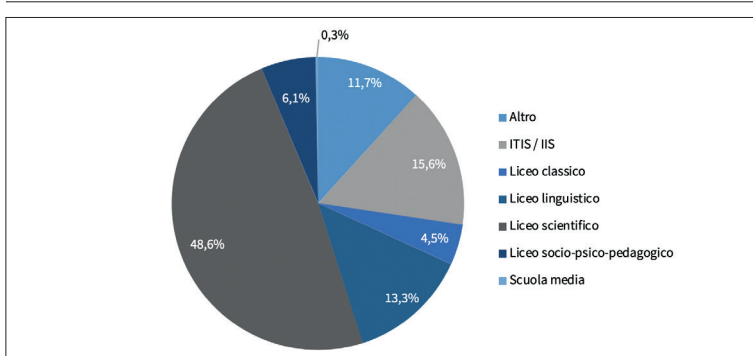


Grafico 1 Scuole frequentate dai partecipanti al sondaggio

Il campione è ben bilanciato dal punto di vista del genere: il 50,63% degli informanti sono maschi, il 49,37% femmine.

La rappresentatività geografica è stata più difficile da ottenere. Tuttavia, aiutati dall'estrema facilità di disseminazione del link per la compilazione, siamo riusciti a raggiungere studenti di diverse aree italiane: il 18% degli informanti proviene da Torino o dal Piemonte, il 14% degli studenti sono di Verona e Vicenza (Nord-Est) e il 33% del Sud Italia, con scuole in Campania (Napoli, Pozzuoli), Puglia (Bari), Calabria (Cosenza, Sant'Arcangelo) e Sicilia (Catania).⁶

La maggior parte degli intervistati è parlante L1 di italiano (92,02%), mentre la madrelingua del 2,41% è rumeno, e 10 apprendenti dichiarano lo spagnolo come prima lingua (altro: 5%, per es. albanese, arabo, russo, ecc.; un piccolo gruppo di studenti indica il proprio dialetto: barese, napoletano).

Come LS conoscono inglese e/o francese. Il 52% degli intervistati conosce due lingue straniere, il 26% solo una, il 19% ne dichiara tre ed il 3% ne conosce quattro. Il sondaggio ci fornisce inoltre alcuni dati su come questi studenti le hanno apprese: la maggioranza attribuisce la propria attuale conoscenza allo studio scolastico (61%); il 64% degli apprendenti di inglese non è mai stato in Paesi anglofoni (e il 17% di chi ci è stato indica un'esperienza inferiore all'anno).

Per quanto riguarda la percezione della conoscenza dell'inglese, i teenager giudicano il proprio livello di comprensione come buono (49%) o medio (48%), in particolare quando si parla di abilità di lettura, giudicate 'buone' nel 59% dei casi. Il livello generale diminuisce per la produzione linguistica, nella scrittura (Abbastanza:

⁶ Ringraziamo per la preziosa collaborazione l'ASLI Scuola tramite Rita Librandi, vari soci GISCEL e DILLE.

55% - Bene: 38% - Male: 7%) e soprattutto nel parlato: il 10% ammette un livello scarso mentre il 64% dichiara solo 'abbastanza'.

Lo studio scolastico resta la fonte fondamentale anche per il francese (90% delle risposte), tedesco (79%) e spagnolo (71%).

4 Analisi dei dati

Il sondaggio constava di 22 domande, organizzate in 5 aree fondamentali: competenza ricettiva in LS; competenza produttiva in LS; scrittura in L1; fuori dalla classe: LS e L1; uso del dizionario.

4.1 Lettura ed ascolto

Partendo da una riflessione sulle abilità ricettive, notiamo che la maggior parte degli studenti ascolta o legge spesso testi di canzoni straniere (1.147 informanti); solo il 25% ha dichiarato di vedere 'spesso' programmi TV in lingua straniera, quasi la metà ha risposto 'qualche volta'. Una percentuale rilevante (66%) ha risposto di non ascoltare 'mai' programmi radio o TV non musicali.

Rispetto a testi in LS all'interno di chat, sms, e-mail e blog, il 55% degli studenti li legge/ascolta 'spesso', il 37% solo 'qualche volta'.

L'abitudine di leggere testi in lingua straniera in libri e giornali mostra tendenze diverse a seconda che si tratti di prodotti cartacei, elettronici (su un e-book reader) o in rete: c'è una familiarità nettamente inferiore con le prime due categorie [tab. 1].

Tabella 1 Frequenza delle risposte relative a testi in LS in libri e giornali

	cartaceo	e-book	online
mai	51%	66%	34%
qualche volta	38%	24%	45%
spesso	10%	10%	21%

La fonte più ampia di testi in LS da leggere o ascoltare resta legata ad una disciplina scolastica specifica.

Si è anche chiesto di indicare altre situazioni in cui i ragazzi leggono o ascoltano testi in lingua straniera. Un quarto di loro non ha specificato alcun contesto ed un altro quarto si è riferito a fonti online (serie TV, giochi online, YouTube, social); percentuali minori sono risultate per film e video (11%), uso in famiglia o con amici (9%), videogiochi (8%), viaggi all'estero (6%).

Cosa succede in caso di mancata comprensione al di fuori della scuola? Se i ragazzi non capiscono qualcosa ascoltando programmi

TV o radio, canzoni o altro nel Web, mostrano sostanzialmente due strategie: la ripetizione ('Ascolto più volte finché non capisco', 698 studenti) e l'aiuto di Google per disambiguare i sottotitoli ('Se ci sono i sottotitoli cerco la parola in Google', 621 studenti).

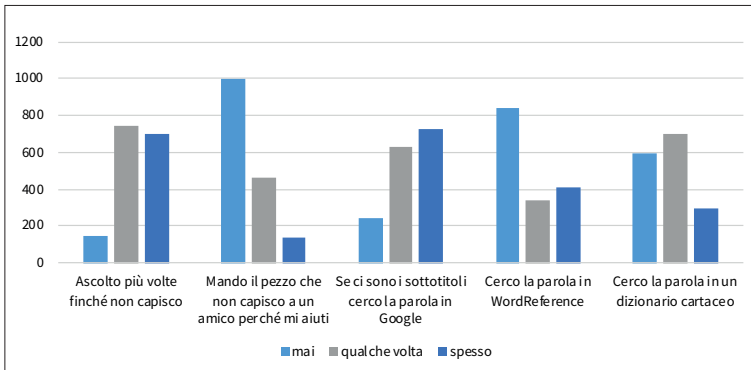


Grafico 2 Comportamenti quando si ascolta e non si capisce una parola straniera

991 di loro non mandano 'mai il pezzo non capito a un amico per avere un aiuto'; il 26% usa 'spesso' il dizionario online di WordReference, il 21% 'qualche volta'. 696 intervistati rispondono di consultare un dizionario cartaceo per cercare la parola non nota.

Abbiamo posto una domanda analoga per la lingua italiana («Fuori dalla classe cosa fai SE NON CAPISCI qualcosa IN ITALIANO mentre leggi o ascolti trasmissioni o altro registrato e/o in rete»). Erano possibili più risposte:

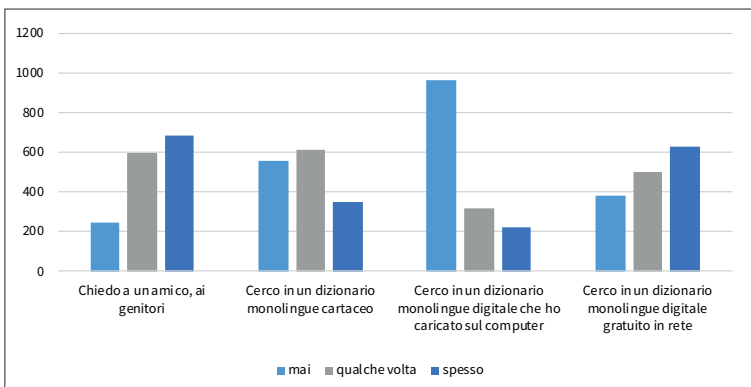


Grafico 3 Comportamenti quando si ascolta e non si capisce una parola italiana

Un dato che colpisce immediatamente dall'analisi dei grafici sovrastanti risiede nella terza colonna arancione: 968 studenti su 1.584 dichiarano di non consultare mai un dizionario digitale monolingue caricato sul computer. In alternativa chiedono spesso a un amico o ai genitori (688 risposte) e usano spesso un dizionario digitale monolingue in rete (630).

In merito alla comprensione scritta, il quesito: «Fuori dalla classe cosa fai SE NON CAPISCI qualcosa IN LINGUA STRANIERA MENTRE LEGGI un giornale o un libro o un testo in rete?» ha visto le seguenti risposte:

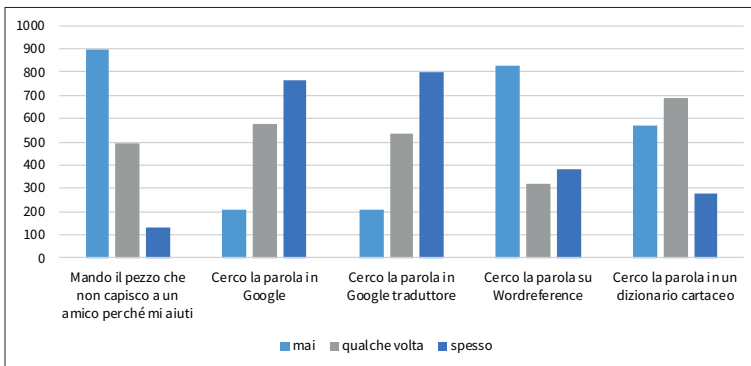


Grafico 4 Comportamenti quando si legge e non si capisce una parola straniera

La colonna blu più alta (che nuovamente indica la risposta 'spesso') corrisponde all'uso frequente di Google Traduttore: 801 teenager cercano spesso la parola in Google Traduttore, 531 qualche volta. Guardando al secondo gruppo di colonne, 759 intervistati cercano spesso la parola in Google, mentre 378 lo fanno su WordReference. Si noti che quasi il 43% cerca qualche volta una parola in un dizionario cartaceo.

L'ultimo quesito legato alla comprensione lessicale è stato formulato come segue:

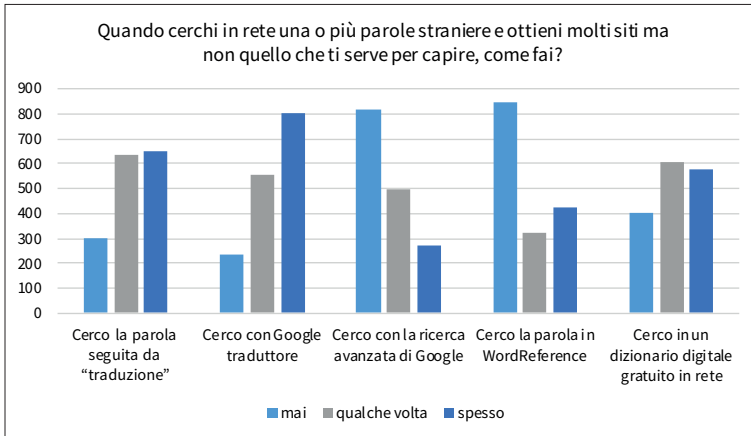


Grafico 5 Strategie per la comprensione di parole straniere in rete

Si evince in modo perspicuo che più della metà di questi teenager (847) non usa mai WordReference (col 26% che dichiara invece di consultarlo spesso). Più della metà non ha mai sfruttato le opzioni di ricerca avanzata di Google (il 31% ha risposto 'qualche volta').

Al contrario, il 50% ha dichiarato di essere stato aiutato da Google Traduttore (solo il 15% non l'ha mai usato), il che vale anche per i ragazzini delle scuole medie.

La prima colonna mostra l'opzione «Cerco la parola seguita da 'traduzione'», opzione scelta qualche volta (40%) o spesso (41%). Minor successo di consultazione riscuotono i dizionari digitali gratuiti in rete: 'mai' 25%, 'qualche volta' 38%, 'spesso' 36%.

4.2 Scrittura e parlato

Da una prima panoramica emerge come al target intervistato capiti di produrre testi scritti o discorsi orali in LS soprattutto durante il percorso scolastico (1.352 di loro rispondono «a scuola come materia di studio»).

Si noti invece come a 771 giovani non capiti 'mai' di scrivere in lingua straniera in blog e social in rete (con una percentuale del 30% che lo fa 'qualche volta'), dove evidentemente la lingua preponderante resta la lingua madre.

Non capita di produrre molti testi/discorsi in lingua straniera telefonando, scrivendo lettere o e-mail a persone note: quasi metà degli intervistati risponde 'mai', solo il 17% 'spesso'.

Nuovamente, come per la competenza ricettiva, è il contesto scolastico a fornire l'input più rilevante: gli studenti scrivono o parlano spesso in LS a scuola come materia di studio nell'87% dei casi (solo il 2% risponde 'mai').

Si noti che allo *Scrivere in lingua straniera* è stata dedicata una sezione più ampia di domande. Nel primo focus sugli strumenti di supporto alla scrittura, la voce che ha ottenuto più voti riguarda Google Traduttore: se da un lato quasi un quinto degli informanti non l'ha mai usato, il 42% dichiara di usarlo spesso e il 39% qualche volta.

Questi dati non devono comunque essere sovrastimati, poiché un trend analogo si ritrova rispetto all'aiuto fornito dai dizionari digitali in rete: il 40% degli apprendenti dichiara di usarli spesso e il 39% qualche volta.

Anche i dati relativi al supporto del dizionario bilingue cartaceo non si distaccano molto da questa fotografia: viene spesso usato dal 33% degli informanti, qualche volta dal 42%, mai dal 25%.

Decisamente più elevate, invece, le quote di studenti che non hanno mai usato un dizionario bilingue digitale caricato su PC (63%) o un dizionario monolingue cartaceo per apprendenti (59%).

Per quanto riguarda i non nativi, il 48% non usa mai Google Traduttore, il 29% ha affermato che lo fa spesso.

A coloro che durante la scrittura in LS si avvalgono di un dizionario bilingue, abbiamo chiesto cosa cercano di più e le risposte sono distribuite su tutte le opzioni proposte: costruzione del verbo (reggenze preposizionali); forme irregolari dei nomi o dei verbi; traduzione di un modo di dire idiomatico; traduzione di Verbo+Nome, Nome+Verbo, Nome+Aggettivo o Verbo+Avverbio (ipotizzate come coppie frequenti date dal dizionario); l'esempio tradotto più vicino a quello che si vuole scrivere; un sinonimo ricercato.

Maggiore la frequenza delle consultazioni alla ricerca di sinonimi o dell'esempio tradotto più vicino a quello che si vuole scrivere, probabilmente in quanto vie più veloci, che meno necessitano di riflessione metalinguistica, per la soluzione del dubbio.

Nella stesura di testi scritti in L1, i teenager si fidano fondamentalmente delle proprie abilità. Nonostante questo, sono soliti consultare anche dizionari cartacei: spesso per il 30% di loro, o almeno qualche volta (50%).

4.3 Dizionari posseduti

Il 94% degli studenti ha in casa un dizionario monolingue cartaceo, di solito si tratta di un volume grande, a volte insieme a un tascabile (15%) o a un dizionario in più volumi (8%) o in tutti e tre i formati (7%).

La percentuale è simile (leggermente più elevata: 96%) per il possesso di dizionari bilingui cartacei, con una netta prevalenza delle

combinazioni italiano/inglese, italiano/francese e italiano/spagnolo – solo 20 persone non dichiarano un bilingue italiano/inglese. Più del 30% ha inoltre un dizionario italiano-latino.

Alla domanda: «Possiedi uno o più dizionari monolingui di lingua straniera per apprendenti?» gli informanti si dividono: 'Sì': 52%, 'No': 48%, con il primo gruppo che a sua volta per il 47% possiede monolingui per apprendenti d'inglese.

5 Conclusione

Il questionario – volto ad osservare cosa fanno gli studenti italiani della fascia 14-18 anni quando non capiscono una parola a scuola o nella vita quotidiana – fa emergere un quadro di assidui utenti della rete, che però non usano tutte le potenzialità del mezzo, non sfruttando, per esempio, le opzioni di ricerca avanzata di Google: a volte non lo sanno fare, a volte potrebbe trattarsi di una questione di 'comodità' e rapidità della ricerca, per cui parallelamente anche la ricerca metalinguistica più fine è poco presente nei nostri esiti, lasciando maggiore spazio a ricerche di singole traduzioni.

Sulla scia di quanto fatto da Töpel (2014) per altri Paesi, si intendeva altresì verificare se per l'Italia è vero che i dizionari digitali non hanno preso il posto di quelli cartacei. È emerso che gli *e-dictionaries* sono usati primariamente in determinate circostanze, ma i cartacei reggono ancora, soprattutto in contesto scolastico. Queste considerazioni confermano l'utilità di adottare la prospettiva delle *extra-lexicographical situations*, che non vincola l'osservazione all'ambito lessicografico/scolastico, ma si apre ai più variegati contesti d'uso vissuti quotidianamente dai parlanti.

Bibliografia

- Atkins, B.T.S. (ed.) (1998). *Using Dictionaries. Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*. Berlin: De Gruyter.
- Bogaards, P. (1988). «A propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère». *Cahiers de léxicologie*, 52/53, 131-52.
- Bogaards, P. (2003). «Uses and Users of Dictionaries». van Sterkenburg, P. (ed.), *A Practical Guide to Lexicography*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 26-33.
- Dziemianko, A. (2006). *User-Friendliness of Verb Syntax in Pedagogical Dictionaries of English*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. Lexicographica Series Maior 130.
- Dziemianko, A. (2012). «On the Use(fulness) of Paper and Electronic Dictionaries». Granger, S.; Paquot, M. (eds), *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 319-41.

- Klosa, A.; Müller-Spitzer, C. (Hrsgg) (2018). *Internetlexikografie. Ein Kompendium*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Kosem, I. et al. (2019). «The Image of the Monolingual Dictionary Across Europe. Results of the European Survey of Dictionary Use and Culture». *International Journal of Lexicography*, 32(1), 92-114.
- Lew, R. (2011). «Studies in Dictionary Use: Recent Developments». *International Journal of Lexicography*, 24(1), 1-4.
- Lew, R. (2015a). «Opportunities and Limitations of User Studies». Tiberius, C.; Müller-Spitzer, C. (Hrsgg), *Research into Dictionary Use / Wörterbuchbenutzungsforschung. 5. Arbeitsbericht des wissenschaftlichen Netzwerks «Internetlexikografie»*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 6-16. OPAL 2. https://doi.org/10.14618/opal_02-2015.
- Lew, R. (2015b). «Research into the Use of Online Dictionaries». *International Journal of Lexicography*, 28, 232-53.
- Müller-Spitzer, C. (2014). «Empirical Data on Contexts of Dictionary Use». Müller-Spitzer, C. (ed.), *Using Online Dictionaries*. Berlin; Boston: De Gruyter, 85-126. Lexicographica Series Maior 145.
- Müller-Spitzer, C. et al. (2015). «Observing Online Dictionary Users: Studies Using Wiktionary Log Files». *International Journal of Lexicography*, 28(1), 1-26. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecu029>.
- Müller-Spitzer, C. et al. (2018). «Correct Hypotheses and Careful Reading Are Essential: Results of an Observational Study on Learners Using Online Language Resources». *Lexikos*, 28 (AFRILEX-reeks/series 28: 2018), 287-315. <https://doi.org/10.5788/28-1-1466>.
- Nesi, H.; Hail, R. (2002). «A Study of Dictionary Use by International Students at a British University». *International Journal of Lexicography*, 15(2), 277-305.
- Poli, S.; Torsani, S. (2014). «Le dictionnaire bilingue en ligne. Un outil en évolution». *Les Cahiers du dictionnaire*, 6, 133-50.
- Tarp, S. (2012). «Theoretical Challenges in the Transition from Lexicographical p-works to e-tools». Granger, S.; Paquot, M. (eds), *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press, 107-18.
- Tono, Y. (2011). «Application of Eye-Tracking in EFL Learners' Dictionary Look-Up Process Research». *International Journal of Lexicography*, 24(1), 124-53. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq043>.
- Töpel, A. (2014). «Review of Research into the Use of Electronic Dictionaries». Müller-Spitzer, C. (ed.), *Using Online Dictionaries*. Berlin; Boston: De Gruyter, 13-54. Lexicographica Series Maior 145.
- Verlinde, S.; Binon, J. (2010). «Monitoring Dictionary Use in the Electronic Age». Dykstra, A.; Schoonheim, T. (eds), *Proceedings of the 14th EURALEX International Congress* (Leeuwarden). Leeuwarden: Fryske Akademy, 1144-51.
- Welker, H.A. (2006). *O Uso de Dicionarios: Panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus.
- Welker, H.A. (2013). «Empirical Research into Dictionary Use since 1990». Gouws, R.H. et al. (eds), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*, The Hague: De Gruyter Mouton, 531-40.
- Wiegand, H.E. (1998). *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie, Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexikographie*. Band 1. Berlin: De Gruyter.

Il modello CLIL nel contesto scolastico ungherese

Alma Huszthy

Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary

Abstract In this article I present findings of a survey regarding native and non-native teachers in bilingual education, in relation to a subtype of CLIL programs in a Hungarian school context. I focus specifically on the use of Italian as a Foreign Language used as a vehicular language. Through audio recordings of 10 lessons and six interviews carried out during teacher observations in three high schools and in one elementary school, I examine the spontaneous language behaviour of native and non-native teachers in disciplinary subjects, such as History, Geography, Civilization and Ethics, during lessons carried out in Italian.

Keywords CLIL. Vehicular language. Native teachers. Non-native teachers. Bilingual education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 CLIL o non CLIL, questa è la domanda. – 2.1 I presupposti. – 2.2 Alcune riflessioni sulle osservazioni in classe. – 3 CLIL nell'ambito dell'istruzione pubblica ungherese: soluzioni metodologiche ed esperienze didattiche. – 3.1 Le materie coinvolte nell'insegnamento integrato. – 3.2 DN vs DNN. – 4 Conclusione.

1 Introduzione

In conformità alle direttive dell'Unione Europea (Trattato di Maastricht 1992, 30¹), in Ungheria il Piano Nazionale di Studi (*Nemzeti alaptanterv* 2012²) ha prescritto l'insegnamento di almeno due lingue straniere: la prima LS si in-

1 <http://www.integrazionemigranti.gov.it/Normativa/Documents/Normativa/Trattati%20e%20Convenzioni/Trattato%20Maastricht.pdf>.

2 http://pszheves.hu/wp-content/uploads/2013/08/nat_20121.pdf.

segna dalle elementari, la seconda dal primo anno della scuola secondaria di secondo grado. Il Piano stabilisce anche i livelli da raggiungere entro il termine del percorso di istruzione obbligatoria nelle due LS: B1 e A2, rispettivamente. Per quanto possa apparire semplice, raggiungere tale obiettivo con 3-4 lezioni settimanali non risulta così agevole. Bisognerebbe, quindi, ricorrere a delle metodologie innovative, tra cui figura una strategia promossa a livello europeo, il modello CLIL (*Content and Learning Integrated Learning*), che consente ai discenti di entrare in contatto con le lingue senza richiedere un incremento del numero di lezioni ad esse dedicate (Council of Europe 2001, 172; Serragiotto 2003, 7-9; Coyle et al. 2010, 3; Balboni 2010, 197-8).

Nel 2019 in Ungheria è uscito un programma per la competitività in 330 punti,³ pubblicato dalla Banca Nazionale Ungherese (Magyar Nemzeti Bank). In questo programma si incoraggia l'uso veicolare di lingue straniere nell'insegnamento di contenuti disciplinari nell'intero sistema scolastico ungherese, e non solo nel quadro dell'educazione bilingue che esiste in Ungheria da parecchi decenni. Mi sono, quindi, posta la domanda seguente: l'educazione bilingue, attiva in Ungheria da tanto tempo, potrebbe - in qualche suo aspetto - fungere da modello per i futuri percorsi CLIL, sia per quelli in Ungheria sia per quelli già esistenti in altri Paesi?

Per gettare più luce su tale quesito intendo presentare un segmento del sistema scolastico ungherese, ovvero la realizzazione locale, e perciò specifica, di un percorso didattico incentrato sull'uso veicolare delle lingue straniere, con particolare riguardo a quello dell'italiano LS nelle scuole bilingui italo-ungheresi. Tramite alcune osservazioni in classe e una serie di interviste strutturate evidenzio sia i modelli organizzativi a livello scolastico, sia le scelte metodologiche a livello del singolo insegnante. Le interviste sono state rivolte a tre docenti madrelingua (DN), e ad altri tre non madrelingua (DNN) che insegnano presso i suddetti istituti in un complicato contesto di apprendimento, in cui gli studenti devono affrontare contemporaneamente compiti linguistici e cognitivi piuttosto complessi.

3 Versenyképességi program 330 pontban, Magyar Nemzeti Bank (2019). <https://www.mnb.hu/letoltes/versenykepességi-program.pdf>.

2 CLIL o non CLIL, questa è la domanda

2.1 I presupposti

Prima di effettuare le mie osservazioni nelle classi delle scuole bilingui di Budapest⁴ e di realizzare le interviste con i rispettivi DN e DNN che insegnano materie non linguistiche in italiano, in questo articolo avevo intenzione di presentare l'attuazione del percorso CLIL in Ungheria (Bakti, Szabó 2016), con specifico riferimento all'uso veicolare dell'italiano nelle scuole bilingui italo-ungheresi. Avendo però osservato alcune lezioni di storia mondiale tenute da un DN presso il Liceo Bilingue Szent László di Budapest, dove nel 1988 è stata inaugurata la prima sezione bilingue italo-ungherese in Ungheria, ho dovuto, invece, riconsiderare i miei presupposti. Riporto di seguito il commento del DN (1):

- (1) Quello che faccio io è CLIL solo in termini informali, ma io non faccio parte del CLIL. Perché il CLIL ha sempre una finalità linguistica, mentre qui non è così. Quando io porto i ragazzi all'esame di maturità e mi siedo in commissione, io non devo giudicarne l'italiano, credo che nella somma dei punti pesi intorno al 10%, tutto il resto è materia.

Questo docente di storia si riferisce ad uno dei nodi critici delle esperienze CLIL: la valutazione (Serragiotto 2003). La dualità metodologica che il CLIL richiederebbe (Ricci Garotti 2006; Serragiotto 2003), in questo contesto educativo, quindi, non si effettua: i due tipi di conoscenze non si valutano in modo equilibrato.

L'opinione di una DNN (2) che insegna anch'essa storia mondiale in italiano, ma nel Liceo Bilingue Xántus János di Budapest, è simile alla considerazione precedente:

- (2) Io, agli studenti, gli dico sempre: non sono la vostra insegnante d'italiano. Quando scrivono compiti in classe, non valuto le loro conoscenze linguistiche, anche se correggo gli errori. Io devo sviluppare le loro conoscenze storiche. Quando parlo, semplifico tantissimo. So di non parlare come un nativo, il mio scopo è che capiscano la storia. È terribilmente difficile.

2.2 Alcune riflessioni sulle osservazioni in classe

Nell'osservare le lezioni dei docenti soprammenzionati ho riscontrato due ordini di problemi: nel primo caso, ho assistito ad una lezione di storia mondiale quasi esclusivamente monologica (Bosc, Minuz

⁴ Scuola Primaria Újlaki, Liceo Bilingue Szent László e Liceo Bilingue Xántus János.

2012, 101), interrotta sporadicamente da alcune domande didattiche da parte del docente. Il DN ha affermato riguardo alla propria lezione: «La mia materia qui è simile a quello che farei in Italia». Il suo modo di indirizzare gli studenti, compreso il livello linguistico, infatti, può essere considerato quello universitario, istituzionale, che porta con sé una forte asimmetria di ruoli tra partecipanti – in questo caso tra il DN e gli allievi ungheresi – e la quasi totale assenza di bidirezionalità e di opportunità di interazione: il DN teneva soprattutto alla trasmissione del contenuto molto complicato della lezione. La comprensione del contenuto poteva essere facilitata solamente dallo stile espositivo del docente che spiegava gli eventi e i fatti storici tentando di sottolineare correlazioni e trarre conclusioni logiche. Quando, durante l'intervista, ho accennato a questa particolarità del suo linguaggio, mi ha risposto (3):

- (3) Quello che ti è sembrato difficile era l'argomento, il tema, non la lingua. La lingua ovviamente è tecnica, devo insegnargli le parole tecniche della storia.

La scelta di questa modalità di interazione da parte del DN è comunque strettamente legata alle competenze linguistiche degli studenti in questione: grazie all'anno zero dedicato esclusivamente allo studio della lingua target e all'elevato numero delle lezioni di lingua previste in tutto il percorso scolastico, gli allievi di questa scuola raggiungono un livello linguistico molto alto, vicino al livello C1 del QCER, e sono quindi preparati linguisticamente ad affrontare materie che richiedono uno sforzo cognitivo notevole anche per comprendere la lingua straniera.

L'altra lezione di storia – anch'essa prevalentemente di tipo monologico, con molte domande didattiche – non si è svolta esclusivamente in italiano perché la DNN alternava continuamente le lingue: l'italiano e la lingua nativa degli studenti, l'ungherese. Gli studenti – come l'insegnante stessa ha commentato (4) – non sarebbero stati capaci di cogliere in modo efficace un messaggio di densità informativa e di complessità linguistica come quello del discorso del DN a cui si è fatto riferimento precedentemente. Il loro livello della lingua veicolare non è, quindi, adeguato all'apprendimento di questa materia cognitivamente molto esigente. La docente di conseguenza è costretta a ricorrere a strategie per rendere la materia accessibile ai suoi allievi:

- (4) All'ultimo anno hanno ancora problemi con il linguaggio storico. Il testo del manuale – che ho preparato io – è ugualmente troppo complicato per loro. Ora, ad esempio, per introdurre il tema delle religioni orientali, ho usato un PowerPoint. Ma ancora prima, nella fase di motivazione, abbiamo fatto un lavoro in gruppi. Gli ho fatto delle domande sulle religioni: cosa ne sanno, quali tipi di religioni conoscono, e hanno condiviso le loro preconoscenze. In italiano. Questo lo hanno fatto molto volentieri.

La DNN ha intuito il nodo del problema: in questo contesto didattico, lo stile monologico nella trasmissione di informazioni disciplinari complesse ed esclusivamente in lingua straniera non funziona. Il trasferimento delle informazioni deve essere accompagnato da elementi propri della lezione di lingua: la fase motivazionale che permette agli studenti di rievocare le conoscenze pregresse, il lavoro in piccoli gruppi che incoraggia gli studenti a comunicare in LS e, non ultima, la figura del docente che si fa da parte e offre agli studenti il tempo e lo spazio per condividere liberamente delle conoscenze, tra pari. Si riporta infine l'opinione di un'altra DNN (5):

- (5) L'educazione bilingue è un campo veramente speciale. Nella nostra scuola le materie delle maturità devono essere offerte anche in italiano, e gli studenti sono liberi di sceglierne una. Io, durante le lezioni di etica, mi sento piuttosto un'insegnante di lingua, soprattutto perché l'etica non è attualmente materia delle maturità. Qui è importante che io sviluppi anche le loro competenze linguistiche, e non soltanto che io gli trasferisca il contenuto disciplinare.

La docente sembra non essere vincolata dalle aspettative con cui sono, invece, costretti a confrontarsi gli insegnanti di storia, una materia che è regolarmente presente all'esame di stato. Se le informazioni in lingua straniera si trasmettono in modo unidirezionale, anche se sotto forma di dialogo didattico (Bosc, Minuz 2012, 99; Corradi 2012, 239), gli studenti apprendono le nuove conoscenze in modo passivo, per cui la loro competenza linguistica non viene necessariamente sviluppata. Il mio intento, a questo punto, è capire se vi siano discipline più adatte di altre a diventare percorsi tipo CLIL.

Come vedremo in seguito, i docenti che sono coinvolti in questi programmi scolastici specifici, oggetto della mia ricerca, hanno degli obiettivi tutt'altro che semplici da raggiungere: trasmettere, rendere accessibili, in una lingua diversa da quella nativa degli studenti, informazioni cognitivamente e linguisticamente molto complesse e, allo stesso tempo, sviluppare le competenze linguistiche degli alunni. Per raggiungere pienamente tali obiettivi, i docenti in classe sono chiamati ad applicare, in modo complementare, tecniche e strategie diverse: in questo contesto didattico, l'esposizione monologica e le domande aperte dell'insegnante che richiedono risposte elaborate nella lingua veicolare sicuramente non basteranno.

3 CLIL nell'ambito dell'istruzione pubblica ungherese: soluzioni metodologiche ed esperienze didattiche

Da qui in avanti presento alcune buone pratiche e soluzioni didattiche osservate nel corso delle diverse lezioni di disciplina (quindi non di lingua) tenute in lingua veicolare nel quadro dell'educazione bilingue, e condivido alcune considerazioni personali che sono emerse durante le interviste. Nell'analisi sono state prese in considerazione due variabili:

1. le diverse materie coinvolte nell'apprendimento di tipo CLIL (Serragiotto 2003, 9);
2. la differenziazione tra il DN e il DNN.

3.1 Le materie coinvolte nell'insegnamento integrato

I docenti intervistati concordano sul fatto che alcune discipline sono difficili da trasformare in percorsi di didattica integrata, cioè svolti prevalentemente nella lingua veicolare, come si constata dai due estratti seguenti di DNN:

- (6) Con la disciplina della geografia il problema è che i ragazzi non sapranno la geografia in ungherese. Do degli *handout* agli studenti; questi sono testi con un lessico specialistico. Leggiamo ad alta voce questi testi, anche perché non sanno la pronuncia, l'intonazione. Traduciamo le parole più difficili, dopo gli spiego i fenomeni geografici in base alle immagini, in ungherese. A volte riesco a spiegare in italiano alcuni concetti, tipo vulcano, ma sarebbe un po' più difficile spiegare in italiano, per esempio, rocce metamorfiche. Dobbiamo quindi leggere questi testi difficili che contengono la materia, poi possiamo parlare di temi più interessanti in italiano.
- (7) Faccio lezioni di storia mondiale in base ad una dispensa preparata da me, ma ne devo semplificare il contenuto. Scrivo le informazioni semplificate alla lavagna e loro copiano tutto nel loro quaderno. In generale faccio così: gli faccio capire qualcosa in ungherese, anche ponendogli domande, poi loro magari dicono qualcosa, in ungherese. I risultati li scriviamo nel quaderno tradotti in italiano e loro devono studiare queste cose in italiano. A volte gli faccio anche domande in italiano. Il mio scopo è che riflettano, che argomentino.

I DNN (6, 7) accennano a due ordini di problemi: i. siccome insegnano materie oggetto d'esame di maturità, dispongono di poche opportunità e poco tempo per sviluppare le competenze linguistiche degli studenti; ii. sono tenuti a portare a termine il programma anche a costo di dover affrontare notevoli difficoltà legate all'uso della lingua veicolare, soprattutto con il lessico specialistico.

D'altro canto, il DN (8) di storia si riferisce ad una lacuna di natura diversa del sistema d'istruzione ungherese: pochissime sono le materie che permettono agli studenti ungheresi di sviluppare le loro capacità di riflettere in modo critico e di argomentare.

- (8) Per come vedo il mio ruolo, il mio problema fondamentale è dargli un approccio quanto più possibile interculturale. Per esempio il comunismo: qui è chiaramente una retorica del comunismo come dittatura, ma questo non era visto così in Occidente; per molti occidentali la parola comunismo era sinonimo di libertà. Quindi questo tu glielo spieghi anche attraverso la lingua. Se c'è un limite, che cerco anch'io diappare, ma questo riguarda un po' tutto il sistema ungherese, è che mancano le materie critiche, le materie di pensiero, di riflessione. E io effettivamente voglio rafforzare questi aspetti.

Dalle osservazioni in classe e da alcuni dati (per esempio, l'estratto della DNN (9) che si riporta sotto) emerge che ci sono anche materie più facilmente convertibili in percorsi di tipo CLIL:

- (9) Durante le lezioni di civiltà del paese target elaboriamo soprattutto temi culturali, un po' di storia, un po' di geografia, cose che non si trovano nei manuali di lingua. Per esempio, elaboriamo dettagliatamente il tema del Risorgimento di cui non si parla nei manuali. Ma in questo caso il percorso in lingua veicolare funziona bene proprio perché i temi si collegano a quelli dei manuali di lingua.

La lezione di etica osservata è un ottimo esempio di come coinvolgere gli studenti in una materia molto esigente cognitivamente che comporta, allo stesso tempo, ragionamenti linguistici complessi. La DNN (10) riesce infatti a mettere alla prova le capacità degli studenti di esprimere - sia oralmente sia per iscritto - opinioni a favore o a sfavore di argomenti spesso delicati (il funzionamento delle diverse comunità umane, gli stereotipi, il tema della responsabilità-irresponsabilità, l'aborto, ecc.) in italiano. Di seguito il suo commento:

- (10) Durante le lezioni di etica parlo solo italiano. Siccome l'esame di maturità in etica non esiste ancora, gli dico che frequentano piuttosto una lezione di lingua di livello molto alto. La verifica non c'è. Durante queste lezioni ci sono dei dibattiti ed io sono la moderatrice. Prima di tutto, ho intenzione di sviluppare il loro pensiero critico. E, allo stesso tempo, le loro abilità linguistiche. Cerco di abituarli ad essere esigenti linguisticamente. Già la domanda la pongo così: Se fossi nei panni di...

Contrariamente alle altre materie esaminate, in questo caso gli studenti non vengono valutati e l'insegnante può dare meno peso a dover completare il contenuto prescritto dal programma: tutto ciò por-

ta con sé una maggiore libertà di esprimersi nella lingua straniera.

Ho anche osservato una lezione di scienze ambientali in terza elementare. Di regola alle elementari sono coinvolte nell'insegnamento di tipo CLIL le materie cognitivamente meno esigenti, come il disegno, la tecnologia, il canto o l'educazione fisica. Io, invece, ho visto proprio un controesempio: durante la lezione di scienze, i bambini sono dovuti arrivare - con la guida dell'insegnante - alla classificazione e alla descrizione degli animali vertebrati e invertebrati. Con l'aiuto di attività ludiche, abbinate al movimento del corpo, e grazie alle nuove tecnologie e a tecniche didattiche innovative (spremicervello, uso di immagini, abbinamento, ripetizione in coro, disegno), la DN è riuscita a trasmettere conoscenze complesse a questo gruppo eterogeneo di studenti italiani nativi, bilingui e ungheresi principianti in italiano. Alla lezione di disciplina stava attenta, quindi, a correlare il contenuto disciplinare allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative dei bambini. La DN ha affermato (11):

- (11) Cerco di dare lo spunto per riflettere su quello che stanno facendo anche dal punto di vista linguistico. Ad esempio oggi c'era una bambina che aveva disegnato il bruco ed ha scritto nel quaderno bruco con due c, e io, quando l'ho visto, non ho detto hai sbagliato a scrivere così, ma ho detto *Quando lo pronuncio, dico bruco o brucco?* e lei ha capito subito ed ha cancellato. Cerco sempre di farli arrivare loro con il metodo induttivo.

3.2 DN vs DNN

Vorrei a questo punto accennare alla figura dell'insegnante che è capace di rendere realmente integrato lo sviluppo delle competenze linguistiche e quelle contenutistiche. Nel quadro di questa indagine sono stati intervistati e osservati sei docenti, di cui tre sono di madrelingua italiana, ovvero nativi, e tre di madrelingua ungherese, ovvero non nativi. È indubbio che, in una normale lezione di lingua, i DN siano avvantaggiati rispetto ai colleghi non nativi. Ma questo vale anche per le lezioni di disciplina in lingua veicolare? Il DN può sicuramente garantire la compresenza di due aspetti fondamentali su cui poggia questo tipo di programma: l'immersione linguistica, ovvero l'autenticità della fonte comunicativa, e la prospettiva interculturale. Il docente madrelingua deve invece prestare attenzione ad un terzo aspetto: non lasciare che l'enfasi si sposti troppo dalla lingua al contenuto; non dovrebbe, quindi, fare a meno di essere anche insegnante di lingua.

La DN (12) della scuola elementare Újlaki, che si è specializzata anche in didattica della lingua italiana, sembra essere l'unica a perseguire lo sviluppo delle competenze linguistiche dei suoi alunni durante le lezioni di disciplina non linguistica:

- (12) La mia lezione è esclusivamente in italiano. Questo è il punto di forza delle mie lezioni, la parte linguistica. Dopo un anno comincia anche dal loro punto di vista la volontà di rivolgersi in italiano a me, non più chiedere al compagno la traduzione, ma piuttosto si sforzano di capire. Questo è sicuramente dovuto al fatto che io non parlo ungherese. Per farmi capire uso moltissimo i gesti. Poi mi sforzo a farmi rispondere in italiano.

I DNN che partecipano al programma si avvalgono di un diverso punto di forza, ovvero la doppia abilitazione: la formazione complessa dei docenti di scuola secondaria in Ungheria attualmente dura sei anni e prevede la formazione parallela in due materie, di cui una è spesso non linguistica. Sono, dunque, in grado di utilizzare un vasto repertorio di tecniche didattiche acquisite durante il loro percorso di studi in didattica della lingua straniera, sono capaci di ricorrere a spiegazioni di natura contrastiva e, aspetto non meno importante, hanno conseguito anche l'abilitazione all'insegnamento della disciplina non linguistica, di conseguenza, hanno una buona conoscenza degli aspetti contenutistici delle materie che riguardano il loro contesto, come per esempio la storia o la geografia.

4 Conclusione

Si può dunque rilevare come nel programma bilingue, analogamente a quanto avviene nei percorsi CLIL, siano giustamente coinvolte le materie cognitivamente più esigenti quali, ad esempio, le scienze naturali e sociali, ma solo in seguito all'acquisizione di una solida base linguistica, come avviene nei licei bilingui, dove l'anno zero è dedicato esclusivamente allo sviluppo linguistico degli studenti. La buona conoscenza della lingua target da parte degli studenti, tuttavia, non basta: il percorso CLIL dovrebbe rispecchiare un metodo di insegnamento innovativo, capace di ampliare il concetto della lezione stessa e di reinterpretare il materiale didattico favorendo il *task-based learning*. Non a caso, oggi in Ungheria il CLIL si collega soprattutto all'insegnamento precoce delle lingue e parallelamente alle materie che possono facilmente seguire un percorso *task-based*, tra cui quelle artistiche - disegno e tecnologia - per eccellenza, ma anche altre.

La lezione di scienze ambientali che ho avuto la possibilità di osservare nella Scuola Elementare Újlaki rispecchia pienamente quella che dovrebbe essere la caratteristica essenziale del percorso CLIL: basarsi sul gioco, sugli input linguistici trasmessi tramite esperienze, sulla simultaneità dell'apprendimento e dell'uso della lingua target (Kovács 2018, 37). In base alle osservazioni in classe, si può dedurre che il CLIL favorisce inoltre le materie che permettono un approccio di tipo interculturale, come la storia, la civiltà e l'etica, particolarmente se esse intendono sviluppare le capacità di argomentazio-

ne e riflessione critica, dal momento che il potenziamento di queste competenze è praticamente assente nel sistema d'istruzione ungherese. Infine, se si può affermare che l'inserimento dell'uso veicolare delle lingue straniere nell'istruzione pubblica ha significativamente arricchito la gamma dei metodi e delle tecniche dell'insegnamento linguistico, il coinvolgimento nel programma di docenti specializzati nell'insegnamento linguistico, contrariamente alla prima realizzazione italiana del CLIL che ha proprio escluso l'insegnante di lingue da questo tipo di didattica (Di Sabato, Cinganotto, Cuccurullo 2018, 500), sembra più che necessario. Occorrerebbe, quindi, assicurare la presenza nel programma di docenti che si avvalgono di una buona formazione pedagogica, indipendentemente dal fatto che l'insegnante sia madrelingua.

Bibliografia

- Bakti, M.; Szabó, K. (2016). «Exploring CLIL Teaching Materials in Hungary». *Alkalmazott nyelvtudomány*, XVI(2). <http://doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>.
- Balboni, P. (2010). *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Bosc, F.; Minuz, F. (2012). «La lezione». *Italiano LinguaDue*, 2, 94-130.
- Kovradi, D. (2012). «Il parlato dell'insegnante nella classe di lingua». *Italiano LinguaDue*, 2, 226-57.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- Coyle, D. et al. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Di Sabato, B.; Cinganotto, L.; Cuccurullo, D. (2018). «Il profilo dell'insegnante di lingue nell'era del CLIL. Analisi dei dati di un'esperienza internazionale». Coonan, C.M. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 499-518. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/030>.
- Kovács, J. (2018). *Iskola, nyelv, siker*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Ricci Garotti, F. (2006). *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Trento: Editore Provincia Autonoma di Trento.
- Serragiotto, G. (2003). *C.L.I.L. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*. Perugia: Guerra.

Pratiche didattiche e innovazioni

Motivare a motivare: strategie motivazionali per gli alunni di lingua straniera nella secondaria di primo grado

Giacomo Cucinotta

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In this study a mixed-methods design is used to investigate the perception of motivational strategies among Italian middle school students (aged 13). 162 participants completed a questionnaire on strengths and weaknesses of their language class and the importance of motivational strategies. Results confirm the cross-cultural relevance of strategies related to teachers' attitude and the creation of a positive learning environment. Notably, the strategies that entail the use of a living language, as well as of authentic material, appear to play a distinctive role for Italian students. These findings support earlier research and highlight how teachers are in the best position to shape classroom environment, thus suggesting the need to include motivational strategies in their formation, and to strengthen them in cases in which they are present.

Keywords L2 motivation. Motivational strategies. Second Language Acquisition. Language learning. Teacher education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Obiettivi e metodo. – 2.1 Campione. – 2.2 Strumento. – 2.3 Pilotaggio e somministrazione. – 3 Analisi. – 3.1 Influenza del docente sulla motivazione. – 3.2 Importanza della MotS. – 3.3 Esperienze pregresse. – 3.4 Esperienze correnti. – 4 Conclusioni e limiti.

1 Introduzione

Lo studio delle variabili affettive contribuisce a comprendere i processi d'apprendimento linguistico, il cui successo è fortemente influenzato dalla motivazione, un fattore ritenuto capace di compensare ad eventuali carenze di tempo o di mezzi (Dörnyei, Ryan 2015, 72).

Gli ultimi vent'anni hanno visto un aumento della ricerca sulla motivazione per l'apprendimento linguistico, o «motivazione L2» (Boo et al. 2015), tra cui quella sulle strategie motivazionali (MotS), ossia tecniche didattiche finalizzate a creare, aumentare o mantenere la motivazione dell'apprendente (Dörnyei, Ushioda 2013, 103). Gli studi sulla percezione che i docenti - e talvolta gli studenti - hanno delle MotS ha portato alla stesura di 'decaloghi' di *macrostrategie* (*cluster* di strategie) legati ai diversi contesti d'apprendimento.¹

Sebbene le MotS «per essere efficaci debbono essere percepite come tali dagli studenti stessi» (Bernaus, Gardner 2008, 399), pochi studi indagano il giudizio degli apprendenti. Inoltre, mancano quasi del tutto ricerche in ambito europeo, un contesto in cui circa tre quarti della popolazione tra i 25 e i 34 anni conosce almeno una lingua straniera (LS) (Eurostat 2019) il cui studio è promosso fin dalla scuola primaria.

La presente ricerca indaga l'opinione di studenti del terzo anno della scuola secondaria di primo grado (da qui 'terza media'), un anno di transizione in cui l'alunno ha alle spalle quasi otto anni di studio obbligatorio dell'inglese, può aver già sviluppato una propria visione della scuola, del metodo didattico e del rapporto coi docenti (Serragiotto 2012, 11), e si trova al passaggio da una fase in cui stimoli e input provengono quasi solo dai docenti a una in cui l'acquisizione della lingua includerà anche scelte autonome.

2 Obiettivi e metodo

Questo studio mira a:

- a. indagare l'importanza attribuita dagli alunni a 50 MotS, così da ottenere un 'decalogo motivazionale' dei docenti LS di terza media, confrontabile coi risultati di studi simili;
- b. individuare in che misura gli studenti ritengono che la motivazione dipenda dal docente e da loro stessi;
- c. determinare quali macrostrategie sono percepite come presenti o carenti nei corsi scolastici di LS.

Per ottenere questi obiettivi si è optato per un questionario costruito partendo da studi analoghi.

¹ Lamb 2017; Cucinotta 2018; 2020.

2.1 Campione

Sono state raccolte le opinioni di 162 alunni (77 femmine, 77 maschi, 8 n/d) appartenenti a 8 classi di terza media di tre scuole pubbliche della provincia di Varese. Il basso numero di risposte (n=2) da parte dei docenti ha impedito d'includerli nell'analisi finale.

Tutti gli alunni coinvolti (età 13~15 anni) studiano inglese; l'84% (n=136) afferma di farlo da otto anni.² L'inizio dello studio della seconda LS è coinciso per quasi tutti (n=146) con la scuola media: 138 studenti (85%) studiano spagnolo, e i restanti 24 (15%) francese. 35 rispondenti indicano di aver studiato una terza LS, ma solo 17 di questi hanno seguito un corso.³ Circa un quinto degli alunni (n=32) si definisce bilingue.

2.2 Strumento

Il questionario si compone di tre parti:

- **Introduttiva:** in cui indicare le lingue studiate, un'autovalutazione del proprio livello linguistico e del gradimento del corso (entrambe su una scala a 5 passi);
- **Centrale:** in cui indicare da chi dipende la motivazione e in cui valutare 50 MotS su una scala a 6 passi da 'Non importante' a 'Molto importante';
- **Conclusiva:** con domande a risposta aperta su esperienze linguistiche significative, corsi extrascolastici e sui punti deboli e forti del corso scolastico di LS.

Le 50 MotS da valutare provengono perlopiù da Cheng, Dörnyei (2007); alcuni item sono stati modificati e ne sono stati introdotti di nuovi per includere la teoria dei Sé Futuri.⁴ Sebbene già tradotte e adattate all'italiano in Cucinotta (2018), si è scelto di riformulare le strategie per facilitarne la comprensione ad alunni tredicenni.

2.3 Pilotaggio e somministrazione

Gli item sono stati rivisti da due docenti LS e da due alunni di 12 anni, in modo da valutarne l'accessibilità anche a rispondenti di un anno più giovani.

² Ricordiamo che dalla riforma Moratti del 2004, l'inglese è materia obbligatoria fin dalla primaria.

³ Gli altri studenti hanno indicato esperienze da autodidatti o tramite famigliari.

⁴ Applicata alla glottodidattica da Dörnyei (2005; 2009; 2014a; 2014b; Dörnyei, Kubanyiova 2014).

Il pilotaggio del questionario con 20 alunni di terza media ha permesso di migliorare l'ordine delle domande e ha evidenziato l'importanza di enfatizzarne la riservatezza, ribadendo la totale libertà di espressione nonostante la presenza di docenti durante la compilazione.

La somministrazione del questionario ha richiesto 40~60 minuti per classe.

3 Analisi

I dati raccolti sono stati sia quantitativi sia qualitativi.

I dati quantitativi sono stati analizzati con SPSS 20; si sono eseguiti dei confronti tra medie (test *t* e Anova) per individuare eventuali differenze tra studenti con esperienze linguistiche diverse. Le MotS valutate sono state sottoposte ad analisi fattoriale per essere raccolte in macrostrategie.

Le risposte a domande aperte (su esperienze linguistiche e i punti forti/deboli del corso) sono state classificate secondo categorie semantiche o secondo le macrostrategie precedentemente individuate.

3.1 Influenza del docente sulla motivazione

La domanda *D7* chiede d'indicare se la motivazione dipenda più dal docente o dallo studente stesso, in base a una scala a differenziale semantico a 7 passi definiti.⁵

Il 51% dei rispondenti ha ritenuto la motivazione dipendente da entrambi, docente e discente. Questo dato appare significativo se confrontato con Cucinotta (2017); in questo la media dei voti dei docenti LS ($n=71$) era $M_{LS}=5,085$ e, nello specifico, quella dei docenti di terza media ($n=9$) era di $M_{3M}=5,333$, ossia in entrambi i casi sbilanciata dalla parte del docente,⁶ come mostrato nel grafico 1.

Non si sono individuate differenze significative tra alunni che si valutano più o meno competenti.

⁵ Scelta fatta per ridurre l'ambiguità (Krosnick, Presser 2010, 275-83).

⁶ Non si esclude l'influenza di un *bias* d'autoinnalzamento per cui un individuo tende ad attribuirsi il merito dei risultati positivi, come appunto la motivazione.

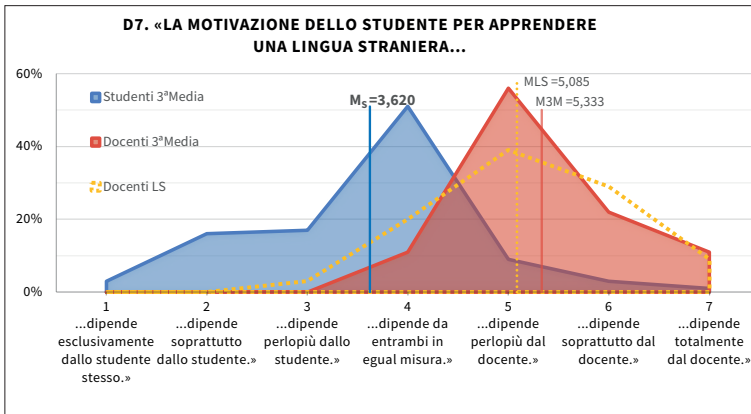


Grafico 1 Distribuzioni percentuali e medie delle risposte alla domanda D7 nel presente studio e in Cucinotta 2017

3.2 Importanza della MotS

L'analisi della consistenza interna dei 50 item ha riportato un'ottima coerenza del questionario ($\alpha=0,936$).

Le singole MotS sono state raggruppate in macrostrategie in base a tre parametri:

1. un'analisi fattoriale;⁷
2. misura della consistenza interna di ogni cluster per escludere gli item che ne riducevano l'alfa;
3. gli item rimossi sono stati uniti ad altri cluster solo in presenza di un legame logico e qualora ne avessero aumentata l'alfa.

Questo metodo ha permesso di ottenere sei cluster dotati di una buona coerenza ($\alpha>0,7$)⁸ ai quali si aggiunge un solo item isolato.

Come in studi precedenti, per ordinare le macrostrategie si è calcolata la media dei valori attribuiti ai singoli item, escludendo quelli marginali che potevano influire troppo negativamente sul punteggio finale.⁹ Dalla tabella 1 è possibile notare come la macrostrategia *Clima* si distacchi notevolmente dalle successive.

⁷ Per massima verosimiglianza, con rotazione Varimax e normalizzazione di Kaiser.

⁸ Lo studio di riferimento (Cheng, Dörnyei 2007) presenta macrostrategie con $\alpha<0,6$, ma secondo lo stesso Dörnyei (2003, 112) «dovremmo puntare a coefficienti maggiori di 0,7; un'alfa di Cronbach che non raggiunga 0,6 costituisce un campanello d'allarme».

⁹ Sono stati esclusi gli item con media di almeno 0,5 punti inferiori alla media del cluster.

Tabella 1 Classifica e medie finali delle sei macrostrategie e dell'item isolato (indicato con *)

M=5,186	1	Clima: In classe l'atmosfera è piacevole e incoraggiante, il docente mostra impegno e rispetto per gli studenti.
M=4,741	2	Supporto: Il docente incoraggia gli studenti, ne riconosce l'impegno e fornisce i mezzi per raggiungere buoni risultati.
M=4,445	3	Valori LS: Si promuove l'interesse per la LS e i valori legati ad essa e al suo apprendimento.
M=4,417	4	Futuro: Gli studenti sono guidati ad avere aspettative realistiche e si tiene conto dei loro obiettivi.
M=4,375	5	Gestione e gruppo: Gli studenti partecipano alla definizione di 'regole della classe' condivise e si promuovono attività che includano tutti gli studenti.
M=4,306	6	Interesse: Sono proposte attività stimolanti, coinvolgenti e varie per modalità e mezzi, adeguate al livello della classe.
M=3,994	7	*Spontaneità: Il docente si comporta con spontaneità e condivide le proprie passioni e i propri gusti personali.

3.3 Esperienze pregresse

Tra le risposte aperte, le esperienze extracurricolari (domanda *D10*) sono state divise tra minime o nulle ($n=147$ ossia che si limitano a ripetizioni o autoapprendimento¹⁰) e significative ($n=15$ es. corsi di lingue e campi studio).

Anche le esperienze all'estero (*D12*) sono state classificate tra minime o nulle ($n=131$ brevi vacanze o gite) e significative ($n=27$ studio o convivenza all'estero con madrelingua).

Infine, le esperienze linguistiche particolarmente significative (*D17*), sono state suddivise tra negative ($n=40$ es. «La supplente d'inglese a inizio anno mi ha fatto odiare la materia») e positive ($n=39$ es. «Il corso KET con madrelingua mi ha fatto apprezzare di più l'inglese»).

Per tutte le categorie, sono stati eseguiti dei test *t* per valutare l'influenza di queste esperienze sulle risposte alle domande sul ruolo del docente (*D7*) e l'importanza delle MotS (*D8*), ma i pochi risultati statisticamente significativi presentano dimensioni dell'effetto molto ridotte. L'unica eccezione riguarda la domanda *D7*, in cui un test a campioni indipendenti ha mostrato una differenza, $t(74,4)=2,735$, $p=0,008$, $d=0,620$, tra chi ha avuto esperienze pregresse positive e ritiene che la motivazione dipenda più da sé stesso ($M=3,263$ $\sigma=1,030$) e chi ha avuto esperienze negative ($M=3,875$ $\sigma=0,949$). Si potrebbe ipotizza-

10 Il 61,73% dei rispondenti ($n=100$) non ha seguito alcun corso di lingue al di fuori dell'orario scolastico.

re che le esperienze positive diminuiscano l'aspettativa che il docente debba intervenire per migliorare la motivazione, ma solo un'indagine specifica su un campione più vasto potrebbe confermarlo.

3.4 Esperienze correnti

Le domande a risposta aperta *D15* e *D16* chiedevano d'indicare i punti di forza delle lezioni scolastiche ed eventuali suggerimenti per migliorarle. Questi sono state raccolte in categorie corrispondenti alle macrostrategie emerse nell'analisi quantitativa (le risposte contenenti più elementi sono state distribuite in più categorie).

Tabella 2 Risposte alle domande *D15* e *D16* raccolte per macrostrategie (esclusa *Spontaneità)

	Clima	Supporto	Valori LS	Futuro	Gestione	Interesse
D15 Punti forti	30	10	14	2	14	35
D16 Suggerimenti	21	18	38	2	18	42

La tabella 2 evidenzia come le segnalazioni dei ragazzi si concentrano sull'uso di contenuti e supporti più stimolanti e coinvolgenti. Tale richiesta è riscontrabile anche nelle numerose risposte della categoria *Valori LS* in cui, tra le altre cose, si loda l'uso di film e canzoni in LS, ma soprattutto se ne fa ulteriore richiesta.

4 Conclusioni e limiti

I risultati raccolti tra gli alunni di terza media confermano il ruolo chiave del docente nella motivazione L2 (Astuti 2016, 18). Non solo gli alunni riconoscono al docente un'influenza motivazionale pari a quella attribuita a sé stessi, ma l'atteggiamento del docente e la sua capacità di creare un ambiente positivo e incoraggiante è risultata la macrostrategia ritenuta di gran lunga più importante. Risultati simili si sono riscontrati in molti altri studi sulla valutazione delle MotS da parte di studenti¹¹ e docenti¹² di lingue e ciò ne conferma la valenza sovraculturale. Proprio questo tipo di strategie erano poste da Dörnyei (2001) come base per la ricezione di qualunque altra MotS.

¹¹ Per un'ampia rassegna degli studi sugli apprendenti, si veda Cucinotta (in corso di stampa).

¹² Lamb 2017, 309; Cucinotta 2018, 455.

I dati qualitativi ribadiscono l'influenza del docente anche nel lungo termine (Lamb, Wedell 2015): al momento d'indicare esperienze linguistiche particolarmente significative, 52 risposte su 79 si sono concentrate sull'atteggiamento del docente, mentre tra i punti di forza della lezione è ancora il docente a contribuire sensibilmente al successo del corso, insieme alle strategie relative alla creazione d'interesse.

In nessun altro studio sulle MotS, la macrostrategia *Valori LS* aveva ottenuto risultati così alti. L'importanza del cluster è ribadita anche nei suggerimenti per migliorare la lezione (*D16*), in cui quelli ascrivibili ai *Valori LS* sono tra i più numerosi. Nel dettaglio, gli studenti chiedono più materiale reale e contenuti in lingua, ma soprattutto più occasioni di praticare la LS, in particolare di comunicare con madrelingua.

Sebbene molto giovani, gli alunni di terza media sembrano aver già coscienza della particolare natura dell'apprendimento linguistico come di una materia diversa dalle altre (Dörnyei 2003, 3; Gardner 2010, 78; Brown 2009, 46) e con una forte componente pratica e sociale. Ciò impone di riflettere sulle modalità con cui sono insegnate le LS nella scuola dell'obbligo (cf. Serragiotto 2012) e sul peso riservato a comunicazione e *problem-solving* rispetto all'apprendimento nozionistico orientato al voto (e quindi con minimi stimoli per la motivazione intrinseca).

Come accennato, un altro dato che distacca è quello del cluster dell'*Interesse*. Se per esser efficaci le strategie debbono essere percepite come tali dagli studenti (Bernaus, Gardner 2008, 399), sembra che le MotS maggiormente riconosciute siano quelle per rendere la lezione più stimolante. Nello specifico le segnalazioni degli alunni (tra i punti forza come tra i suggerimenti) si concentrano sull'uso di supporti e materiali più moderni, coinvolgenti e 'diversi dal libro', mostrando ancora un orientamento all'uso pratico della lingua. Gli strumenti segnalati - musica, video, Internet - sono però caratterizzati da una certa piacevolezza estrinseca: mezzi che divergono dalla lezione classica e che in alcuni casi sembrano gli unici percepiti dagli alunni. Ciò offre uno spunto di riflessione sul valore delle tecnologie in classe, su quanto tali risorse siano chieste dagli stessi studenti, ma anche su come in alcuni casi costituiscono l'unica scelta del docente a essere notata, quando invece esistono diverse possibilità ed il docente si trova nella posizione migliore per modellare la vita della classe (Dörnyei, Kubanyiova 2014, 3).

Aspetti pratici della motivazione L2 potrebbero dunque essere inclusi nella formazione dei futuri docenti LS.

I risultati di questo studio restano comunque vincolati ad alcuni limiti.

I dati si basano sull'autovalutazione degli alunni e non sull'osservazione dell'uso di strategie in classe. Inoltre, per ragioni di tempistica, il numero di scuole coinvolte è ridotto e concentrato nella medesima provincia.

Un ulteriore limite è ravvisabile nelle MotS proposte, provenienti da un filone di ricerca focalizzato sull'inglese LS ad adulti e che potrebbero essere integrate con ulteriori strategie proposte da docenti italiani. Allo stesso tempo, le 50 MotS presentavano un'alfa di Cronbach molto alta ($\alpha=0,936$)¹³ il che potrebbe indicare eccessiva omogeneità degli item (Tavakol, Dennick 2011) e suggerisce di ridurre il numero delle strategie proposte.

13 È stato svolto anche un test di correlazione interclasse il cui risultato è stato comunque alto ($\alpha=0,935$).

Appendice

Ordine finale delle macrostrategie (ed item costituenti) dalla domanda sull'importanza delle MotS (N=162 $\alpha=0,936$) con media e scarto tipo. Le statistiche descrittive delle macrostrategie (inclusa l'alfa di Cronbach) non sono ponderate.

Macrostrategie ed item costituenti	M	σ
CLIMA ($\alpha=0,730$)	4,988	1,279
S02. Il docente rispetta ed accetta gli studenti e li ritiene ugualmente importanti.	5,364	1,079
S17. Il docente mostra impegno e passione per l'insegnamento della lingua.	5,211	1,086
S23. Il docente ha un buon rapporto con gli studenti.	5,075	1,127
S49. L'atmosfera in classe è piacevole e incoraggiante, non c'è imbarazzo e non si teme di essere presi in giro o di rendersi ridicoli.	5,089	1,322
S44. Tutti sono incoraggiati a condividere le proprie esperienze personali ed i propri pensieri nel momento in cui si svolgono le attività.	4,189	1,424
SUPPORTO ($\alpha=0,749$)	4,741	1,243
S06. Prima di dare un esercizio, vengono fornite istruzioni chiare ed esempi che spiegano come completarlo.	5,117	1,128
S36. Il docente non insegna solo la lingua, ma anche tecniche che possano aiutare ad imparare meglio le lingue, rendendo lo studio più leggero, vario ed efficace.	4,906	1,184
S42. Il docente aiuta a capire che tutti possono imparare una lingua e che il mancato raggiungimento di un obiettivo non dipende da scarse capacità personali (intelligenza, memoria ecc.), ma da un insufficiente impegno o dalla scelta di obiettivi poco realistici.	4,790	1,171
S28. Il docente dimostra di credere nelle capacità degli studenti e li incoraggia a impegnarsi a fondo per raggiungere gli obiettivi prefissati.	4,839	1,188
S34. Il docente riconosce l'impegno e i progressi di ciascuno studente e lo incoraggia con <i>feedback</i> positivi.	4,791	1,267
S37. Il docente guida gli studenti a pensare e ad imparare ognuno a proprio modo, invece di limitarsi a fornire nozioni.	4,484	1,202
S14. Il docente insegna tecniche per auto-motivarsi e per non perdere la concentrazione anche di fronte a possibili distrazioni.	4,256	1,370
VALORI LS ($\alpha=0,736$)	4,445	1,402
S50. L'apprendimento di una lingua straniera è mostrato come un'esperienza significativa, fonte di soddisfazione e di arricchimento personale.	4,822	1,298
S19. Alla lezione, ogni tanto, può partecipare un ospite madrelingua con cui parlare.	4,590	1,407
S38. Gli studenti sono incoraggiati ad usare la lingua straniera per comunicare al di fuori della classe (es: usando chat e social network o comunicando con amici stranieri).	4,424	1,469
S39. Per motivare gli studenti il docente aumenta progressivamente l'uso che fa della lingua straniera in classe.	4,310	1,316
S04. Oltre ad imparare la lingua, si familiarizza con i modi di vivere e la cultura dei paesi questa lingua è parlata.	4,277	1,350

S32. Oltre al libro di testo, si usano anche materiali autentici, legati alla cultura della lingua studiata (es. riviste, giornali, canzoni, fumetti, pubblicità, oggetti).	4,250	1,492
FUTURO ($\alpha=0.785$)	4,259	1,393
S09. Il docente aiuta a vedere i vantaggi di conoscere la lingua straniera e come questa può essere utile (es. per viaggiare in paesi lontani, per ottenere un lavoro migliore, per fare un anno di studio all'estero o per conoscere nuove persone).	4,685	1,208
S26. Le lezioni sono costruite anche tenendo a mente i bisogni, gli obiettivi e gli interessi degli studenti.	4,658	1,184
S25. Quando si fa un esercizio, viene spiegato anche a cosa serve quel tipo di esercizio e perché può essere utile per l'apprendimento di una lingua.	4,627	1,117
S30. Il docente aiuta a visualizzare le tappe da seguire per arrivare a conoscere la lingua, nonché a capire che cosa si può realmente fare una volta raggiunto un certo livello di competenza.	4,484	1,206
S48. Si tiene conto delle aspettative degli studenti e li si aiuta a formare un'immagine futura di sé alla quale aspirare.	4,310	1,427
S40. Il docente mostra gli svantaggi di non saper usare la lingua straniera e come questa mancanza potrebbe impedire di fare molte cose (nella vita, nel lavoro, nello studio, nel tempo libero).	4,310	1,391
S31. Gli obiettivi del corso sono scelti da studenti e docente insieme. Questi sono posti in evidenza e visibili a tutti e periodicamente è possibile rivederli, valutando i progressi.	4,146	1,391
S20. Il docente aiuta a crearsi aspettative realistiche riguardo all'apprendimento della lingua (es: spiega quanto tempo è necessario per ottenere certi risultati, quali aspetti mettono solitamente in difficoltà gli studenti, quale peso hanno i vari elementi dello studio, come la pronuncia, la conoscenza della grammatica o la capacità di comprensione).	4,106	1,404
S08. Il docente tiene conto dei progressi di ogni studente e ci sono occasioni per festeggiare i traguardi raggiunti.	3,755	1,614
S07. Ex-studenti o studenti di livello più alto sono invitati per parlare delle esperienze che hanno avuto usando la lingua straniera.	3,503	1,437
GESTIONE e GRUPPO ($\alpha=0.734$)	4,375	1,436
S05. Gli studenti partecipano alla definizione di "regole della classe" utili all'apprendimento (es. "non prendere in giro chi fa errori", "non ci sono interrogazioni a sorpresa" ecc.) a patto che tutti (anche il docente!) le rispettino.	4,698	1,310
S15. I voti e i giudizi non si basano solo sulla correttezza di una prova, ma tengono conto anche dell'impegno dello studente nel perseguire e portare a termine quanto richiesto.	4,739	1,330
S24. Si svolgono attività che coinvolgono attivamente ogni studente (es: esposizioni di gruppo; insegnamento tra pari).	4,559	1,317
S03. Durante il corso sono previsti momenti in cui gli studenti possono interagire tra loro e conoscersi meglio (es. lavori di gruppo o giochi a squadre).	4,586	1,350
S33. Nella valutazione riuscire a comunicare tutto quello che si vuole dire è più importante rispetto a non fare errori grammaticali.	4,373	1,269
S41. Gli studenti non sono paragonati tra loro (es: i voti non sono esposti pubblicamente e non sono confrontati tra di loro).	4,472	1,687

S47. Gli studenti hanno l'opportunità di valutare sé stessi (es: dandosi un voto basato sulla propria prestazione generale).	4,184	1,344
S35. Si svolgono lavori di gruppo dove cooperare per raggiungere un obiettivo comune (es: fare una presentazione o girare un video).	4,133	1,527
S16. Gli studenti possono proporre le "regole della classe" che ritengono utili a favorire l'apprendimento o a creare un'atmosfera migliore in classe.	4,056	1,446
S29. Gli studenti possono partecipare alla decisione su come e quando saranno valutati ed esaminati.	3,938	1,516
INTERESSE ($\alpha=0.723$)	4,247	1,452
S11. I compiti e gli esercizi sono adeguati al livello degli studenti, né troppo facili né troppo difficili.	4,846	1,224
S45. Nelle lezioni si usano diversi supporti audiovisivi, come foto, ascolti, video o film, riviste, pagine web eccetera.	4,842	1,229
S18. Le attività della lezione sono varie e non sempre uguali (es. prima un esercizio di grammatica e poi uno di conversazione, prima una spiegazione e poi un lavoro di gruppo).	4,776	1,260
S43. Gli esercizi in classe presentano elementi nuovi o fantasiosi tali da renderli più accattivanti e invitanti.	4,258	1,356
S12. Nelle lezioni di lingua si parla di argomenti non scolastici (es. film, sport, TV, personaggi famosi, musica, viaggi ecc.).	4,222	1,672
S01. Nelle lezioni non mancano i momenti divertenti e si incoraggia la risata in classe.	4,267	1,269
S10. Nel corso si incoraggia a puntare ad obiettivi realistici e a breve termine (es. imparare cinque parole nuove al giorno).	4,019	1,311
S22. Il docente coinvolge gli studenti nella progettazione e nella gestione del corso di lingua (es: fa scegliere insieme gli argomenti da trattare o le attività da affrontare durante la lezione; dà la possibilità di scegliere con chi lavorare nelle attività di gruppo ecc.).	3,994	1,408
S21. Le lezioni iniziano con attività brevi e coinvolgenti (es: giochi divertenti) per "scaldare" la classe.	3,950	1,631
S27. Si svolgono attività in cui si crea qualcosa di concreto (es: un manifesto, un opuscolo informativo, un giornalino, una trasmissione radiofonica ecc.).	3,886	1,476
S13. Alcuni esercizi includono attività coinvolgenti, come la soluzione di quesiti ed enigmi o la risoluzione di problemi e misteri	3,658	1,500
*Spontaneità		
S46. L'insegnante si comporta con spontaneità e condivide con gli studenti i propri hobby, le proprie passioni e i propri gusti personali.	3,994	1,590

Bibliografia

- Astuti, S.P. (2016). «Exploring Motivational Strategies of Successful Teachers». *TEFLIN Journal*, 27(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v27i1/1-22>.
- Bernaus, M.; Gardner, R.C. (2008). «Teacher Motivation Strategies, Student Perceptions, Student Motivation, and English Achievement». *The Modern Language Journal*, 92(3), 387-401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>.
- Boo, Z. et al. (2015). «L2 Motivation Research 2005-2014: Understanding a Publication Surge and a Changing Landscape». *System*, 55, 147-57. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>.
- Brown, A.V. (2009). «Students' and Teachers' Perceptions of Effective Foreign Language Teaching: A Comparison of Ideals». *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>.
- Cheng, H.-F.; Dörnyei, Z. (2007). «The Use of Motivational Strategies in Language Instruction: The Case of EFL Teaching in Taiwan». *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 153-74. <https://doi.org/10.2167/ilt048.0>.
- Cucinotta, G. (2017). «La percezione della motivazione come strumento glottodidattico. Uno studio empirico tra i docenti di lingue italiani». *Italiano LinguaDue*, 9(1), 154-74. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8803>.
- Cucinotta, G. (2018). «Teachers' Perception of Motivational Strategies in the Language Classroom: An Empirical Study on Italian FL and L2 Teachers». *EL LE*, 7(3), 447-72. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/006>.
- Cucinotta, G. (2020). «Strategie motivazionali per la classe di lingue: rassegna e confronto delle ricerche empiriche sugli apprendenti». *EL LE*, 9(1), 97-111. <https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/01/005>.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511667343>.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates. <http://doi.org/10.4324/9781410606525>.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates. <http://doi.org/10.4324/9781410613349>.
- Dörnyei, Z. (2009). «The L2 Motivational Self System». Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (eds), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters, 9-42. <http://doi.org/10.21832/9781847691293-003>.
- Dörnyei, Z. (2014a). «Motivation in Second Language Learning». Celce-Murcia, M. et al. (eds), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston (MA): National Geographic Learning, 518-31.
- Dörnyei, Z. (2014b). «Future Self-Guides and Vision». Csizér, K.; Magid, M. (eds), *The Impact of Self-Concept on Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 7-18. <http://doi.org/10.21832/9781783092383-003>.
- Dörnyei, Z.; Kubanyiova, M. (2014). *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.; Ryan, S. (2015). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. London; New York: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9781315779553>.

- Dörnyei, Z.; Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching: Motivation*. 2nd ed. London; New York: Routledge.
- Eurostat (2019). *Eurostat Regional Yearbook 2019*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://doi.org/10.2785/1522>.
- Gardner, R.C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Krosnick, J.A.; Presser, S. (2010). «Question and Questionnaire Design». Marsden, P.V.; Wright, J.D. (eds), *Handbook of Survey Research*. Bingley: Emerald, 263-313.
- Lamb, M. (2017). «The Motivational Dimension of Language Teaching». *Language Teaching*, 50(3), 301-46. <http://doi.org/10.1017/s0261444817000088>.
- Lamb, M.; Wedell, M. (2015). «Cultural Contrasts and Commonalities in Inspiring Language Teaching». *Language Teaching Research*, 19(2), 207-24. <http://doi.org/10.1177/1362168814541716>.
- Serragiotto, G. (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-12-0>.
- Tavakol, M.; Dennick, R. (2011). «Making Sense of Cronbach's Alpha». *International Journal of Medical Education*, 2, 53-5. <http://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>.

Caratteristiche ed esiti di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2

Suggerimenti per favorire lo sviluppo di prassi didattiche efficaci

Paolo Della Putta

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract This paper presents the characteristics and outcomes of a training course for L2 Italian volunteer teachers (VTs). The aims of the course were: 1) to help VTs reflect upon their beliefs and past teaching experience; 2) to propose new teaching activities and work on them; 3) to analyse new perceptions and pedagogical practices that have developed as a result of the course. The outcomes were tested on 18 participants, whose psychological disposition towards their duties and improvement in grammar teaching were assessed using Guskey's Teacher Training Evaluation Questionnaire. Classroom observations, conducted via a simplified version of the COLT scheme, allowed to further detect and analyse changes in teaching practices. Results show improvements in teaching and in pedagogical awareness.

Keywords Teacher training. Language teachers. Teachers' beliefs. Teachers' cognition. Forced migrants.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il contesto formativo. – 3 Il corso di formazione. – 3.1 Prima fase. – 3.2 Seconda fase. – 3.3 Terza fase. – 4 I risultati. – 4.1 I questionari. – 4.2 Le osservazioni di classe. – 5 Conclusione.

1 Introduzione

Le scuole di italiano L2 gestite da personale volontario sono, ormai da più di un ventennio, protagoniste dell'integrazione civica e linguistica di un ingente numero di cittadini alloglotti immigrati in Italia.¹ Sono in particolar modo i cosiddetti 'migranti forzati', fuggiti dal Paese di origine a seguito di eventi bellici e politici, a beneficiare dell'apertura burocratica e culturale di queste istituzioni,² veri avamposti di socialità e impegno civile. I bisogni linguistici e formativi dei migranti con trascorsi traumatici trascendono, in prima istanza, la mera conoscenza dell'italiano e si concretizzano nell'immediata necessità di 'ritrovare' la parola - in qualunque lingua essa sia espressa - come veicolo di socialità e di partecipazione civile.

Tali necessità, estremamente articolate in termini psico-pedagogici, vengono intercettate sia da enti formativi istituzionali come i CPIA (Centri Provinciali Istruzione Adulti) sia dal mondo dell'associazionismo volontario,³ entrambi contesti educativi tutt'altro che semplici (Minuz 2014); gli insegnanti che vi operano, infatti, sviluppano sovente sentimenti di inadeguatezza e frustrazione verso i loro compiti, la cui oggettiva, intrinseca complessità è percepita come raramente sormontabile. L'accesso a una formazione di qualità, che li possa aiutare a superare tali difficoltà, è una necessità molto sentita.

Non è quindi un caso che la ricerca più recente abbia dedicato un certo numero di studi proprio alla formazione di chi insegna in contesti di volontariato (Arcuri 2016; Naeb, Young-Scholten 2017).

Il presente lavoro, continuando quanto in Della Putta (in corso di stampa), prosegue questo filone di indagine e riporta caratteristiche e risultati di un corso di formazione tenuto da chi scrive agli

1 Qualche dato esemplificativo sulle dimensioni del fenomeno delle scuole volontarie: la rete Scuole Senza Permesso di Milano ha coordinato, nel 2019, 27 organizzazioni eroganti corsi gratuiti di italiano L2; la rete Scuole Migranti di Genova conta 10 scuole operative nel 2010; a Roma, nell'anno 2013, sono stati 11.780 i cittadini alloglotti iscritti a corsi di italiano L2 erogati da enti *non profit*.

2 In queste scuole, molto spesso, la frequenza dei corsi di lingua non è subordinata alla regolarità della presenza del discente sul territorio italiano; vengono, inoltre, organizzate lezioni in fasce serali per gli studenti lavoratori e si dà attenzione alle problematiche femminili, istituendo corsi rivolti a sole donne in orari a loro consoni.

3 In un rapporto ISTAT del 2008 (https://www4.istat.it/it/files/2011/01/Integrazione_lavoro_stranieri.pdf) si rilevava che solo circa il 4% dei cittadini stranieri frequentava corsi di lingua italiana. I rilievi del decennio 2011-12, *post* Decreto Ministeriale del 4 giugno 2010, riportano che solo il 17,5% dei cittadini immigrati frequenta corsi di italiano organizzati da canali istituzionali (Bagna, Perez 2018). Inoltre, una più recente indagine compiuta nel comune di Roma rileva che fra il 30 e il 60% della domanda di corsi di lingua fatta dai migranti rimane insoddisfatta dagli appalti istituzionali (Battista, Cardenia 2014).

insegnanti della Scuola di Babele,⁴ un'associazione fondata nel 1990 a Legnano, un comune situato nell'Alto Milanese.

Presenteremo dunque le caratteristiche dell'intervento, ne riporteremo i risultati, elicitati tramite questionari e osservazioni della pratica di classe, e infine proporremo alcune prime generalizzazioni ricavabili da questo studio di caso.

2 Il contesto formativo

Per avere un quadro esaustivo delle caratteristiche della Scuola di Babele, rimandiamo il lettore a Della Putta (in corso di stampa). Sia sufficiente, qui, riportare che il numero annuo degli iscritti si aggira attorno alle 500 unità e che l'età migratoria media, nell'anno scolastico 2017/18, è di 14 mesi. Circa il 30% degli studenti aveva una storia migratoria traumatica ed era in attesa di un inquadramento giuridico. I Paesi di origine più rappresentati sono la Nigeria, l'Eritrea, il Pakistan, l'Algeria e la Cina, ma non mancano allievi sudamericani. Circa il 20% degli iscritti è analfabeta nell'alfabeto latino e il 50% ha una scolarizzazione non superiore a 5 anni. All'inizio dell'anno scolastico 2017/18, il 78% degli studenti è stato classificato come principiante e solo al 5% è stato riconosciuto un livello B1.

Il profilo dei 26 insegnanti in servizio presso la scuola nell'anno scolastico 2017/18 è eterogeneo: 10 insegnano italiano L2 da almeno 2 anni, 11 hanno un'esperienza didattica di meno di 12 mesi e 5 sono ex docenti di lettere. Per intercettare le necessità degli allievi, le lezioni sono organizzate in fasce orarie sia serali sia diurne; tale accorgimento, fondamentale per incentivare la frequenza, non facilita l'incontro degli insegnanti, a cui manca un momento corale di riflessione su problemi e prassi didattiche.

La scuola intesse, inoltre, fitte relazioni con il CPIA della città, con cui vi è un rapporto virtuoso e sinergico: in alcuni casi, infatti, gli allievi frequentano entrambi gli istituti.

3 Il corso di formazione

Il quadro teorico a cui abbiamo fatto riferimento per ideare e attuare il corso di formazione in oggetto è quello socioculturale vygotskijano, declinato *ad hoc* per la formazione degli insegnanti di lingua (Johnson, Golombek 2020). Si è fatto, quindi, molto ricorso alla mediazione discorsiva fra formatore e formandi per analizzare convinzioni e stereotipi su cosa sia una lingua e su come sia 'giusto' insegnarla. Inoltre,

⁴ <http://www.scuoladibabele.it>.

l'indagine delle prassi degli insegnanti, realizzata tramite l'osservazione della glottodidassi e il confronto su tecniche e materiali, è stata fondamentale per radicare l'azione formativa nel 'presente didattico' dei docenti che non va 'scardinato' completamente ma, piuttosto, rimodulato e 'allineato' sia a principi glottodidattici generali sia alle esigenze contestuali. Infine, secondo la prospettiva socioculturale, la 'vicinanza' fra gli attori della formazione è decisiva: il formatore deve infatti seguire l'evoluzione dell'*obuchenie*⁵ dei formandi, ovvero il modo in cui, secondo Vygotskij, i concetti dati vengono recepiti e integrati nella mente e nella prassi dei docenti. Per lo psicologo russo, infatti, ogni atto di apprendimento è sempre un atto dialettico fra il nuovo e il preesistente, ed è dunque parte del compito di chi insegna seguire gli esiti di questa mediazione. Il corso è stato quindi ideato come un percorso co-costruito e non come una serie di eventi comunicativi monodirezionali. I 14 mesi lungo i quali si è articolato (da gennaio 2018 a marzo 2019) sono stati suddivisi in tre fasi con durata e finalità formative differenti: 1) indagare pratiche, difficoltà e convinzioni; 2) fornire informazioni e linee operative, riflettendo su come applicarle alle prassi esistenti, eventualmente modificandole e 3) seguire lo sviluppo di nuove prassi didattiche, discutendo le idee loro sottostanti. Sono stati invitati a partecipare tutti gli insegnanti della scuola, ma i partecipanti effettivi sono stati 23.

3.1 Prima fase

In questa fase, durata tre settimane, il formatore ha osservato e audioregistrato cinque ore di didattica di tre docenti della scuola e ha condotto due *focus group* in cui gli insegnanti hanno discusso delle proprie difficoltà. È stato altresì distribuito un questionario al corpo docente per indagare convinzioni e problematiche didattiche frequenti.

Emergono sette punti critici principali, già rilevati da altri studi condotti in contesti simili (cf. Pugliese, Minuz 2012): 1) il primato della grammatica nell'insegnamento della lingua; 2) l'uso di un sillabo composto da entità discrete, ordinate secondo una sequenza nozionistica e non funzionale; 3) la scarsa consapevolezza che una lingua si possa imparare anche incidentalmente; 4) la difficoltà a gestire la frequenza saltuaria alle lezioni; 5) la difficoltà a gestire la «dissonanza culturale» (Ibarra 2001) degli studenti migranti, spesso non avvezzi a pratiche didattiche occidentali e 6) la convinzione che, nei casi di (semi)analfabetismo, l'insegnamento debba iniziare necessariamente dall'apprendimento della letto-scrittura.

5 Termine russo che descrive la stretta relazione dialogica che intercorre fra insegnamento e apprendimento, fra il dato nuovo e l'esperienza preesistente.

Durante le osservazioni di classe abbiamo rilevato l'apertura di lunghe digressioni esplicative, di natura sia lessicale sia grammaticale, in cui la lingua è trattata come oggetto di studio e non come mezzo comunicativo, in modi molto simile a quanto riportato in Pugliese e Minuz (2012). La gestione del flusso comunicativo viene tenuta saldamente dai docenti, che spesso arginano la spontaneità enunciativa dei discenti. Vengono usati molti *realia* didattici come biglietti del treno e scontrini ma, anche, testi eccessivamente complessi e poco vicini alle necessità degli studenti.

A nostro modo di vedere, in queste prassi si riverberano alcune caratteristiche dell'approccio comunicativo-formativo della tradizione scolastica italiana (Balboni 2008, 247), in cui il sapere e la gestione dei flussi comunicativi sono rigidamente gestiti dal docente, c'è scarsa fiducia nell'autonomia del discente, i percorsi di studio sono deduttivi e il ricorso a lingue altre rispetto all'italiano è malvisto. Ciò non deve sorprendere: è dimostrato che le prassi degli insegnanti sono radicate nella loro esperienza di apprendenti di lingua che, se non discusse e criticate, rimangono il modello pedagogico dominante (Davin et al. 2018).

3.2 Seconda fase

La seconda fase è durata da metà febbraio a metà aprile 2018, con 18 ore di lezione ripartite in 4 incontri a cadenza bisettimanale. Sono stati presentati e discussi aspetti teorico/pratici utili per aiutare i docenti ad armonizzare convinzioni e prassi a principi glottodidattici moderni e alle esigenze di un contesto così particolare.

Per scegliere i contenuti, e per accordarli alla prospettiva socioculturale adottata, abbiamo fatto riferimento al modello modulare di Kumaravadivelu (2012), che vede la formazione degli insegnanti come un atto dinamico, in grado di aiutarli a sviluppare cinque dimensioni professionali: 1) le conoscenze sulla lingua insegnata e sul modo in cui essa è acquisita; 2) la capacità di analizzare le necessità e le motivazioni degli apprendenti; 3) il riconoscimento di stereotipi e convinzioni sull'insegnamento e l'analisi delle loro origini; 4) la capacità di osservare criticamente la propria attività di classe; 5) la messa in atto di tecniche didattiche efficaci.

I contenuti sono stati suddivisi in cinque macro aree, a cui è stato assegnato un diverso monte ore:

1. Aspetti sociali e psicologici di migranti: tre ore.
2. Principi di andragogia: il ruolo di convinzioni e conoscenze precedenti nell'adulto; la dimensione affettiva dell'adultità: tre ore.
3. Principi di linguistica acquisizionale: tre ore.

4. Attività di riflessione e introspezione sulle prassi didattiche: osservazione e commento di materiali didattici; creazione di attività e unità didattiche; riflessione critica sulla propria esperienza di studente e di insegnante di lingua: cinque ore.
5. Organizzazione lezioni e indagine delle motivazioni degli apprendenti: unità didattica, sillabo a spirale e percorso induttivo di insegnamento della grammatica; principi di didattica *task-based* (Ferrari, Nuzzo 2011): quattro ore.

3.3 Terza fase

Nell'ultima fase (cinque incontri fra maggio 2018 e febbraio 2019), i corsisti sono stati invitati a discutere con il formatore idee, attività, 'resistenze ideologiche' e dubbi nati dalla partecipazione ai momenti formativi precedenti; sono stati così presi in analisi stralci di lezioni, proposte didattiche, reazioni degli studenti e nuove disposizioni d'animo dei docenti. Le difficoltà più spesso discusse riguardano il sillabo e la programmazione: in molti casi, l'ideazione e l'uso di attività basate sui *task* ha suscitato alcune perplessità, così come complesso è apparso diminuire il carico grammaticale del programma. Inoltre, alcuni insegnanti hanno trovato arduo sostituire attività grammaticali con proposte comunicative, più difficili da ideare.

Un altro aspetto su cui i corsisti hanno avuto bisogno di confronto e supporto riguarda il ruolo del docente. Il modello pedagogico proposto, meno direttivo e più co-partecipativo, ha suscitato non poche resistenze e, in generale, è apparso di complessa gestione. In particolare, è emerso che per alcuni docenti l'insegnamento direttivo, formale e dicotomico della grammatica è un mezzo per esercitare un potere di controllo sulla lezione, che diviene così ingabbiata in (e strutturata da) una serie di oggetti linguistici da trattare esplicitamente, a discapito di attività comunicative, percepite come di difficile gestione. È stato inoltre dibattuto il ruolo dell'impegno, inteso come 'fare i compiti a casa',⁶ da molti considerato un fattore irrinunciabile per un buon apprendimento.

Va sottolineato, però, che una parte dei corsisti⁷ non aderiva a questo modello pedagogico direttivo e, anzi, si è opposta alla visione dei colleghi: atteggiamenti e convinzioni così diverse sono da ascrivere a schemi cognitivi ed esperienze pregresse che spesso fungono da

⁶ Gli esercizi assegnati a casa hanno carattere manipolatorio e mnemonico e richiedono spesso lessico metalinguistico.

⁷ Si tratta di sette persone che hanno accolto più positivamente dei colleghi molte proposte declinate nel corso. Tre di loro hanno un'esperienza consolidata di insegnamento di italiano L2 in contesti migratori.

filtro interpretativo della realtà didattica e delle proposte fatte in un corso di formazione (Borg 1999).

4 I risultati

La valutazione delle ricadute del corso di formazione è basata sulla somministrazione di questionari e su osservazioni della pratica di classe. Limitiamo l'analisi ai cambiamenti della disposizione psicologica dei docenti verso i loro compiti e ai cambiamenti nella prassi didattica; consideriamo, in particolar modo, il bilanciamento fra attività comunicative e formali, l'adattamento dei sillabi ai bisogni dei discenti e una gestione della classe più favorevole alla comunicazione. Le scelte operative di questa fase della ricerca sono ispirate al modello valutativo di Guskey (2000) e seguono recenti indicazioni (Borg 2018) che invitano a usare misure di indagine sia qualitative sia quantitative.

4.1 I questionari

I questionari sono costituiti da 16 domande⁸ che indagano diversi aspetti dell'attività didattica e dello stato psicologico dei docenti. Inoltre, vi sono 4 domande che valutano il gradimento generale del corso e uno spazio dove riportare commenti spontanei. Le risposte alle domande sono date su una scala Likert da 0 (valore negativo) a 4 (valore massimamente positivo). I questionari, in forma identica, sono stati somministrati tre volte: pochi giorni dopo, a due mesi e a 10 mesi dalla conclusione della seconda fase del corso (la terza somministrazione è avvenuta a fine febbraio 2019, poco dopo la conclusione dell'intervento formativo). In tal modo abbiamo voluto verificare se e come il proseguimento dell'attività didattica e formativa abbia rideterminato i giudizi dati su alcuni aspetti del corso.

Nel grafico 1 riportiamo la variazione della disposizione psicologica dei docenti.

⁸ In questo studio consideriamo solo le risposte ad alcune domande. Rimandiamo il lettore a Della Putta (in corso di stampa) per avere un quadro più esaustivo dei risultati.

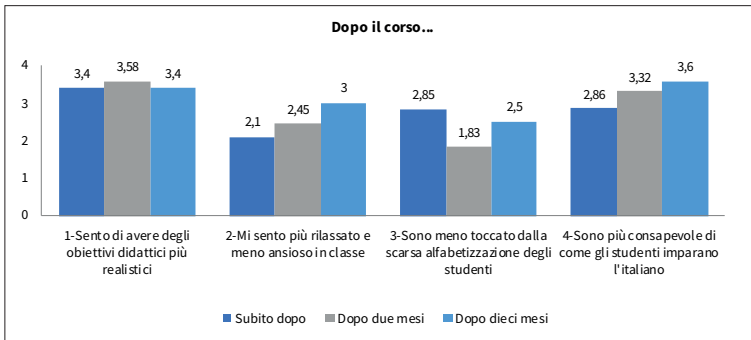


Grafico 1 Variazione nel tempo della disposizione psicologica dei docenti

Il miglioramento dei giudizi in 2) e 4) indica un generale abbassamento dello stato d'ansia e una maggiore consapevolezza dei meccanismi di apprendimento. Appare essere soprattutto la terza fase della formazione ad aver inciso nel miglioramento: i valori rilevati subito dopo la seconda fase sono tendenzialmente bassi e i cambiamenti più significativi avvengono nei mesi successivi.

Rimangono invariati e mediamente alti i giudizi dati sulla capacità di avere obiettivi didattici più realistici, su cui il corso ha influito da subito. Notiamo, però, che molti corsisti avevano già contezza della necessità di adeguare gli obiettivi alle necessità d'apprendimento dei discenti.

Infine, osserviamo che i giudizi in 3) sono i più bassi e che il loro andamento è altalenante: la didattica a studenti analfabeti rimane un nodo spinoso per molti corsisti che pensavano di aver trovato delle soluzioni adeguate subito dopo la seconda fase, rimanendo però disillusi dal tentativo di metterli in pratica. Il corso avrebbe dovuto dedicare più attenzione alla gestione dell'analfabetismo in classe.

Passiamo ora ai cambiamenti nella prassi didattica [graf. 2].

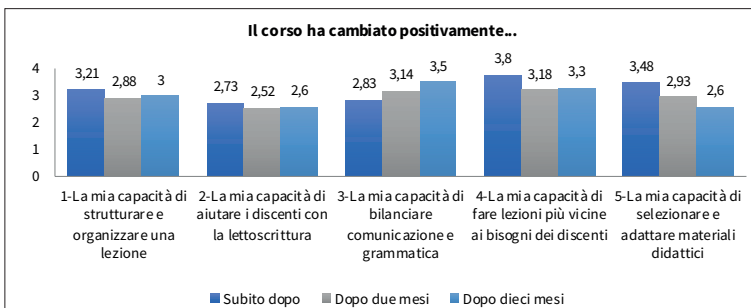


Grafico 2 Cambiamenti della prassi didattica nel tempo

I giudizi in 2) confermano la difficoltà di gestione dell'analfabetismo. Notiamo evoluzioni positive in 3), aspetto migliorato progressivamente lungo il corso della formazione. Sono simili 1) e 4): i corsisti hanno rimodulato l'efficacia del corso sulla base dell'esperienza didattica, mantenendo però un giudizio positivo sulla sua efficacia. In controtendenza, invece, sono i dati di 5), che peggiorano lungo lo svolgersi della formazione: scegliere, adattare o creare i materiali didattici è apparso, a molti docenti, eccessivamente dispendioso in termini di tempo e impegno; si è così spesso ripiegato su una selezione di manuali, di grammatiche o di attività già pronte. Per lenire questi problemi, è stato creato un database cartaceo e digitale per condividere materiali.

4.2 Le osservazioni di classe

Abbiamo osservato e audio registrato 8 ore di lezione tenute da tre insegnanti della scuola in due momenti diversi: nel gennaio 2018 (5 ore) e nel marzo 2019 (3 ore), a formazione conclusa. Il modello osservativo scelto è una versione semplificata del COLT⁹ (Frölich et al. 1985) e i fenomeni focalizzati sono la gestione dei flussi comunicativi e l'insegnamento della grammatica. Le registrazioni sono state parzialmente trascritte e paragonate, per verificare gli eventuali cambiamenti occorsi fra i due momenti osservativi.

Riportiamo ora due stralci significativi dell'attività condotta da Lucia, un'insegnante di mezz'età con, a inizio formazione, circa due anni di esperienza presso la Scuola di Babele. Nel seguente frammento, registrato a gennaio 2018 in una classe di studenti principianti, osserviamo le prime battute scambiate alla ripresa della lezione dopo una pausa. Notiamo il modo molto direttivo di gestire l'interazione: l'insegnante blocca gli scambi comunicativi che il tema (presentarsi e raccontare da dove si viene) naturalmente suscita, sanzionando l'uso della lingua madre e richiamando l'attenzione ai punti della grammatica (la coniugazione di alcuni verbi) in programma.¹⁰

9 Il COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*) è uno schema osservativo delle attività di classe che correla gli eventi comunicativo/didattici della classe con i risultati dell'apprendimento. In questo contributo ne usiamo una versione semplificata, che osserva solo l'insegnamento della grammatica e gli eventi interattivi più rilevanti per la sua presentazione ed esercitazione.

10 Le trascrizioni qui riportate seguono un modello adottato nell'analisi della conversazione, pur con delle semplificazioni. Segnaliamo le seguenti convenzioni: le pause, rappresentate con il +, eventualmente seguito dall'indicazione della durata (0_7: 7 decimi di secondo); il volume di voce alto, segnalato con l'uso della maiuscola; le sovrapposizioni nei turni di parola, indicati con le parentesi quadre; con * si riporta una pronuncia scandita delle parole e con ° indichiamo le parole dette sottovoce.

1. I: va be::ne## finita la pausa #0_7 (*entra ST3*) ok vieni Damian
2. ST3: (*Damian, si siede*) caffè Italia buono Naigeria più tee
3. I: ok ## adesso # ci siamo tutti e cinque? ## ragazzi? Ci siamo tutti?
4. ST1: tutti bene+
5. I: Muda? (*si rivolge a ST4*) Ci siamo tutti in classe? Perché [se non ci siamo tutti non iniziamo # dobbiamo fare una [[cosa molto importante
6. ST4: [uh?
7. ST1: [[non ha lsshham oggi
8. I: no certo Julian lsshham non c'era nemmeno nella prima parte # ho chiesto a Muda però## va beh ci siamo tutt
9. ST4: sì sì
10. ST5: presede
11. I: va bene# [allora#
12. ST1: [lei persona nueva
13. I: certo Julian lei arrivata adesso ## arrivata adesso # capito? Nuova perché s*arrivata*s adesso # mh
14. ST2: yo? £Soy nuova£ eheheh
15. I: esatto Rosario # allora # cominciamo a conoscerci ## cioè ci conosciamo un'altra volta [facciamo fint] ## allora::: rivediamo un po' i verbi ## facciamo un verbo nuovo VENIRE
16. ## ok?
17. ST1: [ciao piacere]
18. Studenti: (*distrazione generale*)
19. I: ok? è per presentarci ## presentarci CAPITE eh?++
20. ST1: sì ## io me chiamo, paese è, °così°++ (*rivolto a ST2*)
21. I: ecco però tu Julian lo sai già [loro no
22. ST2: [io son de Colombia
23. I: no no aspe[ttata Rosario ## non dovresti dire così
24. ST2: [cità Pasto serco de [Ecuador
25. ST3: [io Dakka bangkadeshi # ciao piacere
26. I: NO NO no s*un attimo un attimo*s #0_5 ascoltate me adesso va bene?
27. Studenti: (*silenzio*)
28. I: ok?
29. Studenti: (*brusio, alcune parole a bassa voce*)
30. I: adesso noi dovremmo dire VENGO DA ## VENGO DA Legnano ## da mmh DA
31. Milano DA Roma così eh

Nel secondo stralcio che riportiamo, registrato a marzo 2019, vediamo come Lucia, alle prese con una classe simile a quella precedente, abbia una gestione meno direttiva, meno incentrata su un aspetto grammaticale e, generalmente, più in grado di accogliere l'uso spontaneo non solo dell'italiano, ma anche dello spagnolo, lingua madre di alcuni corsisti.

1. I: allora##mh? ci siamo? lo VADO...##mmmh# bene dove e come vado? Eh [Mira?
2. ST2: (*non è Mira*) [Io vado a Brasile e#
3. ST1: (*Mira*) io vado a Tirana con bus
4. ST2: tu va Albania con buse? £impossibile£
5. I: guarda Dionaria che è possibile: ## Mira [va con il pullman
6. ST1: [sì possibile a Tirana con bus # possibile
7. I: ok ok## Mira va in bus dice "IO VADO CON IL BUS" o## vado in bus è uguale vanno bene tutt'e due## e tu Dionaria? come vai in Brasile? # £in bicicletta? IN macchina?£ ahahah
8. Classe: (*risate*)
9. ST2: £no no£ no è possibile a Brasile con macchina # ihh # viaggio [lungo
10. ST3: [£muy largo£
11. I: allora come vai in Brasile?
12. ST2: vado in aereo # tante tempo
13. I1: ok grazie Dionaria # IN aereo # vado in aereo
14. ST3: (*a ST4*) °que es macina? Carro?°
15. ST4: °sì carro # puedes viajar digamos°
16. I: (*a ST3 e ST4*) sì es così è così macchina mh? ok?
17. ST4: sì certo
18. I1: e tu Manuel? come vai in Perù?
19. ST4: ah ## io v-voy mh # vado # bueno ## chiaro che vado en aereo [perché
20. ST3: [Perù lontano
21. ST4: sì lontano ## e [perché voio visitar
22. I: [ah grazie in aereo
23. ST4: eh
24. I1: vai# vai avanti Manuel

Miglioramenti simili, apprezzabili anche in altri momenti delle lezioni osservate, deputano a favore di una maggiore consapevolezza pedagogica e di una vieppiù sviluppata capacità di gestire l'interazione di classe e le priorità contenutistiche delle lezioni.

5 Conclusione

Il percorso formativo qui discusso è stato pensato tenendo in considerazione tre aspetti: 1) la letteratura sui bisogni formativi dei docenti volontari e sulle caratteristiche della loro didattica; 2) un approccio dialogico e costruttivista alla formazione dei docenti di lingua e 3) un'organizzazione dinamica dei contenuti, che accolga e discuta le convinzioni pregresse dei docenti.

I risultati ottenuti sono confortanti: il corso ha influito positivamente sulla consapevolezza teorica e operativa dei partecipanti, con concrete ripercussioni anche sulla glottodidassi. I docenti hanno ap-

prezzato la possibilità di discutere, motivare e rivedere assieme al formatore le loro idee sulla didattica e sulla lingua, abbandonando lentamente prassi orientate più a lenire le difficoltà gestionali della classe che a realmente favorire lo sviluppo della competenza degli studenti.

In conclusione, i risultati deputano a favore di un modello formativo che indaghi e consideri ampiamente la cognizione degli insegnanti e che possa seguire e supportare lo sviluppo di nuove prassi e convinzioni pedagogiche.

Bibliografia

- Arcuri, A. (2016). «Il progetto: formazione degli insegnanti, sperimentazione didattica». D'Agostino, M.; Sorce, G. (a cura di), *Nuovi migranti e nuova didattica. Esperienze al CPIA 1 a Palermo*. Palermo: UniPa Press, 29-48.
- Bagna, C.; Perez, M. (2018). «Le lingua dei cittadini stranieri». Istituto Nazionale di Statistica, *Vita e percorsi di integrazione degli immigrati in Italia*. Roma: Streetlib, 219-44.
- Balboni, P. (2008). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Battista, A.; Cardenia, D. (2014). «Premessa». Catarci, M. et al. (a cura di), *L'abc sulla cittadinanza. Indagine sulle scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*. Milano: FrancoAngeli, 27-69.
- Borg, S. (1999). «Studying Teacher Cognition in Second Language Grammar Teaching». *System*, 27(1), 19-31.
- Borg, S. (2018). «Evaluating the Impact of Professional Development». *RELC Journal*, 49(2), 195-216.
- Davin, K. et al. (2018). «Images of Past Teachers: Present When You Teach». *System*, 72(2), 139-50.
- Della Putta, P. (in corso di stampa). «L'influenza di un corso di formazione per insegnanti volontari di italiano L2 sullo sviluppo di prassi pedagogiche adatte ai bisogni di cittadini migranti. L'analisi di un caso studio». D'Agostino, M.; Mocciano, E. (a cura di), *Languages and Literacy in New Migration. Research, Practice, and Policy*. Palermo: UniPa Press.
- Ferrari, S.; Nuzzo, E. (2011). «Insegnare la grammatica italiana con i task». Corrà, L.; Paschetto, W. (a cura di), *Grammatica a scuola*. Milano: FrancoAngeli, 284-95.
- Frölich, M. et al. (1985). «Differences in the Communicative Orientation of L2 Classrooms». *TESOL Quarterly*, 42(1), 55-77.
- Guskey, T. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Ibarra, R. (2001). *Beyond Affirmative Action: Reframing the Context of Higher Education*. Madison: University of Wisconsin.
- Johnson, K.; Golombek, P. (2020). «Informing and Transforming Language Teacher Education Pedagogy». *Language Teaching Research*, 24(1), 116-27.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*. Oxon: Routledge.
- Minuz, F. (2014). «La didattica dell'italiano in contesti migratori». *Gentes*, 1, 107-12.
- Naeb, R.; Young-Scholten, M. (2017). «International Training of Teachers of Low-Educated Adult Migrants». Beacco, J.-C. et al. (eds), *The Linguistic Integration of Adult Migrants: Some Lessons from Research*. Berlin: De Gruyter, 419-24.

Pugliese, R.; Minuz, F. (2012). «L'input linguistico nel continuum delle situazioni didattiche rivolte ad immigrati adulti, apprendenti di italiano L2». Bernini, G. et al. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche = Atti dell'11° congresso dell'AltLA* (Bergamo, 9-11 giugno 2011). Perugia: Guerra, 339-60.

Insegnamento linguistico e plusdotazione

Le caratteristiche dell'apprendente

Alberta Novello

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract For gifted students learning a foreign language involves different processes with regards to the ones of their peers. Their learning is noticeably diverse due to their specific high cognitive abilities. Language teachers need to be familiar with the characteristics exhibited by gifted students as they are learning languages, in order to plan an effective learning environment. In this paper some general characteristics of gifted students are described, and their distinctiveness are underlined in relation to foreign language learning, thereby also providing a review of the literature of works dealing with giftedness.

Keywords Giftedness. Gifted students. Language teaching. Language learning. Talented language learners.

Sommario 1 Le caratteristiche dell'apprendente con plusdotazione. – 2 Lo studente gifted e l'apprendimento linguistico. – 3 Conclusione.

1 Le caratteristiche dell'apprendente con plusdotazione

Il tema della plusdotazione, poco trattato fino ad oggi, inizia a diffondersi e a trovare sempre maggiore spazio tra chi si occupa di educazione. Si parla di plusdotazione quando uno studente, oltre ad avere un Quoziente Intellettivo molto superiore alla media (uguale o superiore a 130, secondo le indicazioni del Consiglio Nazionale dell'Ordine degli Psicologi), dimostra una serie di caratteristiche direttamente collegate all'utilizzo (e spesso alla difficile gestione) di abilità a livello avanzato.



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL 18

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-501-8 | ISBN [print] 978-88-6969-502-5

Open access

Submitted 2020-10-16 | Published 2021-05-24

© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone

DOI 10.30687/978-88-6969-501-8/022

Nel contesto italiano la plusdotazione è stata inserita tra i Bisogni Educativi Speciali con la nota MIUR 562 del 2019, riconoscendo la necessità della personalizzazione degli insegnamenti per gli studenti *gifted*.

Come la letteratura scientifica dimostra (per approfondimenti cf. Novello 2018) non è possibile fornire un'unica definizione di plusdotazione, essendo questa una condizione soggettiva e ricca di varianti che caratterizzano in maniera diversa le abilità dei plusdotati. L'intelligenza di uno studente *gifted* si identifica non solo perché 'maggiore' rispetto a quella dei pari, ma anche in quanto differente dal punto di vista qualitativo (Lubart, Zenasi 2010) in numerosi aspetti.

Diverse teorie e modelli hanno cercato (e tuttora tentano) di definire la plusdotazione, concordando nell'ultimo periodo nel considerare la plusdotazione come sistema (Renzulli 1994; Sternberg 2003; 2005; Gagnè 2004; Tannenbaum 1986; Feldman 1994; 2003; Dai 2010; Sawyer 2012; Kaufman 2013) che include fattori personali e ambientali. La visione è, quindi, quella di una potenzialità che va sostenuta e sviluppata sia in ambito privato sia in quello scolastico, attratta verso percorsi adatti alle caratteristiche individuali dello studente.

Ci soffermeremo in questo scritto proprio sulle caratteristiche degli studenti *gifted* al fine di fornire indicazioni concrete sugli elementi da osservare, sottolineando l'importanza di cogliere atteggiamenti e attitudini che possano far pensare ad una condizione di plusdotazione. Naturalmente, essendo una condizione soggettiva e variabile, tali caratteristiche hanno lo scopo di indirizzare in maniera generale il docente, con la consapevolezza che non tutti i tratti elencati possono appartenere ad un singolo studente, ma rappresentano una raccolta delle evidenze più comuni registrate. La valutazione della presenza o meno di plusdotazione non spetta ovviamente al docente, ma è fondamentale che egli sia in grado di riconoscerne le caratteristiche onde consigliare, a chi si occupa dello studente, un eventuale percorso di approfondimento sulle sue abilità. Non ignorare la plusdotazione in ambito scolastico è fondamentale. I rischi che ne possono altrimenti derivare riguardano una serie di problematiche legate ad un percorso negativo, spesso legato all'insuccesso (Novello 2016).

Per quanto riguarda alcune delle caratteristiche comuni tra gli studenti *gifted*, Song e Porath (2005) indicano:

- ampio vocabolario e linguaggio sviluppato
- processi di ragionamento precoci e avanzati
- memoria eccellente
- ampi interessi
- forte curiosità
- forte empatia
- tendenza alla leadership
- elevate capacità di elaborazione visiva.

Clark (2001; 2002) include tra i tratti dello studente gifted:

- la capacità di porre domande a carattere inquisitorio
- il possesso di un alto livello di sviluppo linguistico e delle abilità verbali
- il forte interesse per la lettura
- l'inusuale capacità di processare velocemente le informazioni
- la velocità di apprendimento
- l'abilità di sintetizzare adeguatamente i problemi
- l'utilizzo precoce di modelli differenti per processare il pensiero
- la comprensione di questioni disciplinari a livelli avanzati
- il perseverare nei propri interessi
- l'elaborazione di processi di pensiero flessibili nella risoluzione di problemi
- la capacità di generare idee e soluzioni originali e creative
- l'originalità nell'espressione (orale, scritta, artistica)
- l'indipendenza di pensiero
- la sensibilità nei confronti della bellezza
- il forte impegno nelle situazioni sfidanti e/o di interesse personale
- il notevole senso di giustizia
- l'alto grado di energia.

Webb e Gore (2012) affermano che ciò che necessita di essere osservato per l'identificazione di uno studente plusdotato riguarda l'intensità delle emozioni, dell'interesse, della concentrazione, della sensibilità e dell'immaginazione.

Strip e Hirsh (2011) indicano tra gli elementi di spicco di un bambino plusdotato rispetto ad un bambino intelligente la modalità di applicazione dei concetti.

Come riportato anche in Novello (2018), Winebrenner (2012) in aggiunta attribuisce allo studente con plusdotazione le seguenti peculiarità:

- progressi più rapidi rispetto ai pari in alcune aree dell'apprendimento
- possesso di un vocabolario avanzato e avanzate capacità verbali
- desiderio di approfondimento delle tematiche trattate (che apprendono facilmente)
- pensiero astratto e complesso
- comprensione delle relazioni di causa ed effetto
- comprensione di relazioni e collegamenti che altri non colgono
- capacità di transfer di concetti e di modalità di apprendimento
- alta capacità di osservazione
- forte sensibilità
- alta motivazione negli ambiti di interesse (come ad esempio fare scoperte e risolvere problemi)
- preferenza per il lavoro individuale

- predisposizione a provare forti emozioni
- sofisticato senso dell'umorismo.

Galbraith (2012) riprende e specifica alcune caratteristiche elencando, tra le altre:

- curiosità
- creatività
- concentrazione, passione
- pensiero logico.

Generalmente i bambini e i ragazzi plusdotati imparano con molta rapidità, dimostrano una spiccata curiosità anche per argomenti che solitamente non vengono trattati alla loro età, sono in grado di elaborare ragionamenti complessi e preferiscono spesso la compagnia di bambini di età maggiore o degli adulti (Novello 2016).

Riprendendo le caratteristiche elencate da Leavitt (2017) segnaliamo inoltre:

- inusuale prontezza, fin dall'infanzia
- ampiezza inusuale di vocabolario e formulazione di strutture complesse rispetto all'età
- comprensione avanzata di sfumature di significato, metafore e idee astratte
- coinvolgimento nella risoluzione di problemi (in particolar modo logici e matematici)
- apprendimento precoce di lettura e scrittura
- intensità di sentimenti e reazioni
- pensiero astratto complesso
- possesso di ideali in giovanissima età
- preoccupazione verso problemi sociali e politici
- alta capacità di concentrazione e attenzione
- associazioni non usuali di idee
- passione per la sperimentazione, anche secondo modelli non convenzionali
- attenzione all'organizzazione, anche attraverso schemi complessi
- fervida immaginazione.

L'aspetto interessante che deriva da una lettura d'insieme dei tratti comuni che contraddistinguono gli studenti gifted è dato dalla possibilità di notare le caratteristiche che possono costituire un buon fattore predittivo della presenza di plusdotazione. Il confronto, come da scopo di questo scritto, tra ciò che è stato individuato dagli esperti di *giftedness* permette di avere una panoramica generale sugli aspetti che il docente deve conoscere e dai quali può trarre validi spunti per la progettazione didattica.

2 Lo studente gifted e l'apprendimento linguistico

Una volta consapevoli di quelle che sono le principali caratteristiche manifestate da studenti con plusdotazione, è basilare che chi si occupa di insegnamento linguistico sia a conoscenza delle peculiarità che contraddistinguono lo studente gifted nell'apprendimento di una lingua straniera. Conoscere le strategie di apprendimento e le abilità dello studente, consente, difatti, di progettare un percorso formativo che necessariamente deve usufruire di attività e materiali creati ad hoc, naturalmente in un'ottica inclusiva.

Anche relativamente ai tratti legati all'apprendimento linguistico si riporta un'elencazione generale, che non riguarda necessariamente tutti gli studenti, ma che ha lo scopo di informare sulle caratteristiche più comunemente osservate.

Secondo Lowe (2002) nello studente con altissime capacità nelle lingue straniere possono essere osservati i seguenti aspetti:

- apertura ed empatia verso altre culture
- curiosità sul funzionamento della lingua
- riconoscimento di modelli grammaticali e della funzione del lessico nella frase
- uso di un vocabolario specialistico per descrivere la lingua
- capacità di fare inferenze
- abilità nell'identificare e memorizzare i suoni
- abilità nel riprodurre i suoni
- pensiero flessibile
- buona memoria
- deduzione di regole da esempi
- capacità di analisi contrastiva
- capacità di stabilire connessione tra il noto e il nuovo
- abilità nell'assimilare i *chunks*
- attenzione per i dettagli (produzione di una lingua accurata)
- utilizzo creativo della lingua
- padronanza della L1.

Sousa (2003) evidenzia questi quattro aspetti osservati nell'apprendente gifted nelle lingue straniere:

- consapevolezza linguistica avanzata
- avanzate abilità comunicative
- leadership
- ottime capacità di ragionamento e argomentazione.

Deveau (2006) aggiunge:

- interesse e capacità di acquisire, richiamare e manipolare lessico e concetti grammaticali avanzati
- capacità di estrapolare significati, fare inferenze e transfer in maniera creativa

- capacità di cogliere modelli e relazioni all'interno della lingua e tra più lingue
- apprezzamento dell'importante ruolo interculturale che svolge la lingua in un mondo interconnesso
- abilità di *code-switching*
- abilità di sintetizzare creativamente tutti gli elementi linguistici imparati
- comprensione della lingua come un sistema olistico e identificazione delle relazioni di causa effetto
- abilità di richiamare facilmente e rapidamente i fatti
- possesso di *skills* comunicative avanzate
- capacità di confronto della lingua target con altre lingue con formulazione e verifica di ipotesi.

Secondo Duchovičová (2007; 2009) la plusdotazione linguistica è rappresentata da:

- differenziazione e imitazione di fonemi
- abilità di ricordare parole e frasi in lingua straniera
- capacità di differenziare specificazioni morfologiche
- generalizzazione di specificazioni grammaticali e lessicali.

Da quanto riportato dal *Center for Gifted Education and Talent Development* dell'Iowa Department of Education (2008), gli studenti gifted in campo linguistico, soprattutto per quanto riguarda l'apprendimento di una lingua seconda, manifestano i seguenti comportamenti:

- acquisiscono una seconda lingua rapidamente
- dimostrano abilità avanzate in matematica
- si rapportano con maturità a lingue e culture diverse
- pensano in entrambe le lingue, con facilità di *code-switching*
- traducono oralmente a livello avanzato
- mantengono comportamenti appropriati in entrambe le culture.

Inoltre, sempre secondo l'università di Iowa (progetto GOTCHA), lo studente con plusdotazione linguistica:

- impara a leggere in lingua materna due anni prima rispetto ai coetanei
- possiede capacità avanzate nell'ambito creativo (fluenza, elaborazione, originalità, flessibilità)
- dimostra abilità di leadership
- possiede livelli di competenza linguistica maggiori rispetto ai pari
- apprende più lingue velocemente
- è desideroso di tradurre per gli altri
- ha una comprensione superiore di espressioni e dialetti della propria lingua ed è in grado di tradurli in lingua seconda
- è interessato nel far apprendere ad altri parlanti la propria lingua e cultura

- è orgoglioso della cultura di appartenenza
- dimostra un senso globale di comunità e di rispetto per le differenze culturali
- comprende facilmente battute legate alle differenze culturali.

Al fine di ottenere un percorso didattico significativo è basilare considerare lo studente in maniera olistica, senza dimenticare che il suo apprendimento è legato a tutte le sue peculiarità e non solo ad alcune di esse.

È consigliabile, per cui, pensare ad un insieme di attività adatte a stimolare più punti di forza, facendo sì che tutte le capacità dello studente possano concorrere a potenziare la sua acquisizione linguistica. Questo tipo di approccio si rivela, tra l'altro, inclusivo per tutto il gruppo classe, essendo stato dimostrato (Sternberg et al. 1998; Sternberg 2002; Renzulli, Reis 2014) che un ambiente di apprendimento aperto, che offre stimoli vari e numerosi, è in grado di aumentare l'interesse e il rendimento di tutti gli studenti.

Basare la progettazione sulla globalità dello studente è, per cui, basilare per impiegare tutte le sue capacità e per fare in modo che altre abbiano la possibilità di emergere.

In riferimento ad un percorso di acquisizione linguistica, una prima azione utile, sulla base di quanto descritto, consiste nel proporre un alto numero di attività per lo sviluppo del parlato. La preparazione a queste attività può includere la ricerca di informazioni su temi di interesse degli studenti che richiedano la risoluzione di problemi. In tal modo, oltre a coinvolgere più abilità linguistiche (come suggerito da: Orange County Public Schools 2009) e le diverse capacità degli studenti (come: capacità di sintesi, fare inferenze, *problem solving*, interesse per la società), si propone un uso autentico della lingua e delle funzioni cognitive ad essa legate.

Le conversazioni di gruppo di rivelano particolarmente valide per questo tipo di lavoro, in quanto gli studenti possono avvalersi della correzione tra pari (Orange County Public Schools 2009). È consigliabile che il docente valuti/osservi costantemente l'abilità di parlato al fine di fornire l'adeguato supporto e aumentare la competenza degli studenti.

Partendo dai materiali proposti per le attività di discussione il docente può stimolare una riflessione semi-autonoma sulla lingua (Novello 2016) in cui lo studente guida la propria deduzione sulle regole di funzionamento linguistico e il docente interviene solo in caso di necessità. Sempre attraverso i suddetti materiali (chiaramente autentici) è possibile far notare gli usi della lingua in contesti diversi, così come i modelli impiegati, i modi di dire e gli slang (Celik-Sahin, Schmidt 2014) e introdurre, sempre come suggerito da Celik-Sahin, Schmidt (2014), nuovi vocaboli ad ogni lezione.

Il CLIL interdisciplinare è un'altra modalità per lavorare in maniera inclusiva con gli studenti gifted in quanto permette di stimo-

lare la loro curiosità, soddisfare il loro desiderio di apprendimento e di essere ampiamente esposti alla lingua.

Importante, poi, proporre attività perseguibili in autonomia, come la lettura, la visione di video, lo stabilire dei compiti attraverso la modalità del *goal setting* (Novello 2014) e la fruizione di zone di apprendimento stratificate (Kingore 2012) grazie alle quali gli studenti possono usufruire da soli di materiale di difficoltà progressiva suddiviso per temi di possibile interesse.

Considerata l'attenzione alla pronuncia e il dichiarato tentativo di imitazione della modalità di parlato del parlante nativo da parte dello studente gifted (Horvathova, Reid 2016) è auspicabile, poi, l'inserimento di attività legate alla fonetica, utilizzando anche appositi siti e programmi online.

Per quanto riguarda la creatività, essa dovrebbe essere parte integrante della maggior parte delle attività proposte essendo il pensiero creativo una delle caratteristiche comuni degli studenti gifted. La ritroviamo, ad esempio, nella risoluzione di problemi e nella realizzazione di progetti, ma possiamo anche stimolarla attraverso l'impiego di abilità linguistiche richiedendo performance di scrittura creativa, legate anche alla comprensione di test.

A scopo di sintesi conclusiva si propone una tabella delle attività didattiche adatte alle caratteristiche degli studenti gifted.

Tabella 1 Attività didattiche per studenti gifted

Caratteristiche	Attività didattiche
Deduzione di regole da esempi e curiosità sul funzionamento della lingua	Riflessione semi-autonoma sulla lingua
Riconoscimento di modelli	Fruizione di materiali autentici per l'individuazione di modelli e temi ricorrenti e per attenzione all'uso della lingua in contesti diversi
Capacità di fare inferenze; pensiero flessibile	Attività creative di comprensione (ad esempio: racconta la storia dal punto di vista di un personaggio secondario)
Associazione non usuali di idee	Raggruppamento in insiemi (liste di parole, oggetti, simboli, ecc.)
Ottima memoria	Introduzione frequente di nuovo vocabolario (compresi <i>slang</i> e modi di dire)
Capacità di analisi contrastiva	Confronto tra lingue diverse
Discriminazione, memorizzazione e riproduzione di suoni	Esercizi di fonetica (tramite siti/app)
Utilizzo creativo della lingua	Scrittura creativa (racconti, sceneggiature, poesie, proverbi, diari, ecc.)
Abilità nella traduzione	Traduzione per altri a scopo di aiuto

Caratteristiche	Attività didattiche
Senso dell'umorismo	Visione e preparazione di pezzi comici
Interesse verso altre culture	Approfondimenti e discussioni su culture diverse
Ampi interessi; comprensione di questioni disciplinari a livelli avanzati	CLIL interdisciplinare
Preferenza per il parlato	Discussioni, argomentazioni, interviste
Autonomia	Attività aperte (in cui gli studenti possono decidere in parte cosa fare); zone di apprendimento stratificate; goal settings
Abilità di sintesi	Sintesi tra informazioni reperite tramite ricerche
Problem solving avanzato; leadership positiva; senso di giustizia; sensibilità; comprensione delle relazioni di causa ed effetto; possesso di ideali; preoccupazione verso problematiche sociali e politiche	Risoluzione di problemi (anche in gruppo) relativi ad argomenti di interesse legati alla vita reale e utili alla società
Interesse per la lettura	Lettura autonoma seguita da attività creative di comprensione/produzione

3 Conclusione

Essere a conoscenza delle caratteristiche comuni degli studenti gifted e, in particolare, sapere quali sono i tratti distintivi del loro apprendimento di una lingua straniera, rappresenta il primo passo verso la costruzione di un percorso di acquisizione a loro adatto, che eviti il proponimento di compiti e attività che non solo non potenziino le loro capacità, ma che risvegliano un sentimento negativo verso la lingua da imparare. Se lo studente con plusdotazione, difatti, non viene accompagnato nella scoperta linguistica con un percorso creato ad hoc sulle sue caratteristiche e capacità, con molta probabilità manifesterà noia e insofferenza e, di conseguenza, non impiegherà il suo potenziale verso il raggiungimento degli obiettivi. Partire, per cui, dalla consapevolezza delle peculiarità di apprendimento e della necessità della personalizzazione del curriculum, sempre in ottica inclusiva, permette di iniziare a ragionare su quali siano le decisioni didattiche da prendere per questa tipologia di studenti e quali punti di osservazione possano ancora essere sviluppati. Le attività proposte rappresentano alcuni primi suggerimenti per la pianificazione di un percorso linguistico efficace.

Bibliografia

- Celik-Sahin, C.; Schmidt, O. (2014). «Teaching English Activities for the Gifted and Talented Students». *Journal for the Education of the Young Scientist and Giftedness*, 2(1), 53-67. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/487446>.
- Clark, B. (2001). «Some Principles of Brain Research for Challenging Gifted Learners». *Gifted Education International*, 16, 4-10. <https://doi.org/10.1177%2F026142940101600103>.
- Clark, B. (2002). *Growing up Gifted*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Dai, D.Y. (2010). *The Nature and Nurture of Giftedness: A New Framework for Understanding Gifted Education*. New York: Teachers College Press.
- Deveau, T. (2006). «Strategies for Gifted Second Language Learners». *Academic Exchange Quarterly*, March 22, 265-70.
- Duchovičová, J. (2007). *Aspekty diferenciacie v edukácii nadaných žiakov*. Nitra: UKF.
- Duchovičová, J. (2009). «Jazykové nadanie a jeho pedagogicko-psychosociálny aspekt». Pokrivčáková, S. (ed.), *Cudzie jazyky a kultúry v modernej škole*. Brno: PF MU, 43-71.
- Feldman, D. (1994). *Beyond Universals in Cognitive Development*. Norwood (NJ): Ablex.
- Feldman, D. (2003). «A Developmental, Evolutionary Perspective on Giftedness». Borland, J. (ed.), *Rethinking Gifted Education*. New York: Teachers College, Columbia University, 9-33.
- Gagnè, F. (2004). «Transforming Gift into Talents». *High Ability Studies*, 15(2), 119-47. <https://doi.org/10.1080/1359813042000314682>.
- Galbraith, J. (2012). «Bright Beyond Their Years: What are Parents to Think?». *Gifted Education Communicator*, 43(2), 22-6.
- Horvathova, B.; Reid, E. (2016). «Gifted and Regular Learners and Their Foreign Language Strategy Use». *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 5, 403-23. http://www.pegasjournal.eu/files/Pegas2_2016_15.pdf.
- Iowa Department of Education (2008). *Identifying Gifted and Talented English Language Learners*. <https://www.educateiowa.gov/sites/files/ed/documents/IdentifyGiftedTalentedELL.pdf>.
- Kaufman, S.B. (2013). *Ungifted: Intelligence Redefined*. New York: Basic books.
- Kingore, B. (2012). «Tiered Learning Stations». *Gifted Education Communicator*, 43(1), 19-22.
- Leavitt, M. (2017). *Your Passport to Gifted Education*. Cham: Springer.
- Lowe, H. (2002). «Modern Foreign Languages». Eyre, D.; Lowe, H. (eds), *Curriculum Provision for the Gifted and Talented in the Secondary School*. London: David Fulton Publisher, 140-63.
- Lubart, T.; Zenasi, F. (2010). «A New Look at Creative Giftedness». *Gifted and Talented International*, 25, 53-7. <https://doi.org/10.1080/15332276.2010.11673549>.
- Novello, A. (2014). «Il goal setting: una strada verso l'autonomia». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-6, 45-51.
- Novello, A. (2016). «Insegnare le lingue a studenti gifted. Strategie didattiche per la plusdotazione». *Romanica Cracoviensia*, 16(2), 109-19.
- Novello, A. (2018). «Gli studenti gifted: riflessioni e proposte per la loro valutazione linguistica». *ELLE*, 7(3), 391-412. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2018/03/003>.

- Orange County Public Schools (2009). *Gifted Education Program Handbook: Serving the Needs of Gifted Learner*. https://www.ocps.net/departments/exceptional_student_education/e_s_e_programs/gifted.
- Renzulli, J. (1994). «New Directions for the Schoolwide Enrichment Model». Katzko, M.; Monks, F. (eds), *Nurturing Talent; Individual Needs and Social Ability*. Assen: Van Gorcum, 33-6.
- Renzulli, J.; Reis, S. (2014). *The Schoolwide Enrichment Model: A How-to Guide for Talent Development*. 3rd ed. Waco (TX): Prufrock.
- Sawyer, K. (2012). *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Song, K.H.; Porath, M. (2005). «Common and Domain-Specific Cognitive Characteristics of Gifted Students: An Integrated Model of Human Abilities». *High Ability Studies*, 16, 229-46. <https://doi.org/10.1080/13598130600618256>.
- Sousa, D. (2003). *How the Gifted Brain Learns*. Thousand Oaks (CA): Corwin.
- Strip, C.; Hirsh, G. (2011). *Helping Gifted Children Soar: A Practical Guide for Parents and Teachers*. Scottsdale: Great Potential Press.
- Sternberg, R. (2002). «Raising the Achievement of All Students: Teaching for Successful Intelligence». *Educational Psychology Review*, 14(4), 383-93.
- Sternberg, R. (2003). «Wisdom and Education». *Gifted Education International*, 17(3), 233-48.
- Sternberg, R. (2005). «The WICS Model of Giftedness». Sternberg, R.; Davidson, J. (eds), *Conceptions of Giftedness*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 327-42.
- Sternberg, R. et al. (1998). «Teaching for Successful Intelligence Raises School Achievement». *Phi Delta Kappan*, 79, 667-9.
- Tannenbaum, A. (1986). «Gifted: A Psychological Approach». Sternberg, R.; Davidson, J. (eds), *Conceptions of Giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press, 21-52.
- Webb, J.; Gore, J. (2012). «How Do We Find Gifted Children?». *Gifted Education Communicator*, 43(2), 5-6.
- Winebrenner, S. (2012). *Teaching Gifted Kids in Today's Classroom*. Minneapolis: Free Spirit-Brown.

Potenziare la lingua dello studio per gli allievi di origine straniera

Il Service Po.Li.S. del Rotary Club di Rovigo

Matteo Santipolo

Università degli Studi di Padova, Italia

Benedetta Garofolin

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract The most recent data available from the Ministry of University and Research (2017) confirm that in Italy, students of foreign origin who have reached the age of secondary school still prefer to enrol in technical and professional institutes rather than in high schools. The same data also reveal how their school performance tends to be on average lower than that of their peers not of foreign origin, especially in scientific or technical subjects. Very often, the causes of this are to be found in a not yet adequate level of CALP. In this paper we illustrate a project (Po.Li.S.: *Potenziamento Lingua dello Studio*), the purpose of which was to improve the CALP of these students and in so doing their overall school results and motivation to study.

Keywords Immigrant students. CALP. Italian as a second language. Academic language. Educational linguistics.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Scuola e immigrazione. – 3 Il Service Po.Li.S. (*Potenziamento della Lingua dello Studio*) per allievi di origine straniera. – 4 La realizzazione del Service. – 5 Conclusione.

1 Introduzione

Nel corso degli ultimi tre decenni il panorama degli allievi presenti nella scuola italiana è profondamente cambiato come conseguenza del cambiamento socioeconomico epocale che ha caratterizzato il nostro Paese, trasformandolo da centrifugo a centripeto per i flussi migratori (Santipolo 2018). Per quanto questa tendenza abbia subito di recente una qualche riduzione, il bilancio tra immigrati ed emigrati resta comunque a favore dei primi. Un secondo aspetto di grande rilevanza relativo al mondo della scuola, e, più in particolare a quello della scuola secondaria di II grado è che gli allievi di origine straniera tendono a prediligere gli istituti tecnici e professionali ai licei.¹ Terzo aspetto a delineare la scuola è che il tasso di abbandono della scuola secondaria di II grado prima del completamento del percorso di studi (i così detti casi di *dropout*) è in genere più elevato tra gli allievi di origine straniera che tra gli autoctoni. A mo' di ulteriore premessa a quanto illustreremo in questo contributo, va inoltre precisato che con l'espressione 'allievi di origine straniera' ci riferiamo tanto alle prime quanto alle seconde generazioni di immigrati: mentre col termine 'prima generazione' ci riferiamo agli immigrati che nati all'estero sono arrivati nel Paese dall'adolescenza in poi; col termine 'seconda generazione' ci riferiamo o ai figli di immigrati che sono nati nel Paese d'origine dei genitori, ma sono arrivati in Italia prima del terzo anno di vita, oppure a coloro che sono a tutti gli effetti nati in Italia da genitori stranieri. Come è ormai ampiamente noto, almeno nell'ambito della comunità scientifica, ma purtroppo ancora non a sufficienza nel mondo della scuola (specie tra gli insegnanti di materie cosiddette 'scientifiche'), per quanto riguarda le seconde generazioni, sebbene il percorso di scolarizzazione seguito dai ragazzi sia pressoché identico a quello dei ragazzi autoctoni, in molti casi, diverso è lo sviluppo della competenza comunicativa raggiunto in italiano dai due gruppi. È proprio a ciò che è spesso riconducibile una delle ragioni del profitto scolastico più basso degli allievi di origine straniera: esso può infatti dipendere da difficoltà linguistiche legate alle discipline studiate. Si tratta della problematica ben illustrata dalla dicotomia proposta da Cummins (1980; 2000) tra *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS) e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), che si riferisce alla compe-

Il contributo è frutto della collaborazione degli autori. I paragrafi 1, 2, 3 e 5 sono dovuti a Matteo Santipolo; il paragrafo 4 a Benedetta Garofolin.

1 Licei: 49,7% studenti italiani; 27,0% studenti stranieri; istituti tecnici: 34,2% studenti italiani; 37,1% studenti stranieri; istituti professionali: 19,1% studenti italiani; 35,9% studenti stranieri (MIUR 2019; cf. anche <http://www.piuculture.it/2017/06/gli-alunni-stranieri-nella-scuola-italiana>).

tenza per l'uso e la comprensione di quella che viene anche definita 'lingua dello studio' (D'Annunzio, Luise 2008; Mezzadri 2011; Luise 2003). Questa situazione è strettamente correlata, se non, addirittura co-determinata, dalla scelta di alcuni genitori stranieri che decidono scientemente di non utilizzare coi figli la propria lingua d'origine, allo scopo di favorire un più rapido inserimento del bambino nella società ospitante. Questa scelta, il cui valore è stato ampiamente confutato (Cummins 1979; 1981), spesso scaturisce da due ragioni, altrettanto gravi sul piano sia psicologico che sociale:

- a. gli insegnanti e, in genere, i cosiddetti *stakeholders*, consigliano ai genitori del bambino straniero di comportarsi in questo modo (mostrando così tutta la loro incompetenza e ottusità);
- b. la bassa autostima verso la propria lingua/cultura d'origine da parte dei genitori: in pratica, se ne vergognano.

La prima e principale ragione di quest'ultimo comportamento da parte dei genitori, oltre che nelle eventuali convinzioni personali, va ricercata, tra le altre, in una risposta ad un atteggiamento negativo della società ospitante verso la lingua e la cultura degli immigrati (Santipolo 2018).

2 Scuola e immigrazione

Come testimoniano i dati ISTAT,² il Veneto non fa eccezione a questo quadro generale. Nella regione risiedono 501.085 persone con cittadinanza straniera, pari al 9,5% del totale (4.905.854 abitanti). Di questi oltre 500.000 'stranieri', la percentuale di coloro che provengono da Stati europei è del 56,5% cui fanno seguito 20,2% dall'Africa, 19,7% dall'Asia, 3,6% dall'America, 0,03% dall'Oceania e 0,01% apolidi. Il Paese maggiormente rappresentato a livello regionale è la Romania (25,3%), seguito dal Marocco (9,1%), dalla Repubblica Popolare Cinese (7,1%), dall'Albania (6,7%), dalla Repubblica Moldava (6,7%), dal Bangladesh (3,4%) e dall'Ucraina (3,4%). In Italia i minori con cittadinanza non italiana, tanto residenti, quanto presenti nella scuola dell'obbligo, si attestano intorno all'11% (circa 840.000) del totale. In Veneto, in linea coi dati dell'intero Nord Italia, la percentuale degli allievi con cittadinanza non italiana si attesta intorno al 15%.³ A livello provinciale la distribuzione degli stranieri è come rappresentata nella tabella 1.

² <https://www.tuttitalia.it/veneto/statistiche/cittadini-stranieri-2019/>.

³ <https://www.istat.it/it/files/2019/12/C07.pdf>.

Tabella 1 Cittadini stranieri residenti in Veneto⁴

Provincia	Cittadini stranieri				% stranieri su popolaz. totale	Var. % anno preced.
	Maschi	Femmine	Totale	%		
1. Verona	53.339	56.690	110.029	22,0%	11,88%	+4,3%
2. Padova	46.058	51.027	97.085	19,4%	10,35%	+3,0%
3. Treviso	44.973	48.101	93.074	18,6%	10,48%	+1,9%
4. Venezia	40.745	46.292	87.037	17,4%	10,20%	+2,7%
5. Vicenza	39.947	42.871	82.818	16,5%	9,60%	+1,1%
6. Rovigo	8.468	10.081	18.549	3,7%	7,90%	+3,6%
7. Belluno	5.387	7.106	12.493	2,5%	6,16%	+2,2%
Tot. Regione	238.917	262.168	501.085		100,0%	+2,7%

In provincia di Rovigo, quella in cui è stato realizzato il Progetto che qui presentiamo, il numero degli stranieri al 1° gennaio 2019 era di 18.549 (7,9% della popolazione residente complessiva).

Per quanto riguarda gli allievi con cittadinanza non italiana, sempre in provincia di Rovigo, la situazione è come rappresentata nella tabella 2.

Tabella 2 Alunni con cittadinanza non italiana per ordine di scuola nella provincia di Rovigo (valori assoluti e percentuali) – a.s. 2017/18⁵

Valori assoluti				
Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
3.556	688	1.366	766	736
Per 100 iscritti				
Totale	Infanzia	Primaria	Secondaria I grado	Secondaria II grado
12,3	13,7	14,7	13,7	8,1

Anche per quanto riguarda la distribuzione degli allievi stranieri nelle diverse tipologie di scuole secondarie di II grado, viene confermato il dato nazionale, con la percentuale più alta frequentante gli istituti tecnici e professionali [tab. 3] e con un altrettanto tasso di *dropout* più elevato tra gli allievi di origine straniera che tra gli italiani.

⁴ <https://www.tuttitalia.it/veneto/statistiche/cittadini-stranieri-2019/>.

⁵ <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.

Tabella 3 Allievi con cittadinanza non italiana per percorso di scuola secondaria di II grado nella provincia di Rovigo (valori assoluti) – a.s. 2017/18⁶

Totale	Licei	Tecnici	Professionali
736	172	293	271

3 Il Service Po.Li.S. (Potenziamento della Lingua dello Studio) per allievi di origine straniera

È a partire da queste valutazioni che nasce il progetto, o meglio, come viene definito tecnicamente, il *Service*, a metà strada tra la ricerca e l'intervento sul campo, interamente finanziato dal Rotary Club⁷ di Rovigo⁸ e denominato Po.Li.S.: *Potenziamento Lingua dello Studio* per allievi stranieri. Esso, avvalendosi anche della collaborazione del Comitato di Rovigo della Società Dante Alighieri che ha messo a disposizione i propri insegnanti,⁹ si rivolge a un numero inizialmente limitato di allievi che presentavano i profitti più bassi nelle materie 'scientifiche'. Sono stati coinvolti 20 allievi del secondo anno degli istituti tecnico-professionali di Rovigo (per lo più di un Istituto Tecnico Industriale e di un Istituto Professionale¹⁰) di origine straniera (di prima o seconda generazione), le loro famiglie e i loro insegnanti (specie quelli di materie 'scientifiche').

Gli obiettivi del progetto sono stati sostanzialmente tre:

- sensibilizzare le famiglie degli allievi coinvolti mediante un incontro in cui sono state illustrate le finalità e le modalità del progetto;
- potenziare le competenze linguistico-disciplinari degli allievi, attraverso lezioni tenute da docenti qualificati per un totale di 30 ore (8 settimane con incontri di 2 ore ciascuno a settimana);

⁶ <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.

⁷ Per informazioni sulle finalità del Rotary Club si veda <https://www.rotary.org/it>. Le azioni che il Rotary porta avanti e promuove riguardano sei ambiti: promuovere la pace; combattere le malattie; fornire acqua e strutture igienico-sanitarie; proteggere madri e bambini; sostenere l'istruzione; sviluppare le economie locali. Il *Service Po.Li.S.* ricade dunque, a pieno titolo, nell'ambito del 'sostenere l'istruzione'.

⁸ Il *Service* è stato ideato e poi diretto da Matteo Santipolo sotto la presidenza del club di Rovigo del Rotary di Alessandro Massarente e quindi realizzato sotto la presidenza di Marco Avezzù Pignatelli.

⁹ Presidente del Comitato di Rovigo Mirella Rigobello. Insegnanti Marta Castagnaro e Benedetta Garofolin.

¹⁰ I.T.I.S. e I.P.S.I.A. «Viola-Marchesini» diretti da Isabella Sgarbi.

- c. sensibilizzare gli insegnanti (specie di materie 'scientifiche'), attraverso alcuni seminari di 'consapevolizzazione' del loro ruolo rispetto alla formazione linguistica-disciplinare dei loro allievi di origine straniera.

Il *Service* si è articolato nelle seguenti fasi:

- Fase 1. Raccolta dati riguardo agli allievi da coinvolgere (ad es.: provenienza originaria loro e della famiglia, lingue conosciute, anni di scolarizzazione in Italia e/o all'estero, ecc.). Questa fase è stata realizzata attraverso la somministrazione preliminare di un questionario (definito 'Carta di Identità sociolinguistica'; cf. Santipolo 2006) a tutti gli allievi coinvolti. Pur nel pieno rispetto della tutela della *privacy*, è stato anche registrato il profitto iniziale nelle materie scientifiche degli allievi coinvolti.
- Fase 2. Coinvolgimento e (in)formazione degli insegnanti soprattutto di materie 'scientifiche' e di alcuni insegnanti di lettere e lingue di nuovo inserimento nella scuola.
- Fase 3. Coinvolgimento delle famiglie degli allievi selezionati tramite incontro illustrativo del progetto.
- Fase 4. Ciclo di lezioni con gli allievi (30 ore totali, 2 incontri settimanali di 2 ore ciascuno in orario extrascolastico). Monitoraggio in itinere anche mediante gruppi di controllo.
- Fase 5. Valutazione dei risultati, anche attraverso il controllo della variazione del profitto nelle materie scientifiche degli allievi coinvolti e la somministrazione di altri questionari relativi al grado di soddisfazione degli allievi. Agli insegnanti coinvolti sono state distribuite delle griglie di osservazione create *ad hoc* attraverso cui monitorare l'andamento, non solo del profitto, ma anche dell'atteggiamento degli allievi che hanno preso parte al progetto.

4 La realizzazione del *Service*

I destinatari del *Service* del 2018 sono stati 20 studenti non italo-foni (livello minimo A2) del biennio degli istituti tecnico-professionali di Rovigo, afferenti all'Istituto di Istruzione Superiore «Viola-Marchesini». Oltre ai ragazzi, sono state coinvolte anche le famiglie degli stessi e gli insegnanti delle varie scuole. In particolare, per le famiglie è stato organizzato un incontro iniziale, serale, per spiegare loro le finalità del progetto e le modalità di lavoro previste durante le ore del laboratorio; per gli insegnanti sono stati organizzati due seminari teorico-pratici di 3 ore ciascuno riguardanti l'educazione linguistica con *focus* sulla lingua dello studio per illustrare loro le differenze tra italiano di base e italiano dello studio e presentare delle strategie da utilizzare in classe per rendere più accessibili i testi di

sciplinari e aiutare gli studenti a superare le loro difficoltà; per gli studenti erano previsti due incontri a settimana di due ore ciascuno, per 8 settimane e un totale di 30 ore. Gli incontri con le famiglie e gli insegnanti si sono tenuti a settembre 2018, mentre gli incontri con i ragazzi tra ottobre e dicembre 2018.

Come già illustrato, molti studenti con cittadinanza non italiana, anche di seconda generazione, presentano delle difficoltà alla scuola secondaria di II grado con conseguenti ritardi e abbandoni scolastici. Tali difficoltà riguardano soprattutto l'italiano dello studio. Per questo motivo, l'obiettivo di questo *Service*, con i ragazzi, era il potenziamento delle competenze linguistico-disciplinari per portare gli studenti ad essere consapevoli che per trattare di fisica, chimica, meccatronica ecc. è necessaria una lingua diversa rispetto a quella che utilizzano quotidianamente con i loro amici. Attraverso i contenuti disciplinari si è cercato di far capire loro le caratteristiche delle microlingue disciplinari e di lavorare sulle abilità di studio necessarie per avere successo nelle discipline caratterizzanti i loro indirizzi. Gli obiettivi, invece, del lavoro con i docenti, erano, da un lato, la formazione glottodidattica riguardante soprattutto la lingua dello studio, e dall'altra renderli consapevoli del loro ruolo, sebbene non docenti di lettere, rispetto alla formazione linguistica-disciplinare dei loro alunni. Questo perché il lavoro da fare con gli studenti in questione non si può esaurire nelle 30 ore del *Service* ma è necessaria una sinergia tra docenti di classe e docenti del laboratorio in quanto anche gli insegnanti di classe devono attuare una serie di strategie per rendere più accessibili i testi di studio, le attività da svolgere e anche il loro eloquio in classe.

Il laboratorio con gli studenti e le ore di formazione con i docenti sono stati preceduti da un lavoro preliminare svolto dalle docenti del *Service* che è stato necessario per individuare le difficoltà che presentano i testi di studio. Infatti, sono stati forniti alle insegnanti alcuni libri di testo delle discipline di indirizzo delle scuole coinvolte e sono stati analizzati per rilevarne le difficoltà. È emerso che i testi sono caratterizzati da:

- difficoltà contenutistiche;
- difficoltà legate alle operazioni cognitive;
- difficoltà legate agli aspetti grafici e paratestuali;
- infine, difficoltà legate agli elementi linguistici.

Alla luce di questa analisi, è fondamentale che i docenti prestino un'attenzione adeguata e consapevole alla scelta del libro di testo in quanto sarà lo strumento di riferimento anche, e soprattutto, per lo studente con cittadinanza non italiana.

La fase successiva ha riguardato la formazione teorico-pratica e il confronto con gli insegnanti. Come anticipato, il *focus* era sulla lingua dello studio e sulle strategie necessarie per rendere accessibile

un testo di studio. È stato inoltre chiesto ai docenti di compilare una carta d'identità linguistica per conoscere, soprattutto, il numero di lingue parlate e/o studiate e il loro rapporto con esse. È emerso che la maggior parte di loro conosce almeno due lingue, oltre all'italiano, e sono, in particolar modo, l'inglese e il dialetto.

La fase preliminare si è conclusa con la riunione con i genitori e gli studenti durante la quale è stata consegnata una carta d'identità sociolinguistica ai ragazzi per raccogliere alcuni dati personali, informazioni sulle lingue conosciute e parlate, sulla lingua italiana, sulla lingua d'origine dei genitori, il loro rapporto con le discipline scientifiche e lo studio e le aspettative nei confronti del laboratorio di italiano. Dalla carta d'identità è emerso che:

- la maggior parte degli studenti è nata in Italia;
- le lingue più conosciute sono l'inglese, il cinese, il francese e l'arabo;
- la metà degli studenti conosce 3 lingue oltre alla lingua madre;
- al 70% degli studenti piace l'italiano e al 90% piace la lingua d'origine;
- le principali difficoltà incontrate a scuola non sono legate ai contenuti ma alla loro rielaborazione scritta e orale;
- più della metà degli studenti trova l'interrogazione orale più difficile del compito scritto;
- le aspettative nei confronti del laboratorio riguardavano il miglioramento del metodo di studio e dell'esposizione durante le interrogazioni orali.

Il primo incontro con i ragazzi è iniziato con un test d'ingresso di livello A2 per verificare l'effettivo livello linguistico degli studenti coinvolti.

Durante il laboratorio le docenti hanno lavorato su testi tratti dai libri forniti dagli insegnanti delle scuole. Ad ogni incontro veniva scelta una disciplina diversa in quanto le competenze che si intendeva sviluppare sono trasversali alle varie materie e non ad esse direttamente collegate. Il primo lavoro mirava ad aiutare gli studenti a individuare le informazioni più importanti all'interno dei testi di studio, porre in ordine gerarchico le informazioni e selezionare le parole chiave. Per fare ciò è stato svolto anche un lavoro sulla coerenza e la coesione dei testi di studio in quanto sono state fornite le sequenze di un testo in disordine e agli apprendenti è stato chiesto di riordinarle prima di individuare le informazioni importanti e le parole chiave. Tale lavoro è stato propedeutico a quello successivo riguardante le mappe concettuali. Infatti, a partire dalle parole chiave che uno studente aveva individuato nel testo, gli alunni sono stati guidati a realizzare mappe concettuali, schemi e scalette utili per una successiva fase dedicata all'esposizione orale. Per far verificare agli studenti la bontà delle loro mappe, è stato chiesto loro di utilizzarle per

ripetere quanto avevano appena letto, in questo caso un brano sulle Leggi di Keplero. Si è cercato di far capire anche l'importanza della terminologia specifica delle varie discipline e la necessità di utilizzare un linguaggio diverso rispetto a quello che usano quotidianamente, ricco di termini specifici e anche di connettivi. Il lavoro sui connettivi ha poi condotto alle attività necessarie per il miglioramento dell'abilità integrata del riassumere. Per fare ciò è stato chiesto ai ragazzi di suddividere un testo in paragrafi, riassumere ciascun paragrafo e collegare le varie frasi con dei connettivi. Il penultimo aspetto affrontato riguarda l'esposizione orale. Inizialmente è stato chiesto allo studente di formulare delle domande guida; successivamente gli studenti hanno esposto oralmente il brano letto; le produzioni orali sono state registrate, riascoltate e analizzate. I compagni disponevano anche di una griglia con la quale dovevano valutare l'esposizione del compagno sulla base del linguaggio specifico utilizzato, della chiarezza e della conoscenza dei contenuti. Infine, le ultime attività hanno riguardato la relazione di laboratorio. Essendo studenti provenienti da indirizzi meccanici e scientifici, hanno a che fare quasi quotidianamente con tale genere testuale ma, a detta loro, nessuno ha mai spiegato loro come stendere una relazione di laboratorio e quali caratteristiche abbia la lingua da utilizzare. In seguito a una discussione sugli elementi da inserire nella relazione, è stato mostrato un video durante il quale dovevano annotare le informazioni più importanti da riutilizzare per la scrittura della relazione. È stata poi condotta una riflessione sugli errori più comuni, il linguaggio da utilizzare, la quantità di informazioni da inserire, ecc. Ovviamente gli esiti di un tale lavoro si possono osservare solo sul lungo periodo e per avere dei risultati è necessaria anche la collaborazione dei docenti di classe. A questo proposito è stato chiesto loro di compilare una griglia costituita da item riguardanti la partecipazione durante le lezioni, la consapevolezza di sé e la gestione del lavoro in aula (comprensione delle consegne, elaborazione di strategie efficaci di studio e lavoro, organizzazione delle informazioni, rispetto dei tempi stabiliti per l'esecuzione del compito). Una griglia con item molto simili è stata consegnata anche ai ragazzi come autovalutazione. Da entrambe le griglie è emerso che i tre aspetti, sia per i docenti sia per gli studenti, sono migliorati o notevolmente migliorati con ricadute positive non solo sui voti scolastici ma anche sulla vita di classe e sugli studenti in quanto persone inserite in una comunità.

Nel 2020 il Service è stato proposto all'inizio del secondo quadrimestre per motivare maggiormente gli studenti circa la necessità di lavorare sull'italiano dello studio per migliorare il loro rendimento scolastico ma, a causa dell'epidemia di Covid-19, è stato interrotto. Nelle poche ore realizzate, la presenza degli studenti è stata segnata anche nel registro elettronico di classe e si sarebbe anche voluto dare un voto di laboratorio che avrebbe riguardato la loro partici-

zione e non, ovviamente, il loro miglioramento delle abilità relative allo studio che avrebbe potuto essere valutato solo dall'insegnante disciplinare con il quale si sarebbe dovuto svolgere un lavoro caratterizzato da maggior collaborazione. A questo proposito, era stato deciso di coinvolgere solo i docenti di discipline afferenti alle materie collegate a scienze e fisica per responsabilizzarli maggiormente sul ruolo fondamentale che hanno e sulla necessità che anche loro modifichino la loro didattica per consentire agli studenti non italofofoni, sebbene di seconda generazione, di avere successo a scuola e poter continuare il loro percorso di istruzione senza troppe difficoltà.

5 Conclusione

Per quanto un progetto di questo tipo non possa ritenersi mai veramente concluso, anche da questa prima, pur limitata esperienza è possibile ricavare alcune interessanti considerazioni:

- grazie ad una accresciuta accessibilità ai testi si è assistito a un incremento della motivazione allo studio degli studenti coinvolti. Questo ha portato a
- un miglioramento del loro rendimento scolastico, che a sua volta ha determinato un
- miglioramento dell'immagine di sé e del proprio potenziale.

Va da sé che un'esperienza come questa necessiterebbe di una maggiore durata per produrre risultati che, alla lunga, abbiano ricadute anche sul piano sociale, ma è indubbio che il *Service Po.Li.S.* abbia dimostrato come esistano vie percorribili per un più efficace inserimento degli allievi di origine straniera, non solo nella scuola, ma nell'intero sistema multiculturale (e plurilingue) che caratterizza ormai anche il nostro Paese.

Bibliografia

- Cummins, J. (1979). «Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children». *Review of Educational Research*, 49(2), 222-51. <https://doi.org/10.3102%2F00346543049002222>.
- Cummins, J. (1980). «The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education». Alatis, J.E. (ed.), *Current Issues in Bilingual Education*. Washington D.C.: Georgetown University Press, 81-103.
- Cummins, J. (1981). «The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students». California State Department of Education (ed.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center, 3-49.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- D'Annunzio, B.; Luise, M.C. (2008). *Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari*. Perugia: Guerra.
- Luise, M.C. (2003). «L'italiano per lo studio e per il successo scolastico: la semplificazione dei testi». Luise, M.C. (a cura di), *Italiano Lingua Seconda: Fondamenti e metodi. Coordinate*, vol. 1. Perugia: Guerra, 99-120.
- Mezzadri, M. (2011). *Studiare in italiano. Certificare l'italiano per fini di studio*. Milano: Mondadori.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2019). *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2016/2017*. <https://miur.gov.it/documenti/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78ab53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>.
- Santipolo, M. (2006). «Aspetti sociolinguistici dell'immigrazione in Italia e alcune considerazioni glottodidattiche». Santipolo, M. (a cura di), *L'italiano. Contesti di insegnamento in Italia e all'estero*. Torino: UTET Università, 15-33.
- Santipolo, M. (2018). «Immigrazione e nuove identità linguistico-culturali: il caso del Veneto. Alcune riflessioni tra sociolinguistica ed educazione linguistica». *RILA. Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1, 115-43.

Esplorare (con) i Dizionari Digitali e trasferire competenze di consultazione

Carla Marello

Università degli Studi di Torino, Italia

Marina Marchisio

Università degli Studi di Torino, Italia

Marta Pulvirenti

Università degli Studi di Torino, Italia

Abstract As Internet became more widespread, the use of printed dictionaries decreased. However, users' abilities to consult online dictionaries are still not adequately developed. The project *Esplorare (con) i Dizionari Digitali* – through Moodle platform – allows users to carry out online exercises in order to develop both their linguistic knowledge and their ability to consult online dictionaries of different languages. We present the results of an study that involved around 300 students of Italian secondary schools, showing how the structure of the platform and the exercises, common to all languages, leads to transfer of skills. The exercises were created using Möbius Assessment, an automatic assessment system, already tested for scientific subjects.

Keywords Automatic assessment system. Consultation skills. Language skills. Online dictionaries. Virtual learning environment.

Sommario 1 Il progetto *Esplorare (con) i Dizionari Digitali*. – 2 Trasferimento di competenze nell'utilizzo dei dizionari online. – 2.1 Confronto tra i diversi indirizzi di scuola secondaria. – 2.2 Confronto tra italofoeni e non italofoeni. – 3 Trasferimento di competenze linguistiche e sviluppo di competenze digitali. – 4 Plurilinguismo attraverso i dizionari. – 5 Un progetto in cammino.

1 Il progetto *Esplorare (con) i Dizionari Digitali*

Il progetto *Esplorare (con) i Dizionari Digitali* nasce nel 2016 con lo scopo di diffondere nella scuola secondaria l'uso dei dizionari digitali in rete attraverso un ambiente virtuale di apprendimento¹ che permette lo svolgimento online di esercizi atti a sviluppare sia conoscenze linguistiche sia abilità di consultazione di dizionari digitali in rete per italiano, francese, inglese, spagnolo e tedesco (Marello et al. 2019). L'ambiente virtuale di apprendimento adottato dal progetto è una piattaforma Moodle integrata con un sistema di valutazione automatica, Möbius Assessment (Barana, Marchisio, Rabellino 2015), già utilizzato con successo nella didattica delle materie STEM (Scienze, Tecnologia, Ingegneria, Matematica) e che permette la valutazione formativa grazie a domande e test adattivi (Barana et al. 2018). Questo è il motivo per cui le stesse tecnologie e metodologie sono state adottate, inizialmente, per una sperimentazione nella creazione di nuove tipologie di domande linguistiche (Barana et al. 2019) e poi per la realizzazione del progetto *Esplorare (con) i Dizionari Digitali*. L'utilizzo di un ambiente di apprendimento virtuale consente inoltre di tenere maggiormente conto delle attitudini e dei bisogni degli studenti e di favorire il loro apprendimento attivo (Felder, Brent 2009): all'interno di esso lo studente può svolgere, in classe o in autonomia a casa, esercizi online al fine di ottenere non solo una valutazione sommativa, ma soprattutto formativa e diagnostica delle competenze linguistiche e di consultazione acquisite. Durante le prime due edizioni del progetto (anni scolastici 2017/18 e 2018/19) è stato creato un archivio di domande (95 di italiano, 10 di francese, 39 di inglese, 35 di spagnolo e 10 di tedesco; l'aumento delle domande create per inglese e italiano nel 2020/21 non influenza gli aspetti qui trattati) che sono sempre a disposizione di tutti i docenti che aderiscono al progetto. La consultazione dei dizionari da parte degli studenti può avvenire secondo due approcci: in alcuni casi abbiamo inserito parte della voce del dizionario nel testo della domanda, in altri abbiamo inserito un link pop-up che riconduce al dizionario consigliato.

Il progetto *Esplorare (con) i Dizionari Digitali* è frutto di una stretta collaborazione fra i componenti del gruppo di ricerca e così pure questo scritto. Tuttavia sono di M. Marchisio e M. Pulvirenti i §§ 1, 2, 3 e di C. Marello i §§ 4 e 5.

Parte delle ricerche svolte per questo articolo sono state condotte all'interno del Progetto *Sviluppare abilità di consultazione e di riflessione sulle lingue attraverso l'utilizzo di dizionari digitali in un ambiente virtuale di apprendimento integrato con un sistema di valutazione automatica* cofinanziato dal CIRDA e del Progetto *OPERA - Open Program for Educational Resources and Activities* finanziato dalla Compagnia di San Paolo. Le autrici ringraziano il CIRDA e la Compagnia di San Paolo per il sostegno finanziario.

¹ <https://esploradizionari.i-learn.unito.it/>.

2 Trasferimento di competenze nell'utilizzo dei dizionari online

Nel somministrare i test agli studenti si è registrato un trasferimento di competenze nell'utilizzo dei dizionari online, in particolare per quanto riguarda due aspetti.

Il primo è legato ai diversi indirizzi scolastici in cui abbiamo svolto la sperimentazione, alcune classi erano di licei in cui si studia il latino, altre di altri istituti in cui questa materia non viene affrontata. Abbiamo notato che gli studenti dei licei hanno svolto tendenzialmente meglio i test probabilmente perché già abituati ad utilizzare un dizionario nello studio del latino.

Il secondo è legato alla lingua madre degli studenti: le classi analizzate erano composte da una buona componente di studenti non italofofoni che, probabilmente, sono più abituati all'utilizzo di dizionari nella loro vita quotidiana; abbiamo analizzato quindi le differenze tra gli studenti italofofoni e quelli che non lo erano.

Tutte le analisi dei seguenti paragrafi sono state eseguite con dei test ANOVA in cui i risultati sono rilevanti quando la significatività asintotica bilaterale del test del chi-quadrato (ovvero il p-value) è minore di 0,05 e il valore ETA è maggiore di 0,3.

2.1 Confronto tra i diversi indirizzi di scuola secondaria

La media dei punti di tutti i test svolti è del 54,0% nei licei mentre del 51,5% negli altri istituti (con significatività 0,148 e ETA 0,006). Quando parliamo di 'tutti i test', qui e in seguito nell'articolo, intendiamo i test svolti dagli studenti coinvolti nel progetto durante le prime due edizioni, ovvero un test di inglese livello B1, un test di tedesco, un test di grammatica e sinonimi italiani, un test di italiano pensato per le classi prime e uno per le classi seconde della scuola secondaria di secondo grado. Il test di inglese consigliava l'uso dell'*Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2017), quello di tedesco del dizionario *Leo* (Leo GmbH 2006), i test di italiano del dizionario Sabatini-Coletti, del De Mauro o del *Vocabolario Treccani*.

A titolo di esempio, prendiamo in considerazione il test su «Grammatica e Sinonimi»: questo è stato svolto da studenti di istituti e licei, di classi prime e seconde in entrambe le tipologie di scuole, nei dettagli da 37 studenti provenienti da tre classi di due istituti diversi (due prime e una seconda) e 270 studenti provenienti da otto classi di tre licei diversi (quattro prime e quattro seconde). La media dei punti negli istituti è stata 45,0% mentre nei licei di 58,5% (con significatività 0,012 e ETA 0,024), come mostrato in tabella 1. In questa tabella e nelle successive vengono riportati i nomi delle scuole e le classi partecipanti alla sperimentazione; sono tutte scuole tori-

nesi ad eccezione del Liceo «B. Russell» di Cles (Trento) e del Liceo «Virgilio-Redi» di Lecce.

Tabella 1 Il test «Grammatica e Sinonimi»: differenza nella performance tra studenti di liceo e di istituto

Test «Grammatica e Sinonimi»	Liceo (con latino)	Istituto (senza latino)
Numero di studenti	270	37
Classi	1A, 1B, 1DS, 2B e 2DS Majorana; 1M Virgilio-Redi; 2C e 2E Russell	1A_ITSE Majorana; 1B_ITSE Majorana; 2B Avogadro
Media ottenuta (in %)	58,5%	45,0%
Significatività Statistica:	P-value = 0,012	Valore ETA = 0,024

Questi risultati, pur essendo significativi dal punto di vista statistico, ci suggeriscono di proseguire nella sperimentazione cercando di coinvolgere un maggior numero di classi che non studiano il latino in modo da avere due campioni di simile numerosità.

2.2 Confronto tra italofoeni e non italofoeni

Oltre ai risultati dei test abbiamo analizzato anche i tempi di esecuzione, partendo dal presupposto che impiegare più tempo potrebbe significare che ci si è soffermati di più nella consultazione del dizionario. L'ipotesi di partenza era che gli studenti italofoeni avrebbero impiegato meno tempo e svolto meglio i test, ma non sempre è andata così.

2.2.1 Confronto tra punteggi

Una prima analisi globale mostra che effettivamente c'è una differenza tra studenti italofoeni e non: la media dei punti di tutti i test svolti è del 65,5% per gli italiani mentre per i non italofoeni è del 63,5%, anche se questo risultato non è particolarmente significativo a livello statistico in quanto il p-value è 0,483 e il valore ETA 0,001.

Analizzando solo il test «Grammatica e Sinonimi» la differenza è più accentuata, seppur non ancora significativa a livello statistico. Il test è stato svolto da 167 studenti italofoeni e da 30 non italofoeni, di 11 classi di 6 scuole secondarie diverse (6 prime e 5 seconde); gli italofoeni hanno ottenuto in media 71,8% mentre gli stranieri 67,9% (con significatività 0,147 e ETA 0,011), come mostrato in tabella 2.

Risultati analoghi si vedono nel test di italiano per le prime, svolto da 138 italiani con media 65,4% e da 22 stranieri con media 60,2% (significatività 0,261 e ETA 0,008).

Tabella 2 Il test «Grammatica e Sinonimi»: differenza nella performance tra studenti italiani e stranieri

Test	Studenti Italofoeni	Studenti Stranieri
«Grammatica e Sinonimi»		
Numero di studenti	167	30
Classi	1A, 1B, 1DS, Majorana; 1A_ITSE, 1B_ITSE Majorana; 1M Virgilio-Redi; 2B, 2DS Majorana; 2C, 2E Russell; 2B Avogadro	1A, 1B, 1DS, Majorana; 1A_ITSE, 1B_ITSE Majorana; 1M Virgilio-Redi; 2B, 2DS Majorana; 2C, 2E Russell; 2B Avogadro
Media ottenuta (in %)	71,8%	67,9%
Significatività Statistica:	P-value = 0,147	Valore ETA = 0,011

I risultati dei test in lingua straniera invece sono stati inaspettati. Il test di inglese livello B1 è stato svolto da 39 studenti italofoeni e da 9 non italofoeni, di una classe prima e una seconda di due scuole diverse. Gli italofoeni hanno ottenuto in media il 36,1% mentre gli stranieri il 54,6% (con significatività 0,086 e ETA 0,063), come mostrato in tabella 3. Il test di tedesco con l'utilizzo del dizionario Leo è stato svolto da 18 italiani che hanno avuto come media 71,2% e da 2 stranieri con media 72,2% (significatività 0,944 e ETA 0,000).

Tabella 3 Il test «Inglese B1»: differenza nella performance tra studenti italiani e stranieri

Test «Inglese B1»	Studenti Italofoeni	Studenti Stranieri
Numero di studenti	39	9
Classi	1M Virgilio-Redi; 2H Avogadro	1M Virgilio-Redi; 2H Avogadro
Media ottenuta (in %)	36,1%	54,6%
Significatività Statistica:	P-value = 0,086	Valore ETA = 0,063

2.2.2 Confronto tra tempi di esecuzione

Anche per quanto riguarda i tempi di esecuzione in generale si rileva una differenza tra studenti italofoeni e non: la media dei tempi in tutti i test svolti è di 17 minuti per gli italiani mentre per i non italofoeni è di 19 minuti (significatività 0,071 e ETA 0,007). Il dato più si-

gnificativo a livello statistico è quello ottenuto nel test di inglese livello B1 svolto da una classe prima e una seconda: qui gli stranieri hanno impiegato mediamente 23 minuti mentre gli italofoeni solo 10 (con significatività 0,001 e ETA 0,231).

3 Trasferimento di competenze linguistiche e sviluppo di competenze digitali

Nella sperimentazione sono inoltre emersi sia un trasferimento di competenza a livello linguistico sia uno sviluppo di competenze digitali.

Le figure 1 e 2 mostrano due esercizi, il primo presente nel test di italiano per le classi prime, il secondo nel test di inglese livello B1. Gli studenti di una classe seconda di un istituto hanno svolto prima il test di italiano e poi quello di inglese: 6 studenti su 16 hanno svolto meglio la domanda di inglese a cui hanno risposto dopo quella di costruzione simile sull'italiano.

È ben vero che la consegna italiana chiede di integrare le frasi *con la parola mancante* mentre quella inglese dice la parte del discorso mancante - *the missing preposition* - ma il miglioramento nelle risposte è stato anche legato al fatto che gli studenti hanno capito che devono inserire una sola parola grafica, perché se ne inseriscono di più il sistema considera la risposta errata.

La rigidità di un sistema di valutazione automatica, interpretata come un modo per educare alla precisione lo studente, non è un fattore totalmente negativo: come è importante la proprietà di linguaggio, è altrettanto importante la precisione nel rispondere alle richieste. Il sistema di valutazione automatica, per contro, consente al docente di intervenire dopo la valutazione e modificare il punteggio assegnato in caso si voglia premiare il contenuto della risposta, anche quando non preciso. Quando si lavora con un sistema di valutazione automatica nella didattica delle lingue la possibilità di intervenire sul punteggio è importante: capita infatti che lo studente trovi dei sinonimi che sono ugualmente o parzialmente giusti e che non erano stati previsti nella progettazione iniziale dell'esercizio. Pur essendoci un potente motore matematico a supporto del sistema, capire che due parole sono sinonime non è così automatico come capire che due numeri sono equivalenti; l'intervento umano è quindi spesso fondamentale.

Le figure 3 e 4 mostrano le risposte date rispettivamente agli esercizi di figura 1 e figura 2 dallo stesso studente. Nella prova di italiano, svolta per prima, sbaglia in quanto inserisce più parole per area di risposta; in particolare nella prima frase, avrebbe facilmente evitato l'errore se avesse letto bene la consegna e avesse evitato di inserire il *non*. Nella prova di inglese ha probabilmente capito che doveva inserire solo una parola in tutte le aree di risposta disponibili e ha raggiunto un punteggio maggiore.

A Integra le frasi con la parola mancante.

Non poteva rassegnarsi [] perdere una tale cifra.
I miei genitori si sono convinti [] posso uscire da sola.
Dopo il litigio si guarda bene [] rivolgermi la parola.
Il presidente concorda con me [] opportunità di rilasciare una dichiarazione alla stampa.

B In quale parte della voce del dizionario hai trovato l'informazione?

- Nelle informazioni tra parentesi che precedono o sono inserite nella definizione del verbo.
 Nella definizione.
 Nella fraseologia.
 Negli esempi.
 Non ho usato il dizionario.

Figura 1 Domanda presente nel test «Italiano, classi prime», svolto per primo

Insert the missing preposition in the following sentences. Pay attention to verbs.

Where necessary use the Oxford Dictionary available at this address:
[Oxford Dictionary](#).

- The salmon was accompanied [] a fresh green salad.
- Police have blocked the exit, preventing thieves [] escaping.
- My friend decides to move [] London next September.
- You are wrong. He is acting in this way just because he cares [] you!
- The school insists [] good behavior from its students.
- Do you believe [] ghosts?

Figura 2 Domanda presente nel test «Inglese B1», svolto per secondo

I miei genitori si sono convinti	
Your response	Correct response
che non	che
✖ Grade: 0%	<input type="checkbox"/>
posso uscire da sola.	
Dopo il litigio si guarda bene	
Your response	Correct response
a non	dai
✖ Grade: 0%	<input type="checkbox"/>
rivolgermi la parola.	
Il presidente concorda con me	
Your response	Correct response
per i	sull'
✖ Grade: 0%	<input type="checkbox"/>
opportunità di rilasciare una dichiarazione alla stampa.	

Figura 3 Risposte date da uno studente alla domanda presente nel test «Italiano, classi prime» di fig. 1

• The salmon was accompanied	
Your response	Correct response
by	by
✔ Grade: 100%	<input type="checkbox"/>
a fresh green salad.	
• Police have blocked the exit, preventing thieves	
Your response	Correct response
from	from
✔ Grade: 100%	<input type="checkbox"/>
escaping.	
• My friend decides to move	
Your response	Correct response
to	to
✔ Grade: 100%	<input type="checkbox"/>
London next September.	
• You are wrong. He is acting in this way just because he cares	
Your response	Correct response
for	about
✖ Grade: 0%	<input type="checkbox"/>

Figura 4 Risposte date da uno studente alla domanda presente nel test «Inglese B1» di fig. 2

Le figure 5 e 6 mostrano due esercizi di morfologia derivativa e omonimia, il primo di italiano, il secondo di inglese. Una classe seconda ha svolto prima il test in cui era presente la domanda di italiano e poi quella con la domanda di inglese: 16 studenti su 17 hanno svolto meglio quella di inglese.

Un'altra via per rilevare lo sviluppo di competenze digitali è intervistare gli studenti in modo da ottenere quei feedback che difficilmente si sarebbero rilevati dall'analisi delle risposte registrate in piatta-

forma. Attraverso le interviste si è appurato che gli studenti avevano effettivamente capito che la natura delle due domande era la stessa, seppure posta su lingue diverse. Va però sottolineato che la domanda in inglese era strutturalmente e cognitivamente più semplice, anche per il fatto che in inglese *un-* non ha un omonimo.

illegale, illogico, immeritato, imprevisto, irreali, irriducibile

A Cerca le parole nel riquadro: sono formate con lo stesso prefisso? Quale?

Prefisso *il-*, prefisso *im-*, prefisso *ir-*

*in*¹– prefisso dal lat. *in-* "in, verso, sotto, sopra"

*in*²– prefisso dal lat. *in-* con valore di negazione

Figura 5 Domanda presente nel test «Italiano, classi seconde», svolto per primo

Which one of these words have the prefix *un-*, meaning *not*; *absence of a quality or state*?

Where necessary use the Oxford Dictionary available at this address:
[Oxford Dictionary](#).

There might be more than one correct answer.

a) unusual	c) unicellular
<input type="radio"/> yes	<input type="radio"/> yes
<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> no
b) universe	d) unlucky
<input type="radio"/> yes	<input type="radio"/> yes
<input type="radio"/> no	<input type="radio"/> no

Figura 6 Domanda presente nel test «Inglese B1», svolto per secondo

Si è poi calcolato il tempo di esecuzione dell'intero test per capire se quello di inglese, eseguito per secondo, fosse stato svolto più velocemente a riprova del fatto che era avvenuto un trasferimento di competenze linguistiche e c'era una maggiore consapevolezza delle caratteristiche di un sistema di valutazione automatica. Il sistema utilizzato permette di sapere il tempo dell'intero test, ma non il tempo impiegato per ogni area di risposta presente; calcolando però il numero di aree di risposta presenti in ognuno dei test è stato possibile avere un tempo medio di risposta per area di risposta. Il test di italiano, svolto per primo, ha 22 aree di risposta per cui mediamente ogni studente ha impiegato 43 secondi a risposta; il test di inglese, svolto per secondo, ha 42 aree di risposta per cui il tempo medio impiegato per risposta è stato 32 secondi, che è effettivamente inferiore e fa pensare che, essendosi 'allenati' con il test di italiano, gli studenti abbiano trovato il test di inglese più facile, nonostante non fosse in lingua madre.

4 Plurilinguismo attraverso i dizionari

Nella sperimentazione si sono affrontati fenomeni come il prestito di vocaboli da altre lingue e la registrazione di parole dialettali, proponendo l'esercizio in figura 7 e quello riprodotto in figura 8.

La figura 7 rappresenta un esempio di esercizio sul plurilinguismo partendo dall'eventuale consultazione di un dizionario monolingue. La tabella 4 riassume le risposte date dagli studenti di una classe seconda che potevano scegliere tra le seguenti lingue: francese, giapponese, inglese, italiano, spagnolo, russo, tedesco. I prestiti da inglese, francese e spagnolo sono quelli che più frequentemente sono stati considerati parole italiane, a testimonianza del fatto che *bar* e *sport* sono ormai acclimatati. Il considerare *hotel* parola inglese è testimonianza del fatto che il prestito dall'inglese è sentito come il più comune e gli studenti non hanno probabilmente nemmeno cercato la voce nel dizionario. Quanti hanno considerato *hotel* una parola italiana non hanno colto che la domanda chiedeva la provenienza della parola, non il suo status attuale: perché di fatto, in quanto prestiti più o meno adattati, sono tutte parole italiane, come tali registrate dai dizionari monolingui italiani. Il trattino presente in alcune caselle della colonna più a destra indica che gli studenti hanno 'sbagliato' la risposta perché non hanno selezionato alcuna risposta dal menù a tendina.

Abbina ciascuno dei vocaboli sotto elencati alla lingua da cui proviene.

Lingue da cui provengono i vocaboli:

Tedesco, inglese, italiano, francese, spagnolo, russo, giapponese.

Se hai bisogno di aiuto puoi consultare i dizionari di italiano in rete, come il [De Mauro internazionale](#), il [Vocabolario Treccani](#), il [Sabatini-Coletti](#) (e naturalmente con lo Zingarelli o altri dizionari a pagamento).

Bar	(Click for List) ▾	Isba	(Click for List) ▾
Bigné	(Click for List) ▾	Mantiglia	(Click for List) ▾
Diktat	(Click for List) ▾	Samovar	(Click for List) ▾
Futon	(Click for List) ▾	Silos	(Click for List) ▾
Hinterland	(Click for List) ▾	Sport	(Click for List) ▾
Hotel	(Click for List) ▾	Tatami	(Click for List) ▾

Figura 7 Domanda sul plurilinguismo

Tabella 4 Le risposte date all'esercizio sul plurilinguismo

Vocabolo	Lingua da cui proviene	# studenti che hanno dato una risposta scorretta (su 20 totali)	Risposte sbagliate più frequenti
Hotel	Francese	12	Inglese
Mantiglia	Spagnolo	9	Italiano
Bar	Inglese	7	Italiano
Isba	Russo	7	Tedesco, Spagnolo
Samovar	Russo	6	Francese, Giapponese
Sport	Inglese	6	Italiano, Tedesco
Futon	Giapponese	5	Francese, Russo, Tedesco
Hinterland	Tedesco	5	Russo
Silos	Spagnolo	5	Francese, Tedesco
Tatami	Giapponese	3	-
Bigné	Francese	2	-
Diktat	Tedesco	2	-

Bagnacauda, bunet, fassone, grissino, tajarìn, zest

A1 Osserva le parole nel riquadro. Le conosci?

Sì tutte

No nessuna

Qualcuna

B1 Prova a cercare nei dizionari quelle che non conosci.
Se hai bisogno di aiuto puoi consultare i dizionari di italiano in rete, come il **De Mauro internazionale**, il **Vocabolario Treccani**, il **Sabatini-Coletti** (e naturalmente con lo Zingarelli o altri dizionari a pagamento).

B2 Ritieni che siano parole che tutti i dizionari dovrebbero contenere?

(Click for List) ▾

(Click for List)

No, perché non sono italiane

Sì, perché è giusto che i dizionari contengano questo tipo di parole

Sì, ma solo se si tratta di cibi conosciuti anche al di fuori della regione

Figura 8 Domanda sui dialettismi

La figura 8 rappresenta un esempio di esercizio sui dialettismi con dizionari monolingui italiani. La domanda è stata disegnata in modo che la parte A abbia peso zero e venga valutata come giusta indipendentemente dalla risposta fornita; la risposta corretta della parte B2 è «Sì, ma solo se si tratta di cibi conosciuti anche al di fuori della regione», ma viene dato mezzo punto anche se si seleziona la risposta «Sì, perché è giusto che i dizionari contengano questo tipo di parole». La tabella 5 riassume le risposte date dagli studenti di una classe seconda di Torino. Le risposte dipendono molto dalla provenienza degli studenti, in una grande città in cui non molti ragazzi conoscono il dialetto. I piemontesismi messi dalla redazione, in parte basata a Torino, nel *Grande dizionario dell'Uso*, curato da De Mauro, non sono apprezzati da allievi di provenienza extra-regionale (stranieri inclusi) ed è stato pertanto interessante vedere cosa hanno scelto fra le tre risposte possibili. Dal nostro canto, pur avendo stabilito la risposta giusta abbiamo commentato le altre, utilizzando il feedback come mezzo per una riflessione sul rapporto parola dialettale italianizzata e parola 'italiana', un discorso forse perfino più complesso di quello precedente sui prestiti (Marello, Sgroi 2015).

Tabella 5 Le risposte date all'esercizio sul dialettismo

# risposte (su 13 date)	A1 Osserva le parole nel riquadro. Le conosci?	# risposte (su 12 date)	B2 Ritieni che siano parole che tutti i dizionari dovrebbero contenere?	Nostro feedback
1	Sì tutte	5	Sì, ma solo se si tratta di cibi conosciuti anche al di fuori della regione	È sensato invocare come criterio di inserzione la diffusione panitaliana, al di fuori della regione.
11	Qualcuna	6	Sì, perché è giusto che i dizionari contengano questo tipo di parole	È giusto che le contengano i dizionari di grandi dimensioni.
1	No nessuna	1	No, perché non sono italiane	Benché conservino aspetti del piemontese come le finali in consonante, in realtà sono già forme italianizzate.

5 Un progetto in cammino

Grazie alla disponibilità dei docenti italiani e stranieri – che qui collettivamente ringraziamo – *Esplorare (con) i Dizionari Digitali* prosegue nelle sue sperimentazioni:

- a. approfondendo il confronto fra italofoeni della scuola secondaria di secondo grado e studenti universitari non italofoeni in varie parti del mondo e mostrando come le maggiori letture e la maggiore autonomia nello studio a livello universitario dei non italofoeni incidano notevolmente sui risultati (Marellò et al., in corso di stampa);
- b. affinando la struttura delle domande poste a italofoeni e non italofoeni per consentirne la somministrazione e lo svolgimento all'esterno della scuola, così da non sottrarre tempo al lavoro in classe e nello stesso tempo consentire all'insegnante di sfruttare l'archiviazione e l'elaborazione dei risultati che il sistema di valutazione automatica offre;
- c. cercando di coinvolgere nella sperimentazione anche docenti di discipline non linguistiche per alimentare una fruttuosa collaborazione e mettere docenti e studenti di fronte all'importanza della lingua usata per insegnare una disciplina e per verificarne l'apprendimento, nonché alle possibilità offerte, e ai vincoli imposti, dalla valutazione automatica.

Bibliografia

- Barana, A.; Marchisio, M.; Rabellino, S. (2015). «Automated Assessment in Mathematics». *Proceedings of 2015 IEEE 39th Annual International Computers, Software & Applications Conference. COMPSAC 2015* (Taichung, Taiwan, 1-5 July 2015), vol. 3. The Institute of Electrical and Electronics Engineers – Conference Publishing Services, 670-1. <http://doi.org/10.1109/compsac.2015.105>.
- Barana, A. et al. (2018). «A Model of Formative Automatic Assessment and Interactive Feedback for STEM». *Proceedings of 2018 IEEE 42nd Annual Computer, Software and Applications Conference. COMPSAC 2018* (Tokyo, Japan, 23-27 July 2018). The Institute of Electrical and Electronics Engineers – Conference Publishing Services, 1016-25. <http://doi.org/10.1109/compsac.2018.00178>.
- Barana, A. et al. (2019). «Adapting STEM Automated Assessment System to Enhance Language Skills». *New Technology and Redesigning Learning Spaces = Proceedings of the 15th International Scientific Conference eLearning and Software for Education (eLSE 2019)* (Bucharest, 11-12 April 2019), vol. 2. International Scientific Conference eLearning and Software for Education, 403-10. <http://doi.org/10.12753/2066-026X-19-126>.
- De Mauro, T. (2001). *Il Nuovo De Mauro*. <https://dizionario.internazionale.it/>.
- Felder, R.; Brent, R. (2009). «Active Learning: An Introduction». *ASQ Higher Education Brief*, 2(4), 1-5. <http://asq.org/edu/2009/08/best-practices/active-learning-an-introduction.%20felder.pdf>.
- Leo GmbH (2006). *Leo*. <https://www.leo.org/italienisch-deutsch/>.
- Marello, C.; Sgroi, S.C. (2015). «La regionalità nella lessicografia italiana». Salvati, M.; Sciolla, L. (a cura di), *L'Italia e le sue regioni (1945-2011)*. Vol. 3, *Pratiche, memoria e varietà linguistica*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana, 569-89.
- Marello, C. et al. (2019). «Automatic Assessment to Enhance Online Dictionaries Consultation Skills». *Proceedings of the 16th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in the Digital Age (CELDA 2019)* (Cagliari, Italy, 7-9 November 2019). IADIS Press, 331-8. http://doi.org/10.33965/celda2019_201911L041.
- Marello, C. et al. (in corso di stampa). «Parole “difficili” con un sistema di valutazione automatica. Risposte di italofoeni e di non italofoeni». Jafrancesco, E.; La Grassa, M. (a cura di), *Competenza lessicale e apprendimento dell'italiano L2*. Firenze: Florence University Press.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary* (2017). 9th ed. <https://www.oxford-learnersdictionaries.com/>.
- Sabatini, F.; Coletti, V. (2018). *Dizionario di Italiano*. Milano: Rizzoli Education S.p.A. http://dizionario.corriere.it/dizionario_italiano/. Edizione online tratta da il *Sabatini Coletti Dizionario della Lingua Italiana*.
- Vocabolario Treccani* (1986-1997). *Vocabolario della lingua italiana* [VoLit]. A cura di A. Duro. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana. <http://www.treccani.it/vocabolario/>.

La lingua letteraria di non nativi in un itinerario didattico multimodale

Cosa resta della formazione nella pratica di insegnamento?

Yahis Martari

Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italia

Abstract In the initial sections of this paper I describe a course addressed to a group of teachers, during the time when they were at university following an initial teacher education course in primary education. These becoming-teachers were asked to read *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* (Lakhous 2006) using a multimodal approach. Five years after this course was concluded, a survey was carried out in order to evaluate the effectiveness of its long term goals: subjects (currently teachers) were asked whether they have used multimodal approaches in their reading classes and whether they use Italian literature written by non-native Italian speakers in a language teaching context.

Keywords Language learning. Multimodality. Intercultural competence. Literary text. Teaching survey.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il testo didattizzato. – 3 La metodologia. – 4 Il questionario. – 5 Conclusione.

1 Introduzione

All'intersezione tra riflessione interculturale e glottodidattica due temi di ricerca paiono oggi cruciali per chi si occupa di educazione linguistica in Italia. Il primo tema è la definizione della letteratura in lingua italiana L2 di migranti (italofoni non nativi) nell'ambito dell'educazione linguistica demo-

cratica, scolastica ed extra-scolastica (Ongini 2011 - in particolare l'introduzione di Tullio De Mauro - e Burwitz-Melzer 2001). Sullo sfondo di una ormai riconosciuta possibilità di impiego glottodidattico del testo letterario nell'insegnamento della lingua straniera o seconda (per citare solo alcuni tra i numerosissimi studi, Ivančić et al. 2018; Collie, Slater 1988; Lazar 1993; Scott, Tucker 2001; Magnani 2009), molti nomi della letteratura in italiano di migranti come Paul Bakolo Ngoi¹ o Amara Lakhous legano i propri percorsi artistici anche a scenari didattici di riflessione sulla lingua e sull'interculturalità (Frabetti 2010), spesso in raffronto con paesaggi postcoloniali culturalmente complessi (De Chiara 2018); parallelamente, sebbene con accezioni differenti, si inizia a parlare oggi addirittura di una «didattica migrazionale» (Palumbo 2017). Il secondo tema è il contributo che una didattica orientata alla multimodalità e alla multimedialità può fornire, di nuovo, agli obiettivi motivazionali e inclusivi dell'educazione linguistica democratica, nei termini in cui si costituisca come percorso di supporto e facilitazione per la comprensione della lingua (Royce 2007; Kress 2003; Jewitt 2008; 2014).

Tra i lavori dello scrittore algerino Amara Lakhous, il romanzo *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio* (2006) (di qui in poi SdC) rappresenta un modello interessante per entrambe le questioni, poiché, oltre a essere un testo scritto in italiano L2 che mette a tema l'integrazione tra diverse identità linguistiche e culturali, è stato oggetto di una trasposizione cinematografica (*Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*, regia di Isotta Toso, 2010).

Proponiamo qui il modello di un percorso didattico per studenti universitari di Scienze della formazione primaria (attualmente insegnanti di scuola primaria), a partire dalla lettura di SdC, e orientato alla metodologia di resa multimodale del testo. In particolare, vorremmo soprattutto documentare, con una sintetica indagine esplorativa, l'efficacia di quel percorso formativo e riflettere sull'influenza dei seguenti elementi nella pratica professionale dei giovani insegnanti:

- il trattamento della letteratura in chiave multimodale;
- l'uso della letteratura di non italofoeni in un contesto glottodidattico.

Nelle prossime due sezioni presenteremo - seppure in modo inevitabilmente sintetico - l'oggetto didattizzato e la metodologia, mentre nella

Desidero ringraziare la dott.ssa Valentina Lisatti per il suo prezioso aiuto nella comunicazione con gli ex studenti e nella somministrazione del questionario.

1 Tra gli scrittori più influenti, ricordiamo almeno Kossi Komla-Ebri, Ron Kubati, Tahar Lamri, Julio Monteiro Martins, Ingy Mubiayi, Shirin Ramzanali Fazel, Igiaba Scego, Fatima Ahmed, Cristina Ali Farah, Fernanda Farias De Albuquerque, Cheikh Tidiane Gaye, Gabriella Ghermandi.

sezione successiva presenteremo i dati del questionario sulla persistenza nella didattica degli elementi proposti durante il percorso didattico.

2 Il testo didattizzato

Sul romanzo breve SdC esiste ormai una certa mole di letteratura critica.² Dal punto di vista linguistico è il risultato di una non scontata forma di autotraduzione da parte dell'autore; il testo presenta cioè numerose e importanti varianti rispetto alla prima versione, scritta sempre da Lakous ma in lingua madre – ovvero in arabo: كيف ترضع من الذئبة دون أن تعضك (Come farti allattare dalla lupa senza che ti morda) –, ed è differente sia per la scelta di alcuni elementi culturali sia per lo stile linguistico (Amid 2014; 2016; Lusetti 2017). SdC è infatti un tentativo di reale mimesi linguistica, con uno sforzo di caratterizzazione che non passa soltanto attraverso la presenza di alcuni *realia* ma anche attraverso la polifonia di varietà linguistiche vere e proprie, seppure accennate.³ Ognuno dei capitoli, tutti in prima persona, presenta la 'voce' di uno dei personaggi del multietnico mondo di Piazza Vittorio a Roma.⁴ Lo sfondo, gli intermezzi che si pongono tra i vari capitoli, è invece rappresentato dalla voce del protagonista. L'italiano di SdC è perlopiù «senza accento» (Pezzarossa 2014), cioè il tessuto verbale perlopiù non è attribuibile alla varietà di apprendimento di uno scrivente arabo né ad altre; si possono invece apprezzare alcune strutture tipiche del parlato e talora una leggera coloritura che caratterizza i vari personaggi, affiancata da piccole note metalinguistiche offerte dai personaggi stessi.⁵

SdC si presta alla didattizzazione per questa struttura modulare e per altre ragioni. Innanzitutto, di questo romanzo è stata realizzata una trasposizione cinematografica (con produzione italiana), il che significa, in un contesto di apprendimento guidato, un certo repertorio utile alla riflessione multimodale, multimediale e transcodiale. Il secondo motivo è di ordine tematico (Negro 2006). SdC affronta infatti i temi significativi per la riflessione sulla diversità e la padronanza linguistica, oltre ai temi generali, e per così dire canonici, della letteratura in italiano L2 di migranti: il ruolo della lingua

² Cf. <http://basili-limm.el-ghibli.it/?q=LAKHOUS>.

³ Il testo è stato revisionato da Lakous con la consulenza di parlanti nativi delle diverse varietà, secondo un metodo discusso ampiamente in Lakous 2014.

⁴ A beneficio del lettore si riporta qui un solo esempio: «Sono di Napoli, Lo dico forte e senza mettermi scurno. Poi perché dovrei vergognarmi? Per caso Totò non è nato a Napoli?» (SdC, 31).

⁵ Ad esempio, «Sono il proprietario del bar Dandini [...] i cinesi pronunciano la lettera L al posto della R, come 'Buongiorno signole, un'alanciata glazie!'. Gli egiziani pronunciano la B al posto della P, come 'Ber favore un banino con bollo'» (SdC, 91).

nel processo di identificazione e di integrazione; la difficoltà di integrazione e di comprensione reciproca; la pluralità dei punti di vista. La lingua, infine, come si è detto semplice seppur consapevolmente colorita di varietà, rende questo testo adatto a diversi livelli educativi, in un approccio linguistico e interculturale: dalla scuola secondaria, all'università, passando per il contesto migrazionale.

3 La metodologia

Obiettivo del modulo di «Didattica della lingua e della letteratura italiana e rapporto con i media» (DLLIRM) (della durata di 16 ore, di cui 5 di introduzione, lettura e commento linguistico, 3 di progettazione, 3 di *take stock*, 5 di presentazione e commento) era la redazione di almeno un contenitore ipertestuale multimediale in formato PowerPoint per ognuno dei capitoli del romanzo. I 41 studenti coinvolti - futuri insegnanti in lingua italiana in scuole tedesche del Trentino⁶ - hanno lavorato in piccoli gruppi a partire da una *web quest* strutturata (March 2007; Brito, Baía 2007), e tenendo sempre conto dei temi generali del romanzo: la riflessione sulla scrittura di un romanzo in italiano L2 nel contesto della migrazione, la difficoltà di integrazione e di comprensione reciproca, il mistero di una scomparsa e quello di un assassinio, la pluralità dei punti di vista.

Il lavoro è stato strutturato nei seguenti momenti:

- lettura del romanzo (solo parzialmente in aula);
- formazione di piccoli gruppi di lavoro sul testo e attribuzione dei capitoli;
- scelta del tipo di contenuti attraverso cui rappresentare i temi significativi per ogni capitolo;
- produzione di una *web quest* sui temi del capitolo;
- reperimento e creazione di materiali ipermediali;
- costruzione, infine, di un PowerPoint per ognuno dei capitoli.

A ogni gruppo (2-4 studenti) è stato affidato un capitolo del romanzo da analizzare, a partire sempre dalla lingua (cioè dall'analisi del testo scritto), e con l'indicazione di trattare ogni riferimento testuale come un possibile link (Damascelli 2017) per inserire quanti più materiali multimediali possibili nella presentazione, tra cui: i passi significativi del capitolo analizzato (*testo*), almeno una fotografia che fungesse da rappresentazione iconica del personaggio (*immagine*: ad esempio di un particolare che rappresentasse la voce narrante del capitolo), e la presentazione degli elementi caratterizzanti del

⁶ Si trattava di studenti universitari di Scienze della formazione primaria (Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano, a.a. 2012/13 e 2013/14).

personaggio in formato multimediale (*testo, suono e immagine*, fissa e/o in movimento: canzoni, spezzoni di video, fotografie, testi scritti). I materiali potevano essere già esistenti, oppure creati *ad hoc*.

Dall'analisi complessiva delle sedici presentazioni - che qui non svolgeremo nel dettaglio - emerge il seguente dato rilevante: tutti gli ipertesti prodotti sono mediamente ricchi dal punto di vista della numerosità dei materiali raccolti. Come prevedibile, i materiali scritti sono stati la maggioranza (393), seguiti dalle immagini (174). I file video/audio (breve spezzoni di film o video girati con mezzi propri dagli studenti) sono stati impiegati più dei file audio (50 vs 16), i quali rappresentano infatti il tipo di testo in assoluto meno utilizzato. È interessante notare che in un solo caso - benché molto significativo - i testi creati *ad hoc* dagli studenti superano per quantità complessiva quelli già esistenti, ovvero nel caso della scrittura (204 vs 189). Infine, si noti che più della metà delle presentazioni ha incorporato almeno un file video/audio creato dagli studenti.

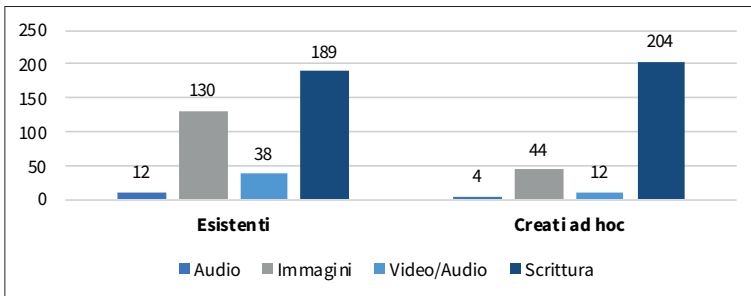


Grafico 1 Distribuzione dei materiali multimediali nelle 16 presentazioni degli studenti

4 Il questionario

Tra dicembre 2018 e gennaio 2019, cioè a circa 5 anni dalla fine del corso,⁷ è stato sottoposto a tutti gli ex-studenti di DLLIRM un questionario strutturato in tre parti. Nella prima parte gli studenti hanno dovuto rispondere a domande in merito alla loro esperienza di insegnamento e alla eventuale presenza di studenti di madrelingua non italiana all'interno delle loro classi. Nella parte centrale e più significativa del questionario gli ex-studenti hanno valutato la presenza della componente multimodale e di quella interculturale nella loro attività di insegnanti - rispondendo alle domande riportate nella tabella 1.

⁷ Discuteremo in conclusione i rischi e l'interesse di un'intervista postposta di tanti anni rispetto all'esperienza formativa.

Tabella 1 Seconda sezione del Questionario somministrato agli ex-studenti

	... è presente nella mia pratica didattica (da 1 a 5)	... è stata stimolata dalla frequenza al laboratorio DLLIRM (da 1 a 5)	... è stata stimolata anche da altri corsi che ho seguito, oltre al laboratorio DLLIRM (da 1 a 5)
La didattica multimodale... (ex. • rappresentazione visiva • rappresentazione sonora • rappresentazione tattile • rappresentazione spaziale etc.)	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
La didattizzazione della letteratura (poesia, racconti, fiabe etc.) per l'insegnamento linguistico...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
La didattizzazione della letteratura di non nativi italofoni per la sensibilizzazione interculturale...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
L'attenzione verso il punto di vista interculturale...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

Hanno risposto solo 25 su 41 ex-studenti intervistati, un numero non alto ma sufficientemente indicativo della tendenza generale del gruppo. Dall'analisi delle risposte emerge che solo tre ex-studenti non hanno esperienza con apprendenti in italiano L2 e i risultati sono mediamente positivi; come si vede dalla tabella 2, i risultati migliori riguardano la sensibilità verso l'approccio interculturale. Per tutti gli indicatori il giudizio è superiore a quello del corso di studio nel complesso: il maggiore distacco (+0,91) si osserva per la didattizzazione della letteratura in italiano di italofoni non nativi.

Tabella 2 Risultati del questionario somministrato

DOMANDA	MEDIA
La multimodalità è presente nella pratica didattica dell'intervistato	3,83
La multimodalità è stata stimolata dalla frequenza al laboratorio DLLIRM	3,20
La multimodalità è stata stimolata da altri corsi del percorso universitario	3,08
La didattizzazione della letteratura è presente nella pratica didattica dell'intervistato	4,12
La didattizzazione della letteratura è stata stimolata dal laboratorio DLLIRM	3,70
La didattizzazione è stata stimolata da altri corsi del percorso universitario	3,58

DOMANDA	MEDIA
La didattizzazione della letteratura di non nativi per la sensibilizzazione interculturale è presente nella pratica didattica dell'intervistato	2,95
La didattizzazione della letteratura di non nativi italofoeni è stata stimolata dalla frequenza al laboratorio DLLIRM	3,62
La didattizzazione della letteratura di non italofoeni nativi è stata stimolata anche da altri corsi	2,71
L'attenzione verso il punto di vista interculturale è presente nella pratica didattica dell'intervistato	4,25
L'attenzione verso il punto di vista interculturale è stata stimolata dalla presenza al DLLIRM	3,75
L'attenzione verso il punto di vista interculturale è stata stimolata anche da altri corsi	3,66

La terza parte del questionario richiedeva infine di descrivere in che modo il laboratorio di DLLIRM avesse, eventualmente, influenzato l'attività di insegnamento degli intervistati. Dalle risposte è emerso un giudizio incoraggiante, ma anche la necessità di aumentare il numero di attività didattiche di questo genere. Riportiamo nella tabella 3 alcuni significativi stralci di risposta:

Tabella 3 Alcune risposte alla terza parte del questionario

Risposta 1	Il laboratorio DLLIRM ha influenzato relativamente la mia attività didattica. Durante le attività didattiche svolte presso scuola italiane, con parlanti italofoeni avente background migratorio, una volta ho proposto delle attività di racconto o lettura di fiabe/storie/favole provenienti dai diversi paesi. [...]
Risposta 2	[...]il laboratorio di DLLIRM ha influenzato positivamente le mie attività didattiche, in quanto ho potuto sperimentare diversi canali di insegnamento. I bambini hanno bisogno sempre di più di nuovi stimoli e gli insegnanti dovrebbero essere sempre pronti a variare la propria metodologia trovando ed offrendo sempre nuove e diverse attività [...]
Risposta 3	Nella mia esperienza, seppur ancora limitata, ho avuto a che fare con contesti scolastici estremamente eterogenei dal punto di vista linguistico-culturale [...]. Il laboratorio di DLLIRM, ad esempio, è stato molto importante in tal senso, proponendoci strategie didattiche estremamente utili ed efficaci. La didattizzazione della letteratura, ad esempio, viene da me messa in pratica quotidianamente [...]
Risposta 4	[...] ero l'insegnante di L2 in una scuola tedesca. Questa scuola presentava davvero una multiculturalità pazzesca (solo due bambini su trentatré erano di madrelingua tedesca) in quanto erano presenti all'interno della scuola diverse alunni provenienti da differenti nazioni (anche extra EU). Il percorso universitario mi ha dato soltanto un'infarinatura sull'argomento, e sicuramente ciò non è sufficiente per poter dire di aver compreso l'argomento appieno [...]

5 Conclusione

La scelta di proporre agli ex-studenti un'intervista così lontana nel tempo rispetto al loro percorso universitario ci ha permesso di produrre qualche prima osservazione intorno agli effetti a lungo termine di una parte del percorso formativo sulla pratica di insegnamento vera e propria. O, per meglio dire, questa scelta ci ha consentito di avanzare qualche ipotesi, sulla base di dati raccolti con uno strumento di autovalutazione, sulla percezione che gli intervistati hanno di tale influenza. Occorre tuttavia rilevare certamente anche il rischio che i contenuti del corso qui discusso siano stati ormai troppo lontani rispetto all'indagine e che dunque la consapevolezza da parte degli intervistati non sia stata pienamente affidabile. Questo fattore, pure di un certo rilievo, non dovrebbe comunque avere troppo peso rispetto ai dati che sono stati qui raccolti e documentati, dal momento che, come si è detto, la risposta da parte degli ex-studenti è stata volontaria: pare dunque ragionevole ipotizzare che nel numero dei questionari non restituiti (16 su 41) sia compresa una certa percentuale di giudizi inespressi di ex-studenti nella cui percezione i contenuti dell'esperienza del DLLIRM sono ormai privi di forza o di interesse. Viceversa, non ci pare una forzatura interpretare la scelta di rispondere al questionario come un indice di buona consapevolezza e quindi di affidabilità.

Una considerazione conclusiva a sé merita l'opera posta al centro dello sfruttamento didattico del DLLIRM. In SdC, rispetto ad altre opere letterarie scritte in una L2, l'obiettivo dell'impiego della lingua seconda pare differente soprattutto in riferimento alle caratterizzazioni linguistiche (De Chiara 2018): in questo caso infatti la realizzazione della lingua target rappresenta la prova non solo di un'avvenuta integrazione linguistica, ma anche di una capacità critica di osservazione delle varietà. Si tratta di un documento di grande valore nel composito universo della letteratura di migranti e che arricchisce la complessità identitaria e linguistica, caratteristica della cosiddetta «poetica dell'interculturalità» (Frabetti 2010, 93).

Riguardo al percorso didattico, occorre certamente sottolineare che esso richiederebbe - prima di avanzare qualsiasi genere di conclusione in merito all'esperienza formativa qui documentata - di produrre uno strumento di indagine più raffinato rispetto all'autovalutazione e che sarebbero necessarie altre mappature che mettano in relazione specifici contenuti formativi con attività glottodidattiche descritte dettagliatamente. L'intenzione di questo lavoro resta quindi puramente esplorativa.

Più di ogni altra cosa, vorremmo infine evidenziare come la lettura ipertestuale e ipermediale di un libro concepito in una forma tradizionale come SdC consenta di lavorare didatticamente su di un nuovo concetto di *literacy* che includa da un lato le nuove tecnologie e dall'altro la discussione sulle varietà di italiano L2. In questa direzione, l'at-

tenzione verso un punto di vista interculturale anche linguistico può e dovrebbe essere sempre più valorizzata durante il percorso di formazione di futuri insegnanti. E l'indagine, seppur molto limitata, che abbiamo qui presentato dovrebbe essere una prova in tal senso: infatti, dalla lettura complessiva dei risultati del questionario, ci pare di potere sostenere che l'impiego di un testo come SdC sia stato recepito positivamente, se non altro, dal gruppo di insegnanti intervistati: sia tenuto conto della media dei giudizi positivi espressi, sia in considerazione del numero di risposte raccolte nonostante il considerevole lasso di tempo trascorso tra il percorso formativo e l'intervista.

Bibliografia

- Amid, I. (2014). «Da una lingua a un'altra... Intervista con lo scrittore italo-algerino Amara Lakhous». *Archivi di Studi mediterranei*, 4, 1-16.
- Amid, I. (2016). *Adattamenti, pubblici plurimi, questioni di potere e di migrazione: l'autotraduzione letteraria e il caso Amara Lakhous* [tesi di dottorato]. Bologna: Università di Bologna.
- Brito, C.; Baía, M. (2007). «WebQuests: A Tool or a Transdisciplinary Methodology?». *Interactive Educational Multimedia*, 15, 52-64.
- Burwitz-Melzer, E. (2001). «Teaching Intercultural Communicative Competence Through Literature». Byram, M. et al. (eds), *Developing Intercultural Competence in Practice*. Toronto: Multilingual Matters, 29-54.
- Collie, J.; Slater, S. (1988). *Literature in the Language Classroom. A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damascelli, A.T. (ed.) (2017). *Digital Resources, Creativity and Innovative Methodologies in Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- De Chiara, M. (2018). «Il linguaggio è un mosaico: paesaggi postcoloniali». Fiorentino, G. et al. (a cura di), *Trasversalità delle lingue e dell'analisi linguistica*. Firenze: Cesati, 119-32.
- Frabetti, A. (2010). «Un ruscello timido. La letteratura italiana della migrazione». Gheno, V. et al. (a cura di), *L'italiano degli altri*. Firenze: Accademia della Crusca, 93-138.
- Ivančić, B. et al. (a cura di) (2018). *Il testo letterario nell'apprendimento linguistico. Esperienze a confronto*. Bologna: CeSLiC.
- Jewitt, C. (2008). «Multimodality and Literacy in School Classrooms». *Review of Research in Education*, 32, 241-67.
- Jewitt, C. (ed.) (2014). *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*. 2nd ed. London: Routledge.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Lakhous, A. (2006). *Scontro di civiltà per un ascensore a Piazza Vittorio*. Roma: E/O.
- Lakhous, A. (2014). «Da una lingua ad un'altra, intervista con lo scrittore italo-algerino Amara Lakhous». *Rivista di Studi Indo-Mediterranei*, 4, 2-16.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lusetti, C. (2017). «Provare a ridirsi: l'autotraduzione come tappa di un processo migratorio in Amara Lakhous». *Ticontre - Teoria, testo traduzione*, 7, 109-26.

- Magnani, M. (2009). «Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere». *Studi di glottodidattica*, 1, 107-13.
- March, T. (2007). «Revisiting WebQuests in a Web 2 World. How Developments in Technology and Pedagogy Combine to Scaffold Personal Learning». *Interactive Educational Multimedia*, 15, 1-17.
- Negro, M.G. (2006). «L'upupa o l'Algeria perduta: i nuclei tematici, il processo di riscrittura e la ricezione nel mondo arabo di Amara Lakhous». *Kúma. Creolizzare l'Europa*, 12, 1-10.
- Ongini, V. (2011). *Noi domani. Un viaggio nella scuola interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Palumbo, M. (2017). «Tra lingua, cultura e identità. Appunti per una proposta didattica migrazionale per discendenti di emigrati italiani». *Italiano LinguaDue*, 1, 98-113.
- Pezzarossa, F. (2014). «Scrivere senza accento. L'italiano dopo la migrazione». Montini, C. (a cura di), *La lingua spaesata. Il multilinguismo oggi*. Bologna: Bononia University press, 135-62.
- Royce, D.T. (2007). «Multimodal Communicative Competence in Second Language Contexts». Royce, D.T.; Bowcher, W. (eds), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, 361-90.
- Scott, V.M.; Tucker, H. (eds) (2001). *SLA and the Literature Classroom: Fostering Dialogues. Issues in Language Program Direction: A Series of Annual Volumes*. Boston: Heinle & Heinle.

Finalizzare le occasioni

L'uso delle interviste nella didattica dell'italiano ai calciatori stranieri

Gianluca Baldo

Università degli Studi di Udine, Italia

Abstract Linguistics can be used to examine aspects pertaining to the world of football and, specifically, to teach Italian as second language to professional footballers. The focus of this paper is on after-match interviews and on the necessity, perceived both by football clubs and players, to be prepared for this relevant communicative event. The research question is whether it is possible to use clubs' official broadcasts in order to obtain useful linguistic and lexical information to plan immersive and motivating didactic materials. To find a possible answer, a limited number of interviews by players of Udinese football club are analysed using TreeTagger, thereby investigating trends and specificities.

Keywords Linguistics of football. Interviews. Vocabulary. Corpus analysis. TreeTagger.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Quadro di riferimento. – 3 L'Udinese 2017/18. – 4 Le interviste. – 5 Analisi linguistica delle interviste. – 6 Implicazioni didattiche.

1 Introduzione

L'Università degli Studi di Udine collabora da tempo con la società sportiva Udinese Calcio e offre agli studenti della Laurea magistrale in Traduzione e mediazione culturale la possibilità di svolgere parte del tirocinio previsto dal corso di studi negli ambienti della Dacia Arena. Un ulteriore punto di contatto è costituito dal coordinamento scientifico riguardo ai corsi di lingua per gli atleti professionisti stranieri della squadra bianconera, ambito al quale si ascrive anche il presente contributo.

I materiali, le idee e i dati qui raccolti nascono infatti dall'osservazione diretta e da una esperienza didattica nel ruolo di tutor di italiano L2 per i giocatori della prima squadra e della sezione primavera della formazione friulana, impegno che si è protratto approssimativamente per due stagioni, il campionato 2016/17 e il successivo. La frequentazione dello stadio e i colloqui diretti con gli sportivi hanno consentito di seguire da vicino alcune dinamiche sociolinguistiche in atto e sono stati banco di prova per la sperimentazione didattica.

Da un lato, lo stadio è interpretato come luogo di contatto tra una molteplicità di codici, ambiente plurilingue nel quale ad ogni evento partita si incontrano, in campo come in tribuna, parlanti portatori di repertori ricchi e diversificati (Baldo 2020a); dall'altro, gli attori privilegiati di queste situazioni, i giocatori, esprimono bisogni anche linguistici che richiedono una didattica calibrata il più possibile da vicino sulle situazioni comunicative autentiche dove si trovano a interagire e sulla possibilità materiale di frequentare le lezioni (Baldo 2020b).

Una necessità particolarmente pressante, in quanto collegata da vicino all'immagine di sé che questi atleti o «aziende ambulanti» (Siebetcheu 2013a, 280) proiettano verso i tifosi e all'esterno dello stadio, è rappresentata dalle interviste al termine delle partite, in sala stampa. Questi eventi sono solitamente strutturati, vengono registrati e diffusi attraverso i canali di comunicazione ufficiali della società sportiva. Ci si domanda quindi se sia possibile ricorrere a questi materiali autentici e facilmente raggiungibili al fine di strutturare una proposta formativa che si approssimi il più possibile ai contesti di utilizzo reali dell'italiano nei quali gli apprendenti si aspettano di dovere operare.

2 Quadro di riferimento

La letteratura scientifica riguardo al plurilinguismo nel mondo del calcio non è particolarmente estesa, ma conta diversi studi piuttosto recenti. Dall'impegno del gruppo di lavoro dell'Innsbrucker Fußball-Forschungsgruppe dell'Università di Innsbruck, fondato nel 2006, nascono la ricca miscelanea promossa da Lavric (2008) e la monografia di Steiner (2011), che si occupa nello specifico anche del caso degli atleti della serie A.¹ In Italia è invece l'Università per Stranieri di Siena a fare da capofila già dal progetto MULTISPORT, *Immigrazione e sport italiano: una prospettiva di integrazione*, attuato nel 2012 con la collaborazione del Comitato Olimpico Nazionale Italiano Toscana, e più recentemente con il convegno internazionale *Dina-*

¹ La serie A è il livello agonistico più alto del calcio italiano.

miche sociolinguistiche e interculturali nei contesti sportivi del 2018. È nell'alveo senese che confluiscono sia le ricerche di Siebetcheu (2013a; 2013b; 2016b) sui flussi migratori, sui repertori e sulla competenza plurilingue dei calciatori professionisti, sia le proposte più orientate verso la didattica dell'italiano L2 a questa tipologia di apprendenti (Siebetcheu 2016a).

Ulteriori strumenti operativi utili al lavoro dell'insegnante, se pure non indirizzati in maniera specifica al caso degli sportivi della serie A, sono la monografia di Caon, Ongini (2008), dedicata agli studenti di età scolare, e il fascicoletto per apprendenti stranieri tifosi e appassionati di Giordano, Di Dio (2014). In ambito anglosassone è possibile individuare alcune altre proposte, pure inerenti al mondo del calcio e decisamente più orientate all'attività in aula, come il manuale di inglese per usi professionali di Redmond, Warren (2012) e il corso con esercizi di Challenger (2012).

3 L'Udinese 2017/18

Durante la stagione calcistica 2017/18 l'Udinese Calcio si presenta come la squadra italiana con la maggiore presenza di atleti non nativi. I dati, forniti direttamente dalla società o rilevati attraverso il sito *Transfermarkt*,² riferiscono che a inizio del campionato 25 dei 31 giocatori nella rosa della prima squadra sono stranieri, pari quindi a oltre l'80,7%. La maggior parte dei dirigenti, dei membri dello staff tecnico, medico, dei collaboratori e giornalisti sono invece di nazionalità italiana.³

Questa situazione offre notevoli possibilità di contatto tra i repertori degli atleti, spesso arricchiti da codici appresi nel corso di carriere tutt'altro che stanziali, e il già stratificato ambiente linguistico di accoglienza. Lo stadio quindi non è solamente un luogo di gioco o di spettacolo, prevede anche forme di aggregazione sociale e interrelate dinamiche linguistiche che avvicinano i calciatori al loro pubblico e ai sostenitori della squadra (Siebetcheu 2013b, 185-6).

Dalla necessità di comunicare in maniera efficace durante tutte le fasi dell'inserimento dei nuovi atleti nella squadra sorgono inoltre bisogni formativi spesso estremamente definiti e caratterizzati (Lavric 2008, 64-9), ai quali la società intende dare risposta sia dotandosi di personale qualificato in grado di utilizzare efficacemente più lingue

² Il sito, che fornisce informazioni accurate e aggiornate sulle squadre e sugli atleti, può essere raggiunto all'indirizzo: <https://www.transfermarkt.it/>.

³ Per un inquadramento più preciso e maggiori informazioni sulle dinamiche linguistiche, sui repertori degli atleti e sulle forme di contatto all'interno della squadra si veda Baldo 2020a.

sia offrendo direttamente ai calciatori un tutor per l'insegnamento dell'italiano L2. In un contesto così specifico il lavoro del docente è quindi fortemente orientato alla figura dell'apprendente e ai suoi bisogni effettivi, nel tentativo di offrire uno stimolo motivante, utile e finalizzato chiaramente agli obiettivi della squadra e degli atleti.⁴

In prima battuta i calciatori neoarrivati devono essere messi il prima possibile in grado di comunicare efficacemente in campo, in ritiro e durante gli allenamenti, oltre che sapere orientarsi nel nuovo ambiente di lavoro. Fortunatamente la maggior parte delle indicazioni durante la partita e nelle simulazioni fanno uso di un inventario limitato di forme linguistiche e non richiedono una competenza particolarmente elevata per essere comprese (Siebetcheu 2013b, 202-3; Lavric 2008, 81-90). Gli ostacoli più rilevanti si incontrano nelle situazioni in cui viene meno la possibilità di ricorrere alla gestualità e al linguaggio corporeo, come è il caso degli allenamenti video, della presentazione delle strategie di gioco e soprattutto delle interviste, al termine di un incontro.

4 Le interviste

Una delle priorità della società è di disporre di atleti in grado di entrare in contatto direttamente con i tifosi e il pubblico, attraverso i mezzi di comunicazione di massa come la televisione e i canali web dedicati. Non appena il livello di competenza lo consente, è dunque necessario che i giocatori non nativi ricevano una formazione linguistica mirata e siano preparati per l'ingresso in sala stampa. A detta dei giornalisti di Udinese TV, canale privilegiato di diffusione delle notizie della squadra, le interviste replicano una struttura comune e in parte prevedibile. Ricorrono infatti alcune domande generiche, adatte a ogni contesto, per esempio riguardo l'ambientamento del nuovo calciatore, sulla posizione in classifica o rivolte al futuro e ai prossimi incontri. Altre richieste, tipicamente focalizzate sulla prestazione, sono invece distinte in base al risultato conseguito: in caso di vittoria, sconfitta, oppure di pareggio.

È quindi possibile ipotizzare, disponendo di sufficiente materiale linguistico, di strutturare una preparazione guidata, in modo da fornire tutto il sostegno di cui gli atleti hanno bisogno in questa situazione così specifica e caratterizzata. Le fonti principali individuate sono il sito ufficiale della società e soprattutto il canale Udinese TV, attraverso il quale nell'arco di una stagione è stato possibile recuperare diciotto interviste registrate con atleti stranieri, italiani e con

⁴ Per una prospettiva orientata in maniera più decisa alla didattica dell'italiano L2 si veda Baldo 2020b.

l'allenatore.⁵ In questo modo si è andato nel tempo costituendo un piccolo campione da analizzare alla ricerca di regolarità ed elementi ricorrenti sul piano linguistico, informazioni utili da utilizzare in seguito nella progettazione di materiali didattici mirati.

Le conversazioni, che tendenzialmente sono brevi e non superano quasi mai i tre minuti, sono state trascritte⁶ e messe a confronto grazie a un foglio di calcolo Excel. In una intervista della durata media di poco più di due minuti il giornalista si limita a offrire alcuni brevi stimoli, che lasciano terreno aperto al calciatore per esprimersi, anche nel caso di parlanti con una competenza ancora imperfetta. Solitamente oltre due terzi delle parole sono pronunciate dal giocatore, con una leggera oscillazione verso il basso nel caso dei non nativi (72% rispetto al 67%). Tendenzialmente gli scambi di battute sono leggermente più veloci quando entrambi gli interlocutori sono italiani (una media di 2,8 parole al secondo rispetto a 2,4 nel caso di domande rivolte a un atleta straniero) e questo consente interazioni un po' più serrate (4,4 domande per intervista rispetto a 3,9). Le risposte fornite dai parlanti autoctoni tendono anche a essere decisamente più complete e articolate, segno probabilmente di una maggiore autonomia (la media di 74,8 parole per risposta date dagli italiani è infatti vicina al massimo di 78,0 registrato quando prendono la parola i non nativi; il minimo di 55,0 segnato dai madrelingua è superiore alla media di 52,6 parole per risposta negli scambi con atleti esteri).

5 Analisi linguistica delle interviste

La trascrizione delle risposte fornite al giornalista durante le interviste è stata poi predisposta per una analisi quantitativa e qualitativa a livello linguistico, in particolare per quanto concerne la morfologia verbale e gli usi lessicali. Lo strumento di indagine individuato è TreeTagger, un programma che consente di annotare un testo associando a ciascuna parola informazioni di tipo grammaticale (Gal-

⁵ La fonte di informazione Udinese TV può essere raggiunta all'indirizzo: <https://www.udinesetv.it>. Il canale dedicato su YouTube è ospitato invece alla pagina: <https://www.youtube.com/user/UdineseChannelTV/videos>. Al termine di ciascuna partita l'allenatore e gli atleti che hanno avuto una prestazione migliore, per esempio chi ha segnato, sono invitati a rispondere alle domande di un giornalista della squadra e le interviste sono poi diffuse in rete.

⁶ Poiché l'obiettivo non era la costituzione di un corpus, né l'analisi degli errori dei parlanti non nativi, la trascrizione ha ricondotto eventuali forme devianti a quella normale (D'Agostino 2012, 255-9). Non si sono verificati casi dubbi, dato che tutti i giocatori chiamati in sala stampa dispongono solitamente di un livello di competenza sufficiente a portare a termine con successo l'interazione, spesso si tratta anzi di atleti che hanno alle spalle più di una stagione nel campionato italiano.

lina 2015, 63-6).⁷ Successivamente i dati sono stati trasferiti su un foglio di calcolo Excel, sono stati rivisti manualmente per ridurre il margine di errore del software e ciascun lemma è stato correlato alla corrispondente fascia di uso del *Vocabolario di Base* di De Mauro (1980) (d'ora in avanti citato come VdB). Il risultato è un elenco di circa 6.000 occorrenze, derivate dalle produzioni di nove parlanti stranieri e cinque italiani, ordinate secondo i criteri qui delineati.

La distribuzione delle categorie grammaticali nelle produzioni degli informanti non rivela sostanziali dai dati presentati da Gallina (2015, 99-103) per il LIPS, *Lessico dell'Italiano Parlato da Stranieri*, con solamente qualche minimo scarto dovuto alle caratteristiche del campione e al quantitativo testi analizzato.⁸ Grazie al sistema di etichette di TreeTagger, modificato manualmente per raggiungere un livello di dettaglio superiore riguardo alla morfologia del verbo, è possibile una osservazione più fine degli usi dei parlanti. Le interviste sono registrate immediatamente dopo il termine delle partite e riguardano principalmente il risultato, le dinamiche di gioco e, in qualche caso, le prospettive future della squadra. Risulta quindi naturale che il 40,9% delle occorrenze verbali siano al tempo presente, il 22,6% al passato prossimo e il 5,6% all'imperfetto indicativo. Il modo congiuntivo, il condizionale e la diatesi passiva compaiono raramente, con una incidenza complessiva inferiore all'1,0% e, dato significativo, solamente nelle risposte dei giocatori italiani.

Sul piano lessicale la maggior parte delle forme registrate attraverso le interviste appartiene al VdB: l'85,3%, responsabile per il 96,0% delle occorrenze totali. Al loro interno la fascia d'uso fondamentale ha una incidenza del 72,0%, pari al 91,8% delle occorrenze complessive. Considerati gli obiettivi didattici dell'analisi, ovvero registrare informazioni utili ai fini della programmazione degli interventi in aula, tra le quasi 800 parole diverse a cui fanno ricorso gli informanti nelle loro interazioni con il giornalista di Udinese TV ne sono state evidenziate circa 200 in base alla loro attinenza all'ambito calcistico, come per esempio 'partita' o 'squadra'.

⁷ TreeTagger è disponibile gratuitamente attraverso il sito del Centrum für Informations und Sprachverarbeitung dell'Università «Ludwig Maximilians» di München: <https://www.cis.uni-muenchen.de/~schmid/tools/TreeTagger/>.

⁸ Le 6.000 occorrenze raccolte attraverso la trascrizione delle interviste ai calciatori della squadra non possono essere comparate con un corpus esteso come il LIPS, di dimensioni cento volte superiori, né con alcuna delle sue partizioni. Tuttavia, le finalità della presente indagine sono di carattere didattico, più che lessicometrico.

Tabella 1 Forme, occorrenze e usi specifici legati all'ambito calcistico

Forme [798]	Occorrenze [5705]	VdB	% Forme	% Occorrenze
6	31	AD calcio	0,75%	0,54%
5	6	AD	0,63%	0,11%
36	112	AU calcio	4,51%	1,96%
60	93	AU	7,52%	1,63%
71	500	FO calcio	8,90%	8,76%
503	4735	FO	63,03%	83,00%
76	171	NO calcio	9,52%	3,00%
41	57	NO	5,14%	1,00%
		totale calcio	23,68%	14,27%
		totale non-calcio	76,32%	85,73%

Dalla rielaborazione emerge che circa un quarto delle forme utilizzate dai parlanti, nativi e non, è di natura specifica ed è più o meno fortemente correlato al tema delle interviste, che permea in profondità pure la vita privata degli atleti. Se da un lato è vero che questi termini generano non più di un sesto delle occorrenze totali, nemmeno può essere negato che si tratti spesso di elementi chiave, la cui mancata comprensione potrebbe pregiudicare la decodifica dell'intero messaggio. È pure rilevante notare che questi usi lessicali legati così strettamente alla professione si addensano in alcune delle partizioni del VdB: se nella fascia fondamentale sono di carattere calcistico il 12,4% delle forme (pari al 9,6% delle occorrenze FO), nelle fasce di alto uso e di alta disponibilità la percentuale sale rispettivamente al 37,5% (54,6% delle occorrenze AU) e al 54,6% (83,8% delle occorrenze AD).⁹ Nonostante la frequenza decisamente più bassa, è il lessico di alta disponibilità a risultare quindi il maggiormente ricco di informazioni specifiche utili per il docente, in quanto è strettamente legato alle esperienze e al vissuto dei parlanti (Carloni, Vedovelli 2005, 257).

6 Implicazioni didattiche

In conclusione le dichiarazioni rilasciate dai calciatori al termine delle partite offrono indicazioni utili alla selezione dei materiali linguistici da proporre agli atleti durante lo studio dell'italiano. In particolare, superata la fase dell'inserimento iniziale, le interviste possono essere oggetto di attività didattica e preparazione specifica. Gli sforzi possono orientarsi quindi in una duplice direzione: da una parte

⁹ Da qui, nel testo e nelle tabelle, si indica con FO la fascia fondamentale, con AU e AD rispettivamente quelle di alto uso e alta disponibilità del VdB.

gli obiettivi posti dalla società committente; dall'altra i bisogni effettivi e correnti dei giocatori, che vedono in questo modo confermata anche in aula la centralità di cui godono in campo.

L'analisi linguistica quantitativa ha consentito di isolare alcuni elementi linguistici che si rivelano particolarmente rilevanti, per esempio, l'uso dei verbi al passato prossimo che tuttavia risulta ristretto ad alcune persone grammaticali ricorrenti: il calciatore, cioè 'io'; il compagno, 'lui'; la squadra, ovvero 'noi'; infine gli avversari o i tifosi, dunque 'loro'. Il sillabo generale (Lo Duca 2006) che guida la scelta e sequenziazione dei contenuti attorno ai quali strutturare gli interventi in aula può quindi farsi più selettivo e mirato. La motivazione degli atleti, che è decisamente lontana da speculazioni teoriche e anzi estremamente orientata al qui e ora che fa da contorno agli incontri di lingua, è così stimolata e sostenuta da materiali e strutture che trovano una spendibilità immediata nella vita professionale degli apprendenti (Balboni 2012, 89).

Sul piano lessicale gli strumenti di indagine adottati hanno consentito di isolare le forme piene, in particolare sostantivi, verbi e aggettivi, e di individuare quelle che possono essere ricondotte più direttamente all'ambito calcistico.

Tabella 2 Prime parole piene legate all'ambito calcistico, per numero di occorrenze (tra parentesi)

Fascia fondamentale	Lessico di alto uso	Alta disponibilità	Lessico non VdB
partita (77)	gol (25)	mister (13)	difensivo (4)
giocare (37)	campionato (11)	pareggio (12)	rammarico (4)
squadra (35)	prestazione (11)	allenare (2)	cattiveria (3)
tempo (23)	avversario (10)	spogliatoio (2)	match (3)
punto (18)	tifoso (7)	attaccante (1)	tattico (3)

Emergono parole di utilizzo non comune e decisamente meno frequenti come 'rammarico' o 'esultanza' per l'esito di una partita, usi specifici legati alle dinamiche di gioco e in quanto tali di decisa rilevanza per i parlanti. Nonostante la loro minore frequenza nell'italiano quotidiano e nella comunicazione di base al di fuori dello stadio,¹⁰ queste forme entrano prematuramente nei vocabolari individuali dei parlanti e devono pertanto fare parte negli obiettivi dell'insegnante di lingua, al fine di offrire uno stimolo che sia sempre adeguato e appropriato alla tipologia di apprendenti. L'acquisizione del lessico è difficilmente prevedibile, dato che dipende in buona misura dalle oc-

¹⁰ Per un confronto con gli usi dei nativi è possibile ricorrere al LIP di De Mauro et al. (1993), anche nella versione online BADIP, ospitata dal sito dell'Università Karl-Franzens di Graz: <http://badip.uni-graz.at/it/>.

casioni di esposizione all'input dei nativi (Bernini 2003, 23), tuttavia in alcuni casi è opportuno 'creare' e 'finalizzare le occasioni' offerte dal materiale linguistico a disposizione. Le registrazioni multimediali di conversazioni in contesto autentico e non mediato si rivelano dunque una fonte davvero ricca a cui attingere per la pianificazione e strutturazione di interventi didattici il più possibile vicini ai bisogni linguistici degli atleti e perfettamente situati nell'ambiente in cui i giocatori devono interagire.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2012). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Baldo, G. (2020a). «La didattica dell'italiano ai calciatori stranieri della Serie A: L'Udinese Calcio 2017/2018». Siebetcheu R. (a cura di), *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi = Atti del Convegno Dinamiche sociolinguistiche e interculturali nei contesti sportivi* (Siena, 15-16 novembre 2018). Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena, 179-92. Studi e ricerche.
- Baldo, G. (2020b). «Il plurilinguismo nello sport: il caso dell'Udinese Calcio». *Italiano LinguaDue*, 12(2), sezione Quaderni di Italiano LinguaDue 4 «Atti del III Convegno Internazionale di Linguistica e Glottodidattica Italiana CILGI3 (Bochum, 11-13 ottobre 2018)», 229-37. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/15068>.
- Bernini, G. (2003). «Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2». *ITALS*, 1(2), 23-47.
- Carloni, F.; Vedovelli, M. (2005). «Il vocabolario di base dell'italiano degli stranieri». De Mauro, T.; Chiari, I. (a cura di), *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*. Roma: Aracne, 247-75.
- Caon, F.; Ongini, V. (2008). *L'intercultura nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Challenger, T. (2012). *Football English. Soccer Vocabulary for Learners of English*. Vienna: Eniko Books.
- D'Agostino, M. (2012). *Sociolinguistica dell'Italia contemporanea*. Bologna: il Mulino.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. et al. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etslibri-IBM.
- Gallina, F. (2015). *Le parole degli stranieri. Il lessico dell'italiano Parlato da Stranieri*. Perugia: Guerra.
- Giordano, C.; Di Dio, L. (2014). *L'italiano nel pallone. Sport B1*. Perugia: Ol3.
- Lavric, E. et al. (eds) (2008). *The Linguistics of Football*. Tübingen: Narr.
- Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Redmond, A.; Warren, S. (2012). *English for Football*. Oxford: Oxford University Press.
- Siebetcheu, R.Y. (2013a). «Immigrazione e lingue dei calciatori stranieri in Italia». Caritas, *Immigrazione. Dossier statistico. XXII Rapporto sull'immigrazione*. Roma: Idos, 280-3.

- Siebetcheu, R.Y. (2013b). «Le lingue in campo, il campo delle lingue. Competenze linguistiche dei calciatori stranieri e gestione dei campi plurilingui». *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, 42(1), 183-214.
- Siebetcheu, R.Y. (2016a). «Insegnare italiano ai calciatori stranieri». De Marco, A. (a cura di). *Lingue al plurale: la formazione degli insegnanti*. Perugia: Guerra, 307-16.
- Siebetcheu, R.Y. (2016b). «Plurilinguismo e immigrazione nel calcio. Presupposti metodologici e valenza educativa». Bombi, R.; Orioles, V. (a cura di), *Lingue in contatto / Contact Linguistics = Atti del XLVIII Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI)*. Roma: Bulzoni, 277-95.
- Steiner, J. (2011). *Il plurilinguismo nel calcio*. Innsbruck: Innsbruck University Press.

Mobile learning: esempi di buona pratica basata sull'uso dello smartphone in classe

Luigina Maria Gabriella Da Pra

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract This paper aims to illustrate how the use of features of smartphones, such as the use of video-recordings and of a specific application (Kahoot!), can motivate learners within Italian middle school. When smartphones are integrated into a pedagogical framework, they provide an opportunity to explore forms of language and expression creatively and facilitate a training process centred on learning and on learners, favouring different intelligences and skills. Reference is made to the international and national context of regulations on the didactic use of mobile devices at school. Some examples of good practices are included too, and reference is made to a class-based activity in which an activity was carried out using the Kahoot! application.

Keywords Mobile apps. Didactic tools. Learning difficulties. Inclusion. Facilitators.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La normativa. – 3 Un contesto facilitante. – 4 App per l'apprendimento sociale con lo smartphone. – 5 Conclusioni: un ambiente tecnologico per includere.

1 Introduzione

L'Agenda 2030 (United Nations 2015) per lo Sviluppo Sostenibile, un programma d'azione sottoscritto dai governi dei 193 Paesi membri, ha stabilito 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*, SDGs) da raggiungere entro il 2030. Il Goal 4, «Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti», pone come centrale il concetto di inclusione per tutti gli ambiti e i gradi di istruzione e comprende anche le competenze necessarie per agire in modo ef-



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL 18

e-ISSN 2610-9557 | ISSN 2610-9549

ISBN [ebook] 978-88-6969-501-8 | ISBN [print] 978-88-6969-502-5

Open access

Submitted 2020-10-16 | Published 2021-05-24

© 2021 | Creative Commons 4.0 Attribution alone

DOI 10.30687/978-88-6969-501-8/027

ficace nella società. Anche la *Nuova Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (Council of Europe 2018) indica agli Stati membri la necessità di sostenere il diritto ad un'istruzione inclusiva, fornendo sostegno a tutti i discenti, compresi quelli in condizioni svantaggiate o con bisogni specifici, e sostiene la necessità di innalzare il livello di padronanza della competenza digitale, che viene inserita tra le competenze di base, al pari delle competenze alfabetiche e matematiche.

Ma come è possibile nella pratica offrire a tutti la possibilità di sviluppare competenze disciplinari e trasversali, in maniera equa, di qualità, in modo inclusivo ed efficace? Una risposta può essere cercata in contesti di apprendimento integrati con le nuove tecnologie, soprattutto con i dispositivi mobili, strumenti alla portata di tutti?

2 La normativa

Tra i dispositivi mobili, lo smartphone o telefono cellulare è sicuramente il più semplice e familiare strumento di comunicazione e di informazione. Ci si interroga dunque in questa sede se tale strumento possa essere impiegato con profitto in ambito scolastico e costituire una pratica educativa apprezzata da giovani apprendenti, ma soprattutto se possa rappresentare una risorsa per l'apprendimento della lingua straniera e della lingua seconda, finalizzato alla realizzazione di una didattica inclusiva e personalizzata, in presenza di gruppi di apprendenti con diversi bisogni linguistici, formativi e culturali.

Le scuole in Italia non hanno ancora scelto una via comune per gestire le problematiche riguardo all'utilizzo didattico dello smartphone. Eppure in anni recenti sono stati pubblicati importanti documenti ministeriali, come il *Piano Nazionale Scuola Digitale* (legge 107/2015),¹ che punta a incrementare le nuove tecnologie nella scuola e a intervenire sulle metodologie e sulle strategie didattiche, o il Decalogo del 2015 per l'uso dei dispositivi personali a scuola a scopo didattico (BYOD, *Bring your own device*).² In realtà, trattandosi di indicazioni non prescrittive, le scuole hanno adottato politiche diverse, in base soprattutto alla presenza di insegnanti formati e competenti nella didattica integrata con le nuove tecnologie, e alla dotazione di risorse tecnologiche, cioè di strumentazione, aule attrezzate, connessione.

1 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/50615/Piano+nazionale+scuola+digitale.pdf/5b1a7e34-b678-40c5-8d26-e7b646708d70?version=1.1&t=1496170125686>.

2 <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Decalogo+device/da47f30b-aa66-4ab4-ab35-4e01a3fdceed>.

La scuola fa parte di un sistema plurimo di vita sociale: per i giovani apprendenti è un luogo di vita quotidiana e di relazione, e ogni classe diventa un microcosmo sociale, in cui, nel rapporto con i pari e gli adulti, si attivano processi e relazioni di inclusione/esclusione (Rey 2002; Fele, Paoletti 2003). La realtà scolastica è sempre più caratterizzata dalla presenza di classi con abilità miste (Ireson, Hallam 2001; Tomlinson 2004; Wang 2019) in cui convivono tutte le diversità. In questa sede con abilità miste si intende la presenza sempre più accentuata di apprendenti con disabilità, con disturbi specifici dell'età evolutiva quali DSA (disturbi di apprendimento), ADHD (disturbi di attenzione, iperattività), funzionamento intellettivo limite, spettro autistico lieve, e di apprendenti riconosciuti dalla normativa italiana (C.M. nr. 8 del 6/2013)³ come portatori di bisogni educativi speciali (BES). Tale categoria include alunni con situazioni psicosociali e/o familiari problematiche e alunni di origine straniera che presentano uno svantaggio linguistico e culturale. In Italia gli studenti con DSA nell'anno 2016/17 erano oltre 254.000 (MIUR - Ufficio Statistica e Studi, *Report 2016/2017- Ufficio Statistica e Studi*)⁴ tra studenti con dislessia, con disgrafia, con disortografia e con discalculia. La legge 170/2010, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*,⁵ ha stabilito l'obbligo di redigere un Piano Didattico Personalizzato (PdP) per gli alunni con disturbi specifici di apprendimento, indicando esplicitamente la necessità di valorizzare intelligenze diverse, anche con l'impiego di strumenti tecnologici, che consentono di combinare molteplici linguaggi e plurimi canali comunicativi e che sono considerati strumenti compensativi.

3 Un contesto facilitante

In genere i giovani utilizzano con disinvoltura l'ampia gamma di funzionalità integrate e di applicazioni dei loro smartphone: giocano, inviano e ricevono foto, messaggi ed e-mail, effettuano videochiamate, ascoltano musica, registrano video, accedono ai social network, ma non conoscono le potenzialità educative dei loro dispositivi (Pellerey 2015; Ranieri, Pieri 2014).

Qualche esempio di esperienze concrete che riportiamo da attività svolte dagli insegnanti di lingua italiana e di lingua straniera in

³ <https://www.miur.gov.it/altri-bisogni-educativi-speciali-bes->

⁴ https://www.miur.gov.it/documents/20182/991467/FOCUS_Alunni+con+DSA_a.s.+2016_2017_def.pdf/9af5872b-4404-4d56-8ac1-8ffdbee61ef4?version=1.0

⁵ https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf

alcune classi della scuola media può darci l'idea di cosa si possa fare per agevolare l'apprendimento disciplinare, in questo caso l'apprendimento linguistico, mettendo in campo modalità innovative. Le attività che descriviamo sono state svolte dagli insegnanti di italiano e di francese con alunni di tre classi prime di una scuola media della zona del Bassanese, nella provincia di Vicenza, in Veneto, nella parte finale dell'anno scolastico negli anni 2017 e 2018.

In una classe prima erano presenti diversi alunni di origine straniera (11 su 21), di cui un nutrito gruppo rientrava a pieno titolo nella tipologia BES. A tutti gli alunni è stato proposto di documentare e descrivere le loro attività e di ricostruire il loro percorso nel primo anno di scuola media: in questo caso la videocamera e il registratore vocale degli smartphone si sono rivelati ottimi mezzi per mettere insieme il portfolio personale, imparando ad utilizzare la lingua in modo corretto e adeguato al contesto, sia per gli alunni di origine straniera che per gli italofoeni. Oltre ad esercitare e migliorare le abilità linguistiche, gli alunni hanno lavorato allo sviluppo delle competenze trasversali, quali quelle organizzative e metacognitive, quando, sotto la guida dell'insegnante, sono stati invitati a verbalizzare e a riflettere sull'esperienza vissuta.

Un altro tipo di attività è stata svolta in altre due classi prime, in cui c'erano alcuni ragazzi con disabilità (3 alunni con DSA su 17 in una classe, e 2 alunni con DSA più 1 alunno con ADHD su 20 nell'altra): in questo caso si trattava di raccontare un'esperienza di viaggio, servendosi anche della fotocamera e della videocamera per creare con video e immagini una registrazione visiva e un racconto. Alcuni studenti si sono sperimentati con il racconto di un viaggio di piacere, altri di un viaggio di studio, in modo divertente ma impegnato, giocando il ruolo dei reporter. In queste situazioni, ogni alunno ha avuto il ruolo del protagonista: ogni alunno, ciascuno con le proprie capacità, ha pianificato, creato, condiviso, utilizzando lo smartphone, i quaderni, i libri di testo, con una complementarità di strumenti e risorse che hanno consentito di realizzare il 'prodotto' finale da presentare poi al gruppo classe e che è stato valutato alla stregua di una verifica scolastica.

In entrambi i casi descritti, gli insegnanti hanno proposto una modalità di lavoro 'laboratoriale', che non è un'attività che si svolge nel luogo fisico del laboratorio, bensì una metodologia con cui si attiva il sapere attraverso il fare, secondo i principi dell'attivismo pedagogico (si citano, a scopo esemplificativo, Dewey 1916; Freinet 1977; 1978, le cui rilevanti opere hanno influenzato molte riflessioni sul tema), richiamata in varie disposizioni ministeriali, che invitano ad attivare metodologie didattiche capaci di valorizzare l'attività di laboratorio e a stimolare l'apprendimento centrato sull'esperienza. Nella modalità laboratoriale lo smartphone, grazie alla sua maneggevolezza, all'accessibilità delle funzioni, a un certo grado di autonomia e di cre-

attività consentito dalla multimedialità, ha favorito l'integrazione di abilità operative e cognitive, rivelandosi un facilitatore della partecipazione e dell'apprendimento. Tale strumento ha dunque contribuito alla creazione di un 'contesto facilitante', cioè un ambiente motivante e accogliente per tutti i soggetti coinvolti nel processo di apprendimento, secondo il modello proposto in particolare dall'approccio umanistico-affettivo, che, tra gli elementi determinanti nel processo di apprendimento, individua i fattori che riguardano la dimensione affettiva e relazionale, la personalità dell'individuo, la rimozione dell'ansia e della competitività, una forte motivazione, i percorsi individualizzati (Balboni 2015).

4 App per l'apprendimento sociale con lo smartphone

Le funzioni di uno smartphone possono essere ampliate tramite le applicazioni (app), cioè i programmi che sono facilmente scaricabili da Internet per essere installati nel dispositivo. Le applicazioni riguardano una gamma estesa di servizi e attività, progettate a scopo didattico e per altri scopi.

Può essere utile fornire un esempio di impiego di una app in classe per l'attività didattica, riportando un'esperienza di utilizzo della app *Kahoot!* per attività svolte anche in questo caso in una scuola media, nella provincia di Vicenza, durante l'anno scolastico 2018/19 in due classi terze, di 19 e 23 alunni, in cui erano presenti rispettivamente 2 alunni con DSA e 3 alunni appartenenti alla tipologia BES.

Kahoot! è un'applicazione gratuita con cui si possono creare in modo interattivo questionari, test, quiz e verifiche didattiche in forma di gioco. Gli insegnanti avevano scelto questa app perché prevede una gamma completa di funzioni. *Kahoot!* consente, infatti, di creare quiz e test con domande a scelta multipla su qualsiasi argomento, nonché di accedere a quelli già caricati e condivisi da altri utenti. Si partecipa al quiz con il proprio nome o con un nome di fantasia, sia singolarmente sia in gruppo, in presenza o a distanza, con più dispositivi (computer, tablet, smartphone), purché connessi ad una rete Internet. Le risposte vengono visualizzate all'istante, e i risultati e la classifica sono aggiornati in tempo reale. L'app presenta una accessibilità facilitata, poiché è sufficiente un leggero tocco su uno dei quattro tasti con figure colorate che appaiono sulla superficie dello schermo interfaccia (tecnologia *touchscreen*) per inviare le risposte entro un tempo limite, che è deciso da chi crea il quiz. L'applicazione dispone anche della funzione che consente di accedere a quattro tipi di quiz: il quiz classico, il *jumble* (con cui si devono riordinare degli elementi), lo strumento di dibattito (*discussion*) e il sondaggio (*survey*).

Agli alunni delle due classi in questione è stato proposto di creare un proprio *Kahoot!*. Gli alunni si sono sperimentati con argomen-

ti di letteratura, proposti dall'insegnante di italiano allo scopo di incentivare l'interesse per la lettura. L'insegnante ha scelto la modalità di squadra, prevista dalla app, e ha deciso la composizione dei gruppi, inserendo in ogni gruppo alunni con capacità diverse e con diverse problematiche. I gruppi hanno quindi realizzato il loro *Kahoot!*, ognuno su di un capitolo diverso del romanzo *L'amico ritrovato* di Uhlman, per partecipare ad una sfida tra squadre. È stato interessante osservare come il gruppo dei pari abbia consentito a tutti i componenti, da quelli con minori competenze a quelli con difficoltà di apprendimento, di dare il proprio contributo alla creazione del 'prodotto' finale. L'app si è rivelata efficace nel coinvolgere tutti i partecipanti nelle attività e nel veicolare contenuti che risultano di difficile comprensione per gli alunni che non sono in grado di seguire una lezione solo frontale. Nel caso illustrato, i soggetti più deboli (alunni con disturbo di apprendimento DSA e alunni non italo-foni con svantaggio socioculturale) hanno dichiarato di essere stati motivati a svolgere le attività e sono riusciti, pur con errori di forma, a produrre i tipi di lavori richiesti, mostrando un'acquisizione di competenza pragmatica e testuale soddisfacente.

Abbiamo fin qui presentato alcune esperienze sull'uso didattico degli smartphone, limitandoci al contesto di alcune scuole italiane, di cui abbiamo una conoscenza diretta; è importante sottolineare comunque che si tratta di esempi che sono ormai comuni nelle scuole di molti altri Paesi, in diverse regioni del mondo (Zucker, Light 2009; Fleischer 2012).

Esiste anche una vasta letteratura sull'argomento ma, a fronte di un numero consistente di studi basati su analisi qualitative, le analisi sistematiche quantitative sugli effetti dei dispositivi mobili integrati nell'insegnamento e nell'apprendimento sono ancora poco numerose (Sung et al. 2015).

5 Conclusioni: un ambiente tecnologico per includere

Gli esempi forniti di buone pratiche nel contesto della scuola media e l'evoluzione normativa dimostrano che lo smartphone può essere usato come un nuovo ambiente di apprendimento, che favorisce la motivazione di chi apprende e la diversificazione degli stili di apprendimento, e stimola la partecipazione attiva anche di apprendenti in situazioni di disabilità e di svantaggio. In un contesto formativo, dato che come è noto ogni apprendente ha un suo stile cognitivo, una didattica multicanale presenta potenzialità a nostro avviso non ancora del tutto esplorate e sviluppate con tutti gli apprendenti, ma in particolare con coloro che presentano disturbi di apprendimento e svantaggi di diversa natura. Ciò in virtù del fatto che pratiche didattiche implementate con strumenti come gli smartphone, che non sono immediatamente identificabili dall'apprendente con quelli scolastici, consentono un abbassamento dell'ansia e del timore di produrre elaborati non

corretti. L'integrazione delle tecnologie nella glottodidattica può essere dunque utile a connotare un ambiente come 'inclusivo', a condizione che sia graduale, contestuale all'analisi dell'efficacia dell'impatto sull'insegnamento e sull'apprendimento (modello SAMR, Puentedura 2013), e che si evitino i più comuni errori che Zhao (2016) definisce «the top 5 edtech mistakes» e che sono sostanzialmente un abuso e una sopravvalutazione dello strumento tecnologico.

Alle domande che ci eravamo posti all'inizio della nostra riflessione possiamo rispondere che una performance supportata da facilitatori favorisce l'emergere delle capacità e delle potenzialità di ogni alunno, ma in particolare di alunni che hanno difficoltà di apprendimento, e abbiamo visto che la loro presenza consistente in ogni classe costituisce un dato strutturale della realtà scolastica italiana. Siamo tuttavia consapevoli che le esperienze riportate dovrebbero essere replicate con strumenti di valutazione standardizzati e soprattutto in ambiti differenziati di apprendimento, affinché si possa testarne l'utilità su vasta scala e al di là delle singole situazioni di classe, in cui possono interferire altre componenti di tipo affettivo e cognitivo. Il lavoro presentato, per quanto circoscritto, può fornire spunti per ulteriori sperimentazioni.

Bibliografia

- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele*. Torino: UTET.
- Council of Europe (2018). *Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Teddington: Echo Library.
- Fele, G.; Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: il Mulino.
- Fleischer, H. (2012). «What is Our Current Understanding of One-to-One Computer Projects: A Systematic Narrative Research Review». *Educational Research Review*, 7(2), 107-22. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.004>.
- Freinet, C. (1977). *La scuola del fare. Principi*, vol. 1. Milano: Emme.
- Freinet, C. (1978). *La scuola del fare. Principi*, vol. 2. Milano: Emme.
- Ireson, J.; Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman.
- Pellerey, M. (2015). *La valorizzazione delle tecnologie mobili nella pratica gestionale e didattica dell'istruzione e formazione a livello di secondo ciclo. Indagine teorico-empirica*. Roma: CNOS-FAP Centro nazionale opere Salesiane.
- Puentedura, R. (2013). *SAMR: Moving from enhancement to transformation*. <http://www.hippasus.com/rpweblog/archives/000095.html>.
- Ranieri, M.; Pieri, M. (2014). *Mobile learning*. Milano: Unicopli.
- Rey, B. (2002). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris: ESF.
- Sung, Y.-T. et al. (2015). «The Effects of Integrating Mobile Devices with Teaching and Learning on Students' Learning Performance: A Meta-Analysis and Research Synthesis». *Computers & Education*, 94, 252-75. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>.
- Tomlinson, C.A. (2004). *How to Differentiate Instruction in Mixed Ability Classrooms*. London: Pearson College.

- United Nations (2015). *Agenda 2030*. <https://www.sdgfund.org/goal-4-quality-education>.
- Wang, K. (2019). *Differentiation: Achieving Success in a Mixed-Ability Classroom*. <https://www.scilearn.com/differentiation-achieving-success-mixed-ability-classroom>.
- Zhao, Y. (2016). *Never Send a Human to Do a Machine's Job: Correcting the Top 5 EdTech Mistakes*. Thousand Oaks: Corwin.
- Zucker, A.; Light, D. (2009). «Laptop Programs for Students». *Science*, 323(5910), 82-5. <http://doi.org/10.1126/science.1167705>.

‘Migrare’ la classe: i musei come spazi innovativi di apprendimento linguistico e interculturale

Fabiana Fazzi

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Claudia Meneghetti

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract With their rich multimodal and multisensory inputs, museums offer learners with a migrant background an invaluable opportunity to develop their linguistic competence and positive attitudes towards learning a L2. The aim of this article is to describe the impact on a group of migrants of an Italian L2 learning workshop held in an art museum in Venice. Qualitative data was collected through students' focus group discussion, the museum educator's diary and the teacher's observation sheet. The results show that participating in such an experience can have a positive impact on students' linguistic, affective, and intercultural spheres.

Keywords L2 learning. Museum education. Affective factors. Intercultural pedagogy. Migrant learners.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le specificità del museo come luogo di apprendimento. – 3 L'apprendimento linguistico al museo. – 4 Il laboratorio di italiano L2 alla Collezione Peggy Guggenheim: *Una casa-museo*. – 5 Lo studio. – 5.1 Partecipanti. – 5.2 Strumenti di raccolta dati. – 5.3 Procedure di analisi. – 6 Risultati. – 7 Conclusione.

1 Introduzione

Diversi studi hanno dimostrato che l'apprendimento di una lingua, sia essa LS o L2, non è limitato alle quattro mura scolastiche, ma può avvenire in qualsiasi contesto (Benson, Reinders 2011). Tra questi, il museo permette di interagire con una pluralità di input multisensoriali e multimodali, a partire dai quali si può co-costruire una comunicazione autentica che tenga conto dei diversi punti di vista e vissuti personali. Dopo una breve descrizione delle potenzialità del museo come luogo di apprendimento e di alcuni studi empirici sull'apprendimento linguistico in ambito museale, l'articolo presenta uno studio di caso focalizzato sull'impatto che un laboratorio di italiano L2, tenuto presso la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia, ha avuto su un gruppo di studenti adulti con background migratorio. Tale impatto è stato studiato in riferimento a tre dimensioni: linguistica, affettiva e interculturale.

2 Le specificità del museo come luogo di apprendimento

Secondo la definizione dell'International Council of Museums,¹ il museo è un organismo complesso, la cui funzione è ben lontana da quella di semplice custode delle memorie. Infatti, in un'intervista sul ruolo del museo nella società di oggi, Gary Tinteroy,² Direttore del Museum of Fine Arts of Houston, afferma che, negli ultimi decenni, i musei si sono trasformati da luoghi fatti da e per specialisti a luoghi in cui gli oggetti³ diventano strumenti di conoscenza tanto del mondo, quanto di noi stessi. In questa prospettiva, è proprio la presenza degli oggetti che rende l'apprendimento al museo diverso da qualsiasi altra esperienza educativa. Con il loro aspetto materiale, gli oggetti sono in grado di provocare un interesse e un'attenzione qualitativamente diversi rispetto a quelli dati alla parola scritta (Hooper-Greenhill 1994, 98) e di coinvolgere tutti i sensi nonché le intelligenze multiple (Gardner 1983) dei visitatori. Infatti, per Weil (2002, 71), gli oggetti museali innescano nelle persone un'infinità di reazioni profonde, perché offrono un accesso diretto al 'reale' (Evans et al. 2002,

1 «Il museo è un'istituzione permanente, senza scopo di lucro, al servizio della società, e del suo sviluppo, aperta al pubblico, che effettua ricerche sulle testimonianze materiali ed immateriali dell'uomo e del suo ambiente, le acquisisce, le conserva, e le comunica e specificatamente le espone per scopi di studio, educazione e diletto» (ICOM 2007).

2 <https://www.youtube.com/watch?v=cjx1F-N3YbQ>.

3 Con il termine *oggetti* ci riferiamo a una varietà di espressioni culturali e, in particolare, a quelle tangibili, come i manufatti, le opere d'arte, i reperti o oggetti naturali collezionati dai musei.

72), ovvero provocano nel visitatore un senso di connessione con l'atto originale che può potenzialmente portare a sensazioni di *self-empowerment* e vicinanza al 'sublime'. Inoltre, gli oggetti museali sono catalizzatori di esperienze e conoscenze pregresse e promuovono sia ricordi sia associazioni personali (Hooper-Greenhill 1994, 100).

Nonostante le potenzialità dell'interazione con gli oggetti sopra descritte, quanto e cosa si apprende al museo è dovuto a una ricchezza di fattori che contribuiscono a rendere l'esperienza al museo un evento trans-semiotico complesso. Infatti, secondo il modello contestuale di Falk, Dierking (2000), l'apprendimento museale dipende dalla continua interazione di tre contesti - personale, socioculturale e fisico.⁴ Nel caso di gruppi scolastici, Orion, Hofstein (1994) aggiungono che l'apprendimento al museo degli studenti è anche influenzato da un quarto contesto, quello didattico, che riguarda la metodologia usata durante la visita, la partecipazione o meno ad attività svolte in classe prima e dopo, la motivazione degli insegnanti, la comunicazione tra insegnante e museo, la logistica e, non ultime, le condizioni atmosferiche nel giorno della visita.

3 L'apprendimento linguistico al museo

Seppure ci siano numerose pubblicazioni sui metodi più adatti per l'insegnamento dell'italiano L2/LS attraverso l'arte (tra i quali Gobbi, Paoli Legler 2011; Magnatti 2016) e manuali didattici specifici (tra cui Angelino, Ballarin 2006; Massei et al. 2016), scarseggiano gli studi empirici che esplorino l'impatto dell'uso delle opere d'arte sugli apprendimenti degli studenti di italiano L2/LS sia dentro sia fuori la classe.

Poco più numerosi sono gli studi empirici condotti sui risultati di laboratori di inglese L2 al museo nei Paesi anglosassoni. Per esempio, Shoemaker (1998) descrive un progetto ESOL (*English for Students of Other Languages*) al Philadelphia Museum of Art negli Stati Uniti al quale hanno partecipato circa 500 studenti e 30 insegnanti di inglese L2. I risultati del progetto mostrano come le opere museali abbiano ispirato anche gli studenti più difficili da raggiungere a comunicare nella lingua obiettivo in forma orale e scritta e allo stesso tempo a promuovere il loro senso di appartenenza. In un altro studio condotto in Australia, Ruanglertbutr (2016) dimostra come interagire con i quadri del Potter Museum of Art of Melbourne abbia permesso

⁴ In questo modello, gli interessi e le conoscenze pregresse (contesto personale), le persone con cui si visita il museo e con cui si interagisce durante l'esperienza (contesto socioculturale), la presenza o meno di sedie, l'illuminazione, la grandezza delle sale, la presenza di altri visitatori (contesto fisico) concorrono a influenzare sia la qualità che la quantità dell'apprendimento.

agli studenti di usare vocaboli specifici dell'arte e di comprendere il valore delle risorse culturali all'interno di una società democratica. Interessante è anche la ricerca di Clarke (2013) in Scozia. I suoi risultati dimostrano come visitare il museo come parte di un percorso di inglese L2 possa avere un impatto positivo sulla costruzione dell'identità e sul senso di inclusione sociale dello studente migrante. Secondo l'autrice, inoltre, il fatto di usare la lingua per parlare delle proprie percezioni ed emozioni in risposta all'interazione con le opere d'arte può influenzare positivamente la fiducia degli studenti in sé stessi come utenti attivi della lingua obiettivo.

4 Il laboratorio di italiano L2 alla Collezione Peggy Guggenheim: *Una casa-museo*

Il laboratorio di italiano L2 si è tenuto presso la Collezione Peggy Guggenheim di Venezia ed è stato così denominato perché aveva come obiettivo primario quello di mettere in risalto le specificità del luogo, e non solo degli oggetti in esso contenuti, in cui si è svolto.⁵

Dal punto di vista metodologico, il laboratorio è stato strutturato secondo i principi alla base dell'approccio orientato all'azione.⁶ In linea con la definizione di Ellis (2003) e il modello proposto da Willis (1996), è stato progettato un *task*, suddiviso in tre fasi: un *pre-task*, che introduce gli studenti al lessico e al tema centrale del laboratorio, il *task* vero e proprio e un *post-task*, in cui il gruppo rielabora e sintetizza i contenuti, il lessico e le strutture linguistiche usati nelle fasi precedenti. Le tre attività proposte, corrispondenti alle tre fasi, sono state svolte in piccoli gruppi e sono state seguite da una breve presentazione del lavoro svolto in plenaria, in cui se necessario docente ed operatrice museale integravano quanto detto dagli studenti, da un punto di vista sia contenutistico sia linguistico (si veda tabella 1 per una breve descrizione delle fasi).

La durata del laboratorio è stata di un'ora e mezza.

⁵ Il Palazzo Venier dei Leoni, che ora ospita il museo, è stato in principio la dimora di Peggy Guggenheim che dal 1951 decise di aprire le porte al pubblico, trasformandola appunto in una casa-museo.

⁶ Secondo tali principi, così come indicato nel QCER (Council of Europe 2001) e poi ribadito nel QCER Companion Volume (Council of Europe 2018), l'apprendimento è considerato un'azione sociale, in cui l'apprendente è attore e agente del suo processo di apprendimento, e cioè è in grado di usare le sue abilità linguistiche per raggiungere degli obiettivi concreti a seconda del contesto in cui agisce. In questa prospettiva, l'obiettivo di chi si occupa di educazione linguistica non è più quello di formare degli 'stranieri di passaggio' bensì dei cittadini europei, e più in generale del mondo, capaci di agire con l'altro, attraverso strategie di interazione e di mediazione (Rosen 2010).

Tabella 1 Descrizione delle fasi del task *Una casa-museo*

Pre-task <i>Dov'è Peggy?</i>	Caccia al tesoro negli spazi interni ed esterni del museo. Gli studenti hanno delle foto che ritraggono Peggy in diversi spazi di Palazzo Venier. Devono capire dove si trova Peggy e scrivere per ogni foto la zona della casa corrispondente (salotto, giardino, ingresso, ...).
Task <i>Casa o Museo?</i>	Gli studenti devono girare per il museo ed appuntare in una scheda quali sono gli oggetti che associano alla casa e quali invece al museo. Obiettivo di questa attività è elicitarle le caratteristiche di una casa-museo, obiettivo condiviso tra museo e scuola. Tali caratteristiche vengono poi approfondite insieme a operatore museale e docente.
Post-task <i>Al posto di Peggy</i>	Gli studenti devono immaginare di essere Peggy ed indicare quale zona della casa-museo vorrebbero aprire al pubblico e quali opere ci vorrebbero esporre. In questa fase gli studenti, oltre a preparare insieme una breve descrizione, possono anche fare foto o disegnare un piccolo progetto.

5 Lo studio

Dato il contesto teorico, l'obiettivo della ricerca era quello di investigare gli effetti di un laboratorio di italiano L2 al museo su un gruppo di studenti con background migratorio dal punto di vista della dimensione linguistica, affettiva e interculturale.

Per quanto riguarda la prima dimensione, si voleva indagare se e come gli studenti usavano gli oggetti e il contesto del museo sia come strumenti di facilitazione dell'apprendimento sia come stimolo/input di conversazione. Per quanto riguarda la dimensione affettiva, ci si è concentrati sulle reazioni affettive degli studenti nei confronti del laboratorio. Infine, si voleva capire se l'interazione con gli oggetti del museo portasse gli studenti a fare delle riflessioni interculturali (dimensione interculturale).

Per raggiungere questi obiettivi, si è dapprima ideato il laboratorio descritto nel paragrafo 4 in collaborazione con lo staff delle Attività Educative della Collezione Peggy Guggenheim; poi ne sono stati studiati gli effetti su un gruppo di studenti del CPIA di Venezia attraverso un approccio di ricerca di tipo qualitativo (Creswell, Creswell 2018). Nello specifico, è stato condotto uno studio di caso (Yin 2018) in cui sono stati utilizzati tre principali strumenti e metodi di raccolta dati: una scheda di osservazione, un diario e un *focus group*. Questo ha permesso di triangolare i risultati, giungendo a una visione più dettagliata e globale delle potenzialità di apprendere l'italiano L2 nel contesto museale.

5.1 Partecipanti

Alla ricerca hanno partecipato gli studenti di un corso di italiano a stranieri del CPIA di Venezia, la loro insegnante di italiano e un'educatrice museale che lavora presso la Collezione Peggy Guggenheim. Il gruppo di studenti era composto da 11 adulti di diversa nazionalità, background culturale e scolastico medio/alto, con un'età compresa tra i 30 e 60 anni e di livello linguistico tra il B1 e il B2. L'insegnante di italiano L2 che accompagnava gli studenti ha un'esperienza pluriennale nell'insegnamento dell'italiano L2. L'educatrice museale che ha gestito il laboratorio lavora a tempo pieno per le Attività Educative della Collezione Peggy Guggenheim ed ha un background storico-artistico.

5.2 Strumenti di raccolta dati

In questa sezione, presentiamo gli strumenti (scheda di osservazione e diario) e metodi (*focus group*) di raccolta dati.

La scheda di osservazione era composta da due sezioni: la prima raccoglieva informazioni generali sul gruppo (nr. studenti, livello linguistico, scuola, data, lingue parlate, nazionalità e altre informazioni); la seconda presentava una serie di indicatori da osservare per ogni dimensione (linguistica, affettiva, interculturale) durante ciascuna delle tre attività del laboratorio e uno spazio commenti corrispondente per annotare descrizioni di eventi, commenti degli studenti e reazioni affettive.

Per quanto riguarda il diario, dopo il laboratorio al museo, è stato chiesto all'educatrice museale di riflettere su come si era sentita durante l'esperienza, che cosa secondo lei aveva stimolato di più l'interazione con gli studenti e che cosa invece l'aveva resa più difficile e, infine, di annotare gli effetti del laboratorio sull'apprendimento della lingua, sulle risposte affettive e sulla riflessione interculturale degli studenti.

In ultimo, è stato condotto un focus group al quale hanno partecipato gli studenti, l'insegnante e l'educatrice museale. Durante il focus group, la moderatrice (la prima autrice dell'articolo) ha seguito una scaletta di domande strutturata sulla base di Baldry (2005) e volta ad approfondire i dati raccolti con la scheda di osservazione e riguardanti le dimensioni linguistica, affettiva e interculturale dell'apprendimento linguistico al museo.

5.3 Procedure di analisi

I dati raccolti sono stati analizzati attraverso la procedura di analisi del contenuto proposta da Creswell, Creswell (2018). In una prima fase, le due autrici hanno codificato i dati in maniera indipendente, generando una serie di temi pertinenti alle categorie riguardanti le dimensioni linguistica, affettiva e interculturale. In una seconda fase, i temi prodotti indipendentemente sono stati comparati, ridotti e, ove necessario, trasformati da codici descrittivi a categorie più astratte (ad esempio il codice 'divertimento' è stato trasformato in 'motivazione intrinseca') per produrre una lista di temi finali.

6 Risultati

I temi emersi dall'analisi dei contenuti dimostrano che la partecipazione al laboratorio di italiano L2 ha avuto un impatto positivo su diversi aspetti legati alle tre dimensioni dell'apprendimento linguistico al museo investigate.

Per quanto riguarda la dimensione linguistica, i partecipanti hanno sottolineato come il museo sia il contesto ideale per imparare nuovo lessico, soprattutto specialistico. Durante il focus group, per esempio, gli studenti hanno affermato che la classe è fondamentale per sviluppare la base linguistica e per imparare le regole grammaticali, mentre il museo offre l'opportunità di estendere la conoscenza lessicale:

Natalia: può evidenziare, più dinamico...non si studia la base ma si può imparare-

Amira: (sovrapposto) il lessico

In questo contesto, è interessante notare come le caratteristiche specifiche del museo (tra cui, gli oggetti museali, le didascalie, gli operatori e i guardia sala) possano agire da strumenti di supporto per l'apprendimento del lessico. Si legga, per esempio, la conversazione riportata dalla ricercatrice nella sua scheda di osservazione tra l'educatrice museale e gli studenti:

Educatrice museale: questa cos'è?

SS: barchessa

Educatrice museale: come fate a saperlo?? [espressione di sorpresa]

SS: [ridono]... abbiamo chiesto alla guida... guardia

Carol: non c'è scritto sul dizionario

(l'educatrice museale spiega qual era la funzione della barchessa)

Un altro aspetto positivo legato alla dimensione linguistica riguarda le potenzialità che il museo offre in termini di riflessione metalinguistica. Durante il focus group, la stessa parola, 'barchessa', è infatti stata oggetto di diversi turni di parola in cui gli studenti hanno riflettuto sulla sua possibile origine:

Amanda: cosa dici in veneziano? [incomprensibile]

Educatrice museale: barchessa

Gruppo: barchessa

Educatrice museale: in italiano eh... è una parola italiana

Moderatore: è italiano

Insegnante: non è veneziano

Amanda: ah in italiano

Dimitri: perché c'è la radice barca

Amanda: ah sì come una barca grande

Dimitri: sì barchessa

Inoltre, il laboratorio al museo ha offerto anche momenti di riflessione sull'uso socio-pragmatico della lingua, sul *saper fare con la lingua* (Balboni 2015). La studentessa nell'estratto seguente, per esempio, discute su come atti comunicativi con tratti percepiti come simili, portino in sé un uso della lingua differente a seconda del contesto, dell'età e della provenienza:

Natalia: qualche- per esempio adesso siamo al Guggenheim ma la volta che siamo andati alla Fenice è-si parla diverso, è un diverso posto anche, ovviamente si deve parlare ma ogni persona ha una forma di spiegare diversa no?! voi siete... non so... più giovani, le persone della Fenice erano più-non dico per l'età... il modo di essere anche no?! [guarda gli altri per conferma] anche noi, per esempio Amanda parla diverso, io diverso, siamo diverse nazioni, perché è più personale no?!

Per quanto riguarda la dimensione affettiva, ciò che emerge dai dati è che la materialità del museo, ovvero la presenza di oggetti, siano essi opere d'arte o altro, non solo scatena la curiosità di chi le osserva, bensì permette al visitatore di riconoscere aspetti di sé e del proprio vissuto (Hooper-Greenhill 1994). Un esempio è dato dal racconto di Lidia durante il focus group:

Lidia: [...] anche c'è momento un po' personale quando io guardavo le opere di arte, ho visto una qua-quadr? [chiede per parola]

Moderatore: quadro?

Lidia: quadro di Marc Chagall... è nato nella mia città dove sono nata io, in Bielorussia, lui è nato... è stato così non so [ride]

Gruppo: [sorriscono e annuiscono]

Lidia: ho sentito qualcosa... proprio

Insegnante: un ritorno a casa

Lidia: sì sì esatto

Educatrice museale: non sapevi che c'era Chagall?

Lidia: no, non lo sapevo

Educatrice museale: quindi è stata un po' una scoperta?

Lidia: sì sì per me sì perché ho-o visto sua casa tantissime volte perché c'è ancora sua casa e adesso è un museo... ho visto sui quadri, ma mai saputo che a Venezia anche qui c'è stato [ride]

Educatrice museale: quindi quando hai nostalgia puoi venire da noi [ride]

La studentessa esprime un senso di forte nostalgia legato all'emozione e alla sorpresa di ritrovare, seppure così lontano da casa, un pezzo di sé. In questo contesto, gli oggetti agiscono come catalizzatori di ricordi e di esperienze in grado di produrre empatia verso persone vissute in epoche e luoghi diversi. È proprio l'insegnante che a più riprese riporta nella sua scheda di osservazione questa potenzialità degli oggetti:

Si sentono tutti Peggy, si immedesimano quando guardano gli orecchini, chiedono dov'è sepolta la figlia.

L'empatia nei confronti di Peggy ha generato negli studenti curiosità e li ha spinti a fare diverse domande sulla sua vita durante tutto il laboratorio, tant'è che nella fase finale del focus group più studenti hanno espresso il desiderio di partecipare a un secondo laboratorio in cui poter approfondirne la storia. Da ciò è possibile affermare che la concretezza del museo stimola la cosiddetta *willingness to communicate*, ovvero l'intenzione da parte degli studenti di iniziare la conversazione, posto che ve ne sia l'opportunità (McCroskey, Baer 1985). Soprattutto in contesti non-formali come il museo, ciò può avere conseguenze positive per la fiducia in sé stessi degli studenti come parlanti attivi della L2 (Benson, Reinders 2011). Infatti, nel focus group, Lidia afferma che:

Lidia: [al museo è più per] parlare... a lezione in classe è per studiare regole e grammar e dopo senso pratico e lavoro [incomprensibile] e per questo momento anche psicologico... il museo è zona emozionale e quando parlo qui [sono] meno timida [...]

Per quanto riguarda la dimensione interculturale, emergono dai dati raccolti momenti spontanei in cui gli studenti si sono confrontati su alcune differenze culturali a partire da alcuni oggetti presenti nel museo, opere d'arte e non, che hanno attirato la loro attenzione. Si legge, ad esempio, nel diario dell'educatrice museale:

Hanno notato che c'era un estintore e la newyorkese ha spiegato che in cucina di tutti i nordamericani c'è un estintore, cosa che non accade in Italia.

Un altro esempio si trova nella scheda di osservazione della ricercatrice che riporta un estratto del dialogo che nasce tra gli studenti, dopo aver visto la vera da pozzo all'ingresso del museo.

Amanda: c'è una fonte d'acqua?

Irene: ma per esempio, acqua dal rubinetto possiamo bere?

Amanda: gli italiani sono pazzi sull'acqua.

(si apre qui un confronto sull'uso dell'acqua nei diversi Paesi)

7 Conclusione

Lo studio di caso presentato in questo articolo ha permesso di evidenziare, in linea con la letteratura di riferimento, le potenzialità della partecipazione a un laboratorio di lingua italiano L2 da parte di un gruppo di studenti con background migratorio. In particolare, il museo permette di riciclare e approfondire il lessico, soprattutto specialistico, e di contribuire alla riflessione sul funzionamento della lingua e sul suo uso (dimensione linguistica). Inoltre, i dati dimostrano come l'esperienza museale sia affettivamente pregnante e in grado di stimolare curiosità ed empatia con effetti positivi sulla *willingness to communicate* (dimensione affettiva). Infine, si è notato come l'interazione con gli oggetti museali (e non) influenzi riflessioni interculturali (dimensione interculturale). Tuttavia, durante il focus group è emerso che questi benefici sono il risultato, non solo delle potenzialità del contesto museale, ma anche della metodologia che integra, da un lato, l'approccio orientato all'azione e la didattica per task, e dall'altro, la didattica museale secondo il modello di Falk, Dierking (2000). La brevità del contributo non ci ha permesso di approfondire questo aspetto, che verrà trattato in future pubblicazioni nell'ottica di supportare docenti ed educatori museali nella co-progettazione di laboratori di italiano L2 al museo.

Bibliografia

- Angelino, M.; Ballarin, E. (2006). *L'Italiano attraverso la storia dell'arte*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Balboni, P. (2015). *Le sfide di Babele*. 4a ed. Torino: UTET.
- Baldry, A.C. (2005). *Focus group in azione*. Roma: Carrocci Faber.
- Benson, P.; Reinders, H. (eds) (2011). *Beyond the Language Classroom*. London: Palgrave Macmillan.

- Clarke, S.N. (2013). *Adult Migrants and English Language Learning in Museums: Understanding the Impact on Social Inclusion* [PhD Dissertation]. Edinburgh: University of Edinburgh.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Creswell, J.W.; Creswell, J.D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mix Methods Approaches*. 5th ed. Los Angeles: Sage.
- Ellis, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Evans, M. et al. (2002). «The Authentic Object? A Child's Eye View». Paris, S.G. (ed.), *Perspective on Object-Centered Learning in Museums*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 55-77.
- Falk, J.H.; Dierking, L.D. (2000). *Learning from Museums. Visitor Experiences and the Making of Meaning*. Plymouth: Altamira.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory in Practice*. New York: Basic Book.
- Gobbis, A.; Paoli Legler, M. (2011). «Come l'arte può motivare l'interesse per apprendenti di lingua italiana L2». *Italiano LinguaDue*, 2, 332-400.
- Hooper-Greenhill, E. (1994). *The Educational Role of the Museum*. London: Routledge.
- ICOM, International Council of Museums Italia (2007). *Definizione di Museo di ICOM*. <http://www.icom-italia.org/definizione-di-museo-di-icom/>.
- Magnatti, M. (2016). «La didattica dell'italiano a stranieri: esperienze e riflessioni». *Bollettino Itals*, 14(63), 61-78.
- Massei, G. et al. (2016). *L'Italia dell'arte. La lingua e la storia dell'arte italiane attraverso 10 capolavori*. Recanati: ELI-Edulingua.
- McCroskey, J.C.; Baer, J.E. [1985]. «Willingness to Communicate: The Construct and Its Measurement». *Annual convention of the Speech Communication Association* (Denver, November 1985).
- Orion, N.; Hofstein, A. (1994). «Factors that Influence Learning During a Scientific Field Trip in a Natural Environment». *Journal of Research in Science Teaching*, 31(10), 1097-19. <https://doi.org/10.1002/tea.3660311005>.
- Rosen, É. (2010). «Perspective actionnelle et approche par le tâches en classe de langue». *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 487-98. <https://doi.org/10.3138/cmlr.66.4.487>.
- Ruanglerbutr, P. (2016). «Utilising Art Museums as Learning and Teaching Resources for Adult English Language Learners: The Strategies and Benefits». *English Australia Journal*, 31(2), 3-29.
- Shoemaker, M.K. (1998). «'Art Is a Wonderful Place to Be': ESL Students as Museum Learners». *Art Education*, 51(2), 40-5. <https://doi.org/10.2307/3193741>.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Weil, S. (2002). *Making Museums Matter*. Washington; London: Smithsonian Institution Press.
- Yin, R.K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods*. 6th ed. Los Angeles: Sage.

L'italiano con i graffiti

Patrimonio artistico-culturale: percorso per l'italiano L2

Viola Monaci

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract Over time, many models have been conceived to teach and evaluate the Italian language and Art culture for foreign learners and more recently for sectorial language learning. This paper is the result of research on specialist vocabulary and the acquisition of pragmatic skills through innovative, motivating teaching strategies, also useful for the enhancement of intrinsic skills of each learner. The corpus of the research includes: i. the implementation of an Italian L2 Art syllabus inspired by established models; ii. the results of experimentation based on a didactic module, in which graffiti were used as functional input for the learning; iii. the initial assessment of the relationship between iconic and linguistic codes aimed to improve the acquisition of skills in L2.

Keywords Iconic code. Linguistic code. Linguistic Landscape. Street Art. Teaching Italian as a L2. Teaching Italian culture as L2.

Sommario 1 Introduzione. –2 La *Street Art* per imparare. – 3 L'Italiano con i graffiti. Analisi dell'UdL oggetto della sperimentazione. – 3.1 Sillabo di riferimento. – 3.2 Sperimentazione dell'UdL e primi risultati. – 3.3 Il ruolo del docente. –4 Conclusione.

1 Introduzione

L'interesse verso lo studio della lingua e della cultura italiana da parte degli stranieri ha origini remote, da sempre animato anche dal desiderio di conoscere il patrimonio artistico e culturale del nostro Paese (Vedovelli 2002a): da quello racchiuso nei musei a quello a cielo aperto, ospitato e visibile nelle strade e nelle piazze delle nostre città. Spinti da questo desiderio, spesso

decidono di approfondire lo studio della lingua italiana coniugandolo con quello specifico delle discipline artistiche (Vedovelli, Orsolini 2004; Maggini 1995). In tale contesto gli apprendenti di italiano L2 hanno necessità di acquisire la conoscenza di un italiano di base e una varietà di linguaggio più settoriale che non incontrano molto spesso in ambienti come quelli della classe di lingua.

Sulla base di queste considerazioni è nata la presente ricerca, finalizzata a formulare una proposta per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione della lingua e cultura italiana dell'arte per apprendenti stranieri. L'approccio adottato si riflette su quello del *Linguistic Landscape* e sull'idea del possibile utilizzo dei segni della *Street Art* nei contesti didattici (Bagna et al. 2018), con l'obiettivo di condurre gli apprendenti ad avvicinarsi al lessico specialistico dell'italiano dell'arte, attraverso una strategia didattica innovativa e motivante, utile anche per un lavoro sui meccanismi di creatività che entrano in gioco nei processi di apprendimento linguistico (Vedovelli 2008). La proposta contempla anche la progettazione e la sperimentazione di un intervento, scelto come modello di un percorso didattico più ampio, fruibile attraverso l'utilizzo di un'aula mobile (Casini, Siebetcheu 2013).

2 La *Street Art* per imparare

La prima fase di raccolta di testimonianze sulle origini e sulla visione attuale della *Street Art* ha permesso di porre le basi della ricerca con una panoramica di questa forma artistica, per offrire una visione e un'idea del possibile utilizzo dei segni della *Street Art* nell'apprendimento/insegnamento di una lingua, attraverso un approccio che parte dal contesto e dall'importanza che esso gioca nei meccanismi di significazione.

La capacità di riconoscere, classificare ed offrire senso e significato a segni di diversa natura è una tappa importante del processo di apprendimento di una lingua, che va ben oltre l'acquisizione mnemonica. Quando viaggiamo per le città e usiamo i nostri occhi e il nostro udito tendiamo a ricordare nuove parole, espressioni, segni. Quindi, perché non proporre una definizione e catalogazione delle rappresentazioni iconico-segniche in grado di veicolare contenuti linguistici, ciò che potremmo chiamare la loro grammatica in continua trasformazione? Tale proposta sfrutta il vantaggio di coniugare lingua e cultura e trasmettere tra gli apprendenti l'importanza di questo legame, grazie al ruolo che, come già ci ricordava De Mauro (1999), tutti gli elementi extralinguistici hanno per la dimensione più propriamente linguistica.

Segue poi nella ricerca una fase dedicata ad una riflessione sullo spazio linguistico globale della lingua italiana, analizzato attraverso l'approccio del LL, prendendo visione del quadro teorico di riferimento

e della metodologia d'indagine, e seguendo quanto proposto da Bagna et al. (2018), l'elaborato dunque presenta una possibile applicazione di tale approccio in un contesto di apprendenti di italiano L2, accogliendo l'idea secondo la quale i panorami linguistici urbani possono essere utilizzati come input per la didattica della lingua italiana a stranieri.

3 L'Italiano con i graffiti. Analisi dell'UdL oggetto della sperimentazione

Il percorso didattico è stato costruito secondo il modello di riferimento teorico-metodologico di Benucci (2007; 2014) e indirizzato ad un pubblico di studenti universitari di italiano L2 di livello B2 (Council of Europe 2018).

L'unità di lavoro (UdL) è stata strutturata secondo il relativo syllabo [tabb. 1-2] e segue lo schema proposto da Vedovelli (2002b) e Diadori (2019). Nello specifico adotta un approccio comunicativo ed articolato sulle quattro abilità linguistiche di base, con la finalità di avviare gli studenti alla gestione dell'italiano per e attraverso l'arte nella dimensione istituzionale e didattica.

Lo svolgimento dell'UdL richiede circa quattro ore di lezione/esercitazione, condotte anche attraverso il ricorso ad un approccio ludico. Prevede otto attività: di tipo motivazionale, grammaticale (15-20 item), comprensione orale (4 item) e scritta (3-5 item), produzione orale e scritta, ed integra modalità di tipo pragmatico con elementi linguistici, attraverso attività di tipo integrato e con testi input autentici. Il modello di lingua adottato è l'italiano standard affiancato al linguaggio dell'arte. L'UdL contiene i seguenti testi: un testo audiovisivo di un'intervista a «Ozmo - Arte di strada per gente di strada» in cui l'artista italiano, dopo essersi esibito *live painting*, descrive la sua opera e racconta la sua esperienza; tre articoli di giornale scelti e riadattati da «Colori d'inverno - Guida allo shopping ispirato alle sfumature dei quadri» all'interno dello Speciale di *La Stampa*, un'analisi del lato simbolico che nasconde i vari colori e le sensazioni che essi provocano, tramite un uso del lessico specifico dell'arte; un testo pubblicitario riadattato del negozio dei Fratelli Rigacci, di articoli per belle arti; un articolo tratto dal blog *HuffPost* di commento ad un famoso graffito, *Reflections*, dell'artista londinese Rich Simmons; quattro testi iconici dei Poeti der Trullo (artisti romani). Le attività impiegate sono le seguenti: brainstorming dopo la visione dell'audiovisivo; comprensione scritta dell'articolo di giornale con domande aperte a cui rispondere oralmente; compilazione di una tabella con elementi grammaticali e lessicali; *cloze* lessicale su testo pubblicitario riadattato; attività di collegamento di definizioni e tecniche pittoriche corrispondenti; lettura del testo «Batman e Superman si baciano nell'immagine di uno *street artist* che reinventa l'idea di

eroe» e spiegazione dei modi di dire in esso contenuti; lavoro ludico di coppia sulla descrizione di immagini con linguaggio specifico della *Street Art*; lavoro di classe di descrizione di immagini raccolte dagli apprendenti riguardanti graffiti.

3.1 Sillabo di riferimento

Presentiamo in questo paragrafo il sillabo di livello B2 entro il quale si inserisce il modello di UdL, ispirato a Lo Duca (2006) e ai principi del CEFR (Council of Europe 2018). Il sillabo si articola in tre diverse componenti: le competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche. Tenendo conto della necessità di sviluppare armonicamente tutte le competenze (e sottocompetenze) coinvolte nei contesti comunicativi solitamente frequentati dagli apprendenti cui il sillabo è dedicato, selezionando e mettendo in sequenza i contenuti ritenuti di volta in volta più idonei al raggiungimento degli obiettivi di apprendimento identificati come pertinenti ai vari livelli di competenza ipotizzati (Lo Duca 2006).

Precisiamo che la sperimentazione dell'UdL è servita anche come prima proposta di validazione del sillabo e a proporre eventuali aggiustamenti.

Il sillabo di cui si riportano qui di seguito, al solo scopo esemplificativo, gli indicatori delle abilità [tab. 1] e alcuni aspetti specifici dei fattori di qualità globale [tab. 2], include descrittori specifici per la *Street Art*.

Tabella 1 Sillabo di riferimento utilizzato nella stesura dell'UdL

B2 Livello intermedio	
Comprensione	Ascolto
	È in grado di capire discorsi di una determinata lunghezza e di seguire alcune argomentazioni complesse. È inoltre in grado di capire descrizioni di elaborati, interviste ad artisti e interventi di critici d'arte con linguaggio settoriale dell'arte e più specifico della <i>Street Art</i> .
	Parlato
	È in grado di leggere testi che trattano temi di attualità, nei quali l'autore prende una posizione ed esprime punti di vista personali. È inoltre in grado di leggere e comprendere biografie, interviste scritte degli artisti, commenti di critici d'arte e testi descrittivi sulle opere, con linguaggio settoriale dell'arte e più specifico della <i>Street Art</i> .

B2 Livello intermedio

Parlato	Interazione orale	È in grado di comunicare con un livello avanzato di spontaneità e scioltezza, tanto da interagire in modo sufficiente con parlanti nativi, sostenendo proprie ipotesi ed opinioni. È inoltre in grado di interagire con (altri) artisti ed esperti della materia sostenendo la propria idea di prodotto artistico, utilizzando un linguaggio appropriato e specifico della <i>Street Art</i> .
	Produzione orale	È in grado di esprimere un proprio concetto o argomentare una propria teoria, in modo chiaro e articolato. È inoltre in grado di descrivere un prodotto artistico, tipico della <i>Street Art</i> , contestualizzarlo ed esporre con chiarezza le qualità dell'elaborato, i relativi messaggi e le peculiarità dell'artista.
Scritto	Produzione scritta	È in grado di scrivere testi chiari e articolati, con una ricchezza lessicale, saggi e relazioni dando indicazioni o informazioni dettagliate su opinioni a favore o contrarie. È inoltre in grado di scrivere tracce di interviste ad artisti o esperti dell'arte ed elaborati di tipo descrittivo/argomentativo, evidenziando il significato e il valore che egli stesso attribuisce a cose, persone, avvenimenti, esperienze con particolare riferimento agli ambiti artistici e più propriamente alla <i>Street Art</i> .

Tabella 2 Silabo di riferimento dei fattori di qualità globale utilizzato nella stesura dell'UdL

B2 Livello intermedio

Produzione orale/scritta Parlato Scritto	Estensione	Ha un repertorio linguistico sufficiente per riuscire a produrre descrizioni chiare ed esprimere punti di vista su argomenti più specifici come quello della <i>Street Art</i> , senza dover troppo cercare le parole nel commentare un prodotto artistico.
	Correttezza	Mostra un buon livello grammaticale. Non commette errori che creino fraintendimenti ed è capace di correggersi. Sa usare correttamente il lessico dell'arte e più specifico della <i>Street Art</i> , riuscendo ad inserirlo adeguatamente nei testi.
	Fluenza	È in grado di parlare con un ritmo uniforme, anche se mostra esitazioni quando cerca espressioni specifiche dell'ambito artistico e più specifiche della <i>Street Art</i> .
	Interazione	È in grado di avviare il discorso, prendere la parola e concludere la conversazione quando vuole, anche se non sempre riesce a farlo in modo elegante. È inoltre in grado di sostenere una conversazione su un tema più settoriale come la <i>Street Art</i> .
	Coerenza	È in grado di usare un numero limitato di meccanismi di coesione per collegare i propri enunciati in un discorso chiaro e coerente.

3.2 Sperimentazione dell'UdL e primi risultati

Quasi tutti gli studenti partecipanti hanno frequentato corsi di lingua italiana per almeno due annualità presso la rispettiva università di provenienza, acquisendo il livello B2, e appartenenti a due gruppi classe composti rispettivamente da 20 e 16 studenti di diversa nazionalità, presso l'Università per Stranieri di Siena e l'Università degli Studi di Firenze.

Dopo la presentazione dell'UdL contenente sia testi audiovisivi che iconici, e un breve brainstorming sulla *Street Art*, tema centrale dell'unità, lo svolgimento della prima attività è risultato molto motivante e gli studenti, nonostante si confrontassero con un testo audio-rale («Ozmo - Arte di strada per gente di strada») con un linguaggio complesso, sono riusciti a rispondere esaurientemente alle domande, mentre una piccola percentuale di studenti (33%), ha evidenziato difficoltà sulla comprensione di parole chiave dell'attività, che ci ha costretti ad effettuare un intervento di rinforzo. L'attività è risultata molto motivante perché tutti i componenti del gruppo classe hanno posto almeno una domanda e il 67% è stato in grado di effettuare riferimenti al passato/presente con apporti individuali come commenti, apprezzamenti, riflessioni condivise. Nella successiva attività (attività 2) il 92% degli studenti in aula ha presentato difficoltà nella lettura e comprensione del testo, articoli di giornale sul significato simbolico di alcuni colori, in quanto troppo lunghi e complessi per il loro livello: questo ci ha costretti a modificare l'attività, attuando una rielaborazione e manipolazione del testo autentico, riadattandolo rispettando i criteri del sillabo [tabb. 1-2] e il livello di competenza linguistica degli apprendenti. In seguito, le consegne della terza attività sono risultate poco comprensibili per il 97% degli apprendenti presenti, in quanto non era specificato quale tipologia dei sostantivi gli studenti avrebbero dovuto ricercare nel testo precedentemente letto. Anche in questo caso è stato necessario da parte nostra un intervento di modifica delle indicazioni per favorire lo svolgimento fluido dell'attività.

Nelle successive due ore di lezione sono state affrontate le ultime quattro attività. La quarta, il *cloze*, costruito su un testo pubblicitario di un negozio di articoli per belle arti, è stata portata a termine con successo da parte del 56% degli studenti, come anche l'attività di collegamento (attività 5), riguardante la definizione delle maggiori tecniche pittoriche, dal 69%; è da evidenziare che le attività così come erano organizzate hanno presentato qualche difficoltà di riconoscimento lessicale e solo con il supporto delle illustrazioni è stato possibile completare l'esercizio per le due percentuali di studenti, in particolare quelli ispanofoni e lusofoni. Nella sesta attività il 72% degli studenti presenti, dopo una doppia lettura di un testo autentico, articolo su una rappresentazione dello *street artist* Rich Simmons, è riuscita a portare a termine il compito impiegando in modo agevole parafrasi per spie-

gare i modi di dire messi in evidenza e presenti all'interno del testo. L'attività successiva (attività 7) è stata svolta in parte per il 92% dei presenti: l'esercizio risultava eccessivamente semplice per la presenza di due sole immagini da dover scegliere per la descrizione in coppia e la successiva individuazione da parte del compagno, quindi sono state aggiunte in un secondo momento altre immagini per aumentare la soglia di difficoltà. La prova finale prevista (attività 8), che prevede una ricerca su campo di ogni tipo di 'segno', riconoscibile e classificabile e una successiva descrizione con interpretazione sia scritta che orale, ha dato dei risultati positivi per circa il 78% dei componenti delle classi che sono riusciti a dimostrare una buona competenza linguistico-comunicativa e un bagaglio lessicale adeguato.

Già da una prima analisi dei risultati dello svolgimento dell'UdL proposta è emerso come il livello delle attività non fosse sempre sufficientemente adeguato alle abilità acquisite dagli studenti [graf. 1]. Dopo la riformulazione delle attività 2, 3 (risultate adeguate nella prima sperimentazione rispettivamente solo dal 8%, 3% dei presenti) e dell'attività 7 (dimostratasi troppo elementare) è stato possibile effettuare una seconda sperimentazione [graf. 2] che ha dato buoni risultati su tutte le attività.

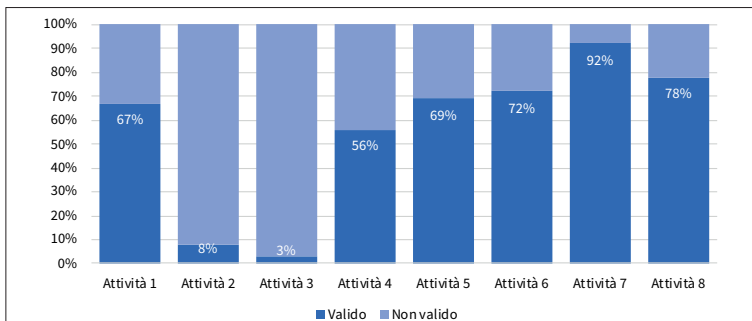


Grafico 1 Dati in percentuale prima sperimentazione del modello di UdL

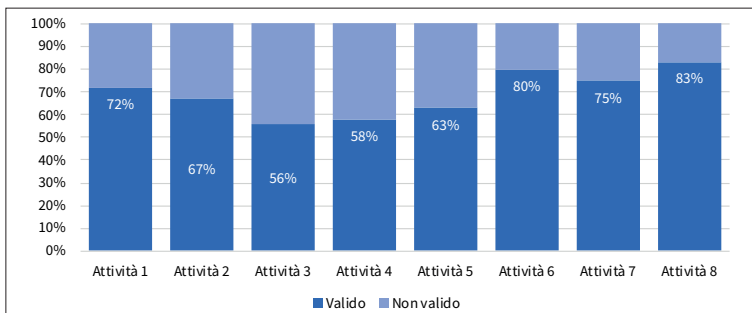


Grafico 2 Dati in percentuale seconda sperimentazione del modello di UdL

3.3 Il ruolo del docente

Ritenendo questo un elemento imprescindibile per il successo dell'UdL, inseriamo in questa parte alcune riflessioni sul ruolo dell'insegnante nella sua gestione dell'UdL sulla *Street Art*.

A nostro avviso l'insegnante dovrebbe non istruire la classe ma facilitare l'apprendimento, facendo calare lo studente in situazioni reali, rispettando l'aspetto cognitivo e umanistico-affettivo ma anche il dominio specifico scelto. Il docente coinvolto in questo percorso didattico dovrebbe dunque possedere nozioni di *Street Art*, conoscere i principali autori e il modo di descrivere le opere, ma anche saper motivare gli apprendenti nei confronti di questo ambito forse più vicino all'esperienza di essi che alla propria, per stabilire e mantenere un ambiente rilassato, nel quale è richiesto al gruppo classe di cooperare. Dovrebbe dunque essere un coordinatore delle attività didattiche e della classe, decidendo eventuali suddivisioni in coppie o gruppi e il ricorso all'integrazione di materiale aggiuntivo. È altresì molto importante che partecipi attivamente alle varie attività e che consideri le diverse sfumature dei livelli di conoscenza della lingua non come un difetto, lasciando spazio allo studente nei vari tentativi di approccio alla comunicazione. Di fondamentale importanza è il suo ruolo per un'eventuale rielaborazione in itinere del percorso didattico. Il percorso da noi suggerito prevede inoltre che l'insegnante aderisca principalmente ad un approccio induttivo (Diadori 2019).

4 Conclusione

La proposta di UdL sperimentata ci ha permesso di far emergere diversi punti di forza e numerose criticità. Innanzitutto, la tipologia di UdL non è usuale all'interno dei percorsi di apprendimento dell'italiano L2 e dunque richiede di essere integrata con attività più comuni. L'analisi dei dati raccolti evidenzia come sia necessario che gli studenti siano fortemente coinvolti e motivati dal tema centrale dell'unità, *L'italiano con i graffiti*. L'evocazione di un mondo giovanile fuori dagli schemi, la presentazione di un mezzo artistico inusuale in quanto produzione artistica discutibile e non sempre riconosciuta e riconoscibile, la singolarità della selezione del materiale e dei contenuti presentati in un contesto formale sono risultati stimolanti e produttivi per l'interazione e gli scambi linguistico-comunicativi tra gli apprendenti e tra questi e il docente. Inoltre, l'approccio induttivo ha favorito certamente l'apprendimento e la gestione dei diversi contenuti.

Il format del modello, seppur rivelatosi in parte critico, non è stato modificato nella sostanza. Dietro ad esso si intravedono le peculiarità e caratteristiche dell'UdL: per questo al momento della riformu-

lazione non ci sono stati interventi, oltre un certo limite, sulla forma, ma solo sulla differenza di impostazione di alcune attività.

Pur appoggiandosi sulla programmazione didattica tradizionale, il modello ha consentito la realizzazione di UdL che ha dato risultati positivi in entrambe le sperimentazioni. La maggior parte degli apprendenti (69%) ha dichiarato di aver apprezzato l'UdL e di aver avuto l'opportunità di confrontarsi con un argomento conosciuto ma su cui sentiva l'esigenza di approfondimenti. La positività dei risultati raggiunti in termini di correttezza, fluenza ecc. ha permesso di condurre una riflessione sul modo di erogare la formazione all'interno delle classi, mettendo in discussione assunti o metodi di lavoro consolidati. La possibilità di lavorare concentrandosi sulla *Street Art* ha permesso di migliorare la competenza in comprensione orale/scritta e produzione orale, senza che l'apprendente pensasse alla lingua impiegata. Infatti, nel più del 50% dei casi le attività sono state svolte correttamente.

L'ambito più interessante è stato quello della motivazione. Aspetto sviluppato dalla chiara percezione della finalità del prodotto, un'attività che può avere un impatto nel tempo. Quando la motivazione degli allievi è stata esplicitata, condivisa e verificata, si è potuti partire con l'attività ed il compito dei docenti è stato più quello di sollecitare la ricerca, di facilitare la definizione dei problemi, di rinforzare l'apprendimento, di legittimare le soluzioni trovate, piuttosto che trasmettere conoscenze o soluzioni preconfezionate.

Bibliografia

- Bagna, C. et al. (2018). «L'approccio del *Linguistic Landscape* applicato alla didattica dell'italiano L2 per studenti internazionali». Coonan, C.M. et al. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 219-31. <http://doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/014>.
- Benucci, A. (a cura di) (2007). *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra.
- Benucci, A. (a cura di) (2014). *Italiano L2 e interazioni professionali*. Torino: UTET.
- Casini, S.; Siebetscheu, R. (2013). «L'aula ideale per la formazione linguistica ai migranti nel mondo globale». Vedovelli, M. (a cura di), *La migrazione globale delle lingue. Lingue in (super) contatto nei contesti migratori del mondo globale*. Roma: Centro Studi Emigrazione, 495-506.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Mauro, T. (1999). *Capire le parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Diadori, P. (2019). *Insegnare italiano L2*. Firenze: Le Monnier.
- Lo Duca, M.G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.

- Maggini, M. (1995). «Identificazione dei bisogni e delle motivazioni di apprendimento dei destinatari dei corsi di italiano dell'Università per Stranieri di Siena». *Educazione permanente*, 3-4, 37-55; 5-6, 93-120.
- Vedovelli, M. (2002a). *L'italiano degli stranieri. Storia attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2002b). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M. (2008). *Il viaggio delle parole. Scritti in onore di Riccardo Campa*. Perugia: Guerra.
- Vedovelli, M.; Orsolini, O. (a cura di) (2004). *Il progetto L.I.S.A. 2000 - Lingua Italiana per Stranieri: Arte. Sistema multimediale interattivo per l'apprendimento della lingua italiana dell'arte*. Roma: Ministero per i Beni e le Attività Culturali. Quaderni di Libri e Riviste d'Italia 51.

Verso un modello glottogeragogico Lo scaffolding cognitivo-emozionale

Maria Cecilia Luise

Università degli Studi di Firenze, Italia

Mario Cardona

Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia

Abstract Language learning experiences seem to lead to advantages for the elderly in the social, psychological and cognitive spheres. Learning languages is not only useful for the quality of life of the elderly and for their active participation in society, but it also has an important role in stimulating and maintaining cognitive resources, increasing cognitive reserves and countering their decline favouring the development of compensation processes. From this point of view, learning languages for the elderly is not only possible but it is also desirable. This justifies a FL geragogic model, called cognitive-emotional scaffolding, which can become the basis of a project to teach foreign languages to elderly learners.

Keywords Foreign language learning. Geragogy. Elderly FL students. Successful aging. Cognitive reserve.

Sommario 1 L'invecchiamento di successo. – 2 Gli anziani e l'apprendimento linguistico. – 3 Lo scaffolding cognitivo-emozionale. – 4 Alcune ricadute glottodidattiche dello scaffolding cognitivo-emozionale. – 5 Conclusione.

1 L'invecchiamento di successo

Per lungo tempo la popolazione mondiale ha vissuto in un equilibrio dato da alta natalità ed elevata mortalità; negli ultimi decenni si assiste ad una transizione verso bassi indici sia di natalità sia di mortalità, con un aumento del numero e della proporzione delle persone anziane che non si era mai verificato; in particolare nel primo mondo, gli anziani sono una parte sempre più

consistente della società: diventa quindi una sfida centrale far sì che la longevità sia caratterizzata da anni di salute e da una qualità di vita positiva.

Il concetto di invecchiamento di successo (Havighurst 1963; Rowe, Kahn 1998), elaborato negli anni Sessanta del '900, è stato oggetto nei decenni successivi di numerose riflessioni riguardo alle componenti che lo caratterizzano; è basato principalmente sul mantenimento cognitivo e fisico, l'adattamento all'ambiente circostante, la partecipazione ad esperienze produttive e socializzanti, la spiritualità positiva (per una panoramica: Lupien, Wan 2004).

De Beni (2009, 19) riassume [tab. 1] le principali definizioni di invecchiamento di successo: abbiamo evidenziato in grassetto le caratteristiche che fanno riferimento diretto o indiretto al ruolo strategico che possono avere le esperienze socializzanti e formative - tra le quali rientra lo studio delle lingue.

Tabella 1 Definizioni di invecchiamento positivo (De Beni 2009, 19)

Definizioni di invecchiamento positivo, con successo, ottimale, attivo	
Havighurst (1953; 1961) <i>Successful ageing</i>	Assenza di malattia, soddisfazione per la vita, appoggio sociale , stare bene con se stessi, agire in accordo con valori e credenze proprie
Williams, Wirths (1965) <i>Successful ageing</i>	Soddisfazione per la vita, impegno sociale, stare bene con se stessi. Capacità di adattamento : risolvere difficoltà e minimizzare gli effetti delle perdite
Palmore (1979; 1995) <i>Successful ageing</i>	Longevità, salute (assenza di malattie), soddisfazione per la vita
Fries (1989) <i>Ageing well</i> Fries (1990) <i>Successful ageing</i>	Risorse sociali, attività , sicurezza materiale, funzionamento fisico e mentale. Capacità di adattamento: massimizzare la speranza di vita e minimizzare il declino
Ryff (1982; 1989b) <i>Successful ageing</i>	Stare bene con se stessi; agire in accordo con i propri valori e credenze. Autoaccettazione, relazioni positive con gli altri, mete nella vita, autonomia , sviluppo personale, competenza ambientale
Butler, Gleason (1985) <i>Productive ageing</i>	Produttività, partecipazione e impegno con la vita
Rowe, Kahn (1987; 1997; 1998) <i>Successful ageing</i>	Bassa probabilità di malattia, alto funzionamento cognitivo
Blazer (1990) <i>Successful ageing</i>	Vitalità personale, resistenza, flessibilità , autonomia e controllo, equilibrio tra persona e ambiente
Baltes, Baltes (1990b) <i>Successful ageing</i>	Un processo di adattamento che implica strategie di selezione, ottimizzazione e compensazione
Baltes, Carstensen (1996) <i>Successful ageing</i>	Soddisfazione con la vita e benessere soggettivo, percezione di sostegno sociale; salute fisica, abilità funzionali ; resistenza o capacità vitale; educazione e rete sociale

Schulz, Heckhausen (1996) <i>Successful ageing</i>	Invecchiamento con successo come funzionamento cardiovascolare e polmonare, assenza di incapacità, buon funzionamento intellettuale e cognitivo , controllo primario, dominio fisico e artistico
Vaillant (2002) <i>Healthy ageing</i>	Buona salute fisica, sociale ed emotiva. Invecchiare bene implica la capacità di dimenticare, di perdonare e sperimentare allegria
Lawton (1983) <i>Good life</i>	Competenza comportamentale (salute, percezione, comportamento motore e cognizione), benessere psicologico (ottimismo, felicità, equilibrio tra mete desiderate e conseguite) qualità di vita percepita (famiglia, amici, attività, lavoro, domicilio, status socioeconomico)

2 Gli anziani e l'apprendimento linguistico

All'interno del concetto geragogico di educazione all'invecchiamento, la psicoattivazione dell'anziano è un fattore determinante. È importante verificare se l'apprendimento delle lingue straniere possieda caratteristiche che lo rendano utile all'invecchiamento di successo, oppure se tale apprendimento risulti un'attività troppo complessa in ordine alle specificità intrinseche all'educazione linguistica. È dunque importante stabilire le basi teoriche di una possibile *glottogeragogia* (Cardona, Luise 2017) e coerentemente ad esse le specificità di una pedagogia speciale rivolta al pubblico anziano.

All'apparenza il quadro generale sembrerebbe essere piuttosto sconfortante. È peraltro convinzione diffusa che le lingue si possano imparare solo da giovani e tale convinzione si associa all'idea che l'anziano non ha più 'la memoria di una volta'. Tuttavia, l'invecchiamento presenta caratteristiche estremamente eterogenee e l'età senile è probabilmente la fase della vita in cui maggiormente le caratteristiche individuali sono determinanti rispetto ai tratti generali. Inoltre, come ormai stabilito dalla neuropsicologia, la memoria non è una facoltà unitaria, ma è il risultato di diversi sistemi fra loro collegati ed interagenti, diversamente sensibili all'invecchiamento. Ve ne sono alcuni che presentano una chiara compromissione, mentre altri risultano molto ben preservati. In generale quindi è giusto dire che avanzando con gli anni non si ha più 'la memoria di una volta' se con tale affermazione si sottolineano i cambiamenti neurofisiologici che essa subisce, senza con questo intendere un ineluttabile complessivo degrado che impedisce un'accettabile attività cognitiva.

Anche il quadro neurofisiologico generale non offre indicazioni molto positive. Negli anni si verifica una diminuzione dell'arborizzazione dendritica, il peso e il volume del cervello si riducono (Raz 2000), intervengono cambiamenti di tipo metabolico e neurochimico, diminuisce il consumo di ossigeno e si riduce il flusso sanguigno.

Si riducono i ricettori dopaminergici e la riduzione di dopamina può essere un fattore importante per la comunicazione tra aree cerebrali rispetto ai processi cognitivi. Se si aggiunge, sul piano funzionale, un rallentamento nell'elaborazione dell'informazione dovuto a un ridotto controllo cognitivo, a minori risorse attentive e difficoltà inibitorie (Salthouse 1996; 2000) emerge un quadro neuropsicologico non ideale a supporto di una pedagogia glottogeragogica.

Il panorama, tuttavia, è molto meno drammatico se si considera una serie di fattori che dimostrano che l'apprendimento in generale non è precluso in nessuna fase della vita, e che, nello specifico, l'apprendimento linguistico è possibile ed è utile e auspicabile. Innanzitutto, la plasticità neurale è un fenomeno che accompagna, anche se in forma decrescente, tutto l'arco della vita e, contrariamente a quanto si riteneva in passato, le lingue si possono imparare ben oltre il cosiddetto periodo critico. Inoltre, una ormai consolidata letteratura dimostra come il cervello possieda notevoli capacità di compensare i deficit prodotti dal declino neurofisiologico e cognitivo-funzionale. Alcuni modelli come HAROLD (*Hemispheric Asymmetry Reduction in Older Adults*; Cabeza 2002); CRUNCH (*Compensation-Related Utilization of Neural Circuit Hypothesis*; Reuter-Lorenz, Cappell 2008); PASA (*Posterior-Anterior Shift in Aging*; Davis et al. 2008); STAC (*Scaffolding Theory of Aging in Cognition*; Goh, Park 2009; Reuter-Lorenz, Park 2014) dimostrano che il cervello è in grado di modificare il funzionamento di alcuni circuiti neurali per compensare un eventuale deficit. È stato osservato, ad esempio, che nel caso di un compito complesso il cervello dell'anziano attiva anche l'area controlaterale corrispondente a sostegno dell'attività cognitiva. La mente reagisce al deterioramento dovuto all'età attivando uno *scaffolding* compensatorio, sfruttando risorse sia interne all'individuo sia esterne, proprie dell'ambiente. Complementare al modello STAC è il concetto di *riserva cognitiva* (Stern 2002; 2009), che costituisce un importante fattore di compensazione per le normali attività cognitive in soggetti sani in età senile. Molti studi confermano che il bilinguismo e l'apprendimento di lingue straniere anche in età adulta e in età senile contribuiscono alla formazione di un'alta riserva cognitiva (Gold 2016; Antoniou et al. 2013; Garcia-Pentón et al 2014) e sembrano confermare il rapporto positivo tra bilinguismo e riduzione dell'insorgenza di demenza senile (tra gli altri Bialystok et al. 2007; 2012; Chertkow et al. 2010; Bak et al. 2014; Abutalebi et al. 2014; Luk et al. 2011).

L'apprendimento delle lingue straniere, dunque, non solo può essere utile per la qualità della vita dell'anziano e la sua partecipazione attiva nella società, ma ha un'importante funzione per stimolare e preservare le risorse cognitive, aumentare la riserva cognitiva e contrastare il declino favorendo lo sviluppo dei processi di compensazione. Si osservi, inoltre, che i vantaggi del bilinguismo non riguardano solo i bilingui precoci, ma anche i bilingui consecutivi e colo-

ro che apprendono una lingua in età adulta (Mårtensson et al. 2012; Mohades et al. 2012; Nichols, Joanisse 2016).

3 Lo *scaffolding* cognitivo-emozionale

Malgrado la sempre più ampia mole di ricerche di geragogia, sono scarsi gli studi che si occupano di glottodidattica geragogica (Ramirez Gómez 2016; Gabrys-Barker 2018): mancano in particolare modelli di formazione tarati sulle esigenze sentite e percepite dagli apprendenti anziani e coerenti nei principi didattici e nelle metodologie alle loro caratteristiche cognitive, neurologiche e psicologiche.

Di seguito presentiamo un modello glottogeragogico definito «*scaffolding* cognitivo-emozionale» (Cardona, Luise 2017): è un modello che fornisce una visione integrata dei cambiamenti cognitivi e cerebrali nell'invecchiamento e della loro influenza reciproca. La competenza comunicativa in lingua straniera è raggiungibile da uno studente anziano grazie ad un'azione di *scaffolding* cognitivo-emozionale che sfrutta sia le risorse di riserva e di compensazione interne di tipo cognitivo, psicologico, biografico, sia le risorse e le sfide esterne, provenienti dall'ambiente nel quale l'anziano ha interagito nel corso della sua vita e nel quale interagisce nel presente. I due tipi di risorsa non sono su diversi piani di importanza, ma concorrono entrambi alla creazione di strutture di *scaffolding* all'acquisizione linguistica.

Il modello vuole rispondere ad alcune domande:

1. Quali caratteristiche neurologiche, cognitive e psicologiche attribuibili alla mente e alla personalità dell'anziano permettono di creare un contesto in grado di sostenere l'apprendimento di una lingua straniera?
2. Quali esperienze, apprendimenti, training cognitivi, attività sociali e formative possono contribuire a creare un'impalcatura che supporti l'apprendimento linguistico nell'anziano?
3. Come è possibile utilizzare in contesto glottodidattico le capacità di riserva e di compensazione dell'anziano?

Abbiamo definito il nostro modello *scaffolding* cognitivo-emozionale: il termine *scaffolding*, proposto inizialmente da Bruner (Wood et al. 1976) è qui interpretato in una accezione nella quale accanto alle strategie che il docente può attivare per favorire l'apprendimento di una lingua straniera da parte dell'anziano, entrano in gioco tutte le risorse dell'individuo - cognitive, emotive, esperienziali, fisiche, personali - attivabili per compensare perdite e cambiamenti dovuti all'età; sono risorse interne ed esterne che lo studente anziano può imparare ad utilizzare come - appunto - un'impalcatura per sostenere l'apprendimento linguistico.

4 Alcune ricadute glottodidattiche dello *scaffolding* cognitivo-emozionale

L'azione glottodidattica nei confronti dello studente anziano lo mette quindi nelle condizioni di sfruttare le capacità e le strategie compensative e di riserva che possiede, e di creare contesti di apprendimento linguistico sfidanti nei quali venga guidato e insieme sostenuto da azioni didattiche di *scaffolding* e di training metacognitivo.

All'interno del modello dello *scaffolding* cognitivo-emozionale la riflessione sulle esperienze di apprendimento è considerata una componente centrale.

Tutti gli studenti di lingue – anche i bambini – hanno un'idea di che cosa sia una lingua e su come la si impara. Negli anziani queste credenze sono influenzate sia dalle pregresse esperienze linguistiche e dalla biografia linguistica della persona – e proprio in quanto radicate in un passato lungo e spesso significativo hanno alta salienza – sia dalle percezioni circa le proprie attuali capacità di apprendimento e le capacità che la società attribuisce agli anziani.

Da qui l'importanza di programmare anche solo brevi percorsi di *training metacognitivo* sulle strategie sia dirette sia indirette, per rendere gli studenti anziani consapevoli dei loro preconcetti sulle proprie capacità e possibilità e dell'idea che hanno di che cosa vuol dire imparare e sapere una lingua, e per renderli consapevoli di bisogni, desideri e aspettative, delle proprie potenzialità e delle strategie che in vecchiaia possono essere sfruttate per imparare una LS.

Conoscere la storia linguistica degli allievi anziani e riflettere con loro in merito alle loro esperienze di apprendimento serve anche per la selezione e la presentazione delle tecniche glottodidattiche per utilizzare quelle già note e sperimentate dagli studenti e per introdurre quelle nuove con chiare indicazioni e tempi distesi.

Dedicare del tempo all'esplicitazione e alla condivisione delle biografie linguistiche e di apprendimento delle LS degli studenti anziani permette inoltre di intervenire in modo diretto anche su atteggiamenti e sentimenti di autoefficacia legati ad esperienze, convincimenti e pressioni sociali sulle lingue e sulla loro acquisizione.

5 Conclusione

Lo *scaffolding* cognitivo-emozionale costituisce un impianto teorico-pratico, un approccio psicopedagogico per l'insegnamento delle lingue agli anziani che si fonda sulle caratteristiche specifiche dell'apprendente anziano sia sul piano psico-socio-affettivo sia neurofisiologico. In tal senso si propone come un approccio 'ecologico' le cui coordinate concorrono a definire una proposta di educazione linguistica consapevole, in grado di riconoscere le specifiche carat-

teristiche dell'allievo anziano, valorizzandone, da un lato, i punti di forza cognitivi, emotivi e motivazionali e dall'altro rispettando nel percorso didattico le specificità e i bisogni dell'allievo adulto anziano.

Bibliografia

- Abutalebi, J. et al. (2014). «Bilingualism Naming Predicts Temporal Pole Integrity in Aging». *Neurobiology of Aging*, 35(9), 2126-33. <https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2014.03.010>.
- Antoniou, M. et al. (2013). «Foreign Language Training as Cognitive Therapy for Age-Related Cognitive Decline: a Hypothesis for Future Research». *Neuroscience and Biobehavioral Review*, 37, 2689-98. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2013.09.004>.
- Bak, T. et al. (2014). «Does Bilingualism Influence Cognitive Aging?». *Annals of Neurology*, 75, 959-63. <https://doi.org/10.1002/ana.24158>.
- Bialystok, E. et al. (2007). «Bilingualism as a Protection Against the Onset of Symptoms of Dementia». *Neuropsychologia*, 45, 459-64. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>.
- Bialystok, E. et al. (2012). «Bilingualism: Consequences for Mind and Brain». *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 240-50. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>.
- Cabeza, R. (2002). «Hemispheric Asymmetry Reduction in Older Adults: The HAROLD Model». *Psychology and Aging*, 17(1), 85-100. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.17.1.85>.
- Cardona, M.; Luise, M.C. (2017). *Gli anziani e le lingue straniere. Il fattore età nell'Educazione Linguistica*. Bari: Pensa Multimedia.
- Chertkow, H. et al. (2010). «Multilingualism (ut not Always Bilingualism) Delay the Onset of Alzheimer Disease: Evidence from a Bilingual Community». *Alzheimer Disease and Associated Disorders*, 24, 118-25. <https://doi.org/10.1097/wad.0b013e3181ca1221>.
- Davis, S. et al. (2008). «Qué PASA? The Posterior-Anterior Shift in Aging». *Cerebral Cortex*, 18(5), 1201-9. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhm155>.
- De Beni, R. (a cura di) (2009). *Psicologia dell'Invecchiamento*. Bologna: il Mulino.
- Gabrys-Barker, D. (ed.) (2018). *Third Age Learners of Foreign Languages*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/gabrys9405>.
- Garcia-Pentón, L. et al. (2014). «Anatomical Connectivity Changes in the Bilingual Brain». *Neuroimage*, 84, 495-504. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2013.08.064>.
- Goh, J.; Park, D. (2009). «Neuroplasticity and Cognitive Aging: The Scaffolding Theory of Aging and Cognition». *Restorative Neurology and Neuroscience*, 27(5), 391-403. <https://doi.org/10.3233/rnn-2009-0493>.
- Gold, B. (2016). «Lifelong Bilingualism, Cognitive Reserve and Alzheimer's Disease. A Review of Findings». *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 6(1), 171-89. <https://doi.org/10.1075/lab.14028.gol>.
- Havighurst, R. (1963). «Successful Ageing». Tibbitts, C.; Donahue, W. (eds), *Process of Ageing*. New York: Atherton Press, 299-320.
- Luk, G. et al. (2011). «Lifelong Bilingualism Maintains White Matter Integrity in Older Adults». *Journal of Neuroscience*, 31(46), 16808-13. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4563-11.2011>.

- Lupien, S.; Wan, N. (2004). «Successful Ageing: From Cell to Self». *Philosophical Transactions: Biological Sciences*, 359(1449), 1413-26. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1516>.
- Mårtensson, J. et al. (2012). «Growth of Language-Related Brain Areas After Foreign Language Learning». *Neuroimage*, 63(1), 240-4. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2012.06.043>.
- Mohades, S. et al. (2012). «DTI Reveals Structural Differences in White Matter Tracts Between Bilingual and Monolingual Children». *Brain Research*, 1435, 72-80. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2011.12.005>.
- Nichols, E.; Joanisse, M. (2016). «Functional Activity and White Matter Microstructure Reveal the Independent Effects of Age of Acquisition and Proficiency on Second-Language Learning». *Neuroimage*, 143, 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.08.053>.
- Ramírez Gómez, D. (2016). *Language Teaching and the Older Adult: The Significance of Experience*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783096305>.
- Raz, N. (2000). «Aging of the Brain and Its Impact on Cognitive Performance Integration of Structural and Functional Findings». Craik, F.; Salthouse, T. (eds), *The Handbook of Aging and Cognition*. Mahwah (NJ): Erlbaum, 1-90.
- Reuter-Lorenz, P.; Cappell, K. (2008). «Neurocognitive Aging and the Compensation Hypothesis». *Current Directions in Psychological Science*, 17(3), 177-82. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00570.x>.
- Reuter-Lorenz, P.; Park, D. (2014). «How Does it STAC Up? Revisiting the Scaffolding Theory of Aging and Cognition». *Neuropsychology Review*, 24, 355-70. <https://doi.org/10.1007/s11065-014-9270-9>.
- Rowe, J.; Kahn, R. (1998). *Successful Ageing*. New York: Random House.
- Salthouse, T. (1996). «The Processing-Speed Theory of Adult Age Differences in Cognition». *Psychological Review*, 103(3), 403-28. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.103.3.403>.
- Salthouse, T. (2000). «Aging and Measures of Processing Speed». *Biological Psychology*, 54(1-3), 35-54. [https://doi.org/10.1016/s0301-0511\(00\)00052-1](https://doi.org/10.1016/s0301-0511(00)00052-1).
- Stern, Y. (2002). «What is Cognitive Reserve? Theory and Research Application of the Reserve Concept». *Journal of International Neuropsychological Society*, 8(3), 448-60. <https://doi.org/10.1017/s1355617702813248>.
- Stern, Y. (2009). «Cognitive Reserve». *Neuropsychologia*, 47(10), 2015-28. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2009.03.004>.
- Wood, D. et al. (1976). «The Role of Tutoring in Problem-Solving». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>.

Un percorso di accostamento precoce al bilinguismo in ambito formativo

Il modello e gli strumenti utilizzati

Alberta Novello

Università degli Studi di Padova, Italia

Abstract The advantages of teaching a foreign language from an early age has been demonstrated in the past years. However, only few schools in Italy offer bilingual programmes. Early bilingual childhood education represents a significant opportunity for the personal development of the child and for the quality of his/her language competence. This paper describes a model used to teach a foreign language to very young learners (aged 0-6) in schools and it presents and discusses some documents which have been devised in order to gather information about this model.

Keywords Bilingualism. Early language learning. Language teaching. Language evaluation. Kindergarten.

Sommario 1 Introduzione al progetto *Accostamento al bilinguismo precoce*. – 2 Il modello e gli strumenti. – 3 Conclusione.

1 Introduzione al progetto *Accostamento al bilinguismo precoce*

I benefici di un'educazione plurilingue fin dalla giovanissima età godono da tempo di riconoscimento a livello scientifico. Gli effetti dell'accostamento precoce ad un'altra lingua sono stati indagati (Balboni 1996; Fabbro 2004; Agliotti, Fabbro 2006; Gullberg, Indefrey 2006; Daloiso 2009; Bonifacci 2010; s 2018; Contento 2010; Baker 2011; Fabbro, Cagnelutti 2018) e dimostrano quanto

sia favorevole per il bambino essere esposto in tenera età a una o più lingue sia a livello formativo/cognitivo sia in termini di acquisizione linguistica qualitativamente significativa.

Anche la Commissione Europea (European Commission 2011) ha promosso e tuttora promuove¹ l'acquisizione delle lingue straniere come mezzo per lo sviluppo dell'identità del bambino oltre che di una buona competenza comunicativa.

Nonostante tutti gli aspetti positivi dichiarati dalle teorie sul bilinguismo precoce, che smentiscono anche una lunga serie di falsi miti ed esso legati (per citarne alcuni: il maggiore ed eccessivamente pesante carico cognitivo per il bambino, il ritardo nello sviluppo delle lingue madre, la confusione tra le lingue), sono ancora poche le realtà formative in Italia che offrono un percorso in due (o più) lingue, soprattutto nella primissima infanzia; una di queste è rappresentata dal progetto *Accostamento al bilinguismo precoce* di SPES² e Università degli Studi di Padova.³

L'esperienza, ad oggi al suo quinto anno di attuazione, nasce dalla consapevolezza dei responsabili di SPES di poter offrire, tramite un percorso attentamente pianificato, un'efficace esperienza formativa bilingue (italiano-inglese) ai bambini. A questo scopo l'Ente ha contattato l'Università di Padova e congiuntamente è stato sviluppato un percorso formativo che ha visto coinvolti inizialmente i bambini dagli 0 ai 3 anni e in un secondo momento anche i bambini dai 3 ai 6 anni. Ad oggi le scuole coinvolte sono: cinque asili nido, due scuole dell'infanzia.

2 Il modello e gli strumenti

Nella sua evoluzione il progetto ha naturalmente subito diverse modifiche, nell'ottica di un continuo miglioramento e grazie alla metodologia di ricerca-azione a questo scopo adottata.

Il modello attualmente prevede:

- la formazione delle insegnanti
- la realizzazione della progettazione con le insegnanti
- il coinvolgimento dei genitori e/o chi si occupa del bambino
- il monitoraggio nelle classi
- incontri e feedback intermedi con le insegnanti e il coordinamento
- l'analisi dei risultati ottenuti.

¹ L'insegnamento delle lingue a bambini è uno dei punti dichiarati nell'Agenda della Language Policy Division del Consiglio d'Europa.

² Servizi alla Persona Educativi Sociali, Padova. Direzione: Siro Facco, responsabile didattica: Alberta Grassetto.

³ Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari. Responsabili scientifici: Matteo Santipolo, Alberta Novello.

Per quanto riguarda la formazione delle insegnanti, con la partenza di ogni anno scolastico viene proposto un percorso per il nuovo personale inserito in cui vengono trattati i temi principali legati al bilinguismo, sia dal punto di vista teorico sia pratico. Gli argomenti affrontati riguardano essenzialmente: le neuroscienze evolutive; le basi dell'educazione linguistica; la didattica dell'inglese per giovani apprendenti; le metodologie, le tecniche e le strategie di acquisizione linguistica per bambini. L'obiettivo della formazione è quello di far comprendere come la centralità di tutto il progetto riguardi l'attuazione di un piano formativo che segua un approccio naturale, in linea con le modalità di scoperta del mondo (e del linguaggio) da parte dei bambini. Essendo la fascia d'età considerata caratterizzata da una plasticità neuronale tale che permette di ricevere più input (anche linguistici) ed elaborarli in maniera flessibile e non faticosa attraverso modalità sensoriali, il tipo di attività suggerite alle insegnanti include il coinvolgimento dei sensi attraverso un intrecciarsi di input (linguistici e non) che permettano un naturale sviluppo delle funzioni cerebrali, in accordo con le modalità di scoperta/apprendimento. Per fare in modo che tutto ciò sia efficace, naturalmente l'input dovrà essere costante e abbondante. Su queste premesse viene impostato il progetto, che prevede, difatti, l'inserimento quotidiano della lingua inglese (lingua scelta dall'Ente) in maniera naturale, stimolante e motivante per il bambino, discostandosi in maniera netta dai corsi tradizionali di lingua inglese proposti saltuariamente nelle scuole. Alla formazione partecipa tutto il personale coinvolto nel progetto formativo del bambino e non solamente chi si occupa dell'esperienza in lingua inglese (e quindi in possesso almeno del livello B2, requisito minimo di accesso al concorso SPES come educatore nelle scuole con bilinguismo). Questa scelta si è rivelata vincente in quanto è fondamentale che la consapevolezza sui benefici del percorso sia nota a tutto il personale che interagisce con il bambino al fine di creare un clima positivo per l'acquisizione. Ad oggi gli educatori formati sono circa un centinaio.

Relativamente alla progettazione, annualmente le insegnanti vengono accompagnate nella pianificazione dei momenti da proporre in lingua inglese. Tale guida e supervisione degli obiettivi da stabilire e delle attività per raggiungerli permette di monitorare il rispetto delle teorie e metodologie presentate, unitamente alla quantità e alla qualità di input linguistico proposto. Essendo le scuole coinvolte nel progetto a metodologia laboratoriale si è rivelato da subito fondamentale progettare in armonia gli obiettivi formativi con quelli linguistici. La progettazione, perciò, è stata costruita pensando a quali obiettivi, già presenti nel piano formativo dei bambini, potessero essere raggiunti lavorando in lingua inglese e a come proporre le attività rispettando sia i principi dello sviluppo personale del bambino sia le teorie glottodidattiche. I laboratori che sono stati scelti per le attività in lingua sono: il laboratorio espressivo (artistico), il labo-

ratorio delle storie, il laboratorio di motoria, il laboratorio euristico/scientifico. Nella progettazione sono stati inclusi per ogni scuola i momenti di routine, in quanto facenti parte delle attività permanenti svolte in lingua inglese e, per i centri infanzia, le attività di continuità nido-infanzia legate all'accostamento della lingua.

Parte del progetto riguarda anche le modalità di informazione dei genitori sul percorso. Ad inizio anno i responsabili di SPES con l'Università di Padova incontrano nelle varie strutture i genitori (o chi per loro) e, oltre a spiegare le finalità e le modalità dell'inserimento della lingua inglese nel piano formativo, rispondono ai dubbi e alle curiosità legate all'apprendimento precoce di una lingua straniera. Oltre a questo, le scuole propongono, accanto alle usuali giornate di *open day*, dei momenti di incontro in cui le famiglie hanno l'opportunità di vivere con i bambini alcune attività in inglese e di vedere, così, il naturale ed efficace coinvolgimento del bambino nei momenti in lingua. Anche l'angolo della biblioteca è stato fornito con materiali in lingua, in modo che le famiglie possano scegliere dei libri in inglese nel prestito organizzato dalla scuola. Inoltre, i genitori sono invitati ai convegni che periodicamente vengono organizzati dai responsabili scientifici del progetto sui temi dell'accostamento precoce ad una lingua straniera.

Un'altra fase fondamentale del progetto include i costanti monitoraggio effettuati nelle classi. Le insegnanti sono, difatti, periodicamente affiancate nello svolgimento delle attività e tramite tale osservazione da parte dei responsabili è possibile apportare dei miglioramenti di volta in volta nell'intervento didattico. L'osservazione avviene con l'ausilio di strumenti appositamente creati, come la griglia di osservazione presentata nell'Appendice A, nell'ottica di una continua ricerca-azione. In base a quanto osservato vengono proposti degli incontri di feedback con le insegnanti di tutte le scuole in modo da riflettere insieme su ciò che è stato rilevato, sulle eventuali criticità e sulle modalità di risoluzione, sulle nuove proposte e la loro realizzazione. A questi momenti seguono degli incontri tra i responsabili del progetto per fare il punto della situazione e stabilire potenziali punti di intervento.

Alla fine di ogni anno scolastico vengono, poi, proposti due momenti ulteriori: un incontro con le scuole, in cui si riflette su tutto il percorso e si raccolgono le proposte di miglioramento da parte delle insegnanti e una riunione del coordinamento in cui si discutono gli elementi emersi dal feedback con gli insegnanti e si analizzano i dati raccolti tramite le schede di osservazione relative ai bambini.

L'incontro con le insegnanti è solitamente condotto tramite delle domande guida che hanno lo scopo di focalizzare la discussione su alcuni nodi fondamentali che necessitano di essere trattati. Di seguito alcune delle domande solitamente utilizzate:

- come hanno reagito inizialmente i bambini al cambio linguistico?
- come reagiscono ora?

- riuscite a rispettare la progettazione?
- gli obiettivi sono troppi? Sono pochi?
- riuscite ad utilizzare la lingua per un tempo consono all'obiettivo?
- la scansione delle attività in inglese è funzionale all'obiettivo?
- quali difficoltà avete riscontrato?
- quale feedback dai genitori?
- come può essere migliorato il progetto (a breve termine e a lungo termine)?

Nell'incontro tra il coordinamento, oltre a discutere sulle risposte ottenute a queste domande, vengono analizzati i dati ottenuti tramite la valutazione/osservazione dei bambini.

L'osservazione dei risultati raggiunti è parte essenziale del processo circolare che prevede la revisione e l'adattamento degli obiettivi fissati. Per stabilire i criteri di osservazione adatti è necessario riesaminare i punti selezionati come fondamentali negli obiettivi pianificati, assieme alle modalità di insegnamento individuate. Una volta stabiliti tali criteri si è reso indispensabile elaborare degli strumenti di osservazione adatti allo scopo e ai discenti. Sono state, per cui, create delle griglie di osservazione, una per il nido (Novello 2018) e una per l'infanzia (Appendice B) che hanno visto uno specifico lavoro di elaborazione e scambio continuo con le insegnanti per la loro sperimentazione. Attualmente per alcune strutture nido è in corso un'ulteriore sperimentazione di nuovi criteri di valutazione.

Monitorare gli obiettivi in un percorso di bilinguismo precoce è parte fondamentale di tutto il processo; le reazioni e i risultati legati all'avvicinamento e all'esposizione a un'altra lingua necessitano di essere costantemente osservati al fine di creare un ambiente di apprendimento proficuo, caratterizzato da un clima positivo e motivante. Proprio l'età dei bambini deve essere il punto di riflessione iniziale per la pianificazione di una fase di monitoraggio in un percorso di bilinguismo. Parlando in questo caso, poi, di bilinguismo precoce, chiaramente il monitoraggio si baserà sull'osservazione dei comportamenti linguistici e non linguistici dei bambini e sulla riflessione puntuale da parte delle educatrici. La metodologia utilizzata per la valutazione del percorso dovrà essere in linea con il focus dell'insegnamento e rispettare un approccio più naturale possibile all'interno della didattica. Trattandosi di bambini molto piccoli, le attività valutative non dovranno in alcun modo costituire un momento estraneo e, di conseguenza, disturbante e/o disorientate nella loro routine, per tale motivo dovranno essere perseguite attraverso momenti di osservazione pianificata, i quali, attuati con continuità, permetteranno un affidabile monitoraggio dei risultati (Novello 2012).

L'ausilio di una o più griglie di osservazione è, perciò, alla base del monitoraggio. L'elaborazione di una griglia non è un aspetto semplice della valutazione ed è importante ricordare che si tratta di uno stru-

mento che va testato e migliorato nel tempo. La creazione di strumenti di osservazione può essere definito un percorso a più tappe con momenti fondamentali di revisione e riflessione, sulla base della sperimentazione effettuata. Nel percorso di monitoraggio del progetto di bilinguismo precoce descritto, le griglie create si sono rivelate indubbiamente valide per l'osservazione degli obiettivi fissati e per un prezioso ritorno di informazioni.

3 Conclusione

Il progetto descritto si inserisce in un contesto nazionale in cui l'attenzione verso l'insegnamento precoce delle lingue, non essendo regolato da normativa, è affidato a singole iniziative. Come spiegato in Santipolo, Novello (2019):

il sistema scolastico italiano, attualmente, non prevede l'insegnamento della lingua straniera obbligatorio negli ordini di scuola inferiori alla primaria. In quest'ordine di scuola l'insegnamento dell'inglese (unica lingua prevista) è affidato a laureati a ciclo unico quinquennale in Scienze della formazione primaria [...] con un livello in uscita di conoscenza della lingua pari al B2 del Quadro comune europeo di riferimento, ma, in genere, privi di un'adeguata preparazione glottodidattica. Sono gli stessi laureati a cui, in maniera "facoltativa" (vale a dire, qualora il dirigente della struttura sia sensibile alla questione o vi siano ragioni di carattere "commerciale" che lo motivino in tal senso), viene assegnato l'insegnamento anche nella scuola dell'infanzia (3-6 anni). In entrambi i casi, ciò che spesso avviene in classe è un insegnamento di tipo se non formalistico in senso stretto, quanto meno poco stimolante e, in ogni caso, estremamente limitato per contenuti e durata (con le lezioni concentrate in, al massimo, un paio d'ore consecutive alla settimana). La normativa non fa invece alcun cenno all'accostamento alla lingua inglese (o altra lingua) nei nidi (0-3 anni). (Santipolo, Novello 2019, 90)

Interessante notare come anche i recenti progetti esistenti a livello nazionale e internazionale (Daloiso, Favaro 2019; Benz 2018) accostino l'esperienza ad un percorso di ricerca-azione al fine di raccogliere dati significati utili al miglioramento delle proposte.

In questo tipo di progetti la metodologia di ricerca-azione si rivela, difatti, fondamentale per comprendere l'efficacia di modalità di insegnamento e di ambienti di apprendimento nuovi. La scarsità e la novità delle esperienze richiede necessariamente un'indagine sugli aspetti ritenuti fondamentali per la riuscita dei progetti.

Nel caso del progetto *Accostamento al bilinguismo precoce* si è ri-

tenuto indispensabile indagare gli aspetti descritti precedentemente (vedi § 2 e appendici) con continuità al fine di intervenire tempestivamente con l'attuazione di modifiche e miglioramenti.

Ad oggi l'analisi dei dati riguarda l'apprendimento precoce di 488 bambini, con dimostrato aumento delle abilità di comprensione e di riproduzione/produzione spontanea della lingua inglese. I dati sono attualmente oggetto di uno studio e relativa pubblicazione, ma possiamo anticipare che un incremento significativo ha coinvolto le voci: «Understands simple questions and instructions», «Understands the global meaning of a short story», «Says English words observing a picture/object».

Da segnalare che sia per il nido sia per la scuola dell'infanzia viene costantemente monitorato anche il grado di serenità del bambino nell'affrontare le attività in lingua straniera e che i risultati raccolti finora sono sempre stati molto incoraggianti.

Possiamo, infine, affermare che il modello e gli strumenti proposti si sono rivelati efficaci per la conduzione di un percorso di bilinguismo precoce e possono fungere da traccia per altri percorsi simili. Naturalmente la revisione e la costante comunicazione tra tutte le persone coinvolte sono alla base dei risultati positivi ottenuti e ciò implica un'adeguata flessibilità all'interno di un progetto in evoluzione e miglioramento grazie ad una ricerca-azione continua.

Appendice A

Scheda monitoraggi⁴

Osservatore: _____ Data: _____
 Scuola: _____ Laboratorio: _____
 Insegnante: _____

Le attività e i materiali rispettano ciò che è indicato nella progettazione	1	2	3	4	5
Le fasi delle attività vengono rispettate	1	2	3	4	5
La durata programmata di ciascuna fase viene rispettata	1	2	3	4	5
Il ritmo di lavoro è adeguato	1	2	3	4	5
L'insegnante utilizza la L1 per un tempo adeguato	1	2	3	4	5
L'insegnante utilizza la LS per un tempo consono all'obiettivo	1	2	3	4	5
L'insegnante rispetta i tempi di rielaborazione/ produzione dei bambini	1	2	3	4	5
Le modalità di lavoro sono varie (singolo, coppie, gruppi, ecc.) e motivanti	1	2	3	4	5
L'insegnante usa più strumenti didattici	1	2	3	4	5
L'insegnante crea materiali nuovi e stimolanti	1	2	3	4	5
Si favorisce l'associazione di vocaboli a immagini/oggetti	1	2	3	4	5
Si favorisce l'impiego del Total Physical Response	1	2	3	4	5
L'ambiente favorisce l'accostamento alla lingua inglese	1	2	3	4	5
L'insegnante parla volentieri in LS in più momenti	1	2	3	4	5
L'insegnante dimostra un atteggiamento positivo, propositivo e motivante nei confronti del progetto	1	2	3	4	5
L'insegnante è aperta al confronto e a ricevere suggerimenti/consigli	1	2	3	4	5
L'insegnante si è impegnata nel risolvere criticità segnalate	1	2	3	4	5

NOTE _____

⁴ Griglia elaborata da Alberta Novello e Francesca Siorini.

Appendice B

Global Assessment Grid of the English language⁵

Attitude			
Date	Accepts LS as a means of communication	Pays attention	Is interested and curious
entro metà novembre	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
entro fine febbraio	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
entro fine maggio	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Listening skills			
Date	Understands simple questions and instructions	Can match words with pictures and objects	Understands the global meaning of a short story
entro metà novembre	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
entro fine febbraio	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
entro fine maggio	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

General speaking skills							
Date	Uses English words of his/her own accord	Uses English phrases of his/her own accord	Says English words observing a picture/object	Can reply in LS to simple questions	Responds in Italian or using gestures	Repeats words that teacher says	Can reproduce the sound of the new LS words
entro metà novembre	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
entro fine febbraio	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4
entro fine maggio	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4	1 2 3 4

Notes _____

1= low acquisition; 2= medium acquisition; 3= good acquisition; 4= great acquisition

⁵ Griglia ideata da Alberta Novello e Francesca Siorini.

Bibliografia

- Agliotti, S.; Fabbro, F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Balboni, P. (1996). *Educazione bilingue*. Perugia: Guerra.
- Benz, V. (2018). *Bilingual Childcare. Hitches, Hurdles and Hopes*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bonifacci, P. (2010). «Lo sviluppo cognitivo bilingue». *Contento* 2010, 29-40.
- Bonifacci, P. (a cura di) (2018). *I bambini bilingui*. Roma: Carocci.
- Contento, S. (a cura di) (2010). *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia. Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M.; Favaro, L. (2019). «L'accostamento alla lingua straniera nel nido d'infanzia. Una nuova sfida glottodidattica». *Scuole e Lingue Moderne*, 1-3, 4-11.
- European Commission (2011). *Commission Staff Working Paper. European Strategic Framework for Education and Training. Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. https://ec.europa.eu/education/content/commission-staff-working-paper-language-learning-pre-primary-level-making-it-efficient-and_en.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F.; Cagnelutti, E. (2018). *Neuroscienze del bilinguismo. Il farsi e il disfarsi delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Gullberg, M.; Indefrey, P. (2006). *The Cognitive Neuroscience of Second Language Acquisition*. Michigan: Blackwell.
- Novello, A. (2012). «La valutazione e la certificazione delle competenze nell'inglese per la scuola primaria». Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese. Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia, 393-415.
- Novello, A. (2018). «Bilinguismo precoce: il monitoraggio degli obiettivi». Santipolo, M.; Mazzotta, P. (a cura di), *L'educazione linguistica oggi, Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*. Torino: UTET, 159-64.
- Santipolo, M.; Novello, A. (2019). «La formazione iniziale degli educatori di lingua straniera al nido: il caso del corso di laurea in scienze della formazione e dell'educazione dell'università di Padova a Rovigo». *Settecentone, Rivista di studi italo-finlandesi*, 31, 89-100.

Strategie di studenti universitari nell'apprendimento delle lingue Verso un modello transculturale di competenza strategica

Emanuele Casani

Università Ca' Foscari Venezia, Italia

Abstract In this study, a multicultural sample of university students enrolled in an immersion course of Language Sciences responded to the *Strategy Inventory for Language Learning* to provide data about their language learning strategy preferences. The outcomes reveal a preference for metacognitive and cognitive strategies as well as for social and compensation strategies. Memory and affective strategies are significantly less used. A strategy interdependence hypothesis is proposed to interpret these outcomes, which are in line with those found in cross-cultural literature.

Keywords Language learning. Learning strategies. Strategic Competence. Second Language. Tertiary education.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Metodo. – 3 Risultati. – 4 Discussione.

1 Introduzione

Le strategie d'apprendimento sono procedure cognitive consapevoli adottate dagli apprendenti per favorire la comprensione, l'apprendimento e il rinforzo della lingua. Il loro studio ha inizio con la ricerca sul *good language learner* (Rubin 1975; Stern 1975), che tentava di classificare i comportamenti degli studenti esperti durante le attività linguistiche nell'ipotesi che si potesse imparare da essi. Tale ricerca supporta l'idea che gli studenti competenti adottino misure consapevoli utilizzando una gamma più ampia di strategie rispetto agli studenti meno esperti.

La motivazione è ritenuta il fattore d'influenza più potente nella scelta delle strategie da parte degli studenti universitari (Oxford, Nyikos 1989), insieme ad altre variabili ad essa correlate, come gli anni di studio, lo status del corso (facoltativo/richiesto) e alcune interazioni tra queste variabili (per una classificazione esaustiva, cf. Oxford 1989). Anche il sesso degli apprendenti sembra avere effetto sulla scelta delle strategie. Le donne mostrano di utilizzare due tipi di strategie in più rispetto agli uomini: strategie di studio generali e strategie di pratica legate alle regole formali (Oxford, Nyikos 1989). Uno studio condotto su studenti iraniani d'inglese LS (Lingua Straniera) (Pishghadam 2009) sostiene che gli uomini utilizzano più strategie sociali e mnemoniche delle donne, mentre tutti confermano un uso massiccio di strategie metacognitive e scarso di strategie affettive.

L'uso delle strategie e il livello di competenza sono interdipendenti (McDonough 2006). Nei livelli iniziali gli studenti hanno bisogno di una maggior quantità di input mentre nelle fasi successive necessitano di un repertorio strategico da usare flessibilmente in circostanze diverse. La competenza metacognitiva caratterizza l'approccio di discenti esperti (Brown et al. 1986; Nickerson et al. 1985; Wong 1986), migliora i risultati (Dickinson 1995; Säljö 1979; Zimmerman 1989; Zimmerman, Bandura 1994) e accelera i progressi nell'apprendimento (Victori, Lockart 1995), facilitando il richiamo delle informazioni (Nickerson et al. 1985), la comprensione dei testi (Brown et al. 1986; Schommer 1990), la risoluzione dei compiti d'apprendimento (Vann, Abraham 1990) e l'impegno cognitivo degli studenti (Pintrich et al. 1993).

Rubin (1975; 1981) rileva che i *good language learners* sono disposti a rischiare, a formulare ipotesi e a imparare dagli errori; sono comunicatori; metalinguisti attenti alla forma; praticanti tenaci alla ricerca di possibilità d'uso della lingua; osservatori consapevoli del nuovo input, che paragonano regolarmente con il loro standard nativo; animali sociali «con le antenne protese» e in sintonia con le variabili del contesto sociale. Queste caratteristiche hanno portato a identificare una prima tassonomia di strategie d'apprendimento (Stern 1975), a cui ne sono seguite altre legate ai costrutti delle diverse ricerche. L'eshaustivo schema di classificazione di Oxford-Carpenter (1985) consiste in 60 strategie, sintetizzate in sei categorie corrispondenti alle dimensioni del SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*) (Oxford 1990) (vedi § 2).

Altri strumenti per misurare le strategie d'apprendimento delle lingue sono: il *Metacognitive State Questionnaire* (O'Neil, Abedi 1996), usato per studiare il ruolo della metacognizione sulla performance nelle scuole superiori (Salarifar, Pakdaman 2010); il test di Nelson (1996), usato per studiare l'autovalutazione come strategia metacognitiva per l'apprendimento della grammatica (Meshkat, Nasirifirouz

2009); il MARSI (*Metacognition Awareness Reading Strategies Inventory*) (Mokhtari, Reichard 2002), usato per indagare la relazione tra le strategie metacognitive di lettura e lo status accademico degli studenti (Javadi et al. 2010); il MALQ (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*) (Vandergrift et al. 2006), l'*Oxford Placement Test* (Allan 1992) e il *Listening Strategy Questionnaire* (Archer 2002), usati per studiare le relazioni tra le strategie di ascolto impiegate dagli studenti universitari iraniani, i loro stili d'apprendimento e il livello metacognitivo in inglese (Shirani Bidabadi, Yamat 2011). Tali studi confermano che le strategie metacognitive sono le più utilizzate e gli studenti avanzati impiegano strategie cognitive, metacognitive e compensative più delle altre (Shirani Bidabadi, Yamat 2011).

Il presente studio intende esplorare le preferenze degli studenti universitari riguardo all'impiego delle strategie d'apprendimento delle lingue. Tali informazioni potrebbero rendersi utili agli studenti e agli insegnanti di lingue, poiché la conoscenza delle strategie più efficaci per risolvere i compiti in L2,¹ più adatte ai diversi stili d'apprendimento e più flessibili nel combinarsi con le altre strategie può rendere l'apprendimento più facile, veloce, piacevole, autonomo e trasferibile alle nuove situazioni d'apprendimento (Oxford 1990).

2 Metodo

Un questionario di autoriflessione sulle strategie d'apprendimento è stato somministrato a una classe multiculturale di 73 studenti universitari (11 maschi + 62 femmine) iscritti a un corso di laurea magistrale in Scienze del linguaggio in Italia con alcuni insegnamenti tenuti in lingua inglese veicolare. Il livello di competenza inglese dei soggetti era compreso fra il C1 e il nativo. Le lingue materne dei soggetti sono indicate nella tabella 1.

Tabella 1 Lingue materne del campione

Lingua	N
Arabo	1
Cinese	1
Inglese	2
Tedesco	1
Italiano	56
Giapponese	1
Lituano	1

1 L2 sarà d'ora in poi usato come iperonimo per indicare la lingua seconda/straniera

Lingua	N
Persiano	1
Polacco	1
Portoghese	2
Rumeno	1
Russo	2
Spagnolo	1
Vietnamita	2

Lo strumento utilizzato è il SILL (*Strategy Inventory for Language Learning*), vers. 7.1 (Oxford 1990), costituito da 50 affermazioni relative alle strategie degli studenti suddivise nelle categorie:

- mnemoniche
- cognitive;
- compensative;
- metacognitive;
- affettive;
- sociali.

Agli informanti viene chiesto di esprimere il proprio gradimento per ciascuna affermazione attraverso la seguente scala Likert:

- mai o quasi mai vero;
- di solito non vero (vero meno della metà delle volte);
- abbastanza vero (vero circa la metà delle volte);
- di solito vero (vero più della metà delle volte);
- quasi sempre vero.

I questionari sono stati somministrati attraverso la piattaforma universitaria Moodle.² Alle risposte è stato assegnato un punteggio da 1 (mai o quasi mai vero) a 5 (quasi sempre vero).

2 Dieci questionari sono stati esclusi a causa di risposte multiple o mancanti, pertanto il campione finale consiste in 63 soggetti.

3 Risultati

Il grafico di figura 1 mostra la distribuzione e le mediane dei punteggi.

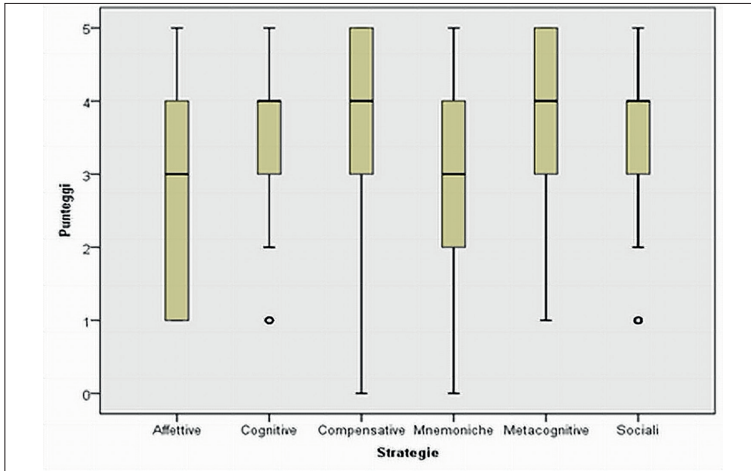


Figura 1 Distribuzione dei punteggi per ciascun tipo di strategia

Il test di Kruskal-Wallis ha evidenziato un effetto significativo di tipo di strategia ($H(5) = 192,714$, $p < 0,001$). La tabella 2 mostra i valori dei ranghi delle medie e la tab. 3 i risultati significativi dell'analisi post hoc.

Tabella 2 Ranghi delle medie per ciascun tipo di strategia

Strategie	Valori ranghi
Metacognitive	1834,09
Cognitive	1713,08
Compensative	1604,69
Sociali	1506,66
Mnemoniche	1328,69
Affettive	1176,48

Tabella 3 Contrasti post hoc significativi (Bonferroni)

Strategie 1	Strategie 2	<i>p</i>
Metacognitive	Compensative	= 0,001
Metacognitive	Sociali	= 0,002
Metacognitive	Mnemoniche	< 0,001
Metacognitive	Affettive	< 0,001
Cognitive	Mnemoniche	< 0,001
Cognitive	Affettive	< 0,001
Compensative	Mnemoniche	< 0,001
Compensative	Affettive	< 0,001
Sociali	Mnemoniche	< 0,001
Sociali	Affettive	< 0,001

È stata condotta un'analisi delle correlazioni fra i diversi tipi di strategie. Le correlazioni significative sono elencate nella tabella 4.

Tabella 4 Correlazioni significative fra strategie

Strategie 1	Strategie 2	<i>ρ</i> (Spearman)	<i>p</i>
Metacognitive	Cognitive	0,177**	< 0,001
Metacognitive	Compensative	- 0,151**	0,009
Metacognitive	Mnemoniche	0,154**	< 0,001
Metacognitive	Affettive	0,224**	< 0,001
Sociali	Cognitive	0,134**	0,009
Sociali	Compensative	0,241**	< 0,001
Sociali	Affettive	0,108*	0,035
Mnemoniche	Affettive	0,386**	< 0,001

* Correlazione significativa con $p < 0.05$
 ** Correlazione significativa con $p < 0.001$

Riguardo alle strategie metacognitive, gli informanti hanno dichiarato di prestare quasi sempre attenzione quando qualcuno parla la L2 ($M=4,70$, $DS=0,56$). Di solito cercano di usare i propri errori per migliorarsi ($M=4,25$, $DS=0,80$), tentano di scoprire come migliorarsi ($M=4,17$, $DS=0,83$), cercano di leggere quanto più materiale possibile in L2 ($M=3,87$, $DS=0,96$), riflettono sui loro progressi nell'apprendimento ($M=3,83$, $DS=0,87$) e cercano più modi possibili per usare la L2 ($M=3,79$, $DS=0,92$). Abbastanza spesso si pongono obiettivi chiari per migliorare le proprie abilità ($M=3,43$, $DS=1,01$), cercano persone con cui poter parlare la L2 ($M=3,29$, $DS=1,05$) e si organizzano in modo da avere abbastanza tempo per studiare ($M=3,17$, $DS=1,16$).

Riguardo alle strategie cognitive, hanno affermato che di solito tentano di parlare come i madrelingua ($M=4,25$, $SD=0,86$), non tra-

ducono parola per parola ($M=4,14$, $DS=0,96$), seguono programmi o film in L2 ($M=4,05$, $DS=1,02$) e si esercitano nella pronuncia ($M=3,94$, $DS=1,03$). Utilizzano tecniche come scorrere prima velocemente i passaggi in L2 e poi rileggerli attentamente ($M=3,78$, $DS=1,02$), cercano di individuare modelli d'uso della L2 ($M=3,71$, $DS=0,83$), analizzano il significato delle parole scomponendole in parti comprensibili ($M=3,67$, $DS=1,18$), leggono per svago testi in L2 ($M=3,62$, $DS=1,10$), usano le parole che conoscono in diversi modi ($M=3,60$, $DS=0,85$), ripetono a voce o per iscritto le nuove parole ($M=3,51$, $DS=1,27$), scrivono appunti, messaggi, lettere o relazioni in L2 ($M=3,48$, $DS=0,90$). Abbastanza spesso tendono a iniziare conversazioni in L2 ($M=3,44$, $DS=0,93$), cercano similarità fra la L2 e la loro madrelingua ($M=3,21$, $DS=1,26$) ed eseguono riassunti in L2 ($M=3,00$, $DS=1,16$).

Una strategia di compensazione quasi sempre utilizzata ($M=4,63$, $DS=0,55$) risulta la sostituzione con espressioni dello stesso significato quando non si hanno a disposizione quelle giuste. Strategie compensative spesso impiegate sono formulare ipotesi per comprendere parole non familiari ($M=3,76$, $DS=1,10$) e leggere testi in L2 senza ricercare il significato di ogni nuova parola ($M=3,65$, $DS=1,27$). Strategie di compensazione abbastanza utilizzate includono l'uso dei gesti quando non si ha a disposizione l'espressione adeguata ($M=3,22$, $DS=1,24$), il tentativo di prevedere ciò che l'interlocutore sta per dire ($M=2,90$, $DS=1,25$) e l'invenzione di nuove parole quando non si conoscono quelle giuste ($M=2,57$, $DS=1,32$). Strategie sociali di solito utilizzate sono la conoscenza della cultura target ($M=4,08$, $DS=0,92$), la richiesta di moderare la velocità o di ripetere quando qualcosa non viene compreso ($M=3,87$, $DS=0,94$), la richiesta di correzione agli interlocutori ($M=3,60$, $DS=1,30$) e la formulazione di domande in L2 ($M=3,59$, $DS=1,01$). Abbastanza utilizzate sono la richiesta d'aiuto ai madrelingua ($M=3,21$, $DS=1,15$) e la pratica della L2 con altri studenti ($M=2,67$, $DS=1,19$).

Gli intervistati hanno dichiarato di utilizzare di solito strategie mnemoniche come la ricerca delle relazioni tra ciò che già sanno e i nuovi apprendimenti ($M=3,97$, $DS=0,86$), la memorizzazione di nuove espressioni attraverso la loro posizione nella pagina o alla lavagna ($M=3,83$, $DS=1,23$) e attraverso la creazione di immagini mentali di situazioni in cui esse potrebbero essere usate ($M=3,71$, $DS=1,11$). Usano abbastanza tecniche quali la memorizzazione di nuove parole attraverso il loro impiego ($M=3,48$, $DS=0,98$) e il collegamento del suono delle nuove parole a immagini reali ($M=3,16$, $DS=1,29$). Le strategie meno utilizzate risultano quelle mnemoniche, come l'abbinamento delle parole ai movimenti fisici ($M=2,14$, $DS=1,20$), l'uso di rime ($M=1,98$, $DS=1,28$) e di *flashcard* ($M=1,79$, $DS=1,15$), e quelle affettive, come concedersi una ricompensa quando si usa la L2 con successo ($M=2,13$, $DS=1,28$) e parlare con qualcun altro dei propri sentimenti in L2 ($M=2,08$, $DS=1,21$). Quasi mai praticata risulta la scrittura dei propri sentimenti in un diario in L2 ($M=1,14$, $DS=0,56$).

4 Discussione

Le strategie metacognitive risultano le preferite dagli informanti, al pari di quelle cognitive. Insieme a queste ultime, si registra una preferenza significativa per le strategie compensative e sociali, mentre le meno utilizzate risultano le mnemoniche e le affettive. Risultati simili si ritrovano in altri studi. Una ricerca condotta nella scuola secondaria nello Stato di Penan (Malaysia) ha rivelato che le strategie metacognitive sono le più utilizzate dagli studenti cinesi, seguite, in ordine di preferenza, da quelle cognitive, sociali, compensative, mnemoniche e infine affettive (Leong 2008). Anche gli studenti malesi hanno rivelato di utilizzare maggiormente le strategie metacognitive, mentre le mnemoniche sono risultate meno utilizzate rispetto ad altre, come le compensative (Awang-Hashim, Sahil 1994). Altri studi riportano le strategie cognitive e metacognitive come preferite dagli studenti esperti (Chamot 2005; Weinstein 1988), mentre le affettive come più diffuse fra gli studenti meno esperti (Bremner 1999; Farrah Diebaa, Fatini 2009). Il presente studio si colloca su questa linea poiché il campione, costituito da studenti magistrali di linguistica con un livello avanzato di conoscenza della lingua straniera, dovrebbe possedere abilità metacognitive, di autovalutazione e di autogestione avanzate, che fanno parte del funzionamento esecutivo dello studente esperto (Denckla 1996). Ciò può spiegare l'uso massiccio di strategie metacognitive e cognitive, che risultano significativamente correlate fra loro. L'alta frequenza d'uso di strategie compensative è pure in linea con un profilo di discente esperto. Si tratta di strategie comunicative prima che d'apprendimento, che richiedono un insieme di abilità, tra cui il monitoraggio della produzione, parafrasi, riformulazione e gestione delle difficoltà, caratterizzate da un'importante componente metalinguistica e metacognitiva, come conferma la correlazione significativa fra strategie metacognitive e compensative. La correlazione negativa fra queste ultime potrebbe indicare che i soggetti che usano strategie compensative sono più orientati alla risoluzione del compito che al processo, dunque generalmente meno portati all'automonitoraggio. A loro volta, le strategie sociali correlano significativamente con le compensative, poiché queste ultime, quali strategie di comunicazione, sono rese più efficaci dalla competenza socioculturale. Si crea dunque una sorta di sistema interdipendente, che potrebbe spiegare i risultati del presente studio, la cui forza motrice risiede nelle strategie cognitive e metacognitive. Le prime sono necessarie per la realizzazione delle seconde (nessuna differenza significativa fra il loro uso e interrelazione significativa); sono inoltre necessarie per la realizzazione di strategie compensative (nessuna differenza significativa fra loro); le strategie compensative e sociali insieme (nessuna differenza significativa e interrelazione significativa) contribuiscono all'adeguatezza delle produzioni e, più in generale, alla

realizzazione della competenza socioculturale. Fra le strategie mnemoniche, le uniche di solito usate («penso alle relazioni tra ciò che già conosco e i nuovi apprendimenti in L2»; «uso le parole nuove in modo da poterle ricordare»; «memorizzo nuove parole o frasi attraverso la loro collocazione nella pagina») sono per lo più tecniche di contestualizzazione con un'importante componente metacognitiva. Ciò spiega la relazione significativa fra strategie metacognitive e mnemoniche. Alcuni studi confermano che le strategie di memoria sono tra le meno favorite anche dagli studenti asiatici (Bremner 1999; Hong-Nam, Leavell 2006; Wharton 2000; Yang 1999). Il modello individuato, schematizzato nella figura 2, sembrerebbe dunque applicabile a livello trans-culturale. In alto in nero si trovano le strategie più usate, al centro in grigio scuro quelle usate con frequenza intermedia e in basso in grigio chiaro quelle meno usate. Le frecce rappresentano le correlazioni significative, tutte positive eccetto una.

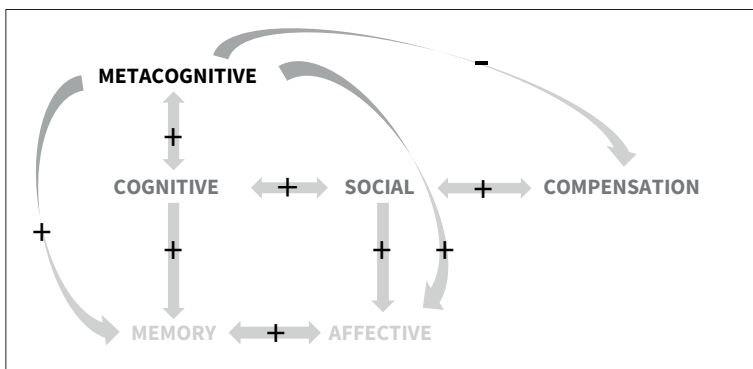


Figura 2 Ipotesi di interdipendenza strategica

Riguardo alle strategie meno usate, si noti che le domande del SILL riguardanti le strategie affettive sono essenzialmente autofocalizzate e sembrano considerare poco gli aspetti affettivi implicati nella comunicazione (strategie socioaffettive), come conferma la debolezza della correlazione fra strategie sociali e affettive. Fanno eccezione gli item «incoraggio me stesso a parlare la L2 anche quando ho paura di fare errori», che ha ottenuto una media più alta rispetto agli altri, e «parlo con qualcun altro di come mi sento quando sto imparando la L2», che ha confermato un basso grado di preferenza. L'autoriflessione implicata in tali strategie e il ricorso al ricordo delle proprie sensazioni potrebbe spiegare la correlazione significativa fra strategie affettive e metacognitive e quella più robusta fra strategie affettive e mnemoniche.

In conclusione, l'analisi delle strategie degli studenti universitari nell'apprendimento delle lingue conferma una preferenza per le strategie cognitive e metacognitive, insieme a quelle sociali e compensative. Le strategie mnemoniche non risultano apprezzate, ad eccezione di quelle con una componente metacognitiva. La scarsa preferenza per le strategie affettive si conferma compatibile con un profilo d'apprendente esperto. I risultati sono spiegati attraverso un'ipotesi di interdipendenza strategica, che, in linea con Oxford (1990), considera le strategie (meta)cognitive centrali nel processo d'apprendimento delle lingue e sembrerebbe applicabile a livello transculturale. Tale ipotesi potrebbe essere validata attraverso uno studio sistematico delle relazioni fra strategie d'apprendimento e livelli di competenza linguistica in apprendenti con diverse culture d'origine.

Bibliografia

- Allan, D. (1992). *Oxford Placement Tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Archer, C.G. (2002). *The Effect of Language Learning Strategy Instruction on Listening Comprehension Proficiency and Strategy Use of Learners of German as a Foreign Language* [Master's thesis]. Edmonton: University of Alberta.
- Awang-Hashim, R.; Sahil, S.A.S. (1994). «Examining Learners' Language Learning Strategies». *RELC Journal*, 25(2), 25-45. <https://doi.org/10.1177%2F003368829402500201>.
- Bremner, S. (1999). «Language Learning Strategies and Language Proficiency: Investigating Relationship in Hong Kong». *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514. <https://doi.org/10.3138/cmlr.55.4.490>.
- Brown, A.L. et al. (1986). «The Role of Metacognition in Reading and Studying». Orasanu, J. (ed.), *Reading Comprehension from Research to Practice*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 49-75.
- Chamot, A.U. (2005). «Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research». *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 112-30. <https://doi.org/10.1017/S0267190505000061>.
- Denckla, M.B. (1996). «Research on Executive Function in a Neurodevelopmental Context: Application of Clinical Measures». *Developmental Neuropsychology*, 12, 5-15. <https://doi.org/10.1080/87565649609540637>.
- Dickinson, L. (1995). «Autonomy and Motivation: A Literature Review». *System*, 23, 165-74.
- Farrak Diebaa, R.A.; Fatini, H. (2009). «Language Learning Strategies: Preference of English For Specific Purpose University Students». *Proceedings of 1st International Conference of Languages*. Penang: UiTM.
- Hong-Nam, K.; Leavell, A.G. (2006). «Language Learning Strategies of ESL Students in an Intensive English Learning Context». *System*, 34(3), 399-415. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.02.002>.
- Javadi, M. et al. (2010). «The Relationship Between Metacognitive Awareness of Reading Strategies and Students' Academic Status in Isfahan University of Medical Sciences». *Iranian Journal of Medical Education*, 3(10), 246-54.
- Leong, L.S. (2008). «The Language Learning Strategies of Malay-Educated and Chinese-Educated Learners in Malaysian Secondary Schools». Pandian, A.

- et al. (eds), *Teaching and Learning Language: Current Trends and Practices*. Malaysia: Penerbit University Sains, 264-9.
- McDonough, S. (2006). «Learner Strategies: An Interview with Steven McDonough». *ELT Journal*, 60(1), 63-70.
- Meshkat, M.; Nasirifirouz, A. (2009). «Self-Assessment Metacognitive Strategy in Increasing Language Learners' Grammar Knowledge». *Journal of Education Technology*, 44, 29-36.
- Mokhtari, K.; Reichard, C.A. (2002). «Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies». *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.2.249>.
- Nelson, T.O. (1996). «Consciousness and Metacognition». *American Psychologist*, 51, 102-16.
- Nickerson, R.S. et al. (1985). *The Teaching of Thinking*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Neil, H.F.; Abedi, J. (1996). «Reliability and Validity of a State Metacognitive Inventory: Potential for Alternative Assessment». *The Journal of Educational Research*, 89(4), 234-45. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941208>.
- Oxford-Carpenter, R.L. (1985). *A New Taxonomy of Language Learning Strategies*. Washington (DC): ERIC/CLL.
- Oxford, R.L. (1989). «Use of Language Learning Strategies: A Synthesis of Studies with Implications for Strategy Training». *System*, 17, 1-13.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Oxford, R.; Nyikos, M. (1989). «Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students». *The Modern Language Journal*, 73(3), 291-300. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06367.x>.
- Pintrich, P.R. et al. (1993). «Beyond Cold Conceptual Change. The Role of Motivational Beliefs and Classroom Contextual Factors in the Process of Conceptual Change». *Review of Educational Research*, 63, 167-200.
- Pishghadam, R. (2009). «The Relationship Between the Use of Learning Strategies with Gender for Learning English and the Preferred Learning Strategies for Learning English by Iranian Students». *Journal of the Literature and Humanities Faculty of Tabriz University*, 208, 24-50.
- Rubin, J. (1975). «What the "Good Language Learner" Can Teach Us». *TESOL Quarterly*, 9, 41-50.
- Rubin, J. (1981). «Study of Cognitive Processes in Second Language Learning». *Applied Linguistics*, 11(2), 117-31.
- Salarifar, M.; Pakdaman, S. (2010). «The Role of Metacognitive State Components on Academic Performance». *Journal of Applied Psychology*, 3(4), 102-12.
- Säljö, R. (1979). «Learning in the Learner's Perspective. Some Common-Sense Conceptions». *Reports from the Institute of Education*. Gothenburg: University of Göteborg, 76.
- Schommer, M. (1990). «Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension». *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>.
- Shirani Bidabadi, F.; Yamat, H. (2011). «The Relationship between Listening Strategies Used by Iranian EFL Freshman University Students and Their Listening Proficiency Levels». *English Language Teaching*, 4(1), 26-32. <https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p26>.

- Stern, H.H. (1975). «What Can We Learn from the Good Language Learner?». *The Canadian Modern Language Review*, 31(4), 304-19. <https://doi.org/10.3138/cm̄r.31.4.304>.
- Vandergrift, L. et al. (2006). «The Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ): Development and Validation». *Language Learning*, 56(3), 431-62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2006.00373.x>.
- Vann, R.J.; Abraham, R.G. (1990). «Strategies of Unsuccessful Language Learners». *TESOL Quarterly*, 24(2), 177-98. <https://doi.org/10.2307/3586898>.
- Victori, M.; Lockhart, W. (1995). «Enhancing Metacognition in Self-Directed Language Learning». *System*, 23(2), 223-34. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00010-H](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00010-H).
- Weinstein, C.E. (1988). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction and Evaluation*. London: Academic Press.
- Wharton, G. (2000). «Language Learning Strategy Use of Bilingual Foreign Language Learners in Singapore». *Language Learning*, 50(2), 203-43. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00117>.
- Wong, B.Y.L. (1986). «Metacognition and Special Education: A Review of a View». *Journal of Special Education*, 20, 9-26.
- Yang, N.-D. (1999). «The Relationship Between EFL Learners' Beliefs and Learning Strategy Use». *System*, 27(4), 515-35. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00048-2](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00048-2).
- Zimmerman, B.J. (1989). «Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement». Zimmerman, B.J.; Schunk, D.H. (eds), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement Theory. Research and Practice*. New York: Springer Verlag, 1-25. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-3618-4_1.
- Zimmerman, B.J.; Bandura, A. (1994). «Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment». *American Educational Research Journal*, 31, 845-62. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>.

Competenze linguistiche e competenze plurilingui

Quali strumenti per la valutazione e la valorizzazione?

Gabriella Vernetto

Regione autonoma Valle d'Aosta, Assessorato Istruzione e Cultura, Italia

Abstract This paper presents a language and multilingual skills' assessment system implemented in Valle d'Aosta (Italy). These tools, which have been tried and tested, are intended for pupils and students of all school levels in order to prepare them to become citizens of a globalized world; they have been conceived as governance assessment tools of a policy in favour of multilingualism.

Keywords Global citizenship. Language policies. Language testing. Literacy competence. Multilingual competence.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le politiche linguistiche regionali. – 3 La certificazione delle competenze multilingui. – 4 La certificazione delle competenze linguistiche. – 5 Conclusione e prospettive.

1 Introduzione

Considerate essenziali per la formazione del cittadino globale, le competenze linguistiche e multilingui sono al centro di un rinnovamento delle politiche educative e degli approcci didattico-metodologici in campo europeo e non solo. Nel 2018, la Commissione europea ha modificato il quadro delle competenze chiave (Consiglio dell'Unione europea 2018) per l'apprendimento permanente sostituendo la comunicazione in lingua madre e nelle lingue straniere (rispettivamente con le competenze alfabetica funzionale e multilingue). Si passa, quindi, da una visione che giustappone competenze distinte a una vi-

sione olistica e composita di competenza plurilingue a disposizione del parlante (Consiglio d'Europa 2002, 205) in una prospettiva di apprendimento permanente.

Questo riallineamento dell'Unione europea sulle posizioni espresse dal Consiglio d'Europa sembrerebbe superare la dicotomia evidenziata da Mezzadri (2016) tra valore economico delle azioni in favore del plurilinguismo come volano dello sviluppo, privilegiato dall'azione comunitaria, e valorizzazione del patrimonio linguistico e culturale europeo come strumento di convivenza sociale pacifica.

In Italia, il riconoscimento dell'importanza del valore culturale e sociale del plurilinguismo è già preso in considerazione dalle Indicazioni nazionali del 2012, che, come sottolinea Saccardo (2016), mettono in evidenza l'importanza di un'educazione plurilingue e interculturale come «presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica» (MIUR 2012, 32). Inoltre, sia le Indicazioni nazionali per il primo ciclo e per i licei sia le Linee guida per gli istituti tecnici e professionali definiscono i livelli da raggiungere rispetto al Quadro comune europeo di riferimento (Council of Europe 2018) per tutte le lingue insegnate e forniscono indicazioni per il rinnovamento metodologico-didattico generalizzando l'uso veicolare delle lingue per l'insegnamento delle cosiddette discipline non linguistiche (DNL).

La definizione di livelli target ha permesso di orientare le pratiche valutative non solo delle prove ufficiali (test INVALSI e prove linguistiche agli esami di Stato) ma anche nella pratica didattica. Come evidenziato da Novello (2014), la valutazione è anche un potente strumento di comunicazione con gli studenti, che possono fare il punto sul livello di competenza raggiunto, e con le loro famiglie. È inoltre un feedback importante per l'insegnante che può misurare l'efficacia dell'azione didattica rispetto a livelli di riferimento precisi.

Questo capitolo si propone di illustrare le azioni messe in atto per la valutazione delle competenze linguistiche e multiculturali e per la loro valorizzazione nella regione autonoma Valle d'Aosta nel periodo 2016-19. Regione multilingue per ragioni storiche e geografiche, presenta sul suo territorio tre lingue ufficiali (italiano, francese e tedesco) riconosciute dallo Statuto di autonomia, tre lingue minoritarie, tutelate dalla legge 482/1999 (francoprovenzale e lingue germaniche) e lingue e dialetti dell'immigrazione passata e recente. Gli investimenti importanti in favore del mantenimento di questo multilinguismo necessitano di strumenti di valutazione della loro efficacia e di una comunicazione trasparente dei risultati acquisiti dagli alunni e dagli studenti.

2 Le politiche linguistiche regionali

In base allo Statuto d'autonomia, il sistema scolastico valdostano è caratterizzato dall'utilizzo di due lingue, insegnate in modo paritario, l'italiano e il francese (art. 38), e utilizzate per l'insegnamento delle DNL (art. 39). La Regione ha, inoltre, la facoltà di adattare le leggi relative all'educazione e i programmi nazionali alle specificità locali (art. 40). Sono, infine, salvaguardate le particolarità linguistiche e culturali dei comuni Walser della valle del Lys (art. 40bis).

Il sistema venutosi a configurare dal dopoguerra ad oggi si è costruito a seguito delle riforme nazionali, con approcci e orientamenti di politica linguistica diversi tra loro. Nella scuola dell'infanzia e primaria prevale l'approccio di un'esposizione equilibrata alle due lingue, italiano e francese, ripartito in porzioni uguali (50-50) e un riconoscimento delle lingue familiari dell'alunno; nella scuola secondaria di primo grado è privilegiato un approccio interdisciplinare per progetti che avrebbe dovuto proseguire alla scuola secondaria di secondo grado, ma che è stato applicato in modo frammentario.

Nel corso degli anni 2007-09, la Regione ha realizzato un primo bilancio del suo sistema di educazione bi-plurilingue partecipando all'iniziativa del Consiglio d'Europa *Profilo delle politiche linguistiche educative*.¹ Il Profilo della Valle d'Aosta (Decime, Vernetto 2009), redatto da esperti del Consiglio d'Europa, ha evidenziato alcune criticità legate alla mancanza di coerenza del sistema e ha indicato la necessità di definire obiettivi chiari per l'insegnamento delle lingue, di istituire strumenti per la valutazione delle competenze linguistiche e plurilingui e per la loro valorizzazione, di prevedere disposizioni per l'inclusione degli alunni stranieri e di meglio definire il ruolo della lingua francese nel sistema educativo (Vernetto 2016).

L'adozione della legge 107/2015 è stata l'occasione per rivedere il modello di educazione bi-plurilingue nel suo insieme e per redigere l'adattamento degli orientamenti nazionali alla realtà valdostana. Gli adattamenti del 2016, sperimentati nel biennio 2016-18, riguardano tutti i gradi di scuola, definiscono i profili in uscita e i livelli da raggiungere per le lingue insegnate e indicano le DNL da insegnare in lingua francese, inglese o tedesca. Da un punto di vista metodologico generalizzano gli approcci plurali alle lingue e alle culture, già sperimentati con efficacia alla scuola dell'infanzia e primaria, e la metodologia CLIL per l'insegnamento delle DNL in lingua inglese. Con la legge regionale 18/2016, di adattamento della legge 107/2015, si sono inoltre introdotte prove linguistiche regionali, a completamento di quelle INVALSI, relative alle lingue francese, tedesca e inglese.

¹ <https://www.coe.int/en/web/language-policy/profiles>.

Attraverso le azioni sopra elencate la regione ha definito obiettivi chiari da raggiungere alla fine del percorso scolastico in termini di competenze linguistiche e multilingui e si è dotata di strumenti per valutarle e valorizzarle.

3 La certificazione delle competenze multilingui

In applicazione del decreto legislativo 13 aprile 2017 nr. 62, è stato elaborato un modello valdostano di Certificazione delle competenze per il primo ciclo di istruzione (deliberazione della Giunta regionale nr. 1806 del 18 dicembre 2017). Il modello valdostano si discosta da quello ministeriale per l'introduzione della comunicazione nelle tre lingue insegnate: italiano, francese e inglese (tedesco per le scuole Walser), in sostituzione della comunicazione nella lingua madre e nelle lingue straniere, e, anticipando le definizioni delle competenze chiave europee del 2018, per l'aggiunta della competenza plurilingue. Per estensione e in analogia con questa Certificazione, si è elaborata una scheda informativa alla fine della scuola dell'infanzia.

Compilabili online e utilizzate da tutte le istituzioni, comprese le paritarie, le Certificazioni e la scheda d'informazione consentono alla Struttura regionale per la valutazione del sistema scolastico in Valle d'Aosta (SREV)² di raccogliere dati aggregati sulle competenze acquisite dagli alunni alla fine della scuola dell'infanzia, della primaria e della secondaria di primo grado. I dati della scuola dell'infanzia sono pubblicati nel Rapporto di Autovalutazione dell'Istituzione scolastica.

Per la definizione delle competenze plurilingui della Certificazione per la scuola primaria e secondaria di primo grado e per gli indicatori relativi al plurilinguismo della scheda per la scuola dell'infanzia, i gruppi di lavoro incaricati di redigere i documenti hanno fatto ricorso ai descrittori del Quadro di riferimento per gli approcci plurali delle lingue e delle culture (CARAP/FREPA) del Centro europeo per le lingue di Graz.

Per la scuola dell'infanzia sono stati presi in considerazione i seguenti indicatori:

- curiosità nei confronti dell'esistenza di altre lingue, altre culture, altre persone e della loro diversità;
- consapevolezza dell'esistenza di una pluralità di lingue nel mondo, una diversità di universi sonori e di sistemi di scrittura;
- capacità di confronto fra elementi linguistici e aspetti culturali di lingue e culture diverse.

2 https://www.regione.vda.it/istruzione/srev/default_i.aspx.

Per la certificazione delle competenze alla scuola primaria e secondaria di primo grado:

- atteggiamento di curiosità, apertura e rispetto nei confronti della diversità linguistica e culturale;
- utilizzazione di conoscenze e competenze di cui si dispone in una lingua per comprendere e produrre in un'altra lingua;
- atteggiamento cooperativo in situazioni di comunicazione in cui più lingue e/o culture sono presenti.

4 La certificazione delle competenze linguistiche

Le prove linguistiche regionali previste dall'art. 6 della legge 18/2016 si basano sull'approccio comunicativo-azionale delineato nel QCER del Consiglio d'Europa. Le attività mettono in gioco tre modalità di comunicazione - ricezione, produzione e interazione -, si riferiscono agli ambiti personale e sociale, fanno ricorso a temi legati agli interessi degli alunni, e cercano, nella misura del possibile, di riflettere situazioni di comunicazione reali. Basate su due livelli [tab. 1], si situano in un'ottica di valorizzazione di quello che i candidati sanno fare e, attraverso una certificazione che indica chiaramente il livello raggiunto, cercano di favorire una presa di coscienza delle proprie capacità con l'obiettivo di spingere gli studenti a progredire.

L'impianto del dispositivo delle prove linguistiche regionali si ispira alla guida per l'elaborazione delle prove linguistiche del Consiglio d'Europa (Conseil de l'Europe 2009) e sugli indicatori di qualità definiti da ALTE (2011). Il modello organizzativo si basa su quello delle prove nazionali INVALSI e riguarda le stesse classi: gradi 2, 5, 8, 10 e 13. I dati raccolti sono, tuttavia, su base censuaria e non a campione. A partire dal 2018, è stata sperimentata la somministrazione online, generalizzata nel 2019, a tutti gli studenti delle scuole secondarie, mentre per gli alunni delle scuole elementari le prove sono cartacee.

Le caratteristiche del sistema sono state negoziate con gli insegnanti, attraverso gruppi di lavoro per livello e per lingua, che hanno deciso i livelli da raggiungere per le classi interessate dal test e la progressione delle attività linguistiche da testare. Per valorizzare le competenze acquisite dall'intera popolazione scolastica, i test si basano su due livelli del QCER [tab. 1]. Si è iniziato nel 2017 con le prove di comprensione scritta e orale, per poi introdurre nel 2018 la produzione scritta e nel 2019 la produzione orale in via sperimentale. Nel 2021, sono state somministrate ai gradi 8 e 13 le prove complete - comprensione e produzione scritta e orale - e rilasciate a tutti gli studenti coinvolti le certificazioni dei livelli raggiunti. La prova orale rimane facoltativa per le altre classi interessate.

Le lingue testate sono il francese, per tutti i livelli scolastici, il tedesco, per le classi della comunità Walser e del secondo anno dei li-

cei linguistici, e l'inglese, per le classi del secondo anno della scuola secondaria di secondo grado; nelle altre classi sono somministrate le prove INVALSI nazionali di inglese.

Tabella 1 Prove linguistiche regionali e livelli QCER

Lingua	Classe	Livello test 2019	Livello target
Francese	grado 2 - classe 2° primaria	PréA1 – A1.1	A1.1
	grado 5 - classe 5° primaria	A1.2 – A2.1	A2.1
	grado 8 - classe 3° sec. primo grado	A2.2 – B1.1	B1.1
	grado 10 - classe 2° sec. secondo grado	B1.2 – B2.1	B2.1
	grado 13 - classe 5° sec. secondo grado	B2.2. – C1	B2.2 - C1
Tedesco	grado 5 - classe 5° primaria	A1.1	A1.1
	grado 8 - classe 3° sec. primo grado	A1.2 – A2.1	A2.1
	grado 10 - classe 2° sec. secondo grado	A1.2 – A2.1	A2.1
Inglese	grado 10 - classe 2° sec. secondo grado	A2.2 – B1.1	B1.1

Il sistema prevede una struttura piramidale. L'assessorato dell'educazione coordina e organizza la somministrazione delle prove e gestisce le procedure informatizzate. La redazione delle prove è affidata a un'università svizzera, la Haute Ecole Pédagogique du Valais (HEP-VS), con la quale la Regione ha sottoscritto un accordo di cooperazione. La somministrazione delle prove è fatta nelle scuole, seguendo protocolli definiti in collaborazione con la HEP-VS. La valutazione delle produzioni scritte è centralizzata ed eseguita da correttori esterni esperti e le prove orali sono condotte da esperti abilitati alla somministrazione di certificazioni internazionali. L'intero processo di somministrazione, valutazione e analisi è possibile grazie al lavoro dell'unità TICE del Dipartimento della Sovrintendenza agli studi che, attraverso un database per la gestione e la rendicontazione dei risultati, è in grado di fornire anche gli esiti delle prove in tempi brevi: ogni studente riceve automaticamente la certificazione del livello raggiunto; le scuole ricevono i risultati delle classi, dell'intera scuola e del livello medio regionale. I risultati sono inclusi nel Rapporto di Autovalutazione della scuola (RAV), che i genitori possono consultare online.

5 Conclusione e prospettive

Il dispositivo di valutazione e valorizzazione illustrato ha dotato la regione di un sistema coerente esteso su tutto il territorio e di uno strumento di governo delle azioni da intraprendere, basato su quadri di riferimento condivisi al livello europeo e internazionale (QCER e CARAP del Consiglio d'Europa) e procedure di qualità (indicatori ALTE). Sulla base dei dati raccolti, è possibile prevedere azioni di miglioramento continuo del sistema stesso a livello centrale, quali la formazione dei docenti e la creazione di supporti didattici. A livello delle istituzioni scolastiche, i team docenti possono valutare l'efficacia dell'azione didattica comparandola con i risultati regionali, tenendo conto delle specificità di ogni scuola e classe in termini di contesto socioculturale e di progressione degli apprendimenti. Dal punto di vista degli studenti e delle loro famiglie, questo sistema di valutazione consente la certificazione trasparente delle competenze raggiunte in modo generalizzato poiché raggiunge tutti gli alunni e gli studenti di una fascia scolastica, e non solo gruppi economicamente privilegiati che hanno la possibilità di accedere alle certificazioni internazionali.

Il sistema così concepito rischia, tuttavia, di perdere di vista l'approccio globale alla valutazione evidenziato da Novello (2014) e di sbilanciare la dicotomia descritta da Huver, Springer (2011) tra modelli tendenti all'uniformizzazione e modelli tendenti all'integrazione, verso un approccio didattico finalizzato al successo nei test (*teaching for testing*), più che verso un approccio inclusivo e formativo basato su una valutazione che valorizzi le competenze raggiunte da ogni alunno o studente.

Un'altra fragilità riguarda l'effettiva efficacia della certificazione al di fuori del contesto locale. Si tratterà di verificare se università italiane e straniere e potenziali datori di lavoro accetteranno l'attestazione di competenza linguistica rilasciata dall'amministrazione regionale. In tal senso, l'assessora all'Istruzione, nel corso di incontri pubblici tenuti nel novembre 2019, ha annunciato l'intenzione di aderire all'associazione ALTE e di richiedere un audit per ottenere il *label* qualità per la prova di grado 13.³

Per quanto riguarda le competenze multilingui, infine, i dati raccolti con il modello regionale di Certificazione delle competenze sono da prendere con precauzione perché la valutazione viene effettuata con strumenti diversi a seconda delle scuole/classi e non è dato sapere se prendono in considerazione la competenza di mediazione, messa in rilievo dal volume complementare del QCER (Council of Europe

³ https://appweb.regione.vda.it/dbweb/Comunicati.nsf/ArchivioNotizie_ita/91B16958D7BC198AC12584C000358402?OpenDocument&l=ita&

2018). Tale competenza, considerata costitutiva di un profilo plurilingue (Piccardo, North, Goodier 2019), non è presa in considerazione neppure dalle prove linguistiche regionali e costituisce quindi il grande assente del dispositivo attuale.

Bibliografia

- ALTE, Association of Language Testers in Europe (2011). *Manual for Language Test Development and Examining*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. https://www.alte.org/resources/Documents/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf.
- Consiglio dell'Unione Europea (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, C 189/1. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Conseil de l'Europe (2009). *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). Un manuel*. Strasbourg: Conseil d'Europe, Division des Politiques Linguistiques. <https://rm.coe.int/1680667a2e>.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Programme. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Candelier, M. et al. (2011). *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg; Graz: Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf?ver=2018-03-20-120658-740>.
- Decime, R.; Vernetto, G. (éds) (2009). *Profil de la politique linguistique de la Vallée d'Aoste*. Aosta: Le Château.
- Huver, E.; Springer C. (2011). *L'évaluation en langues. Nouveaux enjeux et perspectives*. Paris: Didier.
- Mezzadri, M. (2016). «Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 11-20. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-1>.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. <http://www.indicazioninazionali.it/2018/08/26/indicazioni-2012/>.
- Novello, A. (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari. <http://doi.org/10.14277/978-88-97735-90-8>.
- Piccardo, E.; North, B.; Goodier, T. (2019). «Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the

- CEFR Companion Volume». *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 15(1), 17-36. <http://doi.org/10.20368/1971-8829/1612>.
- Saccardo, D. (2016). «La politica linguistica nella scuola italiana». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 21-30. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-2>.
- Vernetto, G. (2016). «Le Profil de la politique linguistique éducative de la Vallée d'Aoste: retombées et perspectives», dans Brancaglion, C.; Molinari, C. (éds), *Repères DoRiF 11 – Francophonies européennes: regards historiques et perspectives contemporaines*. Roma: DoRiF. http://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?id=325.

**Politiche linguistiche:
riflessioni e critiche**

Le politiche linguistiche europee e l'educazione plurilingue

Un caso nella realtà scolastica

Mirko Verdigi

Università per Stranieri di Perugia, Italia

Abstract The language policies of the Council of Europe and the European Union have increasingly focused on the promotion of plurilingualism, driven by socio-political and educational needs in a changing linguistic space. Since different teaching and learning models are used in the application of the CEFR, in particular where plurilingualism is concerned, this paper focuses on one specific document issued by the Council of Europe, namely the *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (2016). This guide is analysed on the basis of the results of an interview carried out with teachers in an Italian school with a significant presence of foreign students. The aim of the paper is to investigate whether principles of plurilingual education are present in their didactic practice.

Keywords European language policies. Multilingualism. Plurilingualism. Plurilingual education. Language teaching.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il plurilinguismo nelle politiche linguistiche europee. – 3 Un'indagine in una realtà italiana. – 3.1 L'offerta formativa. – 3.2 L'indagine sulla didattica. – 4 Conclusione.

1 Introduzione

Con l'uscita del *Companion Volume* (Council of Europe 2018) al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), le istituzioni europee ribadiscono «l'obiettivo strategico» (Chini, Bosisio 2014, 42) della promozione del plurilinguismo e l'importanza di una competenza plurilingue che viene infatti dotata di descrittori ad hoc. Nonostante già nel 2001 il QCER (Council

of Europe 2001) ne fosse uno strumento promotore, la promozione del plurilinguismo, insieme ad altri suoi presupposti teorici, come sostiene Mezzadri (2016), è stata offuscata dal successo dei descrittori e dalle scale di competenza. Quest'ultima considerazione, assieme alla constatazione che l'uso del QCER sia stato limitato rispetto alla ricchezza dei suoi contenuti, ha fatto nascere la necessità da parte del Consiglio d'Europa (CdE) di approntare uno strumento come la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2016a), al fine di incentivare e promuovere un'educazione plurilingue e interculturale¹ nei diversi Stati membri. Nel presente contributo vogliamo analizzare alcune delle tematiche generali significative presenti nella *Guida*, componenti chiave per una programmazione curricolare plurilingue, per poi alla luce di ciò indagare una realtà scolastica italiana col fine di vagliare quanto queste tematiche possano essere riscontrate nel contesto educativo nazionale come basi per un'educazione plurilingue come promossa dal CdE.

2 Il plurilinguismo nelle politiche linguistiche europee

Nella periodizzazione utilizzata online dal CdE per quanto concerne le iniziative inerenti le politiche linguistiche il periodo che va dalla pubblicazione del QCER a oggi è essenzialmente dedicato a promuovere l'educazione plurilingue e interculturale.² Con il termine plurilinguismo il CdE si riferisce al repertorio linguistico del singolo individuo, che comprende la varietà della sua lingua madre e di tutte le altre lingue che questi conosce e delle quali può avere una competenza variabile a seconda delle circostanze. Inoltre:

Plurilingualism can in fact be considered from various perspectives: as a sociological or historical fact, as a personal characteristic or ambition, as an educational philosophy or approach, or - fundamentally - as the socio-political aim of preserving linguistic diversity. All these perspectives are increasingly common across Europe. (Council of Europe 2018, 28)

Il concetto di plurilinguismo chiama quindi in causa: la tutela della diversità linguistica; la promozione della conoscenza di più lingue; ma anche riflessioni sociolinguistiche relative allo spazio linguistico in mutamento; come le lingue si articolano nel repertorio linguistico

¹ Il nostro interesse si è focalizzato sugli aspetti prettamente linguistici del plurilinguismo tralasciando in questa sede la componente dell'educazione interculturale.

² <https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>.

di ciascun parlante e di riflesso come vi siano entrate attraverso l'educazione. Uno degli strumenti principali per la promozione del plurilinguismo è la sua diffusione attraverso un'educazione plurilingue, educazione che non solo contempla più lingue ma che è intesa sia come l'educazione al plurilinguismo, con l'obiettivo di sviluppare il repertorio plurilingue di un apprendente, sia come l'educazione attraverso il plurilinguismo facendo uso di lingue diverse, come risorsa per un'istruzione di qualità, non concependo più le lingue del curricolo come suddivise in compartimenti stagni e ma in relazione tra loro.

Senza addentrarci nella disamina dell'imponente mole di pubblicazioni sotto l'egida del CdE, spesso studi satelliti del QCER, la scelta si è ristretta ai tre strumenti fondamentali e complementari per l'attuazione dell'educazione plurilingue messi a disposizione dal CdE sulla *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*,³ rivolta agli insegnanti, ai programmatori didattici e ai redattori di manuali:

1. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco, Byram 2007);
2. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2016a);
3. *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects* (Beacco et al. 2016b).

Come precedentemente anticipato la scelta è ricaduta sul secondo documento, poiché dei tre strumenti è il più inerente alla realtà scolastica, ossia è finalizzato alla resa esplicita dell'educazione plurilingue in particolare nella programmazione, offrendo esempi concreti di scenari scolastici adattabili in base al contesto. Aggiungiamo inoltre a queste motivazioni gli spunti teorici e pratici volti a gettare le basi di una programmazione dettagliata della didattica, che vada ben oltre i confini nazionali rafforzando l'opera unificatrice del QCER, favorendo un dialogo continuo in campo linguistico. Per quanto riguarda le altre due pubblicazioni fondamentali, Beacco, Byram (2007) vertono sui presupposti più teorici a livello di politica linguistica mentre Beacco et al. (2016b) si focalizzano su un unico aspetto didattico specifico, ossia la dimensione linguistica di tutte le discipline, a nostro avviso da approfondire in seguito a una resa esplicita più articolata e strutturata dell'educazione plurilingue.

Lo scopo della *Guida* è infatti quello di implementare al meglio i valori e i principi dell'educazione plurilingue, già finalità fondamentale del QCER tuttavia spesso vittima di squilibri attuativi e «raramente

³ <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>.

presa in considerazione nei curricula in modo esplicito e conseguente» (Beacco et al. 2016a, 5). Una prima edizione del 2010, a seguito di riflessioni scaturite in conferenze di presentazione e a una fase di sperimentazione (2011-14), è stata rivista e riedita nel 2016 con ampliamenti ed enfasi su alcuni temi, senza sconvolgerne l'aspetto originale. Rivolta a tutti coloro che sono coinvolti nell'educazione, in particolare programmatori e insegnanti, è stata sviluppata quindi per promuovere la presa in considerazione globale, esplicita e convergente delle lingue insegnate e utilizzate a scuola, siano esse lingue straniere, lingue regionali o minoritarie, lingue classiche o di scolarizzazione, nonché la valorizzazione di forme di 'trasversalità' che consentono di articolare l'insegnamento delle lingue tra di loro. Si propongono perciò approcci concreti per lo sviluppo dei curricula attraverso scenari che si adattino alle diverse realtà linguistiche e sociali in base alle caratteristiche peculiari e alle loro necessità. La *Guida* è strutturata in tre capitoli, con il primo dedicato alla progettazione e ai principi teorici dell'educazione plurilingue, capitolo in cui si ribadiscono i valori e le finalità e i concetti chiave dell'educazione plurilingue e la concezione di un curriculum come dispositivo. Il fine di tale educazione è difatti una 'competenza plurilingue', concetto ripreso recentemente e dotato di descrittori nel *Companion* al QCER (Council of Europe 2018):

La competenza plurilingue [...] è definita come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio. (Beacco et al. 2016a, 10)

Nello specifico:

La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue. (10)

Il fine è rendere più coerenti gli approcci didattici delle diverse discipline puntando sulle componenti linguistiche comuni, creando collegamenti ed evidenziando le relazioni ed esplicitandolo nella programmazione. Alla base si situa quindi la correlazione tra le discipline e la collaborazione tra gli insegnanti, approfondita nel secondo capitolo, su cui ci siamo maggiormente soffermati poiché più inerente alla pratica didattica. L'elemento *pivot* dell'educazione plurilingue è rappresentato dalla convergenza e dalla trasversalità degli insegnamenti linguistici. In particolare abbiamo individuato alcuni concetti chiave più facilmente rintracciabili nella realtà scolastica. In primis la trasversalità tra le lingue (I): l'importanza della possibile vicinanza o distanza tra lingue diverse, previste o meno dal curriculum. Questo implica da un lato, ad esempio, l'analisi comparativa e contrastiva tra i

diversi idiomi e dall'altro la presa in carico e la rivalutazione del repertorio di partenza degli apprendenti, spesso ignorato. Lo sviluppo della competenza plurilingue affonda quindi le sue radici nel profilo linguistico di partenza degli apprendenti, con particolare attenzione agli apprendenti con background migratorio, volta alla consapevolezza del proprio repertorio linguistico e comunicativo. La trasversalità riguarda inoltre anche il rapporto tra lingue e le discipline non linguistiche, di cui la metodologia del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) rappresenta lo strumento attuativo più efficace. Altro principio cardine è la riflessività metacognitiva (II) ossia la consapevolezza dei processi per apprendere e quindi le capacità di *transfer* di competenze già acquisite. Nello specifico acquista importanza la riflessività (meta)linguistica, relativa al funzionamento delle lingue da cui consegue anche la consapevolezza delle norme e delle variazioni (III), aprendo a una conoscenza più plurale non limitata a un'unica norma, come spesso succede nell'insegnamento formale.

3 Un'indagine in una realtà italiana

Nello spazio linguistico della scuola italiana la presenza di studenti stranieri dal 2001 al 2017 è passata dal 1,84% al 9,4% (MIUR 2018), ristrutturando le esigenze della realtà scolastica. Vedovelli, Casini (2016) difatti ridefiniscono il plurilinguismo italiano tradizionale, composto dalla lingua nazionale, i dialetti e le minoranze linguistiche storiche, come 'neoplurilinguismo' affiancando le lingue immigrate alle componenti storiche precedentemente elencate. Sul versante istituzionale a livello educativo alcuni concetti base del plurilinguismo presenti nella *Guida* sono stati recentemente recepiti: una per tutti la trasversalità, riscontrabile esplicitamente nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*:

L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. (MIUR 2018, 10)

E ancora alla luce del multilinguismo:

La nuova realtà delle classi multilingui richiede che i docenti siano preparati sia ad insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari. (10)

Non da ultimo le *Nuove competenze chiave 2018* (Consiglio dell'Unione europea 2018, 8), documento dell'Unione Europea più vincolante

rispetto alle pubblicazioni del CdE, sostituiscono emblematicamente la competenza di «comunicazione nelle lingue straniere» del 2006 con la voce «competenza multilinguistica».

Lo strumento della nostra indagine qualitativa è rappresentato da un'intervista⁴ rivolta a insegnanti che si occupano dell'insegnamento dell'italiano come L1 e L2 e della lingua straniera (LS). L'intervista è stata strutturata in aree tematiche basate sui contenuti della *Guida*:

1. Lingua/e e obiettivi (es. utilizzo descrittori QCER, analisi contrastiva e comparativa, ricorso all'intercomprensione, riferimenti alla lingua di origine, etc.);
2. Pratiche didattiche (es. tipologie);
3. Possibili convergenze tra lingue e discipline (es. collaborazione e confronto con i colleghi, progetti che implicano uso di più lingue, uso test plurilingue);
4. Educazione interculturale più la conoscenza dei documenti europei, quali il QCER e gli strumenti disponibili online.⁵

3.1 L'offerta formativa

La nostra scelta è ricaduta su un Istituto Comprensivo Statale situato in provincia di Lucca che raggruppa 4 scuole per l'infanzia, 4 primarie ed una secondaria di primo grado. Una delle principali motivazioni della scelta è rappresentata dalla notevole presenza di studenti stranieri: il 28% sul totale,⁶ più del doppio rispetto alla media regionale del 13,1% che già supera di 3,7 punti percentuali la media nazionale. Per l'anno scolastico considerato (2016/17), tuttavia, solo 5 erano i neoarrivati, quindi quasi interamente gli studenti stranieri erano di seconda generazione. Si annoveravano 20 cittadinanze: la maggioranza composta da studenti provenienti da Albania 52,02%, Marocco 12,91% e Romania 15,2%.

Dato che la *Guida* si occupa specificatamente di programmazione abbiamo ritenuto opportuno in primis prendere in considerazione il Piano triennale dell'offerta formativa (PtOF). Lo strumento programmatico nel nostro caso teneva attentamente in debita considerazione la realtà sociale locale, caratterizzata dalla presenza consistente di immigrati, che si innesta su una precedente immigrazione interna, proveniente dal Sud Italia durante gli anni Sessanta, spinta dal sor-

⁴ Intervista tratta dall'indagine condotta in Verdigi 2017.

⁵ Come già sottolineato, in questo contributo ci concentriamo sui risultati relativi all'aspetto prettamente linguistici del plurilinguismo tralasciando la componente dell'educazione interculturale comunque presente nell'intervista.

⁶ Il dato si riferisce alla primaria e alla secondaria di primo grado contesto dell'indagine. Dati forniti dall'Istituto Comprensivo.

gere di aree industriali nella zona. Nuovi quartieri e aree industriali hanno difatti soppiantato le attività della campagna (le frazioni sono sparse in un'area prevalentemente rurale). La realtà sociale e lavorativa si intersecano necessariamente tra loro. Nel PtOF si evidenziava come i nuovi immigrati necessitano di inserimento socio-culturale e spesso siano caratterizzati da disagio di carattere economico: sono spesso impiegati come manodopera non qualificata a tempo determinato e sovente non regolare. La situazione è stata aggravata dalla crisi del 2009 che ha colpito l'edilizia e i settori di servizi alle imprese (i trasporti e la logistica) a forte concentrazione di manodopera immigrata. Alla luce di questa realtà, l'Istituto si pone l'obiettivo educativo e culturale di prevenire la dispersione scolastica e di favorire un'integrazione reale. La visione del PtOF è stata redatta alla luce del contesto-socioculturale in perfetta sintonia con l'adattamento a un determinato contesto promosso dalla *Guida*. Il PtOF promuoveva un'offerta che considera la lingua e le lingue un valore sociale e uno strumento di incontro tra culture e che quindi implica tra le priorità formative a livello scolastico: l'acquisizione della lingua italiana come strumento principale per l'integrazione e per una distribuzione più equilibrata degli studenti rispetto ai livelli di apprendimento, la prevenzione della dispersione scolastica anche nei gradi successivi di istruzione, l'acquisizione di strumenti volti a migliorare gli esiti scolastici in tutte le discipline.

Nello specifico il PtOF prevedeva laboratori linguistici per parlanti non italofoni di diversa provenienza geografica e culturale, laboratori anche suddivisi per livello di competenza e trasversali ai diversi plessi. Nel dettaglio i laboratori riguardavano l'80% degli alunni che avessero evidenziato livelli A1 e A2 per la conoscenza dell'italiano L2 ed erano previsti nel curriculum obiettivi per la competenza dell'italiano L1 e L2 e la relativa valutazione. Si prevedeva inoltre la revisione dei protocolli di accoglienza per alunni stranieri e l'eventuale offerta di attività di recupero e apprendimento dell'italiano. Inoltre, l'Istituto è sede sia della Certificazione di Italiano come Lingua Straniera che di corsi preparatori alla Certificazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, entrambe dell'Università per Stranieri di Siena, a cui spesso gli insegnanti coinvolti nell'indagine hanno preso parte.

Inoltre, in ottica europea l'Istituto, come suggerito nella *Guida*, è scuola partner per il progetto *Erasmus+*, nello specifico *KA1 Mobilità per l'apprendimento*,⁷ sotto la forma del periodo di osservazione di attività di didattica (*Job shadowing*), che ha realizzato con il progetto *Unity in Diversity* tramite la presenza di insegnanti svedesi come osservatrici dei laboratori di L2 e di intercultura. In seno al programma *Erasmus+*, *KA2 Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone*

⁷ <http://www.erasmusplus.it/scuola/mobilita-scuola-ka1/>.

pratiche,⁸ erano inoltre in progettazione altre due iniziative che prevedono anche la mobilità degli studenti stessi: rispettivamente per la scuola primaria con un'associazione di Derby (progetto *In other shoes*) e per la scuola secondaria di secondo grado con la Romania, la Polonia, Cipro, la Slovacchia e la Francia (progetto *Bullyng*).

3.2 L'indagine sulla didattica

L'indagine è stata svolta direttamente con le insegnanti (soggetti tutti di genere femminile), attraverso lo strumento dell'intervista semi-strutturata *vis-à-vis*, modalità che ha permesso un adattamento in itinere dei quesiti e la possibilità di un confronto più dinamico con gli intervistati (22 interviste, durata dai 15 ai 25 minuti ciascuna). Non si tratta di un'indagine quantitativa, ma qualitativa con fini conoscitivi. L'obiettivo preposto, tramite le dichiarazioni delle insegnanti è di individuare quali siano le pratiche e le abitudini didattiche attuate, che richiamino i principi di un'educazione plurilingue esposti e analizzati nella *Guida*.

I soggetti intervistati sono insegnanti di italiano L1 e L2 e di LS (17 per la scuola primaria e 5 per la scuola secondaria di primo grado). Delle 17 insegnanti intervistate nella scuola primaria il 30% è in possesso di laurea, mentre il restante di diploma magistrale abilitante. Si sottolinea che la formazione in didattica delle lingue è prevista nel corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, mentre non lo era nei vecchi istituti superiori magistrali. Nella scuola primaria i plessi differiscono principalmente per la presenza di studenti stranieri: il capoluogo di comune con 42,4% sul totale, gli altri 3 con percentuali minori 30,8%, 11,5% e 10,4%.

I dati qualitativi raccolti durante le interviste sono stati aggregati per tematica e le diverse riflessioni scaturite con i soggetti intervistati trascritte ed elaborate in base al fine dell'indagine. Lo studio della grammatica è di norma affiancato da approcci di tipo comunicativo, o almeno si sostiene l'importanza dell'oralità e spesso l'approccio è stato definito eclettico. Un'importanza rilevante è data al lavoro autonomo degli apprendenti, anche in coppie disomogenee per livello o in gruppo. Per quanto concerne 'norme e varietà' durante la lezione gli intervistati sostengono principalmente di prediligere l'italiano standard con le sue differenze di registro, in misura minore sono presenti riferimenti ai dialetti, che sono quindi disomogenei. I registri della LS, rappresentata esclusivamente dall'inglese, sono affrontati limitatamente al linguaggio giovanile. I riferimenti al repertorio di partenza, ossia la lingua d'origine o il dialetto se spontanei sono li-

⁸ <http://www.erasmusplus.it/scuola/parteneriati-ka2/>.

mitati e aumentano nel caso con l'età. Alcuni insegnanti riscontrano quanto siano molto più rari nelle due cittadinanze straniere più rappresentate (albanese e rumena) al contrario ad esempio degli arabo-foni. Quando in generale sono sollecitati o guidati sono comunque limitati ad esempio attraverso l'utilizzo di forme di saluto nelle diverse lingue. Al contrario l'esperienza biografica degli studenti stranieri è riportata più spesso in classe anche se spesso frammentaria o limitata dato che la maggior parte degli studenti sono di seconda generazione. Gli interventi relativi all'italiano L2 sono vincolati al momento storico: pur avendo il territorio una storia pregressa di immigrazione consistente rispetto al resto della provincia, all'epoca dell'intervista il numero dei neoarrivati era particolarmente limitato quindi non vi erano interventi strutturati ma iniziative limitate ai singoli casi sotto forma di recupero ore. Solo il plesso principale prevedeva un laboratorio di italiano L2 in orario scolastico ma esclusivo per gli studenti interessati, quindi fuori dalla classe (di circa 20-25 ore totali) di un massimo di 15 studenti di diverso livello.

Si riscontrano due esperienze interessanti sui generis e riconducibili al concetto di trasversalità: in uno dei 4 plessi tutte le insegnanti ricorrono al confronto anche con lingue non insegnate a scuola (non di origine), fattore tuttavia dipeso dalla loro formazione pregressa. In un altro caso viene adottata la 'scelta alternativa al libro di testo'⁹ che implica particolare sensibilità all'aggiornamento. In questo contesto quindi si ricorre a un insieme di testi per le diverse aree tematiche e a un 'libro-quaderno' per rielaborare e organizzare le conoscenze. Anche se per la LS si è adottato un testo di supporto, l'insegnamento rientra in una dimensione più dinamica e partecipativa. Le insegnanti che operano in questa realtà sono particolarmente aggiornate sugli approcci didattici e sulle metodologie più recenti (dato che si evince anche dalla terminologia specialistica usata): prediligono i metodi autonomi, incentivano la riflessione metacognitiva e ricorrono esplicitamente alla grammatica induttiva per la L1 e la LS. Per quanto riguarda possibili convergenze tra lingue e discipline nella scuola primaria è vincolante il fatto che spesso un solo insegnante insegna più discipline tra cui la LS: da un lato si può favorire la trasversalità di competenze e strategie condivise tra le discipline, di contro sta al singolo insegnante incentivare o meno l'utilizzo della LS per le diverse materie. Si riscontra tuttavia in alcuni casi il ricorso alla metodologia CLIL specialmente quando sui manuali didattici adottati vi sia una sezione ad essa dedicata.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado le insegnanti intervistate si occupavano dell'insegnamento dell'inglese, del-

⁹ In base al MIUR DPR 275/99, https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_museale/dpr275_1999.pdf.

le LS comunitarie¹⁰ e dell'italiano L2 (tutti i soggetti per insegnare in questo grado di scuola sono necessariamente in possesso di laurea magistrale o vecchio ordinamento, nello specifico in Lingue e Letterature Straniere o Lettere). La formazione universitaria implica la conoscenza almeno del QCER e dei suoi livelli, come della metodologia CLIL prevista anche nei corsi di aggiornamento tuttavia non obbligatoriamente. Sul piano della varietà linguistica a questo livello di istruzione la lingua di scolarizzazione è affrontata in toto mentre per le LS le variazioni si limitano prevalentemente al linguaggio giovanile. È riscontrabile una maggior dinamicità rispetto alla primaria per quanto riguarda l'importanza del repertorio di partenza e i riferimenti alla lingua d'origine: questi possono diventare spontanei dopo stimolo e se guidati spesso sollecitando il confronto a livello metalinguistico tra strutture grammaticali o aspetti lessicali delle proprie lingue di origine. Riportiamo due interessanti esempi di valorizzazione del repertorio di partenza: una docente di lingua inglese si avvale della competenza dei parlanti albanofoni come modello di realizzazione delle fricative dentali, sorda e sonora, condivise con l'inglese ma assenti in italiano, sotto forma di *peer tutoring*. In più ci si avvale della competenza di uno studente sinofono come interprete per i connazionali neoarrivati nella scuola primaria. Le competenze linguistiche degli studenti stranieri sono state inoltre utilizzate per la traduzione della brochure di presentazione dell'Istituto. Per quanto concerne la trasversalità tra lingue, e tra lingue e discipline non linguistiche, le collaborazioni più significative sono tra i docenti di LS e le altre materie,¹¹ specialmente nel trattare argomenti non linguistici in lingua, ad esempio per storia dell'arte Picasso in spagnolo. La collaborazione e quindi la trasversalità tra lingue al contrario viene meno tra insegnanti delle diverse LS.

Alcune attività di per sé inerenti all'educazione plurilingue sono confinate alle attività definite interculturali: prevalentemente in forma laboratoriale ed extracurricolari, spesso svolte da associazioni del territorio. Le attività spesso si dipanano orizzontalmente nel curriculum dalla scuola dell'infanzia attraverso le classi prime e quinte della primaria e alle classi prime della secondaria. Un esempio per la secondaria di primo grado è il laboratorio di attività animata di storie di altre culture come la favola albanese, una delle lingue immigrate maggiormente presente.

10 Francese e spagnolo.

11 Storia dell'arte, lettere, musica, scienze, tecnologia.

4 Conclusione

Come abbiamo visto si riscontrano pratiche didattiche che, in diversa misura, afferiscono e favoriscono forme proprie o connesse all'educazione plurilingue come esposte nella *Guida*. Queste pratiche didattiche, seppur non strutturate a livello programmatico e anche se il PtOF sottolinea la centralità dell'educazione linguistica, sono tuttavia principalmente legate all'iniziativa personale del singolo insegnante, si voglia per formazione pregressa o per esperienza maturata in servizio. Già Barni (2012, 148), motivando la debolezza del profilo linguistico dell'Italia in termini di organizzazione e insegnamento delle lingue straniere, segnala tra le altre la formazione dei docenti: «lack of pre- and in-service training for primary teachers of foreign languages». Sul versante organizzativo, sempre Barni (2012, 148) inoltre annovera «the lack of a coherent curriculum». Una possibile soluzione sarebbe la traduzione della trasversalità nella progettazione curricolare «senza mettere in discussione la specificità delle singole materie» (Beacco et al. 2016, 15) puntando su una coerenza tra le attività delle diverse lingue e tra le lingue e le discipline, ad esempio con una seria implementazione del CLIL e il ricorso a un altro strumento specifico del CdE come il *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*.¹² Sul piano formativo sarebbe auspicabile implementare e indirizzare la formazione dell'insegnante pre servizio verso un'educazione plurilingue: obiettivo questo dei diversi documenti europei dedicati alla formazione degli insegnanti al fine di rendere il docente «portatore sano di plurilinguismo e interculturalità» (Chini, Bosisio 2014, 326), documenti europei spesso non capillarmente diffusi e incentivati come del resto le stesse *Indicazioni nazionali*, che hanno tuttavia recepito l'ottica europea di un plurilinguismo educativo che risponda alle esigenze di un multilinguismo sociale.

¹² <https://carap.ecml.at/>.

Bibliografia

- Barni, M. (2012). «Italy». Extra, G.; Yağmur, K. (eds), *Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 146-53. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_LRE_English_version_final_01.pdf.
- Beacco, J.-C.; Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>.
- Beacco, J.-C. et al. (2016a). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. 2a ed. Trad. it. di E. Lugarini e S. Minardi. Strasbourg: Consiglio d'Europa. <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>.
- Beacco, J.-C. et al. (2016b). *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-languag/16806af387>.
- Chini, M.; Bosisio, C. (a cura di) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C189, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Mezzadri, M. (2016). «Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 11-20. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-1>.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari: per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Vedovelli, M.; Casini, S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Verdigi, M. (2017). *Le politiche linguistiche europee e l'educazione plurilingue e interculturale: un'indagine nella scuola italiana* [tesi di laurea magistrale]. Pisa: Università di Pisa.

I progetti SPRAR attraverso la lente del *Linguistic Landscape* Uno studio di casi

Martina Bellinzona

Università per Stranieri di Siena, Italia

Giuseppe Trotta

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract This contribution aims to investigate uses and characteristics of the 'Sprarscape', defined as the set of linguistic and semiotic objects that contribute to the visual organization of the centres where *Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati* (SPRAR) projects are active. Adopting an interdisciplinary perspective, which refers to studies on linguistic landscaping and language policy and planning, we describe these spaces through the use of innovative research tools. We also investigate their linguistic composition and the functions of the signs that structure them from an intercultural perspective. These include visual data and field notes, collected through 'linguistic walks', integrated with videos and a tourist-guide technique, analysed by means of a specifically-designed observation scheme.

Keywords Linguistic Landscape. Language policy. Language planning. Migration. Reception centres.

Sommario 1 Introduzione. – 2 *Linguistic Landscape* e politiche linguistiche. – 3 Contesto e metodologia di ricerca. – 4 Risultati. – 5 Conclusione.

1 Introduzione

La questione legata ai flussi migratori verso i Paesi europei, in modo particolare quelli dell'area mediterranea, è ormai una presenza costante nel dibattito pubblico. In anni recenti, per quanto riguarda il contesto italiano,

si è parlato di una vera e propria ‘invasione’ di immigrati, sebbene i dati attestino la percentuale appena oltre l’8% (IDOS 2018). Tale percezione è spesso correlata a una mancanza di informazioni sulle condizioni dell’accoglienza, dove con questo termine intendiamo la quantità di risorse, economiche e umane, impiegate per cercare di gestire il fenomeno.

In Italia il sistema di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo è ripartito principalmente su due livelli: la prima e la seconda accoglienza. Il primo livello, suddiviso in primo soccorso e prima accoglienza, fornisce assistenza di base all’interno, rispettivamente, dei cosiddetti *hotspot* e dei Centri di Prima Accoglienza. Il secondo livello ha, invece, come obiettivo principale l’avvio del processo di integrazione tra i nuovi arrivati e la società di accoglienza; esso è gestito dagli enti locali (comuni, province, regioni) che aderiscono alla rete SPRAR (*Sistema di Protezione per Richiedenti Asilo e Rifugiati*) e secondo una logica di gestione dell’accoglienza a livello ‘microterritoriale’, per favorire un contatto immediato e diretto con la comunità locale (Campesi 2018).

È importante sottolineare come il sistema di valutazione dei servizi erogati non abbia una dimensione capillare e spesso si limiti ad un approccio quantitativo, lasciando incerta qualsiasi informazione di tipo qualitativo. Da tale considerazione prende avvio il presente studio, il quale si concentra sui progetti della rete SPRAR, convertita nel 2018 in SIPROIMI per effetto del cosiddetto ‘decreto sicurezza’ (l. 132/2018). Ciascun progetto, a seconda della capacità dell’ente titolare, può accogliere i beneficiari in tre tipologie di strutture abitative (appartamenti privati, centri collettivi, comunità alloggio) e deve garantire loro servizi minimi, tra i quali l’orientamento professionale e i corsi di lingua italiana. La questione linguistica emerge con forza in merito alla gestione degli spazi in cui tali servizi vengono realizzati.

Scopo del presente lavoro è quello di riflettere su ciò, ipotizzando che il cosiddetto *Linguistic Landscape* (LL) possa essere un indicatore privilegiato delle politiche linguistiche e di integrazione dei progetti. In particolare, ci proponiamo di raggiungere i seguenti obiettivi:

- Strumento: sperimentare una tecnica di raccolta dei dati, differente rispetto a quella tradizionalmente utilizzata negli studi sul LL, evidenziandone pro e contro;
- Sprarscape: descrivere le caratteristiche del LL dei centri, in termini generali e da una prospettiva linguistica, in modo da comprenderne usi, funzioni e consapevolezza da parte dei soggetti che lo creano e lo vivono.

Prima di procedere in tal senso, appare appropriato illustrare brevemente il quadro teorico sul quale si fonda la ricerca.

2 *Linguistic Landscape* e politiche linguistiche

Language policy and planning (LPP), in italiano politica e pianificazione linguistica, è un'espressione ambigua, in quanto non vi è accordo tra ricercatori né da un punto di vista terminologico, né nella definizione di un'unica teoria globale (Cooper 1989; Baldauf 2005; Ricento 2006). Nella prospettiva qui adottata, in accordo con McCarty (2011, xii), definiamo le politiche linguistiche come dinamiche e processuali, come

the complex of practices, ideologies, attitudes, and formal and informal mechanisms that influence people's language choices in profound and pervasive everyday ways.

In questo senso, riconosciamo nelle politiche linguistiche una componente esplicita (*overt, de jure*) ma anche una implicita (*covert, de facto*), osservabile nelle pratiche linguistiche degli individui, nelle loro ideologie e convinzioni (Spolsky 2004; 2017) e in tutti i domini, a tutti i livelli della società (sia *top-down*, sia *bottom-up*). Uno di tali domini, identificato tra gli altri da Shohamy (2006), è il *Linguistic Landscape*. Con LL si intende sia il panorama linguistico stesso, l'insieme di segni, artefatti fissi e mobili osservabili passeggiando per le vie di una città, sia una branca della sociolinguistica emersa nell'ambito di studi sul multilinguismo e sulle politiche linguistiche. Il campo del LPP è stato, infatti, fin da subito parte integrante degli studi di LL: il LL è infatti il luogo in cui interagiscono dinamicamente politiche e pratiche linguistiche, dettate non dal caso ma da credenze e ideologie sulle lingue stesse e da bisogni comunicativi (Ben-Rafael et al. 2010; Shohamy, Gorter 2009). Analizzando, dunque, la presenza/assenza di determinate lingue sui segni visibili nello spazio pubblico è possibile comprendere, in modo più o meno diretto, il valore assegnato a tali varietà, la loro centralità o, di contro, marginalità nella società (Shohamy 2006, 110).

Secondo Gorter (2013), una direzione promettente negli studi LL riguarda lo slittamento dai contesti urbani a quelli istituzionali semi-pubblici, come edifici governativi, musei, ospedali e scuole. Mentre lo studio del cosiddetto *Schoolscape* (Brown 2012) da qualche anno ha attirato l'attenzione di studiosi e ricercatori di tutto il mondo, i quali hanno iniziato a guardare anche a come le lingue facenti parte del repertorio linguistico degli studenti trovassero (o meno) spazio tra le mura scolastiche, quasi nulla è stato fatto per quanto concerne altri spazi vissuti e frequentati quotidianamente da migranti, ed è proprio in questa lacuna che si inserisce il presente lavoro. Definiamo, dunque, 'Sprarscape' l'insieme degli oggetti linguistici e semiotici che contribuiscono all'organizzazione visiva degli spazi dei centri SPRAR che sono vissuti, frequentati dai beneficiari e dove si realizzano i servizi dedicati all'integrazione.

3 Contesto e metodologia di ricerca

Per la realizzazione dello studio sono stati selezionati due progetti SPRAR. Il primo si trova ad Asti, in Piemonte, ed è gestito da un'associazione che dal 2000 si occupa di donne e immigrazione, con particolare riferimento alle vittime di tratta e sfruttamento, e che dal 2011 ha avviato i progetti di accoglienza e integrazione dei rifugiati. Al momento della rilevazione, i beneficiari accolti erano 58, provenienti da 14 nazioni diverse.

Il secondo progetto si trova a Borgo San Lorenzo, in Toscana. Esso è gestito da un'associazione che opera dal 1992 nel settore dell'accoglienza di persone migranti con l'obiettivo di promuoverne l'integrazione, attraverso la gestione responsabile dei servizi, in risposta ai bisogni emergenti, in sinergia con gli attori del territorio. Il progetto accoglieva 112 persone di 11 nazioni diverse.

Tali contesti sono stati indagati in quanto *collective case studies* (Stake 1995), ossia

bounded system comprised of an individual, an institution, or entity and the site and context in which social action takes place, the boundaries of which may not be clear and are determined by the scope of the research's interests. (Hood 2009, 69)

I casi studio sono, per definizione, contesti specifici, unici e dinamici: tali aspetti, pur conferendo alla ricerca un carattere fortemente descrittivo (Cohen et al. 2007), non ne limitano la componente analitica. A tal fine, e per raggiungere gli obiettivi illustrati nel primo paragrafo, è apparso opportuno utilizzare diversi strumenti di ricerca.

La prima categoria di dati raccolti è costituita dai *visual data*, ossia segni linguistici e semiotici fissi. Per la raccolta di tali dati è stata rispettata la tradizione di studi LL e, in questo senso, il ricercatore si è impegnato in passeggiate linguistiche all'interno (e all'esterno) degli SPRAR, osservando e documentando i segni e gli spazi oggetto d'interesse. Discostandoci dai metodi tradizionali del campo, però, i dati non sono stati raccolti tramite fotografie, ma girando dei video tramite uno smartphone dotato di fotocamera ad alta risoluzione. La rilevazione è stata effettuata facendo ricorso alla *tourist guide technique* suggerita da Szabó (2015) in ragione della quale il ricercatore è stato accompagnato da un informante nel tour del centro, in modo da ottenere un punto di vista interno, spiegazioni e chiarimenti. È stato l'informante stesso a stabilire il percorso da seguire, a condurre chi scrive attraverso i diversi ambienti e ad indicare gli artefatti oggetto d'analisi. Le dichiarazioni ottenute, le quali costituiscono la seconda categoria di dati utilizzati, sono poi state integralmente trascritte e sottoposte ad un'analisi qualitativa del contenuto. Oltre a ciò, sono state indispensabili per l'interpretazione dei segni stessi,

per i quali è apparso opportuno procedere con un'analisi sia quantitativa, sia qualitativa. Per agevolare tali analisi è stata predisposta una griglia che si compone di 21 indicatori, suddivisi in 5 aree tematiche, riassunti di seguito:

Tabella 1 Griglia d'analisi dei segni nello Sprarscape

Aree tematiche	Variabile
Informative	Numero identificativo
	Data
	Nome centro
	Luogo 1 (centro di accoglienza, sede, scuola)
	Luogo 2 (aule, corridoi, esterno, atrio, stanza ospiti, ufficio ecc.)
	Trascrizione
Linguistiche	Numero lingue
	L dominante
	L2
	L3
	<i>Arrangement - duplicating, fragmentary/ overlapping, complementary</i> (Reh 2004)
Multimodali	Tipo di supporto (cartelloni, poster, volantini, muri, calendari, plastici, targhe, foglietti ecc.)
	Elementi semiotici (icone, simboli, disegni, font, colori ecc.)
Scopo	Funzione (informativa, simbolica, mista)
	Categoria (gestionale, pubblicitaria, educativa, decorativa)
	Genere 1 e Genere 2 (gestione edificio, gestione beneficiari, pubblicità, evento, educativa, decorazione, intercultura, valori)
	Argomento (sicurezza, istruzioni, indicazioni, identità, attività extra ecc.)
Agency	Autore
	Emittente/proprietario
	Destinatario

4 Risultati

Durante la visita presso i due centri sono stati raccolti in totale 70'04" di registrazione. In particolare, 40'54" delle riprese sono stati fatti ad Asti tra la sede dell'associazione, dove si trovano gli uffici amministrativi e i locali dedicati alla formazione, e il centro collettivo dove i beneficiari ricevono vitto e alloggio. I restanti 29'10" riguardano il progetto di Borgo San Lorenzo e, in particolare, la sede, che comprende parte degli uffici amministrativi e il centro interculturale, e la comunità alloggio, formata da piccoli appartamenti raccolti in una sorta di villaggio e gli uffici che gestiscono i servizi di immediata utilità. Grazie

all'uso del video è stato possibile inquadrare tutti i luoghi interessati e cogliere i segni nella loro localizzazione concreta, nello spazio e nella rete semiotica all'interno della quale sono inseriti. In totale, sono stati osservati nr. 289 segni, di cui nr. 159 nel centro di Asti e nr. 130 a Borgo San Lorenzo. Si tratta di un numero esiguo di artefatti, considerando l'estensione degli spazi presi in esame: ciò fornisce una prima indicazione dell'utilizzo e delle funzioni di quello che abbiamo definito Sprarscape. Scendendo più nel dettaglio e integrando l'analisi di scopo e contenuto dei singoli segni, sono state identificate quattro categorie discorsive degli stessi: decorativa, didattica, gestionale e pubblicitaria. In particolare, il 50% dei segni è risultato avere scopo gestionale (nr. 32 artefatti pensati per la gestione dei beneficiari e nr. 112 per quella degli edifici); 31% decorativo e 13% pubblicitario, con poster relativi alla promozione di servizi, beni o eventi, legati soprattutto alla scuola di lingua italiana, al progetto SPRAR stesso e ad attività extra come cinema, corsi professionalizzanti e attività per bambini. Solamente il 6% degli artefatti è risultato, invece, appartenere alla categoria didattica: nonostante la centralità dei corsi di lingua italiana all'interno dei progetti SPRAR e nonostante la lunga permanenza all'interno delle aule nel corso delle visite, il numero di segni utilizzati per l'apprendimento linguistico è risultato estremamente limitato. Ciò, a detta degli informanti, non è imputabile tanto alle tecniche didattiche impiegate, quanto alla natura dei contratti di locazione, i quali, essendo temporanei o non ad uso esclusivo, non permettono a operatori, insegnanti o beneficiari stessi di apportare modifiche allo Sprarscape.

Proseguendo nell'analisi delle variabili di scopo, per quanto concerne la funzione dei singoli segni analizzati, emerge come il 63% degli stessi sia stato posto e venga utilizzato prevalentemente con scopo informativo, il 24% abbia invece una funzione simbolica e, il restante 13%, mista. La prevalenza di segni informativi è stata riscontrata in entrambi i contesti, sebbene in maniera più marcata nel centro di Asti, dove gli artefatti aventi tale funzione superano il 70%, contro il 48% osservato a Borgo San Lorenzo.

Queste differenze in percentuale trovano riscontro anche nelle parole degli informanti che hanno accompagnato nel tour: mentre gli operatori di Asti hanno posto maggiore enfasi nell'illustrare la presenza di bacheche e avvisi inerenti alla gestione della vita quotidiana nel centro, quelli di Borgo San Lorenzo si sono concentrati maggiormente su singoli artefatti aventi una forte carica simbolica e interculturale. Ad esempio, sono stati mostrati con orgoglio una targa, recentemente collocata, raffigurante la madonna etiope posta in un tabernacolo e un cartello «Attenzione Bambini!» con un girotondo di bambini di ogni provenienza.

Al di là delle differenze fra i due centri, tutti gli informanti hanno tenuto a sottolineare l'importanza della presenza di segni, e quindi dello Sprarscape, sia in un'ottica di integrazione sia per facilitare la comu-

nicazione tra l'amministrazione e i beneficiari. Ciò si coglie, ad esempio, dalla testimonianza di un operatore che riportiamo di seguito:

OPERATORE ASTI 1 La bacheca concede a quello [il beneficiario] che ha più difficoltà nella comprensione di chiedere o a un suo collega beneficiario o a qualcuno del personale, chiarimenti più dettagliati: è come se fosse uno schemino, funziona così |

A tali vantaggi sembra fare da contraltare lo scarso utilizzo da parte dei beneficiari stessi di quei segni pensati proprio per venire loro incontro, come riportato da un altro operatore, il quale ha dichiarato:

OPERATORE ASTI 2 La bacheca c'è nell'aula mensa, che è il punto dove ci sono tutti quanti raggruppati [...] | Però vedo che le cose che metti lì è come se non le mettessi | Cioè infatti non le guardano minimamente, nonostante gli sia stato detto più di una volta di fare riferimento a quello |

Tale scarsa attenzione allo Sprarscape da parte dei beneficiari appare confermata dai dati relativi all'*agency*, dai quali risulta come solamente il 2% dei segni documentati sia stato effettivamente realizzato (o affisso) dagli ospiti del centro, contro l'80% creato o appeso dagli operatori e il 18% presente per legge, come targhe relative a uscite di emergenza, ecc. Essendo buona parte degli operatori consapevole di ciò, viene fatto largo uso di icone, simboli ecc., da soli o accanto a testi, pur di garantire il passaggio efficace di messaggi di interesse comune.

In quali e quante lingue siano formulati tali testi è osservabile nella tabella 2.

Tabella 2 Distribuzione dei segni in base al numero di lingue e al contesto

	No lingue	Monolingue	Bilingue	Multilingue
Asti	10	132	14	3
Borgo San Lorenzo	43	75	2	10
Totale	53	207	16	13

Come si può notare, la maggioranza dei segni è risultata essere monolingue, con una quasi totalità degli stessi in italiano (nr. 197). Ciò è vero per entrambi i centri sebbene già solo da un punto di vista quantitativo si possa apprezzare una differenza: alla maggioranza di segni bilingue di Asti si contrappone il maggiore utilizzo di segni multilingue di Borgo San Lorenzo; allo stesso modo, evidenziamo la forte visibilità a Borgo San Lorenzo di artefatti che non si avvalgono di codici verbali, come ad esempio disegni, quadri, tele, ecc., sui quali la nostra guida pone particolare accento durante il tour.

Solamente il 13% dei segni (mono-, bi- e multilingue) presenta testi in lingue diverse dall'italiano, tra le quali spiccano inglese, francese, cinese, arabo e bengalese. Interessante osservare, però, una diversa distribuzione di tali e altre lingue sui segni, a dimostrazione delle diverse funzioni con cui vengono utilizzate. Mentre inglese e francese risultano per lo più impiegate per la trasmissione di informazioni (ad esempio i regolamenti dei centri disponibili in versione bilingue) e divieti (ad esempio, cartelli minatori scritti a mano dagli operatori «would you kindly close the door?»), l'utilizzo di arabo, ma soprattutto cinese e bengalese, appare imputabile principalmente a motivi di comunicazione interculturale. Tale discrepanza rende conto non solo di quanto detto poco sopra relativamente all'utilizzo di segni bilingui e multilingui nei due contesti, ma anche delle diverse percentuali relative alla funzione dei segni stessi riportate a inizio paragrafo. Laddove ad Asti lo Sprarscape funge per lo più da ausilio per la trasmissione di informazioni, a Borgo San Lorenzo viene considerato come uno dei più importanti indicatori di identità del centro, come una vetrina nella quale rendere manifesti i valori sui quali si basa il progetto. Come spiegato dalla guida, particolare attenzione è data infatti all'accompagnamento della comunità locale nel percorso di inclusione sociale, attraverso attività e iniziative atte a promuovere la coesione sociale, considerando entrambe le comunità in un'ottica di crescita collettiva. Nello Sprarscape troviamo ampie tracce di ciò, costituite non solo da quadri o sculture provenienti da una molteplicità di Paesi diversi, ma anche targhe identificative dei locali del centro disponibili nelle lingue parlate dai beneficiari, scritte di benvenuto e poster multilingue. Questi ultimi sono risultati realizzati, in buona parte, dal CD-Lei, un centro per l'educazione interculturale che fornisce servizi e materiali utili a favorire accoglienza e integrazione di persone con background migratorio, nonché a diffondere e valorizzare prassi interculturali.

5 Conclusione

Con la presente ricerca abbiamo voluto fornire una prima panoramica di usi e funzioni dello Sprarscape, ipotizzando che tale spazio potesse fungere da cartina tornasole delle politiche linguistiche e di integrazione dei centri. Come affermato da Shohamy (2006), infatti, il LL è uno dei domini centrali delle politiche linguistiche, in grado non solo di rifletterle e renderle evidenti, ma di influenzarle a sua volta. In linea con quanto rilevato in altri contesti (Shohamy, Gorter 2009), i dati ottenuti hanno confermato tale ipotesi: dall'analisi dei segni, integrata a quella delle dichiarazioni degli informanti, abbiamo potuto osservare sia pratiche (anche linguistiche) comuni a entrambi i centri visitati, che hanno permesso di cogliere le peculiarità dello Sprarscape in generale, sia pratiche divergenti, che invece

hanno mostrato il grado di autonomia gestionale di cui ogni centro è dotato (OIM-Unità Psicosociale 2008). Da un lato è stato osservato come lo Sprarscape venga usato principalmente per gestire edifici e vita quotidiana nei centri, con modifiche e iniziative prese quasi esclusivamente dai membri dello staff. Dall'altro, invece, i dati linguistici e quelli relativi alla funzione dei segni restituiscono fotografie differenti dei due contesti, con il centro di Borgo San Lorenzo fortemente orientato verso una dimensione interculturale, e quello di Asti focalizzato su un intervento di tipo contingente. Tali caratteristiche sembrano coincidere con la diversa natura delle politiche di accoglienza e integrazione, come evidenziato da Accorinti et al. (2017), alcune delle quali volte o intese in ottica emergenziale, altre invece incentrate su un progetto a lungo termine.

Siamo consapevoli del fatto che l'analisi di soli due centri non possa considerarsi esaustiva: in studi futuri si verificherà se le caratteristiche qui evidenziate siano comuni anche ad altri contesti. L'aver predisposto una griglia d'osservazione dettagliata consente di replicare ricerche volte in questa direzione, garantendo validità e affidabilità dei risultati e permettendo di condurre analisi anche di tipo comparativo. Se l'utilizzo di tale strumento d'analisi è risultato una scelta vincente, altrettanto si può dire per quanto riguarda il metodo di raccolta dei dati, ossia le registrazioni video. A differenza dei classici studi LL, infatti, in cui i segni vengono immortalati tramite fotografie (Ben-Rafael et al. 2010), dunque in modo avulso dallo spazio (anche semiotico) in cui sono inseriti, il video ha permesso di contestualizzare ciascuna occorrenza, analizzandola sia singolarmente, sia come parte dell'aggregato semiotico. Inoltre, il video ha ridotto il rischio di trascurare segni, magari non notati in un primo momento; ha richiesto un impegno minore da parte del ricercatore in fase di raccolta dei dati e ha garantito la possibilità di raccoglierne contestualmente di tipo diverso (i segni e le dichiarazioni degli informanti). A tali vantaggi, appare importante sottolinearlo, si contrappone l'inferiore qualità delle immagini estrapolate e il maggior lavoro da parte del ricercatore in fase di analisi. Ciò nonostante, riteniamo che studi LL, non solo nel contesto degli SPRAR, possano giovare qualitativamente dall'utilizzo di tale 'innovativo' metodo di ricerca.

Bibliografia

- Accorinti, M. et al. (2017). *Politiche e pratiche sociali per l'integrazione socio-lavorativa dei beneficiary di protezione internazionale/umanitaria in Italia*. Roma: CNR Edizioni.
- Baldauf, R.B. (2005). «Language Planning and Policy Research: An Overview». Hinkel, E. (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 953-70.

- Ben-Rafael, E. et al. (2010). «Introduction: An Approach to an 'Ordered Disorder'». Shohamy, E. et al. (eds), *Linguistic Landscape in the City*. Bristol: Multilingual Matters, xi-xxviii. <https://doi.org/10.21832/9781847692993-002>.
- Brown, K.D. (2012). «The Linguistic Landscape of Educational Spaces: Language Revitalization and Schools in Southeastern Estonia». Gorter, D. et al. (eds), *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. New York: Palgrave Macmillan, 281-98. https://doi.org/10.1057/9780230360235_16.
- Campesi, G. (2018). «Between Containment, Confinement and Dispersal: The Evolution of the Italian Reception System before and after the 'Refugee Crisis'». *Journal of Modern Italian Studies*, 23(4), 490-506. <https://doi.org/10.1080/1354571X.2018.1501995>.
- Cohen, L. et al. (2007). *Research Methods in Education*. 6th ed. New York: Routledge; Taylor & Francis Group.
- Cooper, R.L. (1989). *Language Planning and Social Change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gorter, D. (2013). «Linguistic Landscapes in a Multilingual World». *ARAL*, 33, 190-212.
- Hood, M. (2009). «Case Study». Heigham, J.; Croker, R.A. (eds), *Qualitative Research in Applied Linguistics*. London: Palgrave Macmillan, 66-90.
- IDOS (2018). *Dossier statistico immigrazione 2018*. Roma: Edizioni IDOS.
- McCarty, T.L. (2011). «Preface». McCarty, T.L. (ed.), *Ethnography and Language Policy*. New York: Routledge, xii-xiii.
- OIM-Unità Psicosociale (2008). *IntegraREF. Le filiere dell'accoglienza e dell'integrazione: esperienze, progetti, indicatori*. Roma. <https://www.retesai.it/wp-content/uploads/2017/02/Ricerca-IntegraREF-OIM-2008.pdf>.
- Reh, M. (2004). «Multilingual Writing: A Reader-Oriented Typology-with Examples from Lira Municipality (Uganda)». *International Journal of the Sociology of Language*, 170, 1-41. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2004.2004.170.1>.
- Ricento, T. (2006). *An Introduction to Language Policy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. Abingdon: Routledge.
- Shohamy, E.; Gorter, D. (eds) (2009). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. New York: Routledge.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Spolsky, B. (2017). «Language Policy in Education: Practices, Ideology, and Management». McCarty, T.; May, S. (eds), *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education*. 3rd ed. New York: Springer, 3-16.
- Stake, R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Szabó, T.P. (2015). «The Management of Diversity in Schoolsapes: An Analysis of Hungarian Practices». *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 9(1), 23-51. <https://doi.org/10.17011/apples/2015090102>.

Le parole delle politiche linguistiche dell'Unione Europea Spunti per un'analisi lessicale

Francesca Gallina
Università di Pisa, Italia

Abstract The aim of the paper is to analyse the language policies of the European Union through a lexical analysis of documents concerning languages and education. On the basis of the lexical use within EU documents, how are languages conceptualised and how do linguistic and educational concepts evolve? A corpus of EU documents has been collected and analysed to research the frequency of use of words, concordances, and keywords. The focus is on the multiple ways used to refer to the concept of language in documents published over different decades.

Keywords European Union. Language policies. Language education. Economy. Lexical analysis.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Il corpus e la metodologia di analisi. – 3 Le liste di frequenza e le unità peculiari. – 4 L'idea di lingua nei documenti europei. – 5 Conclusione.

1 Introduzione

Le questioni linguistiche sono state al centro dell'attenzione della Comunità europea fin dal suo inizio, come dimostra l'art. 217 del Trattato di Roma del 1957, in base al quale il regime linguistico della Comunità è fissato dal Consiglio.¹ Su tali questioni l'Europa ha elaborato politiche linguistiche vol-

¹ Sul regime linguistico dell'UE rimandiamo a Chiti, Gualdo 2008; Cosmai 2014; Ortolani 2002; Trucco 2017.

te al rispetto e alla valorizzazione della diversità, alla pari dignità e al sostegno all'apprendimento delle lingue per tutti i cittadini, anche nella prospettiva delle ricadute di tale approccio plurilingue sulla società e sull'economia.

Obiettivo del presente contributo è analizzare le politiche linguistiche dell'Unione Europea (UE) attraverso le parole usate nei testi che esprimono tali politiche, utilizzando una lente che consenta di vedere in che modo si caratterizzano le politiche linguistiche a seconda delle scelte lessicali che effettua chi le propone.

Le parole costituiscono un canale di accesso per trovare il senso di un testo e nel caso di testi informativi di servizio a forte valenza pragmatica diventano ancor più fondamentali nel consentire l'accesso ai sensi che veicolano (De Mauro 1998). L'analisi delle parole usate può indicare i temi più sentiti in materia linguistico-educativa, ma anche i modi di intendere le lingue e l'educazione, che si specchiano nelle scelte delle istituzioni sull'educazione linguistica dei propri cittadini e nelle loro variazioni nel tempo (Mezzadri 2016; Vedovelli, Siebetchu 2017).

Il contributo prende le mosse dagli studi sul linguaggio della costituzione (De Mauro 1998; 2006; Piemontese, Villani 2007; Villani 2008) che, oltre ad aspetti sintattici o legati alla leggibilità dei testi, hanno analizzato il lessico utilizzato in testi di natura giuridica o nel linguaggio politico-parlamentare. D'altro canto il lavoro trae spunto dagli studi sulle politiche linguistiche europee, tra cui, per rimanere solo in ambito italiano, rimandiamo ai seguenti: Mazzotta (2002); Cosmai (2003); Carli (2004); Balboni (2006; 2014); Gazzola (2006); Mezzadri (2006); Chiti, Gualdo (2008); Bagna (2009); De Mauro (2014); Luise (2013); Gazzola et al. (2016).

2 Il corpus e la metodologia di analisi

Il quadro giuridico in cui si iscrive il contributo è quello determinato dall'art. 6 del Trattato sul Funzionamento dell'UE (TFUE) che inserisce l'istruzione tra i settori in cui l'UE ha competenza per svolgere azioni intese a sostenere, coordinare o completare le azioni degli Stati membri. Inoltre, lo stesso TFUE all'art. 165 prevede che l'UE contribuisca a un'istruzione di qualità nel rispetto delle diversità linguistiche e culturali degli Stati membri e che la sua azione sia intesa a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue.

La questione linguistica ha occupato un posto di rilievo fin dagli albori europei, emergendo in diverse tipologie di testi: i testi che regolano il regime linguistico dell'UE e delle sue istituzioni, i documenti che esprimono politiche culturali, linguistiche ed educative, e infine nella giurisprudenza della Corte di giustizia europea. Nel nostro

contribuito l'analisi si limiterà a una selezione di atti che definiscono le politiche linguistiche ed educative, pubblicati tra il 1969 e il 2018, con l'eccezione del Regolamento nr. 1 del 1958 che stabilisce il regime linguistico della Comunità Economica Europea e che costituisce il primo atto formale in materia linguistica.²

Il corpus si compone di 53 documenti emanati da: Commissione, Parlamento, Consiglio dell'UE, Consiglio europeo, Comitato economico e sociale, Comitato delle Regioni. Sono 355.879 le occorrenze del corpus che include: Comunicazioni [COM(2003)449; COM(2005)356; COM(2005)596; COM(2005)548; COM(2007)184; COM(2008)566; COM(2010)682; COM(2012)669; COM(2017)673], Conclusioni (Madrid 1995; SN 100/1/02 REV 1; EUCO 19/1/17 REV 1; 2006/C 172/01; 2008/C 140/10; 2009/C 119/02; 2011/C 372/07; 2014/C 183/06), Decisione 1934/2000/CE, Direttiva 77/486/CEE, Documenti di lavoro [COM(2007)544; SEC(2002)1234], Libro bianco COM(95)590, Libri verdi [COM(93)457; COM(2008)423; COM(2009)329], Pareri (2003/C 85/26; 2008/C 257/06), Proposte di raccomandazione [COM(2018)24; COM(2018)272; COM(2018)272], Raccomandazioni [R(82)18; R(98)6; 2006/962/CE; CM/REC(2014)5; 2018/C 189/01], Risoluzioni [69/2; del 9 febbraio 1976; 95/C 207/01; 98/C 1/02; 2001/C 204/01; 2002/C 50/01; 2008/C 320/01; P5_TA(2003)0372; P6_TA(2006)0184; P6_TA(2006)0385; P6_TA(2006)0488; P6_TA(2009)0162; P6_TA(2013)350; P6_TA(2018)0447; P6_TA(2018)0332] e la Carta europea delle lingue regionali. Tutti gli atti selezionati sono in lingua italiana, in virtù del pari valore giuridico delle varie versioni linguistiche nelle quali i documenti UE vengono co-redatti.³

L'intero corpus è stato inserito in Sketch Engine, tramite il quale sono state svolte le seguenti analisi: elaborazione delle liste di frequenza e di *word sketch*, analisi delle concordanze, individuazione delle parole peculiari del corpus. Nel presente contributo ci limiteremo a considerare solo alcune linee di ricerca.

3 Le liste di frequenza e le unità peculiari

Dall'intero corpus è stata estratta innanzitutto una lista di frequenza dei lemmi. Tra i 100 lemmi più frequenti, si rilevano 81 lemmi appartenenti al Lessico Fondamentale del *Nuovo vocabolario di base* (De Mauro 2016), per lo più parole funzione e alcune parole

² Sulle ragioni di tale selezione rimandiamo anche alla classificazione proposta da Gazzola (2016).

³ Ulteriori prospettive di ricerca potrebbero riguardare il confronto con i testi degli stessi documenti in altre lingue, per vedere eventuali divergenze. Tale considerazione nasce anche dai risultati dell'analisi che verranno esposti nel § 4 sulle diverse unità lessicali utilizzate per riferirsi alle lingue e la loro possibile traduzione.

contenuto, 9 elementi del Lessico di Alto Uso e 1 di quello di Alta Disponibilità, 5 parole del Lessico Comune e 1 parola tecnico-specialistica (*Consiglio*), oltre a due nomi propri (*Europa* e *Unione Europea*). *Lingua* con 3.178 occorrenze si colloca al tredicesimo posto, seguita a poca distanza da *istruzione* (1.582 occorrenze), *competenza* (1.513), *apprendimento* (1.361). *Insegnamento* (633) occupa il rango 61 e *insegnante* (441) il rango 89.

Tra le unità peculiari del corpus troviamo parole come *lingua*, *multilinguismo*, *apprendimento*, *istruzione*, *linguistico*, *minoritario*, *discente*, *scolarizzazione*, *multilingue*, *interculturali*, *diversità*, a sottolineare il fatto che il corpus è composto di documenti che hanno a che vedere con lingua ed educazione. Non mancano tuttavia tra le unità lessicali del corpus anche parole come *occupabilità*, a evidenziare lo stretto legame che esiste tra lingue, multilinguismo, società ed economia europee, come vedremo in seguito. Tale legame emerge anche in tabella 1, in cui sono inseriti i nomi, i verbi e gli aggettivi più frequenti, con la loro frequenza assoluta e la marca d'uso.

Tabella 1 Le teste delle liste di frequenza di nomi, verbi, aggettivi

Nome	Freq.	M. uso*	Verbo	Freq.	M. uso	Aggettivo	Freq.	M. uso
lingua	3.170	FO	essere	1.901	FO	europeo	2.274	FO
istruzione	1.571	FO	dovere	1.234	FO	linguistico	1.125	AU
competenza	1.513	AU	potere	1.053	FO	tale	875	FO
apprendimento	1.361	CO	promuovere	534	AU	sociale	647	FO
consiglio	1.245	FO	migliorare	373	FO	nuovo	588	FO
formazione	1.240	AU	fare	368	FO	nazionale	478	FO
membro	1.237	FO	avere	350	FO	grande	461	FO
commissione	1.050	FO	sviluppare	350	FO	regionale	455	AU
lavoro	981	FO	sostenere	321	FO	culturale	437	FO
unione	924	AU	comprendere	315	FO	necessario	412	FO
livello	832	FO	invitare	301	FO	economico	402	FO
programma	773	FO	incoraggiare	289	CO	diverso	381	FO
sviluppo	750	FO	contribuire	279	CO	professionale	344	FO
azione	735	FO	adottare	277	FO	comune	340	FO
Europa	691	NPR	considerare	277	FO	scolastico	328	AU
insegnamento	633	AU	rafforzare	272	AU	relativo	320	FO

* Le marche d'uso sono le seguenti: Lessico Fondamentale (FO), Lessico di Alto Uso (AU), Lessico Comune (CO), Nome proprio (NPR).

Vi sono diversi lemmi che sono collegati alla società e all'economia, come nel caso di *lavoro*, *economico*, ma anche di *formazione*, *professionale* ecc.

Anche la lista di frequenza delle sequenze di parole che occorrono spesso insieme e delle unità peculiari multiple del corpus mettono

in luce da un lato il fatto che il corpus è focalizzato su lingue ed educazione (si veda ad esempio la presenza di sequenze come *apprendimento delle lingue, insegnamento delle lingue, lingue regionali, competenze linguistiche, insegnanti di lingue* ecc.), ma anche il fatto che il rapporto con il mondo dell'economia è saldo, come dimostra la presenza frequente di sequenze come: *mercato del lavoro, posti di lavoro* ecc.

In tal senso è interessante notare come siano numerose alcune parole chiave del corpus che non hanno a che vedere con le lingue, ma che rientrano in settori cui in ambito europeo sono riconducibili anche la lingua, la diversità linguistica, l'apprendimento linguistico: *diritti, rispetto, valori, coesione sociale, cittadinanza democratica/attiva*, ma anche *identità, integrazione, diversità culturale, comprensione reciproca* e inoltre *conoscenza, innovazione, competenze chiave, creatività*. Sono invece maggiormente vicine al mondo dell'economia unità come *economia, mobilità, cooperazione, formazione professionale, competitività, occupabilità*. La presenza di tali unità lessicali mostra evidentemente come nel quadro delle politiche europee le lingue abbiano una funzione non solo in termini culturali, di diritti sociali e individuali, di costruzione di identità, di convivenza, ma anche in termini economici, sia in riferimento alle competenze professionali del singolo e delle imprese che alla crescita dell'economia e della società nel loro complesso.

4 L'idea di lingua nei documenti europei

Utilizzando lo strumento offerto da Sketch Engine per osservare il comportamento collocazionale (*word sketch*), abbiamo prestato particolare attenzione al lemma *lingua*, di cui abbiamo rilevato i verbi e i modificatori che co-occorrono con esso. Tra i verbi che hanno *lingua* come oggetto, in ordine decrescente di occorrenze, ci sono: *parlare, insegnare, apprendere, imparare, studiare, usare, utilizzare, comprendere, conoscere, riguardare, promuovere, includere, padroneggiare, concernere, diventare, considerare, valorizzare, mantenere, intendere, riconoscere*. Alcuni di tali verbi esprimono quelle che sono le politiche linguistiche europee, volte alla promozione dell'apprendimento, alla valorizzazione e al mantenimento delle lingue. Altri invece rendono conto dell'approccio teorico del Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue (QCER), ovvero dell'idea di lingua come uso sociale, come nel caso di *usare* e *utilizzare*.

Andando a osservare gli aggettivi che modificano *lingua*, abbiamo rilevato 45 espressioni differenti, ciascuna veicolo di un modo di intendere le lingue. Tali espressioni sono state coniate nel corso del tempo, per cui considerando le decadi a partire dagli anni Cinquanta rileviamo come sia soprattutto dopo il Duemila che vengono proposte nuove etichettature per le lingue, di cui viene di volta in volta sottolineata

to un particolare aspetto: lo *status* giuridico, il processo o il contesto di apprendimento, la comunità di riferimento, il risvolto economico.

Nella maggior parte dei casi si tratta di denominazioni che sono riconducibili allo status giuridico e alla vitalità delle lingue come *l. ufficiale* e *l. di lavoro*, attestati per la prima volta nel 1958. *Lingua moderna* si diffonde dal 1968. Negli anni Ottanta appaiono *l. vivente*, *veicolare*, *regionale*, *meno diffusa*, *minoritaria*. Negli anni Novanta si attestano *l. non territoriale*, *europea comunitaria*, *nazionale*. Dagli anni Duemila si diffondono definizioni differenti: *l. co-ufficiale*, *minore*, *classica*, *franca*, *comune di comunicazione*, *mondiale europea*, *a rischio di estinzione*.

Se consideriamo le denominazioni in virtù del processo di apprendimento sottostante, è interessante notare come molte espressioni nascano negli anni Settanta, in concomitanza con i progetti per l'apprendimento e il mantenimento delle lingue rivolti a immigrati: *l. materna*, *di origine*, *del Paese ospitante*, *madre*, *madrelingua*. Negli anni Novanta si parla di *l. straniera*, mentre dal Duemila affiorano usi come *l. diversa dalla lingua materna*, *estera*, *addizionale*, *adottiva personale*.

In riferimento al contesto educativo, nel 1995 si registra *l. meno insegnata*, mentre dal Duemila vengono introdotte nuove espressioni: *l. di apprendimento*, *di insegnamento*, *veicolare della scuola/di istruzione*, *di scolarizzazione*, *di istruzione*.

Un'ulteriore possibilità di classificazione dei diversi modi di intendere le lingue nei documenti dell'UE è quella che verte attorno alla comunità di riferimento: *l. delle minoranze*, *dei migranti*, *delle comunità migranti/immigrate*, *degli emigrati*, *degli immigrati*, *del vicino*, *della migrazione*, *di immigrazione*. Tranne le prime due, tutte sono attestate per la prima volta dopo il Duemila, quando in Europa il fenomeno migratorio proveniente da Paesi non solo europei ha assunto dimensioni notevoli.

Infine dal Duemila emergono modi di riferirsi alle lingue strettamente connessi all'economia e all'apertura verso il mondo: *l. dei partner commerciali nel mondo*, *del Paese di destinazione*, *commerciale adottiva*, *non europea di diffusione mondiale*, *non europea*, *franca internazionale*, *dei Paesi terzi*.

Ci pare rilevante notare come sia soprattutto dopo l'Anno europeo delle lingue (2001) e la pubblicazione del QCER che si amplia il ventaglio di possibilità di riferirsi alle lingue: la lettura diacronica dei dati consente infatti di mettere in luce come le diverse definizioni siano diretta emanazione dei fenomeni sociali e delle politiche linguistico-educative che sono state elaborate nella storia recente dell'Europa come risposta, o tentativo di risposta, a quegli stessi fenomeni. Se all'inizio della vita europea era necessario definire le lingue in base allo status giuridico, successivamente l'attenzione è stata data ai fenomeni migratori interni e poi dall'esterno, ai processi di apprendimento e di tutela delle lingue, al ruolo delle lingue nell'economia.

5 Conclusione

Dall'analisi emerge chiaramente la stretta relazione tra lingue ed economia che caratterizza le politiche europee e che ha assunto molteplici prospettive: quella dell'individuo chiamato a sviluppare una competenza plurilingue per partecipare alla vita sociale in ambito europeo e per affermarsi nel mondo del lavoro, quella della società tutta, il cui grado di coesione e benessere dipende anche dall'integrazione e dalla comprensione reciproca che nascono dal confronto con l'altro e la sua lingua, e infine quella delle imprese, il cui valore economico può progredire anche grazie alle competenze linguistiche delle risorse che ci lavorano.

Le parole presenti nei documenti sottolineano come in principio il plurilinguismo, il rispetto, la tutela e la valorizzazione della diversità linguistica, e il sostegno all'apprendimento delle lingue erano legati alla necessità di certezza del diritto in un'aggregazione di Stati in evoluzione, ma anche e soprattutto alla mobilità crescente di individui, merci e persone, con un risvolto economico significativo. Successivamente, i temi centrali sono divenuti quelli di una società della conoscenza che difende il proprio patrimonio linguistico in quanto ricchezza e che inizia, soprattutto dopo il Trattato di Maastrich, a elaborare politiche di istruzione attive, anche a salvaguardia dei diritti dei cittadini. Dal Duemila temi dominanti diventano la prosperità della società e l'apertura al mondo, come evidenziano alcune definizioni di lingua emerse negli ultimi due decenni. Potremmo perciò tracciare una parabola che parte dall'economia, passa tramite i diritti e ritorna all'economia, in un dialogo costante con le lingue e le identità dei cittadini europei e di coloro che in Europa si stabiliscono. Dal Duemila si è avuta un'accelerazione, dovuta al contesto generale e in particolare all'allargamento a est, ma anche al contesto linguistico-educativo con la pubblicazione del QCER e la nomina di un Commissario al multilinguismo. Ciò che emerge tramite la lente delle scelte lessicali è comunque una consolidata e crescente attenzione europea verso le lingue, che, con la consapevolezza che l'idea di lingua è sfaccettata, va sempre più nella direzione del riconoscimento della diversità e della ricchezza linguistiche sotto ogni profilo.

Bibliografia

- Bagna, C. (2009). «Educazione e politiche linguistiche in Europa: dal Terzo Reich al documento “Una sfida salutare”». *SILTA*, XXXVIII(2), 359-78.
- Balboni, P. (2006). «Dal “Quadro di Riferimento al Piano d'Azione e al Quadro strategico per il multilinguismo: linee di politica linguistica europea per il prossimo decennio». Mezzadri, M. (a cura di), *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET, 21-42.

- Balboni, P. (2014). «Una politica di qualità per il plurilinguismo in Europa: tra promozione, tutela o percorso per un declino senza sofferenza umana». Balboni, P. et al., *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Edizioni UNICOPLI, 13-39.
- Carli, A. (2004). «Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 2(9), 59-79. <https://doi.org/10.3917/rfla.092.0059>.
- Chiti, E.; Gualdo, R. (a cura di) (2008). «Il regime linguistico dei sistemi comuni europei. L'Unione tra multilinguismo e monolinguisimo». *Rivista trimestrale di diritto pubblico. Quaderno 5*.
- Cosmai, D. (2003). *Tradurre per l'Unione Europea. Problematiche e strategie operative*. Milano: Hoepli.
- Cosmai, D. (2014). *The Language of Europe: Multilingualism and Translation in the EU Institutions. Practice, Problems and Perspectives*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles.
- De Mauro, T. (1998). «Il linguaggio della Costituzione». Rodotà, S. (a cura di), *Alle origini della Costituzione*. Bologna: il Mulino, 25-42.
- De Mauro, T. (2006). «Il linguaggio della Costituzione». *Costituzione della Repubblica italiana (1947)*. Torino: UTET, VII-XXIII.
- De Mauro, T. (2014). *In Europa son già 103. Troppe lingue per una democrazia?* Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, T. (2016). *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana*. <http://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>.
- Gazzola, M. (2016). «Documenti e orientamenti dell'Unione Europea in materia di plurilinguismo». Caretti, P.; Mobilio, G. (a cura di), *La lingua come fattore di integrazione sociale e politica*. Torino: Giappichelli, 99-131.
- Gazzola, M. et al. (2006). *Le sfide della politica linguistica oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo*. Milano: FrancoAngeli.
- Luise, M.C. (2013). «Plurilinguismo e multilinguismo in Europa». *LEA – Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 525-35.
- Mazzotta, P. (a cura di) (2002). *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*. Torino: UTET.
- Mezzadri, M. (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET.
- Mezzadri, M. (2016). «Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 11-20. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-1>.
- Ortolani, A. (2002). «Lingue e politica linguistica nell'Unione Europea». *Rivista Critica del Diritto Privato*, 1, 127-68.
- Piemontese, E.; Villani, P. (2007). «Lessico, leggibilità e comprensibilità del linguaggio politico-parlamentare». *Bollettino di italianistica*, 6(2), 49-69.
- Trucco, L. (2017). «Il regime linguistico dell'Unione Europea». *Publifarum*, 27. <http://www.publifarum.farum.it/index.php/publifarum/article/view/319>.
- Vedovelli, M.; Siebetchu, R. (2017). «60 anni di politica linguistica dell'Unione Europea». Coccia, B.; Pittau, F. (a cura di), *La dimensione sociale dell'Europa. Dal Trattato di Roma ad oggi*. Roma: IDOS, 127-32.
- Villani, P. (2008). «Il parlato delle Assemblee parlamentari: il lessico». Pettorino, M. et al. (a cura di), *La comunicazione parlata = Atti del congresso internazionale* (Napoli, 23-25 febbraio 2006), vol. 1. Napoli: Liguori, 477-92.

Quale scelta per una politica linguistica universitaria multilingue?

Flora Sisti

Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia

Abstract The language policy of the University of Urbino, a mid-sized Italian university with a large number of Erasmus exchange participation and a good degree of internationalization, includes CLIL-based courses to its students as well as to international students. The policy of providing disciplines taught in Italian and in foreign languages, and the choice of alternating modules of Italian and foreign language teaching within the same course, supports multilingualism without penalizing the Italian language, thereby also promoting foreign language learning within the university. This study reports the results of a questionnaire distributed to students and teaching staff regarding a project, *Didattica in lingua straniera – CLIL@uniurb*, which includes also data related to students who took advantage of study abroad opportunities over the years.

Keywords Internationalization. CLIL. Multilingualism. Language policy. Higher education.

Sommario 1 L'internazionalizzazione del sistema accademico. – 1.1 Corsi in lingua inglese in Italia; 1.2 Il dibattito. – 2 L'ateneo di Urbino. – 2.1 Il progetto *Didattica in lingua straniera – CLIL@uniurb*. – 2.2 I questionari degli studenti e dei docenti. – 3 Conclusione.

1 L'internazionalizzazione del sistema accademico

Fin dagli anni Novanta del secolo scorso il sistema accademico internazionale ha sperimentato, e in seguito consolidato, l'attivazione di corsi universitari interamente erogati in lingua inglese. Il rapporto elaborato nel 2018

dalla Fondazione CRUI e il suo aggiornamento del 2019,¹ insieme ai dati messi a disposizione dal MIUR nel sito *University*,² evidenziano una crescita progressiva e inarrestabile del processo d'internazionalizzazione della didattica universitaria.

Le ragioni di questo fenomeno, ampiamente indagate da Rugge (2019), potrebbero essere sintetizzate in: a) vantaggi economici dovuti all'aumento delle immatricolazioni degli studenti internazionali; b) investimento in talenti stranieri che fruttino all'economia italiana; c) valorizzazione della lingua e della cultura italiana diffuse dagli studenti internazionali nei paesi di provenienza; d) innalzamento della qualità dei corsi cosmopoliti grazie a una naturale contaminazione delle diverse culture accademiche. A tutto questo va aggiunto lo sviluppo della competenza linguistica d'uso nella LS degli studenti locali che, a sua volta, influenza positivamente il numero di partenze per i programmi internazionali.

1.1 Corsi in lingua inglese in Italia

Dai dati dei rapporti CRUI emerge che degli 82 atenei consorziati, 74 hanno risposto all'indagine descrivendo un'offerta formativa crescente in inglese che riguarda prevalentemente i corsi post laurea. A fronte di 245 corsi di laurea erogati in lingua inglese nel 2015 (dei quali solo 20 sono corsi triennali e 11 corsi di laurea a ciclo unico) si censiscono ben 271 corsi di dottorato, 192 corsi di master e 219 *winter/summer schools*. Tale offerta formativa ha registrato un notevole incremento nella rilevazione del 2019: + 41% per il dottorato, +36% per il master e +9% per le *winter/summer schools*. L'offerta è distribuita geograficamente in modo piuttosto eterogeneo con percentuali medie che si attestano intorno al 60% al Nord, 30% al Centro e 10% al Sud.

Le ragioni che spingono gli atenei a preferire questo tipo di corsi sono da ricercare da un lato nel nostro sistema universitario che consente maggiore flessibilità nel settore dell'alta formazione, specialmente quando si coinvolgono docenti stranieri e si realizzano consorzi universitari internazionali (con diplomi congiunti), dall'altro nella prassi didattica italiana che vede gli studenti sviluppare le proprie competenze linguistiche soprattutto dopo il percorso triennale nel quale spesso si vive la prima esperienza di scambio Erasmus.

L'offerta post laurea riesce dunque meglio a rispondere a un'esigenza locale e internazionale più orientata ed evoluta, oltre che più preparata sotto il profilo linguistico. Un altro vincolo piuttosto rigido è poi rappresentato dai requisiti qualitativi e quantitativi che il

1 <https://www.crui.it/corsi-in-lingua-inglese.html>.

2 www.university.it.

MIUR impone per la creazione di nuovi corsi di studio che si riducano nel caso di un corso magistrale o di alta formazione.

Dall'analisi realizzata emerge inoltre che i campi di studio maggiormente internazionalizzati nei master sono quelli relativi alle aree CUN delle scienze economiche e statistiche (13), delle scienze mediche (06) e dell'ingegneria civile e architettura (08), alle quali si aggiungono, nei dottorati, le scienze biologiche (05) e dell'ingegneria industriale e dell'informazione (09). Nell'ambito delle lauree magistrali, considerando le 20 classi di laurea in cui si offre il maggior numero di corsi in inglese, emerge che 51 riportano nel titolo il termine 'ingegneria' e 46 'economia' o 'finanza', confermando così la prevalenza di contenuti di ambito scientifico ed economico.

1.2 Il dibattito

Questo fenomeno in continua espansione non è stato tuttavia privo di ostacoli, tra tutti va ricordata la ben nota protesta di un gruppo nutrito di docenti che fece ricorso al TAR contro la delibera del 2012 assunta dal Senato Accademico del Politecnico di Milano che prevedeva che dal 2014 tutti gli insegnamenti dei corsi magistrali e dei dottorati sarebbero stati erogati in lingua inglese. A poco valse il controricorso presentato dal Ministero e dallo stesso Politecnico al Consiglio di Stato che confermò la bocciatura del TAR.

Il dibattito, acceso da questi eventi, è ancora in corso e vede da un lato i sostenitori di un'apertura verso un processo inevitabile e proficuo di globalizzazione che andrebbe a favorire lo sviluppo di competenze professionali preziose per i nostri studenti italiani e dall'altro chi teme che le lingue minoritarie vadano a scomparire progressivamente a vantaggio del monopolio culturale ed economico dei soli paesi anglofoni.

Un buon compromesso sembra essere rappresentato dalla decisione adottata nel 2010 dalla Corte Costituzionale che approvò la scelta di alcuni atenei di introdurre corsi di studio in LS ma solo se affiancati dai paralleli percorsi in italiano. Questa soluzione potrebbe risultare soddisfacente poiché lascerebbe libera scelta agli studenti di decidere se investire energie oltre che sulle materie disciplinari anche sulle competenze linguistiche; resta tuttavia il problema di garantire un corpo docente che soddisfi i requisiti qualitativi e quantitativi di due corsi paralleli. Per questo motivo sono state in prevalenza le grandi università, che possono contare su risorse maggiori, a offrire tali percorsi formativi.

La realtà italiana naturalmente si inserisce in un panorama internazionale nel quale l'ampia discussione sulle cause e gli effetti della crescente espansione della lingua inglese nell'educazione terziaria meriterebbe un approfondimento specifico che esula dagli obietti-

vi di questo studio. La vasta letteratura del settore, che spesso contrappone globalizzazione a nazionalismo, innovazione a tradizione, ha trattato numerosi temi quali: il timore che l'imperialismo linguistico dell'inglese produca forti disuguaglianze sociali (Phillipson 2010; Rapatahana, Bunce 2012; Pennycook 2014; Tupas 2015); la diversa penetrazione della lingua inglese negli atenei del nord e centro Europa rispetto a quelli delle nazioni sud ed est europee (Wächter, Maiworm 2014; Hultgren et al. 2015); la progressiva marginalizzazione delle altre lingue straniere studiate nei programmi universitari (Lanvers 2014; Busse 2017); il graduale impoverimento dell'inglese come lingua franca, ormai utilizzata da una maggioranza di parlanti non nativi (Mauranen, Ranta 2009; Seidlhofer 2011; Jenkins, Leung 2013); i benefici economici, culturali e scientifici derivanti dal poter utilizzare una lingua comune negli scambi tra le varie nazioni e la possibilità ad essi correlata di promuovere una maggior mobilità sociale (Ferguson 2015). Infine, rispetto agli insegnamenti accademici erogati in inglese, emergono da un lato obiezioni sull'eventuale semplificazione dei contenuti (Aguilar 2017) con conseguente perdita di professionalità da parte degli studenti laureati (Rubtcova, Kaisarova 2016) e dall'altro vantaggi derivanti dall'acquisizione di una maggiore padronanza dell'inglese (Sisti 2015), in particolare per quanto riguarda il più basso livello d'inibizione nell'utilizzare la LS nella conversazione (Dalton-Puffer et al. 2009).

2 L'ateneo di Urbino

L'Università di Urbino «Carlo Bo» con i suoi 13.714 iscritti, dei quali 775 stranieri, rientra nel gruppo dei medi atenei statali. Nel 2020 sono stati firmati 38 tra accordi e progetti di cooperazione internazionale per una mobilità Erasmus che interessa 95 studenti accolti in Ateneo a fronte di 400 studenti che hanno scelto di vivere un'esperienza di studio all'estero.

I dati relativi agli studenti in uscita (*outgoing*) nell'ultimo decennio [graf. 1] mostrano che, dopo un calo iniziale negli anni precedenti al progetto, si è registrato un costante aumento. Questo stesso trend positivo non è stato tuttavia riscontrato per gli studenti *incoming* il cui numero si è mantenuto quasi costante nel tempo. Questo è stato uno dei motivi che hanno indotto la *governance* di Ateneo a mettere in atto misure per favorire l'attrattività nei confronti di un target internazionale e incoraggiare le partenze per esperienze di studio all'estero.

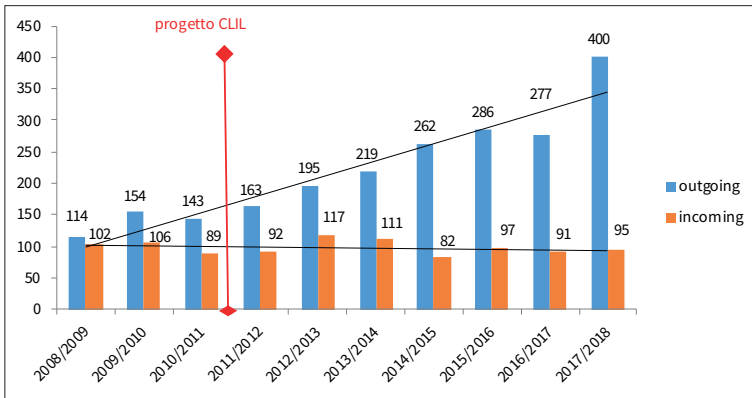


Grafico 1 Ateneo di Urbino: studenti in mobilità

Tra queste misure compare il progetto *Didattica in lingua straniera - CLIL@uniurb* che consente l'attivazione d'insegnamenti opzionali in LS che non richiedono un corso parallelo in italiano e di moduli CLIL, all'interno di un corso obbligatorio, inseriti nel monte ore regolare del docente.

2.1 Il progetto *Didattica in lingua straniera - CLIL@uniurb*

La sperimentazione presso il nostro Ateneo ha avuto inizio con il finanziamento ricevuto dal ministero per un progetto PRIN 2006-2008, dal titolo *CLIL-CS. Content and Language Integrated Learning for Computer Science*», che ha applicato l'approccio CLIL a un corso di studi d'informatica (Sisti 2009).

L'esperienza e i materiali prodotti in quel biennio sono stati poi utilizzati, dall'a.a. 2011/12, per mettere a sistema la possibilità per i docenti della Carlo Bo di offrire insegnamenti parzialmente o interamente in LS (se facoltativi o in parallelo con un corso in lingua italiana), oltre all'opzione di fornire una bibliografia in LS e l'opportunità per lo studente di sostenere l'esame finale in quella lingua. Tramite il progetto *Didattica in lingua straniera - CLIL@uniurb* si è voluto dunque rispondere all'esigenza di favorire il multilinguismo senza penalizzare la lingua italiana, accogliendo al contempo le obiezioni di molti docenti universitari che non vogliono sentirsi obbligati a insegnare in LS e le preoccupazioni di molti studenti che temono di vedersi rallentare la propria carriera di studi per dover affrontare esami in una lingua diversa dalla propria lingua madre.

Il numero d'insegnamenti (parzialmente e interamente in LS) attivati nei 10 anni considerati si è mantenuto sempre superiore a 100: il

10% dei corsi erogati complessivamente nell'Ateneo di Urbino. Varie sono tuttavia le differenze tra i diversi Dipartimenti dovute a ragioni anagrafiche: i docenti più giovani e soprattutto gli associati aderiscono in numero superiore al progetto; e disciplinari: l'attivazione è più bassa in ambito umanistico che in quello scientifico.

Con la costituzione del CISDEL (Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-Learning) le azioni del progetto sono state formalmente inserite nel piano dell'offerta formativa del Centro che mira a elevare le competenze professionali dello staff universitario (Sisti, Torrisi 2016). Si è così consolidata la pratica di fornire consulenza ai docenti tramite incontri collettivi e individuali (in presenza e online) per identificare gli aspetti più rilevanti della microlingua disciplinare e della LS per la gestione della classe CLIL, per discutere questioni relative alla valutazione e per fornire un feedback linguistico e metodologico dopo le sessioni di osservazione in aula. Collaboratori esperti linguistici (CEL) madrelingua e studiosi di didattica delle lingue hanno guidato i colleghi nella progettazione di percorsi in LS, nella didattizzazione dei materiali da utilizzare in aula e nella sperimentazione di strategie di presentazione alternative alla lezione frontale.

Questo processo ha avuto come diretta conseguenza una rinnovata attenzione verso questioni di didattica universitaria che ha indotto i ricercatori del CISDEL, nel 2016, a presentare un progetto più ampio (Sisti 2019) orientato a sostenere l'apprendimento attivo e il potenziamento delle competenze trasversali dello studente tramite pratiche didattiche innovative. Grazie al finanziamento ministeriale la prassi CLIL è stata dunque inserita in un quadro generale di differenziazione di strategie d'insegnamento sperimentate anche in ambienti di studio e di ricerca tecnologicamente avanzati (aule 3.0). A docenti e studenti è stata, infatti, offerta l'opportunità di discutere e sperimentare approcci didattici innovativi quali il *Debate*, la *Flipped Classroom*, il *Problem-Based Learning* e appunto il CLIL.

2.2 I questionari degli studenti e dei docenti

Allo scopo di monitorare l'andamento del progetto sono stati creati due questionari per i docenti, somministrati prima e dopo lo svolgimento del corso in LS - CLIL, e uno per gli studenti. Ovviamente tutti i dati sono autoreferenziali in quanto riportano stati d'animo e valutazioni soggettive di docenti e studenti e anche se incrociando le percezioni dei diversi attori del processo di insegnamento/apprendimento il quadro didattico risulta coerente nei suoi tratti fondamentali, non si sono effettuate osservazioni etnografiche in aula da parte di ricercatori esterni al contesto didattico.

Il questionario preliminare richiede ai docenti di descrivere le pratiche d'insegnamento che intendono utilizzare, innalzando contem-

poraneamente il grado di consapevolezza didattica dei rispondenti che sono chiamati a riflettere su aspetti metodologici che potrebbero non conoscere; il questionario finale fotografa lo scarto tra le intenzioni iniziali e le pratiche didattiche realmente messe in campo. In particolare, si raccolgono i dati biografici dei rispondenti e le informazioni sul tipo d'insegnamento erogato e le pratiche didattiche, le sensazioni e i bisogni sorti prima e dopo l'erogazione del corso CLIL.

Il sondaggio condotto tra gli studenti fornisce dati descrittivi e valutativi sui corsi. Oltre alla sezione dei bio-dati, il questionario comprende una parte dedicata alla descrizione delle pratiche didattiche del corso CLIL frequentato, con particolare attenzione alla *teacher talking time*, all'utilizzo della lingua madre, all'uso di materiali e sussidi tecnologici e alle modalità di preparazione e fruizione della lezione. Una seconda parte registra le sensazioni personali e il grado di soddisfazione relativo al corso. In tutte le versioni, le domande sono di tre tipi: sì/no, scelta multipla (scala Likert con 5 opzioni da 'never' a 'always') e domande aperte.

Il questionario preliminare per docenti (35 rispondenti) è stato somministrato a settembre 2017 e a gennaio 2018, mentre quello finale (24 rispondenti) e quello rivolto agli studenti (195 rispondenti) nel mese di giugno 2018. I dati sono stati analizzati tramite un'analisi mono-variata di tipo quantitativo e qualitativo mentre le domande aperte sono state oggetto di un'analisi descrittiva di tipo qualitativo (Dörnyei 2003).

Dalle analisi emerge che la maggior parte dei rispondenti sono professori associati (46,7%) compresi nella fascia di età tra 41 e 50 anni (43,3%), che la lingua prioritaria è l'inglese che i docenti dichiarano di conoscere piuttosto bene (per più del 50%). I corsi erogati sono per il 37,1% misti e per il 62,9% interamente in LS. Nell'88,6% dei casi i docenti non sono alla loro prima esperienza CLIL.

I supporti tecnologici e i mediatori didattici più utilizzati sono le slide, gli articoli scientifici e i libri di testo ma anche, seppur in percentuale minore, filmati e immagini scaricati da Internet. I materiali sono distribuiti più frequentemente prima della lezione (nel 48,6% dei casi), ma anche durante (34,3%) o dopo (45,7%). Agli studenti sono assegnati compiti a casa nel 45,7% dei corsi, spesso da svolgere in LS (per il 52,9%). Al contrario la prova finale, che consiste prevalentemente in un esame orale (40%), è svolta in italiano.

Lo stato d'animo dei docenti più diffuso durante l'esperienza CLIL (riconfermato dal questionario finale) è 'comfortable' (54,3%) e 'very comfortable' (37,1%). Solo la metà dei rispondenti desidera una consulenza metodologica o linguistica CLIL - forse perché ormai non più alla prima esperienza nel progetto - e si prediligono interventi rivolti alla didattizzazione dei materiali e all'osservazione in aula.

Per quanto concerne la reazione degli studenti, così come percepita dai docenti, si rileva il passaggio da una certa preoccupazione inizia-

le a un crescente interesse e a un progressivo aumento di consapevolezza circa l'opportunità di migliorare le proprie competenze nella LS.

Il questionario ex-post distribuito agli studenti conferma questa percezione in quanto gli studenti affermano di sentirsi 'comfortable' (64,6%) e 'calm' (50,8%) durante l'esperienza CLIL. Grazie anche all'uso della lingua madre in aula, utilizzata nel 75,4% dei corsi soprattutto nei casi di problemi di comunicazione, un buon numero di studenti (67%) dichiara un alto grado di comprensione (dall'80 al 100%).

Il vero fattore innovativo è tuttavia rappresentato dal cambiamento che si registra nella prassi didattica: nonostante lo stile prevalente della lezione resti di tipo trasmissivo (la *lecture* è utilizzata per oltre il 60% dei corsi sommando le risposte 'always' e 'often'), quasi il 45% dei docenti introduce il *group work* (23,1% 'sometimes', 16,9% 'often' e 4,6% 'always') e più della metà dei docenti (52,3%) organizza attività a coppie. Il tempo-parola del docente resta ancora superiore a quello dello studente che afferma di essere aiutato nella comprensione delle lezioni dal modo in cui il materiale è presentato (prassi CLIL) per il 67,6%.

Gli items che indagano lo stato d'animo e le sensazioni degli studenti durante i corsi CLIL registrano reazioni molto positive e questo è confermato dalle risposte aperte che individuano tra i «...particular aspects you enjoyed...»: la preparazione, la disponibilità e il carisma del professore, il clima inclusivo e rilassato delle lezioni e l'interesse per gli argomenti trattati dal docente in modo vario e sempre partecipato. Alla richiesta di elencare alcuni punti deboli dei corsi solo il 33% dei rispondenti individua alcune criticità come la scarsa padronanza linguistica degli studenti, il ritmo delle spiegazioni del docente percepito come troppo veloce e la conseguente difficoltà a prendere appunti.

3 Conclusione

I dati raccolti attraverso i questionari rivelano nel complesso che i docenti coinvolti nel progetto *Didattica in lingua straniera - CLIL @uniurb* hanno progressivamente trasformato il loro stile d'insegnamento da esclusivamente trasmissivo a multimodale con l'introduzione di pratiche didattiche di tipo collaborativo e più partecipato. I corsi, condotti prevalentemente in LS, si sono avvalsi di materiali autentici spesso didattizzati con l'aiuto degli esperti CLIL e dei CEL madrelingua; le attività da svolgere a casa sono state assegnate in LS, anche se ancora gli esami restano per la maggior parte in lingua madre. La fiducia nei propri mezzi espressivi in LS, da parte sia dei docenti sia degli studenti, è aumentata progressivamente e parallelamente è diminuita la percezione della difficoltà dei corsi da parte degli studenti che hanno imparato a comunicare nella LS senza troppi timori.

L'obiettivo di sviluppare la padronanza linguistica degli studenti italiani per incoraggiare la loro partecipazione ai programmi Erasmus è stato dunque pienamente raggiunto, come dimostrano i dati sulla mobilità internazionale [graf. 1], anche se permangono delle criticità legate al numero degli studenti *incoming*. I docenti e gli studenti hanno inoltre mostrato un'accresciuta sensibilità nei confronti dell'importanza dello studio della LS e della prassi didattica grazie all'utilizzo più consapevole di strumenti e approcci d'insegnamento innovativi (Sisti 2017). Spesso il nuovo stile è stato trasferito anche agli insegnamenti tenuti in lingua italiana con un beneficio generale in termini di maggior interesse e motivazione da parte degli studenti.

La criticità maggiore è relativa al numero di docenti coinvolti nel progetto che non sembra aumentare negli anni a causa del livello di conoscenza della LS del corpo docente a volte non adeguato e certamente non generalizzato e di politiche di reclutamento che non premiano queste professionalità. A tal proposito si stanno predisponendo seminari e corsi di formazione mirati a incrementare la competenza didattica dello staff di ateneo, oltre ad azioni che incoraggiano esperienze di *visiting professor* volte a stabilire legami scientifici e personali che possano favorire un più diffuso multilinguismo tra studiosi e studenti. Tuttavia occorrerà intervenire anche con incentivi, in termini di avanzamento di carriera e fondi di ricerca, per premiare i docenti 'internazionali' così come gli studenti che sceglieranno di inserire nel loro percorso di studi alcuni insegnamenti erogati in LS.

La scelta di favorire un inserimento graduale dei corsi in LS senza stravolgere l'offerta formativa dell'Ateneo e senza introdurre alcuna obbligatorietà potrebbe costituire dunque una risposta efficace all'esigenza di adottare una politica linguistica multilingue che non vada a detrimento della lingua madre ma che rappresenti piuttosto una forma di arricchimento professionale e personale, ben accolta da studenti e docenti. Una scelta che, come si è detto, ha avuto anche il vantaggio di richiamare l'attenzione sulla necessità di riqualificare professionalmente il corpo docente e che ha prodotto effetti positivi sull'intera prassi didattica.

Bibliografia

- Aguilar, M. (2017). «Engineering Lecturers' Views on CLIL and EMI». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(6), 722-36. <http://doi.org/10.1080/13670050.2015.1073664>.
- Busse, V. (2017). «Plurilingualism in Europe: Exploring Attitudes Towards English and Other European Languages Among Adolescents in Bulgaria, Germany, the Netherlands and Spain». *Modern Language Journal*, 101(3), 566-82. <http://doi.org/10.1111/modl.12415>.

- Dalton-Puffer, C. et al. (2009). «Technology-Geeks Speak Out: What Students Think About Vocational CLIL». *International CLIL Research Journal*, 1(2), 18-25.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration and Processing*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410606525>.
- Ferguson, G. (2015). «Attitudes to English». Linn, A. et al. (eds), *Attitudes towards English in Europe*. Berlin: Mouton, 3-24. <https://doi.org/10.1515/9781614515517-002>.
- Hultgren, A.K. et al. (2015). «Introduction: English-Medium Instruction in European Higher Education: From the North to the South». Dimova, S. et al. (eds), *English-Medium Instruction in European Higher Education*. Berlin: Mouton, 1-16. <https://doi.org/10.1515/9781614515272-002>.
- Jenkins, J.; Leung, C. (2013). «English as a Lingua Franca». *The Companion to Language Assessment*, IV(13), 1605-16. <https://doi.org/10.1002/9781118411360.wbcla047>.
- Janvers, U. (2014). «On the Predicaments of the English L1 Language Learner: A Conceptual Article». *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 147-67. <https://doi.org/10.1111/ijal.12082>.
- Mauranen, A.; Ranta, E. (2009). *English as a Lingua Franca: Studies and Findings*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Pennycook, A. (2014). *The Cultural Politics of English as an International Language*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315843605>.
- Phillipson, R. (2010). *Linguistic Imperialism Continued*. New York: Routledge. <http://doi.org/10.4324/9780203857175>.
- Rapatahana, V.; Bunce, P. (eds) (2012). *English Language as Hydra: Its Impacts on Non-English Language Cultures*. Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847697516>.
- Rubtcova, M.; Kaisarova, V. (2016). «Implementation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) Programmes in Public Administration». *Teaching Public Administration*, 34(3), 229-46. <https://doi.org/10.1177%2F0144739415620950>.
- Rugge, F. (a cura di) (2019). *L'internazionalizzazione della formazione superiore in Italia. Le università*. Roma: Fondazione CRUI.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Sisti, F. (2009). *CLIL Methodology in University Instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Sisti, F. (2015). «CLIL at University: Research, Didactics, Teacher Training». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 1, 147-62.
- Sisti, F. (2017). «CLIL in Higher Education: What if...?». Coonan, C.M. et al. (eds), *A Journey Through the CLIL Landscape: Problems and Prospects*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 175-90.
- Sisti, F. (2019). «Il Centro Integrato di Servizi Didattici ed E-Learning (CISDEL)». Corbo, F. et al. (a cura di), *Innovazione didattica universitaria e strategie degli atenei italiani*. Bari: Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», 183-8.
- Sisti, F.; Torrisi, G. (2016). «Il puzzle dell'innovazione didattica all'Università di Urbino: l'esperienza del CISDEL». *Scuola Democratica*, 3, 625-44.
- Tupas, R. (a cura di) (2015). *Unequal Englishes: The Politics of Englishes Today*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. <http://doi.org/10.1057/9781137461223>.
- Wächter, B.; Maiworm, F. (eds) (2014). *English-Taught Programmes in Europe - an Higher Education: The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmings Medien.

Le politiche linguistiche nell'Unione africana

Raymond Siebetcheu

Università per Stranieri di Siena, Italia

Abstract This paper illustrates the language policy implemented by the African Union (AU). It highlights the impact of language choices within AU institutions on local populations. Sixty years after the independence of most African countries and despite the fact that over two thousand languages are spoken in this continent, language policy is still highly Eurocentric. Moreover, the exclusive use of these few ex colonial languages, not known by the vast majority of the population, has social and linguistic repercussions on Africans who are unable to participate in the political life of their respective countries. AU has made some interesting proposals for the promotion and diffusion of local African languages, but much remains to be done.

Keywords African Union. Colonial languages. African languages. Language policy. Multilingualism.

Sommario 1 Premessa. – 2 L'Africa linguistica a sessanta anni dall'indipendenza. – 3 Le politiche linguistiche dell'Unione africana. – 3.1 Regime linguistico nelle istituzioni dell'UA. – 3.2 Il caso Joaquim Chissano. – 3.3 Strategie linguistiche dell'Unione africana. – 4 Conclusione.

1 Premessa

L'Africa è, secondo Ouane, Glanz (2010), l'unico continente dove la maggior parte dei bambini usa una lingua straniera come lingua veicolare per l'educazione. Le lingue africane, una volta considerate come lingue primitive, prive della capacità di esprimere nozioni legate alla vita moderna (Calvet 1974) sembrano ora sovrastate dalle ex lingue coloniali, diventate lingue ufficiali e dell'educazione.

Anche nelle poche eccezioni, in cui una lingua nazionale (cioè africana) è associata alla lingua ufficiale, la politica linguistica è, come minimo, ambigua, poiché celebra le lingue nazionali e, tuttavia, adotta una prospettiva di inerzia totale nei confronti del loro sviluppo. (Breton 2003, 216)

Obiettivo del contributo è quello di ripercorrere le principali politiche linguistiche dell'Unione africana (UA), anche in chiave storica, rilevandone gli effetti sulle scelte linguistiche degli africani. Ci si chiede quindi come viene gestito il plurilinguismo (inteso come rapporto tra lingue africane e lingue occidentali) all'interno delle istituzioni dell'UA e quali sono le ricadute di tale gestione sui comportamenti linguistici degli africani. Per questa analisi, il lavoro fa principalmente riferimento alla normativa e ai documenti dell'UA. Prima di focalizzare l'attenzione sull'UA, si propone un breve quadro socio-linguistico del continente africano.

2 L'Africa linguistica a sessanta anni dall'indipendenza

Tutti gli studiosi sono concordi nel ritenere che in Africa si parlino almeno 2.000 lingue, cioè un terzo di tutte le lingue parlate nel mondo. Secondo Heine, Nurse (2000) sono 2.035 le lingue parlate in Africa. Eberhard, Simons, Fenning (2019), con dati più recenti, ne contano 2.140 raggruppate in varie famiglie linguistiche. Come noto, dopo la Seconda guerra mondiale, si è avviato un processo di decolonizzazione che ha portato all'indipendenza degli Stati africani, processo che raggiunse il suo epilogo (nella maggior parte dei casi) circa sessant'anni fa. A oltre mezzo secolo dall'indipendenza dei Paesi africani, oggi le ex lingue coloniali sono ancora quelle considerate 'moderne', 'civilizzatrici', prestigiose, fonte di sviluppo economico e di crescita professionale a spese delle lingue locali. Lanternari osserva che questa situazione è dovuta a una

violenza apparentemente più morbida, ma che pure minaccia o addirittura provoca la distruzione delle culture e dei popoli, ed è la violenza perpetrata con l'imperialismo culturale: ossia portata dalle conseguenze culturali delle coercizioni sul piano tecnologico, economico, giuridico, religioso, pedagogico, linguistico. (Lanternari 1983, 50)

Si tratta quindi di una forma di «violenza simbolica», intesa come violenza che estorce atti di sottomissione nemmeno «percepiti come tali, fondandosi su *attese collettive*, credenze socialmente inculcate» (Bourdieu 2009, 169; corsivo nell'originale). Declinato dal punto di vista linguistico, questo concetto bourdieusiano può essere ricondu-

cibile a quello che possiamo chiamare 'neo-colonialismo linguistico' o meglio ancora al concetto di «indigenza linguistica» che il filosofo camerunense Mbembe (2010) usa per riferirsi alle politiche coloniali e post-coloniali in Africa che hanno determinato dei modelli educativi, linguistici, sociali e culturali molto estranei alla realtà africana.

Siamo pienamente d'accordo con Nicola (2014, 53) che osserva che oggi la rappresentazione dicotomica tra lingue coloniali e locali, concepite come universi semiologici contrapposti, appare fuorviante. In realtà, nei Paesi africani le ex lingue coloniali sono ormai ben radicate, tanto che nelle varie indagini sociolinguistiche gli informanti che le parlano le indicano come lingue materne (Siebetcheu 2020a). Inoltre, l'uso di queste lingue è caratterizzato da continue forme di ibridazioni che le fanno rivestire valori identitari ben lontani da quelli associati alla lingua coloniale di origine. Per questo motivo, Nicola (2014, 53) osserva, parafrasando la scrittrice mozambicana Mia Couto, che la maggioranza dei cittadini degli Stati dell'Africa contemporanea ha tutt'oggi come lingua madre un idioma locale africano ma tale idioma «è solo l'ospite della lingua ufficiale dello Stato».

Nonostante lo status importante attribuito alle ex lingue coloniali, in molti Paesi buona parte della popolazione non padroneggia la lingua ufficiale, appannaggio della sola, e non sempre elevata, popolazione istruita.

The rich, diverse linguistic potential of many postcolonial states therefore remains largely untapped, most languages being deprived of resources and rights. The majority of citizens in Asia and Africa, some of them in fledgling "democracies" are governed in a language that they do not speak. Elites differ from the rest of the population in their lifestyles and their linguistic identities. Competence in the dominant language is a precondition for membership in the elite. Decolonization could involve replacing a European language with local languages, but in practice in virtually all former colonies the language hierarchies of the colonial period have been maintained. A European language remains as the dominant language of political and economic power internally and as the key link language externally. (Phillipson 1992, 15)

Samassekou (2004, 2-3), già presidente dell'Accademia Africana delle Lingue (ACALAN), osserva a questo proposito quanto segue:

Faut-il rappeler en effet qu'au lendemain des indépendances politiques, les systèmes éducatifs hérités de la colonisation, les identités linguistiques et culturelles bafouées du fait de la relégation des langues africaines au second plan, le bas niveau d'instruction et d'alphabétisation, pour ne citer que ces aspects, n'étaient pas de nature à contribuer efficacement à la participation active des

populations au développement socio-économique harmonieux de nos jeunes États. (Samassekou 2004, 2-3)

Dal Negro, Guerini (2007) aggiungono che una delle spiegazioni che i politici africani sono soliti addurre allorché si lamenta la mancata adozione di lingue ufficiali di origine africana è che queste ultime

presenterebbero un grado di elaborazione insufficiente a poter assolvere tale ruolo. Ciò è in parte vero, ma è altrettanto vero che, in molti casi, il processo di elaborazione delle lingue africane viene sospeso o rinviato proprio perché, a causa del loro limitato (o assente) utilizzo istituzionale, tende ad essere giudicato meno urgente rispetto ad altre necessità del paese. (2007, 213)

Turchetta (1996, 42) spiega che in Africa esistono delle commissioni nazionali che si occupano di pianificare l'uso linguistico e di istituzionalizzare i comportamenti linguistici della popolazione. Tale pianificazione linguistica, aggiunge l'autrice, viene fatta rinunciando spesso a politiche linguistiche africaniste, a favore di una apertura maggiore ai Paesi industrializzati. A questo proposito, cosa dice l'UA, organizzazione sovranazionale che dovrebbe dare quanto meno una linea politica forte anche in materia di preservazione e promozione della diversità linguistica?

3 Le politiche linguistiche dell'Unione africana

La situazione linguistica africana, brevemente delineata nei paragrafi precedenti, ci spinge ad analizzare la questione linguistica anche dal punto di vista dell'UA, organizzazione internazionale che raggruppa gli Stati africani e che si occupa anche di questioni connesse alla promozione del plurilinguismo inteso come propulsore dello sviluppo socio-economico dei cittadini africani. L'UA è nata nel 2002 a Durban (Sudafrica) in sostituzione dell'ex Organizzazione dell'Unità Africana (OUA), questa ultima creata il 25 maggio 1963, vale a dire all'indomani dell'indipendenza dalle potenze coloniali di 32 Stati africani, i quali furono appunto fondatori dell'OUA. Altri 21 Paesi sono gradualmente entrati a far parte dell'Organizzazione negli anni successivi portando a 53 il numero degli Stati membri al momento della creazione nel 2002 dell'UA.

3.1 Regime linguistico nelle istituzioni dell'UA

Dopo l'ingresso nel 2011 del Sud Sudan¹ e la riammissione del Marocco nel 2017,² attualmente l'UA conta 55 Stati membri, 1,2 miliardi di cittadini, 3 alfabeti (latino, arabo, ge'ez),³ 6 lingue ufficiali e, come già ricordato, oltre 2.000 lingue.

L'articolo 29 dell'Atto costitutivo dell'OUA recitava che:

Les langues de travail de l'Organisation sont, si possible, les langues africaines ainsi que l'arabe, l'anglais, le français et le portugais.

A nostro avviso l'espressione «si possible» inserita nell'articolo 29 tradisce la volontà politica, e probabilmente anche economica, di focalizzare l'attenzione solo sulle lingue europee, molto più 'unificatrici' e già 'pronte' a essere usate nella comunicazione scritta e formale (rispetto alle poche lingue africane già dotate di un sistema di scrittura, ma non ancora inserite (a torto) nel circuito del linguaggio burocratico e di conseguenza non di facile comprensione). Il regime linguistico dell'OUA è rimasto sostanzialmente invariato anche con la nascita dell'UA. L'articolo 25 del suo Atto costitutivo (firmato a Lomé nel 2000) conferma in effetti che

Les langues de travail de l'Union et de toutes ses institutions sont, si possible, les langues africaines ainsi que l'arabe, l'anglais, le français et le portugais.

Per vedere il nome di una lingua africana in questo elenco, bisogna aspettare il *Protocollo di emendamento dell'Atto costitutivo*, adottato durante la prima sessione straordinaria e la seconda sessione ordinaria della Conferenza dell'UA tenutesi rispettivamente ad Addis Abeba il 3 febbraio 2003 e a Maputo l'11 luglio 2003. L'articolo 11 del detto Protocollo (che modifica e sostituisce l'articolo 25 dell'Atto costitutivo), recita in effetti quanto segue:

Les langues officielles de l'Union et de toutes ses institutions sont: l'arabe, l'anglais, le français, le portugais, l'espagnol, le kiswahili et toute autre langue africaine 2. Le Conseil exécutif détermine

1 Il Sudan del Sud è diventato indipendente il 9 luglio 2011, a seguito di un referendum.

2 Il Marocco aveva lasciato l'OUA nel 1984 in segno di protesta per il riconoscimento del Sahara Occidentale come Stato sovrano.

3 Notiamo che in Africa sono presenti altri alfabeti. Ne ricordiamo alcuni: *vaï* (Liberia, creato nel 1830), *bamoun* (Camerun, 1895), *bassa o vah* (Liberia, 1900), *mendé o kika-kui* (Sierra Leone, 1921), *n'ko* (Lingue mandingo, parlate nell'Africa occidentale, 1949).

le processus et les modalités pratiques d'utilisation des langues officielles comme langues de travail.

Grazie a questo Protocollo, vengono quindi aggiunte lo spagnolo e la lingua kiswahili (si dice anche swahili) alle quattro lingue ufficiali già presenti nell'Atto costitutivo. Non si tratta però solo di un aumento numerico visto che le lingue indicate sono destinate a ricoprire un nuovo status: non sono più chiamate 'lingue di lavoro' ma 'lingue ufficiali'. A nostro avviso l'inserimento della lingua kiswahili sembra più un gesto puramente formale che, come vedremo più avanti, una volontà effettiva di usare questa lingua nelle istituzioni africane. Il documento *Guide de l'Union africaine* conferma questo stato di cose ricordando le sei lingue ufficiali e specificando le lingue di lavoro:

Les langues de travail de l'UA sont l'anglais, l'arabe, le français et le portugais. (Commission de l'Union africaine 2019, 15)

Questa nota traduce in altre parole il comma 2 del sopracitato articolo 11 che fa riferimento alle lingue di lavoro senza però specificarle.

Nell'Unione europea, anche se la differenza tra 'lingue ufficiali' e 'lingue di lavoro' non è esplicitata, le pratiche linguistiche *de facto* esistenti hanno sancito come 'lingue ufficiali' quelle utilizzate nella comunicazione esterna (tra le istituzioni e i cittadini), e come 'lingue di lavoro' quelle utilizzate nella comunicazione interna (inter- e intra-istituzionale) (Lisena 2010). Nell'UA l'espressione 'lingua ufficiale' non assume lo stesso significato rispetto all'UE in quanto delle sei lingue ufficiali dell'UA, solo quattro sono effettivamente utilizzate nella comunicazione esterna. In realtà, da un'analisi sistematica del sito dell'UA e dei vari organismi a esso collegato, fino al mese di gennaio 2020, non c'era in effetti nessuna traccia di spagnolo e kiswahili nei documenti destinati alla comunicazione tra le istituzioni e i cittadini.⁴ Attualmente, come conferma il documento *Guide de l'Union africaine* (Commission de l'Union africaine 2019), l'inglese e il francese sono le principali lingue usate nei vari siti Internet dell'UA. In realtà, sulla base delle informazioni fornite nel suddetto documento, in nessuna struttura o istituzione sono disponibili dei contenuti nelle sei lingue ufficiali. Nel Parlamento panafricano la lingua principalmente usata è l'inglese con alcuni contenuti in francese. Di tutte le strutture e istituzioni associate all'UA, le due in possesso di un sito

⁴ Nel mese di febbraio 2020 l'ACALAN ha pubblicato un comunicato di otto righe in quattro lingue (arabo, inglese, kiswahili e francese) in riferimento alla nascita e agli obiettivi di questa istituzione. Nel mese di luglio 2020, è stata pubblicata sul sito dell'UA una brochure dell'Organizzazione Mondiale della Sanità in sette lingue (arabo, francese, igbo, inglese, kiswahili, soninke e yoruba) in riferimento alle misure di prevenzione contro il Coronavirus.

Internet con contenuti completamente pubblicati in quattro lingue (arabo, inglese, francese e portoghese) sono la Corte africana dei diritti dell'uomo e dei popoli (ACHPR) e la Commissione africana. La stessa ACALAN, Accademia Africana delle Lingue, fondata nel 2000 con lo scopo di contribuire alla promozione e allo sviluppo delle lingue africane, diffonde le sue informazioni digitali solo in francese e in inglese. Attualmente i servizi di interpretariato e di traduzione dell'UA sono nelle quattro lingue di lavoro, cioè l'arabo, l'inglese, il francese e il portoghese. Possiamo quindi osservare che le lingue che contano nell'UA sono le ex lingue coloniali. Aggiungiamo che le quattro lingue di lavoro indicate vengono ulteriormente dimezzate quando analizziamo le scelte linguistiche nei vari siti Internet dell'UA. In sostanza, l'inglese e il francese possono essere considerate come le principali lingue di questa Organizzazione.

3.2 Il caso Joaquim Chissano

Ci sembra opportuno segnalare che il 7 luglio 2004, Joaquim Chissano, all'epoca presidente uscente dell'Unione africana, lesse per quasi un'ora il suo discorso di fine mandato in lingua kiswahili. Chissano rimarrà quindi nella storia dell'UA come una delle prime personalità ad aver dato, con il contributo della Commissione dell'UA, uno spazio così importante ad una lingua africana in un summit continentale africano. Un'esperienza, quella di Chissano, seppure isolata e tardiva, avvenuta circa vent'anni dopo la risoluzione nr. 16 del 1986, che faceva dello kiswahili una lingua di lavoro dell'Organizzazione africana, sembrava essere l'inizio promettente della valorizzazione delle lingue africane nelle istituzioni dell'UA. Purtroppo, i successori di Chissano non diedero seguito al suo gesto, che rimase quindi solo simbolico. Escludendo il mediatico e simbolico caso Chissano, a oggi, in sessant'anni di esistenza, nessuna lingua africana è stata usata nella comunicazione scritta o orale nei lavori e negli uffici dell'Organizzazione africana. Stando a questa prima ricostruzione, osserviamo dunque che la politica linguistica africana, almeno per ora, ha scelto di trasmettere le proprie informazioni, sia all'interno che all'esterno, esclusivamente nelle ex lingue coloniali, parlate, come già rilevato, da una minoranza della popolazione africana. Il nostro auspicio è che le intenzioni future dell'UA si orientino, non diciamo verso l'ampliamento del ventaglio delle lingue ufficiali ad altri idiomi africani, visto che in sessant'anni nemmeno una lingua è riuscita a emergere, ma almeno verso la promozione, divulgazione, traduzione dei documenti e interpretazione dei discorsi in lingua kiswahili in modo da rispettare il protocollo descritto in § 3.1. Questa idea è stata recentemente sostenuta anche da una voce autorevole, quella del Segretario esecutivo dell'ACALAN, Lang Fafa

Dampha. Quest'ultimo osserva, in effetti, che:

We want to use African languages in the international field, in the United Nations. We need to start with ourselves. We have to start with the African Union, for example, Kiswahili. It is an official language of the AU but it is not a working language because there is no document produced in Kiswahili. (ACALAN 2019)

Le posizioni sostenute in questo lavoro nei confronti delle politiche linguistiche che tardano ad essere attuate a favore delle lingue africane sono quindi appoggiate da questa affermazione del direttore dell'ACALAN.

3.3 Strategie linguistiche dell'Unione africana

Ogni politica linguistica deve prevedere,

un'azione strategica, che raccolga il sentire di un popolo, di una società civile, i valori fondanti la sua identità, da un lato; e dall'altro sappia identificare i punti critici delle sue dinamiche comunicative, espressive, linguistiche, e di conseguenza sappia definire obiettivi di sviluppo della società che consentano di superare le criticità, e che si attuino con coerenza e impegno riconoscenza la centralità sociale di tale materia anche tramite l'investimento delle necessarie risorse. (Vedovelli 2010, 78)

Se non c'è dubbio che alla base di ogni progetto strategico, nella fattispecie in ambito linguistico, ci sono le istituzioni, come espressione di un ceto dirigente capace di rispondere alle esigenze e ai bisogni linguistici della popolazione, ci proponiamo di illustrare le principali strategie linguistiche dell'UA.

Oltre un decennio fa, Samassekou (2004) osservava che nell'ambito dell'OUA prima e dell'UA dopo, pochissime azioni avevano seguito le numerose dichiarazioni e decisioni prese dall'Organizzazione africana. L'autore fa, ad esempio, riferimento alle seguenti iniziative: *Manifeste culturel Panafricain d'Alger* (1969), *Rapport Final de la Conférence Intergouvernementale sur les Politiques Culturelles en Afrique* (Accra, 1975; Harare, 1997), *Charte Culturelle de l'Afrique* (Port-Louis, 1976), *Première Conférence des Ministres Africains de la Culture de l'OUA* (Port-Louis, 1986). Tutte queste iniziative hanno rispettivamente proposto dei progetti lodevoli come la traduzione di importanti opere occidentali e africane rispettivamente nelle lingue africane ed europee; l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue africane; la creazione dei centri regionali per la promozione delle lingue africane in ogni regione del continente ecc. Queste dispo-

ni, in particolar modo quelle relative alle lingue africane, sono però rimaste sulla carta e non hanno avuto nessuna incidenza concreta sulle pratiche linguistiche degli Stati membri e delle organizzazioni intergovernative africane. Per rimediare a questa situazione, l'ACALAN intende raccogliere la sfida e aiutare gli Stati e i cittadini africani a concepire e sviluppare una politica linguistica pertinente ed efficiente, capace di contribuire alla rinascita e all'unità dell'Africa (Samassekou 2004, 7-8). Non esiste in effetti una politica linguistica africana omogenea e coordinata. Anche se alcuni Stati africani si stanno impegnando per la promozione delle loro lingue locali e non solo, manca un piano d'azione linguistico capace di stimolare gli africani a seguire la stessa direzione.

La proposta dell'ACALAN è quella di un *Multilinguisme fonctionnel hiérarchisé* (multilinguismo funzionale gerarchizzato), fondato sul principio di convivenza delle lingue sulla base di un trilinguismo che prevede la conoscenza della lingua materna, di una lingua transfrontaliera e di una lingua europea di comunicazione internazionale. Anche in Europa una proposta per il trilinguismo è stata avanzata. Dopo la Dichiarazione di Barcellona del 2002, che aveva sollecitato i Paesi europei a interventi «per migliorare la padronanza delle competenze di base, segnatamente mediante l'insegnamento di almeno due lingue sin dall'infanzia», il trilinguismo proposto dal documento della Commissione europea (2008), appare ancora una meta lontana per la maggioranza dei cittadini europei. Per tale documento, ogni cittadino europeo dovrebbe conoscere almeno tre lingue: la propria lingua originaria, una lingua di grande comunicazione internazionale e un'altra, chiamata 'lingua personale adottiva'. Che l'Africa, come del resto l'Europa, sia un continente plurilingue è quindi un dato di fatto, ma questo dato fattuale, come sostiene Vedovelli (2010), deve essere ancora reso oggetto di un percorso critico di conquista. Secondo lo stesso autore, si tratta di una sfida da rinnovare costantemente, da riscoprire e rilanciare sempre e comunque nelle sue ragioni primarie.

Per consentire una gestione equilibrata del plurilinguismo in Africa, Samassekou (2004, 8-9) ricorda che l'ACALAN propone un'organizzazione delle lingue africane intorno a sei gruppi:

- a. le *lingue transfrontaliere veicolari di grande comunicazione* (sono usate in diversi Paesi, hanno un gran numero di locutori, i materiali didattici e i documenti amministrativi in queste lingue possono circolare e essere usati dai locutori di altri Paesi confinanti);
- b. le *lingue transfrontaliere limitate* (hanno un ruolo importante per l'integrazione dei cittadini e lo svolgimento di attività economiche tra i Paesi confinanti);
- c. le *lingue non transfrontaliere di grande comunicazione* (sono lingue molto sviluppate e standardizzate che possono essere usate anche in ambito educativo o come lingua franca);

- d. le *lingue non transfrontaliere limitate* (hanno un numero di locutori limitato rispetto al gruppo linguistico precedente);
- e. le *lingue in pericolo* (sono per varie ragioni meno usate e meno apprese dai giovani);
- f. le *lingue ereditate dalla colonizzazione* (francese, inglese, spagnolo, portoghese: la proposta è che il rapporto fra queste lingue europee e le lingue africane non sia più conflittuale e repressivo bensì pacifico. L'idea è quindi di ridefinire i ruoli in modo che anche le lingue africane possano essere strumenti di sviluppo).

Tra questi gruppi, un'attenzione particolare viene dedicata alle *lingue transfrontaliere veicolari di grande comunicazione* con azioni che mirano alla loro descrizione scientifica e sistematica, nonché alla produzione di manuali didattici e di opere letterarie. In questo senso, nel 2009 l'ACALAN ha riconosciuto 41 lingue africane su cui focalizzare l'attenzione. Di queste 41 lingue transfrontaliere veicolari sono già state create delle commissioni per 18 lingue usate nelle cinque aree geografiche del continente, un modo per mantenere l'unità linguistica e culturale massimizzando le risorse e minimizzando i costi: Africa settentrionale (arabo standard, berbero); Africa occidentale (ewe, fulfulde, hausa, mandinka, songhai, soninke, yoruba, wolof); Africa centrale (beti-fang, kikongo, lingala); Africa orientale (kinjarwanda /kirundi, kiswahili, luganda/ lusoga, malagascio, somalo); Africa australe (chichewa, setswana). Queste aree geografiche non sono naturalmente dei compartimenti stagni in quanto lingue della regione occidentale si possano usare nella regione centrale e viceversa. La scelta di queste lingue è legata ai seguenti criteri: numero di aree regionali africane e di Paesi in cui sono parlate; numero di locutori; standardizzazione e disponibilità di materiali didattici e opere letterarie; uso nei contesti educativi e mediatici; diffusione anche fuori dal contesto africano.

4 Conclusione

Dalla nostra analisi si evince che se da una parte il regime linguistico dell'UA focalizza l'attenzione sulle lingue europee (ex lingue coloniali), dall'altra la politica linguistica sembra essere orientata, grazie al lavoro dell'ACALAN, verso la valorizzazione delle lingue locali nelle varie aree regionali. Le nostre indagini (Siebetchu 2020a; 2020b) relative ai repertori linguistici degli africani che risiedono ancora nei loro Paesi o che vivono in Italia ci rivelano che le competenze nelle lingue locali africane sono molto limitate e quando sono conosciute si tratta di una competenza tendenzialmente orale. In sostanza, i risultati delle iniziative dell'UA non hanno ancora raggiunto le scuole

e le famiglie africane. Evidentemente si nota ancora una resistenza tra le scelte linguistiche esclusivamente eurocentriche o afrocentriche, ma è opportuno instaurare un rapporto di complementarità tra le lingue africane e quelle europee. La strada da percorrere per raggiungere tale obiettivo sembra però ancora lunga.

Bibliografia

- ACALAN, Accademia Africana delle Lingue (2019). *ACALAN Plans to Use African Languages in the International Forum*. Addis Ababa: UA. <https://acalan-au.org/announcementdetail.php?tab=40>.
- Bourdieu, P. (2009). *Ragioni pratiche*. Bologna: il Mulino.
- Breton, R. (2003). «Le dinamiche delle comunità etnolinguistiche come fattore centrale nella politica e nella pianificazione linguistica». Giannini, S.; Scaglione, S. (a cura di), *Introduzione alla sociolinguistica*. Roma: Carocci, 209-27.
- Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et Colonialisme*. Paris: Payot.
- Commission de l'Union africaine (2019). *Guide de l'Union africaine 2019*. Addis Abeba: UA.
- Commissione europea (2008). *Sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue dovrebbe rafforzare l'Europa*. <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/27c6e1a8-73cb-4332-8954-b1c8ab4af6b7>.
- Dal Negro, S.; Guerini, F. (2007). *Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo*. Roma: Aracne.
- Eberhard, D.; Simons, G.; Fennig, C. (éds) (2019). *Ethnologue: Languages of the World*. 22nd ed. Dallas: SIL International. <https://www.ethnologue.com>.
- Heine, B.; Nurse, D. (eds) (2000). *African Languages. An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lanternari, V. (1983). *L'incivilimento dei barbari. Identità, migrazioni e neo-razzismo*. Bari: Dedalo.
- Lisena, F. (2010). «La Babele (o la Pentecoste) delle lingue nell'Unione Europea». *Rivista dell'Associazione Italiana dei Costituzionalisti*, 4, 1-14.
- Mbembe, A. (2000). *De la postcolonie. Essai sur l'imagination politique dans l'Afrique contemporaine*. Paris: Khartala.
- Nicola, F. (2014). «Parleremo tutti il mandarino». *La ricerca*, 6, 51-7.
- Ouane, A.; Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingues. Notes de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Hambourg: Institut de l'Unesco pour l'apprentissage tout au long de la vie. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188643>.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Samassekou, A. (2004). *Approche globales en faveur d'une éducation plurilingue: la perspective africaine*. Strasbourg: Conseil d'Europe.
- Siebetcheu, R. (2020a). «Atteggiamenti linguistici degli immigrati africani in Italia. Il caso della comunità camerunense». Marra, A.; Dal Negro, S. (a cura di), *Lingue minoritarie. Tra localismi e globalizzazione*. Milano: AltLA, 231-45. Studi AltLA 11.
- Siebetcheu, R. (2020b). «Le lingue dell'Africa subsahariana». Grandi, N. et al. (a cura di), *La classe plurilingue*. Bologna: Bononia University Press, 227-40.

- Turchetta, B. (1996). *Lingue e diversità: multilinguismo e lingue veicolari in Africa occidentale*. Milano: FrancoAngeli.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'uso dell'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*. Roma: Carocci.

SAIL

1. Caon, Fabio (2012). *Aimes-tu le français? Percezione dello studio obbligatorio del francese nella scuola media.*
2. Serragiotto, Graziano (2012). *Cosa ti hanno insegnato al liceo? La percezione di studenti di Lingue sulla loro formazione linguistica.*
3. Balboni, Paolo; Daloiso, Michele (2012). *La formazione linguistica nell'università.*
4. Novello, Alberta (2014). *La valutazione delle lingue straniere e seconde nella scuola. Dalla teoria alla pratica.*
5. Freddi, Edigio (2015). *Acquisizione della Lingua Italiana e adozione internazionale. Una prospettiva linguistica.*
6. Carloni, Giovanna (2015). *CLIL in Higher Education and the Role of Corpora. A Blended Model of Consultation Services and Learning Environments.*
7. Melero Rodríguez, Carlos Melero (2016). *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo.*
8. Cavaliere, Salvatore (2016). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale tra italiani e popoli slavi meridionali.*
9. Bonvino, Elisabetta; Jamet, Marie-Christine (2016). *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi.*
10. Dalla Libera, Cristina (2017). *Tra lingue e culture. La comunicazione interculturale fra italiani e russi.*
11. Maugeri, Giuseppe (2017). *La progettazione degli ambienti didattici per l'apprendimento delle lingue straniere.*
12. Newbold, David (2017). *Rethinking English Language Certification. New Approaches to the Assessment of English as an Academic Lingua Franca.*
13. Bier, Ada (2018). *La motivazione nell'insegnamento in CLIL.*
14. Balboni, Paolo (2018). *Sillabo di riferimento per l'insegnamento dell'italiano della musica.*
15. Spaliviero, Camilla (2020). *Educazione letteraria e didattica della letteratura.*
16. Castagna, Vanessa; Quarezemin, Sandra (2020). *Travessias em língua portuguesa. Pesquisa linguística, ensino e tradução.*
17. Daloiso, Michele; Mezzadri, Marco (2021). *Educazione linguistica inclusiva. Riflessioni, ricerche ed esperienze.*

Uno dei compiti fondamentali dell'educazione linguistica è valorizzare la diversità, non solamente perché ci si trova spesso dinanzi ad apprendenti di nazionalità diverse, ma anche perché vari sono i motivi per cui si apprendono le lingue oggi, sovente determinati da esigenze di integrazione sociale e di opportunità lavorative. Tramite il multilinguismo si valorizzano competenze linguistiche e si creano opportunità di comunicazione interculturale. Nel contempo le politiche linguistiche vanno valutate e rinnovate in continuazione. Questi temi vengono affrontati in questo volume grazie a contributi che si diversificano sia sul piano delle lingue oggetto di studio sia quello teorico-concettuale, pur avendo in comune l'interesse per la linguistica applicata e per l'educazione linguistica.



Università
Ca'Foscari
Venezia

