

## Educazione plurilingue: Percorsi

Di Annamaria Curci

### 1. Definizione dell'area di ricerca

Questi materiali di studio intendono fornire informazioni, proporre riflessioni e invitare alla sperimentazione di buone pratiche su un'area di ricerca innovativa e in linea con le indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue. Tale area potrebbe essere definita facendo ricorso all'espressione "Educazione plurilingue nella realtà multiculturale", suggerita dall'omonimo articolo di Martin Dodman, apparso nel 2000 sulla rivista "Forum Schule heute"<sup>1</sup>

Si tratta di un'espressione i cui prefissi pluri- e multi- stanno ad indicare l'ampiezza del contenuto e del senso. Per meglio comprenderla in tutta la sua complessità, proviamo a prendere in esame i suoi elementi ad uno ad uno. Vedremo come alla fine essi si ricongiungano e non possano essere citati separatamente:

**Educazione:** punto di vista pedagogico all'interno dell'istituzione scolastica, che rende necessarie, anzi urgenti, considerazioni su alcune questioni aperte:

- quale offerta formativa deve garantire una scuola che aspiri ad essere "agenzia culturale", veicolo di plurilinguismo?
- l'educazione linguistica in un curriculum plurilingue ha una didattica ancora tutta da inventare?
- quali sono i presupposti teorici e i concetti fondamentali di una didattica plurilingue?

**plurilingue:** che cosa è il plurilinguismo? Molte sono le definizioni e le concezioni sottese. Ai fini della nostra ricerca, ci occuperemo di plurilinguismo individuale, ovvero di quello che Mario Wandruszka definiva "lo spazio linguistico della nostra libertà spirituale" e del plurilinguismo come finalità educativa.

**nella realtà multiculturale:** la multiculturalità, il multilinguismo<sup>2</sup> sono dati di fatto. Uno sguardo alle nostre classi è sufficiente per renderci conto che le nostre scolaresche non sono più composte esclusivamente da italofoni. La presenza sempre più numerosa nelle nostre classi e nei CTP (Centri Territoriali Permanenti) di studenti che hanno una lingua materna diversa dall'italiano ci induce a ripensare non solo il curriculum di italiano, ma anche i curricoli di tutte le altre discipline anche in termini di L2<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> DODMAN M. (2000), Educazione plurilingue nella realtà multiculturale, in: "Forum Schule heute" , 4/2000: " Mehrsprachige Schulmodelle" rivista a cura di di "APZ: Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift", Bolzano

<sup>2</sup> Qui si usa volutamente il termine multilinguismo, da tenere ben distinto dal termine "plurilinguismo". Con multilinguismo intendiamo un dato di fatto, la coesistenza di più idiomi in uno stesso contesto, senza che questi necessariamente si integrino. Il termine "multilinguismo" richiama l'idea di accumulo, di giustapposizione, piuttosto che quella di integrazione.

<sup>3</sup> PALLOTTI, G. (2000), Impostare un curriculum per gli alunni di madrelingua diversa dall'italiano, in API, Annali della Pubblica Istruzione, nr. 5-6/2000

## 2. Una nuova prospettiva

Alcuni termini che da qualche anno a questa parte ricorrono con sempre maggior frequenza nella ricerca glottodidattica hanno come denominatore comune, più o meno esplicitato, il plurilinguismo. Pensiamo a termini quali "specificità dell'insegnamento di una seconda o terza lingua straniera"<sup>4</sup>, "didattica delle lingue successive"<sup>5</sup>, "educazione plurilingue"<sup>6</sup> o persino "didattica del plurilinguismo"<sup>7</sup>.

Quali fattori hanno consentito di andare oltre il rigido abito monolingue dell'insegnamento linguistico in ambito scolastico<sup>8</sup> e di promuovere pari opportunità alle lingue<sup>9</sup> nella pratica didattica? In un quadro decisamente complesso, almeno cinque fenomeni hanno rivestito un ruolo di primo piano nel cambiamento di prospettiva:

- la progressiva focalizzazione sull'apprendente nella didattica delle lingue;
- il processo di elaborazione dei documenti relativi alla politica linguistica dell'Unione Europea;
- l'espandersi di una realtà multilingue e multiculturale<sup>10</sup>, sempre più diffusa anche nelle aule scolastiche;
- l'ampliarsi degli orizzonti geografici, la maggiore facilità delle comunicazioni che favoriscono e richiedono più ampia disponibilità e più articolate competenze per parlare la lingua dell'altro;
- la necessità di sviluppare *curricula* più flessibili e modelli di insegnamento più efficaci, nell'ottica dell' "apprendimento lungo tutto l'arco della vita".

Lo spostamento dell'attenzione dal docente e dai contenuti di apprendimento verso l'apprendente è stato in gran parte determinato dalla diffusione sempre maggiore dell'insegnamento/apprendimento delle lingue moderne in ambito scolastico o comunque istituzionalizzato e dalle esperienze di formazione dei docenti ai quali sono stati forniti riferimenti teorici e strumenti per una didattica innovativa che promuova realmente il "sapere linguistico plurilingue"<sup>11</sup>. In tale contesto hanno acquisito rilevanza concetti quali conoscenze, competenze e capacità linguistiche, esperienze di apprendimento delle lingue, profili linguistici.

I documenti europei hanno sottolineato inequivocabilmente e con vigore da un lato la necessità di preservare la ricchezza del patrimonio linguistico europeo, costituito dalla

<sup>4</sup> BAUSCH, Karl-Richard / HEID, Manfred (a cura di) (1990), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Brockmeyer, Bochum 1990

<sup>5</sup> HUFSEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Goethe Institut Inter Nationes, Europäisches Sprachenzentrum, Council of Europe Publishing, Strasburgo 2003

<sup>6</sup> DODMAN M. (2000)

<sup>7</sup> MEISSNER, F.-J./ REINFRIED, M. (a cura di) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*, Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen 1998

<sup>8</sup> DODMAN 2000

<sup>9</sup> HORNUNG A. (2001), Gleichberechtigung der Sprachen im Klassenzimmer, in: „ÖdaF-Mitteilungen“ 1/2001, pp. 48-58. Antonia Hornung ricorre a una metafora biblica per alludere allo spirito al quale dovrebbe essere improntata l'educazione plurilingue, parlando di un cammino „da Babele a Pentecoste“.

<sup>10</sup> anche qui i termini "multilingue" e "multiculturale" alludono a semplici realtà di fatto, si veda nota 2

<sup>11</sup> DODMAN, M., La competenza plurilingue, in "I diritti della scuola" Anno I, n. 1. L'articolo - reperibile in rete alla URL [www.idirittidellascuola.it/viewpdf.php?pdf=idiritti\\_n1\\_id111.pdf](http://www.idirittidellascuola.it/viewpdf.php?pdf=idiritti_n1_id111.pdf) - riporta la definizione di sapere linguistico plurilingue "come un insieme di competenze linguistiche e comunicative che si articola in una pluralità di lingue e linguaggi. Lo sviluppo di queste competenze si interseca con quello di altre competenze: le competenze conoscitive (il saper costruire la conoscenza), le competenze metodologiche (il saper procedere in base a uno statuto metodologico), le competenze operative (il saper eseguire), le competenze personali (il saper relazionarsi con sé stessi e con gli altri)".

varietà degli idiomi, dalle identità culturali, dall'altro l'obiettivo prioritario per ogni cittadino dell'Unione di conoscere almeno due lingue europee oltre a quella materna (Libro Bianco, 1995). Non è un caso che il Quadro Comune Europeo di Riferimento in tutte le sue versioni consideri la competenza plurilingue e pluriculturale come finalità sovraordinata.

Fino a poco tempo fa, parlare di 'modello plurilingue nell'educazione linguistica' equivaleva a illustrare curricoli sviluppatisi in aree geografiche caratterizzate almeno dal bilinguismo (per esempio, Val d'Aosta e Alto Adige in Italia e, per uscire dai confini europei, Canada). La presenza, in costante e progressivo aumento, di apprendenti di lingua materna diversa dall'italiano in contesti di apprendimento istituzionalizzato, obbliga attualmente a considerare l' "educazione plurilingue nella realtà multiculturale" come la regola piuttosto che come l'eccezione.

L'esigenza di ampliare lo spettro delle lingue nell'offerta formativa sembra tuttavia scontrarsi con la tendenza a ridurre il monte ore complessivo nei curricoli scolastici. Occorre dunque, anche per questo motivo, ripensare l'approccio all'insegnamento/apprendimento delle lingue e individuare modalità di lavoro che vadano oltre la prassi ancora prevalente, quella che prevede che le lingue vengano insegnate isolatamente l'una dall'altra, come discipline diverse. Occorre inoltre impostare modelli di educazione linguistica integrata che facciano ricorso in modo sistematico, e non solo occasionalmente, alla comparazione tra più lingue. Bisogna soprattutto che non si ignorino conoscenze, competenze e capacità linguistiche e metalinguistiche pregresse degli apprendenti, che non si inizi, insomma ogni volta da capo. In un contesto di "apprendimento lungo tutto l'arco della vita" assumono infine particolare importanza l'aspetto metacognitivo e la costruzione di un "curricolo esplicito" del saper apprendere<sup>12</sup>.

### 3. L'educazione plurilingue nel Quadro Comune Europeo di Riferimento

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

Attualmente si ritiene che l'apprendimento di una lingua straniera consista nell'aggiungere la competenza comunicativa in quella lingua, in qualche modo isolata, alla competenza comunicativa nella lingua madre. Il concetto di competenza plurilingue e pluriculturale tende invece:

- ❖ a uscire dalla tradizionale dicotomia, apparentemente equilibrata, rappresentata dalla coppia L1/L2 e a mettere in evidenza invece il plurilinguismo, di cui il bilinguismo non rappresenta che un caso particolare
- ❖ a considerare che l'individuo non dispone di un repertorio di competenze comunicative distinte e separate nelle lingue che conosce, ma di una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte
- ❖ a mettere in evidenza le dimensioni pluriculturali di questa competenza multipla, senza necessariamente sostenere che la capacità di entrare in rapporto con altre culture si sviluppi insieme alla competenza linguistico-comunicativa."<sup>13</sup>

<sup>12</sup> MARIANI, L., Saper apprendere: verso la definizione di un curricolo esplicito, in: "Lend", anno XXIX, n. 4: settembre 2000, pp. 22-36

<sup>13</sup> CONSIGLIO D'EUROPA 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Traduzione di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, La Nuova Italia Oxford, Milano 2002, p. 205.

La definizione di competenza plurilingue e pluriculturale, fornita dal QCER, obbliga non solo a riflettere sulla diversificazione dei profili di padronanza linguistica, ma anche a ripensare l'offerta formativa in ambiti di apprendimento istituzionalizzato. Particolarmente interessante e innovativa appare la proposta di diversificazione dei livelli di competenza. Sempre nel capitolo 8, "Diversificazione linguistica e curricolo", lo stesso Quadro prova a disegnare due "scenari curricolari differenziati"<sup>14</sup>. Entrambi sono articolati in ciclo primario, secondario inferiore e secondario superiore ed entrambi prevedono "l'apprendimento di tre lingue straniere (due lingue obbligatorie che possono essere scelte tra più lingue e la terza, anch'essa a scelta, offerta come materia opzionale aggiuntiva o sostitutiva di un'altra materia opzionale)"<sup>15</sup>.

Va sottolineata infine una raccomandazione davvero importante: "che i curricoli scolastici comprendano degli spazi per l'esplicitazione e il progressivo sviluppo di una 'consapevolezza di apprendimento' può aiutare gli apprendenti ad attivare un controllo metacognitivo sulle proprie competenze e strategie, che vengono così correlate con eventuali competenze e strategie di altro tipo e con le attività linguistiche utilizzate per i compiti richiesti all'interno di domini specifici"<sup>16</sup>.

In questo paragrafo vengono formulati concetti davvero importanti. In primo luogo viene espresso l'invito a trovare all'interno delle ore di lezione uno spazio in cui l'alunno possa esprimersi e riflettere sul proprio processo di apprendimento – si badi bene, tale spazio deve avere pari dignità rispetto a quello dedicato all'apprendimento di nozioni linguistiche (si pensi a quanto abbiamo affermato nel paragrafo 2 sulla consapevolezza metacognitiva e su un curricolo del saper apprendere). In secondo luogo si insiste sulla necessità di perseguire l'obiettivo generale di un'educazione linguistica intesa in tutta la sua ampiezza e di segno opposto rispetto all'idea di mera giustapposizione o sovrapposizione di più lingue.

#### **4. Che cosa è il plurilinguismo?**

Come è stato annunciato nel paragrafo 1, proviamo qui a prendere in esame alcune definizioni di plurilinguismo.

"Il plurilinguismo interno e individuale" ricordava Mario Wandruszka già all'inizio degli anni Settanta, "deve oggi essere il punto di partenza per un riesame di tutta la linguistica, proprio per la constatazione che c'è un'intima corrispondenza fra il plurilinguismo verificabile nella comunicazione umana e la predisposizione del singolo al plurilinguismo"<sup>17</sup>.

Il plurilinguismo individuale è proprio di ogni persona e si riferisce alla sua capacità di muoversi quotidianamente in più varianti linguistiche (lingua standard, microlingua, linguaggio colloquiale, gergo, dialetto). Al plurilinguismo interiore si affianca quello esteriore, vale a dire la capacità umana di apprendere più lingue oltre a quella materna.

Frank Königs ha recentemente<sup>18</sup> individuato tre tipi di plurilinguismo: 1) plurilinguismo retroattivo (l'apprendente porta con sé, in un contesto di apprendimento istituzionalizzato, il proprio plurilinguismo; è bilingue e possiede pertanto conoscenze e competenze molto ampie in quella che viene insegnata come lingua straniera); 2) plurilinguismo retroattivo-proattivo (l'apprendente è bilingue, ma nessuna delle lingue che possiede è oggetto dell'offerta formativa); plurilinguismo proattivo: (l'apprendente affronta per così dire da 'monolingue' l'apprendimento della lingua straniera e attraverso questo processo costruisce il suo plurilinguismo).

<sup>14</sup> CONSIGLIO D'EUROPA 2002, pp. 209-212

<sup>15</sup> CONSIGLIO D'EUROPA 2002, p. 209

<sup>16</sup> CONSIGLIO D'EUROPA 2002, p. 212

<sup>17</sup> WANDRUSZKA-PACCAGNELLA 1974, p.153

<sup>18</sup> KÖNIGS, F (2000), *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit*, intervento al X Congresso dei germanisti in America latina ( X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress)

Entrambe le posizioni, tra le quali intercorre un arco di quasi trent'anni, gettano un ponte tra il plurilinguismo individuale e il plurilinguismo come finalità educativa. Nei successivi paragrafi proveremo a far luce su diversi modi di declinare il plurilinguismo nella prassi didattica.

## 5. Il modello di educazione linguistica integrata: le ragioni di una scelta

Nella proposta formativa di 'educazione plurilingue' assume un ruolo centrale il concetto di 'educazione linguistica', "concetto forte e originale proposto per una modulazione dei curricoli dell'ambito linguistico già a partire dalla metà degli anni Settanta"<sup>19</sup>. Conseguentemente a quanto affermato nel paragrafo 3 e dunque in coerenza con le indicazioni del Quadro, con il sostegno, inoltre, del dato di fatto che l'educazione linguistica è concetto familiare da anni almeno a chi opera nel settore della scuola secondaria di primo grado<sup>20</sup>, possiamo ribadire che pratiche di insegnamento e processi di apprendimento, non vanno presi in esame separatamente, e questo anche quando si parla di singole lingue. Essi devono essere analizzati in un contesto più ampio, quello appunto di un'educazione linguistica che diventa così la finalità comune a più discipline di insegnamento/apprendimento, afferenti non soltanto, ma soprattutto all'area linguistica.

Parlare di educazione linguistica significherà dunque inserire aspetti, fenomeni, pratiche didattiche, approcci metodologici e prospettive future in una visione integrata, nella quale i vari sistemi linguistici vengono analizzati e comparati, ovviamente con focalizzazioni diversificate, articolate e soprattutto 'tarate' sul gruppo di apprendenti. Una migliore comprensione dei meccanismi di formazione e di evoluzione di una lingua, dai fenomeni squisitamente morfologici e sintattici a quelli lessicali, con tutti gli impliciti culturali e i fattori storici che ne hanno influenzato e ne influenzano continuamente gli aspetti<sup>21</sup> dovrebbe aprire le porte ad una più facile acquisizione delle competenze.

L'educazione linguistica in un *curriculum* plurilingue si pone dunque un duplice obiettivo. Il primo è quello di sensibilizzare l'apprendente ad una pluralità di idiomi, ai loro legami reciproci, sottolineando al tempo stesso la diversificazione, il secondo è di consolidare la sua consapevolezza relativamente ai processi di apprendimento delle lingue.

## 6. I progetti già avviati (EuroCom, Janua Linguarum, Tertiary Language Learning)

Il progetto **EuroCom**, anche conosciuto come "**I sette setacci**", si propone di promuovere il plurilinguismo degli Europei con un metodo basato sull'esaltazione di due elementi: gli internazionalismi per il livello lessicale e la parentela tra le lingue per il livello morfosintattico al fine di potenziare la competenza ricettiva nelle fasi iniziali dell'apprendimento di una lingua. Nato come progetto di Intercompréhension per le lingue romanze, ha attualmente anche una sua versione per le lingue germaniche e per le lingue slave; sul sito Web<sup>22</sup>La presentazione del progetto è consultabile in 12

<sup>19</sup> BERTOCCHI, D., *Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa* (abstract dell'intervento al seminario nazionale Lend "Il riordino dei cicli e l'apprendimento delle lingue", Roma, 23-24 ottobre 1998)

<sup>20</sup> I programmi di studio per la scuola media introducono sin dal 1979 il concetto di educazione linguistica e a questa attribuiscono rilevanza centrale.

<sup>21</sup> Alcune proposte di un lavoro di comparazione tra inglese e tedesco ai livelli morfo-sintattico e lessicale vengono elencate in CURCI, A.M.(2002)<sup>2</sup>, *After English, German. A snapshot, some ideas and six principles*, in "Perspectives", Vol. XXIX (Fall 2002), n. 2, pp. 93-105

<sup>22</sup> si veda al proposito la sitografia relativa a questa scheda.

lingue: catalano, francese, greco, inglese, italiano, occitano, polacco, portoghese, rumeno, russo, spagnolo, svedese.

Il progetto "**Janua Linguarum**", promosso dal Centre Européen de Langues Modernes di Graz<sup>23</sup>, si è sviluppato nell'arco del triennio 2000-2003 e si è posto l'obiettivo di individuare modelli di *'language awareness/éveil au langage'* nei *curricula* scolastici per i giovani apprendenti. Nell'ambito del progetto sono stati elaborati numerosi strumenti per la rilevazione dei dati e la valutazione delle competenze linguistiche e metalinguistiche. Di particolare interesse il "Questionnaire trilingue", il questionario redatto in tre lingue da Ingelore Oomen-Welke e somministrato a studenti della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado<sup>24</sup> al fine di registrare competenze relative al sapere linguistico di giovani apprendenti europei.

Il progetto Tertiary language learning - **German after English**, anch'esso sviluppatosi nel triennio 200-2003 e promosso dal Centro Europeo di Lingue Moderne di Graz, ha dato vita a numerose sperimentazioni in diversi paesi europei. I responsabili del progetto, Britta Hufeisen (Technische Universität, Darmstadt) e Gerhard Neuner (Gesamthochschule Kassel), hanno coordinato i lavori e diretto i vari seminari di studio, svoltisi, tra l'altro, a Monaco di Baviera, a Biel/Bienne, a Graz. Sul sito [www.ecml.at](http://www.ecml.at) è possibile consultare tutti i documenti elaborati in lingua tedesca<sup>25</sup>. La versione in inglese (*Concepts of plurilingualism*) è attualmente disponibile in volume<sup>26</sup>, così come quella francese<sup>27</sup>.

In Italia, paese non iscritto al Centro di Graz, è stato l'ente culturale tedesco, il Goethe-Institut, a promuovere la ricerca in questa direzione. Da questa ricerca è scaturito il modulo *Good + gut = ottimo*, ideato, elaborato e sperimentato da Maria Cristina Berger, Anna Maria Curci e Antonia Gasparro, docenti e formatrici per la lingua tedesca<sup>28</sup>. I materiali sono concepiti per apprendenti italiani che si accingono a imparare il tedesco almeno come seconda lingua straniera, potendo dunque contare su conoscenze e competenze già acquisite nella lingua materna e nel processo di apprendimento della prima lingua straniera, generalmente l'inglese.

## 7. La linguistica per la glottodidattica

La scelta dei modelli di descrizione della lingua e l'uso di una terminologia comune per la descrizione dei fenomeni linguistici da parte dei docenti di lingue diverse rappresentano un punto nodale per facilitare il percorso verso un'educazione plurilingue. La semplice osservazione delle pratiche didattiche evidenzia da parte di molti docenti di lingue classiche il ricorso a un modello normativo di descrizione della lingua. D'altro canto è innegabile che nell'insegnamento delle lingue moderne, in particolare dell'inglese, l'approccio nozionale-funzionale sia stato dominante. Ora, si tratta di trovare un punto d'incontro tra questi modelli, tra la grammatica normativa e la grammatica comunicativa. Il QCER ammette al riguardo la propria incompletezza<sup>29</sup>

<sup>23</sup> European Centre of Modern Languages, [www.ecml.at](http://www.ecml.at). Da segnalare la sorprendente assenza dell'Italia tra i paesi associati al Centro Europeo di Lingue Moderne di Graz.

<sup>24</sup> Si consulti al proposito la sitografia relativa a questa scheda.

<sup>25</sup> v. sitografia.

<sup>26</sup> HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2004), *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*, Goethe Institut Inter Nationes, Europäisches Sprachenzentrum, Council of Europe Publishing 2004

<sup>27</sup> Si fornisce qui il codice ISBN della versione francese: 92-871-5143-1.

<sup>28</sup> BERGER, M.C., CURCI A.M., GASPARRO A., (2003), *Good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*, Goethe Institut Inter Nationes, Milano 2003

<sup>29</sup> CURCI A.M., DELL'ASCENZA C. (2003), *Dal capitolo 5 del Quadro: Le competenze di chi apprende e usa la lingua. Alcune considerazioni in merito alla didattica del plurilinguismo*, Materiali elaborati per il corso di aggiornamento in servizio "Quale grammatica per un curriculum plurilingue?", Scuola Media Statale "Gramsci", Aprilia, gennaio-maggio 2003

e invita pertanto ad approfondire la ricerca sugli universali linguistici. Questa è stata già avviata, con particolare focalizzazione sulle lingue europee francese, inglese, italiano, portoghese, spagnolo e tedesco da Mario Wandruszka con la sua "Introduzione all'interlinguistica"<sup>30</sup>. Inoltre, una recente lettura critica del capitolo 5 del QCER<sup>31</sup> ha evidenziato i possibili filoni di approfondimento e di integrazione e ha permesso di enucleare alcune parole chiave relative al ruolo della grammatica in curriculum plurilingue: modello cognitivo, tipologie linguistiche e SAE (Standard Average European).

Tra le innovazioni legate al modello plurilingue nella glottodidattica va menzionato il ruolo centrale del *transfer*\*link al glossario\*<sup>32</sup>, sia di quello positivo, sia di quello negativo, altrimenti conosciuto come interferenza. Le esperienze che un apprendente ha in precedenza compiuto nell'imparare una lingua straniera possono ripercuotersi positivamente, risultare efficaci strumenti di apprendimento, assumere un ruolo facilitatore provocando 'effetti economici' nel processo di apprendimento delle altre lingue. Come è stato dimostrato da ricerche sulla didattica del plurilinguismo, il trasferimento interlinguistico conduce non solo alla crescita delle conoscenze dichiarative\*link al glossario\*<sup>33</sup> e procedurali\*link al glossario\*<sup>34</sup> in una lingua appresa successivamente, ma anche alla stabilizzazione delle conoscenze già presenti delle lingue precedentemente apprese.

Il *transfer* genera anche conoscenze didattiche che si formano mettendo insieme le conoscenze di varie lingue e le esperienze raccolte apprendendole.

---

<sup>30</sup> WANDRUSZKA M., PACCAGNELLA I. (1974), *Introduzione all'interlinguistica*, Palumbo, Palermo 1974

<sup>31</sup> CURCI - DELL'ASCENZA 2003

<sup>32</sup> Link al glossario

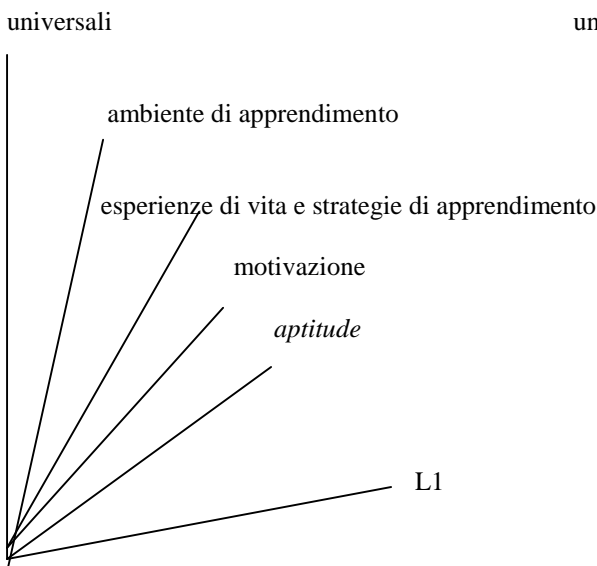
<sup>33</sup> Link al glossario

<sup>34</sup> Link al glossario

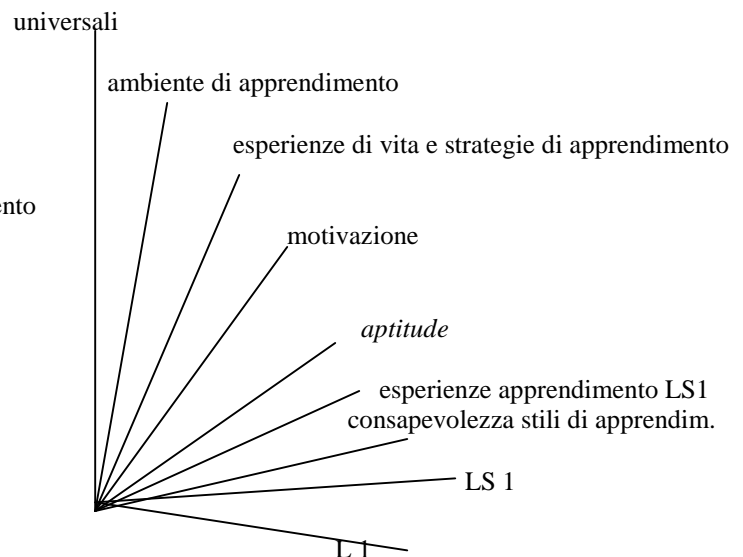
## 8. Le peculiarità della didattica delle lingue 'successive'

Non più tardi del 1990, Karl-Richard Bausch e Manfred Heyd, curatori di una storica pubblicazione che annovera, tra l'altro, contributi di Augusto Carli e Carlo Serra Borneto, si occupavano dell'insegnamento/apprendimento del tedesco come lingua straniera seconda o successiva, con l'intento di mettere in evidenza le peculiarità di tale approccio. Il 1990 si può dunque assumere come data a partire dalla quale la didattica delle lingue successive ha avuto uno sviluppo autonomo nel più ampio ambito della glottodidattica. Il ventaglio dei fattori che intervengono nel processo di apprendimento di una prima lingua straniera (LS1) o di una lingua straniera appresa successivamente (come seconda - LS2 -, terza, quarta...) si allarga notevolmente, come mostrano i due grafici<sup>35</sup>:

### Fattori apprendimento LS1



### Fattori apprendimento LS2



Promuovendo il confronto di sistemi linguistici e la loro interazione mentale, non si genera negli apprendenti soltanto la sensibilizzazione per una singola lingua. Nel comparare gli elementi e le funzioni corrispondenti della L1<sup>36</sup> con quelli, ad esempio, della LS1 o della LS2, LS3 - sia in maniera dichiarativa che procedurale - gli apprendenti vanno via via costruendo esplicitamente o implicitamente un sapere che si compone delle strutture delle lingue mentalmente collegate. Ci stiamo riferendo al sapere interlinguistico. In quest'ottica, gli apprendenti sono invitati a formulare e verificare ipotesi sulle regolarità di una (nuova) lingua d'arrivo. Nel far ciò, fanno ricorso alle 'basi per il *transfer*' già disponibili nelle lingue per le quali sono stati attivati precedentemente processi mentali, e costruiscono in tal modo una grammatica spontanea e ipotetica. Nel processo di acquisizione della lingua materna (L1), quella grammatica è allo stesso tempo estremamente sistematica e dinamica, oltre che effimera, nel senso in cui essa si modifica con ogni atto linguistico che l'individuo esegue efficacemente sia in maniera ricettiva che attiva. Mediante i processi di

<sup>35</sup> NEUNER/HUFEISEN 2000, Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch. Goethe Institut Inter Nationes, München 2000, Teil 1, Abschnitt 1: *Linguistische Grundlagen*, (a cura di B. Hufeisen e N. Marx), pp. 7-8

<sup>36</sup> Con L1 intendiamo la lingua nativa. Essa può o meno coincidere con la lingua d'istruzione. Nel caso in cui le due lingue non coincidano, si parlerà di lingua d'istruzione come L2 .



*transfer* interlinguistico gli apprendenti elaborano un intersistema, che, grazie alle loro conoscenze ed esperienze di varie lingue, collega e sviluppa regole interlinguistiche. Se si forma in questo stadio una coscienza, si tratta di una coscienza plurilingue (*multi-language awareness*). Mentre la grammatica spontanea deve costruirsi sempre di nuovo, l'intersistema memorizza le esperienze positive e negative di *transfer* nel lungo termine, affermandosi dunque come modello di riferimento relativamente stabile<sup>37</sup>.

## 9. Condizioni di fattibilità e indicazioni di buone pratiche

L'intervento di Cristina Lavinio\*link sitografia\*<sup>38</sup> al seminario di studi svoltosi a Piacenza nel 1997 rappresenta una pietra miliare sulla strada di una sempre più chiara definizione del ruolo del plurilinguismo nel curriculum. Lavinio insiste su aspetti scottanti e di sorprendente attualità. La necessità per i docenti di adottare pratiche e linguaggi comuni ad esempio nella descrizione e nell'analisi di fenomeni linguistici<sup>39</sup> si ripropone ora, nel contesto dei nuovi scenari curricolari, in tutta la sua urgenza.

Hans-Jürgen Krumm<sup>40</sup> ha recentemente evidenziato le contraddizioni europee nel perseguire una politica linguistica che promuova realmente il plurilinguismo. Krumm ricorda la vocazione plurilingue dell'identità europea e ribadisce con vigore la necessità di abbandonare il modello del parlante nativo, se si vuole realizzare il plurilinguismo nel curriculum. Flessibilità dei modelli, diversificazione degli obiettivi e dei profili: queste condizioni devono essere soddisfatte se si vuole rendere il plurilinguismo una realtà<sup>41</sup>.

In Italia, Martin Dodman, parlando di "Educazione plurilingue precoce"<sup>42</sup>, afferma che "il curriculum scolastico deve [...] promuovere un sapere linguistico essenziale, in quanto indispensabile per il raggiungimento degli obiettivi generali del processo formativo e in particolare per il ruolo trasversale di lingue e linguaggi in tutte le attività proposte in ambiti e materie nel curriculum scolastico stesso [...]. Tutte le lingue possono e devono svolgere un ruolo centrale e paritario nel raggiungimento di questi obiettivi"<sup>43</sup>. Il richiamo al CLIL (Content and Language Integrated Learning) diventa esplicito quando si afferma che "le lingue sono qualcosa non solo da imparare ma con cui imparare, creando percorsi interlinguistici e interdisciplinari con obiettivi, contenuti e metodologie comuni"<sup>44</sup>.

<sup>37</sup> Per gli esempi concreti si rimanda alla proposta di attività di sperimentazione.

<sup>38</sup> LAVINIO C. (1997), *Il plurilinguismo nel curriculum*, intervento al seminario di studi e produzione: Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media, Piacenza 22-24 aprile 1997. L'intervento è tuttora reperibile on line (si veda la sitografia)

<sup>39</sup> Già i programmi della scuola media del 1979 invitavano i docenti di italiano e di lingue straniere ad adottare linguaggi e pratiche comuni nell'insegnamento della grammatica.

<sup>40</sup> KRUMM, H.-J. (2003), *Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit*, in: HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2003), pp. 35-49; esiste anche una versione in inglese del saggio: KRUMM, H.-J. (2004), *Language policies and plurilingualism*, in: HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2004), pp. 35-49

<sup>41</sup> "Making plurilingualism a reality means that instead of having isolated teaching programmes in different languages, a curricular plurilingualism should be developed in which learners are offered various options for the realisations of individual plurilingualism profiles. Plurilingualism can be achieved if we abandon the goal of attaining complete command of every language. Shorter language programmes are needed that are aimed at the development of linguistic capabilities in particular sub-areas or for specific skills", KRUMM, H.-J. (2004), p. 46.

<sup>42</sup> DODMAN M., Educazione plurilingue precoce, in "I diritti della scuola", Anno I, n. 0 (marzo 2004), pp. 40-43.

<sup>43</sup> DODMAN M., Educazione plurilingue precoce, p. 40

<sup>44</sup> DODMAN M., Educazione plurilingue precoce, p. 43

Per concludere, proponiamo di estendere il concetto di interlinguistica di Mario Wandruszka alla didattica e di parlare di interdidattica, ovvero di una didattica integrata tra più discipline, soprattutto nell'area dell'educazione linguistica. L'interdidattica avrebbe il pregio di privilegiare il punto di vista degli apprendenti e di affrontare quelle situazioni problematiche di vero ostacolo a un'educazione plurilingue, quali, ad esempio, ambiguità terminologiche e diversità di approcci didattico-metodologici da parte dei docenti afferenti all'area dell'educazione linguistica. L'obiettivo principale, che coniuga coscienza plurilingue e coscienza dell'apprendere, è la consapevolezza sul processo di apprendimento linguistico (*language learning awareness*).

La prospettiva dell'apprendente, della quale l'insegnamento di diverse lingue in un'ottica plurilingue approfitterà, è espressione di una gestione proattiva<sup>45</sup> e retroattiva<sup>46</sup> del processo di crescita linguistica dell'individuo. Proprio di questa prospettiva potrà approfittare l'insegnamento /apprendimento di diverse lingue in un'ottica plurilingue. In tale contesto assumono particolare importanza sia il plurilinguismo individuale di cui parlava Wandruszka<sup>47</sup> che la tripartizione dei tipi di plurilinguismo evidenziata da Königs<sup>48</sup>.

Un ringraziamento particolare a Mariella Rainoldi per la paziente e attenta rilettura dei materiali.

Anna Maria Curci, Roma, 20 ottobre 2004

---

<sup>45</sup> KÖNIGS 2000

<sup>46</sup> KÖNIGS 2000

<sup>47</sup> WANDRUSZKA-PACCAGNELLA 1974, p.153

<sup>48</sup> KÖNIGS 2000

## Bibliografia

BERGER, M.C. / CURCI A.M. / GASPARRO A., (2003) *Good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*, Milano: Goethe Institut Inter Nationes

CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Traduzione di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, Milano: La Nuova Italia Oxford

CURCI, A.M.(2002), *After English, German. A snapshot, some ideas and six principles*, in "Perspectives", Vol. XXIX (Fall 2002), n. 2, pp. 93-105

DODMAN M. (2000), *Educazione plurilingue nella realtà multiculturale*, in: "APZ. Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift, Bolzano

HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Goethe Institut Inter Nationes, Europäisches Sprachenzentrum, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2003

HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2004), *The Plurilingualism Project: Tertiary language learning – German after English*, Goethe Institut Inter Nationes, Europäisches Sprachenzentrum, Council of Europe Publishing, Strasbourg 2004

KRUMM, H.-J. (2003), *Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit*, in: HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2003), pp. 35-49

KRUMM, H.-J. (2004), *Language policies and plurilingualism*, in: HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2004), pp. 35-49

LAVINIO C. (1997), *Il plurilinguismo nel curricolo*, intervento al seminario di studi e produzione: Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media, Piacenza 22-24 aprile 1997

MEISSNER, F.-J./ REINFRIED, M. (a cura di) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)

NEUNER, G. (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*, in: HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2003), pp. 13-34

NEUNER, G. / HUFEISEN, B. (a cura di) (2000), *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch*. München: Goethe Institut Inter Nationes

WANDRUSZKA M. – PACCAGNELLA I. (1974), *Introduzione all'interlinguistica*, Palermo: Palumbo

## Glossario

**Alfabeto fonetico** – La pronuncia delle lingue non è rispecchiata in modo coerente nella grafia. In italiano, ad esempio, la <c> grafica corrisponde tanto all'occlusiva velare sorda (casa) quanto all'affricata palatale sorda (cima). L'inglese presenta forse tra le lingue europee moderne quella più 'capricciosa' nel rapporto tra grafia e pronuncia. Per gestire queste disparità, i linguisti hanno fatto ricorso all'Alfabeto Fonetico Internazionale (IPA= *International Phonetic Alphabet*).

**Analogia** – Letteralmente: somiglianza, corrispondenza. "Le analogie che si registrano continuamente nelle lingue mirano essenzialmente alla riduzione dell'arbitrarietà morfologica" (Simone). I comportamenti analogici sono tipici del linguaggio infantile ("voi facete, voi dicete", anziché "voi fate, voi dite") e in espressioni in lingua straniera di apprendenti. Essi consistono nella formazione di parole non secondo regole grammaticali, ma sul modello di parole simili già note.

**Attitudine** – "Predisposizione o capacità innata rispetto all'apprendimento di una determinata conoscenza o abilità. Ritenuta per lungo tempo una dote indifferenziata, oggi si tende ad articolarla, nell'apprendimento linguistico, in più capacità, che possono essere possedute da un individuo in misura diversa: ad esempio, l'abilità di discriminazione fonetica, l'abilità di analisi linguistica, la memoria" (Mariani).

**Categoria grammaticale** – Il termine proviene dal vocabolario filosofico greco, dove aveva il significato di "predicazione" (le categorie aristoteliche indicano ad esempio i diversi modi in cui le predicazioni possono essere fatte). In linguistica, il termine indica gli oggetti più disparati. Categoria è "ogni classe di opzioni grammaticali complementari e omogenee"(Simone): sono categorie le nozioni di genere, numero, tempo, modo, persona, definito/indefinito, aspetto, caso.

**Competenza** – "Insieme di capacità sottese ad un'azione, che permettono di agire in modo efficace su dati, informazioni, procedure, modelli, rispetto ad un contesto specifico. La competenza non è direttamente verificabile, ma è inferibile attraverso le prestazioni di superficie"(Bertocchi).

**Competenza linguistico-comunicativa** – Ciò che consente a un soggetto sociale di compiere delle operazioni usando mezzi linguistici: ha una componente linguistica, una componente socio-linguistica e una componente pragmatica (a loro volta articolate in più componenti). Ogni componente è messa in relazione alle competenze generali ed è costituita da elementi legati al saper essere, al sapere e al saper fare (dal QCER).

**Competenza plurilingue e pluriculturale** – Capacità di comunicare in più lingue, di interagire con culture diverse e di trasferire competenze parziali da un sistema linguistico-culturale a un altro (dal QCER).

**Competenze generali** – Sono la somma di conoscenze, abilità e caratteristiche che consentono a un individuo la realizzazione di azioni. Il Quadro Comune Europeo di Riferimento le articola in **competenza esistenziale**, saper essere, **competenza dichiarativa**, sapere, **competenze procedurali**, saper fare e, infine, **competenza del saper apprendere**.

**Drammatizzazione dell'enunciato** – L'organizzazione grammaticale delle lingue permette di compiere sull'enunciato una serie di operazioni che somigliano a quelle

che si compiono durante l'ideazione e la messa in scena di un'azione drammatica. Alcuni teorici del linguaggio suggeriscono di distinguere nell'enunciato un certo numero di componenti 'drammatici'; recenti indirizzi della linguistica parlano di **ruoli tematici**: c'è accordo unanime sui ruoli di agente (o attore), paziente, sede dell'esperienza, beneficiario o dativo, fonte.

**Efficacia predicativa** – Quando si parla di sintassi, la linguistica adotta in genere una – più o meno - consapevole finzione, suppone cioè che gli enunciati siano interamente costituiti da unità sintattiche tra le quali esistono rapporti di dipendenza. Simone insiste sull'urgenza di sottolineare il fatto che si tratti di una finzione, Corno osserva come la maggior parte delle grammatiche in uso nelle scuole ignorino questo problema. Lo scopo dell'utente linguistico è quello di produrre predicazioni che abbiano la massima efficacia predicativa, vale a dire che 'dicano il massimo di cose' a vantaggio del ricevente: per questo egli tende a produrre strutture predicativamente efficaci piuttosto che strutture superficialmente ben fatte. Può dunque esistere una discrepanza tra buona formazione sintattica ed efficacia predicativa di un enunciato (fenomeno questo ben noto ai docenti di LS!), così come enunciati anche strutturalmente molto diversi possono incorporare la stessa struttura predicativa.

**Fonetica** – studia i suoni linguistici prodotti dalla voce, considerando esclusivamente gli aspetti fisici, senza occuparsi della loro funzione. Si distingue in fonetica articolatoria, fonetica acustica, fonetica uditiva.

**Fonologia** – ambito della linguistica che si occupa della funzione distintiva dei suoni. Mediante la prova di commutazione procede all'identificazione delle unità minime chiamate fonemi.

**Funzione grammaticale** – La tradizione linguistica europea chiama funzioni grammaticali i posti virtuali (soggetto, predicato, complementi) di cui l'enunciato è costituito. Ogni enunciato è costituito da una serie di posizioni con funzioni diverse. L'obbligatorietà delle funzioni di soggetto e predicato non si lascia scalfire dalla loro assenza superficiale. Ogni posizione può essere occupata da determinati tipi di entità linguistiche: il posto del soggetto può essere occupato da un nome, da un pronome, da aggettivi, avverbi o infiniti sostantivati, da elementi che, nel loro insieme, sono chiamati nominali. Esiste dunque una correlazione tra parti del discorso e funzioni grammaticali.

**Interferenza** – v. transfer negativo. Il cambiamento di paradigma nella glottodidattica, con l'emergere di una visione integrata dell'educazione linguistica e il progressivo diffondersi di un modello di educazione plurilingue, ha avuto ripercussioni anche sulla connotazione di interferenza, attualmente considerata non più come un momento negativo, un ostacolo all'apprendimento, quanto piuttosto come una fase fondamentale nel processo di apprendimento che si auspica essere accompagnato da sempre maggiore consapevolezza dell'apprendere.

**Tipi linguistici** – Classi di lingue non imparentate geneticamente, ma che presentano affinità strutturali, ad esempio nell'ordine degli elementi nell'enunciato (SVO, SOV...)

**Tipi morfologici** – Le lingue possono essere classificate anche dal punto di vista del loro comportamento morfologico. I tipi più frequenti sono l'**isolante**, l'**agglutinante** e il **flessivo**. Le lingue isolanti sono caratterizzate da variazioni morfologiche molto limitate. Il ruolo delle parole nella frase è segnalato dalla loro posizione, per cui le lingue isolanti sono normalmente anche **configurazionali**: in inglese, ad esempio, il

soggetto è il primo elemento dell'enunciato. Le lingue agglutinanti tendono ad agglutinare il morfo alla radice. Le lingue flessive sono caratterizzate dal fatto che le parole costituite da morfi liberi sono relativamente scarse; il morfo lessicale, per poter apparire come parola, deve dotarsi di una flessione, ovvero di un affisso variabile, che si trova spesso al margine destro della parola. Un buon esempio di lingua flessiva è il latino; lingue flessive sono, se pur con **gradi diversi di flessibilità**, sono il greco classico, il russo, il tedesco, l'italiano.

**Transfer** – Trasferimento di competenze pregresse, ovvero già acquisite da un ambito ad altri. Le abitudini linguistiche, fissatesi con l'acquisizione della lingua materna, influiscono sull'apprendimento di una lingua straniera. L'azione esercitata dal modello della lingua materna – al quale è improntato l'apprendimento di qualsiasi altra lingua – può esplicarsi come transfer positivo o transfer negativo. Il transfer positivo si verifica nel caso in cui le analogie tra fenomeni linguistici sono reali. Laddove le analogie sono solo apparenti, l'operazione di transfer assume un segno negativo. Si parla allora di interferenza.

### **Bibliografia di riferimento per il glossario**

- BERTOCCHI, D. (2000), Nuclei concettuali fondanti nell'ambito dell'educazione linguistica, in "Progettare la scuola", n. 7, 2000
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Traduzione di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, La Nuova Italia Oxford, Milano 2002
- CORNO D. (2000), A che serve l'italiano, in "LEND" XXIX n. 3 (giugno 2000)
- MARIANI, L., sito Web, [http://utenti.tripod.it/learning\\_paths](http://utenti.tripod.it/learning_paths)
- SIMONE, R. (1990), *Fondamenti di linguistica*, Laterza, Bari 1990