

PER UNA EDUCAZIONE LINGUISTICA TRASVERSALE: LA SFIDA DELLA COMPETENZA PLURILINGUE

Luciano Mariani

1. INTRODUZIONE

Vorrei partire da un dato di fatto: i nostri curricoli si stanno arricchendo di nuovi spazi linguistici, sia obbligatori che opzionali, nei diversi ordini del nostro sistema scolastico – si pensi all'introduzione della seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado, con conseguenze importanti per la prima lingua straniera (cioè, di fatto l'inglese) e alla presenza di più lingue materne nelle nostre classi pluriethniche, con implicazioni altrettanto importanti anche per l'italiano come seconda lingua e come lingua di istruzione.

Un curriculum plurilingue offre una serie di potenzialità, che però non sono disgiunte da criticità e condizionamenti. La prima percezione di allievi e genitori (ma anche di insegnanti) è basata spesso sull'equazione: più lingue = più "materie". Non di rado più lingue significa innanzitutto, a livello di curriculum esplicito (cioè di quadri orari, programmi, docenti, e così via) più spazi orari, spesso ridotti e parcellizzati.

Nel contempo, percepiamo la necessità di un'economia di tempi, di spazi, di risorse umane e materiali: si capisce, anche e magari solo a livello intuitivo, che è necessario salvare energie, evitare sovraccarichi e sovrapposizioni, non frammentare l'esperienza delle lingue nella testa dei nostri studenti. Si fa strada insomma la necessità di un'"ecologia" degli apprendimenti linguistici a scuola. Questo implicherebbe un'esigenza di integrazione delle progettazioni disciplinari e di coordinamento tra insegnanti dell'area linguistica – uso il condizionale perché si tratta di una visione di condivisione e collegialità certamente ancora in gran parte da costruire.

Ma se dal livello dell'*insegnamento* passiamo al livello dell'*apprendimento*, ci viene spontaneo porci alcune domande fondamentali:

– cosa significa *imparare* più lingue? Imparare più lingue è *qualitativamente* diverso dall'impararne una sola? Quali sono le implicazioni dell'essere esposti a più di una lingua allo stesso tempo?

– come può essere ottimizzata la presenza, nel curriculum, di più lingue?

2. L'APPRENDIMENTO PLURILINGUE

Credo che sia importante partire dalle *immagini mentali* che le persone si costruiscono nel tempo riguardo ad un curriculum plurilingue, cioè dalle teorie implicite o rappresentazioni sociali che ciascuno di noi sviluppa nel corso della vita e delle proprie esperienze. Forse l'immagine più comune è quella di due o più lingue che si sviluppano

fianco a fianco, come se procedessero su binari paralleli, che proprio per questo non si incontreranno mai.

Questa immagine corrisponde all'idea di *multilinguismo*: si imparano più lingue, ma di fatto ognuna con un ruolo e uno *status* indipendente. (Tra parentesi, notiamo che il termine *multilinguismo* viene di solito riferito alla presenza di più lingue su un dato territorio, *non* alle competenze dei parlanti.) Parlare invece di *plurilinguismo* non significa giocare con le parole. Il plurilinguismo rimanda in modo preciso alla competenza di chi è in grado di usare più di una lingua – non solo, ma ci suggerisce un'altra immagine, in cui le diverse lingue e le diverse culture si integrano, interagiscono, vengono a formare una competenza unica che – dobbiamo sottolinearlo con forza – comprende la lingua materna. Questo è il concetto di *competenza di azione comunicativa plurilingue e pluriculturale*, una competenza che cambia e si evolve man mano che la persona fa esperienza di nuove lingue e di nuove culture. Ce lo ricorda chiaramente il Quadro Comune Europeo di Riferimento (2002: 55):

“Chi apprende una lingua straniera o seconda e la relativa cultura non cessa di essere competente nella propria madrelingua e nella cultura ad essa associata. E la nuova competenza non è del tutto indipendente dalla precedente. L'apprendente non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e di comunicare. Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità.”

Nonostante citazioni come questa siano molto chiare, penso che nel concreto, nel vivo delle nostre progettazioni didattiche e del nostro lavoro di classe, abbiamo ancora la meglio delle immagini mentali, delle convinzioni, degli atteggiamenti, che non sono in linea con questa idea di plurilinguismo e, quindi, con l'idea di un'educazione linguistica complessiva, globale, curricolare – e ciò, nonostante che la ricerca linguistica applicata abbia già da molto tempo fornito delle giustificazioni teoriche per questo concetto di “competenza globale”. Per questo vorrei esaminare alcune ragioni per cui è opportuno riscoprire, come insegnanti di *lingue* o meglio di *lingua*, che cosa accomuna il lavoro che facciamo insieme ai nostri studenti *con* le lingue e *sulle* lingue.

Una prima considerazione mi è stata suggerita dal titolo di un articolo pubblicato nel 1989 da Francois Grosjean, che si intitolava: “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”, e cioè, “Neurolinguisti, attenzione! Il bilingue non è due monolingui in una sola persona”. Questo articolo intendeva mettere in discussione proprio l'idea che una persona bilingue (e intendiamo ai nostri fini una persona che comunque usa o anche solo che sta imparando una seconda o una terza lingua, e quindi anche i nostri studenti) non è semplicemente la somma di due persone monolingui. L'esperienza di apprendere e usare una seconda, un terza e una quarta lingua oltre alla lingua materna, cambia profondamente l'intero sistema linguistico organizzato nella nostra mente: non solo e non tanto in termini di quantità, cioè di conoscenze e abilità che si aggiungono a quelle precedenti, come in un vaso che man mano si riempie, ma proprio in termini di qualità globale del sistema, un sistema che si riorganizza nella sua struttura.

Un noto linguista canadese, Cummins, lo aveva già sostenuto decenni fa, quando contrapponeva due diverse concezioni dell'apprendimento bilingue. Da un lato, l'idea di *competenze sottostanti separate*: in questo caso è come se le due lingue fossero

immagazzinate nella mente in due compartimenti stagni o due “palloncini”, con una limitata capienza complessiva, così che quando un po’ di lingua viene aggiunto da una parte, l’altra parte ne soffre, perde qualcosa. Se si accetta questa visione, è chiaro che non si possono trasferire conoscenze e abilità acquisite da una lingua all’altra – è come se soffiando dentro il palloncino della L1 non si riuscisse a gonfiare il palloncino della L2, o viceversa. Cummins proponeva, e propone tuttora (Cummins 2001 e 2005), un’idea diversa, quella di *competenza sottostante comune*: in questo caso le due lingue vengono immagazzinate in uno stesso serbatoio, per così dire, così che esse non funzionano separatamente, anche se usano canali diversi per raggiungere l’esterno, cioè per realizzare concretamente degli atti di parola, delle prestazioni.

Questa teoria, che viene citata anche col nome di *ipotesi dell’interdipendenza*, viene spesso illustrata con la metafora dell’iceberg. Due lingue, in superficie, sono separate e sono diverse, come due punte emerse di due iceberg; sotto la superficie, però, i due iceberg in realtà si fondono, ed è qui che si trovano sia le associazioni tra concetti, sia le rappresentazioni, in termini di parole e di immagini, che appartengono in modo specifico alle due lingue. Quest’area comune sommersa è una specie di sistema operativo centrale attraverso cui funzionano le varie lingue, ed è un sistema operativo che le stesse lingue contribuiscono a mantenere e sviluppare.

Se si accetta questa visione, ovviamente le cose cambiano: l’esperienza di una lingua promuove lo sviluppo della competenza sottostante comune - naturalmente, ed è proprio Cummins a ricordarcelo, alle condizioni che sempre accompagnano ogni apprendimento: la presenza di una motivazione adeguata e un’esposizione alle lingue altrettanto adeguata, a scuola e/o nell’ambiente in cui si vive.

Si capisce allora la differenza che ho proposto poco sopra tra *multilinguismo* (la semplice copresenza o coesistenza o contrapposizione tra più lingue) e *plurilinguismo*, in cui invece le diverse lingue e le diverse culture si integrano e interagiscono come in una sinergia - ben più della semplice giustapposizione o sommatoria di due o più competenze monolingui distinte e certamente ben più della sommatoria di due materie diverse del curriculum. Come ci ricorda Vivian Cook, che ha espresso un concetto analogo con la sua teoria della *multicompetenza*: “Apprendere una seconda lingua non equivale ad aggiungere delle stanze alla propria casa costruendo un’aggiunta sul retro: è la ricostruzione di tutte le pareti interne” (Cook 2002). È sulla base di una visione dell’apprendimento plurilingue di questo tipo che ha senso parlare di un possibile trasferimento tra lingue e di una possibile integrazione tra apprendimenti e quindi tra insegnamenti.

Prima di specificare meglio che cosa più esattamente e concretamente possiamo proporci di trasferire all’interno di un curriculum plurilingue, vorrei tornare un momento alla metafora dell’iceberg per dare qualche esempio dei meccanismi linguistici all’opera sopra e sotto la superficie.

Cominciamo dal livello morfologico e prendiamo come esempio il fenomeno della pre- o post-modificazione, che caratterizza in modo diverso le varie lingue (verso sinistra in inglese e in tedesco, ma verso destra in italiano e francese: *train departure times* - *gli orari di partenza dei treni/les horaires de départ des trains*, *Straßenverkehrsordnung* - *codice della strada/code de la route*). Questi meccanismi differenti, anzi, opposti, di fatto costituiscono manifestazioni diverse di una stessa esigenza profonda, che è la necessità di utilizzare l’ordine delle parole per determinare dei significati.

Facciamo un altro esempio, questa volta a livello testuale. I connettivi assumono forme e manifestazioni sintattiche superficiali diverse da lingua a lingua:

Nonostante sia molto anziana, lavora ancora.

I like rock *because* it's exciting.
Mi piace la musica rock *perché* è eccitante.

Ich habe kein Geld, *deshalb* kann ich nicht ins Kino gehen.
Non ho soldi, *per cui* non posso andare al cinema.

Nello stesso tempo però questi connettivi svolgono un ruolo profondo condiviso nelle varie lingue, in quanto indicatori di discorso, come dei cartelli stradali che ci aiutano a percorrere il testo e ci aiutano a riconoscere relazioni logiche in una frase (come, ad esempio, causa/effetto, contrasto, scopo, sequenze di tempo).

Per fare un ultimo esempio, a livello pragmatico, anche espressioni apparentemente molto diverse come:

È *una specie di* sedia, piccola.

C'est *une personne qui* coupe tes cheveux.
È? una persona che taglia i capelli.

It is *used to* take photos.
È usata per fare foto.

condividono una funzione profonda comune: quella di aiutare il parlante ad “aggiustare il messaggio”, cioè a trovare forme compensative quando la propria competenza linguistico-comunicativa non è all'altezza dei significati che si vorrebbero esprimere (ad esempio, quando, come in questo caso, non possediamo ancora le parole *sgabello*, *coiffeur-parrucchiere*, *camera*-macchina fotografica).

3. LA SFIDA DELLA TRASFERIBILITÀ

Questo ci porta a pensare a che cosa succede sotto la linea di superficie, a considerare i movimenti e le trasformazioni che avvengono *dentro* l'iceberg – a distinguere cioè le realizzazioni, gli esiti delle singole lingue (i prodotti) rispetto ai *processi* di apprendimento linguistico. Dentro l'iceberg avvengono processi di integrazione, di ristrutturazione, di trasferimento tra lingue, che noi, come insegnanti, dobbiamo conoscere per poterle promuovere e facilitare nei nostri studenti. Allora a questo punto la domanda che ci dobbiamo porre è: che cosa, più esattamente, viene *integrato*, *ristrutturato*, *trasferito*?

Per fare un esempio, nelle attività di lettura noi incoraggiamo spesso gli allievi a dedurre il significato di parole sconosciute utilizzando tutti gli indizi che può dare il testo: ad esempio, sfruttando i modi in cui sono costruite le parole – le radici, i prefissi e i suffissi. Notiamo innanzitutto che per fare questo occorre *sapere* che esistono radici, prefissi, suffissi; *sapere* che cosa sono, a che cosa servono, *sapere* in che modo le parole vengono modificate: noi, per esempio, *sappiamo* che i prefissi servono per cambiare il

significato delle parole (*incoraggiare* – *scoraggiare*), mentre i suffissi hanno anche un ruolo grammaticale (dall'aggettivo *coraggioso* passiamo all'avverbio *coraggiosamente*). Dunque abbiamo, per cominciare, delle *conoscenze*, un *sapere* – abbiamo delle conoscenze dichiarative sulla lingua, su come funziona, su come la lingua serve per comunicare significati. Si tratta naturalmente di conoscenze specifiche per le singole lingue (il sistema dei prefissi e suffissi utilizzato in ogni lingua diversa), ma si tratta anche, e questo è il punto importante, di conoscenze concettuali più generali che riguardano le lingue (ad esempio, il concetto di radice, di prefisso, di suffisso).

Questa *conoscenza* potrebbe rimanere molto teorica e astratta se non sapessimo che farne, cioè se non sapessimo che questi prefissi e suffissi possono essere usati per capire meglio le parole, e in particolare per dedurre il significato di una parola che non abbiamo mai visto prima guardando al modo in cui è costruita. Questi elementi possono cioè diventare *strategici*, possono fare da base ad una strategia per risolvere il problema di una parola sconosciuta. Se siamo in grado di utilizzare concretamente queste conoscenze, se siamo in grado di riconoscere prefissi e suffissi e di ricordare il loro valore per sapere poi fare delle ipotesi sui significati, significa che possediamo un'*abilità*, un *saper fare*, una capacità di mettere a frutto delle conoscenze.

Ma questo non è ancora tutto. È a questo punto che i suggerimenti dei linguisti vanno integrati con considerazioni pedagogiche più generali. Per poter usare le conoscenze sotto forma di strategie dobbiamo anche essere *convinti* che sia possibile indovinare il significato di parole sconosciute, che cioè leggere non consiste nell'aspettare che tutto si chiarisca da sé, ma che, al contrario, il lettore può e deve fare la sua parte – in altre parole, dobbiamo essere convinti che il significato si può ricostruire facendo e verificando ipotesi e dobbiamo essere *disponibili* a fare tutto questo.

Alla base di un utilizzo di conoscenze e abilità c'è dunque una dimensione più profonda, nascosta, che è quella delle *convinzioni* e degli *atteggiamenti*: una dimensione che ha anche a che fare con le proprie motivazioni, la propria disponibilità a imparare, a usare strategie, a essere protagonista attivo del proprio apprendimento. Si tratta della dimensione del *saper essere*, che è una dimensione individuale, profondamente ancorata ai valori e alle caratteristiche della personalità.

Siamo ora in grado di specificare meglio che cosa effettivamente viene trasferito, integrato, ristrutturato nella competenza plurilingue man mano che procede l'apprendimento di più lingue. Siamo anche in grado di individuare i diversi ambiti in cui possiamo cercare, come insegnanti, di promuovere questo trasferimento e questa integrazione. Si tratta in definitiva di facilitare il trasferimento di:

- *conoscenze*, sia specifiche, cioè relative alle singole lingue, sia generali, cioè relative al fenomeno “lingua” nel suo complesso: quello che ci aspetta è un lavoro di *language awareness*, di consapevolezza dei fenomeni linguistici;
- *abilità*, cioè capacità di utilizzare le conoscenze in modo strategico per risolvere problemi: quello che ci aspetta è un lavoro di *learning awareness*, di consapevolezza di che cosa può facilitare o ostacolare l'apprendimento, delle strategie che possiamo mettere in atto;
- e infine, *convinzioni* e *atteggiamenti*, cioè la disponibilità ad apprendere, che sappiamo essere tanto affettiva quanto cognitiva: ci aspetta in questo caso un lavoro di *learner awareness*, di consapevolezza, da parte del singolo studente, dei propri punti di forza e

di criticità, del proprio profilo dinamico personale, che è unico e irripetibile, di persona che impara.

Comprendiamo che mettendo in moto meccanismi di questo tipo noi creiamo qualcosa di più della somma delle parti: il sapere, il saper fare e il saper essere creano una nuova competenza, che è quella del *saper apprendere*, l'obiettivo più ambizioso, ma credo irrinunciabile, che oggi possa e debba porsi qualunque sistema formativo.

4. ALCUNE CONDIZIONI PER UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA INTEGRATA

Credo che il lettore abbia notato che la parola che ho usato più spesso in questi ultimi paragrafi è stata *consapevolezza*. In effetti, lavorare tra colleghi dell'area linguistica per un *curriculum* realmente plurilingue implica innanzitutto, ben prima del condividere metodologie, attività didattiche e materiali, un condividere le *nostre* conoscenze, le *nostre* abilità, le *nostre* convinzioni, i *nostri* atteggiamenti nei confronti di ciò che insegniamo e di come lo insegniamo. Perché questo accada credo siano necessarie tre condizioni preliminari:

- la prima condizione è riconoscere che la funzione di un curriculum plurilingue non è soltanto quella di insegnare diverse lingue, ma anche, e forse ancora di più, di insegnare come si imparano le lingue, a scuola, fuori della scuola, e per tutta la vita, e di insegnare come usare le lingue attraverso il curriculum. Questo può aiutare a rilanciare l'idea di un'educazione linguistica integrata;
- la seconda condizione è fare di questa visione una finalità esplicita delle nostre politiche scolastiche, una priorità che deve essere riconosciuta e sviluppata attraverso la comunità scolastica – non solo tra insegnanti e studenti, ma anche tra genitori e amministratori;
- la terza condizione è costruire una cultura della scuola e della classe basata sulla collaborazione e la collegialità. Questo è cruciale, perché gli studenti non possono percepire l'apprendimento di più lingue come un'esperienza globale se i loro insegnanti non condividono, anche in modo dinamico e negoziato, un retroterra teorico e metodologico. Ciò significa molto più di mettersi d'accordo su un elenco di strutture grammaticali o aree lessicali o funzioni comunicative da insegnare nella stessa classe. Può anche significare questo, ma in primo luogo significa confrontare le nostre conoscenze, le nostre abilità, le nostre convinzioni e i nostri atteggiamenti.

Abbiamo insomma bisogno di sederci attorno a un tavolo per rispondere a domande apparentemente semplici ma in realtà cruciali, come ad esempio, per rimanere nell'ambito della lettura,

- che cosa significa per noi *saper leggere*? Che cosa pensiamo che faccia un lettore esperto e che cosa invece pensiamo che blocchi un lettore in crisi?
- crediamo veramente nel valore dell'insegnare *strategie* che creino lettori più autonomi?
- usiamo veramente compiti di lettura che stimolino il *bisogno* di strategie?
- usiamo veramente compiti di lettura che promuovano nei nostri alunni atteggiamenti adeguati – cioè compiti che li stimolino ad affrontare situazioni nuove, per esempio procedendo per tentativi ed errori, che li inducano a ricercare significati tramite

ipotesi successive, che li aiutino a tollerare l'ambiguità insita in questo processo, che li rendano più disponibili a correre rischi, a chiedere aiuto, a farsi correggere?

- creiamo nelle nostre attività quotidiane tempi e spazi perché i nostri alunni possano verbalizzare e socializzare come vivono queste loro esperienze, non solo come individui ma anche come comunità di persone che stanno imparando insieme?

5. CONCLUSIONE

In definitiva, abbiamo bisogno di iniziative di formazione e di aggiornamento che, come prima cosa, ci aiutino a confrontare in modo aperto e sereno le nostre prassi didattiche e i materiali che usiamo, ma come punto di partenza per condividere soprattutto la parte più nascosta del nostro iceberg: quel sommerso dove agiscono le nostre convinzioni profonde, là dove sono le radici delle nostre scelte pedagogiche e dei nostri comportamenti didattici. Allora potremo porci l'obiettivo di un plurilinguismo che possa veramente rilanciare l'*educazione linguistica* come valore fondante trasversale a ogni modello di curriculum. Con questo auspicio:

Let's learn more languages – to speak a common tongue
Impariamo più lingue – per parlare un linguaggio comune

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV. (1999). *Living Together in Europe in the 21 st Century: The Challenge of Plurilingual and Multicultural Communication and Dialogue*. Graz, European Centre for Modern Languages, www.ecml.at
- Bertocchi D. (1999). "Non Solo Italiano: Per un'Educazione Linguistica Integrata verso l'Europa", in *Lingua e Nuova Didattica*, Vol. XXVIII, No. 4, pp. 28-35.
- Candelier M. (2004), *Janua Linguarum – The Gateway to Languages. The Introduction of Language Awareness into the Curriculum: Awakening to Languages*. Graz, European Centre for Modern Languages, www.ecml.at
- Carli A. (a cura di) (2001), *Aspetti Linguistici e Culturali del Bilinguismo*. Milano, Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).
- Cook V.J. (ed.) (2002), *Portraits of the L2 User*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Coste D. *La Notion de Compétence Plurilingue*. www.eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm
- Cummins J. (2001), "Instructional Conditions for Trilingual Development", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, No. 1.

- Cummins J. (2005), *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: Bogazici University.
- Curci A.M. *Educazione Plurilingue: Percorsi*. Puntoedu, Indire.
<http://puntoeduri.indire.it/formazione59/>
- Desideri P. (a cura di) (1995), *L'Universo delle Lingue. Confrontare Lingue e Grammatiche nella Scuola*. Firenze, La Nuova Italia.
- Grosjean F. (1989), "Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person", in *Brain and Language*, 36, pp. 3-15.
- Hawkins E. (1999), "Foreign Language Study and Language Awareness", in *Language Awareness*, Vol. 8, No. 3&4.
- Hufeisen B., Neuner G. (ed.) (2004), *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Graz, European Centre for Modern Languages,
<http://www.ecml.at>
- Lavinio C. (1997), *Il Plurilinguismo nel Curricolo*. Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media - Ministero della Pubblica Istruzione. Piacenza, 22-24 aprile 1997.
- Mariani L. (2000), "Saper Apprendere: Verso la Definizione di un Curricolo Esplicito", in *Lingua e Nuova Didattica*, Vol. XXIX, No. 4, pp. 22-36.
www.learningpaths.org/Articoli/saper_apprendere.html
- Mariani L. (2004), "Learning to Learn with the CEF" in Morrow K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*. Oxford, University Press.
- Mariani L. s.d. "Trasferire le strategie di apprendimento in un curriculum plurilingue",
www.learningpaths.org/strategytransfer.htm
- May S., Hill R., Tiakiwai S. (2004), *Bilingual/Immersion Education: Indicators Of Good Practice*. New Zealand Ministry of Education.
www.minedu.govt.nz/web/downloadable/dl9712_v1/bilingual-education.pdf
- Murphy S., *Second Language Transfer During Third Language Acquisition*. New York: Columbia University
<http://journals.tc-library.org/index.php/tesol/article/viewPDFInterstitial/23/28>

SITOGRAFIA

- <http://jaling.ecml.at> Il progetto *Janua Linguarum* del Centro Europeo delle Lingue Moderne di Graz ha sviluppato modelli di *language awareness/éveil au langage*.
- www.eurocom-frankfurt.de Il progetto EuroCom *I sette setacci* si propone di promuovere la competenza ricettiva sfruttando gli elementi di parentela tra le lingue.
- www.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_E_mat.htm Il progetto *Language Educator Awareness* si propone di sviluppare la consapevolezza plurilingue e pluriculturale nella formazione degli insegnanti di lingue.
- www.lexically.net/ala Association for Language Awareness.