



SEZIONE 1

VERSO UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA PLURILINGUE E INTERCULTURALE

Introduzione: il contesto degli insegnamenti linguistici in Italia oggi

Nel contesto della più ampia crisi che coinvolge oggi la scuola pubblica italiana, gli insegnamenti linguistici mostrano segni di forte criticità, che riguardano tutti i livelli scolastici:

- nella scuola primaria l'unica lingua straniera insegnata è l'inglese, sulla base di una formazione degli insegnanti ancora molto incerta, sia dal punto di vista linguistico che metodologico;
- nella scuola secondaria di primo grado la possibilità per i genitori di dedicare le ore previste per la seconda lingua straniera al solo inglese (l'"inglese potenziato"), rischia di far scomparire anche da questo livello la seconda lingua straniera;
- nella cosiddetta "riforma" della scuola secondaria di secondo grado, in attuazione a partire da settembre 2010, l'unica lingua straniera prevista in tutti gli istituti è, di nuovo, l'inglese (a volte anche, come nei licei scientifici, ridotto nelle ore di insegnamento), mentre la seconda lingua straniera rimane solo in pochi indirizzi; viene inoltre eliminata la possibilità della compresenza tra insegnanti di lingua straniera e "lettori" madrelingua;
- l'insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua straniera (CLIL) è previsto ufficialmente solo nell'ultimo anno della scuola secondaria, da parte di docenti delle discipline in possesso di una conoscenza della lingua straniera a livello avanzato – una situazione rarissima nelle nostre scuole;
- la presenza sempre più massiccia di alunni stranieri ripropone continuamente il problema, affrontato con modalità e con esiti molto diversi sul territorio, dello statuto dell'italiano lingua seconda, non solo e non tanto come lingua di comunicazione quotidiana quanto soprattutto come lingua di istruzione, con connotazioni differenti ai diversi livelli di scolarità.

Complessivamente, questo quadro poco confortante può essere tradotto in una formula sintetica: *meno lingua, meno lingue*. Non solo diminuiscono gli spazi complessivi dedicati agli apprendimenti linguistici,

ma si contraddicono tutte le indicazioni provenienti dalle istituzioni europee, che, anche recentemente, hanno ribadito la scelta cruciale e strategica del plurilinguismo e la conseguente necessità per tutti i paesi dell'Unione di assicurare nei curricoli scolastici la presenza di almeno due lingue straniere. L'Italia, rispetto a molti altri paesi europei, naviga insomma decisamente contro corrente.

La necessità di un visione integrata

Di fronte a questa situazione, si rivela urgente la necessità, da una parte, di ribadire le ragioni di scelte di politica linguistica ispirate ai valori continuamente sottolineati in sede europea, ma da noi altrettanto costantemente disattese, e dall'altra, proprio nel momento in cui si riducono gli spazi e i tempi degli insegnamenti linguistici, di rilanciare un modello di *educazione linguistica integrata*, che ha costituito sin dagli anni '70 del secolo scorso un punto di riferimento essenziale, non solo per l'Italia, e che oggi può e deve essere aggiornato alla luce dei nuovi scenari formativi imposti da società in rapida trasformazione.

Le parole-chiave che possono definire questa *educazione linguistica complessiva trasversale ai curricoli* sono *plurilinguismo* e *interculturalità*. Il plurilinguismo, considerato spesso in passato privilegio di poche persone e caratteristico di contesti limitati, è oggi un fenomeno diffuso, sia a livello individuale (la grande maggioranza delle persone possiede un patrimonio linguistico più o meno differenziato), sia a livello di territori, grazie a molti fattori, tra cui i crescenti scambi socioculturali, la mobilità dei mercati del lavoro, e più in generale le esigenze di società globalizzate e tecnologicamente sempre più "connesse". L'interculturalità, d'altro canto, è un fenomeno che si iscrive in questo stesso contesto, in cui l'incontro con l'"Altro" diventa l'occasione, non soltanto di conoscere e di conoscersi, ma anche di rifondare rapporti basati su una gamma sempre più ricca di valori: dalla tolleranza all'accettazione e al rispetto, dalla flessibilità alla mediazione e all'empatia, fino ad arrivare all'apprezzamento e all'integrazione.

Per i sistemi scolastici, queste scelte valoriali di fondo si concretizzano nella promozione di un'educazione linguistica basata sullo sviluppo di competenze che siano al contempo, appunto, plurilingui e interculturali, così come definite in un documento-chiave del Consiglio d'Europa (Beacco e Byram 2003):

- *“Competenza plurilingue*: capacità di acquisire ed usare progressivamente diverse competenze in diverse lingue, a livelli diversi di abilità e per diverse funzioni. Lo scopo centrale dell'educazione plurilingue è di sviluppare questa competenza.
- *Competenza interculturale*: combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti che permettono ad un parlante, a vari livelli, di riconoscere, comprendere, interpretare ed accettare altri modi di vivere e pensare al di là della propria cultura di origine. Questa competenza è la base della comprensione tra le persone, e non è limitata all'abilità linguistica.”

Questa educazione linguistica si qualifica al contempo come *integrata* perché ha l'ambizione di superare i rigidi compartimenti entro cui tradizionalmente sono state relegati i vari insegnamenti linguistici nel curricolo (le cosiddette "materie" o "discipline" di studio), non solo per gettare dei ponti tra settori diversi, ma, ancor più, per attivare una competenza di *azione comunicativa e interculturale trasversale*, che permetta agli studenti di concepire il proprio repertorio linguistico come una risorsa complessiva a loro disposizione all'interno della scuola e fuori di essa. Gli apprendimenti linguistici al servizio di questa competenza globale, e, più in generale, di questa visione ampia del ruolo che la lingua/le lingue svolgono per la promozione dell'individuo e del suo diritto ad una vera "cittadinanza attiva", comprendono così:

- il *repertorio linguistico individuale*, cioè la gamma di strumenti linguistici già in possesso di chi entra nei sistemi formativi, a prescindere dalle lingue effettivamente insegnate;
- la lingua o le lingue di istruzione, che per molti possono coincidere con la propria lingua materna;
- le lingue regionali, minoritarie o proprie dei migranti;

- le lingue straniere moderne e le lingue classiche oggetto di insegnamento esplicito¹.

A questo ricco quadro di risorse linguistiche occorre aggiungere almeno due ulteriori punti di riferimento, e cioè, da una parte, la lingua considerata come “disciplina”, ossia come specifico oggetto di studio di un’area particolare del curriculum, e dall’altra parte, la lingua o le lingue utilizzate come veicolo di istruzione e di studio nei vari contesti disciplinari: la lingua “attraverso il curriculum”, che richiede dunque un’attenzione specifica da parte di *tutti* gli insegnanti, in quanto comunque docenti di lingua.

Si tratta insomma di considerare il patrimonio linguistico complessivo di ogni individuo e di ogni gruppo-classe come risorsa che l’individuo stesso ha il diritto di poter sfruttare il meglio possibile e che la scuola ha il dovere di riconoscere, rispettare e sviluppare. Questa visione dell’educazione linguistica ha importanti implicazioni, sia in ambito curricolare, per i collegamenti *espliciti* che prefigura e richiede di istituire tra i vari insegnamenti linguistici e, ancora più ampiamente, tra le varie aree disciplinari, sia in ambito extra-curricolare, per la necessità di riconoscere e valorizzare anche tutte le risorse linguistiche a cui gli studenti possono attingere *di fatto* anche fuori della scuola, negli usi sociali dei linguaggi a cui sono quotidianamente esposti. La scuola ha quindi il compito, in gran parte nuovo, di arricchire e ristrutturare il repertorio linguistico, anche informale, di ogni individuo e di ogni gruppo, grazie agli interventi educativi che deve mettere in atto.

Educazione linguistica come multicompetenza trasversale

Se consideriamo in particolare i rapporti che possono e devono essere riscoperti e “rivitalizzati” tra gli insegnamenti linguistici, occorre ricordare che la ricerca ha ipotizzato che nella mente di una persona che apprende e/o usa più lingue le competenze nelle singole lingue si strutturano in realtà in una *multicompetenza*, che non è semplicemente la somma delle competenze nelle singole lingue, ma che costituisce un’entità nuova, continuamente soggetta a ristrutturazioni *qualitative* e non soltanto a pure “aggiunte” *quantitative*. Questo concetto, che è espresso in modo molto esplicito nel *Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*², si collega all’*ipotesi dell’interdipendenza*, avanzata già da tempo da Cummins (2001), che illustra con la metafora dell’iceberg lo statuto delle varie lingue in possesso di un individuo, sia pure a livelli diversi di competenza: separate nelle loro realizzazioni superficiali, queste lingue in realtà si fondono nella parte sommersa come *competenza sottostante comune*, fatta di associazioni tra concetti e di rappresentazioni di parole e di immagini. Sulla stessa linea, Cook (2002) illustra la sua *teoria della multicompetenza* con un’immagine molto viva: “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”.

Ipotesi psicolinguistiche di questo tipo possono essere portate a sostegno della necessità, oggi sempre più urgente, di esplorare come le competenze nei singoli insegnamenti linguistici possano essere effettivamente integrate e trasferite, per sfruttare al meglio questo repertorio che troppo spesso nella prassi (e nelle rappresentazioni che se ne fanno insegnanti, studenti e genitori) viene percepito come fatto di compartimenti stagni, ma che in realtà costituisce nella mente dello studente un’unica risorsa, complessa e articolata.

¹ Il consiglio d’Europa ha promosso un complesso progetto finalizzato all’integrazione di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola (*Languages in Education, Languages for Education*) basato su una piattaforma digitale già molto ricca di contributi: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp. Il progetto intende sviluppare un *Quadro Comune di Riferimento* per tutte le lingue presenti nei curricula scolastici.

² “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.” (Consiglio d’Europa 2002)

Per esplicitare chiaramente quali elementi vengono fatti oggetto di trasferimento e ristrutturazione via via che nuove esperienze linguistiche arricchiscono la multicompetenza individuale, è opportuno riesaminare il concetto stesso di *competenza*: un aggregato di elementi tra loro strettamente interagenti, ma che è opportuno distinguere, sia perché costituiscono dimensioni dalle caratteristiche proprie, sia perché possono essere fatti oggetto di interventi pedagogici e didattici anche diversificati. La visione tradizionale di “competenza” vede l’interazione di tre serie di fattori (le conoscenze, le abilità/strategie e le convinzioni/atteggiamenti) relativi ai contenuti di un’area disciplinare o interdisciplinare (nel caso della competenza plurilingue e interculturale, le lingue e le culture). Si tratta dunque di identificare il ruolo che questi fattori giocano quando vengono organizzati e “orchestrati” in una competenza, ma anche di sottolinearne la valenza trasversale, ossia le *potenzialità di trasferimento* tra apprendimenti linguistici diversi.

Le conoscenze (“sapere”)

In primo luogo abbiamo le *conoscenze dichiarative* (cioè di concetti, fatti, dati, relazioni) e *procedurali* (cioè dei procedimenti con cui poter utilizzare ed applicare in contesti d’uso le conoscenze dichiarative).

- *Esempi per la competenza plurilingue*: dal punto di vista lessicale le lingue utilizzano spesso gli stessi meccanismi di formazione delle parole (prefissi e suffissi), sia pure con realizzazioni superficiali diverse in ogni lingua: ma il *concetto* di prefisso/suffisso e del *ruolo* che questi giocano nella formazione di famiglie di parole è un’importante conoscenza dichiarativa *trasversale* a molte lingue. Allo stesso modo, sapere come utilizzare questa conoscenza per dedurre il significato di parole sconosciute, ad esempio durante la lettura o l’ascolto, è un’importante e correlata conoscenza procedurale, anche questa di tipo *trasversale*.
- *Esempi per la competenza interculturale*: è certamente utile procurarsi una serie di *conoscenze* sugli usi, i costumi, i valori di altre culture, così come è utile essere consapevoli dei *procedimenti d’uso* delle informazioni, ossia in quali situazioni è opportuno utilizzare direttamente queste conoscenze e in quali situazioni è invece necessario approfondire, relativizzare, contestualizzare le conoscenze culturali di cui si è in possesso.

Le abilità e le strategie (“saper fare”)

In secondo luogo, la competenza implica il possesso e l’uso di *abilità*, cioè di capacità relative all’esecuzione di compiti in attività comunicative (scritte e orali, ricettive, produttive e interattive) e di *strategie*, cioè di passi, operazioni, linee di azione specifiche e operative che, come una cerniera o un ponte tra la prestazione che si deve produrre e i processi sottostanti, possono nel concreto aiutare la persona a mettere in atto le abilità stesse.

- *Esempi per la competenza plurilingue*: il processo sottostante l’abilità di ricezione della lingua orale (ascolto) può essere ottimizzato, velocizzato e reso più efficiente e produttivo con l’uso di appropriate *strategie di apprendimento*. Queste possono essere di tipo più strettamente *cognitivo* (ad esempio, saper richiamare alla mente le conoscenze precedenti sull’argomento e sul tipo/genere di testo o discorso che si sta per ascoltare, saper prevedere i probabili contenuti, saper focalizzare la propria attenzione su alcuni elementi particolari in relazione al tipo di discorso e agli scopi personali nell’ascolto, saper utilizzare tutti i segnali linguistici che differenziano le affermazioni principali rispetto agli esempi o le tesi da dimostrare rispetto alle argomentazioni fornite a loro sostegno, e così via). Le strategie possono anche essere di tipo *metacognitivo*, e aiutano allora la persona a pianificare, monitorare e ad auto-valutare il compito da eseguire, rispettivamente prima, durante e dopo la sua esecuzione. Possono infine essere di tipo *socio-affettivo* e *motivazionale*, quando sostengono lo studente nella gestione del rapporto con se stesso e con gli altri. Tutte queste strategie sono chiaramente *trasversali* rispetto ai contenuti linguistici sulle quali vengono applicate.

- *Esempi per la competenza interculturale*³: come è importante raccogliere conoscenze sulle culture con cui possiamo venire in contatto (utilizzando strategie come prepararsi prima di un viaggio all'estero, facendo domande durante una discussione, riflettendo su un avvenimento o "incidente critico culturale"), è altrettanto importante saper "sospendere il giudizio" sulle persone e sulle situazioni finché non si può saperne di più (utilizzando strategie, anche queste *trasversali* alle varie esperienze interculturali, come ascoltare e osservare ciò che la gente dice e fa, fare confronti con altre persone originarie della stessa cultura, darsi il tempo di conoscerle più a fondo).

Le convinzioni e gli atteggiamenti ("saper essere")

In terzo luogo, la competenza comprende la capacità di gestire conoscenze e abilità/strategie rapportandole al *proprio personale profilo* di persona che apprende e usa una lingua, con le proprie caratteristiche e idiosincrasie e i propri punti di forza e di criticità. Entrano qui in gioco le differenze individuali, tra cui gli stili di apprendimento, le intelligenze, i tratti di personalità, i valori, le convinzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni. Sono queste dimensioni nascoste della competenza a condizionare di fatto i processi di apprendimento e l'uso effettivo di conoscenze e abilità nella prestazione su un compito da svolgere.

- *Esempi per la competenza plurilingue*: la messa in atto di strategie per l'ascolto, di cui abbiamo appena dato alcuni esempi, dipende in larga misura dalle convinzioni e dagli atteggiamenti che lo studente ha sviluppato nel corso del tempo rispetto alla lingua, ai processi di apprendimento e insegnamento, e a se stesso in quanto persona che impara e usa le lingue. Così, per mettere *effettivamente* in atto quelle strategie (di cui può comunque essere consapevole in termini di conoscenza procedurale) *sui compiti concreti da affrontare*, occorre che si sia convinti che, ad esempio, ciò che si porta al compito di ascolto, in termini di conoscenze pregresse, è altrettanto importante di ciò che trasmette il testo/discorso; che si possa anche non capire tutto subito, ma comprendere per fasi e livelli; che ciò che non si capisce può essere oggetto di operazioni di deduzione, sulla base di ciò che si sa e si è già capito; e così via. E, ancora più in generale, è indispensabile avere un'immagine positiva di sé, sia in termini di capacità ("so, sono in grado di ascoltare?"), sia intermini di disponibilità ("voglio, sono disposto ad ascoltare?"). E' evidente che si tratta di fattori assolutamente *trasversali* ad ogni apprendimento, non solo linguistico.
- *Esempi per la competenza interculturale*: anche in questo caso, le strategie, appena citate, che aiutano a "sospendere il giudizio" sulle persone e le situazioni sono strettamente correlate a convinzioni e atteggiamenti adeguati, senza i quali non potrebbero essere messe in atto: ad esempio, la convinzione che è bene diffidare degli stereotipi e considerare ogni persona come individuo che può condividere o meno le caratteristiche della propria cultura di origine; che è facile quanto pericoloso fare "inferenze culturali", cioè interpretare le situazioni sulla base della propria visione etnocentrica; che, in definitiva, ogni cultura è "naturale" e "giusta" per i suoi membri quanto la propria lo è per se stessi. Si tratta anche in questo caso di fattori che un'educazione interculturale deve poter promuovere *attraverso* i vari apprendimenti linguistici, e, più in generale, *attraverso* le aree disciplinari.

Alcune implicazioni pedagogiche e didattiche

Abbracciare una visione integrata della competenza plurilingue e interculturale significa dunque promuovere operazioni di *trasferimento* tra gli apprendimenti linguistici, a *tutti* i livelli di componenti della competenza stessa. Un elemento qualificante di questo trasferimento è costituito dalla consapevolezza che di questi diversi fattori è possibile attivare negli studenti: in altre parole, diventa cruciale diventare

³ Alcuni esempi forniti per la dimensione interculturale dell'educazione linguistica fanno riferimento ai descrittori sviluppati per il progetto CROMO (*Intercultural Crossborder Module*)(2007). Si veda il sito http://www.irrefvg.org/it/pubbl_anno.htm e Mariani 2009.

consapevoli dei fattori in gioco, e saperne apprezzare il ruolo e l'importanza per lo sviluppo della propria multicompetenza. La consapevolezza, come si è visto, non riguarda solo le lingue e, più in generale, la "lingua" come fenomeno, contenuto di apprendimento e risorsa d'uso (la cosiddetta *language awareness*, o consapevolezza linguistica), ma anche le culture e le loro dinamiche (*culture awareness*) i processi di apprendimento e insegnamento (*learning awareness*) e il profilo personale di chi apprende e usa le lingue (*learner awareness*). L'importanza di questa consapevolezza a più livelli è stata chiaramente messa in luce dalle ricerche sul bilinguismo, e, ancora più chiaramente, sull'acquisizione di una terza lingua, in cui si è dimostrato che una migliore padronanza linguistica è dovuta anche alla capacità, da parte della persona bilingue o trilingue, di utilizzare la propria consapevolezza interlinguistica per regolare e affinare i suoi processi di apprendimento (Jessner 2006).

Promuovere negli studenti questi livelli diversi di consapevolezza implica, naturalmente, una preliminare, parallela presa di coscienza da parte degli insegnanti. Non è dunque solo indispensabile che un'educazione linguistica integrata diventi parte del piano formativo di una scuola, incardinandosi in modo *esplicito* e *sistematico* nelle scelte curriculari sulla base di un dibattito serio tra tutti gli attori coinvolti (insegnanti, studenti e dirigenti, ma anche genitori e altre figure rilevanti sul territorio). E' altrettanto importante che gli insegnanti stessi (innanzitutto dell'area linguistica, ma non solo) si aprano ad una *collaborazione intra-disciplinare*, nel senso in cui abbiamo presentato l'educazione linguistica integrata, partendo da un confronto critico sulle proprie prassi attuali (obiettivi, metodologie, valutazione) ma avendo cura di arrivare fino in fondo all'iceberg della competenza, cioè fino a quella dimensione nascosta ma cruciale delle proprie convinzioni e dei propri atteggiamenti. In altre parole, il modello della competenza e dei suoi fattori, così come illustrato in questo contributo *rispetto a chi impara*, dovrebbe costituire un riferimento trasparente e condiviso anche per una cooperazione trasversale *tra chi insegna*.

Riferimenti bibliografici

- Beacco J.C., Byram M. 2007. *Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.
- 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.
- Cummins J. 2001. "Instructional Conditions for Trilingual Development", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, No. 1.
- Jessner U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Mariani L. 2009. "Documentare e Autovalutare la Competenza Comunicativa Interculturale: L'Esempio del Progetto CROMO", *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXVIII, No. 3.

SEZIONE 2

PER UNA EDUCAZIONE LINGUISTICA TRASVERSALE: LA SFIDA DELLA COMPETENZA PLURILINGUE

Introduzione

Vorrei partire da un dato di fatto: i nostri curricula si stanno arricchendo di nuovi spazi linguistici, sia obbligatori che opzionali, ai 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?

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, 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, e cioè 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 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 *perchè* 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, 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*).

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 poter 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 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.

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?

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*. Milano. La Nuova Italia-Oxford University Press.
- 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
- Curci A.M. *Educazione Plurilingue: Percorsi*. Puntoedu, Indire, <http://puntoeduri.indire.it/formazione159/>
- 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 Curriculum*. 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 curricolo 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.