



**La sfida della
competenza
plurilingue**

*Per un'educazione linguistica
trasversale ai curricoli*

Luciano Mariani

La sfida della competenza plurilingue

Learning Paths – Tante Vie Per Imparare

www.learningpaths.org

Prima edizione 2016



Creative Commons Attribuzione-Non commerciale-Non opere derivate 2.5 Italia License

Quest'opera è stata rilasciata con licenza Creative Commons Attribuzione - Non commerciale - Non opere derivate 2.5 Italia. Per leggere una copia della licenza visita il sito web <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/> o spedisci una lettera a Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

ISBN 978-1-326-59549-4

Crediti per le immagini

Pag. 1: www.life.lfny.org

Pag. 37 e 127: <http://martatellovarea.wordpress.com>

Pag. 105: <http://onofreiosepe.wordpress.com>

Pag. 116: www.ecml.at

Pag. 118: www.stamptoscana.it

La sfida della competenza plurilingue

*Per un'educazione linguistica
trasversale ai curricoli*

Luciano Mariani



Learning Paths – Tante Vie Per Imparare

www.learningpaths.org

Il sito bilingue (italiano e inglese) *Learning Paths - Tante Vie Per Imparare* (www.learningpaths.org), curato da Luciano Mariani, si propone come "portale dedicato" agli stili e strategie di apprendimento e insegnamento, alla motivazione, alle convinzioni e a gli atteggiamenti e all'autonomia del discente. Offre contributi teorici, questionari, dimostrazioni dell'applicazione di strategie, materiali ad uso dello studente e dell'insegnante, bibliografie, collegamenti, e sezioni speciali dedicate alla motivazione, alle convinzioni e al portfolio. E-mail: luciano.mariani@iol.it

Indice generale

<u>Presentazione</u>	1
<u>Introduzione</u>	3
<u>Il contesto degli insegnamenti linguistici in Italia oggi</u>	5
<u>La necessità di un visione integrata</u>	7
<u>I repertori linguistici dell'individuo e della classe</u>	8
<u>Multilinguismo e plurilinguismo</u>	10
<u>Plurilinguismo come multicompetenza</u>	12
<u>La sfida della trasferibilità</u>	17
<u>Alcune implicazioni pedagogiche</u>	22
<u>Un esempio di applicazione didattica</u>	24
<u>Conclusione: tra curricoli e professionalità docente</u>	33
<u>Glossario: Le lingue a scuola</u>	38
<u>Parte Prima: Attività per gli insegnanti</u>	39
1 <u>Convinzioni e atteggiamenti sul plurilinguismo</u>	41
Esplicitare e discutere le proprie convinzioni e i propri atteggiamenti nei confronti del plurilinguismo e dell'apprendimento e insegnamento di più lingue	
2 <u>“Miti” sul bilinguismo</u>	44
Discutere alcune diffuse opinioni sul bilinguismo e confrontarle con evidenze scientifiche	
3 <u>Il plurilinguismo a scuola: caratteristiche</u>	49
Riflettere e discutere sulle caratteristiche che dovrebbe avere il plurilinguismo in situazione scolastica e nelle politiche educative	
4 <u>Il plurilinguismo a scuola: condizioni e contesti</u>	49
Riflettere sulle condizioni e contesti che possono favorire un approccio trasversale e integrato degli insegnamenti linguistici	

5	<u>Il plurilinguismo a scuola: le Indicazioni Nazionali</u> Riflettere e discutere sui riferimenti al plurilinguismo, all'interculturalità e ad una didattica integrata degli insegnamenti linguistici, contenuti nelle <i>Indicazioni Nazionali</i> , e confrontarli con quanto emerso dalle Attività precedenti	49
6	<u>Conoscenze e abilità degli insegnanti per sviluppare una didattica plurilingue e interculturale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Considerare e valutare quali conoscenze e abilità degli insegnanti possono favorire una didattica plurilingue • Considerare quali conoscenze e abilità degli insegnanti sia necessario sviluppare in via prioritaria per promuovere una didattica plurilingue nel proprio contesto di lavoro 	57
7	<u>Conoscenze e abilità dello studente plurilingue e interculturale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Considerare e valutare le conoscenze e le abilità che denotano uno studente “plurilingue” e “interculturale” • Considerare quali conoscenze e abilità sia necessario sviluppare in via prioritaria nei propri studenti 	61
8	<u>Un esempio di approccio plurilingue</u> <ul style="list-style-type: none"> • Esaminare in modo critico un'esperienza di insegnamento plurilingue • Giudicare la rilevanza di questo approccio per il proprio contesto di lavoro e considerare come alcune caratteristiche dell'approccio potrebbero essere utili per la progettazione di un'esperienza di insegnamento integrato di due o più lingue 	65
9	<u>Il ruolo della prima lingua o lingua della scolarizzazione</u> <ul style="list-style-type: none"> • Riflettere sul ruolo che la lingua maggioritaria e/o prima lingua (L1) gioca all'interno del repertorio linguistico multilingue degli studenti • Ipotizzare possibili integrazioni tra l'apprendimento - insegnamento della L1 e gli altri apprendimenti/insegnamenti linguistici in un curriculum plurilingue 	65
10	<u>La lettura come abilità trasversale (1)</u> <ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare, socializzare ed eventualmente modificare le proprie convinzioni e i propri atteggiamenti nei confronti <ul style="list-style-type: none"> o del processo della lettura (che cosa significa “saper leggere”); o dell'apprendimento di questa abilità (che cosa significa “imparare a leggere”); o della conseguente mediazione didattica (che cosa significa “insegnare a leggere”) • Condividere un nucleo fondante di convinzioni e atteggiamenti nelle aree sopra elencate 	70

11	<u>La lettura come abilità trasversale (2)</u> Partendo da un nucleo fondante condiviso di conoscenze (<i>sapere</i>) e convinzioni /atteggiamenti (<i>saper essere</i>) riguardo al processo della lettura, ipotizzare in quali abilità/strategie (<i>saper fare</i>) potrebbe articolarsi un curriculum di lettura <i>trasversale</i>	70
12	<u>L'insegnamento della grammatica</u> <ul style="list-style-type: none"> • Esplicitare e condividere i fondamenti teorici e metodologici che stanno alla base delle proprie scelte didattiche rispetto all'insegnamento della grammatica, a partire dall'analisi dei libri di testo utilizzati • Progettare un intervento didattico <i>trasversale</i> a più lingue 	74
13	<u>La riflessione sulla lingua, sulla comunicazione e sulla cultura</u> <ul style="list-style-type: none"> • Riflettere e discutere sugli <i>scopi</i>, le <i>capacità</i> e i <i>contenuti</i> di attività di riflessione negli apprendimenti linguistici • Confrontare le proprie attuali pratiche didattiche relative alle attività di riflessione nelle singole lingue insegnate • Ipotizzare possibili percorsi per rendere queste attività più integrate nell'ottica di una didattica <i>trasversale</i> (allargata eventualmente anche alle discipline non linguistiche) 	78
14	<u>Le attività di mediazione</u> <ul style="list-style-type: none"> • Introdurre l'attività comunicativa di <i>mediazione</i> così come formulata dal Quadro Comune Europeo • Discuterne ruolo e rilevanza nell'ambito della competenza di <i>azione comunicativa interculturale</i> 	82
15	<u>La traduzione come mediazione</u> <ul style="list-style-type: none"> • Riconsiderare le forme che le attività di <i>traduzione</i> possono assumere nell'ottica della <i>mediazione</i> linguistico-culturale • Ipotizzare percorsi e attività che rilancino il ruolo della traduzione <i>inter- ed intra-linguistica</i> 	82
16	<u>La lingua attraverso il curriculum</u> Riflettere e discutere sul ruolo che la lingua svolge negli apprendimenti curricolari e sugli obiettivi che ogni disciplina dovrebbe porsi per sviluppare le conoscenze e competenze linguistiche necessarie per l'apprendimento	88
17	<u>Questionario per docenti di discipline "non-linguistiche"</u> Il questionario si propone di sondare gli atteggiamenti dei docenti delle discipline cosiddette "non-linguistiche" rispetto al ruolo della lingua nelle loro classi, sottolineando anche il loro approccio all'introduzione di attività di "consapevolezza linguistica"	92

	<u>Parte Seconda: Attività per gli studenti</u>	95
18	<u>Il mio repertorio linguistico</u>	97
	<ul style="list-style-type: none"> • Rendersi conto del proprio <i>repertorio linguistico personale</i>, cioè delle lingue/dialetti di cui si ha una sia pur minima conoscenza e/o competenza, con riferimento ai vari ambienti in cui si vive • Sensibilizzarsi al fatto che le lingue possono essere conosciute a diversi livelli a seconda delle attività comunicative/abilità (scritto/parlato, ricezione/produzione) e che anche competenze molto parziali costituiscono un patrimonio personale di conoscenze 	
19	<u>Il repertorio linguistico della mia classe</u>	100
	Rendersi conto che nella comunità della classe esiste una varietà di risorse linguistiche di cui i singoli sono portatori, e che possono essere messe a disposizione come patrimonio comune condiviso	
20	<u>Inchiesta sulla presenza e domanda di lingue</u>	101
	Raccogliere informazioni sulle lingue presenti sul proprio territorio e nelle proprie comunità e sulla necessità percepita di maggiori competenze linguistiche	
21	<u>Inchiesta sulle opportunità e risorse per imparare più lingue</u>	102
	Identificare e descrivere le opportunità e le risorse, presenti negli ambienti (reali e virtuali) in cui si vive, per imparare e/o praticare più lingue	
22	<u>Salutare in più lingue</u>	103
	<ul style="list-style-type: none"> • Considerare una gamma di <i>forme di saluto</i> • Introdurre i concetti di <i>contesto</i> e di <i>livelli di formalità</i> e sensibilizzare alla loro importanza per le scelte linguistiche da operare in situazioni diverse e in lingue diverse • Introdurre e discutere il concetto di <i>variazione culturale</i> per giustificare le somiglianze e le differenze emerse nei comportamenti di studenti di lingue e culture diverse 	
23	<u>Fatti sulle lingue</u>	107
	Far riflettere sulla varietà delle lingue parlate nel mondo, in particolare in Europa, e sfatare possibili pregiudizi sulle lingue e sul loro uso, fornendo nel contempo informazioni concrete ed aggiornate	
24	<u>Giocare con le lingue</u>	113
	<ul style="list-style-type: none"> • Scoprire alcune divertenti parole ed espressioni in lingue diverse, come palindromi (= parole e frasi che si possono leggere anche all'incontrario), parole lunghissime e scioglilingua • Provare a pronunciare tali parole, abituandosi a suoni diversi • Ricercare fenomeni linguistici simili nella propria lingua materna o in lingue straniere o seconde 	

25	<u>“Amici veri e falsi”</u>	117
	<ul style="list-style-type: none"> • Sollecitare la consapevolezza che le conoscenze lessicali possedute in una o più lingue possono essere sfruttate per dedurre il significato di parole in altre lingue • Rendersi conto che le somiglianze tra le forme delle parole possono nascondere significati diversi in lingue diverse (“falsi amici”) 	
26	<u>“Falsi amici”</u>	121
	Rendersi conto che parole simili per ortografia e/o pronuncia in due o più lingue possono avere significati diversi (“falsi amici”)	
27	<u>La struttura delle lingue</u>	124
	<ul style="list-style-type: none"> • Sollecitare la consapevolezza che la conoscenza della struttura di una o più lingue può essere sfruttata per fare e verificare ipotesi sulla struttura di altre lingue • Rendersi conto che sulla base di esempi è possibile fare e verificare ipotesi sulla struttura di una lingua 	
28	<u>Il topo</u>	128
	Decodificare un testo multilingue, attraverso il confronto interlinguistico, e tradurlo in una o più lingue conosciute	
29	<u>Navigando tra le lingue</u>	132
	<ul style="list-style-type: none"> • Risalire da esempi di lingue conosciute e sconosciute alle regole che governano un sistema linguistico formulando e verificando ipotesi di generalizzazione • Formulare e applicare le regole identificate 	
30	<u>La lingua dei Bogo</u>	137
	<ul style="list-style-type: none"> • Risalire da esempi di una lingua immaginaria alle regole che governano un sistema linguistico formulando e verificando ipotesi di generalizzazione • Formulare e applicare le regole identificate 	
31	<u>Limericks, limericks!</u>	140
	<ul style="list-style-type: none"> • Risalire da esempi in più lingue alle regole che governano testi, formulando e verificando ipotesi di generalizzazione • Formulare e applicare le regole identificate 	
32	<u>Il testo misterioso</u>	148
	<ul style="list-style-type: none"> • Rendersi conto che le proprie pre-conoscenze, di carattere sia generale che linguistico, possono essere molto utili per affrontare un testo in una lingua parzialmente o anche totalmente sconosciuta • Rendersi conto che le abilità (ad esempio, di lettura) acquisite in una lingua possono essere trasferite in un'altra lingua 	
33	<u>Testi (e video) paralleli</u>	155
	Utilizzare più lingue, anche parzialmente o totalmente sconosciute, per ricostruire gradualmente il significato di un testo	

34	<u>Uno Sherlock Holmes plurilingue</u>	164
	<ul style="list-style-type: none">• Utilizzare più lingue, anche parzialmente o totalmente sconosciute, per ricostruire gradualmente il significato di un testo• Trovare corrispondenze lessicali tra più lingue, anche se totalmente o parzialmente sconosciute	
35	<u>Le strategie comunicative</u>	170
	Introdurre il concetto di <i>strategia comunicativa</i> e riflettere sull'uso e il ruolo delle strategie nell'apprendimento e nell'uso delle lingue	
36	<u>Compiti di mediazione</u>	172
	Trasmettere, codificare, decodificare e interpretare testi utilizzando la stessa lingua o lingue diverse, comprese le madrelingue (e/o lingue di scolarizzazione)	
37	<u>Compiti di mediazione: testi non-lineari</u>	183
	Trasmettere, codificare, decodificare e interpretare testi non-lineari come grafici, diagrammi, ecc., utilizzando la stessa lingua o lingue diverse, comprese le madrelingue (e/o lingue di scolarizzazione).	
38	<u>Realizzazione di materiali informativi in più lingue</u>	188
	Realizzare dei materiali informativi in più lingue sulla propria città/paese o su un suo aspetto particolare	
	 <u>Appendice</u>	189
	Una piattaforma di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale	
	 <u>Riferimenti bibliografici</u>	195
	 <u>Sitografia</u>	198

Presentazione

Il *multilinguismo*, cioè la presenza su un territorio di più lingue, è una condizione ormai diffusa in Europa ed altrove, ed il *plurilinguismo*, ossia la capacità delle persone di parlare più di una lingua, è diventata di conseguenza un obiettivo irrinunciabile di ogni sistema educativo, insieme al correlato obiettivo di un'educazione *interculturale*. Tuttavia, proprio i sistemi educativi, dalla scuola all'università, hanno difficoltà non indifferenti ad attuare nei loro curricula una politica linguistica che non solo accolga al loro interno più insegnamenti linguistici, ma soprattutto li ponga in stretta relazione tra loro in modo da costituire un'*educazione linguistica integrata*.

Eppure, proprio un'educazione linguistica *trasversale al curriculum* è la condizione, da una parte, per poter dare coerenza e continuità orizzontale e verticale all'*asse dei linguaggi*, integrando il linguaggio verbale con tutti gli altri codici espressivi di vecchia e nuova generazione, e dall'altra parte, per poter sfruttare i linguaggi stessi come il fondamentale *strumento di appropriazione di conoscenze* e di *sviluppo di competenze* disciplinari e interdisciplinari.

L'obiettivo di promuovere un'educazione linguistica *integrata e trasversale* passa per lo sviluppo di una maggiore consapevolezza, da parte degli insegnanti, della natura, degli obiettivi e delle metodologie degli insegnamenti linguistici, e contemporaneamente di un parallelo aumento di consapevolezza, da parte degli studenti, dei loro repertori linguistici personali e di come questi possono essere appresi, potenziati ed utilizzati come strumento di una *competenza di azione comunicativa interculturale*, così come viene auspicata, ormai da molti anni, dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* e da molti altri documenti sia dell'Unione Europea che del Consiglio d'Europa.

Sono in gioco, in questa partita cruciale per tutti i paesi, non soltanto le più classiche competenze linguistiche nella madrelingua e nelle lingue straniere, ma anche altre competenze trasversali ai curricula, in primo luogo quell'*imparare a imparare* attraverso tutto l'arco della vita che costituisce uno dei capisaldi per l'esercizio di una cittadinanza attiva, basata, come ricorda il *Quadro Europeo delle Qualifiche* per definire la "competenza", sull'*autonomia* e la *responsabilità*.

Questo volume, destinato a insegnanti e studenti della scuola secondaria, raccoglie, dopo un'*Introduzione* teorico-metodologica, una serie di *Attività per gli insegnanti*, in cui si sollecita, attraverso opportune letture, questionari e

schede strutturate, la riflessione personale, la discussione e la progettazione cooperativa sui nodi fondamentali che caratterizzano una politica linguistica integrata e le corrispondenti scelte teoriche, metodologiche e didattiche. Segue una serie di *Attività per gli studenti*, che offrono esercizi, giochi e compiti per stimolare la consapevolezza linguistica e, nel contempo, per favorire un uso più flessibile e creativo delle risorse in loro possesso. Sia le attività per gli insegnanti che quelle per gli studenti si propongono di superare le rigide divisioni disciplinari all'interno dei curricula per promuovere una *competenza plurilingue e interculturale* integrata e trasversale. L'*Indice generale* riporta per ciascuna attività i relativi *obiettivi*, ed ogni attività è introdotta da un'esplicitazione, oltre che degli *obiettivi*, delle *risorse* fornite, della *procedura* da seguire e delle eventuali *variazioni* che gli insegnanti potranno decidere di attuare per meglio adattare le attività ai loro specifici contesti. Seguono infine, ove opportuno, le *chiavi* degli esercizi.

L'*Appendice* è dedicata all'illustrazione dei documenti e materiali di lavoro presenti sulla *Piattaforma di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale* che costituisce forse il progetto più ambizioso della Divisione Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, e che ha il pregio di correlare un'ampia gamma di risorse in una visione integrata degli insegnamenti/apprendimenti linguistici a scuola.

Sul sito bilingue (italiano/inglese) dell'autore www.learningpaths.org si possono trovare numerose altre risorse per arricchire ulteriormente la gamma di materiali e di attività.

Questo volume, come il sito appena citato, è dedicato a “tutti coloro che desiderano aiutare se stessi o altri ad imparare”. Buon lavoro!

Milano, marzo 2016

Luciano Mariani
luciano.mariani@iol.it

[Torna all'Indice Generale](#)

Introduzione



Introduzione¹

“Agire in modo plurilingue presuppone certi atteggiamenti, conoscenze e abilità che devono essere apprese. Richiede la disponibilità a sospendere valori profondi, almeno temporaneamente, in modo da essere in grado di capire ed entrare in empatia con i valori di altri che sono incompatibili con i propri” (Byram 2008: 69)

Il contesto degli insegnamenti linguistici in Italia oggi

Nel contesto della 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 (il cosiddetto "inglese potenziato"), pur se attuata non molto frequentemente, rischia di far scomparire anche da questo livello la seconda lingua straniera;
- nella scuola secondaria di secondo grado, 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; è stata 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 e nel

¹ Adattamento da Mariani 2009 e Mariani 2010. Si veda anche una versione inglese (Mariani 2008).

triennio dei licei linguistici, da parte di docenti di discipline “non linguistiche” in possesso di una conoscenza della lingua straniera a livello avanzato – una situazione rarissima nelle nostre scuole, nonostante le iniziative di aggiornamento linguistico e metodologico;

- 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, non solo diminuiscono gli spazi complessivi dedicati agli apprendimenti linguistici, ma si contraddicono tutte le indicazioni provenienti dalle istituzioni europee, che hanno sempre ribadito la scelta cruciale e strategica del plurilinguismo e la conseguente necessità per tutti i paesi dell’Unione di assicurare nei curricula scolastici la presenza di almeno due lingue straniere comunitarie.

Nel contempo, la presenza di più lingue materne nelle nostre classi pluriethniche ripropone una visione plurilingue del curriculum e 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), infatti, 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.

SCHEDA 1

Diversificazione all’interno di un quadro concettuale comune

Questa diversificazione [linguistica] è possibile solo se, soprattutto a scuola, si tiene conto del rapporto costi/efficacia, si evitano inutili ripetizioni e si promuovono economie di scala favorendo *transfer* di abilità da una lingua all’altra. [...] suggerisce, di conseguenza, che le considerazioni e le azioni correlate ai curricula non riguardano un curriculum separato per ciascuna lingua, e neppure un curriculum integrato per più lingue, ma che siano definite per la loro funzione nell’educazione linguistica generale; le conoscenze (*sapere*) e le abilità (*saper fare*) linguistiche, insieme con la capacità ad apprendere (*saper apprendere*), non giocano solo un ruolo specifico *nelle* singole lingue, ma ne hanno anche uno trasversale e trasferibile *attraverso* le lingue. (*Consiglio d’Europa 2002: 206-207*)

Percepiamo allora 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 degli 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 – una visione di condivisione e collegialità certamente ancora in gran parte da costruire.

La necessità di un visione integrata

Si rivela dunque urgente la necessità, da una parte, di ribadire le ragioni di scelte di politica linguistica ispirate ai valori continuamente sottolineati in sede europea², ma da noi spesso disattese, e dall'altra, 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 curricula* 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 2007):

- *“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.*

² Uno dei più recenti documenti pubblicati in proposito dal Consiglio d'Europa è la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2011).

- *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 curriculum (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.

I repertori linguistici dell'individuo e della classe

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 (Figg. 1 e 2):

- 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 esplicito
- e tutte le risorse linguistiche degli usi sociali del linguaggio *fuori della scuola*³⁴.

³ 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 (vedi l'*Appendice* in questo volume): http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp Lo stesso Consiglio d'Europa ha reso disponibile il *CARAP - Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture - Competenze e risorse* <http://carap.ecml.at/>, contenente tra l'altro descrittori per le competenze plurilingui e interculturali trasversali agli apprendimenti linguistici curricolari.

⁴ Si veda anche il *Glossario* a pag. 38.

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 curricolo, 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 curricolo”, che richiede dunque un’attenzione specifica da parte di *tutti* gli insegnanti, in quanto comunque docenti di lingua (Fig. 1).

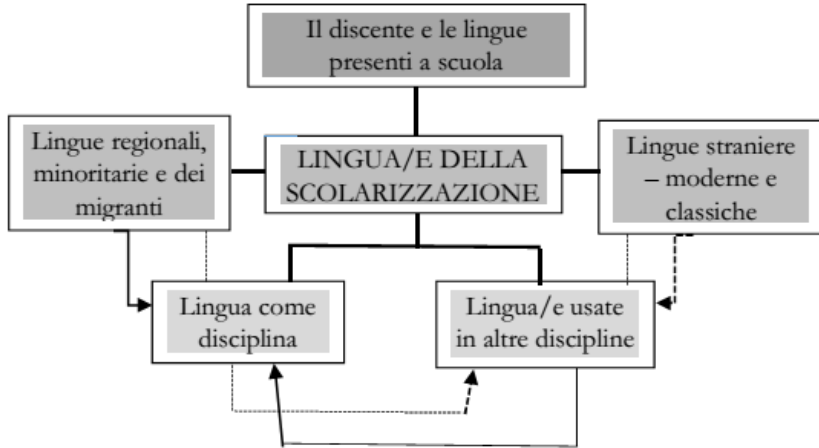


Fig. 1 – Le interrelazioni tra gli apprendimenti linguistici (dal progetto in nota 3)

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

SCHEDA 2

Didattica integrata delle lingue (DIL) – Pedagogia integrata delle lingue

È un approccio che “permette di garantire l’elaborazione e la realizzazione di un curricolo linguistico unitario, pensato e progettato come un tutto. Si fonda su un corretto equilibrio tra la presa in considerazione delle differenze esistenti tra i processi di acquisizione di una L1, di un L2 o di una lingua straniera e la consapevolezza che questi processi presentano grandi affinità dal punto di vista psicolinguistico.

In questo tipo di approccio può anche rientrare la didattica delle lingue che vengono in terza

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 atto⁵.

Nel resto di questa Introduzione ci porremo 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?

posizione dopo la lingua di scolarizzazione e la prima lingua straniera.

“La DIL ha due finalità, oltre a quelle della duplice economia (conoscitiva e didattica) [...]:

- facilitare gli apprendimenti dei diversi sistemi linguistici in un'ottica di rafforzamento reciproco sfruttando didatticamente le loro basi comuni (sistema operativo comune e/o competenza comune sottostante);
- favorire, anticipare nel tempo, rendere consapevoli, rendere sistematici ed automatici, con efficaci strumenti didattici, processi mentali “interlinguistici” che possono avere (o non avere) luogo, spontaneamente ed in modo incosciente, nella mente degli studenti. L'obiettivo è una padronanza approfondita, coerente e consapevole delle lingue interessate.” (*Consiglio d'Europa 2011: 151*)

Multilinguismo e plurilinguismo

Può essere utile 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 (Fig. 2).

⁵ Il progetto *Language Educator Awareness* promosso dal Centro Europeo delle Lingue Moderne del Consiglio d'Europa si propone di sviluppare la consapevolezza plurilingue e pluriculturale nella formazione degli insegnanti di lingue: www.ecml.at/mtp2/LEA/HTML/LEA_E_mat.htm

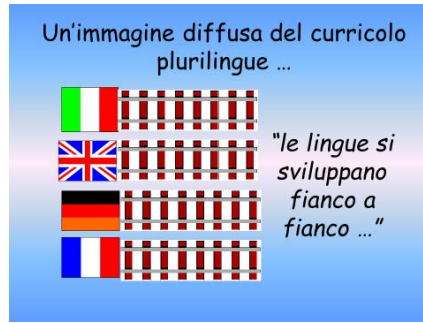


Fig. 2 – Un'immagine mentale del plurilinguismo

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 (Figg. 3 e 4).

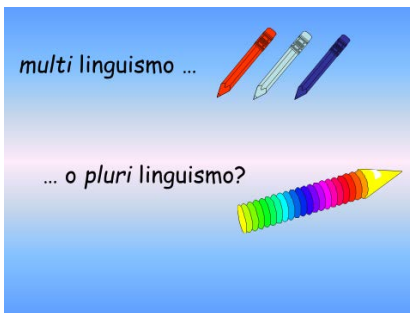


Fig. 3 – Multilinguismo vs plurilinguismo

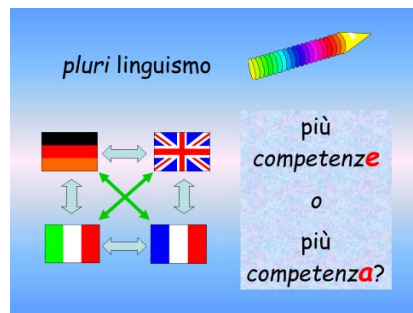


Fig. 4 – Plurilinguismo come multicompetenza

Questo è il concetto di *competenza di azione comunicativa plurilingue e interculturale*, 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* (Consiglio d'Europa 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. Le competenze linguistiche e culturali di ciascuna lingua vengono modificate dalla conoscenza dell'altra e contribuiscono alla consapevolezza interculturale, al saper essere e al saper fare”

Nonostante citazioni come questa siano molto chiare, nelle progettazioni didattiche hanno spesso 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 è utile 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.

Plurilinguismo come multicompetenza

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*.

Una prima considerazione è 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 monolinguisti in una sola persona” (Fig. 5).



Fig. 5 – Il concetto di "multicompetenza"

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 (Fig. 6).

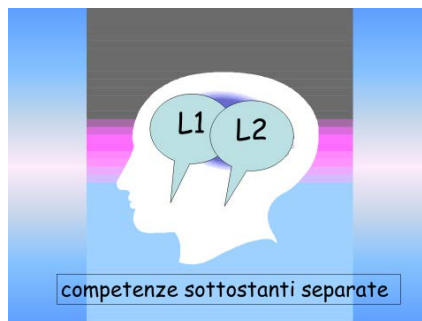


Fig. 6 – Competenze separate

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 (Fig.7).



Fig. 7 – Competenza comune

Questa teoria, che viene citata anche col nome di *ipotesi dell'interdipendenza*, viene spesso illustrata con la metafora dell'iceberg (Fig. 8).

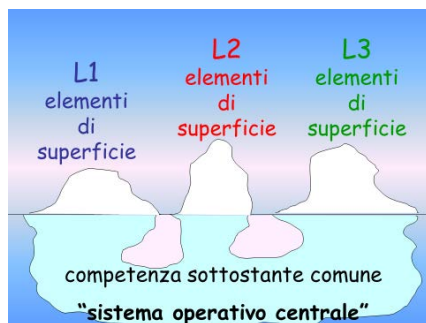


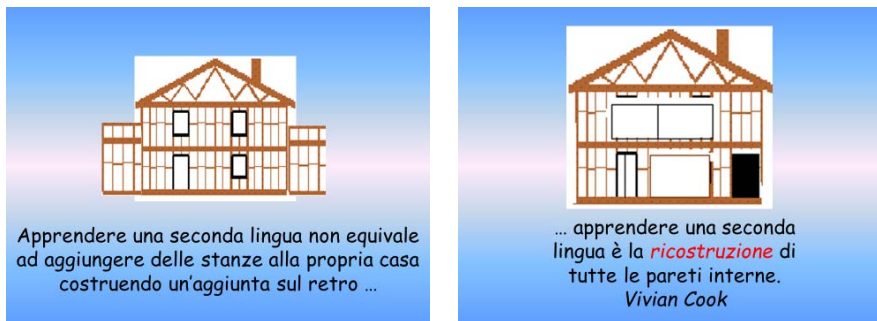
Fig. 8 – L'ipotesi dell'interdipendenza

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 proposta 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) (Figg. 9 e 10).



Figg. 9 e 10 – Lo sviluppo della “multicompetenza”

Lo stesso concetto è richiamato nel già citato lavoro di Beacco e Byram (2007):

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.

Le ipotesi psicolinguistiche appena esaminate⁶ 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. In altre parole, 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.

SCHEDA 3

Tratti distintivi di una competenza plurilingue

Si può dire che la competenza plurilingue deve essere pensata come:

- una competenza complessa;
- una competenza plurale in quanto raccoglie e mette in relazione le componenti di un repertorio che può essere non equilibrato e comportare delle (sotto)competenze “parziali”;
- una competenza “unitaria” in quanto permette proprio, tramite delle capacità trasversali, di gestire in modo sincronico e diacronico il citato repertorio, facendolo evolvere e stabilendo dei rapporti tra le sue diverse componenti. (Coste s.d.)

SCHEDA 4

La natura degli utilizzatori di una L2

Gli utilizzatori di una L2 differiscono da coloro che usano una sola lingua in molti modi:

- *la loro conoscenza di una seconda lingua non è la stessa di quella dei parlanti nativi, anche ai livelli avanzati.* In un certo senso questo è ovvio: studenti e insegnanti si lamentano della loro incapacità di parlare come dei madrelingua. Persino i bilingui che “passano per” madrelingua danno risposte leggermente diverse a domande sulla lingua rispetto ai madrelingua;
- *la loro conoscenza della loro prima lingua (L1) non è la stessa di quella dei madrelingua monolingui.* Mentre è ovvio dall'esperienza quotidiana che la seconda lingua ha un effetto sulla prima, ciò è stato fatto oggetto di relativamente poche ricerche. Eppure le intuizioni da parte dei bilingui della loro L1, la loro elaborazione delle frasi e persino i loro gesti sono influenzati in qualche misura dalla L2 che conoscono;

⁶ Per una panoramica articolata delle teorie psicolinguistiche sul bilinguismo e l'educazione bilingue si veda May, Hill e Tiakiwai 2004.

- *i bilingui pensano in modi diversi rispetto ai monolingui.* Imparare un'altra lingua permette di pensare in modo più flessibile, aumenta la consapevolezza della lingua e porta a migliori atteggiamenti verso le altre culture. In effetti questi sono stati spesso considerati tra i benefici educativi di acquisire un'altra lingua. (Cook s.d.)

SCHEDA 5

L'educazione alla competenza plurilingue

L'educazione plurilingue si riferisce a tutte le attività, curricolari o extra-curricolari di qualsiasi tipo, che cercano di promuovere e sviluppare la competenza linguistica e i repertori linguistici individuali dei parlanti, dai primi giorni di scuola e per tutta la vita. L'educazione al plurilinguismo si riferisce all'educazione plurilingue (per esempio, all'insegnamento delle lingue nazionali, straniere, regionali), il cui scopo è di sviluppare il plurilinguismo come competenza. Si noti che l'educazione plurilingue può essere realizzata anche attraverso attività progettate principalmente per aumentare la consapevolezza della diversità linguistica, ma che non si propongono di insegnare tali lingue, e che pertanto non costituiscono un insegnamento linguistico in senso stretto ... L'educazione plurilingue si propone anche di aumentare la comprensione del valore sociale e culturale della diversità linguistica in modo da assicurare una "buona volontà" linguistica e da sviluppare la competenza interculturale. (Beacco e Byram 2007: 18 e 116)

La sfida della trasferibilità

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). Questi meccanismi differenti, anzi, opposti, di fatto costituiscono manifestazioni diverse di uno stessa esigenza profonda, che è la necessità di utilizzare l'ordine delle parole per determinare dei significati (Fig. 11).



Fig. 11 – L'ordine delle parole in più lingue

Facciamo un altro esempio, questa volta a livello testuale. I connettivi assumono forme e manifestazioni sintattiche superficiali diverse da lingua a lingua (Fig. 12):

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.)

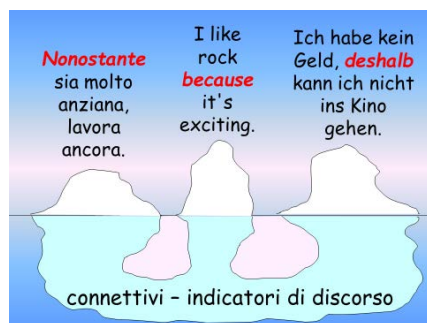


Fig. 12 – I connettivi in più lingue

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 a riconoscere relazioni logiche in una frase (come, ad esempio, causa/effetto, contrasto, scopo, sequenze di tempo).

Per fare un ultimo esempio, a livello strategico, 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)(Fig. 13).



Fig. 13 – Le strategie comunicative in più lingue

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 (Fig. 14).



Fig. 14 – Dai prodotti ai processi

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 si incoraggiano 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*) (Fig. 15).

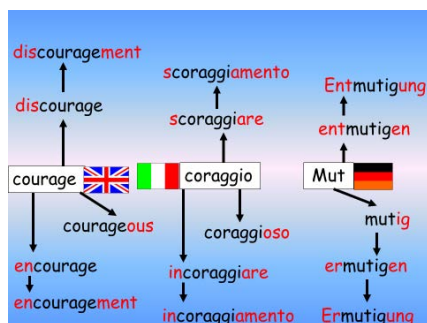


Fig. 15 – La conoscenza degli affissi in più lingue

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 (Fig. 16).

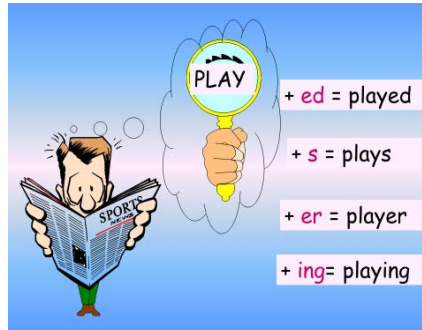


Fig. 16 – L'abilità di utilizzare gli affissi

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'attendere 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 (Fig. 17).



Fig. 17 – Il saper apprendere come interazione di sapere, saper fare e saper essere

Alcune implicazioni pedagogiche

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 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*) (Fig. 18).



Fig. 18 - Le aree di consapevolezza nella metacognizione

L’importanza della 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).

SCHEDA 6

Sviluppo della consapevolezza e dinamiche dell’apprendimento

La competenza plurilingue e pluriculturale favorisce lo sviluppo della consapevolezza linguistica e comunicativa, e anche di strategie metacognitive che consentono all’individuo di diventare più consapevole e più capace di controllo del proprio modo “spontaneo” di svolgere un compito, soprattutto per quanto riguarda la dimensione linguistica. Oltre a ciò, un’esperienza di plurilinguismo-pluriculturalismo

- sfrutta le *competenze sociolinguistiche e pragmatiche* preesistenti e, così facendo, le sviluppa ulteriormente
- migliora la percezione di come si organizzano lingue diverse, negli aspetti che hanno in comune e in quelli specifici (sviluppando una consapevolezza metalinguistica, interlinguistica o, per così dire, “iperlinguistica”)
- per sua natura favorisce il saper apprendere e la capacità a stabilire relazioni con altre persone e ad affrontare situazioni nuove. (*Consiglio d’Europa 2002: 165*)

SCHEMA 7

Consapevolezza metalinguistica e multi-competenza

Herdina e Jessner (2002: 62) propongono che l'acquisizione di più di due sistemi linguistici porta allo sviluppo di nuove abilità come l'imparare a imparare e facilita la successiva acquisizione di un'altra lingua in quanto gli apprendenti esplorano i meccanismi cognitivi e linguistici sottostanti la lingua.

Secondo Malakoff (1992: 518), la consapevolezza metalinguistica implica l'abilità di risolvere certi problemi, come l'ambiguità o la segmentazione delle frasi:

La consapevolezza metalinguistica è una delle abilità cognitive in cui i bambini bilingui sembrano essere superiori. La consapevolezza metalinguistica è l'abilità di pensare "sulla lingua" in modo flessibile ed astratto; si riferisce ad una consapevolezza delle caratteristiche linguistiche formali della lingua e all'abilità di rifletterci sopra [...] Essere consapevoli in modo metalinguistico, allora, significa conoscere come affrontare e risolvere certi problemi che in sé richiedono alcune abilità cognitive e linguistiche.

McLaughlin e Najak (1989) propongono che la consapevolezza metalinguistica sia precisamente ciò che fa la differenza tra un apprendente *esperto* ed un *principiante*. Il bilinguismo migliora la consapevolezza da parte dei bambini delle lingue che stanno imparando a parlare ed è questo che li rende "esperti", a confronto dei monolingui (o "principianti", secondo la loro terminologia). Quindi è logico pensare che imparare una terza lingua debba richiedere meno sforzo agli esperti che ai principianti, poiché essi possono utilizzare più strategie e tecniche. Secondo McLaughlin e Najak, gli apprendenti esperti mostrano una plasticità maggiore quando ristrutturano la loro rappresentazione interna delle regole linguistiche:

L'esperienza di più lingue può rendere l'individuo più consapevole delle somiglianze e differenze strutturali tra le lingue e meno vincolato da strategie di apprendimento specifiche (1989: 11).

(Correa s.d.)

Un esempio di applicazione didattica

Quali *condizioni didattiche* possono facilitare i processi di integrazione, ristrutturazione, trasferimento che abbiamo sin qui esaminato?

La domanda di fondo è, "come possiamo promuovere il *trasferimento* attraverso il curriculum?". Potremmo cominciare col dire che il trasferimento è sostanzialmente l'applicazione di conoscenze e abilità precedentemente acquisite a nuove situazioni (Fig. 19).



Fig. 19 – Il processo di trasferimento

Per esempio, perché si abbia trasferimento nel processo di lettura, è essenziale essere capaci di vedere chiaramente che il compito di lettura che stiamo affrontando oggi condivide delle caratteristiche simili ad un compito di lettura che abbiamo affrontato in passato, magari ieri, o la settimana scorsa, o anche il mese scorso – in modo che possiamo procedere per analogia. Ovviamente è anche essenziale vedere chiaramente gli elementi di differenza tra i vari compiti. Allora, perché si abbia trasferimento, dovremmo porci domande come, *In che senso questo compito è simile ad altri che ho già fatto? In che senso è diverso?* (Fig. 20).



Fig. 20 – Il trasferimento tra compiti

SCHEDA 8

Il transfer interlinguistico

Tra le innovazioni legate al modello plurilingue nella glottodidattica va menzionato il ruolo centrale del *transfer*, 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 e procedurali in una lingua appresa successivamente, ma anche alla stabilizzazione delle conoscenze già presenti delle lingue precedentemente apprese.

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 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)

Quello che penso possiamo fare per aiutare gli studenti a porsi queste domande di base può essere sintetizzato in un ciclo a tre stadi: *esperienza – riflessione – ri-attivazione*.

Il primo passo è costituito dall'*esperienza*. I nostri studenti hanno bisogno di compiti in cui devono affrontare un problema e sperimentare il processo di risoluzione di problemi. Ad esempio, supponiamo di avere quattro diversi articoli di rivista in quattro lingue diverse – articoli che trattano lo stesso evento: per esempio, una partita di calcio importante, o almeno che appartengano alla stessa area di argomenti, lo sport. Per essere il più chiari possibile, chiamiamo questi articoli TOTTI – BEKCHAM – ZIDANE e SCHUMACHER. Questi quattro testi possono anche essere a diversi livelli di complessità.

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 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. (Curvi s.d.)

Supponiamo di cominciare a lavorare con l'articolo inglese – BECKHAM. E immaginiamo di metterci in dialogo con i nostri studenti, usando delle domande e degli stimoli come,

- qui abbiamo un articolo di rivista, e vogliamo trovare le informazioni più importanti, come: dove e quando si è svolta questa partita, chi l'ha vinta, chi ha segnato, e perché questa vittoria è importante;
- ci saranno probabilmente molte parole che non conosciamo;
- ma dobbiamo veramente capire tutto, visto lo scopo che ci siamo dati nel leggere questo articolo? Quali sono le parole che abbiamo decisamente bisogno di capire?
- come possiamo affrontare le parole nuove o che ci creano comunque difficoltà? Per esempio possiamo chiederci
 - o come sono fatte queste parole: magari sono fatte con pezzi di parole che già conosciamo ...

- che posizione occupano nella frase: magari riusciamo a scoprire che una deve essere un verbo, un'altra deve essere un aggettivo ...
- se possiamo aiutarci anche guardando le parole che vengono subito prima e subito dopo ...
- se possiamo fare un'ipotesi. Fatta l'ipotesi, possiamo andare avanti a leggere e controlliamo se abbiamo avuto ragione o se abbiamo bisogno di tornare indietro e usare un'altra strategia ...

Procediamo dunque col compito in questo modo, o in modo simile, e una volta arrivati alla fine, quando è il momento di controllare i risultati del lavoro, passiamo al nostro secondo passo per attivare il trasferimento – aggiungiamo un momento di *riflessione*. Questo è un passo cruciale, perché è in questo preciso momento che noi e i nostri studenti possiamo andare al di là di questo particolare compito e cominciare a domandarci se quello che abbiamo appena fatto, la nostra concreta esperienza con questo compito e con questo testo, ci può essere utile ancora, domani, per un altro compito, in un'altra situazione. Immaginiamo allora di continuare il dialogo con gli studenti:

- quali parole nel testo sono state più difficili da capire? Che cosa ci ha aiutato ad affrontare questi problemi?
- forse il modo in cui sono fatte le parole? Magari certe parti delle parole, l'inizio e la fine? Chiamiamo queste parti *prefissi* e *suffissi* ...
- ci ha aiutato dare un'occhiata ad un'intera frase, e magari alle frasi che vengono subito prima e subito dopo ... chiamiamo questo il *contesto* ...
- e magari ci ha anche aiutato quello che già sapevamo sull'argomento ... chiamiamo questo la nostra *enciclopedia* ...
- e poi, abbiamo fatto delle ipotesi usando degli indizi - chiamiamo questo modo di fare "la strategia di Sherlock Holmes" ...
- che cos'altro ci ha aiutato? Abbiamo chiesto qualcosa all'insegnante? Abbiamo parlato con i nostri compagni? Abbiamo usato un dizionario?
- e, per finire, come ci siamo sentiti? Ansiosi? Rilassati? O semplicemente OK?

Dialogando in questo modo, sollecitando gli studenti a pensare e a parlare così con noi e tra di loro, costruiamo una condizione essenziale per il trasferimento: andiamo oltre il singolo compito e generalizziamo il processo sottostante. In questo modo andiamo anche oltre la singola lingua, in questo caso l'inglese, e penetriamo nella struttura profonda ... ci addentriamo nei meccanismi, non soltanto meccanismi della lingua, ma anche i meccanismi della nostra mente e del nostro cuore – sviluppiamo insomma conoscenze, ma anche abilità e atteggiamenti (Fig. 21).



Fig. 21 – Verso la generalizzazione dei processi

Per rendere ancora più chiari i collegamenti tra le lingue, possiamo ovviamente focalizzare l'attenzione su alcune caratteristiche specifiche del testo che abbiamo appena letto, e collegarle con l'italiano, per esempio:

- potremmo introdurre il concetto di “parole internazionali” – che possono anche avere un equivalente italiano – e il concetto di “veri amici”(Fig. 22);

Parole "internazionali"		"veri amici"	
			
match	partita	stadium	stadio
football	.....	point	.....
.....	squadra	.....	passare
training	.....	goal	.....

Fig. 22 – Parole “internazionali” e “veri amici”

- potremmo far notare il concetto di “famiglie di parole”, famiglie che si costruiscono proprio con l'uso di prefissi e suffissi, sia in inglese che in italiano (Fig. 23):

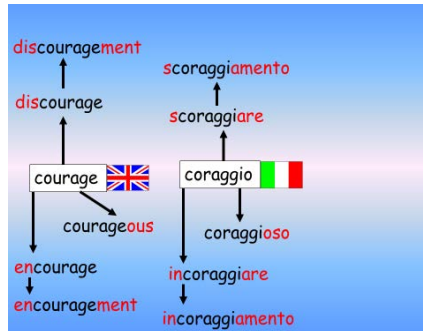


Fig. 23 – “Famiglie di parole”

- e potremmo anche mettere a fuoco le parole composte e l'ordine delle parole, e riflettere sul fatto che l'inglese qualifica i significati aggiungendo elementi verso sinistra mentre l'italiano di solito aggiunge elementi verso destra (Fig. 24).

	
	
football team	squadra di calcio
sports centre	.....
.....	coppa del mondo
training shoes	.....

Fig. 24 – L'ordine delle parole e le parole composte

Questo dunque è il secondo passo per il trasferimento: la *riflessione sull'esperienza*. Arriviamo così al terzo e ultimo passo – la *riattivazione*. Ovviamente potremmo fare questo passo ancora in inglese, con un altro testo inglese, ma potremmo invece farlo altrettanto bene in francese, in tedesco, in spagnolo, in italiano. Il nostro collega, poniamo, di tedesco, potrebbe continuare il lavoro dove noi l'abbiamo lasciato, potrebbe costruire sulla base delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti che abbiamo già tentato di sviluppare negli studenti.

Ad esempio, il nostro collega potrebbe cominciare a lavorare con il testo SCHUMACHER. Proviamo ancora una volta ad immaginare il tipo di dialogo o interazione che si potrebbe sviluppare con gli studenti, più o meno in questi termini:

- abbiamo qui un articolo e vogliamo identificare qualche informazione di base;
- ricordate il tipo di problemi che avete affrontato quando avete letto l'articolo BECKHAM? Cosa avete fatto allora? Per esempio, come vi siete comportati con le parole nuove o sconosciute? Che cosa vi ha aiutato? I prefissi, i suffissi, il contesto ... la vostra enciclopedia ...
- Ricordate come avete chiamato la strategia di lettura basata sugli indizi? "Sherlock Holmes?" Vogliamo provare a vedere se la strategia di Sherlock Holmes ci può aiutare anche in questo caso?

E così, quando il nostro collega controlla il risultato del compito può discutere se i problemi incontrati col testo SCHUMACHER sono stati gli stessi che erano emersi con il testo BECKHAM ... se hanno funzionato le stesse strategie o se gli studenti hanno dovuto cercarne altre, diverse: "Che cosa ha funzionato bene sia in inglese che in tedesco? Che cosa ha funzionato con l'inglese ma forse no, o forse non così bene, con il tedesco?"

Il nostro collega potrebbe anche mettere a fuoco i collegamenti tra le lingue, più o meno come era stato fatto con l'inglese e l'italiano – ma questa volta i nostri studenti possono usare le conoscenze relative a *più di una lingua*:

- si potrebbero rivisitare i "veri amici" (Fig. 25);



"veri amici"	
	
football	Fußball
stadium	Stadion
.....	Punkt

Fig. 25 –I "veri amici"

- si potrebbe ritornare al concetto di famiglie di parole, e confrontare il sistema di prefissi e suffissi in tedesco, in inglese, in italiano (fig. 26);

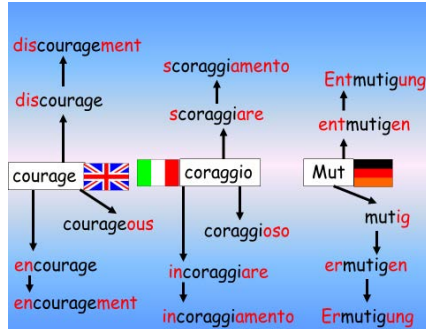


Fig. 26 – Il sistema degli affissi e le “famiglie di parole”

- e ancora, si potrebbe ricordare l'ordine delle parole nelle parole composte ... è lo stesso in tedesco e in inglese? Verso sinistra o verso destra? (Fig. 27)

		
		
world champion	Weltmeister	campione del mondo
.....	Weltrekord	record mondiale
playfield	Spielplatz	.....

Fig. 27 – L'ordine delle parole e le parole composte

Questo è dunque quello che potremmo chiamare il *ciclo del trasferimento* – *sperimentare* dei problemi e delle soluzioni in una lingua, *riflettere* sui processi messi in opera, e poi *riattivare* le nostre conoscenze, abilità e atteggiamenti in un compito diverso – *ma non necessariamente nella stessa lingua* (fig. 28).



Fig. 28 – Il ciclo del trasferimento

La gradazione e la sequenza dei compiti e delle lingue ovviamente è una decisione legata alle condizioni di ogni singola classe. Potremmo per esempio cominciare con TOTTI, capitalizzare sulla conoscenza dell'italiano da parte dei nostri studenti e poi procedere con BECKHAM. Oppure potremmo cominciare con ZIDANE e poi passare a BECKHAM ... (Fig. 29).

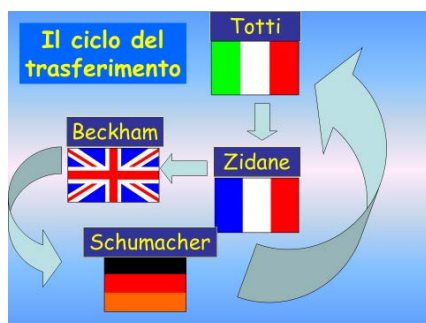


Fig. 29 – Opzioni nel trasferimento

SCHEDA 9

Arricchimento o diversificazione delle strategie

Molte esperienze di apprendimento suggeriscono di dedicare attenzione, prima o poi, allo sviluppo delle strategie necessarie per svolgere compiti di vario tipo che implicino una dimensione linguistica. Si cerca allora di potenziare le strategie che l'apprendente usa abitualmente, rendendole più complesse e potenti e più consapevoli e adattandole ai compiti per i quali originariamente non erano state previste. Vale la pena che le strategie sia di comunicazione sia di apprendimento siano promosse come un obiettivo, anche nel caso in cui non costituiscano di per sé un fine, poiché mettono in grado l'individuo di attivare le proprie competenze, possibilmente per migliorarle ed estenderle. (Consiglio d'Europa 2002: 169)

Conclusione: tra curricula e professionalità docente

Quello che ho appena descritto implica una condizione fondamentale: e cioè che dei colleghi, compreso l'insegnante di italiano L1, che hanno la stessa classe, decidano di lavorare assieme. Perché questo succeda, però, credo che sia necessario, ben prima del condividere metodologie, attività didattiche e materiali, 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;
- 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

SCHEDA 10

Sviluppare la competenza plurilingue e interculturale in riferimento al repertorio individuale: obiettivi specifici e trasversali alle diverse lingue

Faremo quindi una distinzione tra:

a) *obiettivi specifici dell'insegnamento di una lingua e delle sue culture.*

- competenza linguistica: saper e saper fare linguistici, sociolinguistici e pragmatici;
- competenza culturale: sapere (conoscenze), saper fare e saper essere pertinenti ai gruppi sociali parlanti una lingua e alla loro cultura.

b) *obiettivi trasversali alle diverse discipline.*

- competenza interculturale: sapere (conoscenze dei modi in cui le persone interagiscono in un contesto multilingue), saper comprendere (capacità di identificare, confrontare, giustapporre fenomeni e aspetti simili della vita di due o più gruppi sociali e delle loro culture), saper essere (atteggiamento di curiosità verso ogni alterità e accettazione della relatività dei propri riferimenti culturali) e sapersi impegnare (la volontà e la capacità di "leggere" in modo critico e consapevole i valori e i comportamenti propri e degli altri);
- competenza plurilingue: *saper apprendere "inter"* (costruzione e ampliamento delle risorse anche attraverso una attività di transfer sistematico e controllato), *saper e saper fare "pluri"* in relazione a situazioni che implicano

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.

l'esercizio simultaneo di più lingue e *saper essere* (atteggiamenti positivi verso la pluralità delle lingue). (Consiglio d'Europa 2011: 27)

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?

In definitiva, abbiamo bisogno di iniziative di formazione 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.

SCHEDA 11

L'evoluzione del curriculum verso una migliore sinergia tra gli insegnamenti delle lingue viventi e classiche⁷

Il *coordinamento* tra gli insegnamenti delle diverse lingue passa attraverso una serie di decisioni e di iniziative che

- riguardano la definizione dei contenuti di insegnamento e delle competenze linguistiche e (inter)culturali attese, lingua per lingua, per favorire la coerenza orizzontale degli apprendimenti e permettere all'apprendente il transfer di competenze trasversali da un insegnamento/apprendimento all'altro;
- incoraggino gli insegnanti delle differenti lingue a definire in comune e a condividere gli obiettivi da perseguire con gli stessi allievi nelle varie tappe del corso e, insieme, a stabilire la progressione da seguire per lo sviluppo delle competenze, ad adottare gli approcci e i metodi didattici più appropriati, a definire i contenuti di insegnamento, a selezionare i materiali didattici da utilizzare con gli apprendenti e ad usare analoghe modalità di valutazione degli apprendimenti.

La *ricerca di coerenza e di economia* tra i diversi insegnamenti linguistici richiede, a sua volta:

- una definizione degli obiettivi di apprendimento specificati in un profilo linguistico, non separatamente per ciascuna lingua, ma considerando la complementarità delle competenze che fanno parte dello stesso repertorio plurilingue individuale;
- [...] che gli insegnanti siano incoraggiati, nell'insegnare una lingua, a fare esplicito riferimento alle conoscenze e alle competenze linguistiche e (inter)culturali acquisite dagli allievi nell'apprendimento di un'altra lingua, rafforzando in tal modo le conoscenze e le competenze in entrambe le lingue;
- l'uso di materiali appositamente progettati in base a questo principio di coerenza, che, ad esempio, propongano una terminologia grammaticale almeno parzialmente condivisa o che favoriscono la costruzione di relazioni tra conoscenze linguistiche e culturali e che consentano un transfer esplicito di competenze trasversali;
- sviluppare negli allievi l'autonomia nell'apprendimento e la consapevolezza della diversità delle risorse del loro repertorio individuale. Questo può essere fatto, ad esempio, utilizzando il *Portfolio europeo delle lingue*⁸ e/o l'*Autobiografia degli incontri interculturali*⁹ o mettendo in atto approcci e metodi dello stesso tipo nelle attività da svolgere nella lingua di scolarizzazione come materia o nell'insegnamento-apprendimento delle altre discipline del curriculum;
- una cooperazione tra gli insegnanti che, andando oltre il semplice coordinamento più sopra richiamato, permetta, tenendo conto del profilo degli apprendenti, la

⁷ Sul plurilinguismo nel curriculum si veda anche Lavinio 1997. Sulla progettazione di un curriculum verticale di lingua straniera si veda Langé (a cura di) 2013.

⁸ www.elp.ecml.at e <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/65/Default.aspx>

⁹ http://www.coc.int/t/DG4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp

pianificazione congiunta della progressione dell'insegnamento/apprendimento, l'adozione comune di approcci e metodi e l'armonizzazione delle pratiche di valutazione, con l'integrazione delle competenze acquisite nelle attività di mediazione. (*Consiglio d'Europa 2011: 33-34*)

SCHEDA 12

I vantaggi di un approccio plurilingue: un sommario di recenti ricerche

- Ci sono prove considerevoli che lo sviluppo della competenza in due lingue porta come risultato livelli più alti di consapevolezza metalinguistica, creatività o pensiero divergente, sensibilità comunicativa e maggiore facilità nell'acquisizione di altre lingue sfruttando i meccanismi cognitivi e linguistici sottostanti questi processi di trasferimento e ottimizzazione.
- La maggior parte degli studi sulla competenza generale indicano un effetto positivo del bilinguismo sull'acquisizione della lingua-bersaglio e che questo effetto può essere spiegato in relazione alle strategie di apprendimento, alla consapevolezza metalinguistica e all'abilità comunicativa, in particolare se le lingue in contatto sono tipologicamente vicine.
- Nel suo libro *Pensiero e Linguaggio*¹⁰ Vygotsky collegò l'effetto cognitivo positivo di apprendere una lingua straniera nei bambini allo sviluppo delle abilità metacognitive: "È stato dimostrato che la comprensione della madrelingua da parte di un bambino migliora attraverso l'apprendimento di una lingua straniera. Il bambino diventa più consapevole e intenzionale nell'usare le parole come strumenti del suo pensiero e come mezzi di espressione delle sue idee. [...] L'approccio del bambino alla lingua diventa più astratto e generalizzato."
- I bilingui hanno anche dimostrato di essere diversi rispetto agli stili di pensiero. Il pensiero divergente, che si riferisce ai bambini il cui stile di pensiero è più creativo, immaginativo, elastico, aperto e libero, è stato identificato come uno dei vantaggi che ci si può aspettare in soggetti bilingui.
- Oltre agli effetti che il bi- e multilinguismo manifesta sul sistema cognitivo, anche alcune abilità sociali come la sensibilità comunicativa e le abilità metapragmatiche sembrano svilupparsi in maggior grado nella persona multilingue. I bambini bilingui si sono dimostrati più sensibili dei bambini monolingui nella comunicazione interpersonale.
- Il bambino bilingue sviluppa alcune strategie "adattative" che potenziano il suo sviluppo metalinguistico in particolare e lo sviluppo metacognitivo in generale. Un migliore sviluppo dei processi metalinguistici e metacognitivi, a sua volta, aiuta il bambino ad esercitare un maggiore controllo sui suoi processi cognitivi e li rende più efficaci, migliorando il livello di prestazione del bambino in una varietà di compiti intellettuali e scolastici.
- La ricerca sull'acquisizione di una terza lingua e sul trilinguismo ha dimostrato che ci sono differenze tra l'acquisizione della seconda e della terza lingua e quindi tra chi impara una seconda lingua e chi impara una terza lingua. Grazie all'aumentato contatto linguistico il discente trilingue sviluppa abilità e capacità come

¹⁰ Firenze, Giunti-Barbera, 1954.

Glossario: le lingue a scuola

L1 – Prima lingua o madrelingua – Si noti che la L1 può anche non essere appresa (solo) dalla madre, che si possono apprendere più L1 contemporaneamente (ad es. in ambienti familiari multilingui), e che l'appartenenza ad un gruppo può essere definita anche rispetto ad una lingua appresa successivamente.

Lingue minoritarie – Le lingue parlate da minoranze nazionali riconosciute come tali; ed anche le lingue parlate da persone provenienti da altri paesi, spesso come risultato di movimenti migratori. Tali lingue possono essere parlate da popolazioni numerose in altri paesi. Queste lingue di origine sono spesso la L1, cioè la lingua appresa durante la prima socializzazione.

Lingue maggioritarie – La/Le L1 della maggioranza della popolazione è/sono spesso anche la/le lingua/e nazionali, ufficiali e allo stesso tempo la/le lingua/e di istruzione a scuola. Negli stati nazionali la lingua ufficiale è spesso un fattore di identità rispetto alla comunità nazionale.

Lingua/e dell'educazione – Tutte le lingue (e le loro varianti) presenti a scuola: L1, regionali, minoritarie, seconde, straniere, classiche. Non si tratta solo delle lingue ufficialmente insegnate, ma anche di quelle che gli studenti portano con sé a scuola.

Lingua/e di istruzione – E'/sono spesso la/le lingua/e ufficiali o nazionali. La lingua in cui vengono insegnate le discipline scolastiche coincide spesso (ma non sempre) con la L1 della maggioranza degli studenti in una classe. In alcuni contesti la lingua di istruzione può invece coincidere con una lingua seconda (L2) o straniera (LS).

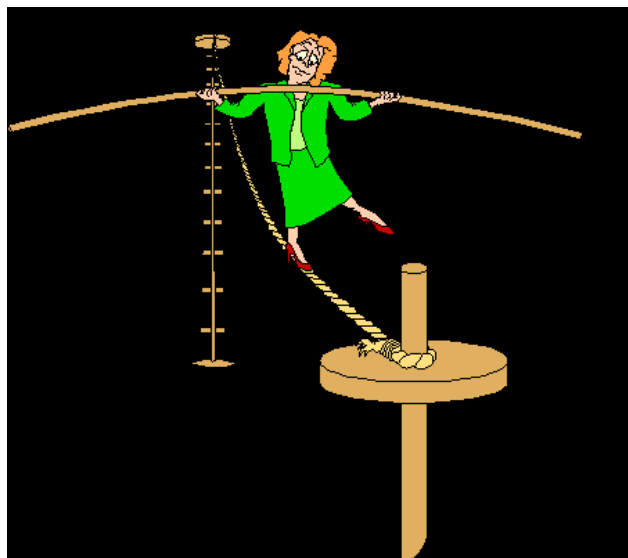
L2 - Lingue seconde – Le lingue, diverse dalla L1 e/o da altre lingue conosciute, apprese nel luogo/contesto dove esse sono parlate come lingue maggioritarie.

LS – Lingue straniere - Le lingue, diverse dalla L1 e/o da altre lingue conosciute, apprese in contesti dove esse non sono parlate come lingue maggioritarie.

[Torna all'Indice Generale](#)

Parte Prima

Attività per gli insegnanti



Attività 1 Convinzioni e atteggiamenti sul plurilinguismo

- OBIETTIVI* Esplicitare e discutere le proprie convinzioni e i propri atteggiamenti nei confronti del plurilinguismo e dell'apprendimento e insegnamento di più lingue
- RISORSE* Questionario
- PROCEDURA* Dopo una compilazione individuale, si discutono le proprie risposte prima a piccoli gruppi e poi in plenaria, mettendo a fuoco in particolare le differenze di opinioni e le argomentazioni a sostegno delle proprie tesi.
- VARIAZIONE 1* Contestualmente alla compilazione del questionario, esplicitare come le proprie convinzioni e atteggiamenti si riflettono nelle proprie prassi didattiche (materiali, attività).
- VARIAZIONE 2* Dopo la discussione generale, esplicitare come dovrebbero cambiare o come si potrebbero adattare le proprie prassi didattiche (materiali, attività) alla luce delle opinioni su cui si è registrato un accordo di massima.

[*Torna all'Indice Generale*](#)

QUESTIONARIO SU PLURILINGUISMO, APPRENDIMENTO E INSEGNAMENTO

Esprimi la tua opinione rispetto a queste affermazioni con una crocetta nella colonna appropriata:

4 – Sono completamente d'accordo

3 – Sono in parte d'accordo

2 – Non sono molto d'accordo

1 – Non sono per niente d'accordo

Poi confronta le tue opinioni in gruppo.

N.B. "Plurilinguismo" in questo questionario si riferisce alla conoscenza di due o più lingue (compresa la lingua materna).

	4	3	2	1
PARTE PRIMA				
1. Il plurilinguismo è un fenomeno abbastanza raro nel mondo.				
2. Le persone plurilingui hanno sempre appreso la loro seconda o terza lingua da bambini.				
3. Le persone plurilingui non conoscono tutte le loro lingue a livello madrelingua.				
4. La persona plurilingue non è necessariamente anche multiculturale.				
5. L'apprendimento di due o più lingue in età prescolare può provocare patologie nello sviluppo mentale del bambino				
6. I bambini cresciuti come plurilingui mischieranno sempre le loro lingue.				
PARTE SECONDA				
7. Ogni lingua ha una sua struttura che la rende diversa dalle altre.				
8. Esistono elementi "universali" comuni a tutte le lingue.				

9. Studiare più lingue contemporaneamente aiuta l'apprendimento di tutte le lingue coinvolte.				
10. Un approccio plurilingue può migliorare le abilità linguistiche anche nella lingua materna.				
11. Un approccio plurilingue può aiutare gli studenti a trasferire abilità e atteggiamenti ad altre aree del curriculum oltre a quella linguistica				
12. Gli insegnanti non dovrebbero permettere agli studenti di parlare la lingua materna e/o altre lingue all'infuori della lingua oggetto di apprendimento.				
13. L'apprendimento simultaneo di più lingue genera confusioni e interferenze negative tra le lingue.				
14. Le differenze tra le lingue rendono indispensabile una didattica specifica per ogni lingua.				
15. E' possibile progettare compiti che sviluppino le stesse strategie nelle varie lingue.				
PARTE TERZA				
16. Gli insegnanti dovrebbero insegnare soltanto la lingua/le lingue che conoscono bene.				
17. Lo sviluppo del plurilinguismo e della multiculturalità non riceve sufficiente attenzione nel sistema scolastico attuale.				
18. Stereotipi e pregiudizi pesano molto sull'apprendimento delle lingue e sull'uso che gli studenti ne fanno.				
19. Stereotipi o pregiudizi nei confronti di lingue e culture condizionano meno gli insegnanti rispetto agli studenti.				
20. Gli studenti non sono abbastanza consapevoli delle risorse e delle opportunità a loro disposizione per l'apprendimento e l'uso delle lingue e/o non vengono incoraggiati a sfruttarle.				

Attività 2 “Miti” sul bilinguismo

<i>OBIETTIVI</i>	Discutere alcune diffuse opinioni sul bilinguismo e confrontarle con evidenze scientifiche
<i>RISORSE</i>	Schede 1 - 3
<i>PROCEDURA</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Individualmente, decidere se si ritengono vere o false, anche parzialmente, le affermazioni presentate nella Scheda 1.2. Discutere le proprie opinioni a piccoli gruppi e successivamente in plenaria.3. Leggere il testo della Scheda 2 e ridiscutere le proprie opinioni alla luce di quanto letto.
<i>VARIAZIONI</i>	Si vedano le <i>Variazioni</i> nell'Attività 1. <u><i>Torna all'Indice Generale</i></u>

SCHEDA 1

1. Il bilinguismo è un fenomeno raro.
2. I bilingui apprendono le loro due o più lingue nell'infanzia.
3. I bilingui hanno una conoscenza uguale e perfetta delle loro lingue.
4. I very bilingui non hanno nessun accento nelle loro diverse lingue.
5. I bilingui sono dei traduttori nati.
6. Mescolare le lingue è un segno di pigrizia nei bilingui.
7. I bilingui sono anche biculturali.
8. I bilingui hanno una personalità doppia.
9. I bilingui esprimono le emozioni nella loro prima lingua.

Riguardo ai bambini

10. Il bilinguismo ritarda l'acquisizione della lingua nei bambini.
11. La lingua parlata in famiglia ha un effetto negative sull'acquisizione della lingua parlata a scuola, se quest'ultima è diversa dalla prima.
12. Se I genitori vogliono crescere i loro bambini come bilingui, dovrebbero ciascuno usare la propria lingua madre.
13. I bambini cresciuti come bilingui mescoleranno sempre le loro lingue.

SCHEDA 2 - Miti sul bilinguismo

Il Bilinguismo è un fenomeno raro.

NO. E' stato stimato che più della metà della popolazione mondiale è bilingue e parla due o più lingue. Il fenomeno del Bilinguismo è presente in tutte le parti del mondo, nei diversi livelli delle società e in tutte le fasce di età. Anche nei Paesi con prevalenza di monolingui, la percentuale di bilingui è alta. Per esempio si può stimare che ad oggi ci siano circa 50 milioni di bilingui negli Stati Uniti.

Il bilingue ha acquisito due o più lingue solo durante l'infanzia.

NO. Si può diventare bilingui durante l'infanzia, l'adolescenza e da adulti. Infatti, anche molti adulti diventano bilingui, il più delle volte perché, in seguito a un trasferimento da un Paese all'altro, devono acquisire una nuova lingua. Con il tempo, gli adulti potranno diventare bilingui come i bambini che acquisiscono le due o più lingue nei primi anni di vita (esclusione fatta per l'accento). In generale, le persone diventano bilingui perché cambiamenti nella loro vita richiedono l'uso di due o più lingue. Tali cambiamenti possono essere ricondotti a migrazioni, scolarizzazione, matrimoni misti o contatti con altri gruppi linguistici.

I bilingui posseggono uguali conoscenze in entrambe le lingue.

NO. Questo è un mito che esiste da molto tempo. Sono principalmente la realtà socio-economica e le necessità comunicative della persona che possono condizionare le competenze nell'una o nell'altra lingua. Per questo motivo, come accade nella maggior parte dei casi, vi può essere una dominanza di una lingua sull'altra (di solito quella maggiormente usata per motivi sociali, scolastici o lavorativi) o come succede in alcuni casi, vi può essere solo una conoscenza passiva in una delle due lingue. Solo in alcuni casi, la persona bilingue ha competenze simili in entrambe le lingue.

Mescolare i codici linguistici è segno di pigrizia dei bilingui.

NO. Mescolare tra loro le due lingue mentre si produce una frase o utilizzare parole appartenenti all'altra lingua è un comportamento molto comune nei soggetti bilingui in quanto alcuni significati ed espressioni possono essere trasmessi in modo migliore in una piuttosto che nell'altra lingua. Il mixing permette di utilizzare l'espressione migliore senza dover ricorrere alla traduzione letterale, che semplicemente potrebbe non esprimere al meglio a ciò che il soggetto intendeva dire. Tuttavia, in altre situazioni (ad esempio durante una conversazione con un monolingue) i bilingui sono consapevoli che non possono mescolare i codici linguistici e si attengono all'utilizzo di una sola lingua.

Il bilinguismo può influenzare negativamente lo sviluppo del linguaggio nei bambini. NO. Questo è un mito che si è diffuso nella metà del 20esimo secolo. Da quel momento sono stati fatti molti studi che hanno dimostrato che i bambini bilingui non presentano alterazioni nello sviluppo del linguaggio dovute al Bilinguismo. Detto questo, bisogna tenere in considerazione che i bambini bilingui, per il fatto che stanno acquisendo due lingue, presentano alcune differenze nello sviluppo linguistico rispetto ai bambini monolingui.

La lingua parlata in famiglia ostacola l'acquisizione della seconda lingua.

NO. Infatti, la prima lingua può fornire un sostegno nell'acquisizione della seconda lingua. Inoltre, il mantenimento della prima lingua in famiglia permette al bambino di possedere una lingua con cui comunicare facilmente in famiglia e con i membri della comunità che la famiglia frequenta.

Tratto e adattato da François Grosjean, "Bilingual: Life and Reality " (Harvard University Press, 2010, trad. it. Bilinguismo. Miti e realtà, Mimesis Editore, 2015) A cura dell' Associazione L'Intreccio, Elena Ferraguti (Psicologa), Luana Gabbianelli (Psicologa), Federica Montanari (Logopedista)
<http://aler.fli.it/files/2014/03/MITI-SUL-BILINGUISMO.pdf>

SCHEDA 3 - Quello che il bilinguismo NON è

Ho avuto la fortuna di vivere e lavorare per lunghi periodi di tempo in almeno tre paesi, Stati Uniti, Svizzera e Francia, e questo, da studioso del bilinguismo, mi ha permesso di imparare molto sull'argomento. Ho scoperto che la gente in questi paesi condivide molti fraintendimenti sul bilinguismo e i bilingui, ma anche che, a seconda del paese di provenienza, gli atteggiamenti possono essere molto diversi. Uno dei fraintendimenti condivisi è che il bilinguismo sia un fenomeno raro. In realtà, è stato stimato che più della metà della popolazione mondiale sia bilingue, ovvero usi due o più lingue nella vita quotidiana. Il bilinguismo si trova in tutte le parti del mondo, in tutti gli strati della società, e in tutte le fasce di età. Un altro fraintendimento comune è che i bilingui abbiano una conoscenza identica delle due lingue. In realtà, i bilingui conoscono le lingue al livello di cui hanno bisogno e per molti di loro una è dominante.

Un altro mito è che i veri bilingui non abbiano un accento nelle due lingue che parlano e che siano dei traduttori eccellenti. Questo è molto lontano dalla realtà. Avere o non avere un accento non rende una persona più o meno bilingue, ed i bilingui spesso hanno difficoltà a tradurre dei linguaggi specializzati.

C'è poi il fraintendimento che tutti i bilingui siano biculturali (non lo sono) e che abbiano una doppia personalità (da bilingue, vi posso dire con sollievo che non è così). Per quanto riguarda i bambini, sono molte le

preoccupazioni e i fraintendimenti diffusi. Il primo è che il bilinguismo possa ritardare l'apprendimento del linguaggio nei bambini piccoli. Questo era un mito molto comune nella prima metà del secolo scorso, ma non esiste una prova scientifica di questo effetto. Il loro ritmo di apprendimento del linguaggio è lo stesso di quello della loro controparte monolingue.

C'è anche la paura che i bambini cresciuti bilingui mescoleranno sempre le due lingue. In realtà, si adattano alla situazione in cui si trovano. Quando interagiscono in situazioni monolingui (per esempio con la nonna che non parla l'altra lingua), allora risponderanno in modo monolingue; se invece si trovano con altri bilingui, allora potranno mischiare i due codici. Infine, c'è la preoccupazione che il bilinguismo possa interferire negativamente con lo sviluppo cognitivo dei bambini bilingui. Le ricerche recenti sembrano dimostrare il contrario: i bambini bilingui hanno un rendimento migliore dei bambini monolingui in certi compiti cognitivi.

A parte questi fraintendimenti comuni, esistono degli atteggiamenti specifici di certi paesi e certe zone del mondo. In Europa, per esempio, il bilinguismo viene considerato favorevolmente, ma le persone hanno degli standard molto alti rispetto ai quali considerano una persona bilingue. Per loro, un bilingue per essere tale deve avere una conoscenza perfetta di entrambe le lingue, nessun accento, ed anche, in alcuni paesi, essere cresciuti parlando due o più lingue. A questi livelli pochissime persone si considerano bilingui, anche se, per esempio in Svizzera, la maggioranza degli abitanti conoscono ed usano due o più lingue nella loro vita quotidiana.

Che dire degli Stati Uniti? Einar Haugen, un pioniere degli studi sul bilinguismo, ha affermato che gli Stati Uniti forse sono stati la patria di più parlanti bilingui di ogni altro paese al mondo. Qui il bilinguismo ha molte facce diverse, e unisce l'inglese con le lingue dei nativi americani, le antiche lingue coloniali, quelle dell'immigrazione recente, e così via. Detto questo, non si tratta di un bilinguismo di grandi proporzioni. Attualmente, solo il 17% della popolazione è bilingue, una proporzione piuttosto bassa rispetto a quella di molti altri paesi del mondo. Questo non è dovuto al fatto che i nuovi immigrati non imparano l'inglese. Il motivo, piuttosto, sta nel fatto che il bilinguismo in questo paese è breve e di transizione. Per generazioni e generazioni di Americani, il bilinguismo ha coperto un breve periodo di tempo, una o due generazioni, tra una situazione di monolinguisma in una lingua minoritaria e il monolinguisma in inglese.

La tolleranza che l'America ha dimostrato in genere per le lingue minoritarie nei secoli ha favorito l'integrazione linguistica dei suoi parlanti. Come scrive il sociologo Nathan Glazer, le lingue delle minoranze "sono avvizzite all'aria della libertà, mentre erano fiorite sotto le avversità in Europa".

Quando il candidato alla presidenza Barak Obama affermò che i bambini dovrebbero parlare più di una lingua, probabilmente si stava riferendo al paradosso di questo paese: da una parte, le lingue del mondo portate negli Stati Uniti non vengono mantenute e deperiscono, e dall'altra sono pochissime quelle che vengono insegnate nelle scuole, a troppo pochi studenti, e per troppo poco tempo. Una risorsa nazionale - la conoscenza delle lingue del mondo - viene messa da parte e non viene mantenuta.

È importante smettere di considerare il bilinguismo sinonimo di non sapere l'inglese ed essere non-Americani. Il bilinguismo significa conoscere ed usare almeno due o più lingue, una delle quali è l'inglese negli Stati Uniti. Il bilinguismo consente di comunicare con persone diverse e di conseguenza scoprire culture diverse, offrendo al contempo una nuova prospettiva sul mondo. Il bilinguismo aumenta le possibilità di ottenere un lavoro, e rappresenta un vantaggio nel commercio. Consente di agire come intermediari fra persone che non condividono le stesse lingue.

Il bilinguismo rappresenta un arricchimento personale e un passaporto verso altre culture. Come minimo, per tornare al commento di Barak Obama, di sicuro consente di dire qualcosa di più di "merci beaucoup". Non ci si può pentire di conoscere altre lingue, ma di sicuro ci si può pentire di non conoscere abbastanza.

Traduzione in italiano dell'articolo di François Grosjean:

<http://diversitalinguistica.blogspot.it/2012/07/quello-che-il-bilinguismo-non-e-di.html>

Fonte originale:

<http://www.multilingualliving.com/2011/03/03/what-bilingualism-is-not/#comment-86675>

Si veda anche il sito di François Grosjean:

http://www.francoisgrosjean.ch/myths_en.html

Attività 3 Il plurilinguismo a scuola: caratteristiche

OBIETTIVI Riflettere e discutere sulle caratteristiche che dovrebbe avere il plurilinguismo in situazione scolastica e nelle politiche educative

RISORSE Scheda 4A

PROCEDURA La scheda può essere utilizzata come materiale di riferimento da cui partire per una riflessione e discussione, individuale, a gruppi e infine in plenaria, se possibile allargata a tutti gli insegnanti dell'area linguistica.

Attività 4 Il plurilinguismo a scuola: condizioni e contesti

OBIETTIVI Riflettere e discutere sulle condizioni e contesti che possono favorire un approccio trasversale e integrato degli insegnamenti linguistici

RISORSE Scheda 4B

PROCEDURA La scheda può essere utilizzata come materiale di riferimento da cui partire per una riflessione e discussione, individuale, a gruppi e infine in plenaria, se possibile allargata a tutti gli insegnanti dell'area linguistica.

Attività 5 Il plurilinguismo a scuola: le Indicazioni Nazionali

OBIETTIVI Riflettere e discutere sui riferimenti al plurilinguismo, all'interculturalità e ad una didattica integrata degli insegnamenti linguistici, contenuti nelle *Indicazioni Nazionali*, e confrontarli con quanto emerso dalle Attività precedenti

RISORSE Scheda 5

PROCEDURA La scheda può essere utilizzata come materiale di riferimento da cui partire per una riflessione e discussione, individuale, a gruppi e infine in plenaria, se possibile allargata a tutti gli insegnanti dell'area linguistica.

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 4A

1. In base alle vostre conoscenze precedenti e con riferimento a quanto avete finora letto sul tema del *plurilinguismo*, come definireste questo concetto nell'ambito degli apprendimenti/insegnamenti linguistici a scuola? Quali, secondo voi, ne sono le caratteristiche fondamentali?
2. Confrontate le vostre idee in proposito e leggete questo testo (tratto da Beacco e Byram 2007). Volete aggiungere o modificare qualcosa rispetto alle caratteristiche del plurilinguismo così come sono emerse dal lavoro di gruppo di cui al punto 1 qui sopra?

L'interpretazione del plurilinguismo utilizzata nella *Guida allo sviluppo delle politiche educative in Europa* (Beacco e Byram 2007) può essere chiarita evidenziando che:

- è una *competenza che può essere acquisita*: tutti i parlanti sono potenzialmente plurilingui nel senso che sono in grado di acquisire diverse varietà linguistiche a differenti livelli, come risultato o meno di un insegnamento. L'attitudine ad acquisire lingue è naturale e pertanto alla portata di tutti. Le persone plurilingui non sono parlanti eccezionali come dei poliglotti e il plurilinguismo non può essere considerato come il privilegio di una élite particolarmente dotata;
- è un *repertorio non necessariamente omogeneo*. Essere plurilingui non significa padroneggiare un grande numero di lingue ad un alto livello, ma acquisire l'abilità di utilizzare più di una varietà linguistica a vari livelli (che non sono necessariamente identici) per diversi scopi (conversazione, scrivere o leggere, ecc.);
- è un *repertorio mutevole*. Il grado di padronanza nelle varietà del repertorio può cambiare nel tempo così come la sua composizione;
- è un *repertorio di risorse comunicative* che i parlanti utilizzano secondo le proprie esigenze. Le varietà linguistiche di cui si compone possono avere diverse funzioni: essere usate in famiglia, sul lavoro, in situazioni ufficiali/comuni, dimostrare l'affiliazione ad una comunità, ecc. Un parlante può favorire una delle varietà come la "varietà di base" (quella che l'èe/gli risulta più utile nella comunicazione ordinaria ... Inoltre ... i parlanti possono utilizzare diverse varietà in successione o nello stesso enunciato. Questo uso simultaneo di diverse varietà linguistiche, conosciuto come *code switching* (alternanza di codici), offre al parlante una grande flessibilità nella comunicazione;
- è una *competenza trasversale* che si estende a tutte le lingue acquisite o imparate. Secondo il Quadro Comune di Riferimento, questa padronanza non è "la sovrapposizione o giustapposizione di competenze distinte, ma piuttosto ... l'esistenza di una competenza complessa" (p. 168);
- ha un aspetto culturale, formando così una *competenza plurilingue e pluriculturale*, come esperienza potenziale di diverse culture.
(Beacco e Byram 2007)

SCHEDA 4B

1. Integrare i diversi apprendimenti/insegnamenti linguistici a scuola significa superare i “compartimenti stagni” costituiti dalle singole discipline (linguistiche, ma anche non-linguistiche). Quali sono, secondo le vostre conoscenze ed esperienze, i motivi principali che hanno dato origine a questi “steccati” e che tuttora rendono spesso difficile il dialogo tra insegnanti di lingua (L1, L2 ... Ln ...)?
2. Quali obiettivi, secondo voi, dovrebbe porsi una scuola che volesse superare le barriere tra apprendimenti/insegnamenti linguistici e promuovere un’educazione linguistica più “integrata”? Su quali aspetti del curriculum e delle didattiche disciplinari occorrerebbe agire?
3. Confrontate le vostre idee in proposito con il testo che segue. Questo testo vi offre qualche nuova prospettiva sul tema? Quali sono le linee-guida prioritarie che una scuola dovrebbe darsi per cominciare a realizzare una vera trasversalità degli apprendimenti/insegnamenti linguistici? Quali fattori, nel vostro specifico contesto, potrebbero favorire o, al contrario, ostacolare questo processo di rinnovamento?

Non si dovrebbe essere tratti in inganno dalla prossimità dei termini *plurilingue* e *pluriculturale*: mentre tutti i parlanti hanno un repertorio plurilingue, questo non li rende necessariamente consapevoli di altre culture. L’acquisizione di una varietà linguistica offre un’opportunità, ma solo un’opportunità, di acquisire qualche conoscenza di altre comunità che usano quella varietà, alle cui pratiche e regole collettive ci si deve adattare, almeno parzialmente, nella comunicazione. Ma persino questo contatto con più di una cultura non risulta automaticamente nella consapevolezza culturale, nel senso della consapevolezza e nell’accettazione della differenza rispetto ai valori collettivi, ai comportamenti, standard, rappresentazioni e memorie di una diversa società.

...

Per superare i “compartimenti stagni” in cui spesso è divisa l’educazione linguistica si suggeriscono queste possibilità:

- includere nell’insegnamento di tutte le lingue alcuni elementi di *consapevolezza linguistica* per evidenziare ciò che è comune al funzionamento di tutte le lingue naturali. Questo potrebbe essere utilmente previsto nella scuola dell’infanzia e primaria come una forma di iniziazione all’apprendimento linguistico ed un modo di rendere i discenti consapevoli della natura del loro repertorio linguistico, valorizzando le prime lingue di tutti i bambini e contrastando i pregiudizi linguistici;
- definire *in modo esplicito* tutti gli *scopi* degli insegnamenti linguistici;

- progettare curricoli in termini di competenze determinate ed esplicite e di livelli di competenza sulla base delle proposte contenute nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento*;
- promuovere l'utilizzo di metodologie comuni, sulla base del concetto di competenza (in particolare competenze comunicative), applicabili a tutte le varietà linguistiche: strategie per insegnare i sistemi di scrittura, insegnare/apprendere la comprensione nella lettura nella lingua nazionale e nelle lingue di origine, attività analitiche sulla prima lingua e altre varietà, approcci alla comprensione orale basati, ad esempio, su programmi televisivi nella lingua nazionale o regionale, e così via. Una tale armonizzazione di metodologie didattiche è al centro dell'educazione plurilingue;
- attivare le competenze trasversali dei discenti identificando chiaramente le loro strategie di apprendimento, in particolare educandoli all'apprendimento autonomo come competenza comune insegnata come tale;
- promuovere strategie di acquisizione permettendo deviazioni attraverso varietà linguistiche diverse rispetto a quelle oggetto di insegnamento esplicito in un contesto dato: usare parecchie lingue alternativamente nell'interazione orale, confrontare sistemi linguistici (mettere a confronto le descrizioni delle lingue e gli schemi di discorso, ecc.);
- armonizzare, almeno entro certi limiti, la terminologia usata nell'insegnamento (termini per definire le attività linguistiche), la descrizione delle lingue (concetti e categorizzazioni), mettendo in rapporto la descrizione grammaticale della lingua nazionale/ufficiale con altre varietà e la descrizione di queste altre varietà l'una rispetto all'altra, ecc.;
- armonizzare le metodologie di valutazione;
- integrare la gestione dell'insegnamento linguistico nelle relazioni tra le lingue e le altre discipline.

(Beacco e Byram 2007)

SCHEDA 5

Qui di seguito sono riportati tutti i riferimenti al plurilinguismo, all'interculturalità e ad una didattica integrata degli insegnamenti linguistici, contenuti nelle *Indicazioni Nazionali*. Leggeteli con attenzione e confrontateli con quanto già emerso dalle Attività precedenti sugli stessi temi.

- Quali *caratteristiche* del plurilinguismo sembrano emergere da questi riferimenti? Ci sono altre caratteristiche che non sono sottolineate?
- Quali sollecitazioni emergono rispetto alle esigenze di
 - riconoscere ed apprezzare i *repertori linguistici individuali*?
 - integrare la gamma degli *insegnamenti linguistici* (ed anche *non-linguistici*) presenti nel curriculum?
 - realizzare *collegamenti* tra le discipline, nell'ottica di un'educazione linguistica *trasversale* al curriculum?
 - sviluppare il curriculum in senso *orizzontale* (tra discipline) e in *verticale* (tra gradi scolastici)?
 - promuovere la *riflessione* sulle lingue, anche in vista di *imparare come si imparano* le lingue?

Scuola dell'infanzia e del primo ciclo

L'alfabetizzazione culturale di base

All'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale. La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale. L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica. (p. 26)

Italiano

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. Per realizzare queste finalità estese e trasversali, è necessario che l'apprendimento della lingua sia oggetto di specifiche attenzioni da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno le loro attività.

...

La complessità dell'educazione linguistica rende necessario che i docenti delle diverse discipline operino insieme e con l'insegnante di italiano per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. (p. 29)

Il patrimonio iniziale dovrà essere consolidato in un nucleo di vocaboli di base (fondamentali e di alto uso), a partire dal quale si opererà man mano un'estensione alle parole-chiave delle discipline di studio: l'acquisizione dei linguaggi specifici delle discipline deve essere responsabilità comune di tutti gli insegnanti. (p. 30)

Italiano - Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria

È consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo). (p. 32)

Italiano - Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

Riconosce il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo (p. 35)

Lingua inglese e seconda lingua comunitaria

L'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale.

La consapevolezza della cittadinanza europea attraverso il contatto con due lingue comunitarie, lo sviluppo di un repertorio diversificato di risorse linguistiche e culturali per interagire con gli altri e la capacità di imparare le lingue concorrono all'educazione plurilingue e interculturale, nell'ottica dell'educazione permanente. Accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare.

Per facilitare i processi che rendono possibili questi risultati è necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata sia trasversalità in "orizzontale", sia continuità in "verticale". Attraverso la progettazione concordata degli insegnamenti d'italiano, delle due lingue straniere e di altre discipline si realizza la trasversalità in orizzontale come area di intervento comune per lo sviluppo linguistico-cognitivo. La continuità verticale si realizza dalla scuola primaria alla scuola secondaria di primo grado mediante la progressione degli obiettivi relativi alle diverse competenze e lo sviluppo delle strategie per imparare le lingue.

...

Tale processo integrerà elementi della nuova lingua nel sistema della lingua madre, della lingua di scolarizzazione e di eventuali altre lingue in possesso dell'alunno, ampliandone e differenziandone implicitamente le varie componenti linguistiche (aspetti fonico-acustici, articolatori, sintattici e semantici). Al fine dell'educazione plurilingue e interculturale potranno essere utili esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici di singoli alunni.

...

Rispetto alla seconda lingua comunitaria che viene introdotta nella scuola secondaria di primo grado, l'insegnante terrà conto delle esperienze linguistiche già maturate dall'alunno per ampliare l'insieme delle sue competenze. Nella prospettiva dell'educazione plurilingue, la nuova lingua dovrà essere considerata come una opportunità di ampliamento e/o di approfondimento del repertorio linguistico già acquisito dall'alunno e come occasione per riutilizzare sempre più consapevolmente le strategie di apprendimento delle lingue.

...

Si potranno inoltre creare situazioni in cui la lingua straniera sia utilizzata, in luogo della lingua di scolarizzazione, per promuovere e veicolare apprendimenti collegati ad ambiti disciplinari diversi.

...

Alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua, il docente affiancherà gradualmente attività di riflessione per far riconoscere sia le convenzioni in uso in una determinata comunità linguistica, sia somiglianze e diversità tra lingue e culture diverse, in modo da sviluppare nell'alunno una consapevolezza plurilingue e una sensibilità interculturale. (p. 38)

Licei

Il rapporto tra il Profilo educativo culturale e professionale dello studente e le Indicazioni nazionali

Saper riconoscere i molteplici rapporti e stabilire raffronti tra la lingua italiana e altre lingue moderne e antiche. (p. 7)

Lingua e letteratura italiana, primo biennio

Questo percorso utilizzerà le opportunità offerte da tutte le discipline con i loro specifici linguaggi per facilitare l'arricchimento del lessico e sviluppare le capacità di interazione con diversi tipi di testo, compreso quello scientifico: la trasversalità dell'insegnamento della Lingua italiana impone

che la collaborazione con le altre discipline sia effettiva e programmata. (p. 13)

Lingua e cultura straniera, secondo biennio

[L'alunno] riflette sul sistema (fonologia, morfologia, sintassi, lessico, ecc.) e sugli usi linguistici (funzioni, varietà di registri e testi, aspetti pragmatici, ecc.), anche in un'ottica comparativa, al fine di acquisire una consapevolezza delle analogie e differenze tra la lingua straniera e la lingua italiana; riflette su conoscenze, abilità e strategie acquisite nella lingua straniera in funzione della trasferibilità ad altre lingue. (p. 16)

Lingua e cultura straniera 2, secondo biennio

[L'alunno] utilizza nello studio della lingua abilità e strategie di apprendimento acquisite studiando altre lingue straniere. (p. 432)

Istituti tecnici e professionali

Linee guida per il passaggio al nuovo ordinamento – Lingua inglese primo biennio

Gli studenti vengono guidati, anche nel confronto con la lingua madre, all'uso progressivamente consapevole delle strategie comunicative per favorire il trasferimento di competenze, abilità e conoscenze, tra le due lingue e facilitare gli apprendimenti in un'ottica di educazione linguistica e interculturale. Da questo punto di vista il docente, tiene conto, nella progettazione, dell'interazione dei percorsi didattici delle discipline dell'asse dei linguaggi. (p. 39 e 41)

Fonti:

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, Settembre 2012 www.indicazioninazionali.it
Schema di regolamento recante "Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi liceali di cui all'articolo 10, comma 3, del decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, in relazione all'articolo 2, commi 1 e 3, del medesimo regolamento."

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/_decreto_indicazioni_nazionali.pdf

D.P.R. 15 marzo 2010, n. 87, articolo 8, comma 3 e comma 6

<http://nuovitecnici.indire.it> e <http://nuoviprofessionali.indire.it>

Attività 6 Conoscenze e abilità degli insegnanti per sviluppare una didattica plurilingue e interculturale

- OBIETTIVI**
- Considerare e valutare quali conoscenze e abilità degli insegnanti possono favorire una didattica plurilingue e interculturale
 - Considerare quali conoscenze e abilità degli insegnanti sia necessario sviluppare in via prioritaria per promuovere una didattica plurilingue e interculturale nel proprio contesto di lavoro
- RISORSE** Questionario
- PROCEDURA** L'indagine promossa in questa attività si rivolge a tutti gli insegnanti di lingue, compresa la L1, che lavorano nello stesso contesto.
1. La prima parte del questionario viene compilata individualmente e successivamente discussa a piccoli gruppi e/o in plenaria.
 2. La seconda parte può essere svolta a piccoli gruppi e poi discussa in plenaria.
- VARIAZIONE** Questa indagine è strettamente correlata con l'Attività successiva che mette a fuoco le conoscenze e le abilità che denotano lo *studente* plurilingue/interculturale. Le due attività possono essere svolte nella sequenza che viene giudicata più opportuna per il proprio contesto di lavoro.

[Torna all'Indice Generale](#)

QUESTIONARIO¹¹

PARTE PRIMA

Considera i fattori elencati nel questionario ed esprimi il tuo giudizio su ciascuno di essi:

- Sono consapevole di questo fattore e possiedo conoscenze/abilità adeguate
- Sono consapevole di questo fattore ma mi mancano conoscenze/abilità adeguate
- Devo sviluppare una maggiore consapevolezza di questo fattore ed acquisire conoscenze/abilità adeguate

N.B. Per le definizioni di *lingua maggioritaria*, L1, L2/LS ecc. si veda il Glossario a pag. 38.

<i>Conoscenze per promuovere una didattica plurilingue</i>	•	••	•••
1. Conoscenza dei processi di apprendimento della L1 e L2/LS e dell'apprendimento interculturale, ad es. <ul style="list-style-type: none">• fasi/sequenze di acquisizione, strategie, ruoli della L1, interlingua• plurilinguismo e competenza plurilingue, ipotesi sul bilinguismo• malintesi sull'apprendimento linguistico (es. evitare il transfer dalla L1, non alternare i codici, non mescolare le lingue)• consapevolezza culturale e riflessione sulle proprie esperienze (inter)culturali			
2. Conoscenze linguistiche di base, ad es. <ul style="list-style-type: none">• teorie linguistiche (es. tipologie linguistiche, struttura di una lingua, lingue generali vs per scopi specifici)• sociolinguistica• capacità di analizzare caratteristiche di lingue non familiari			
3. Conoscenza della didattica della L1 e L2/LS, ad es. <ul style="list-style-type: none">• insegnamento delle abilità linguistiche• differenza tra le didattiche della L1, L2, LS• metodi didattici e capacità di valutarli ed applicarli secondo le esigenze dei discenti			

¹¹ Adattamento da Boeckmann et al. 2011

<i>Abilità per promuovere una didattica plurilingue</i>	•	••	•••
4. Gestire la diversità linguistica in classe (pratica inclusiva e differenziata), ad es. <ul style="list-style-type: none"> • capacità di dare un ruolo significativo a tutte le lingue della classe • rispetto per tutte le lingue • creare spazi per/dare visibilità alle lingue e alle culture dei discendenti • offrire un contatto diretto con varie lingue 			
5. Costruire sull'esperienza e le abilità linguistiche dei discendenti, ad es. <ul style="list-style-type: none"> • mostrare l'importanza di <i>tutte</i> le lingue nel mondo • stimolare nei discendenti la consapevolezza di tutte le lingue che possiedono ed offrire loro opportunità di usarle • dimostrare che anche i dialetti e le lingue poco conosciute possono costituire una risorsa • capacità di fare un uso produttivo del trasferimento tra lingue e di progettare attività che utilizzino l'intero repertorio linguistico dei discendenti • sfruttare al massimo le conoscenze e abilità pregresse dei discendenti 			
6. Applicare in modo flessibile i metodi di insegnamento della lingua di istruzione (L1 o L2), ad es. <ul style="list-style-type: none"> • riflettere su e sviluppare la propria didattica • aprirsi alle idee costruttive altrui • rispettare i ritmi di apprendimento individuali • integrare l'apprendimento di lingua e contenuti • progettare compiti significativi per le varie abilità linguistiche secondo le esigenze dei discendenti e sostenerli nell'interazione e partecipazione 			
7. Promuovere l'apprendimento autonomo, ad es. <ul style="list-style-type: none"> • aiutare i discendenti a capire le loro strategie di apprendimento e i metodi efficaci di studiare le lingue • dimostrare che non è mai troppo tardi per imparare una lingua e promuovere l'apprendimento per tutta la vita • promuovere una classe centrata sui discendenti 			
8. Lavorare insieme in un approccio interdisciplinare, ad es. <ul style="list-style-type: none"> • sviluppare possibili modi di cooperare tra diversi insegnamenti linguistici • aprirsi alla didattica di altri insegnanti di lingue • sviluppare delle attività condivise centrate su un fenomeno linguistico 			
9. Collaborare con altri insegnanti per sviluppare il ruolo trasversale della lingua come mezzo per insegnare e imparare altre discipline, ad es.			

<ul style="list-style-type: none">• mettere in grado i discenti di trasferire le conoscenze e abilità della lingua maggioritaria ad altre discipline linguistiche e non-linguistiche• riconoscere il ruolo centrale della lingua maggioritaria come base per l'apprendimento di tutte le discipline• curare il proprio sviluppo professionale nella comunità scolastica (ad es. attraverso attività di ricerca-azione)			
--	--	--	--

PARTE SECONDA

Considerate in particolare i fattori rispetto ai quali avete giudicato necessario sviluppare una maggiore consapevolezza e/o acquisire conoscenze/abilità adeguate (colonne ●● e ●●●).

- Chi altri nella comunità scolastica è interessato a promuovere un'educazione plurilingue che abbracci tutti i repertori linguistici in possesso degli studenti?
- Esistono possibilità di collaborazione a vario titolo tra insegnanti di discipline linguistiche/non linguistiche? Quali eventuali ostacoli è possibile prevedere?
- E' possibile stabilire reti con altre scuole, associazioni, istituzioni?
- Dove si possono trovare esempi di pratiche didattiche per la promozione di un'educazione plurilingue?
- Quali aspetti delle vostre *conoscenze* ritenete opportuno approfondire *in via prioritaria*? Quali aspetti delle vostre *abilità*?
- Dove è possibile ottenere *informazioni, risorse e supporti* alla vostra formazione ad un'educazione plurilingue?

Un buon punto di partenza può essere costituito dalla *piattaforma* (vedi l'*Appendice* al termine del presente volume) creata dal Consiglio d'Europa per l'integrazione di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola:

www.coe.int/lang-platform

Attività 7 Conoscenze e abilità dello studente plurilingue e interculturale

- OBIETTIVI**
- Considerare e valutare le conoscenze e le abilità che denotano uno studente “plurilingue” e “interculturale”
 - Considerare quali conoscenze e abilità sia necessario sviluppare in via prioritaria nei propri studenti
- RISORSE** Questionario
- PROCEDURA** L'indagine promossa in questa attività si rivolge a tutti gli insegnanti di lingue, compresa la L1, che lavorano nello stesso contesto.
1. La prima parte del questionario viene compilata individualmente e successivamente discussa a piccoli gruppi e/o in plenaria.
 2. La seconda parte può essere svolta a piccoli gruppi e poi discussa in plenaria.
- VARIAZIONE** Questa indagine è strettamente correlata con l'Attività precedente che mette a fuoco le conoscenze e le abilità *degli insegnanti* per lo sviluppo di una didattica plurilingue e interculturale. Le due attività possono essere svolte nella sequenza che viene giudicata più opportuna per il proprio contesto di lavoro.

[*Torna all'Indice Generale*](#)

QUESTIONARIO¹²

PARTE PRIMA

Considera i fattori elencati nel questionario ed esprimi il tuo giudizio su ciascuno di essi:

- I miei studenti sono consapevoli di questo fattore e posseggono conoscenze/abilità adeguate
- I miei studenti sono consapevoli di questo fattore ma mancano loro conoscenze/abilità adeguate
- I miei studenti devono sviluppare una maggiore consapevolezza di questo fattore ed acquisire conoscenze/abilità adeguate

<i>Conoscenze dello studente plurilingue/interculturale</i>	●	●●	●●●
1. Lingue e sistemi linguistici, ad es. <ul style="list-style-type: none">● conoscenze linguistiche e relativa terminologia● consapevolezza delle lingue parlate a scuola e nella comunità● modi di confrontare lingue e varietà linguistiche			
2. Letterature, testi, discorsi e generi, ad es. <ul style="list-style-type: none">● testi da/su differenti aree culturali e linguistiche● testi su esperienze plurilingui e interculturali● modi in cui la lingua è utilizzata in differenti letterature			
3. Apprendimento linguistico, ad es. <ul style="list-style-type: none">● conoscenze metalinguistiche (riconoscere strutture e schemi, sviluppare regole ...)● conoscenze metacognitive (gestire il proprio apprendimento)● comprensione delle diverse abilità linguistiche necessarie in situazioni diverse			
4. Funzioni e usi delle lingue, ad es. <ul style="list-style-type: none">● registri linguistici relativi a diversi generi e contesti sociali● rapporti tra lingue e identità e tra lingue e culture			

¹² Adattamento da Boeckmann et al. 2011

<i>Abilità dello studente plurilingue/interculturale</i>	●	●●	●●●
5. Abilità di esplorazione ed uso delle lingue, ad es. <ul style="list-style-type: none"> ● osservare, identificare e confrontare elementi e fenomeni a) linguistici e b) culturali ● applicare conoscenze e abilità possedute in una lingua ad un'altra lingua ● abilità strategiche (lettura per lo studio; uso di indizi linguistici per dedurre significati a vari livelli testuali; uso del parlato per scopi diversi) ● capire e interpretare informazioni orali e scritte (analisi e riflessione critica, spiegazione dei significati culturali di testi che descrivono vari contesti culturali come romanzi, racconti, poesie) 			
6. Apprendimento (linguistico) autogestito, ad es. <ul style="list-style-type: none"> ● aumentare la responsabilità per il proprio apprendimento e per sviluppare il proprio approccio personale ● trovare opportunità e risorse alternative ● sviluppare le abilità di pianificazione, monitoraggio e valutazione del proprio apprendimento ● mostrare disponibilità a sperimentare modi di apprendere ● applicare strategie di analogia, astrazione e generalizzazione ● usare conoscenze già acquisite sulle lingue e il loro apprendimento 			
7. Interagire e agire “in rete”, ad es. <ul style="list-style-type: none"> ● capacità di interagire, stabilire relazioni e lavorare in modo collaborativo con persone da differenti retroterra culturali e linguistici ● capacità linguistiche/sociali di organizzare lavoro di gruppo ● capacità di selezionare il registro linguistico appropriato a seconda degli scopi ● abilità di mediazione (tradurre, riassumere in una lingua un testo scritto o ascoltato in un'altra lingua) 			

PARTE SECONDA

Considerate in particolare i fattori rispetto ai quali i vostri studenti devono sviluppare una maggiore *consapevolezza* e/o acquisire *conoscenze/abilità* adeguate (colonne ●● e ●●●).

- Quali sono le vostre pratiche didattiche *correnti* (in termini di obiettivi, metodologie, attività e materiali) che possono essere *potenziate* per favorire lo sviluppo di adeguate conoscenze e abilità plurilingui e interculturali?
- Quali altre pratiche didattiche possono, al contrario, essere di *ostacolo* o comunque *non contribuire* allo sviluppo del plurilinguismo e dell'interculturalità?
- Quale coordinamento è necessario promuovere tra gli insegnamenti linguistici nella vostra scuola per favorire uno sviluppo *trasversale* di conoscenze e abilità plurilingui/interculturali? Considerate e fornite esempi concreti di possibili collaborazioni interdisciplinari rispetto a
 - obiettivi
 - metodologie
 - attività e materiali
- Quali azioni sarebbe opportuno promuovere *in via prioritaria*, tenendo conto delle pratiche didattiche *effettivamente* attuate al momento nei vari insegnamenti linguistici?



Attività 8 Un esempio di approccio plurilingue

- OBIETTIVI**
- Esaminare in modo critico un'esperienza di insegnamento plurilingue
 - Giudicare la rilevanza di questo approccio per il proprio contesto di lavoro e considerare come alcune caratteristiche dell'approccio potrebbero essere utili per la progettazione di un'esperienza di insegnamento integrato di due o più lingue
- RISORSE** Scheda 6
- PROCEDURA** Dopo una lettura individuale della scheda, la discussione può essere condotta prima a piccoli gruppi e poi in plenaria.

Attività 9 Il ruolo della prima lingua o lingua della scolarizzazione

- OBIETTIVI**
- Riflettere sul ruolo che la lingua maggioritaria e/o prima lingua (L1) gioca all'interno del repertorio linguistico multilingue degli studenti
 - Ipotizzare possibili integrazioni tra l'apprendimento/insegnamento della L1 e gli altri apprendimenti/insegnamenti linguistici in un curriculum plurilingue
- RISORSE** Schede 7 e 8
- PROCEDURA** Questa attività implica la presenza e il confronto tra *tutti* gli insegnanti di *lingua*, compresi quelli di L1 (per una definizione più puntuale delle lingue presenti in un curriculum si veda il *Glossario* a pag. 38).
- Le schede possono essere lette individualmente e successivamente discusse prima a piccoli gruppi, poi in plenaria.
- VARIAZIONE** I gruppi di insegnanti di L1 e di insegnanti di altre lingue potrebbero in prima istanza leggere e discutere le schede come gruppi separati, per poi far confluire e confrontare le loro osservazioni in plenaria.

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 6

Il seguente testo descrive l'approccio pedagogico adottato in un corso sperimentale in cui venivano insegnati parallelamente l'inglese e lo spagnolo come lingue straniere ad apprendenti adulti principianti, di madrelingua francese, presso il Centro Linguistico CRAPEL dell'Università di Nancy (Francia).

L'approccio pedagogico

L'integrazione tra i due corsi si basa sulla scelta degli stessi scopi comunicativi e di apprendimento.

- Le stesse forme e gli stessi contenuti vengono insegnati nelle due lingue: in sostanza, gli stessi atti di parola (chiedere informazioni, reclamare, descrivere, ecc.), le stesse situazioni comunicative (comunicazione faccia-a-faccia, conversazioni al telefono, notiziari TV, ecc.) e gli stessi argomenti e tipi di materiali (bollettini metereologici alla radio, notizie su questioni internazionali in TV, ecc.). Per facilitare la memorizzazione, il lessico e le strutture linguistiche per ogni lingua sono presentate in documenti trilingui e in tre diversi colori (verde per l'inglese, rosso per lo spagnolo e blu per il francese).
- Vengono proposte le stesse attività e gli stessi compiti per le due lingue. In un'attività di comprensione orale o scritta, l'obiettivo di ascolto/lettura è lo stesso per le due lingue. Ad esempio, gli studenti devono trovare sostantivi relativi al cibo, forme possessive, ecc. in due documenti orali/scritti (uno in inglese, uno in spagnolo). Anche nelle attività di produzione orale, gli studenti perseguono lo stesso obiettivo. Ad esempio, prima osservano e confrontano come fare complimenti, formulare delle scuse, ringraziare, ecc. in inglese e spagnolo. Poi in modo sistematico, a coppie, fanno pratica di come esprimere complimenti, scuse e ringraziamenti, prima in una lingua, e poi nell'altra. Infine usano o l'inglese o lo spagnolo nella conversazione con parlanti nativi. I documenti utilizzati per la comprensione orale sono autentici.

In questo modo, l'insegnamento dello spagnolo e dell'inglese segue degli schemi quasi identici. Quanto agli studenti, passare dall'imparare l'inglese all'imparare lo spagnolo significa cambiare il contesto linguistico ma non il contesto di apprendimento, poiché ci sono due lingue-bersaglio ma un solo metodo. Nel nostro sistema, non devono cambiare il loro modo di apprendere o le loro concezioni della lingua quando si alternano tra le due lingue. Inoltre, la selezione di tipi simili di materiali e la progettazione degli stessi compiti per le due lingue creano opportunità di migliorare le loro

strategie di apprendimento. Ad esempio, stabilire gli stessi obiettivi di comprensione per le due lingue, in un'attività di comprensione orale, fa in modo che gli studenti

- attivino le stesse ipotesi semantiche nelle due lingue (ad esempio, in un'attività di comprensione orale basata su notiziari della TV inglese BBC e della TV spagnola TVE, gli studenti devono trovare nomi di paesi, personalità, altre parole che si aspettano di trovare durante il primo notiziario e che si possono trovare anche nel secondo notiziario)
- attivino le stesse operazioni cognitive in due diversi contesti linguistici (ad esempio, fare previsioni su contenuti e forme linguistiche, controllare e confermare prime ipotesi, formulare nuove ipotesi, ecc.)

L'approccio incoraggia gli studenti a stabilire ponti tra le lingue, in quanto sviluppa conoscenze linguistiche e di apprendimento che possono essere trasferite da una lingua all'altra. (Ciekanski 2005: 166-167)

Domande di riflessione e discussione:

- Quali sono secondo voi le caratteristiche salienti di questo approccio, nell'ottica di promuovere il plurilinguismo?
- Quali ne sono i potenziali vantaggi e le potenziali criticità?
- Sarebbe attuabile nel vostro specifico contesto un approccio simile? Perché sì/Perché no?
- Se voleste progettare un'esperienza di integrazione di insegnamenti linguistici di questo tipo
 - quali problemi occorrerebbe affrontare?
 - su quali condizioni o contesti positivi si potrebbe già contare?
 - quali cambiamenti o aggiustamenti bisognerebbe prevedere per venire incontro alle esigenze del vostro specifico contesto?

SCHEDA 7

Integrare l'apprendimento della lingua di scolarizzazione nell'attuazione dell'educazione plurilingue e interculturale costituisce dunque un altro modo di rimodellare il curriculum che comporta:

- un coordinamento degli obiettivi linguistici definiti per l'insegnamento della lingua o delle lingue straniere con quelli definiti per la lingua di scolarizzazione insegnata come materia ma anche utilizzata come veicolo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle diverse discipline scolastiche;
- una particolare attenzione rivolta alle operazioni cognitive sottese alle attività linguistiche, ai generi discorsivi, alle varietà linguistiche inerenti a tutte le lingue (compresa la lingua di scolarizzazione) e alle strategie d'uso di queste lingue;
- l'utilizzazione delle basi gettate dall'apprendimento della lingua di scolarizzazione nell'insegnamento delle altre lingue (conoscenze linguistiche, padronanza e uso dei differenti generi di discorso, messa in atto di strategie comunicative, ecc.) valorizzando nello stesso tempo anche le differenze;
- una chiara consapevolezza da parte degli insegnanti di quelli che sono i legami che intercorrono tra tutte le competenze linguistiche che costituiscono il repertorio plurilingue; lo sviluppo e il consolidamento di questo repertorio vanno considerati come un processo comune al quale ogni insegnamento fornisce il suo contributo;
- l'utilizzazione delle competenze interculturali trasversali che risultano essere utili nell'insegnamento della lingua di scolarizzazione, in particolare il saper apprendere e il saper fare. (*Consiglio d'Europa 2011: 36*)

SCHEDA 8

Oggi, tuttavia, I discendenti nella maggior parte delle regioni europee portano con sé a scuola molte lingue differenti. Questo significa che l'insegnamento della lingua maggioritaria (o di scolarizzazione) deve estendersi oltre l'insegnamento della stessa come prima lingua (L1) e deve adottare elementi dell'insegnamento di una seconda lingua. Ciò non va, tuttavia, esclusivamente a beneficio di quei discendenti la cui prima lingua è diversa dalla lingua maggioritaria, ma anche a beneficio dei discendenti "monolingui" la cui prima lingua è la lingua maggioritaria. Ciò significa che il plurilinguismo è una componente importante dell'educazione per tutti i discendenti.

A questo scopo l'insegnamento della lingua maggioritaria deve essere una parte integrante dell'educazione plurilingue e di tutti i suoi aspetti, come lo sviluppo di una politica linguistica a livello di scuola o la promozione della consapevolezza linguistica, poiché questo coinvolge, tra altri fattori, tutti gli insegnanti di lingua nello sviluppare strategie di cooperazione. (Boeckmann et al. 2011: 6-7)

Domande di riflessione e discussione:

- Quali sono i fattori che spesso determinano una scissione o comunque una mancata o scarsa collaborazione tra gli insegnanti delle varie lingue a scuola, in particolare rispetto alla lingua maggioritaria o di scolarizzazione (L1)?
- Per quali motivi è oggi auspicabile un approccio più *integrato* tra gli insegnamenti linguistici a scuola?
- In quali modi gli studenti della L1 trarrebbero beneficio da un approccio più “inclusivo”, che prenda cioè in considerazione e sfrutti al massimo i repertori linguistici degli studenti di una classe?
- Perché le “altre” lingue presenti a vario titolo in classe non ostacolerebbero, ma anzi promuoverebbero, lo sviluppo della L1?
- In linea generale, come inciderebbe un approccio *plurilingue* all'insegnamento della L1 sulla *competenza complessiva* degli studenti?
- Da quali aspetti sarebbe opportuno partire per cominciare ad integrare tutti gli apprendimenti/insegnamenti linguistici, compresa la L1? Ad esempio, da un confronto
 - di teorie e metodologie?
 - di obiettivi, linguistici e/o cognitivi?
 - di attività didattiche svolte con gli studenti??
 - di materiali, strumenti, supporti utilizzati in classe?
 - di procedure di valutazione?

Attività 10 La lettura come abilità trasversale (1)

- OBIETTIVI**
- Esplicitare, socializzare ed eventualmente modificare le proprie convinzioni e i propri atteggiamenti nei confronti
o del processo della lettura (che cosa significa “saper leggere”);
o dell’apprendimento di questa abilità (che cosa significa “imparare a leggere”);
o della conseguente mediazione didattica (che cosa significa “insegnare a leggere”)
 - Condividere un nucleo fondante di convinzioni e atteggiamenti nelle aree sopra elencate
- RISORSE** Questionario

PROCEDURA Dopo una compilazione individuale, si discutono le proprie risposte prima a piccoli gruppi e poi in plenaria, mettendo a fuoco in particolare le differenze di opinioni e le argomentazioni a sostegno delle proprie tesi.

VARIAZIONE 1 Possibile ulteriore obiettivo:

- Riesaminare le proprie prassi didattiche correnti (compiti, attività, materiali, strumenti) e valutarne la congruenza con il nucleo fondante condiviso

VARIAZIONE 2 Il questionario può anche essere proposto agli studenti, eventualmente adattandolo all’età e al livello scolastico.

[Torna all'Indice Generale](#)

Attività 11 La lettura come abilità trasversale (2)

OBIETTIVI Partendo da un nucleo fondante condiviso di conoscenze (*sapere*) e convinzioni /atteggiamenti (*saper essere*) riguardo al processo della lettura, ipotizzare in quali abilità/strategie (*saper fare*) potrebbe articolarsi un curricolo di lettura *trasversale* agli apprendimenti linguistici. Questo curricolo può riferirsi/limitarsi a un particolare livello (es. scuola primaria, scuola secondaria, ecc.)

RISORSE Scheda 9

PROCEDURA

1. Decidere l’eventuale livello curricolare di riferimento (cf. *Obiettivi*).
2. A piccoli gruppi, prendere in esame i contenuti

- della scheda (*sapere e saper essere*) e decidere eventuali modifiche o integrazioni.
3. Confrontare il lavoro in plenaria e raggiungere un accordo su una versione condivisa delle prime due colonne della scheda.
 4. In modo simile, procedere alla compilazione della terza colonna (*saper fare*), prima a piccoli gruppi, poi in plenaria.

VARIANZI

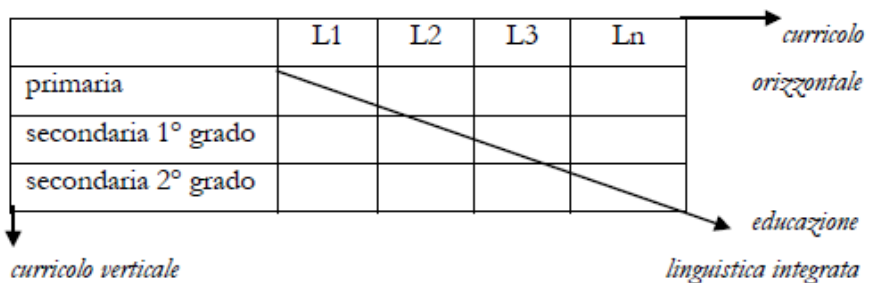
Possibili ulteriori obiettivi:

- Modulare il nucleo fondante nei termini delle progettazioni disciplinari tenendo presenti i ruoli specifici dei diversi insegnamenti linguistici (es. L1 *anche* come base per la L2/LS nella scuola primaria, L2 *anche* come “ponte” verso la L3 nella scuola secondaria di primo grado), coordinando le progettazioni individuali nell’ottica dell’integrazione e della trasferibilità dei saperi (vedi sotto, Figura 1)
- Riesaminare le proprie prassi didattiche correnti (compiti, attività, materiali, strumenti) e valutarne la congruenza con il nucleo condiviso
- Considerare possibili conseguenti adattamenti/integrazioni di prassi didattiche, sperimentarne dei campioni, e valutarne l’efficacia ai fini del raggiungimento degli obiettivi condivisi

Lo stesso percorso può essere seguito per altre abilità/attività comunicative (es. ascolto, parlato, scrittura, interazione) e/o altri elementi della competenza (es. grammatica, lessico, fonologia). Sulla *grammatica* si veda anche l’Attività 12.

[Torna all'Indice Generale](#)

Figura 1



QUESTIONARIO SULLA "LETTURA"

- A. Leggi ogni affermazione e segna con (√) la colonna appropriata: (1) Completamente d'accordo; (2) Abbastanza d'accordo; (3) Incerto o senza opinioni precise; (4) Piuttosto in disaccordo; (5) Completamente in disaccordo.
- B. Poi confronta le tue scelte con i colleghi: in quali sensi le vostre convinzioni e i vostri atteggiamenti hanno condizionato nel tempo il vostro modo di imparare e di insegnare?

	1	2	3	4	5
1. La lettura è un processo passivo: il testo deve essere infatti "assorbito" dal lettore.					
2. Leggere è un'attività soprattutto visiva: l'occhio deve identificare lettera dopo lettera, parola dopo parola.					
3. Non esiste un unico modo di leggere: esistono vari modi diversi a seconda delle circostanze.					
4. Il tipo di testo e lo scopo per cui lo si legge sono importanti per decidere come leggerlo.					
5. L'efficienza nella lettura è fondamentalmente un fattore innato, su cui non si può intervenire.					
6. La comprensione dipende in larga misura dalle pre-conoscenze del lettore.					
7. Per capire un testo occorre capire il significato di tutte le parole da cui è formato.					
8. Per non distrarsi è bene cominciare a leggere subito il testo, riga dopo riga, senza fermarsi fino alla fine.					
9. E' cruciale pianificare in anticipo il modo di leggere e tenerlo sotto controllo mentre si legge.					
10. Solo la motivazione fa della lettura un processo attivo, significativo e interattivo.					
11. Per essere un lettore "esperto" occorre essere consapevoli delle strategie cognitive attivate.					
12. Ognuno attiva strategie diverse per inferire il significato di parole sconosciute.					

SCHEDA 9

<i>(sapere)</i>	<i>(saper essere)</i>	<i>(saper fare)</i>
<i>So che leggere ...</i>	<i>Sono convinto che ...</i>	<i>Sono in grado di ...</i>
non è solo un processo visivo (decodificare lettera per lettera, parola per parola) – è identificare “pezzi” di significato	non tutte le parole hanno la stessa importanza, e dunque non mi è sempre necessario capire tutto	
<p>è ridurre progressivamente l'incertezza, usando l'inferenza per rapportare i segni grafici (e le informazioni che veicolano) alle proprie pre-conoscenze</p> <p>a) linguistiche (ortografiche, morfosintattiche, lessicali, testuali)</p> <p>b) extra-linguistiche (generali, culturali, dell'argomento)</p>	<p>le mie precedenti conoscenze ed esperienze sono altrettanto importanti delle informazioni che fornisce il testo</p> <hr/> <p>è importante e utile</p> <ul style="list-style-type: none"> • procedere per tentativi, correndo rischi calcolati e tollerando gli errori • tollerare l'ambiguità e controllare l'ansia mentre si procede gradualmente nella lettura 	
è costruire il “filo del discorso” (concettuale e retorico) tra le parole, le frasi, i paragrafi del testo, monitorando costantemente coesione e coerenza	occorre prestare un'attenzione continua perché sono io che ricostruisco il significato del testo	
è scegliere una strategia in base al tipo di testo e allo scopo della lettura, e saperla cambiare se necessario	<p>leggere è un processo che può anche essere pianificato, controllato e valutato in modo consapevole</p> <hr/> <p>situazioni di lettura nuove e diverse richiedono di sperimentare strategie differenti in modo flessibile</p>	

Attività 12 L'insegnamento della grammatica

OBIETTIVI

- Esplicitare e condividere i fondamenti teorici e metodologici che stanno alla base delle proprie scelte didattiche rispetto all'insegnamento della grammatica, a partire dall'analisi dei libri di testo utilizzati
- Progettare un intervento didattico *trasversale* a più lingue

L'attività si presta particolarmente ad essere svolta da un gruppo di colleghi che insegnano più lingue, possibilmente nella stessa classe.

RISORSE

Libri di testo in uso

Schede 10 e 11

PROCEDURA

1. Individualmente viene compilata la scheda 10 (se più colleghi utilizzano lo stesso testo, questo lavoro può essere fatto assieme).
2. Si confrontano le risposte nel gruppo allargato, cercando di mettere in evidenza i principali elementi di somiglianza e differenza tra i diversi approcci utilizzati per il trattamento della grammatica.
3. La discussione può terminare con una riflessione su come si potrebbero rendere più omogenei gli approcci nella prospettiva di un'integrazione degli apprendimenti linguistici, sia riguardo ai modelli teorici di riferimento, sia riguardo alla terminologia e alle attività e materiali utilizzati con gli studenti.
4. In una fase successiva, si può programmare un intervento più specifico *trasversale* alle varie lingue, partendo dalle indicazioni fornite nella scheda 11.

VARIANZE

Lo stesso percorso può essere seguito per altre componenti della competenza linguistica (es. lessico, fonologia).

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 10

	Lingua	Lingua	Lingua

<p>1. Il libro di testo che usi definisce <i>in modo esplicito</i> il modello di riferimento teorico a cui si ispira per il trattamento della grammatica? Se sì, di che modello si tratta?</p> <p>2. Come vengono classificati e descritti i <i>contenuti linguistici</i> e quale <i>terminologia</i> viene utilizzata, ad es.</p> <ul style="list-style-type: none"> - componenti dell'”analisi grammaticale”, (es. sostantivi, aggettivi, verbi, avverbi, ecc.) - componenti dell'”analisi logica” (es. soggetto, verbi, complementi, ecc.) - componenti dell'”analisi del periodo”, (es. proposizioni principali e secondarie, coordinate, subordinate, ecc.) - funzioni comunicative (es. chiedere, suggerire, offrire, fare confronti, ecc.) - nozioni (es. quantità, possesso, tempo, ecc.) - situazioni comunicative (es. al ristorante, in un negozio, in classe, al telefono, ecc.) - altro: <p>3. Come vengono <i>presentati</i> gli elementi grammaticali, ad es.</p> <ul style="list-style-type: none"> - con schemi, tabelle, regole <i>contestualmente</i> alla presentazione iniziale tramite un testo, un dialogo, elementi grafici, ecc. - in una sezione successiva (dopo la presentazione e la pratica controllata degli elementi) da usare in classe - in una sezione successiva da usare a casa o comunque per lo studio individuale 			

<p>- con regole descritte in dettaglio</p> <p>- con domande induttive (per inferire la regola a partire da esempi)</p> <p>- in italiano</p> <p>- nella L2/LS</p> <p>- in altri modi:</p> <p>4. Come vengono <i>praticati</i> gli elementi grammaticali, ad es.</p> <p>- con esercizi controllati (es. completamento, sostituzione, trasformazione, ecc.) che prevedono principalmente risposte “chiuse”</p> <p>- con esercizi più liberi e “comunicativi” (es. dialoghi o testi da rielaborare, giochi linguistici, composizioni, ecc.) che prevedono principalmente risposte “aperte”</p> <p>- con traduzioni da L1 a L2 e/o viceversa</p> <p>- con attività di “riflessione sulla lingua” che comprendono/non comprendono confronti tra L1 e L2 o tra più lingue</p> <p>- in altri modi:</p> <p>5. In quale misura condividete le <i>scelte teoriche e metodologiche</i> operate dal vostro libro di testo?</p> <p>6. In quale misura adattate, completate, eliminate o modificate le attività e i materiali presentati dal libro di testo per il trattamento della grammatica? In quali occasioni, e per quali scopi?</p> <p>7. Utilizzate altri materiali oltre al libro di testo? Se sì, in quali occasioni e per quali scopi?</p> <p><i>Se potete, mostrate nel gruppo esempi di materiali e attività da voi utilizzati.</i></p>			
--	--	--	--

SCHEDA 11

1. Scegliete un elemento grammaticale da sviluppare in contemporanea *trasversalmente* alle lingue insegnate (es. un elemento morfosintattico, una funzione comunicativa, una nozione) per una determinata classe/livello.
2. Analizzate questo elemento, esplicitando i punti di convergenza e di divergenza tra le lingue (L1, L2, Ln ...). Contestualmente, esplicitate l'approccio teorico-metodologico e la conseguente *terminologia* che userete con gli studenti.
3. Descrivete come presenterete agli studenti gli elementi di somiglianza e/o differenza tra le lingue, tenendo presente che non tutte le attività previste devono essere svolte in tutte le lingue, ma che, al contrario, ogni lingua può prendersi in carico un particolare aspetto dell'elemento prescelto e/o una particolare fase del lavoro:

	Lingua ...	Lingua ...	Lingua ...
<ul style="list-style-type: none"> - in quale fase del lavoro (prima presentazione, pratica controllata, produzione più libera, oppure in una fase specifica di "riflessione sulla lingua" ...) - con quali spiegazioni dirette da parte dell'insegnante - con quali materiali (es. dialoghi, testi, materiali multimediali ...) - con quali esercizi/attività (es. di analisi, confronto, scoperta ...; orali/scritti ...) - con l'uso di quale/i lingua/lingue - in quale contesto (classe/casa ...) - con quale modalità di lavoro (individuale, coppie, gruppi, classe intera) 			

Attività 13 La riflessione sulla lingua, sulla comunicazione e sulla cultura

OBIETTIVI

- Riflettere e discutere sugli *scopi*, le *capacità* e i *contenuti* di attività di riflessione negli apprendimenti linguistici
- Confrontare le proprie attuali pratiche didattiche relative alle attività di riflessione nelle singole lingue insegnate
- Ipotizzare possibili percorsi per rendere queste attività più integrate nell'ottica di una didattica trasversale (allargata eventualmente anche alle discipline non linguistiche)

L'attività si presta particolarmente ad essere svolta da un gruppo di colleghi che insegnano più lingue, possibilmente nella stessa classe.

RISORSE

Schede 12 e 13

PROCEDURA

1. Dopo una lettura individuale della Scheda 12, si formula una risposta alle domande della scheda stessa, prima in piccoli gruppi, confrontando poi le risposte in plenaria.
2. Individualmente viene compilata la scheda 13 (se più colleghi utilizzano lo stesso testo o svolgono comunque un lavoro almeno in parte coordinato, questo lavoro può essere fatto assieme).
2. Si confrontano le risposte nel gruppo allargato.
3. La discussione può terminare con una riflessione su come si potrebbero rendere più omogenei i momenti di riflessione sulla lingua, sulla comunicazione e sulla cultura nella prospettiva di un'integrazione degli apprendimenti linguistici.
4. In una fase successiva, si può programmare un intervento più specifico *trasversale* alle varie lingue. A tale scopo si può partire dalle indicazioni fornite nella scheda 11 dell'Attività 12, opportunamente adattate.

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 12

Leggete il testo che segue e rispondete a queste domande:

1. Come descrivereste in modo molto sintetico (ad esempio con un breve elenco) gli *scopi fondamentali* della riflessione negli apprendimenti linguistici?
2. Quali *capacità* occorre secondo voi sviluppare attraverso le attività di riflessione?
3. Su quali concreti *contenuti* linguistici e culturali si potrebbero far riflettere gli studenti? Fate qualche esempio specifico riferito alle lingue che insegnate.

Le competenze riflessive nell'apprendimento delle lingue

Un altro punto di contatto tra le discipline è costituito dalla riflessione linguistica. Lo scopo di questo progetto educativo non è semplicemente quello di aiutare gli apprendenti ad acquisire competenze linguistiche, ma anche di “ricondurli” sulle lingue per osservarne e comprendere il funzionamento. Fare in modo che essi abbiano consapevolezza del loro repertorio plurilingue, di come si è costruito nel tempo e di come si evolve (e quindi delle diverse identità linguistico-culturali cercate o assunte) è una delle forme di questo processo di riflessione. Lo sviluppo delle competenze interculturali ha come orizzonte il posizionamento di ciascuno come attore sociale caratterizzato da una molteplicità di appartenenze e consapevole della variabilità di queste appartenenze, così come della sua capacità e di quella degli altri di modificarle.

La convergenza tra gli insegnamenti linguistici può essere realizzata in modo da rendere gli apprendenti consapevoli della articolata natura del loro repertorio e del carattere trasversale e metacognitivo delle loro attività metalinguistiche o delle loro intuizioni, quando le verbalizzano. Laddove questo si accorda con le tradizioni educative, la presenza di attività di riflessione e metalinguistiche legate alle lingue insegnate (orientate al confronto, utilizzando un approccio riflessivo che parte dalle lingue del repertorio dell'allievo) è quindi un elemento costitutivo dell'educazione plurilingue e – nella misura in cui i concetti e i discorsi di un gruppo sociale sono sempre linguisticamente esplicitati – anche dell'educazione interculturale: «[...] lo sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale [interculturale] favorisce l'emergere della consapevolezza linguistica e anche di strategie metacognitive che permettono all'attore sociale di acquisire consapevolezza e il controllo dei propri spontanei modi di gestire attività e, in particolare, della loro dimensione linguistica»¹³.

¹³ Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997, rev. 2009), *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe, Strasbourg, Cap. 2.1.2. (www.coe.int/lang → Resources → Publications → “Publications on the CEFR”). Versione in lingua francese: *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 13. (www.coe.int/lang/fr → Ressources/Publications → Instruments et standards → Publications traitant du CECR).

La riflessione metalinguistica diventa così un elemento costitutivo di una didattica del plurilinguismo che può essere specificata come:

- sviluppo delle capacità di riflettere su tutte le dimensioni della lingua e della comunicazione;
- capacità di osservazione e di controllo esterno delle dimensioni della lingua e della comunicazione (per passare dal significato degli enunciati alla loro organizzazione, ma anche da una lingua all'altra);
- capacità di manipolare forme linguistiche nell'ambito dei generi discorsivi.

La riflessione, in quanto attività metalinguistica, ha lo scopo di rendere oggettive le intuizioni degli apprendenti sul funzionamento delle lingue (ad esempio, i giudizi di "grammaticalità" di enunciati nella lingua madre dell'apprendente) e di metterle in relazione con "descrizioni accademiche" che usano categorie descrittive indipendenti dalle singole lingue (quantificazione, aspetto, atto linguistico, ecc.). Attività grammaticali in cui gli apprendenti non sono soltanto i destinatari di informazioni grammaticali, ma anche attori della loro costruzione e formulazione possono condurre a confrontare tra loro le lingue (le lingue straniere tra loro e con la principale lingua di scolarizzazione) e a far meglio acquisire la consapevolezza della variabilità intrinseca di ogni sistema linguistico, delle condizioni che governano la variabilità e le varietà di una lingua, al di là delle norme sociali (fra cui quelle della scuola) che le stabilizzano. Queste competenze vanno sviluppate attraverso attività metalinguistiche svolte da apprendenti con i loro pari e dagli apprendenti con i loro docenti nell'ambito dei diversi insegnamenti linguistici, ma sono da "incoraggiare" anche nell'ambito di tutte le discipline in relazione ai loro specifici generi di discorso.

Anche la terminologia grammaticale può configurare reazioni costruttive. Si potrebbe cercare di armonizzare le terminologie, in particolare nel caso di lingue affini. Ma questo andrebbe probabilmente contro tradizioni descrittive ben consolidate. Se dunque si rinuncia ad una standardizzazione generalizzata, si può tuttavia costituire un corpus dedicato alla osservazione di come, in più lingue, vengono denominati fenomeni tra loro confrontabili. Questo consentirebbe di avere a disposizione diverse definizioni e vie di accesso alle forme linguistiche ed ai loro valori e un eccellente materiale per l'osservazione e la riflessione (per esempio, i tempi detti "passé simple" e "passé composé" dal punto di vista della forma in francese e "passato remoto" (= lontano) / "passato prossimo" (= vicino) dal punto di vista dell'aspetto in italiano). (*Beacco et al. 2011: 56-58*)

SCHEDA 13

	Lingua	Lingua	Lingua
<p>1. In quale misura prevedete <i>momenti di riflessione</i> sulla lingua / sulla comunicazione / sulla cultura nelle vostre attività didattiche? Si tratta di attività specifiche o inglobate in altre attività?</p> <p>2. Con quale <i>frequenza/ sistematicità</i> e in quali <i>momenti</i> del percorso didattico (ad esempio, contestualmente alla presentazione di nuovo materiale, durante esercitazioni controllate e/o libere, al termine di un percorso di lavoro, in classe/a casa ...)?</p> <p>3. Quali <i>materiali</i> utilizzate (ad esempio, sezioni specifiche dei libri di testo, grammatiche, materiali supplementari già predisposti, materiali multimediali e/o Internet, schede da voi preparate ...)?</p> <p>4. Che <i>modalità di lavoro</i> adottate (ad esempio, lavoro individuale, a coppie, a gruppi, a classe intera ...)?</p> <p>5. Che tipi di <i>attività</i> proponete (ad esempio, lettura individuale, discussione di gruppo, stesura di relazioni, compilazione di schede, ricerche su Internet ...)?</p> <p>6. Su quali <i>contenuti linguistici e culturali</i> sollecitate la riflessione (ad esempio, elementi morfosintattici, lessicali, testuali, attività comunicative o abilità / strategie come ascolto / lettura / interazione orale / scrittura, testi letterari, tematiche ed esperienze (inter)culturali, ...)?</p> <p>7. In che misura la riflessione implica <i>confronti</i> tra L1 e L2 o tra più lingue e culture?</p> <p><i>Se potete, mostrate nel gruppo esempi di materiali e attività da voi utilizzati.</i></p>			

Attività 14 Le attività di mediazione

- OBIETTIVI**
- Introdurre l'attività comunicativa di *mediazione* così come formulata dal Quadro Comune Europeo
 - Discuterne ruolo e rilevanza nell'ambito della competenza di *azione comunicativa interculturale*

RISORSE Scheda 14

PROCEDURA Questa *scheda introduttiva* può essere utilizzata come materiale di riferimento da cui partire per una riflessione e discussione, individuale, a gruppi e infine in plenaria, se possibile allargata a tutti gli insegnanti dell'area linguistica.

[Torna all'Indice Generale](#)

Attività 15 La traduzione come mediazione

- OBIETTIVI**
- Riconsiderare le forme che le attività di *traduzione* possono assumere nell'ottica della *mediazione* linguistico-culturale
 - Ipotizzare percorsi e attività che rilancino il ruolo della traduzione *inter-* ed *intra-linguistica*

RISORSE Scheda 15

PROCEDURA La scheda può essere utilizzata come materiale di riferimento da cui partire per una riflessione e discussione, individuale, a gruppi e infine in plenaria, se possibile allargata a tutti gli insegnanti dell'area linguistica.

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEMA 14

4.4.4 Attività e strategie di mediazione

Nelle attività di mediazione chi usa la lingua non intende esprimere il proprio pensiero, ma semplicemente agire da intermediario tra due interlocutori che non riescono a comprendersi direttamente – normalmente (ma non obbligatoriamente) persone che usano lingue diverse. Tra le attività di mediazione troviamo ad esempio l'interpretariato (orale) e la traduzione (scritta) ma anche il riassumere e il parafrasare testi nella medesima lingua, quando la lingua del testo originale non risulta comprensibile al destinatario.

4.4.4.1 Mediazione orale

- interpretariato simultaneo (congressi, riunioni, conferenze, ecc.)
- interpretariato consecutivo (discorsi di benvenuto, visite guidate, ecc.)
- interpretariato informale:
 - per visitatori stranieri nel proprio paese
 - per parlanti nativi all'estero
 - in situazioni sociali e transnazionali, per amici, per la famiglia, per clienti, per ospiti stranieri ecc.
 - di cartelli, menù, avvisi ecc.

4.4.4.2 Mediazione scritta

- traduzione letterale (ad es. di contratti, testi giuridici e scientifici, ecc.)
- traduzione letteraria (romanzi, teatro, poesie, libretti d'opera ecc.)
- sommari (articoli di giornali e riviste ecc.) nella L2 o tra L1 e L2
- parafrasi (testi specialistici, per profani).

Gli utenti del Quadro di riferimento dovrebbero considerare e, se opportuno, specificare:

- quali sono le attività di mediazione in cui l'apprendente avrà bisogno di/sarà capace di/ sarà invitato a impegnarsi.

(*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue, ed it. pp. 108-109*)

Nel contesto di quanto affermato dal *Quadro*, le attività di mediazione consistono nel trasmettere, codificare, decodificare e interpretare significati, nella forma di testi orali o scritti (lineari o non-lineari come grafici, diagrammi, ecc.) e/o di messaggi non-verbali, da una persona ad un'altra, utilizzando la stessa lingua o lingue diverse, comprese le madrelingue (e/o lingue di scolarizzazione). Si tratta di utilizzare risorse *limitate* (limitate conoscenze linguistiche) per *elaborare informazioni*, e così facendo *stabilire delle equivalenze di significati*. Le lingue utilizzate nello stesso evento comunicativo possono essere una o più. La lingua di partenza dei testi può essere la stessa della lingua di arrivo o diversa. Le attività di mediazione implicano

ovviamente anche gli elementi culturali implicati dai testi, sia in forma esplicita che implicita. In questo modo la mediazione costituisce, in quanto attività comunicativa al pari delle altre attività comunicative di ricezione e produzione, a sviluppare il *plurilinguismo* e l'*interculturalità*.

Domande di riflessione e discussione:

- In che senso il concetto di “mediazione” delineato dal *Quadro* amplia le tradizionali categorie della “traduzione” e dell’“interpretariato”?
- Quali esempi di attività comunicative non necessariamente riconducibili alla “pura” traduzione o al “puro” interpretariato sono citate dal *Quadro*? Quali altri esempi potete citare?
- Quali *saperi* (conoscenze), *saper fare* (abilità e strategie) e *saper essere* (convinzioni, atteggiamenti, motivazioni) è necessario sviluppare per poter svolgere compiti di mediazione?
- In che modi le attività di *mediazione* integrano e sviluppano le altre attività comunicative di *comprensione* e *produzione* all’interno della più generale competenza di *azione comunicativa e interculturale*?
- Quali sinergie tra gli insegnamenti linguistici di un curriculum (L1, L2, L3 ... Ln ...) è opportuno sviluppare per far acquisire abilità di mediazione?
- A quali livelli linguistici e cognitivi sarebbe utile/opportuno introdurre attività di mediazione?



SCHEDA 15

L'impiego della traduzione in curricoli basati su approcci comunicativi è *complementare* alle attività comunicative e, in molti casi, si trasforma essa stessa in attività comunicativa e cooperativa.

Nella pratica, la traduzione interlinguistica sarà affiancata, talvolta con funzione propedeutica, talvolta con una attenzione più marcata rivolta a caratteristiche e finalità specifiche dei testi di partenza e di arrivo, dalla traduzione intralinguistica: parafrasi, sintesi, passaggio dalla forma discorsiva o narrativa a quella schematica (ad esempio: griglia, tabella, tavola cronologica, curriculum vitae per punti, diagramma di flusso, statistica) e viceversa.

I testi provenienti da traduzione (interlinguistica o anche intralinguistica) esprimono spesso culture diverse o lontane dal punto di vista geografico, sociale, politico o valoriale, contengono elementi nuovi e sconosciuti, estranei a quelli impliciti nella cultura ricevente. Il traduttore, allora, deve farsi mediatore tra le due culture, scegliere una sua strategia traduttiva e decidere come affrontare il *residuo traduttivo* (cioè lo scarto di significato tra un testo e la sua traduzione), come compensare le perdite, quali elementi privilegiare, quali tralasciare o ignorare, quali strumenti utilizzare per dare informazioni sconosciute al nuovo lettore: deve decidere insomma in che misura nella sua traduzione il testo deve adattarsi alla cultura ricevente e in che misura la cultura ricevente deve adattarsi al testo che riceve.

Secondo il modello proposto da Ambel¹⁴, riscrivere significa trasformare un testo fonte o origine in un nuovo testo operando attraverso una serie di procedure linguistiche e cognitive. Il testo di partenza è assunto come base, modello, materiale, oggetto, antecedente da tradurre, parafrasare, riassumere, generalizzare, rappresentare, ampliare, parodiare, modificare, applicare, imitare, adattare, selezionare, citare, confutare, interrogare e annotare, svolgere e rielaborare; l'intervento genera un nuovo testo che modifica l'originale nella struttura linguistica e testuale, lo ricrea, lo riusa, in parte o tutto, ne è l'analisi o il commento, l'antecedente da citare o da cui prendere le distanze.

Il compito

Molti compiti di "traduzione" si prestano ad essere modellati per adattarsi ad attività comunicative. Per esempio, la traduzione a vista è utilizzabile in attività di *role-play* nelle quali si vuole simulare il comportamento dello studente nel paese straniero di

4 Ambel M. 2005. *Le ri-scritture e la progettazione educativa nel curricolo di educazione linguistica dalla scuola elementare al biennio della scuola superiore* (introduzione alla serie di incontri). *Le ri-scritture: teoria e pratica didattica*, www.memorbalia.it

cui studia la lingua. Un esempio è la simulazione del caso in cui lo studente si trovi a fare da cicerone in un paese straniero per un amico che non parli la lingua del paese, si può ipotizzare un pranzo al ristorante e, quindi, la necessità di tradurre il menù per l'amico. Oppure, nel caso contrario, si può prevedere un'interazione in Italia tra lo studente e uno straniero che non capisca un testo o una qualsiasi informazione in lingua italiana: l'orario dei treni, un cartello, istruzioni, annunci, ecc. Questo stesso modello diventa praticabile per le attività di traduzione simultanea, qualora i messaggi siano orali e 'in diretta': per esempio, gli annunci alla stazione, un breve scambio di servizio a qualche sportello, una conversazione tra amici.

Nel caso dell'ipotesi che prevede le modalità della traduzione consecutiva si possono applicare a questo modello tutte le attività che richiedono il passaggio da un canale all'altro: come la lettura di un articolo di giornale (in italiano) per costruire la scaletta di una notizia da dare al telegiornale (in LS); la lettura di una lettera (LS) da riferire a un amico (in italiano), e così via.

Il testo

La struttura del testo e la sua appartenenza a un genere piuttosto che a un altro consentono all'insegnante di graduare la difficoltà del compito. La consapevolezza delle variabili coinvolte nei diversi generi testuali consente all'insegnante di progettare attività di traduzione di uno stesso contenuto da un genere all'altro, sollecitando gli studenti a compiere riflessioni e scelte inerenti alla resa stilistica, alla scelta di registri diversi. Per esempio, è possibile ipotizzare che uno stesso evento, una notizia riportata da un telegiornale (un incidente ferroviario) in lingua italiana, sia prima tradotta in inglese al fine di costruire un testo dello stesso tipo, ma in lingua diversa e poi *tradotta dal punto di vista pragmatico e stilistico* in molti generi testuali che utilizzino lo stesso contenuto referenziale. La notizia giornalistica di un incidente ferroviario può produrre una miriade di testi e situazioni comunicative diverse: una lettera a un amico scritta da un testimone, una telefonata a casa come racconto di prima o di seconda mano, una telefonata al servizio di emergenza; una chiamata all'ufficio informazioni delle ferrovie per avere notizie; una notizia per il notiziario radiofonico rivolto ai giovani, per un notiziario radiofonico di una trasmissione di servizio, un volantino informativo del sindacato, un annuncio alla stazione, un racconto ad un medico perché curi una lieve ferita riportata durante l'incidente, una conversazione con un amico incontrato per strada, etc.

La gestione della classe

Si possono svolgere attività preparatorie di ricerche lessicali e traduzioni da una lingua all'altra, sulla base delle previsioni formulate dagli studenti. Per esempio, nel caso dell'articolo sull'incidente ferroviario, gli studenti potranno essere suddivisi in gruppo a seconda dei compiti diversi di traduzione:

- stilare un elenco di termini specifici che si prevedono presenti nel testo (in italiano) e che poi dovranno essere tradotti nella L2 con sinonimi e contrari;
- scorrere velocemente alcuni articoli su incidenti ferroviari nella L2 alla ricerca del lessico specifico riferito agli aspetti meccanici, strutture sintattiche, modelli di stile giornalistico;
- scorrere gli articoli in L2 alla ricerca di frasi idiomatiche o strutture sintattiche specifiche;

- prevedere il lessico delle emozioni;
- elaborare una lista con il lessico su parti del corpo, lesioni, ecc.;
- leggere l'articolo in italiano ed individuare punti di particolare difficoltà per la resa nella L2.

In questo modo l'attività di traduzione diventa un'attività di scambio cooperativo di informazioni e di confronto con ipotesi, opinioni e proposte da argomentare, acquisendo valenze comunicative.

(Adattato da Curci A.M., Dell'Ascenza C. 2006. *Didattica della mediazione, Progetto Poseidon*)

Domande di riflessione e discussione:

- Utilizzate correntemente compiti di *traduzione* nelle vostre attività didattiche? Se sì,
 - con quali obiettivi linguistici e cognitivi?
 - in quali forme, a seconda dei vari livelli linguistici?
 - con quali tipi di testi?
 - con quali modalità didattiche concrete?
- Quale ruolo può giocare l'attività di *traduzione* nello sviluppo di una competenza comunicativa plurilingue? Come va "riversitata" questa attività alla luce degli obiettivi linguistici e cognitivi previsti dal *Quadro Comune Europeo*?
- Utilizzate nella vostra didattica compiti di traduzione *intra*linguistica? Se sì, potete fornire qualche esempio? Quali sono le potenzialità di questo tipo di traduzione?
- Potete riassumere brevemente le potenzialità e le criticità dell'aspetto *(inter)culturale* nelle attività di traduzione?
- Pensando ad una vostra classe particolare, e prendendo spunto anche dagli esempi forniti nell'ultima parte della scheda, che tipi di *testi/genere testuali* potreste ipotizzare di usare? Quali tipi di *compiti di mediazione* sarebbe possibile costruire sulla base di tali testi?

Attività 16 La lingua attraverso il curricolo

- OBIETTIVI** Riflettere e discutere sul ruolo che la lingua svolge negli apprendimenti curricolari e sugli obiettivi che ogni disciplina dovrebbe porsi per sviluppare le conoscenze e competenze linguistiche necessarie per l'apprendimento
- RISORSE** Scheda 16
- PROCEDURA** La scheda può essere utilizzata come materiale di riferimento da cui partire per una riflessione e discussione, individuale, a gruppi e infine in plenaria. Nonostante in questa attività si sottolinei il ruolo della lingua nelle varie discipline curricolari, è auspicabile la presenza di tutti gli insegnanti, compresi quelli dell'”area linguistica” propriamente detta, per realizzare un confronto realmente *trasversale* rispetto al curricolo nel suo insieme.
- N.B. Questa attività può essere svolta prima o dopo la compilazione del *Questionario per docenti di discipline “non-linguistiche”* di cui all'Attività 17.

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 16

Tradizionalmente i curricoli prevedono una distinzione netta tra gli apprendimenti *linguistici* in senso stretto (la lingua/le lingue come “discipline”: lingua materna, lingue straniere, lingue classiche ...) e gli altri apprendimenti, spesso appunto etichettati come “non-linguistici” (dalla storia all’economia, dalle scienze alle arti ...). Eppure, ogni apprendimento disciplinare si svolge primariamente per il tramite di vari linguaggi, tra cui il linguaggio verbale (L1 per i madrelingua e L2 per i parlanti non nativi, ma anche LS, ad esempio negli approcci CLIL) continua ad avere un ruolo preminente. Le conseguenze sono che la responsabilità per l’apprendimento linguistico viene spesso delegata *in toto* alla lingua materna in quanto “disciplina”, e che le discipline cosiddette “non-linguistiche” mettono raramente a fuoco la specificità degli usi della lingua nei vari settori disciplinari.

1. Quali sono, secondo voi, le ragioni di questa situazione, e quali conseguenze ne derivano per l’apprendimento?
2. Come si potrebbero riassumere in un sintetico elenco le ragioni per cui ogni disciplina necessita di un insegnamento esplicito degli usi del proprio linguaggio?
3. Confrontate le vostre idee in proposito con i testi che seguono. Quali prospettive aprono sul tema?
4. Quali sono, in termini concreti, gli obiettivi che una scuola dovrebbe porsi per sviluppare un approccio in cui la lingua/le lingue possano costituire un asse portante di ogni apprendimento? Quali sono gli ostacoli che si dovrebbe superare, e da quali decisioni e azioni occorrerebbe partire?

La lingua gioca un ruolo centrale nell’apprendimento. In qualsiasi area disciplinare, gli studenti assimilano nuovi concetti in gran parte attraverso la lingua – quando ascoltano e parlano, leggono e scrivono su ciò che stanno imparando, collegando tutto ciò a ciò che già conoscono. Attraverso l’espressione orale e scritta, la lingua si collega con i processi mentali ed è una manifestazione del pensiero nel suo farsi. In tal modo, spiegando ed esprimendo le loro personali interpretazioni dei nuovi apprendimenti nelle diverse aree disciplinari, gli studenti chiariscono ed aumentano sia la loro conoscenza dei concetti in quei settori e la loro comprensione dei modi in cui la lingua viene utilizzata in ciascuno di essi.

[...]

In conclusione, la lingua attraverso il curricolo nel suo senso più ampio ha l’obiettivo di permettere agli studenti di gestire le diverse funzioni del

discorso implicate nel lavoro accademico e/o professionale e così di sviluppare la competenza linguistica accademica/professionale per una partecipazione proficua ai relativi discorsi disciplinari. Queste funzioni del discorso possono essere grosso modo divise in un numero di macrostrutture mentali-linguistiche, come: descrivere/relazionare, nominare/definire, spiegare, esemplificare, argomentare/sostenere tesi, verificare, valutare. Esse riflettono forme fondamentali dell'uso della lingua in modi "pre-scientifici" o scientifici.

(Vollmer H.J. 2006. Language Across the Curriculum, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg: pp. 7-8, www.coe.int/lang)

In ogni caso la "questione della lingua" nell'insegnamento delle materie scolastiche non è da ritenersi, come spesso accade, come qualcosa che dipende da una sorta di responsabilità collettiva di tutti gli insegnanti che lavorano insieme e dovunque per assicurare un buon uso della lingua di scolarizzazione. La "questione della lingua" è, come abbiamo visto, al centro stesso della comunicazione e dell'acquisizione delle conoscenze e, da questo punto di vista, essa costituisce una responsabilità specifica degli insegnanti di ogni disciplina e non qualcosa di pertinente al solo insegnante di lingua come materia (italiano, inglese, francese, polacco, ecc.) e da annettere al suo programma di educazione linguistica.

La costruzione delle conoscenze a scuola può essere rappresentata come lo svolgimento di un percorso intertestuale complesso che l'insegnamento ha il compito di guidare. Si tratta di un insegnamento le cui linee guida devono essere:

- dalla costruzione collettiva delle conoscenze (attraverso le interazioni tra pari e/o con l'insegnante) alla loro acquisizione, "appropriazione" individuale, con la capacità, dunque, di restituirle (feedback) e di ricostruirle in una forma testuale coerente;
- da forme orali (con frequenti riformulazioni) a forme scritte in cui vengono rimosse le esitazioni e le approssimazioni successive, passando attraverso forme scritte di tipo esplorativo e provvisorie (appunti, note, schemi, ecc.);
- dalla ricezione/comprendimento alla produzione (secondo un approccio per modelli);
- da testi "spontanei" della comunicazione ordinaria a testi che rispondono ad esplicite e definite convenzioni, in parte date dalla natura di ciascuna disciplina o di ciascuna materia scolastica, attraverso attività di riproduzione, rielaborazione, riformulazione (secondo un approccio per modelli);

- dal racconto personale di una esperienza a testi (ad esempio il resoconto, la relazione, la soluzione di un problema) di natura scientifica;
- da forme testuali utilizzate per l'apprendimento a quelle necessarie per la valutazione degli apprendenti (essenzialmente forme testuali scritte).

Queste linee-guida dovrebbero essere utilizzate nella costruzione dei sillabi delle materie scientifiche, artistiche e tecniche per le loro implicazioni sul piano linguistico. Questa descrizione dei processi di insegnamento/apprendimento come trasformazione delle conoscenze e dei testi corrispondenti richiama il fatto che, nell'educazione plurilingue e interculturale, l'esposizione degli apprendenti (attraverso sequenze didattiche ben definite) ad una pluralità di generi discorsivi e di lingue e l'esperienza della loro ricezione, manipolazione, riformulazione e produzione sono una precondizione dell'apprendimento. L'esperienza dell'alternanza dei generi di discorso e del loro "messaggio" è fondamentale se si vuole che gli apprendenti si adattino alla molteplicità delle lingue e delle culture delle società dell'Europa contemporanea e alla diversità delle forme circolanti di conoscenza, diversità che richiede una forte e critica vigilanza da parte dei cittadini.

(Beacco J.C., Coste D., van de Ven P.H., Vollmer H. 2011. "Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricoli", http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangSchooling_it.doc.pdf

Attività 17 Questionario per docenti di discipline “non-linguistiche”

Questo questionario¹⁵ si propone di sondare gli atteggiamenti dei docenti delle discipline cosiddette “non-linguistiche” rispetto al ruolo della lingua nelle loro classi, sottolineando anche il loro approccio all’introduzione di attività di “consapevolezza linguistica” nella didattica.

Scegli un giudizio rispetto ad ogni affermazione:

0 = sono completamente in disaccordo

1 = non sono d’accordo

2 = sono d’accordo

3 = sono completamente d’accordo

	0	1	2	3	Commenti
1. La mia disciplina pone problemi particolari rispetto alla competenza linguistica (ad es. molti termini specialistici, espressioni complesse, ecc.)					
2. I miei studenti hanno spesso difficoltà linguistiche nel capire la mia disciplina.					
3. Gli studenti nelle mie classi presentano un’ampia gamma di livelli di competenza linguistica.					
4. La lingua usata nella mia disciplina è l’unica parlata nelle mie classi.					

¹⁵ Adattamento dal questionario “Role of language in my subject” di Schmölder-Eibinger S., Dorner M., Langer E., Helten-Pacher M.R., disponibile sul sito del Consiglio d’Europa all’indirizzo:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Questionnaire%20for%20Teachers-EN.doc>

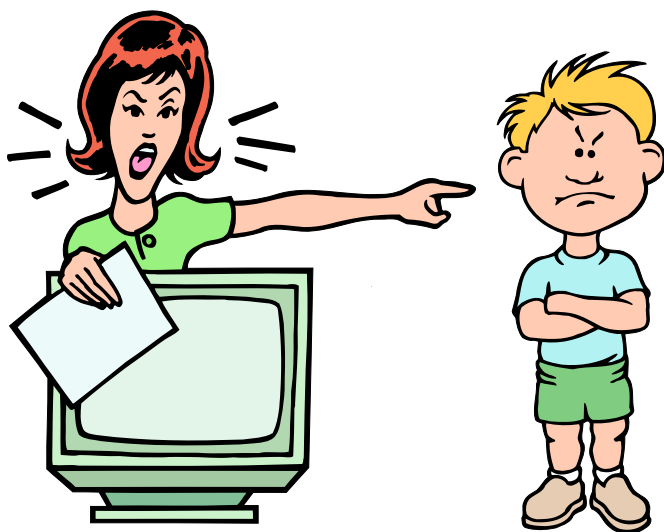
<p>5. Uso un linguaggio semplice in modo da rendere i contenuti disciplinari più facili possibile da capire.</p> <p>6. Mi aspetto che i miei studenti usino un linguaggio corretto ed esatto.</p> <p>7. Penso che sia più importante che i miei studenti sappiano spiegare, descrivere e discutere gli argomenti disciplinari in modo adeguato piuttosto che sappiano usare la lingua correttamente in ogni dettaglio.</p> <p>8. Sono consapevole delle diverse funzioni discorsive di cui i miei studenti hanno bisogno (ad es. descrivere, definire, spiegare, ecc.) ed insegno queste funzioni in modo esplicito.</p> <p>9. Insegno le differenze tra lingua quotidiana e linguaggio della mia disciplina.</p> <p>10. Cerco di migliorare il progresso dei miei studenti nell'apprendimento della mia disciplina fornendo loro uno specifico supporto linguistico.</p> <p>11. Dò ai miei studenti un <i>feedback</i> sia sulle loro abilità linguistiche che sulla comprensione dei contenuti disciplinari.</p> <p>12. Mi assicuro di fornire ai miei studenti opportunità di esprimersi attivamente sui contenuti disciplinari.</p> <p>13. Presto particolare, esplicita attenzione alla comprensione del lessico specialistico.</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>14. Lavoro in modo specifico su strutture linguistiche complesse (ad es. frasi subordinate, costruzioni passive, ecc.).</p> <p>15. Lavoro sulla comprensione delle parole funzionali (ad es. preposizioni, congiunzioni come <i>ma ... perché ... nonostante ... pertanto ...</i>) e su come usarle.</p> <p>16. Mi aspetto che i miei studenti sappiano leggere testi disciplinari anche lunghi.</p> <p>17. Lavoro in modo intensivo sulla comprensione dei testi.</p> <p>18. La maggioranza dei miei studenti ha difficoltà a capire i testi disciplinari.</p> <p>19. Lavoro sulla comprensione di testi non-lineari (ad es. diagrammi, tavole, grafici, ecc.).</p> <p>20. Offro opportunità di sviluppare la consapevolezza di strategie di lettura.</p> <p>21. Uso spesso il lavoro a coppie o a gruppi nella comprensione e produzione di testi.</p> <p>22. La competenza linguistica è un prerequisito per capire la mia disciplina. E' responsabilità degli insegnanti di lingua sviluppare la competenza linguistica degli studenti.</p>					
--	--	--	--	--	--

[Torna all'Indice Generale](#)

Parte Seconda

Attività per gli studenti



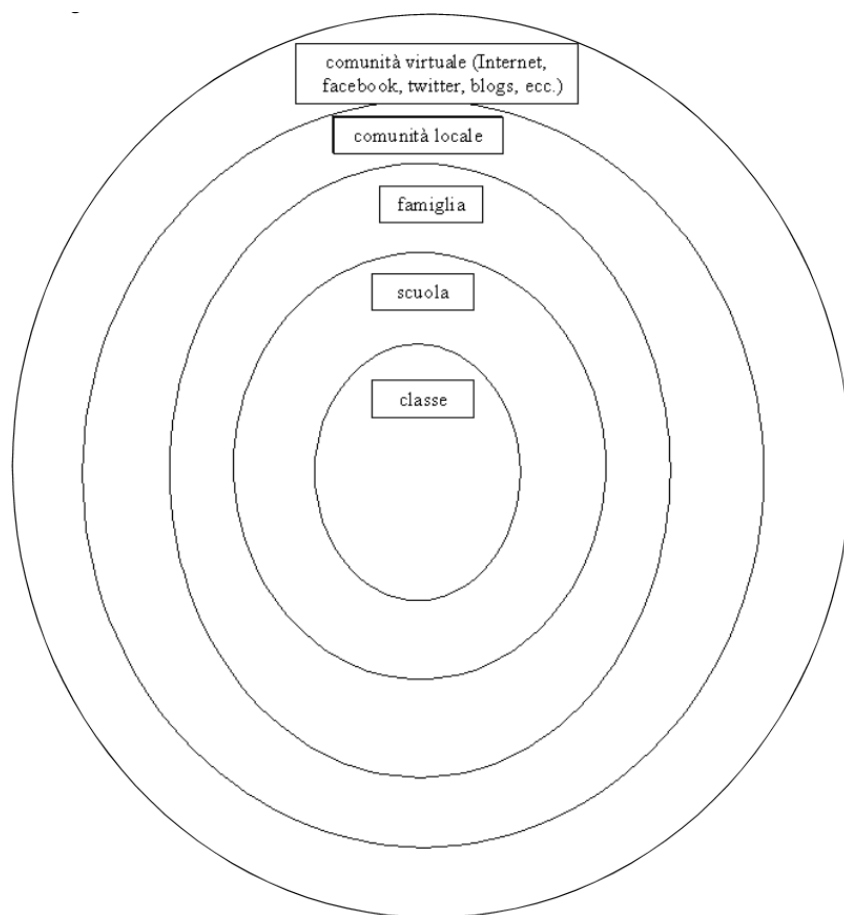
Attività 18 Il mio repertorio linguistico

- OBIETTIVI**
- Rendersi conto del proprio *repertorio linguistico personale*, cioè delle lingue/dialetti di cui si ha una sia pur minima conoscenza e/o competenza, con riferimento ai vari ambienti in cui si vive
 - Sensibilizzarsi al fatto che le lingue possono essere conosciute a diversi livelli a seconda delle attività comunicative/abilità (scritto/parlato, ricezione/produzione) e che anche competenze molto parziali costituiscono un patrimonio personale di conoscenze
- RISORSE** Schede 1 e 2
- PROCEDURA**
1. Presentare la scheda 1 agli studenti, facendo emergere esempi delle lingue/dialetti esistenti nei vari ambienti di vita e comunicazione. Sottolineare il fatto che dovranno sforzarsi di identificare *tutte* le lingue con cui entrano in contatto, indipendentemente dal livello di conoscenza o competenza. Far fare esempi anche in riferimento alla domanda n. 2.
 2. Individualmente, gli studenti compilano la scheda.
 3. Si possono confrontare le risposte a piccoli gruppi e/o in plenaria. La compilazione della scheda è preliminare alla messa in comune dei repertori personali, come previsto nella prossima attività.
- VARIAZIONE** Per gli studenti di italiano L2 può essere utile una ricognizione preliminare delle lingue parlate in famiglia (Scheda 2).

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 1

1. Quali lingue e dialetti parli, senti parlare, vedi scritti o scrivi tu stesso in *classe*, a *scuola*, in *famiglia* e nelle *comunità* (reali e virtuali) dove sei inserito? Inseriscile al posto opportuno nel diagramma.



2. Sapresti dire che cosa sai fare con ogni lingua inserita nel diagramma (ad esempio, la riconosco se la vedo scritta, la so parlare bene, so scrivere solo qualche parola, capisco l'argomento di cui si sta parlando, ecc.)?

<i>Nella lingua/ dialetto ...</i>	<i>io so ...</i>

SCHEDA 2

1. Quali lingue sono conosciute nella tua famiglia?

	<i>Lingue</i>
Mamma	
Papà	
Fratelli/sorelle	
Altri familiari	

2. Quali lingue conosci? A che livello? Disegna una faccina in ogni casella:



non tanto bene abbastanza bene

<i>Lingua</i>	<i>Orale (capire e parlare)</i>	<i>Scritto (leggere e scrivere)</i>

3. Che lingua o lingue parli di solito

- con la mamma?
- con il papà?
- con i tuoi fratelli/sorelle?
- con altri familiari?

E che lingue parlano tra loro le persone che vivono con te?

Attività 19 Il repertorio linguistico della mia classe

OBIETTIVI Rendersi conto che nella comunità della classe esiste una varietà di risorse linguistiche di cui i singoli sono portatori, e che possono essere messe a disposizione come patrimonio comune condiviso

RISORSE Scheda 3

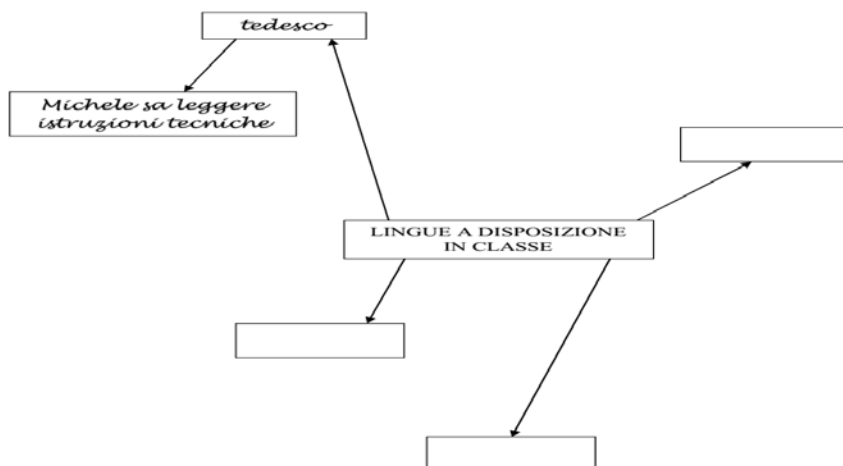
PROCEDURA

1. Presentare la scheda e spiegare brevemente che cosa metterà in risalto la compilazione.
2. Gli studenti possono compilare la scheda a piccoli gruppi, partendo dai *repertori linguistici personali* identificati nell'attività precedente.
3. I gruppi si possono scambiare le schede compilate, rendendosi così conto delle risorse disponibili in classe. E' poi possibile far costruire una scheda riepilogativa che costituirà in tal modo una fotografia del repertorio linguistico della classe.

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 3

Copiate il diagramma su un grande foglio e riassumete le lingue e dialetti a disposizione nella vostra classe. Poi, per ogni lingua o dialetto, indicate i nomi dei compagni che potrebbero mettere a disposizione di tutti le loro competenze, anche se limitate ad un ambito o situazione particolare (come nell'esempio).



Attività 20 **Inchiesta sulla presenza e domanda di lingue**

<i>OBIETTIVI</i>	Raccogliere informazioni sulle lingue presenti sul proprio territorio e nelle proprie comunità e sulla necessità percepita di maggiori competenze linguistiche
<i>RISORSE</i>	Scheda 4
<i>PROCEDURA</i>	Si tratta di un progetto da realizzare a piccoli gruppi, così come descritto in dettaglio nella scheda.
<i>VARIAZIONE</i>	Gli studenti possono preparare anche una griglia di valutazione della presentazione, specificando i criteri in base ai quali verranno valutati i vari aspetti (es. completezza, chiarezza, varietà dei dati raccolti, ecc.).

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 4

1. Il compito del vostro gruppo è di preparare un rapporto sulla effettiva presenza di lingue già usate e sulla necessità di lingue percepita sul vostro territorio. (Può trattarsi anche della stessa lingua, già in parte usata ma di cui viene sentita una necessità maggiore.) Stabilite la durata del progetto e la scadenza finale per la sua presentazione.
2. Preparate un elenco di persone, istituzioni, ambienti (reali, come un negozio, o virtuali, come siti Internet che fanno riferimento al vostro territorio), che vi possono fornire le informazioni di cui avete bisogno.
3. Stilare un breve questionario da utilizzare durante le interviste con persone fisiche e durante la consultazione di materiali, che vi permetta di raccogliere informazioni sufficientemente concrete e accurate. Ad esempio,
 - a. quali lingue sono già usate, a quale livello, per quali scopi;
 - b. di quali lingue si sente la necessità, a quale livello, per quali scopi.
4. Stabilite i tempi di raccolta delle informazioni e dividetevi i compiti.
5. Raccogliete le informazioni ed elaboratele. Decidete il formato (o i formati) in cui le presenterete (alla classe e/o in altre circostanze), ad esempio: relazione scritta, cartelloni, presentazioni Powerpoint, pagine web, schede Excel, ecc.
6. Dividetevi il lavoro per la preparazione della presentazione.
7. Fate la vostra presentazione.

Attività 21 Inchiesta sulle opportunità e risorse per imparare più lingue

OBIETTIVI	Identificare e descrivere le opportunità e le risorse, presenti negli ambienti (reali e virtuali) in cui si vive, per imparare e/o praticare più lingue
RISORSE	Scheda 5
PROCEDURA	Si tratta di un progetto da realizzare a piccoli gruppi, così come descritto in dettaglio nella scheda.
VARIAZIONE	Gli studenti possono integrare le informazioni raccolte dai vari gruppi in un unico documento, per il quale decideranno formato, possibili utilizzi e sua diffusione. <i>Torna all'Indice Generale</i>

SCHEDA 5

1. Il compito del vostro gruppo è di identificare e descrivere le opportunità e le risorse per imparare o praticare lingue, che sono presenti negli ambienti (reali e virtuali) in cui vivete: corsi di lingue, biblioteche, centri culturali, associazioni, cinema, persone che conoscete, giornali e riviste, siti web, chat/forum/blogs, ecc.. Stabilite la durata del progetto e la scadenza per la realizzazione del prodotto finale.
2. Progettate un'unica scheda standard, valida per tutte le vostre ricerche, che identifichi e descriva in modo molto concreto ogni opportunità/risorsa: ad esempio, per quali lingue, in che modo e per quali scopi può essere utile, indirizzi e orari di negozi o uffici informazioni, suggerimenti per usare Internet, ecc.
3. Stabilite i tempi di raccolta delle informazioni e dividetevi i compiti.
4. Raccogliete le informazioni ed elaboratele. Decidete il formato (o i formati) che volete dare al vostro prodotto finale, ad esempio: volantini, cartelloni, pagine web, ecc.
5. Potete presentare brevemente il vostro lavoro alla classe o in altre circostanze. Potete anche pensare ad altri modi per diffondere il vostro prodotto a scuola e fuori.

Attività 22 Salutare in più lingue¹⁶

OBIETTIVI

- Considerare una gamma di *forme di saluto*
- Introdurre i concetti di *contesto* e di *livelli di formalità* e sensibilizzare alla loro importanza per le scelte linguistiche da operare in situazioni diverse e in lingue diverse
- Introdurre e discutere il concetto di *variazione culturale* per giustificare le somiglianze e le differenze emerse nei comportamenti di studenti di lingue e culture diverse

RISORSE

Scheda 6

PROCEDURA

Una classe *plurilingue* è necessaria per discutere il concetto di *variazione culturale*. Una classe esclusivamente italoфона può approfondire la sensibilità verso la *variabilità linguistica* in L1.

1. Chiedere agli studenti come hanno salutato questa mattina i loro familiari uscendo di casa e i loro amici arrivando a scuola. Che cosa hanno detto, che gesti hanno fatto, che risposte hanno ricevuto? Sollecitare l'espressione di questi saluti nelle varie lingue e/o dialetti presenti in classe, chiedendo agli studenti non italoфoni di fornirne una traduzione in italiano, anche approssimativa. Commentare velocemente le possibili somiglianze tra le forme di saluto così emerse.
2. Assicurarsi che la Scheda sia comprensibile a tutti e, se ritenuto opportuno, completare la prima situazione insieme alla classe.
3. Far compilare la Scheda individualmente.
4. A gruppi (se possibile plurilingui) gli studenti riassumono le varie forme di saluto emerse in ciascun gruppo.
5. In plenaria, raccogliere i risultati dei gruppi, facendo trascrivere alla lavagna le forme di saluto per ogni situazione. Chiedere agli studenti non italoфoni di tradurre in italiano, anche in modo approssimativo, i loro saluti.
6. Chiedere a che cosa sono dovute le differenze tra

¹⁶ Adattata da Mariani 2012.

le varie situazioni. Far emergere e chiarire, con un elenco alla lavagna, il concetto di *contesto* e le sue componenti, ad es.:

- interlocutori: età, sesso, ruolo (in famiglia, a scuola, altrove), *status* e relative relazioni tra di loro;
- luogo dell'incontro;
- ora della giornata;
- circostanze particolari: si è di fretta, si è stanchi, si è appena litigato con quella persona ...

Far emergere chiaramente come questi fattori di *contesto* hanno condizionato le *scelte linguistiche*: in particolare, far notare i cambiamenti sul *continuum* tra linguaggio *formale* e linguaggio *informale*.

Sollecitare l'espressione delle possibili *differenze culturali* nell'interpretare il contesto e quindi nel decidere il livello di (in)formalità. Chiedere, ad esempio, agli studenti non italo-foni se sentono di dover usare livelli diversi di formalità in italiano rispetto a quello che farebbero nella loro lingua materna, e perché: se possibile, far emergere in questo modo possibili *norme culturali* diverse (es. forme di rispetto per persone di età, sesso, ruolo o *status* diversi; maggiore o minore livello di distanza sociale percepito, senso di familiarità ...).

7. Chiedere se alle forme di saluto sono stati associati gesti particolari, e farli dimostrare dagli studenti, prestando attenzione, anche in questo caso, alle variazioni culturali.

=====
NOTA TRANSCULTURALE

I saluti e i modi di iniziare una conversazione svolgono spesso la funzione di stabilire e mantenere un generico contatto sociale. Il loro significato letterale nelle varie lingue, tuttavia, può essere molto diverso. L'italiano *Come va?* o *Come stai?*, ad esempio, corrisponde, nella traduzione italiana, a *Ciao. Che stai facendo?* in tagalog (lingua parlata nelle Filippine), a *Ciao. Hai già mangiato?* in cinese/vietnamita, a *La pace sia con te* o semplicemente *Pace* in arabo.█

VARIAZIONE 1 L'attività può essere estesa includendo tra le lingue da considerare la lingua straniera o le lingue straniere studiate o comunque conosciute dagli studenti. Lo scopo non è di realizzare un elenco esaustivo di forme di saluto nelle varie lingue, ma di sensibilizzare a come lingue diverse riflettono modi diversi di esprimere i livelli di (in)formalità in base alle diverse percezioni culturali dei contesti.

VARIAZIONE 2 A gruppi monolingui, gli studenti preparano e recitano un gioco di ruoli (*roleplay*) basato su una o due situazioni della Scheda, oppure su altre situazioni da loro descritte. A classe intera, si discutono poi brevemente le somiglianze e le differenze riscontrate tra i comportamenti verbali e non-verbali dei diversi gruppi culturali.

[Torna all'Indice Generale](#)



SCHEDA 6

Come saluteresti queste persone nelle seguenti situazioni, in italiano e nella tua lingua materna (se diversa dall'italiano)? Come pensi che ti risponderebbero le persone?

<i>Situazione</i>	<i>Italiano e/o dialetto</i>	<i>Lingua</i>
1. Sono le 8 del mattino. Uscendo di casa, incontri una signora anziana che si è trasferita da poco nell'appartamento accanto al tuo.		
2. Arrivando a scuola ti imbatti in tuo cugino che frequenta l'ultimo anno.		
3. Andando in bagno incontri il Dirigente della tua scuola.		
4. Al termine dell'ultima lezione alle 13.45 esci dall'aula mentre l'insegnante è ancora in classe.		
5. Arrivi a casa e trovi tua mamma e tua sorella.		
6. Sono le 7 di sera. Vai a comprare una rivista all'edicola, gestita da un ragazzo sui 25 anni e da suo padre. All'arrivo c'è il ragazzo, ma quando te ne vai è rimasto solo il padre.		

Attività 23 Fatti sulle lingue¹⁷

<i>OBIETTIVI</i>	Far riflettere sulla varietà delle lingue parlate nel mondo, in particolare in Europa, e sfatare possibili pregiudizi sulle lingue e sul loro uso, fornendo nel contempo informazioni concrete ed aggiornate
<i>RISORSE</i>	Schede 7A e 7B (Italiano) o 7C (inglese)
<i>PROCEDURA</i>	L'attività può essere svolta in italiano o in inglese. <ol style="list-style-type: none">1. A gruppi, gli studenti cercano di riempire gli spazi vuoti nella Scheda 7A o 8A condividendo le loro conoscenze.2. In plenaria si confrontano e si commentano brevemente le risposte dei vari gruppi, sottolineando in particolare le informazioni che hanno sorpreso maggiormente gli studenti o che hanno stimolato la loro curiosità, e aggiungendo se ritenuto opportuno altre informazioni.
<i>VARIAZIONE 1</i>	Invece di riempire spazi vuoti nella scheda, gli studenti possono rispondere a domande aperte (Scheda 7B). Il controllo delle risposte può essere fatto anche fornendo agli studenti le Chiavi qui sotto riportate.
<i>VARIAZIONE 2</i>	L'attività può essere anche presentata come un gioco a squadre, in cui vince chi riesce a fornire più risposte corrette o comunque più vicine ai dati reali.
<i>VARIAZIONE 3</i>	Se l'attività ha suscitato interesse, si possono invitare gli studenti ad approfondire alcuni degli argomenti trattati nelle schede, utilizzando Internet o altre fonti di informazioni e producendo, ad esempio, oltre a testi espositivi, anche grafici o diagrammi di sintesi.
<i>CHIAVI</i>	<i>Versione italiana</i> <ol style="list-style-type: none">1. Ci sono tra 6000 e 7000 lingue nel mondo parlate da 7 miliardi di persone divise in 189 stati indipendenti.2. Ci sono circa 225 lingue indigene in Europa: circa il 3% del totale mondiale.3. La maggior parte delle lingue del mondo sono parlate

¹⁷ Adattamento dei materiali presenti sul sito dedicato alla Giornata Europea della Lingue del Centro Europeo per le Lingue Moderne di Graz: <http://edl.ecml.at/>

in Asia e in Africa.

4. Almeno la metà della popolazione del mondo è bilingue o plurilingue, es. parla due o più lingue.
5. Molte lingue hanno 50.000 parole o più, ma di solito coloro che le parlano conoscono e usano solo una parte del vocabolario totale: nelle conversazioni di tutti i giorni le persone usano le stesse parole, poche centinaia.
6. Nel suo primo anno un bambino pronuncia una vasta gamma di suoni vocali, a circa un anno pronuncia le prime parole comprensibili, a circa tre anni si formano le frasi complesse, a cinque anni un bambino possiede diverse migliaia di parole.
7. Le lingue sono in relazione tra loro come i membri di una famiglia. La maggior parte delle lingue europee appartengono alla grande famiglia indo-europea.
8. La maggior parte delle lingue europee appartiene a tre grandi gruppi: germaniche, romanze e slave.
9. La famiglia delle lingue germaniche comprende danese, norvegese, svedese, islandese, tedesco, olandese, inglese e yiddish e altre.
10. Le lingue romanze sono italiano, francese, spagnolo, portoghese e rumeno e altre.
11. Le lingue slave sono russo, ucraino, bielorusso, polacco, ceco, slovacco, sloveno, serbo, croato, macedone, bulgaro e altre.
12. Molte lingue europee usano l'alfabeto latino. Alcune lingue slave usano l'alfabeto cirillico. Greco, armeno, georgiano e yiddish hanno il loro alfabeto.
13. Le lingue non europee più diffuse sul territorio europeo sono l'arabo, cinese e l'hindi, ognuna con il suo sistema di scrittura propria.
14. La Russia (148 milioni di abitanti) ha di gran lunga il maggior numero di lingue parlate sul suo territorio: da 130 a 200 a seconda dei criteri.
15. A causa del flusso di migranti e rifugiati, l'Europa è diventata in gran parte multilingue. Solo a Londra, si parlano 300 lingue (arabo, turco, curdo, berbero, hindi, punjabi, ecc.).

Versione inglese

1. There are between 6000 and 7000 languages in the world - spoken by 7 billion people divided into 189 independent states.
2. There are about 225 indigenous languages in Europe - roughly 3% of the world's total.
3. Most of the world's languages are spoken in Asia and

Africa.

4. At least half of the world's population are bilingual or plurilingual, i.e. they speak two or more languages.
5. Many languages have 50,000 words or more, but individual speakers normally know and use only a fraction of the total vocabulary: in everyday conversation people use the same few hundred words.
6. In its first year a baby utters a wide range of vocal sounds; at around one year the first understandable words are uttered; at around three years complex sentences are formed; at five years a child possesses several thousand words.
7. Languages are related to each other like the members of a family. Most European languages belong to the large Indo-European family.
8. Most European languages belong to three broad groups: Germanic, Romance and Slavic.
9. The Germanic family of languages includes Danish, Norwegian, Swedish, Icelandic, German, Dutch, English and Yiddish, among others.
10. The Romance languages include Italian, French, Spanish, Portuguese and Romanian, among others.
11. The Slavic languages include Russian, Ukrainian, Belarusian, Polish, Czech, Slovak, Slovenian, Serbian, Croatian, Macedonian, Bulgarian and others.
12. Most European languages use the Latin alphabet. Some Slavic languages use the Cyrillic alphabet. Greek, Armenian, Georgian and Yiddish have their own alphabet.
13. The non-European languages most widely used on European territory are Arabic, Chinese and Hindi, each with its own writing system.
14. Russia (148 million inhabitants) has by far the highest number of languages spoken on its territory: from 130 to 200 depending on the criteria.
15. Due to the influx of migrants and refugees, Europe has become largely multilingual. In London alone some 300 languages are spoken (Arabic, Turkish, Kurdish, Berber, Hindi, Punjabi, etc.).

Torna all'Indice Generale

SCHEDA 7A

1. Ci sono tra 6000 e lingue nel mondo parlate da miliardi di persone divise in 189 stati indipendenti.
2. Ci sono circa lingue indigene in Europa: circa il 3% del totale mondiale.
3. La maggior parte delle lingue del mondo sono parlate in e in
4. Almeno il% della popolazione del mondo è bilingue o plurilingue, cioè parla due o più lingue.
5. Molte lingue hanno parole o più, ma di solito coloro che le parlano conoscono e usano solo una parte del vocabolario totale: nelle conversazioni di tutti i giorni le persone usano le stesse parole, poche centinaia.
6. Nel suo anno un bambino pronuncia una vasta gamma di suoni vocali, a circa anno/anni pronuncia le prime parole comprensibili, a circa anni si formano le frasi complesse, a anni un bambino possiede diverse migliaia di parole.
7. Le lingue sono in relazione tra loro come i membri di una famiglia. La maggior parte delle lingue europee appartengono alla grande famiglia
8. La maggior parte delle lingue europee appartiene a tre grandi gruppi:, e
9. La famiglia delle lingue germaniche comprende
10. Le lingue romanze sono
11. Le lingue slave sono
12. Molte lingue europee usano l'alfabeto Alcune lingue slave usano l'alfabeto Greco, armeno, georgiano e yiddish hanno il loro alfabeto.
13. Le lingue non europee più diffuse sul territorio europeo sono, e, ognuna con il suo sistema di scrittura propria.
14. La (148 milioni di abitanti) ha di gran lunga il maggior numero di lingue parlate sul suo territorio: da a a seconda dei criteri.
15. A causa del flusso di migranti e rifugiati, l'Europa è diventata in gran parte multilingue. Solo a Londra, si parlano lingue (....., turco, curdo, berbero,, punjabi, ecc.)

SCHEDA 7B

1. Quante lingue sono parlate nel mondo?
2. Quante lingue originarie (cioè non lingue parlate da persone di recente immigrazione) sono parlate in Europa?
3. In quali continenti è parlata la maggioranza delle lingue?
4. Che percentuale della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue, cioè parla più di una lingua?
5. Quante parole della propria lingua materna si usano in media nella conversazione quotidiana?
6. A quanti anni un bambino riesce ad articolare a. delle parole comprensibili? b. delle frasi complesse? Quante parole possiede a cinque anni?
7. A quale ampio gruppo linguistico appartiene la maggioranza delle lingue parlate in Europa?
8. Quali sono i tre grandi gruppi di lingue parlate in Europa? Quali lingue appartengono a ogni gruppo?
9. Oltre all'alfabeto latino, quali altri alfabeti sono usati da quali lingue europee?
10. Quali sono le due lingue non-europee più usate in Europa?
11. Quale paese europeo ha più lingue parlate sul suo territorio?
12. Quante lingue approssimativamente sono parlate a Londra? Quali sono alcune di queste lingue non-europee?



SCHEDA 7C

1. There are between 6000 and languages in the world - spoken by billion people divided into 189 independent states.
2. There are about indigenous languages in Europe - roughly 3% of the world's total.
3. Most of the world's languages are spoken in and
4. At least% of the world's population are bilingual or plurilingual, i.e. they speak two or more languages.
5. Many languages have words or more, but individual speakers normally know and use only a fraction of the total vocabulary: in everyday conversation people use the same few hundred words.
6. In its year a baby utters a wide range of vocal sounds; at around year(s) the first understandable words are uttered; at around years complex sentences are formed; at years a child possesses several thousand words.
7. Languages are related to each other like the members of a family. Most European languages belong to the large family.
8. Most European languages belong to three broad groups:, and
9. The Germanic family of languages includes
10. The Romance languages include
11. The Slavic languages include
12. Most European languages use the alphabet. Some languages use the Cyrillic alphabet. Greek, Armenian, Georgian and Yiddish have their own alphabet.
13. The non-European languages most widely used on European territory are, and, each with its own writing system.
14. (148 million inhabitants) has by far the highest number of languages spoken on its territory: from to depending on the criteria.

Due to the influx of migrants and refugees, Europe has become largely multilingual. In London alone some languages are spoken (....., Turkish, Kurdish, Berber,, Punjabi, etc.).

Attività 24 Giocare con le lingue¹⁸

OBIETTIVI

- Scoprire alcune divertenti parole ed espressioni in lingue diverse, come palindromi (= parole e frasi che si possono leggere anche all'incontrario), parole lunghissime e scioglilingua
- Provare se possibile a pronunciare tali parole, abituandosi a suoni diversi
- Ricercare fenomeni linguistici simili nella propria lingua materna o in lingue straniere o seconde

RISORSE

Schede 8, 9 e 10

PROCEDURA

1. Gli studenti, a piccoli gruppi, possono provare a “giocare” con le parole, ripetendole a voce alta, aiutandosi (ed eventualmente facendosi aiutare dall'insegnante) con la pronuncia anche di lingue sconosciute.
2. Possono poi cercare di trovare parole ed espressioni simili nelle lingue che conoscono.
3. A seconda della curiosità dimostrata dalla classe, si può anche far riflettere sui meccanismi di composizione delle parole nelle diverse lingue (ad esempio, da destra verso sinistra in inglese e tedesco, ma il contrario 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*).






VARIAZIONE

Alcune attività possono essere trasformate in giochi, con i gruppi che competono per riuscire, ad esempio, a pronunciare più volte di seguito lo stesso scioglilingua.




[Torna all'Indice Generale](#)













¹⁸ Adattamento dei materiali presenti sul sito dedicato alla Giornata Europea della Lingue del Centro Europeo per le Lingue Moderne di Graz: <http://edl.ecml.at/>

SCHEDA 8 – Palindromi

<p style="text-align: center;">Palindromi parole e frasi che si possono leggere anche all'incontrario!</p> <p style="text-align: center;">Italiano </p> <p>O mordo tua nuora o aro un autodromo</p> <p>I topi non avevano nipoti</p>	<p style="text-align: center;">Palindromi parole e frasi che si possono leggere anche all'incontrario!</p> <p style="text-align: center;">Sloveno </p> <p>V elipsi spi lev "In un ellissi dorme un leone"</p> <p>Perica reže raci rep</p> <p>"Una lavandaia sta tagliando la coda di un'anatra"</p>
<p style="text-align: center;">Palindromi parole e frasi che si possono leggere anche all'incontrario!</p> <p style="text-align: center;">Inglese </p> <p>Madam, I'm Adam "Signora, sono Adamo"</p> <p>Was it a cat I saw? "E' un gatto quello che ho visto?"</p> <p>A man, a plan, a canal, Panama "Un uomo, un progetto, un canale, Panama"</p>	<p style="text-align: center;">Palindromi parole e frasi che si possono leggere anche all'incontrario!</p> <p style="text-align: center;">Francese </p> <p>Et la marine va, papa, venir à Malte "E la marina, papà, verrà a Malta"</p> <p>Esopo reste ici et se repose "Esopo resta qui e si riposa"</p>
<p style="text-align: center;">Palindromi parole e frasi che si possono leggere anche all'incontrario!</p> <p style="text-align: center;">Tedesco </p> <p>Eibohphobie "paura dei palindromi"</p> <p>Sei fein, nie fies "Sii bravo, non essere mai cattivo"</p>	




SCHEDA 9 – Parole lunghissime

<p style="text-align: center;">Le parole più ... luuuuuuunghie!</p> <p style="text-align: center;">Tedesco </p> <p>Rindfleischetikettierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz</p> <p>(63 lettere)</p> <p>"La legge che riguarda la delega degli obblighi per la supervisione della marcatura del bestiame e l'etichettatura del manzo"</p> 	<p style="text-align: center;">Le parole più ... luuuuuuunghie!</p> <p style="text-align: center;">Greco antico</p> <p>lopado-temacho-selacho-galeo-kranio-leipsano-drim-hupotrimmatosilphio-karabo-melito-katakechumeno-kichi-epikossuphophatto-peristeralektruon-opto-kephallo-kigklo-peleio-lagoio-siraio-baphe-traganopterugon</p> <p>(183 lettere)</p> <p style="text-align: center;">Aristofane, drammaturgo greco</p> <p>"Un piatto composto da ogni tipo di leccornie, pesce, selvaggina e salse"</p> 
--	--

<p>Le parole più ... luuuuuuunghel!</p> <p>Inglese </p> <p>Pneumonoultramicroscopicsilicovolcanokonosis</p> <p>(45 lettere)</p> <p>"Una malattia dei polmoni dovuta all'inalazione di polvere di silicio"</p> 	<p>Le parole più ... luuuuuuunghel!</p> <p>Italiano </p> <p>Psiconeuroendocrinoimmunologia</p> <p>(30 lettere)</p> <p>"Una disciplina che studia il rapporto tra il funzionamento del sistema nervoso, il sistema immunitario e il sistema endocrino"</p> 
<p>Le parole più ... luuuuuuunghel!</p> <p>Sloveno </p> <p>starocerkenoslovanščina</p> <p>(24 lettere)</p> <p>"Antica lingua ecclesiastica slava"</p> 	<p>Le parole più ... luuuuuuunghel!</p> <p>Tedesco </p> <p>Donaudampfschiffahrtsgesellschaftskapitänsmütze</p> <p>(48 lettere)</p> <p>«Un berretto usato da un capitano sul fiume Danubio»</p> 
<p>Le parole più ... luuuuuuunghel!</p> <p>Italiano </p> <p>precipitevolissimamente</p> <p>(26 lettere)</p> <p>«A gran precipizio»</p> 	<p>Le parole più ... luuuuuuunghel!</p> <p>Inglese </p> <p>Hippopotomonstrosesquipedalianism</p> <p>(33 lettere)</p> <p>"L'amore per le parole lunghe"</p> 

SCHEDA 10 – Scioglilingua

<p>Scioglilingua!!!! </p> <p>Inglese </p> <p>Sister Sue sells sea shells. She sells sea shells on shore. The shells she sells. Are sea shells she sees? Sure she sees shells she sells</p> <p>"Sorella Sue vende conchiglie di mare. Vende conchiglie di mare sulla spiaggia. Vende le conchiglie. Sono conchiglie di mare quelle che vede? Sicuro vede le conchiglie che vende"</p>	<p>Scioglilingua!!!! </p> <p>Tedesco </p> <p>Zwei schwarze schleimige Schlangen sitzen zwischen zwei spitzigen Steinen und zischen</p> <p>"Due viscidì serpenti neri sono seduti tra due rocce acuminatè e sibilano"</p>
---	---

<p>Scioglilingua!!!!</p> <p>Inglese </p> <p>How much wood would a woodchuck chuck if a woodchuck could chuck wood? A woodchuck would chuck all the wood that he could if a woodchuck could chuck wood</p> <p>"Quanto legno morderebbe una marmotta se una marmotta potesse mordere il legno? Una marmotta morderebbe tutto il legno che potrebbe se una marmotta potesse mordere il legno"</p>	<p>Scioglilingua!!!!</p> <p>Francese </p> <p>Combien de sous sont ces saucissons-ci? Ces saucissons-ci sont six sous</p> <p>"Quanto costano queste salsicce qui? Queste salsicce costano sei soldi"</p>
<p>Scioglilingua!!!!</p> <p>Inglese </p> <p>You've known me to light a night light on a light night like tonight. There's no need to light a night light on a light night like tonight, for a night light's a slight light on tonight's light night</p> <p>«Sai che io accendo una luce notturna in una notte chiara come stanotte. Non c'è nessun bisogno di accendere una luce notturna in una notte chiara come stanotte, poiché una luce notturna è una luce fioca nella notte chiara di stanotte»</p>	<p>Scioglilingua!!!!</p> <p>Inglese </p> <p>Irish Wristwatch "orologio da polso irlandese"</p> <p>Red Leather, Yellow Leather "pelle rossa, pelle gialla"</p> <p>Unique New York "New York l'unica"</p>



Head uut aastat! Godt nytt år! Gelukkig nieuwjaar!

Štaštný nový rok! Gleðilegt nýtt ár! Срећна Нова година!

Buon anno nuovo! Bon any nou! Szczęśliwego nowego roku!

Shnorhavor nor tari! Bonne année! Ath bhliain faoi mhaise!

Godt nytt år! Godt nytt år! Feliz año nuevo! E gudd neit Joēr! Is-sena t-tajba!

честита нова година! Gózdár vltin e tí! Laimigu Jauno gadul!

Yeni yılınız kutlu olsun! Srećna Nova godina! Καλή Χρονιά!

Laimingų Naujųjų Metų! Un an nou ferici! Happy new year!

Schönes neues Jahr! Srećno novo leto! Oimeelista uuttia cuovat!

EUROPEAN CENTRE FOR
MULTILINGUALITY

UNIVERSITY OF JYVÄSKY
CENTRE FOR EUROPEAN
Linguistic and Cultural
Studies

Attività 25 “Amici veri e falsi”

OBIETTIVI

- Sollecitare la consapevolezza che le conoscenze lessicali possedute in una o più lingue possono essere sfruttate per dedurre il significato di parole in altre lingue
- Rendersi conto che le somiglianze tra le forme delle parole possono nascondere significati diversi in lingue diverse (“falsi amici”)

RISORSE

Scheda 11

PROCEDURA

Questa attività si presta particolarmente ad essere svolta in una classe in cui siano presenti conoscenze di più lingue. Tuttavia gli studenti possono aiutarsi anche con l'utilizzo di dizionari, Internet e altre risorse.

Gli studenti possono lavorare a coppie o piccoli gruppi prima di condividere e discutere il loro lavoro in plenaria.

VARIAZIONE

In alternativa, si possono organizzare gli studenti a piccoli gruppi, ad es. di 4 persone l'uno, identificando ognuno dei 4 studenti con una lettera A-B-C-D. Dopo una prima fase di lavoro nei “gruppi base”, i gruppi si riformano per lettera (un gruppo degli studenti A, uno degli studenti B ecc.) e si confronta il lavoro nei nuovi gruppi. Si può anche decidere, in una terza fase, di far tornare gli studenti nei “gruppi-base” originari per un ulteriore confronto. In tal modo si ha il vantaggio di sfruttare e far condividere sia le conoscenze pregresse che il lavoro svolto a tutta la classe.

Prima fase: A B A B A B A B

 C D C D C D C D

Seconda fase: A A B B C C D D

 A A B B C C D D

CHIAVI

3.

E parents = genitori; E college = istituto a livello universitario; F collège = scuola media; E decade = decennio; E magazine = rivista; F magazine = rivista; F magasin = magazzino; D Firma = ditta; E firm = ditta, *ma anche* fermo, saldo; F firme = ditta; E fabric =

tessuto; E editor = redattore, direttore di giornale

4.

io/ich/I/je --- uns/us --- wir/we --- der/das/die/the

tu/du/you/tu --- n/uno/una/ein/eine/a/an/un/une

suo/sua/suoi/sue/sein/seine/son/sa/ses ---

per/fuer/for/pour --- lungo/entlang/along/le long de

5.

mal/bien; badly/well; schlecht/gut; male/bene

wide/narriw; breit/beschränkt; largo/(ri)stretto

high/low; hoch/niedrig; alto/basso

[Torna all'Indice Generale](#)



SCHEDA 11

Questa scheda vi invita a riflettere sul fatto che le conoscenze e le abilità acquisite in una lingua possono essere utili anche quando si tratta di utilizzare un'altra lingua. In particolare, vi si propongono alcune brevi attività incentrate sui legami che intercorrono tra il *lessico* di più lingue. Cercate di utilizzare al meglio tutte le conoscenze linguistiche presenti nel vostro gruppo!

Codici utilizzati: I = italiano; D = tedesco; E = inglese; F = francese; S = spagnolo

1. In quali lingue, da voi almeno in parte conosciute, compaiono queste “parole internazionali” o varianti molto simili?

Restaurant	
Garden	
Hotel	
Station	
Bus	

2. Anche queste parole sono più o meno simili in diverse lingue – sono cioè dei “veri amici”. Quali sono i loro corrispettivi in altre lingue a voi almeno in parte note?

E price		E normal	
I data		I strada	
D Uhr		F qualité	
F cuisine		S cliente	
S grande		E address	
D Direktor			

3. Attenzione però ai “falsi amici” (parole simili nell’ortografia ma diverse nel significato)! In base alle lingue da voi almeno parzialmente conosciute, sapreste individuare i “falsi amici” tra queste parole?

<i>I</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	
parenti	===	parents	parents	
collegio	Kollegium	college	collège	
decade	Decade	decade	décade	

magazzino	Magazin	magazine	magazine	
firma	Firma	firm	magasin	
fabbrica	Fabrik	fabric	firme	
editore	====	editor	fabrique	
			éditeur	

4. Molti elementi grammaticali appartenenti a “classi chiuse” - come articoli, dimostrativi, pronomi, possessivi, preposizioni, congiunzioni - sono simili in diverse lingue (ma con il solito pericolo dei “falsi amici”). Cercate di completare questa tabella in base alle vostre conoscenze linguistiche.

I	D	E	F
io			
==	uns		==
==		We	==
==	der/das/die		==
			tu
	ein, eine		
		==	son, sa, ses
		for	
lungo (prep.)			

5. Spesso è possibile dedurre il significato di una parola se nel contesto è presente il suo *opposto*. Quali sono le parole mancanti in queste tabelle?

F mal \leftrightarrow	F ample, large \leftrightarrow étroit
E badly \leftrightarrow	E \leftrightarrow narrow
D schlecht \leftrightarrow	D \leftrightarrow beschränkt
I \leftrightarrow	I \leftrightarrow (ri)stretto

F haut \leftrightarrow bas
E \leftrightarrow low
D \leftrightarrow niedrig
I \leftrightarrow

Attività 26 “Falsi amici”

OBIETTIVI Rendersi conto che parole simili per ortografia e/o pronuncia in due o più lingue possono avere significati diversi (“falsi amici”)

RISORSE Schede 12¹⁹ e 13

PROCEDURA 1. Gli studenti possono lavorare a gruppi, utilizzando le loro preconcoscenze nelle lingue che conoscono anche parzialmente, o ricorrendo se necessario ad altre risorse come i dizionari.
2. Nel controllo in plenaria sottolineare come la somiglianza formale di parole in più lingue è certamente una risorsa da sfruttare, essendo però ben consapevoli del pericolo dei “falsi amici”.

VARIAZIONE L’attività può essere un’occasione per imparare ad utilizzare in modo efficace i dizionari elettronici disponibili su Internet.

CHLAVE *Scheda 1:* 2 angelo; 3 angelo; 4 braccio; 5 cattivo, 6 banca, riva (di fiume); 7 granaio, stalla; 8 birra; 9 grosso; 10 grasso di balena, piangere forte; 11 reggiseno; 12 marca; 13 = berretto; 14 = carro, cocchio; 15 = porta; 16 = selce; 17 = quattro; 18 = divario; 19 = regalo; 20 = regalo; 21 = vetro, bicchiere; 22 = elmetto; 23 = lista; 24 = mais; 25 = trama; 26 = zucchero; 27 = zucchero; 28 = cravatta; 29 = tonno; 30 = tonno

Scheda 2: 2. irritato – annoiato – bored; 3. fabbrica – fattoria – farm; 4. efficace – effettivo – actual; 5. decennio – decade – (period of) ten days; 6. proprietà immobiliare – estate – summer; 7. rivista – magazzino – storeroom; 8. maleducato – rude – rough; 9. macchina fotografica – camera (stanza) – room; 10. tessuto – fabbrica – factory; 11. energico – energetico – energy-giving; 12. redattore, direttore (di giornale) – editore – publisher; 13. medico – fisico – physicist; 14. conferenza – lettura – reading; 15. studioso – scolaro – pupil; 16. colto – educato – polite; 17. alienato – lunatico – moody; 18. Discussione - argomento – topic; 19. biblioteca – libreria – bookshop; 20. finale – eventuale – possible

[Torna all'Indice Generale](#)

¹⁹ Adattamento dei materiali presenti sul sito dedicato alla Giornata Europea della Lingue del Centro Europeo per le Lingue Moderne di Graz: <http://edl.ecml.at/>

SCHEDA 12

Osserva con attenzione come le parole di una lingua possono essere “falsi amici” in inglese, cioè possono avere in inglese tutt’altro significato. Completa la tabella con gli equivalenti italiani dei “falsi amici” inglesi.

Codici: B = basco; C = ceco; D = tedesco; Du = olandese; E = inglese; Esp = spagnolo; F = francese; Fin = finlandese; I = italiano; L = lettone; P = polacco; R = romeno; S = svedese; Slo = slovacco

Esempio 1: la parola olandese *aloud* è un “falso amico” in inglese, perchè significa *ancient*; a sua volta la parola inglese *aloud* significa *a voce alta* in italiano

<i>“Falso amico” e significato in inglese</i>	<i>“Falso amico” inglese</i>	<i>Equivalente del “falso amico” inglese in italiano</i>
1 Du aloud = E ancient	E aloud	I <i>a voce alta</i>
2 Du angel = E sting	E angel	I
3 D angel = E fishing rod	E angel	I
4 Du arm = E poor	E arm	I
5 Du bad = E bath	E bad	I
6 Du bank = E cough	E bank	I
7 S barn = E children	E barn	I
8 Du beer = E bear	E beer	I
9 Du big = E baby pig	E big	I
10 Du blubber = E mud	E blubber	I
11 S bra = E good	E bra	I
12 Du brand = E fire	E brand	I
13 R cap = E head	E cap	I
14 F chariot = E trolley	E chariot	I
15 Du door = E through	E door	I
16 S flint = E bald head	E flint	I
17 F four = E oven	E four	I
18 S gap = E mouth	E gap	I
19 D gift = E poison	E gift	I
20 S gift = E married	E gift	I
21 S glass = E ice-cream	E glass	I
22 Fin helmet = E pearls	E helmet	I
23 Slo list = E leaf	E list	I

24 L maize = E bread	E maize	I
25 C plot = E fence	E plot	I
26 B sugar = E flame	E sugar	I
27 R sugar = E baby	E sugar	I
28 Fin tie = E way; road	E tie	I
29 Esp tuna = E cactus	E tuna	I
30 C tuna = E ton	E tuna	I

SCHEDA 13

Le seguenti parole inglesi hanno tutte un “falso amico” italiano. Scopri il significato reale dei vocaboli elencati e gli equivalenti inglesi dei loro “falsi amici”.

<i>La parola inglese ...</i>	<i>significa ...</i>	<i>e non ...</i>	<i>che in inglese è ...</i>
1. parents	<i>genitori</i>	<i>parenti</i>	<i>relatives</i>
2. annoyed			
3. factory			
4. effective			
5. decade			
6. estate			
7. magazine			
8. rude			
9. camera			
10. fabric			
11. energetic			
12. editor			
13. physician			
14. lecture			
15. scholar			
16. educated			
17. lunatic			
18. argument			
19. library			
20. eventual			

Attività 27 La struttura delle lingue

OBIETTIVI

- Sollecitare la consapevolezza che la conoscenza della struttura di una o più lingue può essere sfruttata per fare e verificare ipotesi sulla struttura di altre lingue
- Rendersi conto che sulla base di esempi è possibile fare e verificare ipotesi sulla struttura di una lingua

RISORSE

Scheda 14

PROCEDURA

Questa attività si presta particolarmente ad essere svolta in una classe in cui siano presenti conoscenze di più lingue. Tuttavia gli studenti possono aiutarsi anche con l'utilizzo di dizionari, Internet e altre risorse. Gli studenti possono lavorare a coppie o piccoli gruppi prima di condividere il loro lavoro in plenaria.

VARIAZIONE

Si veda l'attività precedente.

CHIAVI

1. D participio passato alla fine della frase
2. D1 Ich fahre nach Italien in wenigen Tagen
D2 Nach Italien fahre ich in wenigen Tagen
D3 In wenigen Tagen fahre ich nach Italien
D è possibile spostare un complemento all'inizio della frase, invertendo soggetto e verbo
3. D Der Zug kommt um 13.32 in Frankfurt an
D In Frankfurt steigt Herr Breuer aus
D Füllen Sie diese Karte aus
D esistono verbi composti separabili (*ausfüllen* → Füllen ... aus)
E esistono verbi seguiti da particelle avverbiali (phrasal verbs) (*fill in* → Fill in this card = Fill this card in = Fill it in)
4. E I have eaten very well
D Ich habe sehr gut gegessen
D Um Sie besser zu bedienen
D participio passato alla fine della frase; verbo alla fine in frasi finali (Per ... Afin de ... To ... Um ... zu bedienen)
5. I amico/D Freund; I persona/E person; I personale/D persönlich
I clienti/D Kunde/E client/F client; I porzione/D Portionen/E portions/F portions; I prezzi/D Preis/E prices
I lungo/D lang; I più lungo/E longer; I (il) più lungo/D (der) längste/E (the) longest

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 14

Questa scheda vi invita a riflettere sul fatto che le conoscenze e le abilità acquisite in una lingua possono essere utili anche quando si tratta di utilizzare un'altra lingua. In particolare, vi si propongono alcune brevi attività incentrate sui legami che intercorrono tra le *strutture grammaticali* di più lingue. Cercate di utilizzare al meglio tutte le conoscenze linguistiche presenti nel vostro gruppo!

Codici utilizzati: I = italiano; D = tedesco; E = inglese; F = francese

1. *Che somiglianze e differenze si possono notare tra le varie lingue in questi esempi?*

I Leopardi scrisse *A Silvia*. → *A Silvia* fu scritta da Leopardi.

E Paul McCartney wrote *Yesterday*. → *Yesterday* was written by Paul McCartney.

D Mozart schrieb *Die Zauberflöte*. → *Die Zauberflöte* wurde von Mozart geschrieben.

2. *Leggete questi esempi e fornite le tre possibili traduzioni in tedesco, usando le parole tra parentesi. Che regola potreste formulare in proposito?*

F Le film commence à 8 heures.

I Il film comincia alle 8.

E The film starts at 8.

D Der Film beginnt um 8 Uhr = Um 8 Uhr beginnt der Film.

I Vado in Italia tra pochi giorni (*fabre / in wenigen Tagen / ich / nach Italien*)

= D 1.

= D 2.

= D 3.

3. *Completate gli spazi vuoti con le parole mancanti. Che differenze ci sono tra italiano e francese, da una parte, e inglese e tedesco, dall'altra?*

ORARIO TRENI
Colonia p. 9.44
Francoforte a. 13.32

→ D Der Zug fährt um 9.44 Uhr von Köln ab.

→ D in Frankfurt

(verbo da usare: *ankommen*)

D Herr Breuer steigt in Köln ein. *einsteigen* = salire

D In Frankfurt *aussteigen* =

La sfida della competenza plurilingue

F Remplissez cette fiche.

I Riempia questa scheda.

E Fill in this card = Fill this card in.

D Sie (parole da usare: *ausfüllen / Karte / diese*)

4. Osservate questi esempi e completate gli spazi vuoti con le parole tra parentesi. Che differenze potete notare tra le varie lingue?

I Sono venuto in Italia per imparare l'italiano.

F Je suis venu en France pour apprendre le français.

E I have come to England to learn English.

D Ich bin nach Deutschland gekommen, um Deutsch zu lernen.

I Ho mangiato molto bene.

E (*eaten / I / well / very / have*)

D (*gegessen / ich / sehr / habe / gut*)

I Per servirLa meglio ...

F Afin de mieux Vous servir ...

E To serve you better ...

D (*bedienen / besser / zu / um / Sie*)

5. Nella formazione delle parole, è importante riconoscere i suffissi perché segnalano categorie grammaticali come sostantivo vs aggettivo/avverbio, singolare vs plurale, comparativi e superlativi, declinazioni, coniugazioni, e così via. Cercate di completare queste tabelle in base alle vostre conoscenze linguistiche.

I	D	E
		friend
amichevole	freundlich	friendly
	Person	
		personal

<i>I</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>
cliente/.....	...../Kunden	...../clients	...../clients
...../porzioni	Portion/.....	portion/.....	portion/.....
prezzo/.....	...../Preise	price/.....	prix/prix

<i>I</i>	<i>D</i>	<i>E</i>
grande	groß	great
più grande	größer	greater
(il) più grande	(der) größte	(the) greatest
		long
	länger	
(il)	(der)	(the)



Attività 28 Il topo

- OBIETTIVI** Decodificare un testo multilingue, attraverso il confronto interlinguistico, e tradurlo in una o più lingue conosciute
- RISORSE** Schede 15 e 16
- PROCEDURA**
1. Presentare il contesto dell'attività, chiedendo agli studenti, a piccoli gruppi, di osservare attentamente le frasi per identificare somiglianze e differenze, facendo ricorso a tutte le conoscenze linguistiche del gruppo. Confrontare poi a classe intera la traduzione italiana, accettando tutte le alternative che rendano comunque il senso corretto della frase.
 2. La domanda 2 può essere discussa a classe intera, aiutando se necessario gli studenti a riconoscere le tre grandi famiglie linguistiche. Si può poi chiedere di assegnare ciascuna delle lingue elencate al n. 3 ad una delle tre famiglie.
 3. Lasciare che gli studenti, a coppie o piccoli gruppi, abbinino ogni frase dei testi A e B ad una delle lingue elencate al n. 3. Procedere poi ad una verifica a classe intera.
 4. Far emergere da una breve discussione del n. 4 l'utilità di utilizzare tutte le proprie conoscenze linguistiche, anche molto parziali, nonché tutte le somiglianze tra le lingue, per stabilire o almeno ipotizzare i significati in lingue sconosciute. Sottolineare che queste strategie deduttive possono essere utilizzate a più riprese: si può infatti cercare di mettere a fuoco i significati facendo e verificando man mano possibili ipotesi
- VARIAZIONE 1** Invece dell'italiano, o in aggiunta all'italiano, si può chiedere agli studenti di realizzare la Versione C in un'altra o in altre lingue conosciute.
- VARIAZIONE 2** Per uno sfruttamento più analitico del testo si può chiedere agli studenti di trovare tutti gli equivalenti linguistici che riescono ad identificare (cioè le parole che nelle varie lingue hanno lo stesso significato), utilizzando ad esempio la scheda 2.

CHIAVE

1.
 - C1 Un topo cammina per la casa col suo piccolo.
 - C2 Improvvisamente, vede un gatto.
 - C3 Il topolino è molto spaventato.
 - C4 Il gatto si avvicina.
 - C5 La mamma topo dice al topolino:
 - C6 “Non avere paura e ascolta!”
 - C7 E con sorpresa del suo piccolo comincia ad abbaiare: “Bau, bau, bau”
 - C8 Il gatto riparte subito di corsa, impaurito.
 - C9 Allora la mamma dice al suo topolino:
 - C10 Vedi come è utile essere bilingue!”
2. Sono rappresentate le tre principali famiglie linguistiche europee: lingue neolatine, lingue germaniche, lingue slave.
3. Le lingue utilizzate sono, nell’ordine:
Versione A: inglese, occitano, romeno, romanzo, serbo-croato, spagnolo, creolo della Guadalupa, italiano, tedesco, portoghese
Versione B: spagnolo, tedesco svizzero, inglese, tedesco, creolo della Guadalupa, italiano, romanzo, portoghese, romeno, occitano

[*Torna all’Indice Generale*](#)

SCHEDA 15



1. Leggete le due versioni di questa storia (A e B) e scrivetene una terza versione (C), tutta in italiano:

Versione A		Versione B	
A1	A mouse is walking around the house with her baby.	Un ratòn se pasea por la casa con su ratoncillo.	B1
A2	Tot d'un còp, auson un cat.	Plötzlech ghöre si ä Chatz.	B2
A3	Șoricelul este foarte speriat.	The baby mouse is very frightened.	B3
A4	Il giat s'avischina.	Die Katze kommt näher.	B4
A5	Mama govori mișicu:	Maman-sourit la di ti sourit la:	B5
A6	«No tengas miedo y escuchal!»	«Non avere paura e ascolta!»	B6
A7	É douvan pitit a'y sézi y meté'y ka japé: «waf, waf, waf ...»	Ed a la surpraisa da sia pitschna cumenza elle a bublar: «vu vu, vu vu...»	B7
A8	Il gatto riparte subito di corsa, impaurito.	O gato pōe-se a fugir cheio de medo.	B8
A9	Da sagt die Mama zu ihrem Mausekind:	Atunci, mama zice șoricelului ei:	B9
A10	«Vês como é útil ser-se bilingue!»	«Veses qu'aquò sièrv de saupre una outra lenga!»	B10

Versione C (Italiano)	
C1	
C2	
C3	
C4	
C5	
C6	
C7	
C8	
C9	
C10	

2. Quante e quali famiglie linguistiche sono rappresentate nelle versioni A e B?

3. In quale lingua è scritta ogni frase? Scegliete tra:

occitano, inglese, romeno, italiano, spagnolo, romanzo, portoghese, creolo della Guadalupa, tedesco, serbo-croato, tedesco svizzero

A1	B1
A2	B2
A3	B3
A4	B4
A5	B5
A6	B6
A7	B7
A8	B8
A9	B9
A10	B10

4. Quali *strategie* avete utilizzato per eseguire i tre compiti precedenti? In che modo queste strategie possono aiutarvi a comprendere almeno in parte una lingua totalmente o parzialmente sconosciuta?

SCHEDA 16

<i>Ital.</i>										

Attività 29 Navigando tra le lingue

OBIETTIVI

- Risalire da esempi di lingue conosciute e sconosciute alle regole che governano un sistema linguistico formulando e verificando ipotesi di generalizzazione
- Formulare e applicare le regole identificate

RISORSE

Scheda 17²⁰

PROCEDURA

Questa attività è incentrata sull'attivazione di processi *induttivi* - i processi attraverso cui osservare attentamente degli esempi di un codice per riuscire a decifrarlo. Partendo da contesti particolari e specifici, si possono trovare relazioni e regolarità nelle informazioni in arrivo. I processi induttivi permettono di formulare e verificare delle ipotesi su concetti e "regole" più generali, "modelli" per interpretare e spiegare fenomeni, "leggi" di natura più astratta.

La scheda propone numerose attività che possono essere svolte anche in momenti diversi, scegliendo eventualmente tra le attività proposte quelle più adatte al proprio contesto. In alcuni casi una minima conoscenza dell'inglese può facilitare il compito.

Le attività possono essere svolte prima a coppie e poi a piccoli gruppi. Nel controllo finale in plenaria sottolineare come l'attivazione di conoscenze pregresse e un'osservazione attenta delle differenze e delle somiglianze tra le lingue può aiutare a capire come funziona un sistema linguistico.

L'attività 30 propone un'esperienza simile, ma focalizzata su esempi di una lingua immaginaria.

CHIAVE

1. a. cin – wewe; b. meh; c. vecchio; d. komitcin – koyawewe – ikalmeh – koyasosol

2. 我的书 wo de shu

3. b. cold – old – warm – long – white – red; d. 1. neve; 2. una barca; 3. no, calda; 4. dormiva; 5. un berretto rosso; 6. lunga e bianca; 7. accanto a lui

²⁰ Parziale adattamento da: Jones B. 1984. *How Language Works*, Cambridge, Cambridge University Press

Traduzione letterale. La giornata era fredda. C'era neve sul terreno. C'era ghiaccio sul mare. C'era una barca sul mare. La casa era calda. Accanto alla porta dormiva un vecchio uomo. Aveva un berretto rosso sulla sua testa e una lunga barba bianca. Un cane era seduto accanto a lui sul pavimento.

4. a. 1. le prote; 2. stanno galsando; 3. ai brelli; 4. prote; 5. stanno galsando; 6. brelli; l'ordine delle parole; d. io ti amo; tu mi ami; in cinese il pronome personale soggetto e quello complemento sono uguali (come *you* in inglese) mentre in italiano sono diversi; in italiano l'ordine delle parole è diverso (*ti, mi* prima del verbo)

5. a. in francese, inglese e tedesco con l'inversione soggetto/verbo; in cinese con la ripetizione del verbo preceduto dalla negazione; b. zhongguo hua;

你懂不懂国话 *ni dong bu dong zhongguo hua?*

c. dal tono della voce (intonazione), come in italiano (in cui però il soggetto non è obbligatorio: *Vieni?*)

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 17

1.

Osserva queste parole della lingua *azteca* e i loro equivalenti in *italiano* e rispondi alle domande.

<i>Aztec</i>	<i>Italiano</i>
ikalwewe	grande casa
ikalsosol	vecchia casa
ikalcin	piccola casa
komitwewe	grande pentola
komitsosol	vecchia pentola
petatwewe	grande stuoia
petatsosol	vecchia stuoia
petatcin	piccola stuoia
komitmeh	pentole
petatmeh	stuoie
koyamecin	piccolo maiale
koyamemeh	maiali



- a. Come si diceva “piccolo e “grande” in azteco?
.....
- b. Come si faceva il plurale?
.....
- c. Che cosa significava *sosol* alla fine di una parola?
.....
- d. Traduci in azteco:
piccola pentola =
grosso maiale =
case =
vecchio maiale =

2.

In *cinese*, per dire a chi appartiene qualcosa si aggiunge il suono *de*:

人	ren = l'uomo	人的书	ren de shu = il libro dell'uomo
人的	ren de = dell'uomo	我	wo = io
		我的	wo de = mio

E allora come si dice in cinese *il mio libro*?

3.

In *italiano* ci sono solo due generi, maschile e femminile. In *inglese* c'è un solo genere, mentre in *tedesco* ce ne sono tre: maschile, femminile e neutro. L'articolo determinativo in inglese ha una sola forma (*the*), mentre in tedesco ne ha tre (*der, die, das*). Anche l'*olandese* ha tre generi ma solo due articoli determinativi: *de* per il maschile e femminile e *het* per il neutro.

a. Ora leggi questo testo in *olandese* e cerca innanzitutto di capire ... quanto più riesci a capire! Ci sono parole che assomigliano a lingue che già conosci? Tieni presente che l'inglese, il tedesco e l'olandese appartengono tutte al gruppo linguistico *germanico*.

De hag was koud. Er was sneeuw op de grond. Er was ijs op het meer. Er was een boot op het meer. Het huis was warm. Naast het vuur sliep een oude man. Hij had een rode kap op zijn hoofd en een lange witte baard. Een hond zat naast hem op de vloer.

b. Quali sono gli equivalenti *inglesi* di questi aggettivi *italiani*?

freddo = vecchio = caldo =

lungo = bianco = rosso =

E a cosa corrispondono in *italiano* queste preposizioni *inglesi*?

su = accanto a =

c. Riesci ora a capire qualcosa di più del testo *olandese*?

d. Vediamo se riesci a rispondere a queste domande sul testo *olandese*:

1. Cosa c'era sul terreno?
2. Cosa c'era sul mare?
3. Era fredda la casa?
4. Cosa stava facendo il vecchio?
5. Cosa aveva in testa?
6. Com'era la sua barba?
7. Dov'era il suo cane?

4.

a. Tenendo presenti queste tre parole senza senso: *prote galsare brelli* e questa frase: *Le prote stanno galsando i brelli* sapresti rispondere alle domande seguenti?

1. Chi o che cosa sta facendo qualcosa?
2. Cosa stanno facendo?
3. A chi lo stanno facendo?
4. Quale parola è il soggetto?
5. Quale il verbo?
6. E quale il complemento oggetto?

Che cosa ti ha permesso di rispondere alle domande?

.....

b. Ora osserva queste frasi in *cinese* e in *inglese* e fornisci gli equivalenti in *italiano*.

我 愛 你

I love you

.....

你 愛 我

you love me

.....

c. Che differenze puoi notare tra cinese, inglese e italiano?

.....

5.

a. Osserva queste frasi. Come si costruisce una domanda in queste lingue?

.....
Inglese: *Are you coming?* Francese: *Viens-tu?* Tedesco: *Kommst du?*

Cinese: 你来不来 *Ni lai bu lai* (letteralmente: *you come not come*)

b. In cinese “parlare” si dice 说 *shuo*, per cui

你说不说中国话 *ni shuo bu shuo zhongguo hua?*

significa *Do you speak Chinese?*

Quali parole significano “cinese”?

In cinese “capire” si dice 懂 *dong*. Come si dice in cinese *Do you understand Chinese?*

c. In inglese, francese e tedesco per costruire una domanda si può anche dire:

You are coming? Tu viens? Du kommst?

Parlando, come si fa a capire che si tratta sempre di una domanda? E in italiano come funziona questa cosa? (Un suggerimento: prova a dire queste frasi a voce alta ...)

.....
d. Di a voce alta queste frasi a un tuo compagno, ponendo l'accento sulle parole *in corsivo*. Come cambia il significato?

Devo andarci *da solo?*

Non voglio vederti *questo film!*

Tu mangi le *alghe?*

Tu hai tre *gatti?*

e. Quanti significati diversi possono avere queste frasi, a seconda delle parole su cui ponete l'accento?

Giovanni ha chiesto a Paola di telefonare.

Maria ha rotto il vetro della camera.

Chi ha scritto le ultime parole alla lavagna?

Attività 30 La lingua dei Bogo

OBIETTIVI

- Risalire da esempi di una lingua immaginaria alle regole che governano un sistema linguistico formulando e verificando ipotesi di generalizzazione
- Formulare e applicare le regole identificate

RISORSE

Scheda 18

PROCEDURA

Questa attività è un approfondimento ed ampliamento delle esperienze proposte nell'attività 29.

Fase 1

1. Dopo aver introdotto il contesto di questa attività, chiarire agli studenti che al punto B dovranno descrivere con il massimo dettaglio possibile tutte le “regole” che saranno riusciti ad identificare. Gli studenti possono lavorare individualmente o a coppie.
2. Distribuire il seguente foglietto man mano che gli studenti terminano i punti A e B:

Traduci queste frasi nella lingua bogo:

1. *C'erano cinque leoni* =
2. *Non c'era uno squalo* =
3. *C'erano sei tartarughe* =

E' necessario far svolgere il punto C distintamente dal precedente, per evitare che le frasi in italiano facilitino il processo di scoperta delle “regole”.

Fase 2

Far verbalizzare a uno o più studenti le *operazioni* che hanno svolto, ad esempio:

- *osservare* attentamente e *confrontare* gli esempi, notando somiglianze e differenze, alla ricerca di *regolarità* e *modelli*
- *ipotizzare* “regole”
- provare ad *applicarle* su altri esempi per *verificarne* la validità
- *confermare* le regole, salvo rimetterle in discussione in

presenza di nuovi elementi contrastanti

- *applicare* le regole formulate per risolvere nuovi problemi

Far distinguere tra il processo (*induttivo*) di graduale *formulazione* delle regole a partire da esempi (Fase 1 – dal particolare al generale, dal concreto all’astratto) e il processo (*deduttivo*) di *applicazione* delle regole a nuove situazioni (Fase 2 – dal generale al particolare, dall’astratto al concreto).

Evidenziare come questi processi e strategie possono risultare utili nell’apprendimento di qualsiasi codice, tra cui le lingue che stanno studiando o con cui sono o verranno in contatto in futuro.

VARIAZIONE Si può chiedere agli studenti di inventare loro stessi un “nuovo” linguaggio:

Provate voi a inventare un linguaggio di fantasia, fatto di parole e/o disegni. Scrivetene un piccolo campione e vedete se i vostri compagni sono in grado di decifrarlo!

CHIAVE

Fase 1

A.

koyar car tocon = c’erano tre squali

bekoya ar tefo = non c’era un leone

koya ar toco = c’era uno squalo

koyar dar patan = c’erano quattro tartarughe

bekoyar bar patan = non c’erano due tartarughe

B.

Sostantivi: fanno il plurale in *-n*

Numerali: *-ar* preceduto dalle lettere del nostro

alfabeto: 1 = ar, 2 = bar, 3 = car, 4 = dar ...

Verbi (relativamente all’*imperfetto* di “esserci”): forma

plurale in *-r*, forma negativa premettendo *be-*

C.

1. koyar ear tefon

2. bekoya ar toco

3. koyar far patan

[Torna all’Indice Generale](#)




SCHEDA 18

FASE 1 Sveliamo il mistero

A. L'archeologo Ingana Jeans ha scoperto queste antichissime iscrizioni rupestri, fatte nel deserto del Sehera da un popolo misterioso ormai estinto, i Bogo. Dopo lunghissimi studi è riuscito a decifrare una sola parola:

Koya = c'era

Sapresti decifrare tu, con l'aiuto dei disegni, queste iscrizioni?

koyar car tocon	
bekoya aar tefo	
koya aartoco	
koyar dar patan	
bekoyar bar patan	

B. Sulla base di quanto hai decifrato, quali regole grammaticali della lingua bogo puoi formulare?

C. Ora ritira il foglietto e traduci le frasi.

FASE 2 Scopriamo il metodo

Confronta le tue scoperte con i compagni. Che *strategie* avete usato per riuscire a

* decifrare le iscrizioni? * formulare le regole? * tradurre le frasi?

Attività 31 Limericks, limericks!

OBIETTIVI

- Risalire da esempi in più lingue alle regole che governano testi, formulando e verificando ipotesi di generalizzazione
- Formulare e applicare le regole identificate

RISORSE

Scheda 19

PROCEDURA

N.B. Si vedano le Attività precedenti per l'utilizzo delle strategie *induttive*.

1. Presentare i *limericks* introduttivi, dando qualche informazione sulla loro origine e le loro caratteristiche (ma senza spiegare la loro struttura, che gli studenti dovranno scoprire al punto 3).

Il *limerick* è un breve componimento in poesia, tipico della lingua inglese, dalle ferree regole (nonostante le infinite eccezioni), di contenuto *nonsense*, umoristico o scapigliato, che ha generalmente il proposito di far ridere o quantomeno sorridere.

Un *limerick* è sempre composto di 5 versi, di cui i primi due e l'ultimo, rimati tra loro, contengono tre piedi e dunque tre accenti (*stress*) (da 7 a 10 sillabe), il terzo e il quarto, a loro volta rimati tra loro, ne contengono solo due (da 5 a 7 sillabe). Le rime seguono dunque lo schema AABBA.

Nel *limerick* più comune il primo verso deve sempre contenere il protagonista, un aggettivo per lui qualificante e il luogo geografico dove si svolge l'azione, mentre i restanti versi sintetizzeranno l'aneddoto e nell'ultimo verso (solitamente) viene richiamato il protagonista, magari definendolo meglio.

Le origini del *limerick* sono assolutamente ignote e per quanto vi siano numerose ipotesi nessuna ricerca ha mai scavato nelle radici di questo componimento. Secondo l'*Oxford English Dictionary* (già nel 1898) il *limerick* proviene dalla tradizione di riferire versi *nonsense* ai matrimoni, versi che sovente terminavano con la frase "*will you come up to Limerick?*" ("verrai a Limerick?"), dove la Limerick in questione è una città irlandese con l'omonima contea. Un grande scrittore di *limericks*, da taluni considerato l'inventore, è Edward Lear, autore di diversi *nonsense* nella seconda metà dell'Ottocento. (da *Wikipedia*)

2. Si ricompongono e si completano *limerick* formulando ed applicando *implicitamente* le relative regole. A seconda delle lingue conosciute dagli studenti si può decidere quali *limericks* proporre. Gli studenti possono lavorare a coppie o a piccoli gruppi. Eseguire un controllo a classe intera, facendo emergere eventuali diverse formulazioni che rispettino comunque le regole della composizione.
3. L'attività di scoperta e formulazione delle regole di questo particolare tipo di componimento può essere svolta a piccoli gruppi e/o a classe intera, a seconda del supporto che l'insegnante intende fornire. Sottolineare come le stesse regole valgono sostanzialmente per tutte le lingue proposte.
- 4/5. Gli studenti completano i *limerick* proposti (e ne producono eventualmente di nuovi). L'attività stimola la creatività ma contemporaneamente sottolinea il rispetto delle "regole".

CHIAVI

1.
 1.
C'era un tenero maestro di Corniglio
che si stava affezionando ad un coniglio.
Ma, ahimè, la sua signora
Lo fé alla cacciatore
A quel tenero maestro di Corniglio.
 2.
A un critico stempiato di Moena
Spielberg regista dava solo pena.
"Questi effetti speciali
li trovo assai banali ..."
Confidava, nel buio, ad una aliena.
 3.
C'era un tipo un po' eccentrico a Grattaglie
che ai gatti avvelenava le frattaglie.
Quando moriva un micio
si metteva il cilicio
quell' eccentrico tipo di Grattaglie.
 4.
Un azzimato inglese in Bangladesh
Uscì da un parrucchiere con le mèches.
Un oppiomane fatto
Lo vide, e venne matto
E urlava per le piazze: "Nool! Che flash!"

2. (*Versione originale; sono possibili altri completamenti*)

5.

*C'era un vecchio barcaiolo dell'Ontario
che faceva sempre lo stesso itinerario.*

Si lamentava, solo:

"Segheria, sponda, molo -
auspicherei un paesaggio un po' più *vario*".

6.

There was an old man from Peru
Who dreamt he was eating his shoe.

He awoke in a fright

In the middle of the night

And found it was perfectly true.

C'era un vecchio del Perù

Che sognò che si stava mangiando la scarpa.

Si svegliò terrorizzato

Nel mezzo della notte

E scoprì che era tutto vero.

7.

La stilista che prese il nome Krizia

Creò un deodorante "Bresaola-Liquirizia"

Da dar sotto le ascelle.

Ma le sorelle

Diramarono un fax: "Questa ci vizia!"

8.

Ein Briefträger war es, bei Gross-Gerau

Der dacht' ein Hund zu sein, und rief: „Wau, wau!“

Ein beherzter Psychiater

Nießihn: „Mach kein Theater!“

Der Hund erwiderte: „Mensch, bist du lau!“

Un postino c'era, a Gross-Gerau

Che pensava d'essere un cane e diceva: "Bau, bau!"

Un coraggioso psichiatra

Gli ordinò: "non fare scene!"

Il cane gli rispose: "Accidenti, sei squallidimo!"

9.

An infatuated man from Dover,

was left by his imaginary lover.

He pulled his hair,

in sheer despair,

forgetting a wig was his cover.

Un uomo infatuato di Dover

Fu lasciato dalla sua amante immaginaria.

Si tirò i capelli,

in totale disperazione,

dimenticandosi che aveva una parrucca.

10.

C'era un antico sarto di Magnago
Che, ogni volta, perdeva il filo e l'ago.
Rimaneva sgomento
curvo sul mento
E mai nessuno che gli desse spago.

11.

Ein pensionierter Mann, in Paderborn,
war immer voll von Wut und voll von Zorn.
Dachte, er wäre Sigfried
Und tönend sang ein Lied
Dann bliess mit Kraft und Kühnheit auf dem Horn.
*Un uomo pensionato a Paderborn
Era sempre pieno d'ira e rabbia.
Pensava d'essere Sigfrido
E cantava tonando un canto
Poi soffiava con forza e vigore sul corno.*

12.

Y'avait deux chats à Saint-Malo,
Chacun pensait: " Y'en a un d'trop".
Avec entrain ils se battirent,
Et se griffèrent et se mordirent.
Et nos deux chats devinrent zéro.
*C'erano due gatti a Saint-Malo
Ciascuno pensava: "Ce n'è uno di troppo".
Con veemenza si batterono
E si graffiaron e si morsero
E i nostri due gatti divennero zero.*

3.

(Suggerimenti; le "regole" possono essere formulate in modi diversi)

- 5 versi; struttura *aabba*
- Molti dei *limerick* qui presentati seguono questa struttura formale:
 - C'era un ...,
 - Che (+ imperfetto)
 -
 -
 - (ripetizione del verso 1)
- I *limerick* seguono spesso una struttura narrativa/descrittiva di questo tipo:
 - Verso 1 – Introduzione: descrizione personaggio, luogo
 - Verso 2 – Descrizione situazione o narrazione evento
 - Versi 3 e 4 – Descrizione sviluppo situazione o narrazione nuovo evento
 - Verso 5 – Ripetizione descrizione personaggio e

luogo o descrizione sviluppo situazione o narrazione
sviluppo evento

4. (*Versione originale; sono possibili altri completamenti*)

13.

C'è un vecchio campanaro a Cittanova

che passa il giorno ad aspettar che piova

Se piove veramente

lui come si risente

ma è tosto, e non c'è verso che si muova.

14.

Un vecchio malato a Monte Gizio

Passava i suoi giorni in un ospizio.

Raccontava alle mosche

le storielle più losche.

Non perchè era cattivo, ma per sfizio.

15.

Una metalmeccanica a Nagoya

Fu presa, a luglio, da un'immensa noia.

"Questa mensa aziendale,

tra l'altro, è micidiale –

sbottava – Soia e riso, riso e soia!"

16.

C'era una commercialista a Yokohama

Che girava, nel giardino, col pigiama.

Ogni foglio locale

Commentò: Eccezionale!

Che donna! La si vede e la si ama!"

Nota: alcuni *limericks* sono tratti da Manfredi M., Trucco M. 1994.

Il libro dei limericks, Garzanti, Milano.

[Torna all'Indice Generale](#)



SCHEDA 19

1. Ricomponete questi limericks nella sequenza corretta.

1.

Lo fé alla cacciatore
A quel tenero maestro di Corniglio.
che si stava affezionando ad un coniglio.
Ma, ahimè, la sua signora
C'era un tenero maestro di Corniglio

2.

Confidava, nel buio, ad una aliena.
A un critico stempiato di Moena
Li trovo assai banali ..."
Spielberg regista dava solo pena.
"Questi effetti speciali

3.

Si metteva il cilicio
Quell'eccentrico tipo di Grattaglie.
C'era un tipo un po' eccentrico, a Grattaglie
Quando moriva un micio
Che ai gatti avvelenava le frattaglie.

4.

Un oppiomane fatto
E urlava per le piazze: "Noo! Che flash!"
Uscì da un parrucchiere con le mèches.
Lo vide, e venne matto
Un azzimato inglese in Bangladesh

2. Completate ogni spazio vuoto con una sola parola. (N.B. Due parole con contrazione valgono una: es. C'era.)

5.

..... un vecchio barcaiolo dell'Ontario
..... faceva sempre lo stesso
Si lamentava, solo:
"Segheria, sponda, molo -
Auspicherei un paesaggio un po' più

6.

There an old man from Peru
Who he was eating his shoe.
He awoke in a fright
In the middle of the
And found it was perfectly

7.

La che prese il nome Krizia
Creò un "Bresaola-....."
Da dar sotto le ascelle.
Ma le
Diramarono un fax: "Questa ci!"

8.

Ein Briefträger es, bei Gross-Gerau
Der dacht ein zu sein, und rief: „Wau, wau!“
Ein beherzter
Nießihn: „Mach kein Theater!“
Der erwiderte: „Mensch, bist du lau!“

9.

An infatuated from Dover,
was left by his imaginary.....
He pulled his.....,
in sheer despair,
forgetting a wig was his
10.

..... un antico sarto di Magnago
....., ogni volta, perdeva il e l'.....
Rimaneva sgomento
curvo sul
E mai nessuno che gli desse
11.

Ein pensionierter....., in Paderborn,
war immer voll von Wut und voll von Zorn.
....., er wäre Sigfried
Und tönend sang ein
Dann bliess mit Kraft und Kühnheit auf dem

12.

Y'avait deux à Saint-Malo,
Chacun: " Y'en a un d'trop ".
Avec entraî ils se battirent,
Et se griffèrent et se mordirent.
Et nos deux chats devinrent

3.

a) *Descrivete la struttura formale del genere di componimento poetico limerick (versi, rime ...).*

b) *Descrivete lo schema descrittivo/narrativo della maggior parte dei limericks: quale funzione svolge ogni verso?*

- verso 1.
- verso 2.
- verso 3.
- verso 4.
- verso 5.

4. Completate questi limericks come preferite!

13.
C'è un vecchio campanaro a Cittanova

.....

Se piove veramente
Lui come si risente,

.....

14.
Un vecchio malato a Monte Gizio

.....

Raccontava alle mosche
le storielle più losche,

.....

15.
Una metalmeccanica a Nagoya

.....

"Questa mensa aziendale,

.....

.....

16.
C'era una commercialista a Yokohama

.....

.....

.....

.....

.....

5. Ora componete liberamente i vostri *limericks* nella lingua che preferite!

Attività 32 Il testo misterioso

OBIETTIVI

- Rendersi conto che le proprie pre-conoscenze, di carattere sia generale che linguistico, possono essere molto utili per affrontare un testo in una lingua parzialmente o anche totalmente sconosciuta
- Rendersi conto che le abilità (ad esempio, di lettura) acquisite in una lingua possono essere trasferite in un'altra lingua

RISORSE

Scheda 20 e volantino

PROCEDURA

Questa attività propone l'attivazione di pre-conoscenze e abilità pregresse per "aggredire" la comprensione di un testo in una lingua presumibilmente sconosciuta (fiammingo).

1. La prima fase del lavoro (lavoro a coppie) suggerisce un itinerario "classico" di comprensione testuale, che parte da una visione d'insieme per procedere all'identificazione di temi e infine all'individuazione di informazioni specifiche.
2. La seconda fase (lavoro a gruppi) ha lo scopo di sollevare la consapevolezza delle strategie usate e dell'importanza delle pre-conoscenze in quanto risorse preziose.
3. A classe intera si può procedere alla verifica della comprensione e ad una breve discussione delle strategie utilizzate. Si noti che questa attività (un esempio dell'uso di processi *inferenziali*/ *deduttivi*)
 - incoraggia un approccio attivo alla lingua – dall'esigenza basilare di dedurre il significato di singole parole al bisogno più ampio di comprendere ed interpretare frasi, paragrafi, interi testi
 - promuove, da parte degli studenti, l'uso delle loro conoscenze precedenti (sia linguistiche, *in più lingue*, che non-linguistiche)
 - focalizza la loro attenzione sia sulle singole parole che su contesti più ampi
 - dimostra che si può fare molto anche con conoscenze limitate – purché si sia disposti a *tollerare l'ambiguità* e a *correre rischi ragionevoli*
 - mette in evidenza la differenza tra il *tirare ad indovinare "alla cieca"* e il fare delle *previsioni ragionate*

Le *Chiavi* forniscono un elenco dettagliato delle *conoscenze* e *processi/strategie* attivate e una traduzione.

VARIAZIONE Si può ulteriormente sviluppare l'attività aggiungendo una domanda di tipo *inferenziale/induttivo*:

Quali regole (lessicali, grammaticali ...) vi è possibile ipotizzare, sulla base di questo testo, per la lingua in questione?

CHIAVI Codici utilizzati: T=Tedesco I=Inglese It=Italiano

Conoscenze attivate **sociolinguistiche/socioculturali**: appropriatezza alle situazioni e ai contesti:

- questionario in un ristorante per chiedere l'opinione dei clienti
- nota sulla *privacy*

pragmatiche: i principi secondo cui i messaggi sono organizzati e strutturati, per raggiungere un certo scopo ("funzioni"), e secondo certi schemi condivisi di interazione e transazione; ad es.

- schema condiviso (modello di interazione sociale) di utilizzo di un ristorante self-service e di un questionario proposto ai clienti
- scopo – macrofunzione: regolativa/persuasiva; microfunzione: chiedere, sollecitare un'opinione
o titolo (con imperativo): *Geef ons uw mening!*
- organizzazione retorico-formale, coerenza, ordine logico di un certo tipo di testo: questionario
o un minimo di elementi grafici per renderlo gradevole
o marchio/logo ben visibile; slogan ben visibile
o domande a risposta multipla; poche; ognuna con quattro scelte
o condivisione delle ragioni per cui viene chiesta la compilazione
o istruzioni su come farlo pervenire
o ringraziamenti
o spazio vuoto per suggerimenti o commenti liberi
o data e ora
o nota sulla *privacy*

linguistiche:

- **lessicali**
o parole "internazionali": *restaurant*
o parole ed espressioni "simili" ("veri e falsi amici")
 - *zeer*/T sehr

- *normaal*/It normale
 - *goed*/T gut/I good
 - *prijzen*/T Preis/I price/It prezzo
 - *mening*/I*meaning (falso amico con T *Meinung*/It opinione)
- elementi grammaticali appartenenti a classi “chiuse” (es. articoli, dimostrativi, pronomi, possessivi, preposizioni, congiunzioni)
- *ons*/T uns/I us
 - *Ik*/T Ich/I I
 - *de*/T die/I the
 - *we*/T wir/I we
 - *of*/I *of (falso amico: fiammingo *oppure*)
 - *deze* /T diese/I this
 - *van*/T von
-
- **grammaticali**
- morfologici; la forma delle parole (radici, prefissi, suffissi) che segnala, ad es. numero, caso, genere, coniugazioni, declinazioni, concordanze, categorie grammaticali
- *mening*/I -ing
 - *vriendelijk*/T *freundlich*/I friendly
 - *gegeten*/T *gegessen*
 - *klanten*/I clients/It clienti
 - *hechten we ...* = plurale
 - *grootste*/I *greatest*
- sintattici (es. parole composte, gruppi nominali e verbali, proposizioni, frasi)
- *werd ... ontvangen*/T *wurde ...?*/I *was ... ?* = passivo
 - Bij Lunch Garden *hechten we ...* = inversione soggetto/verbo;
 - *Vul* dus deze kaart *in* = verbi separabili
 - *Om u ... bedienen, om u ... bieden*/T *um zu ... ?* = frasi finali, verbo alla fine
 - *Daarna kunt ... steken*/T *... koennen ...?* = inversione soggetto/verbo, verbo ordinario alla fine
-
- **semantiche** (il significato degli elementi lessicali, grammaticali e pragmatici) - es. in relazione al contesto:
 - se *hoog*/It alto, allora *laag*/It basso (il suo opposto)
 - *suggestiebus*/I suggestion box = nel contesto del locale in cui si trova

CHLAVE

Abilità/ strategie
attivate

processi/strategie cognitive o di elaborazione delle informazioni; es.

- *attenzione selettiva*
 - focalizzare l'attenzione su elementi particolari, dalla struttura del testo, alle singole parole, fino ai caratteri tipografici
- *inferenza/ deduzione*
 - utilizzare indizi linguistici ed extra-linguistici ad es.
 - per assegnare un testo ad un tipo/genere (questionario)
 - per “indovinare” il significato di parole sconosciute: *zeer goed*/T *sehr gut*/I *very good*
 - applicare regole generali già conosciute per interpretare elementi particolari nuovi
 - regole morfologiche e sintattiche: prefissi (*gegeten*) e suffissi (*vriendelijk*), gruppi verbali (*bechten we ...* = inversione soggetto/verbo; *Vul ... in* = verbi separabili)
 - regole semantiche e testuali/pragmatiche: struttura della domanda a risposta multipla - gradazione delle risposte previste: *Ik vind de prijzen* □ *te hoog* □ *normaal* ecc.
- *induzione*
 - cercare elementi comuni, regolarità, modelli; analizzare esempi specifici
 - per ipotizzare e verificare regole o concetti generali:
 - *de keuze – de porties* fa ipotizzare che l'articolo *de* sia invariabile, almeno tra singolare e plurale; *de prijzen* e poi *de kwaliteit* rafforzano l'ipotesi
 - *Ik werd ... ontvangen* fa ipotizzare il participio passato alla fine della frase nei tempi composti; *Ik heb ... gegeten* conferma l'ipotesi
- *classificazione*
 - (sottesa a tutte le strategie precedenti) identificare e applicare dei criteri di distinzione e di raggruppamento di elementi
 - per riconoscere categorie, ad es.
 - classi grammaticali (gli aggettivi nelle risposte

multiple)

- campi semantici (gradazione degli aggettivi da *goed* a *slecht*)

CHLAVE

Traduzione

Dateci la vostra opinione!

Sono stato accolto molto cordialmente / cordialmente /
mediamente / male

Ho trovato la scelta molto ampia / ampia / normale / troppo
ristretta

Ho mangiato molto bene / bene / mediamente / male

Ho trovato le porzioni nel piatto troppo grandi / ampiamente
sufficienti / sufficienti / troppo piccolo

Ho trovato i prezzi troppo alti / normali / in rapporto alla
qualità, buoni / bassi

Ritorno certamente entro quest'anno / certamente / forse /
no

A Lunch Garden diamo molta importanza all'opinione dei nostri clienti. Per potervi accogliere e servire sempre meglio, per potervi offrire la più ampia scelta e la migliore qualità. Compilate dunque questa scheda. Poi potete inserirla nella cassetta dei suggerimenti di Lunch Garden, oppure spedirla senza francobollo. Vi ringraziamo per la vostra collaborazione.

OSSERVAZIONI E SUGGERIMENTI

DATA DELLA VISITA / ORA

I dati saranno utilizzati solo dalla direzione di Lunch Garden con sede in Genevestraat, 10 – casella postale 1 – 1140 Brussel. Potete far valere il Vostro diritto all'inserimento e correzione scrivendo a Lunch Garden. Lunch Garden rispetta ovviamente il diritto alla privacy, conformemente alla legge dell'8/12/1992 sulla protezione dei dati personali.

La buona cucina è da noi

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 20**PRIMA FASE – LAVORO A COPPIE**

Osservate con attenzione il testo allegato. Cercate di capire ... quanto più vi è possibile! Seguite le linee-guida nella prima colonna e prendete nota delle vostre ipotesi, e di ciò che vi aiuta a formularle, nella terza colonna.

<i>Domande-guida</i>	<i>Ipotesi di risposte</i>	<i>Cosa vi aiuta a formulare le ipotesi?</i>
<p>1. Cominciate da una <i>visione d'insieme</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> di che tipo di testo si tratta? <input type="checkbox"/> che scopo ha? <input type="checkbox"/> a chi è rivolto? <input type="checkbox"/> dove lo si potrebbe trovare? <p>2. Passate poi a considerare, <i>a grandi linee</i>, gli argomenti o punti di contenuto di cui tratta: quali sono?</p> <p>3. Cercate di comprendere qualche informazione più dettagliata. Ad esempio,</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> è citato un indirizzo: qual è e a chi si riferisce? <input type="checkbox"/> è citata una data: qual è e a cosa si riferisce? <input type="checkbox"/> quali informazioni vanno inserite nelle quattro righe vuote? 		

SECONDA FASE – Lavoro di gruppo

Confrontate i risultati del vostro lavoro di coppia.

- Siete d'accordo su tutto ciò che vi sembra di avere capito?
- Come avete proceduto per “decifrare” il testo? Che difficoltà avete incontrato? Che *strategie* avete usato?
- In particolare, in che misura pensate di avere utilizzato, *in più lingue*, le vostre conoscenze
 - *generalì*: conoscenza del mondo (persone, oggetti, spazi, tempi, relazioni, ...)
 - *linguistiche*: sul lessico, sulla grammatica, sui significati?
 - *pragmatiche*: sullo scopo che hanno i testi, sui modi in cui sono organizzati?
 - *socioculturali*: sugli usi dei testi e sui contesti in cui compaiono nella nostra cultura?



Geef ons uw mening!

Ik werd <input type="checkbox"/> zeer vriendelijk <input type="checkbox"/> vriendelijk <input type="checkbox"/> middelmatig <input type="checkbox"/> slecht ontvangen	Ik vind de keuze <input type="checkbox"/> zeer uitgebreid <input type="checkbox"/> uitgebreid <input type="checkbox"/> normaal <input type="checkbox"/> te beperkt	Ik heb <input type="checkbox"/> zeer goed <input type="checkbox"/> goed <input type="checkbox"/> middelmatig <input type="checkbox"/> slecht gegeten
Ik vind de porties van de schotels <input type="checkbox"/> te groot <input type="checkbox"/> ruim voldoende <input type="checkbox"/> voldoende <input type="checkbox"/> te klein	Ik vind de prijzen <input type="checkbox"/> te hoog <input type="checkbox"/> normaal <input type="checkbox"/> in verhouding tot de kwaliteit, goed <input type="checkbox"/> laag	Ik kom <input type="checkbox"/> zeker terug en beveel het aan <input type="checkbox"/> zeker terug <input type="checkbox"/> misschien terug <input type="checkbox"/> niet terug

Bij Lunch Garden hechten we veel belang aan de mening van onze klanten. Om u steeds beter te kunnen verwelkomen en bedienen, om u de grootste keuze en de beste kwaliteit te kunnen bieden. Vul dus deze kaart in. Daarna kunt u deze in de suggestiebus van Lunch Garden steken, of opsturen zonder postzegel. Wij danken u voor uw medewerking.

OPMERKINGEN OF SUGGESTIES

DATUM BEZOEK _____ **UUR** _____

De gegevens worden enkel gebruikt door de directie van Lunch Garden met zetel te Genevestraat, 10 - bus 1 - 1140 Brussel. U kunt uw recht van toegang en verbetering schriftelijk aanvragen bij Lunch Garden. Lunch Garden respecteert vanzelfsprekend uw recht op privacy, conform de wet van 8/12/1992 tot bescherming van de persoonlijke levenssfeer.



LUNCH GARDEN

De goeie keuken van bij ons

Attività 33 Testi (e video) paralleli

<i>OBIETTIVI</i>	Utilizzare più lingue, anche parzialmente o totalmente sconosciute, per ricostruire gradualmente il significato di un testo
<i>RISORSE</i>	Scheda 21 - Testi tratti dal sito http://euronews.com/ Su questo sito è presente una grande varietà di articoli su numerosi argomenti di attualità, in diverse lingue. Gli articoli non sono traduzioni l'uno dell'altro, ma contengono informazioni in parte uguali, in parte differenti. Sono spesso accompagnati da brevi filmati video, anche questi in diverse lingue. Si prestano ad essere utilizzati in molti modi a seconda dei contesti di classe, ma permettono in ogni caso di utilizzare più lingue per estrarre un significato complessivo. Quelli presentati in questa attività e in quella successiva sono solo un paio di esempi di possibili attività.
<i>PROCEDURA</i>	<ol style="list-style-type: none">1. Scegliere la lingua in cui verranno condotti i lavori a classe intera (come esempio, nei punti seguenti si è scelto l'italiano).2. Presentare il tema: "Il riscaldamento globale", possibilmente utilizzando anche fotografie, disegni o filmati (vedi esempio a pag. 158). Ad esempio, si può utilizzare il filmato presente sul sito sopra citato, togliendo l'audio o scegliendo una lingua sconosciuta agli studenti. Fare emergere brevemente alcune idee.3. A gruppi, gli studenti raccolgono le loro pre-conoscenze sul tema, elencando le parole-chiave o espressioni in tutte le lingue che conoscono.4. A classe intera, riassumere i contributi degli studenti creando (o facendo creare) una mappa mentale riassuntiva.5. Distribuire il testo in una lingua sconosciuta agli studenti, chiedendo loro di estrarre tutte le informazioni principali che riescono a comprendere, sintetizzandole su un cartellone, in italiano, come elenco (o, se preferiscono, come mappa mentale) di parole o frasi-chiave. Dare un tempo-limite (ad es. 5-10 minuti).

6. Distribuire poi, in modo simile, gli altri testi, uno alla volta, partendo dalle lingue sconosciute e proseguendo con quelle più familiari agli studenti, fino ad arrivare all'italiano. Fare integrare le informazioni principali, che vengono man mano comprese, nell'elenco originario (di cui al punto 5), ma utilizzando un colore o un carattere diverso per ogni lingua, in modo che risulti chiaro, anche visivamente, da quale testo è stata tratta ogni informazione. Dare ogni volta un tempo-limite.
7. I gruppi confrontano i loro cartelloni e commentano brevemente quante e quali informazioni sono riusciti a capire attraverso i vari testi.

VARIAZIONE 1 Ogni gruppo prepara una breve presentazione sulla base delle informazioni raccolte e la presenta alla classe. Gli altri gruppi devono ascoltare attentamente per identificare eventuali informazioni che non compaiono nel loro elenco o mappa. In tal caso, chiedono ai compagni da quale testo hanno tratto tali informazioni, e questi ultimi devono rispondere, segnalando le parole nel relativo testo originario.

VARIAZIONE 2 Gli studenti possono utilizzare la Scheda 22 "Il nostro glossario multilingue" per costruirsi, man mano che affrontano i testi, un glossario delle stesse parole/espressioni nelle varie lingue.

VARIAZIONE 3

1. L'introduzione all'attività può svolgersi secondo i punti 1-4 sopracitati.
2. Dividere la classe in gruppi e fornire ad ogni gruppo un testo in una lingua diversa (se possibile, utilizzare lingue poco conosciute, basandosi anche sul livello effettivo di competenza degli studenti). Chiedere loro di estrarre dal testo tutte le informazioni principali che riescono a comprendere: ciascuno di loro ne prenderà nota sotto forma di elenco o mappa mentale. Dare un tempo-limite (ad es. 5-10 minuti).
3. Gli studenti si dividono ora in gruppi diversi, in modo che in ogni gruppo siano presenti tutte le lingue dei testi presentati. Ogni gruppo cercherà

di fare una sintesi, ad es. su un cartellone, delle informazioni principali, utilizzando se possibile colori o caratteri diversi per indicare da quale testo proviene l'informazione.

4. I gruppi confrontano i loro cartelloni e commentano brevemente quante e quali informazioni sono riusciti a capire attraverso i vari testi.

VARIAZIONE 4

USO DEL VIDEO

La presenza sul sito <http://euronews.com/> di testi e video correlati si presta a numerose altre attività. I testi sono una trascrizione (ma non sempre completa e letterale) dell'audio del videoclip. Dopo un'introduzione dell'argomento (vedi la *Procedura* base qui sopra), si può, ad esempio,

- far vedere il video, chiedendo agli studenti di capire quanto più possibile, anche fornendo, se ritenuto opportuno, una scheda da compilare o domande a cui rispondere. Successivamente gli studenti confrontano le loro note con la trascrizione dell'audio, prendendo nota di eventuali informazioni divergenti o addizionali rispetto al video;
- al contrario, partire da una lettura della trascrizione e procedere poi con il confronto con il video. E' anche possibile fornire una trascrizione con informazioni mancanti, che gli studenti devono completare guardando il video;
- variare le lingue: ad esempio, far vedere il video in una lingua e proporre la trascrizione in un'altra lingua, o viceversa;
- confrontare più video sullo stesso argomento ma in lingue diverse e cercare di scoprire eventuali differenze;
- realizzare il *sottotitolaggio* del video, nella stessa lingua o in una lingua diversa. Poiché i sottotitoli devono adeguarsi alla durata delle schermate video, si tratterà spesso di ridurre, condensare o comunque riformulare la trascrizione;
- realizzare il *doppiaggio* del video in un'altra lingua rispetto a quella originale. Anche in questo caso, non si tratterà di una semplice traduzione letterale, ma della formulazione di un nuovo testo che si adatti alla sequenza delle schermate del video. Gli

studenti possono poi confrontare il loro lavoro sia con il video originale, presente sul sito, che con la trascrizione del relativo audio;

- sottotitolazione e doppiaggio possono anche essere eseguiti tenendo presenti le esigenze particolari del pubblico a cui ci si rivolge, ad esempio bambini o giovani spettatori per i quali si richiede un testo più facile e agevole da seguire;
- il video e/o la relativa trascrizione possono pure costituire il punto di partenza per la formulazione di altri tipi di testo: ad esempio, un'intervista ad un giornalista o a uno scienziato, una lettera ad un giornale per commentare l'argomento, un riassunto molto stringato per una colonna di notizie brevi su una pagina *web*, una serie di domande da porre su un *blog* su punti particolari, una lezione di un insegnante ad una classe di giovani studenti, un elenco di informazioni da verificare facendo ricerche su altri siti Internet, e così via.

[Torna all'Indice Generale](#)



SCHEDA 21 - ESEMPI DI TESTI: “Il riscaldamento globale”

N.B. I testi seguenti sono, rispettivamente, in inglese, francese, tedesco, italiano, spagnolo, portoghese

It's hotter than ever hears climate change talks

Arctic ice is melting at an, “alarming rate”. That’s at the core of a report by the World Meteorological Organisation. Its findings were presented to the global climate change talks in Doha.

The ice has melted to its lowest recorded level this year and add to that other weather extremes is proof that climate change is happening before our eyes underlines the report. It has meant warmer temperatures explained Michel Jarraud, Secretary-General the World Meteorological Organisation. “So definitely the message here is that the trend is not only continuing, but accelerating with the respect to the melting of the Arctic ice and this is linked to the change in the temperature.”

That change has resulted in the first ten months of 2012 being the ninth warmest since records began in the mid-19th century. About 15,000 daily heat records were broken across the United States.

The WMO also reported on extreme weather conditions noting the Atlantic basin had an above average hurricane season for the third year running while Superstorm Sandy was particularly devastating.

The atmosphere has never been so polluted with concentrations of greenhouse gasses. They have risen constantly to reach record levels which will lead to continual climate change warns the WMO. The Geneva based organisation is a an agency of the United Nations.

La banquise à l'Arctique de la mort

Depuis qu'on l'observe par satellite, la banquise de l'Arctique n'a jamais été aussi réduite.

Alors que 190 pays sont réunis à Doha au Qatar pour décider de l'avenir du protocole de Kyoto, les experts de l'Organisation Météorologique Mondiale (OMM) tirent la sonnette d'alarme. Pour eux, la fonte extrême de la banquise est la conséquence évidente du réchauffement climatique.

“Ce qu’il faut souligner c’est que non seulement cette régression continue mais que la fonte de la banquise de l’Arctique s’accélère à cause de l’augmentation des températures au niveau global”, analyse Michel Jarraud, le secrétaire général de l’OMM.

La décennie 2001-2011 fait partie des plus chaudes jamais enregistrées. Les températures moyennes observées sur la majeure partie de la planète sont supérieures à la moyenne.

Conséquence, l’Atlantique a connu pour la troisième année consécutive une saison des ouragans plus active qu’en temps normal avec pas moins de 19 tempêtes.

Les experts pointent du doigt l’activité humaine.

Ils espèrent que les négociations de Doha aboutiront sur une réelle prise de conscience internationale afin de limiter les émissions de CO₂. Des émissions que l’Union européenne a promis de baisser de 20% d’ici à 2020.

Arktisches Eis noch nie so klein

Die arktische Eisdecke schmilzt in alarmierender Schnelle. Das ist nur EINE negative Nachricht des vorläufigen UN-Klimaberichts für 2012. Demnach ist dieses Jahr das neuntheiße seit Beginn der Messungen vor über 150 Jahren. Hohe Temperaturen und extreme Trockenheit, gleichzeitig Überschwemmungen und Hurrikans – das sind den Wetterexperten zufolge Merkmale des Klimawandels.

Nach Meinung des Generalsekretärs der UN-Organisation für Meteorologie Michel Jarraud wird sich die arktische Eisdecke nicht nur weiter verkleinern, sondern dies wird auch in immer kürzerer Zeit geschehen. Der Trend hänge mit dem globalen Wandel der Temperaturen zusammen.

Auf der Konferenz wurde das Jahr 2012 als Spiegel des Klimawandels bezeichnet: Mit Hitze, Trockenheit und Waldbränden vor allem auf der Nordhalbkugel. Für Deutschland war es der drittheiße und -trockenste März seit Beginn der Messungen.

Überschwemmungen suchten dagegen Westafrika, die Sahelzone, Pakistan, Argentinien und Südchina heim. Die Anzahl der Hurrikans hielt sich 2012 die Waage, allerdings fielen diese besonders heftig aus – wie zuletzt Sandy.

Hintergrund ist der weitere Anstieg der ausgestoßenen Treibhausgase, zum Teil verursacht durch wachsenden Verkehr. Ihre Reduzierung ist nach Ansicht der Wetterexperten erst mal nicht in Sicht.

Clima: lo scioglimento dei ghiacci

I ghiacci dell'Artico ridotti al minimo storico e i fenomeni meteorologici estremi in molte zone del pianeta sono il segno che il cambiamento climatico sta avvenendo davanti ai nostri occhi. Lo afferma il rapporto dell'Organizzazione meteorologica mondiale presentato in una conferenza stampa a Ginevra e al vertice sul clima in corso a Doha, in Qatar.

Il Segretario generale dell'Omm Michel Jarraud, spiega: “La tendenza relativa allo scioglimento dei ghiacci dell'Artico non solo sta continuando, ma sta accelerando e ciò è collegato al cambiamento globale delle temperature.”

I gas serra portano a ondate di caldo estivo e temperature dei mari sempre più elevate, piogge più intense e frequenti, ma anche siccità in aree precedentemente verdi.

Negli ultimi tre anni, nell'Atlantico, gli uragani sono stati più attivi che in passato, come dimostrano 19 tempeste, tra cui 10 al livello del recente Sandy.

E mentre a Doha si discute su come accordarsi sui limiti ai gas serra, una ricerca dell'Università tedesca di Postdam, sulla base di immagini satellitari, rivela che il livello del mare sale ancora più in fretta di quanto previsto dal Comitato intergovernativo dell'Onu: non di 2 millimetri l'anno ma di 3,2.

Un planeta demasiado caliente

El cambio climático es ya una realidad ante nuestros ojos. Lo ha dicho la Organización Meteorológica Mundial (OMM) y las pruebas son irrefutables. La capa de hielo del Ártico perdió en 2012 una superficie similar a la de la India y se redujo a los niveles más bajos jamás registrados.

Además la primera década de este siglo fue una de las más cálidas. Son algunos de los datos contenidos en el informe de “El Estado Mundial del Clima 2012”.

“Definitivamente el mensaje aquí no es solo que la tendencia sea continuista, sino que se esta acelerando el derretimiento del hielo ártico y esto está ligado

al cambio global en la temperatura”, explicaba Michel Jarraud, secretario general de la OMM.

La temperatura media ha subido un grado desde mediados del siglo pasado, lo que provoca un aumento de las olas de calor. Además, como consecuencia de este incremento, fenómenos que antes se repetían cada cincuenta o cien años pasarán a ser más frecuentes. La tormenta Sandy ha sido uno de los ejemplos que ha utilizado la organización dependiente de la ONU.

Y las perspectivas no son alentadoras. Si el cambio climático es la consecuencia de la descontrolada actividad del ser humano, la solución pasaría por un mayor control sobre esta. Pero Japón ha sido el primero en mostrar su rechazo a continuar con el Protocolo de Kioto a no ser que otras potencias contaminantes firmen los mismos compromisos.

Calotes polares atingem volume mínimo de sempre

A Organização Mundial da Meteorologia (OMM) deu o alerta: as calotes polares estão a derreter a um ritmo inquietante.

Este é um dos temas mais importantes para quem estuda as mudanças climáticas e uma ameaça ao equilíbrio do planeta. Este ano, o gelo polar derreteu até ao volume mais baixo de sempre. É um dos temas em estudo na cimeira do clima, que está a decorrer em Doha, no Qatar: “A nossa mensagem é que esta tendência está não só a continuar, como a aumentar, no que toca ao derretimento do gelo ártico. Isto está ligado a alterações mais alargadas na temperatura”, diz Michel Jarraud, secretário-geral da OMM.

O aquecimento global, com uma subida das temperaturas médias nos últimos anos e as ondas de calor que se verificam todos os verões, é um dos efeitos mais visíveis da mudança climática, tal como as tempestades tropicais e outras catástrofes.

Os cientistas são praticamente unânimes ao dizer que a mudança climática é fruto, sobretudo, da ação do homem.

SCHEDA 22

IL NOSTRO GLOSSARIO MULTILINGUE

<i>Italiano</i>				

"Siamo creature della nostra cultura ...

... tanto quanto siamo creature del nostro cervello"

Howard Gardner



Attività 34 Uno Sherlock Holmes plurilingue

OBIETTIVI

- Utilizzare più lingue, anche parzialmente o totalmente sconosciute, per ricostruire gradualmente il significato di un testo
- Trovare corrispondenze lessicali tra più lingue, anche se totalmente o parzialmente sconosciute (*Variazione 2*)

RISORSE

Schede 23-24-25

PROCEDURA

8. Scegliere la lingua in cui verranno condotti i lavori a classe intera (come esempio, nei punti seguenti si è scelto l'italiano).
9. Introdurre il testo presentando il titolo e le figure (che comprendono un'immagine di una serie televisiva recente molto conosciuta). Sollecitare gli studenti ad esprimere le loro pre-conoscenze (ad esempio su Sherlock Holmes e il Dottor Watson). Durante questa introduzione far emergere anche parole ed espressioni in tutte le lingue che conoscono, facendone un elenco alla lavagna.
10. Presentare il primo testo nella lingua meno conosciuta in classe, chiarendo che si tratta dei primi paragrafi di una delle avventure di Sherlock Holmes. Chiedere agli studenti di rispondere a queste domande:
 - Chi racconta in prima persona?
 - Chi sono i personaggi che parlano?
 - Che cosa rappresenta il testo scritto *in corsivo*? Di cosa parla?
 - Che informazioni vengono date su Sherlock Holmes?
 - Quali altre informazioni è possibile capire?Invitare gli studenti a fare ipotesi, assicurandoli che poi avranno modo di capire meglio il testo.
11. Gli studenti lavorano a piccoli gruppi. Dare un tempo-limite (ad es. 5-10 minuti).
12. Raccogliere in plenaria tutte le informazioni che sono riusciti ad identificare, mettendo in evidenza le parole del testo che hanno usato.
13. Distribuire poi, in modo simile, gli altri testi,

uno alla volta, partendo dalle lingue meno conosciute e proseguendo con quelle più familiari agli studenti, fino ad arrivare all'italiano. Dare ogni volta un tempo-limite ai gruppi per rispondere alle domande-base del punto 3. Dopo la lettura di ogni testo, far riassumere brevemente in plenaria le nuove informazioni, integrandole con le precedenti.

14. Far commentare in breve questa esperienza, sollecitando i problemi incontrati e le strategie utilizzate per capire gradualmente sempre più informazioni.

VARIAZIONE 1 Invece di utilizzare il testo italiano come ultima risorsa, si può chiedere agli studenti di fornire una loro versione italiana sulla base di tutte le informazioni che hanno capito e prendendo come modello i testi già utilizzati nelle altre lingue. Gli studenti possono poi confrontare la loro versione con quella fornita nella Scheda 24 (che rappresenta una delle traduzioni italiane pubblicate a stampa).

VARIAZIONE 2 Per un lavoro linguistico più analitico, chiedere agli studenti di compilare, man mano che procedono con la lettura dei testi, un glossario delle stesse parole/espressioni nelle varie lingue. Per facilitare il lavoro si può fornire loro un glossario parzialmente precompilato come quello della Scheda 25.

CHIAVE

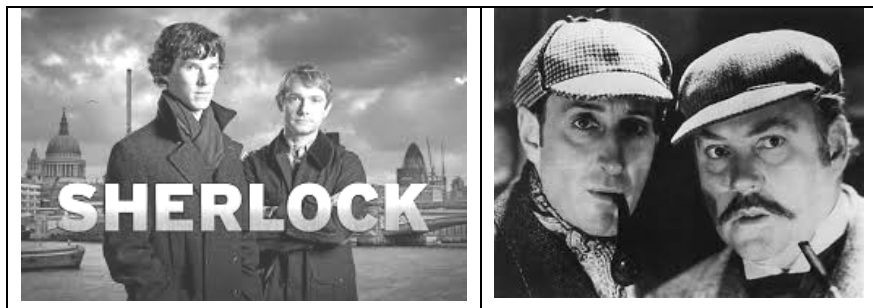
Scheda 25

- mattino/matin/mañana/breakfast/Frühstück
- domestica/bonne/doncella/maid/Hausmädchen
- moglie/femme/esposa/wife/Frau
- telegramma/dépêche/telegrama/telegram/Telegramm
- in merito a/au sujet de/a propósito de/in connection with/in Zusammenhang mit
- panorama/site/paisaje/scenery/Landschaft
- casi/enquêtes/casos/cases/Fällen
- mezz'ora/une demi-heure/ media hora/half an hour/eine halbe Stunde
- carrozza/fiacre/coche/cab/Droschke
- valigia/valise/maleta/valise/Koffer
- mantello da viaggio/manteau de voyage/capote de viaje/travelling-cloak/Reisemantel
- berretto di stoffa/casquette en drap/gorra de paño/cloth cap/Tuchkappe

Torna all'Indice Generale

SCHEDA 23

Il mistero di Boscombe Valley



The Boscombe Valley Mystery

We were seated at breakfast one morning, my wife and I, when the maid brought in a telegram. It was from Sherlock Holmes and ran in this way:

Have you a couple of days to spare? Have just been wired for from the west of England in connection with Boscombe Valley tragedy. Shall be glad if you will come with me. Air and scenery perfect. Leave Paddington by the 11:15.

"What do you say, dear?" said my wife, looking across at me. "Will you go?"

"I really don't know what to say. I have a fairly long list at present."

"You have been looking a little pale lately. I think that the change would do you good, and you are always so interested in Mr. Sherlock Holmes's cases."

"But if I am to go, I must pack at once, for I have only half an hour."

My experience of camp life in Afghanistan had at least had the effect of making me a prompt and ready traveller. My wants were few and simple, so that in less than the time stated I was in a cab with my valise, rattling away to Paddington Station.

Sherlock Holmes was pacing up and down the platform, his tall, gaunt figure made even gaunter and taller by his long gray travelling-cloak and close-fitting cloth cap.

Das Rätsel von Boscombe Valley

Eines Morgens saßen meine Frau und ich beim Frühstück, als das Hausmädchen ein Telegramm hereinbrachte. Es kam von Sherlock Holmes und lautete so:

Haben Sie ein paar Tage übrig? Man hat eben aus Westengland nach mir gedrabtet, in Zusammenhang mit der Boscombe-Valley-Tragödie. Hätte Sie gern dabei. Luft und Landschaft wunderschön. Ab Paddington 11:15.

»Was meinst du dazu, Liebster?« fragte meine Frau. Sie sah mich über den Tisch hinweg an. »Wirst du fahren?«

»Ich weiß wirklich nicht, was ich sagen soll. Ich habe im Moment eine ziemlich lange Liste.«

»Du siehst in letzter Zeit ein wenig bleich drein. Ich glaube, die Luftveränderung würde dir guttun, und du bist doch immer so sehr an Mr. Sherlock Holmes' Fällen interessiert.«

»Wenn ich aber fahren will, dann muß ich sofort packen, ich habe nur noch eine halbe Stunde.«

Meine Erfahrungen mit dem Lagerleben in Afghanistan hatten mich zumindest zu einem schnellen und zum Aufbruch bereiten Reisenden gemacht. Meine Bedürfnisse waren eineinfach und gering an der Zahl, und in weniger als der genannten Zeit befand ich mich mit meinem Koffer in einer Droschke, die zur Paddington Station ratterte.

Sherlock Holmes wanderte auf dem Bahnsteig auf und ab; seine große, hagere Gestalt wurde von seinem langen grauen Reisemantel und der enganliegenden Tuchkappe noch hagerer und größer gemacht.

El misterio del Boscombe Valley

Estabámos una mañana sentados mi esposa y yo cuando la doncella trajo un telegrama. Era de Sherlock Holmes y decía lo siguiente:

¿Tiene un par de días libres? Me han telegrafiado desde el oeste de Inglaterra a propósito de la tragedia de Boscombe Valley. Me alegraría que usted me acompañase. Atmósfera y paisaje maravillosos. Salgo de Paddington en el tren de las 11.15.

-¿Qué dices a esto, querido? – preguntó mi esposa, mirándome directamente -. ¿Vas a ir?

-No sé qué decir. En estos momentos tengo una lista de pacientes bastante larga.

-Ultimamente se te ve un poco pálido. El cambio te sentará bien, y siempre te han interesado mucho los casos del señor Sherlock Holmes.

- Pero si voy a ir, tendré que hacer el equipaje ahora mismo, porque sólo me queda media hora.

Mi experiencia en la campaña de Afganistán me había convertido, por lo menos, en un viajero rápido y dispuesto. Mis necesidades eran pocas y sencillas, de modo que, en menos de la mitad del tiempo mencionado, ya estaba en un coche de alquiler con mi maleta, rodando en dirección a la estación de Paddington.

Sherlock Holmes paseaba andén arriba y andén abajo, y su alta y sombría figura parecía aún más alta y sombría a causa de su largo capote gris de viaje y su ajustada gorra de paño.

Le mystère de la vallée de Boscombe

Nous étions en train de déjeuner un matin, ma femme et moi, quand la bonne apporta une dépêche. Émanant de Sherlock, elle était ainsi libellée :

Avez-vous des jours disponibles ? On vient de me télégraphier de l'ouest de l'Angleterre au sujet de la tragédie de la vallée de Boscombe. Serais content si pouviez venir avec moi. Climat et site parfaits. Pars de Paddington par train 11 h 15.

– Qu'en dites-vous, chéri ? dit ma femme en me regardant. Irez-vous ?

– Je ne sais pas trop. J'ai une liste de visites assez longue à présent.

– Vous avez l'air un peu pâle depuis quelque temps. Je pense que le changement vous sera bénéfique ; et puis, vous portez toujours tellement d'intérêt aux enquêtes de M. Holmes !

– Mais si je dois y aller, il faut que je fasse ma valise tout de suite car je n'ai qu'une demi-heure.

Mon expérience de la vie des camps en Afghanistan avait tout au moins eu pour résultat de faire de moi un voyageur prompt à se préparer. Je n'avais besoin que de quelques objets très simples, de sorte qu'avant l'heure fixée je roulais en fiacre avec ma valise vers la gare de Paddington.

Sherlock Holmes faisait les cent pas sur le quai. Sa grande et maigre silhouette semblait encore plus grande et plus maigre en raison du long manteau de voyage, et de la casquette en drap qui lui serrait la tête.

SCHEDA 24**Il mistero di Boscombe Valley**

Un mattino, mia moglie ed io stavamo facendo colazione quando la domestica ci portò un telegramma. Era di Sherlock Holmes e diceva:

Ha due giorni liberi? Ricevuto telegramma da Inghilterra occidentale ref. tragedia di Boscombe Valley. Lieto se vorrà unirsi a me. Clima e panorama eccezionali. Treno 11.15 da Paddington.

«Che ne pensi, caro?», chiese mia moglie. «Ci andrai?»

«Veramente sono indeciso. In questo momento ho una lunga lista di pazienti.»

«Sei un po' pallido, da qualche tempo a questa parte. Credo che il cambiamento ti farà bene, e poi i casi del signor Holmes ti interessano sempre tanto.»

«Ma se devo andare, devo fare subito la valigia; ho solo mezz'ora.»

Dalla mia esperienza militare in Afghanistan avevo almeno imparato a mettermi in viaggio da un momento all'altro, senza troppi ingombri. Le mie esigenze erano poche e semplici così che, in meno di trenta minuti, ero in carrozza con la mia valigia, diretto alla Stazione di Paddington.

Sherlock Holmes camminava su e giù per il marciapiede, con la sua figura alta ed esile resa ancor più tale da un lungo mantello da viaggio grigio e da un aderente berretto di stoffa.

SCHEDA 25

<i>Italiano</i>	<i>Francese</i>	<i>Spagnolo</i>	<i>Inglese</i>	<i>Tedesco</i>
		mañana		
			maid	
	femme			
	dépêche			
in merito a				
		paisaje		
				Fallen
mezz'ora				
			cab	
		maleta		
				Reisemantel
			cloth cap	

Attività 35 Le strategie comunicative²¹

OBIETTIVI	Introdurre il concetto di <i>strategia comunicativa</i> e riflettere sull'uso e il ruolo delle strategie nell'apprendimento e nell'uso delle lingue
RISORSE	Elenchi di parole e/o delle relative immagini
PROCEDURA	<ul style="list-style-type: none">• L'attività può essere svolta in italiano o in una lingua straniera condivisa dalla classe• L'uso di più lingue per svolgere lo stesso compito di indovinare il significato di una parola contribuisce a rinforzare il concetto della <i>trasversalità</i> delle strategie attraverso gli apprendimenti linguistici <ul style="list-style-type: none">○ Introdurre l'argomento sollecitando gli studenti a considerare un problema frequente nell'uso di una lingua seconda o straniera: non essere in grado di esprimere con esattezza quello che si vorrebbe dire. Far emergere la constatazione che questo problema non è limitato alle situazioni di uso di una L2 (anche i madrelingua lo sperimentano) e che tutti noi possiamo adottare <i>strategie</i> per affrontarlo.○ Chiedere agli studenti di italiano L1 come trasmetterebbero ai loro compagni di italiano L2 il significato di parole come <i>cavalcavia</i>, <i>tombino</i>, <i>armadio a muro</i> ... (o altre parole piuttosto insolite o difficili da spiegare). In alternativa, o in aggiunta, si possono utilizzare le lingue straniere condivise dalla classe.○ Raccogliere alcuni dei suggerimenti degli studenti alla lavagna e dire che si possono chiamare questi <i>tentativi di farsi capire</i> "strategie". Si può accennare ai meccanismi linguistici alla base delle strategie identificate (ad esempio, l'uso di sinonimi o di descrizioni o parafrasi), ma senza entrare in spiegazioni troppo dettagliate.○ Fornire a ogni studente una "parola segreta" (o la

²¹ Adattata da Mariani 2012, cui si può fare riferimento per altre attività di interazione orale.

relativa immagine) e chiederle/gli di trasmetterne il significato ai compagni senza citare la parola stessa. Gli altri studenti dovranno indovinarla e trascriverla prima di controllare le risposte a classe intera.

VARIAZIONE 1 Tutti gli studenti vedono l'immagine di un oggetto o di una persona eccetto uno, che verrà aiutato dai compagni ad indovinare.

VARIAZIONE 2 Gli studenti possono essere incoraggiati a fare domande per indovinare la parola. Si può limitare il numero di domande che è possibile fare. L'attività può essere condotta come un gioco, in cui vince lo studente che riesce a farsi capire dal maggior numero di compagni, e/o nel più breve tempo possibile (curare in questo caso che le parole da indovinare siano ad un livello simile di difficoltà).

Torna all'Indice Generale

Attività 36 Compiti di mediazione

Riprendiamo quanto detto nell'Attività 8 a proposito delle attività di mediazione:

Nel contesto di quanto affermato dal *Quadro*, le attività di mediazione consistono nel trasmettere, codificare, decodificare e interpretare significati, nella forma di testi orali o scritti (lineari o non-lineari come grafici, diagrammi, ecc.) e/o di messaggi non-verbali, da una persona ad un'altra, utilizzando la stessa lingua o lingue diverse, comprese le madrelingue (e/o lingue di scolarizzazione). Come ben dice il *Quadro*, si tratta di utilizzare risorse *limitate* (limitate conoscenze linguistiche) per *elaborare informazioni*, e così facendo *stabilire delle equivalenze di significati*. Le lingue utilizzate nello stesso evento comunicativo possono essere una o più. La lingua di partenza dei testi può essere la stessa della lingua di arrivo o diversa. Le attività di mediazione implicano ovviamente anche gli elementi culturali implicati dai testi, sia in forma esplicita che implicita. In questo modo la mediazione costituisce, in quanto attività comunicativa al pari delle altre attività comunicative di ricezione e produzione, a sviluppare il *plurilinguismo* e l'*interculturalità*.

Note sui compiti di mediazione:

- Le [lingue] citate in questi compiti tra parentesi quadre [...] possono essere variate a seconda del contesto e delle conoscenze degli studenti.
- I materiali e le situazioni possono essere variati in funzione del livello linguistico degli studenti.
- Molti di questi compiti possono essere svolti a coppie/piccoli gruppi, anche dove non specificato.
- In molti di questi compiti i materiali e le informazioni necessarie possono essere fornite agli studenti o cercate direttamente da loro in Internet, su libri, riviste, ecc.

[Torna all'Indice Generale](#)



Compito A

Un famoso personaggio (attore/attrice, cantante, sportivo, ecc.), che parla solo [inglese] ha accettato di far visita alla vostra scuola. Cercate informazioni su di lei/lui e scrivete la presentazione che leggerete ai vostri compagni (in [italiano] e in [inglese]) il giorno del suo arrivo.

Alternativa 1: Scrivete le domande che farete al vostro ospite.

Alternativa 2: Lavoro a coppie. Dopo aver deciso l'identità del personaggio, entrambe le coppie, ciascuna per proprio conto, cercano le informazioni necessarie. La Coppia A prepara l'intervista, la Coppia B si immedesima nel personaggio. Nell'intervista che segue, una persona in ogni coppia gioca il suo ruolo, mentre l'altra può dare suggerimenti discreti senza partecipare direttamente.

Compito B

Lavorate a coppie.

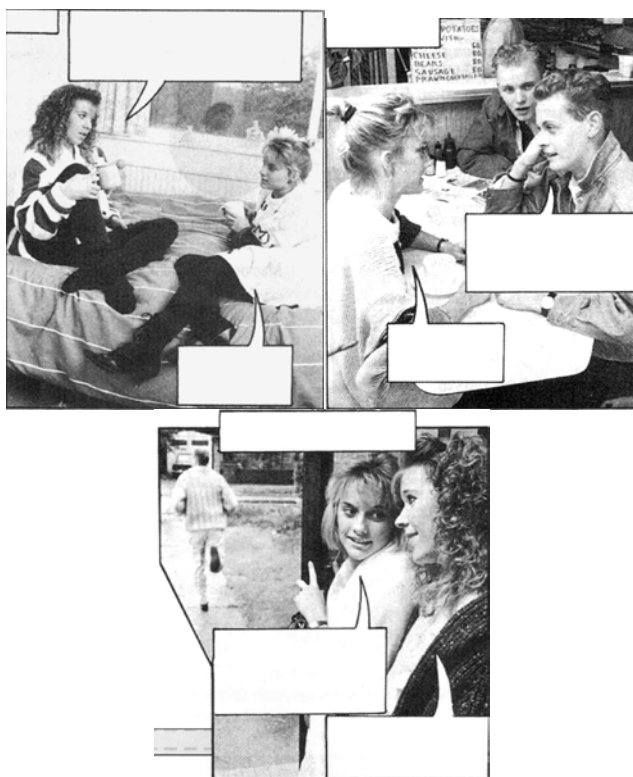
- Ascoltate e/o guardate un programma in (*lingua x*) e fatene un riassunto in [*lingua y*].
- Scambiatevi i riassunti, riascoltate e/o guardate lo stesso programma e aggiungete/modificate eventuali informazioni nel riassunto che avete ricevuto.

Alternativa: un testo scritto invece di un programma registrato.

Compito C

Lavorate a coppie. La coppia A lavora in [*lingua x*] e la coppia B in [*lingua y*].

- Guardate attentamente questi brani di un fotoromanzo. Metteteli nell'ordine che preferite e completate i fumetti in modo da produrre una sequenza di avvenimenti (ricordate di completare anche le didascalie vuote in ogni brano). Aggiungete una sintesi della storia ipotizzata.
- Scambiatevi i testi così prodotti e confrontateli in una breve discussione di gruppo in [*lingua z*].



Compito D

Lavorate a coppie.

- Portate a scuola alcune foto di voi stessi o di altre persone e scambiatevele.
- Ogni coppia scrive un testo (la coppia A in [tedesco] e la coppia B in [inglese]) in cui spiega che cosa queste foto dicono della personalità, hobby, interessi, ecc. delle persone raffigurate.
- Le coppie si scambiano i testi così prodotti e confrontano le loro impressioni, ipotesi, ecc. in [lingua x].

Supporto supplementare: Strategie di discussione in [lingua x], es.

I think that ...	Do you really think so?
I agree. / I disagree.	Why do you have this impression?
Actually, it seems to me that ...	Well, maybe. But ...

Compito E

Un tuo amico [inglese] non ha capito le parti sottolineate in questo messaggio che gli hai mandato. Scrivigli un altro messaggio, questa volta in [inglese], cercando di spiegarle.

Bill, come stai? E' un po' che non ci sentiamo. Spero che la scuola sia finita bene e che ormai ti stia preparando per le vacanze. A proposito, dove andrai questa estate?

Noi qui abbiamo finito la scuola da un pezzo e io mi annoio un po'. Per fortuna settimana prossima partiamo per il mare e torneremo dopo ferragosto. I miei hanno affittato sdraio e ombrellone nel solito bagno, sempre quello! Nel frattempo sto preparandomi a prendere la patente, e ho già il foglio rosa.

Mio fratello è caduto usando lo skateboard ed è finito al pronto soccorso. Il nostro medico di base ha detto che ne avrà per almeno un mese! Non solo, ha preso una multa perché ha parcheggiato sulle strisce blu senza pagare!

Sai che mio padre ha vinto 50 euro col gratta e vinci?

Vabbè, finisco qui perché è ora di pranzo e mia mamma ha preparato le melanzane alla parmigiana, che a me piacciono molto.

Ciao, Luca

Compito F

Leggete questi testi.

- Ci sono delle differenze sul loro contenuto? Se sì, quali?
- Utilizzando entrambi i testi, scrivete un breve articolo sull'argomento in [italiano].

N.B. Sul sito <http://euronews.com> si trovano articoli sullo stesso tema in 14 lingue.

Pakistan – Lernen, um neues Denken in Gang zu setzen

Aufgrund interner Konflikte und wegen des Kriegs gegen den Terror flohen zwischen 2008 und 2010 mehr als vier Millionen Menschen aus den Stammesgebieten des nordwestlichen [Pakistan](#). Ein Teil der Vertriebenen landete im Jalozai-Lager nahe Peshawar. Viele Mädchen gingen hier zum ersten Mal zur Schule – was ihnen in ihrer Heimatregion verweigert wurde.

Das 12-jährige Mädchen Nargis erzählt: “Mit den [Taliban](#) kamen auch die Kampfflugzeuge. Als die Bombardierungen begannen, flohen die Taliban. Als der Kampf losging, begannen wir zu beten. Als die Bomben fielen, begannen wir zu weinen. Unsere Häuser wurden zerstört.”

Der Vater von Nargis sagt: “Als die Armee die Offensive gegen die Taliban begann, hat sich die Situation noch verschlimmert. Unser Geschäft wurde zerstört, alles wurde zerstört.”

Nargis: “Die Taliban sind gegen [Bildung](#) für Mädchen. Wenn sie zur Schule gingen, feuerten sie in die Luft. Deswegen war ich nicht in der Schule.”

Nargis und ihre Familie kommen aus Bajaur. Das ist eines der pakistanischen Stammesgebiete unter staatlicher Verwaltung an der afghanischen Grenze. Bajaur ist eine der Hochburgen der Taliban und eine der wichtigsten Drehscheiben der al-Qaida für Operationen im Nordosten Afghanistans. Diese Stammesgebiete gehören zu den konservativsten Gegenden des Landes, in denen radikale Gruppen engagierte Frauen töten und jeden Ansatz auf Recht und Gleichheit ersticken. Dort liegt die Alphabetisierungsrate für Mädchen bei knapp über 5 Prozent, im Vergleich zu 34 Prozent für Jungen.

Pakistan : scolariser les filles pour changer les mentalités

Entre 2008 et 2010, plus de quatre millions de personnes ont fui les zones tribales du nord-ouest du [Pakistan](#) en raison de conflits internes et de la guerre contre le terrorisme. Une partie des déplacés ont rejoint le camp de Jalozai près de Peshawar où nous nous sommes rendus. Sur place, des milliers de filles ont pris le chemin de l'école pour la première fois.

C'est le cas de Nargis. La fillette de douze ans raconte ce qu'elle a vécu dans sa région avant de venir ici : “dès que les bombardements ont commencé, les Taliban sont partis,” dit-elle avant de poursuivre : “lors des premiers bombardements, on a pleuré, nos maisons ont été détruites.”

Son père ajoute : “l'armée a entamé son offensive contre les Taliban et la situation a empiré, notre magasin a été démoli et tout était en ruines.”

Nargis poursuit en expliquant : “les Taliban ne voulaient pas que les filles aillent à l'école et quand on essayait d'y aller, ils tiraient en l'air.”

Nargis et ses proches viennent de Bajaur. Cette région tribale administrée fédéralement est un bastion [taliban](#). Al-Qaida l'utiliserait comme base arrière lors d'opérations dans le nord-est de l'Afghanistan. Elle fait partie des zones les plus conservatrices du Pakistan : des groupes islamistes y ont assassiné des femmes engagées pour empêcher toute revendication en matière de droits et d'égalité. Le taux d'alphabétisation des filles y dépasse à peine les 5%. Il est de 34% chez les garçons.

Compito G

Un vostro amico [*francese*] è appassionato della cucina italiana e vi ha chiesto di mandarle/gli qualche ricetta di piatti tradizionali. Avete sottomano questa ricetta. Scrivete un messaggio e-mail di risposta.

Simple Spinach Lasagna READY IN ABOUT 1¾ hrs

<p>Ingredients</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1 tablespoon extra virgin olive oil • 2 (10 ounce) packages frozen chopped spinach • 1/2 onion, chopped • 1/2 teaspoon dried oregano • 1/2 teaspoon dried basil • 2 cloves garlic, crushed • 1 (32 ounce) jar spaghetti sauce • 1 1/2 cups water • 2 cups non-fat cottage cheese • 1 (8 ounce) package part skim mozzarella cheese, shredded • 1/4 cup grated Parmesan cheese • 1/2 cup chopped fresh parsley • 1 teaspoon salt • 1/8 teaspoon black pepper • 1 egg • 8 ounces lasagna noodles 	<p>PREP 30 mins</p> <p>COOK 1 hr 10 mins</p> <p>READY IN 1 hr 40 mins</p> <p>Directions</p> <p>Preheat oven to 350 degrees F (175 degrees C).</p> <p>In a large pot over medium heat saute spinach, onion, oregano, basil and garlic in the olive oil. Pour in spaghetti sauce and water; simmer 20 minutes. In a large bowl mix cottage cheese, mozzarella cheese, Parmesan cheese, parsley, salt, pepper and egg.</p> <p>Place a small amount of sauce in the bottom of a lasagna pan. Place 4 uncooked noodles on top of sauce and top with layer of sauce. Add 4 more noodles and layer with 1/2 sauce and 1/2 cheese mixture, noodles and repeat until all is layered, finishing with sauce.</p> <p>Cover with foil and bake in a preheated oven for 55 minutes. Remove foil and bake another 15 minutes. Let sit 10 minutes before serving.</p>
--	--

N.B. Siti che propongono ricette di piatti italiani in diverse lingue:

- <http://allrecipes.com/Recipes/World-Cuisine/European/Italian/>
- <http://www.lacuisineitalienne.fr/>
- <http://www.chefkoch.de/rs/s0g88/Italienische-Rezepte.html>
- <http://www.recetas-italianas.com/>

Compito H

La vostra amica danese Paula, che lavora come impiegata, vi ha scritto una e-mail, lamentandosi che è ingrassata e che vorrebbe trovare una dieta adatta per il suo problema. Rispondetele in [lingua x], dandole alcuni suggerimenti e utilizzando allo scopo le seguenti informazioni (o altre) prese da Internet.

	<p>Bürodiät – Abnehmen während der Arbeitszeit</p>	<p>How to Lose Weight With a Very Simple Diet</p>
<p>Bürodiät-Regel 1: Eine ballaststoffreiche Ernährung füllt den Magen für längere Zeit und ist im Gegensatz zu fettigen Mahlzeiten ein richtiger Sattmacher. Wer im Rahmen der Bürodiät zum Frühstück schon eine kohlenhydratreiche Mahlzeit zu sich nimmt, wird erst später hungrig und bekommt ausreichend Energie für einen produktiven Vormittag im Büro.</p> <p>Bürodiät-Regel 2: Schokoriegel und Süßigkeiten solltest Du während der Bürodiät vermeiden und gegen gesündere Snacks wie einen Apfel oder etwa Gemüsesticks mit Kräuterquark austauschen. Generell solltest Du auf Dickmacher wie tierische Fette (Wurst, Käse, Fleisch) und zuckerhaltige Getränke wie Limonade verzichten.</p> <p>Bürodiät-Regel 3: Beim Mittagessen solltest Du eine kohlenhydratreiche Nudeln und Rindfleisch zu sich nehmen, damit der Körper wieder mit ausreichend Energie versorgt wird. Dadurch wird bei der Bürodiät der Stoffwechsel angekurbelt und der Körper kann die alten Zucker- und Fettreste schneller verbrennen. Außerdem greifst Du mit einem gesättigten Magen weniger häufig zu kalorienreichen Zwischenmahlzeiten, deren zusätzliche Nährstoffe direkt in den Fettreserven gespeichert werden.</p>	<p>Here's a simple diet which is easy to follow, with very few simple rules. This diet is meant for people with a busy weekday schedule.</p>  <p>For breakfast, eat cereal or oatmeal with low-fat milk (about 200-250 calories). Your choice - keep it simple and eat the same thing everyday or try a variety of cereals.</p> <p>The focus of this diet is the weekday lunch. On the day before you start this diet, visit your grocery store and buy plenty of fruits, veggies and greens. If your mornings are busy, you may prepare your lunch while you are eating your breakfast. Your lunch is to consist of fresh fruits, vegetables and perhaps some beans or sprouts. If you need a drink other than water, go for a vegetable juice like V8. Make sure you take plenty of foods. Here are examples of what you can choose for lunch:</p> <ul style="list-style-type: none">• 5 baby carrots, 2 sticks of celery, 5 spinach leaves, 1 apple, handful of grapes, 1 cup of beans (canned, any kind), iced tea & lemon (no sugar)• 1 orange, 1/2 cup of bean sprouts, a small box of raisins, 5 carrots, 5 strawberries, 1/2 lemon	

N.B. La dieta è disponibile in diverse lingue, ad es.

- <http://www.wikihow.com/Lose-Weight-With-a-Very-Simple-Diet>
- <http://it.wikihow.com/Perdere-Peso-con-una-Dieta-Molto-Semplice>
- <http://pt.wikihow.com/Perder-Peso-com-uma-Dieta-Muito-Simples>
- <http://es.wikihow.com/perder-peso-con-una-dieta-muy-simple>

Compito I

Lavorate a coppie.

- Scrivete un articolo su Steve Jobs per la pagina web della scuola (massimo 300 parole) in [inglese]. Utilizzate le seguenti informazioni tratte da Wikipedia.
- Confrontate il vostro articolo con quello di un'altra coppia. Quali differenze potete notare? Quale, secondo voi, è più adatto ai frequentatori della pagina web?

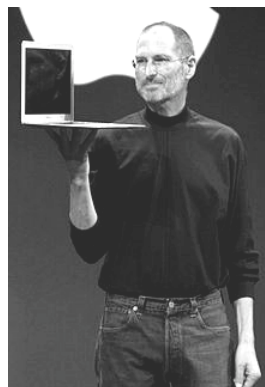
Alternativa 1: Le due coppie integrano i loro articoli producendone un'unica versione finale.

Alternativa 2: Invece di una sintesi, le due coppie producono una presentazione Powerpoint di durata definita (es. 10 minuti).

N.B. Le stesse informazioni si possono trovare in altre lingue sui siti nazionali di Wikipedia: wikipedia.fr, wikipedia.de, wikipedia.co.uk, ecc.

Steven Paul Jobs, noto semplicemente come **Steve Jobs** ([San Francisco, 24 febbraio 1955](#) – [Palo Alto, 5 ottobre 2011](#)), è stato un [imprenditore](#), [informatico](#), [inventore](#) e [produttore cinematografico statunitense](#).

Cofondatore di [Apple Inc.](#), ne è stato [amministratore delegato](#) fino al 24 agosto 2011, quando si è dimesso per motivi di [salute](#). Ha fondato anche la società [NeXT Computer](#). È stato inoltre amministratore delegato di [Pixar Animation Studios](#) prima dell'acquisto da parte della [Walt Disney Company](#). È noto per aver introdotto al grande [pubblico](#) il primo [personal computer](#) con il [mouse](#) ([Apple Lisa](#)) e per prodotti di successo come [Macintosh](#), [iMac](#), [iPod](#), [iPhone](#) e [iPad](#). È stato tra i primi a intuire la potenzialità del [mouse](#) e dell'[interfaccia a icone](#) icando il [Macintosh](#). Jobs venne classificato primo tra i 25 uomini d'affari più potenti per il [2007](#) da [Fortune](#) e persona dell'anno [2010](#) dal [Financial Times](#).



*Steve Jobs mostra il
[MacBook Air](#)*

Nato da madre svizzera ([Joanne Carole Schieble](#)) e da padre siriano (Abdulfattah "John" Jandali), Steve non fu cresciuto dai suoi genitori naturali, ma fu dato in [adozione](#) appena nato a Paul e Clara Jobs, residenti a [Mountain View](#), nella contea di [Santa Clara](#), in [California](#), che lo battezzarono Steve e lo educarono alla fede cristiana luterana. Nel [1972](#) Jobs si diplomò all'istituto Homestead di [Cupertino](#), poi si iscrisse al [Reed College](#) di [Portland \(Oregon\)](#), ma abbandonò l'università dopo appena un semestre.

Nel [1974](#) era alla [Atari](#) e con il suo amico [Steve Wozniak](#) lavorò alla prima versione della circuiteria del videogioco [Breakout](#). Successivamente i due decisero di mettersi in proprio, fondando la [Apple Computer](#) il 1° aprile del [1976](#). Per finanziarsi, Jobs vendette il suo pulmino [Volkswagen](#) e Wozniak la propria calcolatrice. La prima sede della nuova società fu il garage dei genitori di Jobs: qui lavorarono al loro primo computer, l'[Apple I](#). Nel [1977](#) Jobs e Wozniak lanciarono l'[Apple II](#). Le vendite toccarono il milione di dollari. Il 24 gennaio [1984](#) Apple produsse un [personal computer](#) compatto e dotato di un nuovo [sistema operativo](#) a interfaccia grafica: l'[Apple Macintosh](#). Dotato di icone, finestre e menù a tendina, il Mac accese l'interesse del pubblico.

Nonostante l'indubbia superiorità rispetto agli altri computer in offerta sul mercato, le vendite del Macintosh non raggiunsero i livelli attesi.

Considerando di “non avere niente da fare”, Jobs intraprese alcuni viaggi in Europa e [Unione Sovietica](#) per promuovere i computer Apple. In settembre comunicò al consiglio le proprie dimissioni irrevocabili.



Steve Jobs e [BillGates](#)

Uscito da Apple, Jobs decise, all'età di trent'anni, di ripartire da capo: fondò una nuova compagnia, la [NeXT Computer](#), con l'obiettivo di avviare una nuova rivoluzione tecnologica, e nel [1986](#) acquistò la [Pixar](#) dalla [LucasFilms](#), una casa di produzione cinematografica con l'ambizione di realizzare unicamente [animazioni computerizzate](#). La NeXT produsse computer migliori e tecnologicamente più avanzati dei concorrenti, ma con prezzi più alti e non riuscì a imporsi sulla concorrenza, anche a causa della comparsa sul mercato di computer economici "[cloni](#)" dei [PC IBM](#).

Nel [1996](#) la Apple Computer era in crisi; il sistema operativo [Mac OS](#), montato sulle macchine Apple, era ormai datato e l'azienda aveva necessità di cambiare e offrire qualcosa di nuovo sul mercato. Per questo contattò Steve Jobs. Jobs in cambio chiese che la Apple acquisisse la NeXT – in grave crisi – e l'affare andò in porto. Il [NeXTSTEP](#), sistema operativo della NeXT, divenne la base di quello che fu il futuro OS di Apple, il [Mac OS X](#).

Mentre lo sviluppo di Mac OS X era ancora in corso, Jobs lanciò l'[iMac](#), un fortunatissimo modello di personal [computer all-in-one](#), cioè comprendente schermo e le altre componenti nello stesso [telaio](#) del computer, riducendo notevolmente l'ingombro sulla scrivania, rientrando nel mercato dei prodotti di massa. Il [2001](#) fu l'anno del lancio ufficiale del sistema operativo [Mac OS X](#). Con il Mac OS X, Apple consolidò la propria quota di mercato. Nello stesso anno, Jobs aprì il primo [Apple Store](#), un negozio destinato esclusivamente alla vendita di prodotti Apple. L'esperimento, accolto con scetticismo, si rivelò un successo e alla fine del 2011 i negozi aperti in tutto il mondo erano ben 317.

Quasi contemporaneamente al lancio del nuovo sistema operativo e del nuovo computer, Jobs decise anche di lanciarsi nel settore della [musica digitale](#) con l'[iPod](#), un lettore digitale di musica avanzato presentato il 21 ottobre 2001, e [iTunes](#), un software attraverso cui è possibile ascoltare musica e acquistarla attraverso il servizio online [iTunes Music Store](#), che stabilì ben presto un primato di vendite e fu riscritto in seguito anche per il sistema operativo [Microsoft Windows](#) per aumentarne ulteriormente la diffusione.

Dopo un *battage* pubblicitario durato diversi mesi, il 29 giugno [2007](#) Apple iniziò a commercializzare un nuovo prodotto, l'[iPhone](#), un [telefono cellulare](#) ([smartphone](#)) con un unico tasto e col quale si interagisce tramite lo schermo [multi-touch](#), comprendente anche le funzioni di navigazione [Internet](#) tramite [Wi-Fi](#) (come un PC [notebook](#)), fotocamera, lettore di file multimediali (audio, video, immagini).



Steve Jobs con un [iPhone 4](#)

Il 27 gennaio 2010 Jobs, alla conferenza Apple allo Yerba Buena Center for the Arts Theater di [San Francisco](#), dopo un'attesa reclamata a più voci da fan e media, presentò il primo [tablet computer](#) targato Apple: l'[iPad](#), raccogliendo il successo dell'iPhone, introducendo l'[iBookstore](#) e proponendo di fatto l'iPad come gestore e visualizzatore di libri e contenuti cartacei.

Con la guida di Jobs, la Apple ha continuato a produrre e commercializzare Mac OS X, Mac, iPod, iPhone e iPad, prodotti che portarono l'azienda a divenire un punto di riferimento nel campo dell'elettronica di consumo.



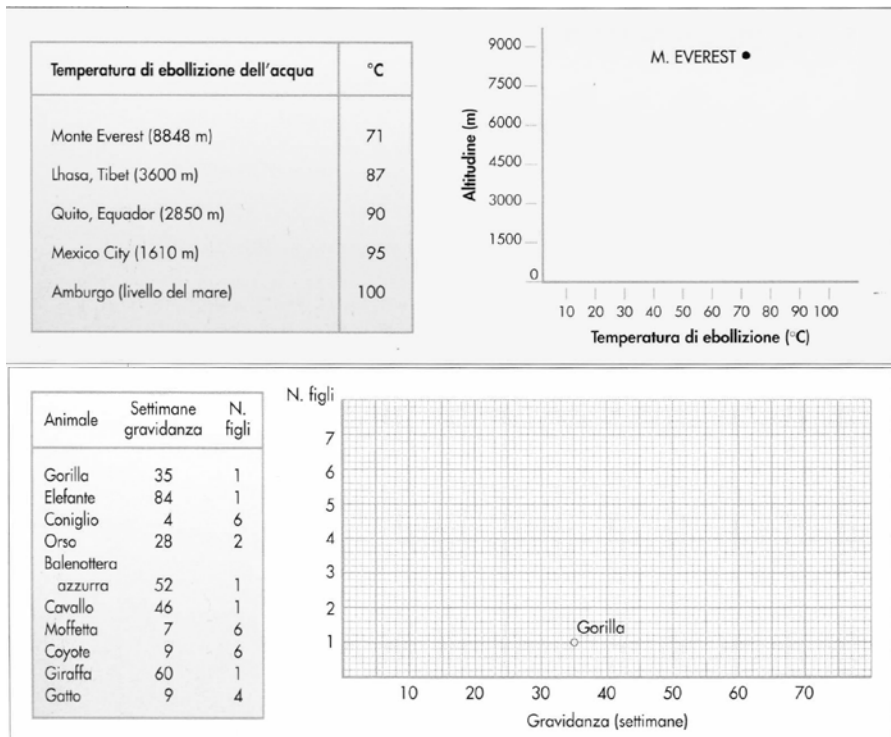
Attività 37 Compiti di mediazione: testi non-lineari

N.B. Al termine di questi compiti si trovano le relative soluzioni.

[Torna all'Indice Generale](#)

Compito A

Trasferisci i dati delle due tabelle qui sotto nei rispettivi diagrammi. Poi scrivi un breve paragrafo in [lingua x] per ogni diagramma, commentando le conclusioni che si possono trarre sui fenomeni illustrati.



Compito B

Leggi il paragrafo qui sotto e costruisci un diagramma in [lingua x] che evidenzi l'andamento della popolazione dell'Europa occidentale tra il 200 d.C. e il 1400.

Sviluppo demografico in Europa

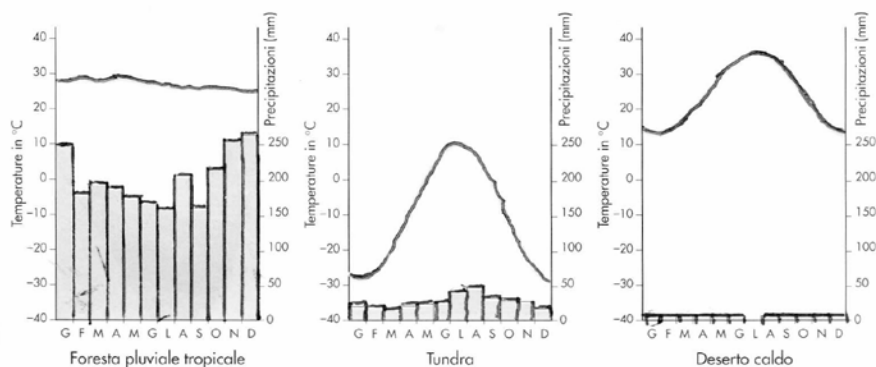
Nel 200 d.C., in piena età imperiale, la popolazione europea raggiungeva i 67 milioni di persone; nel 600, in epoca romano-barbarica, essa era scesa a circa 27 milioni. La lenta ripresa di cui si è detto vide l'Europa, intorno al Mille, popolata da 42 milioni di uomini; soltanto verso il 1300 si sarebbe superato il livello della popolazione antica, raggiungendo la quota di 73 milioni (ma in seguito alla grande epidemia di peste della metà del XIV secolo gli abitanti d'Europa sarebbero scesi nel 1400 a soli 45 milioni).

Compito C

I grafici del clima qui sotto utilizzano un *diagramma* per evidenziare l'andamento della temperatura e un *istogramma* per evidenziare la quantità delle precipitazioni mensili in tre ambienti diversi.

Scrivi un paragrafo in [lingua x] che illustri

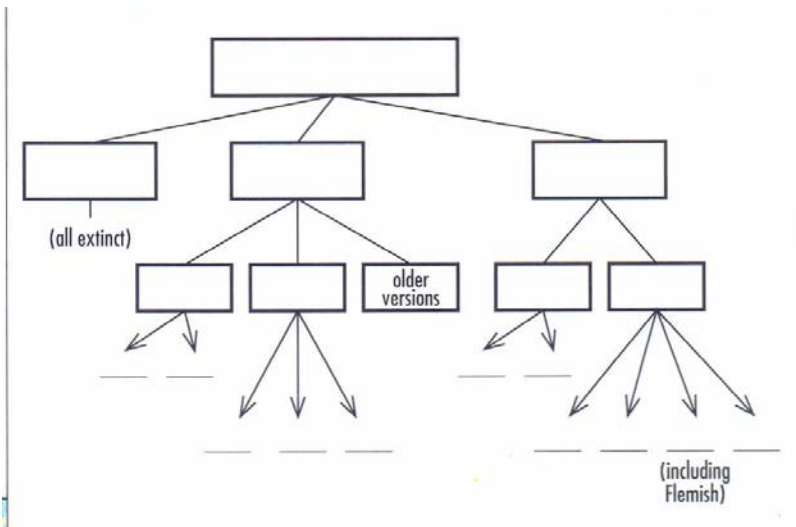
- in quali ambienti si hanno i valori *massimi* di temperatura e di precipitazioni, quali sono questi valori e in che mese vengono raggiunti;
- quali sono valori *minimi* di temperatura e di precipitazioni e in che mese vengono raggiunti nei tre ambienti;
- in quale ambiente è più costante la *temperatura* e in quale la quantità di *precipitazioni*;
- quale relazione esiste tra aumento della temperatura e quantità di precipitazioni nel deserto caldo e nella tundra.



Compito D

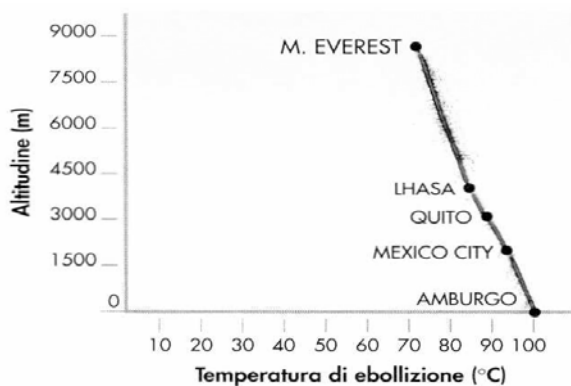
Leggi questo paragrafo sulle lingue germaniche e completa il rispettivo *diagramma ad albero*.

Germanic languages are used as a first language by over 500 million people, largely because of the worldwide role of English. They are usually classified into three groups. East Germanic languages are all extinct, and only Gothic is preserved in manuscript to any extent – most recently, in a few words recorded in the Crimea in the 16th century. North Germanic includes the Scandinavian languages of Swedish and Danish (East Scandinavian), Norwegian, Icelandic, and Faeroese (West Scandinavian), and the older states of these languages, most notably the literary variety of Old Norse – the language of the Icelandic sagas. West Germanic comprises English and Frisian (often grouped as Anglo-Frisian), and German, Yiddish, Netherlandic, or Dutch (including local, Flemish dialects in Belgium), and Afrikaans (often grouped as Netherlandic-German). Dialect similarities, however, often blur the distinctions suggested by these labels.

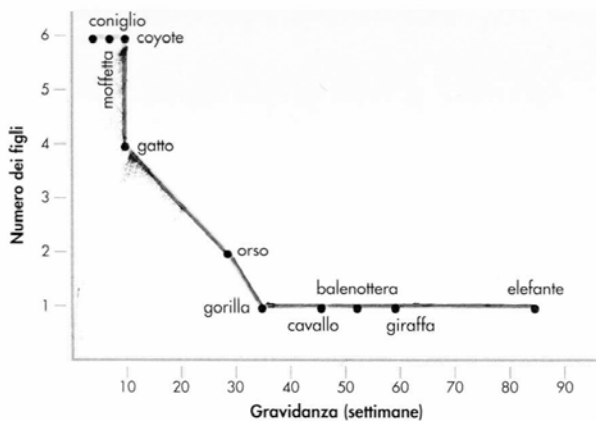


SOLUZIONI

Compito A

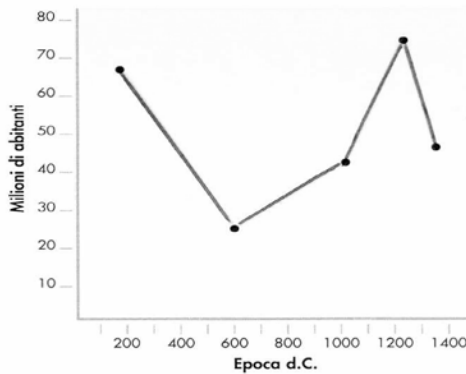


La temperatura di ebollizione dell'acqua aumenta col diminuire dell'altitudine



Il numero dei figli aumenta con il diminuire del periodo di gravidanza

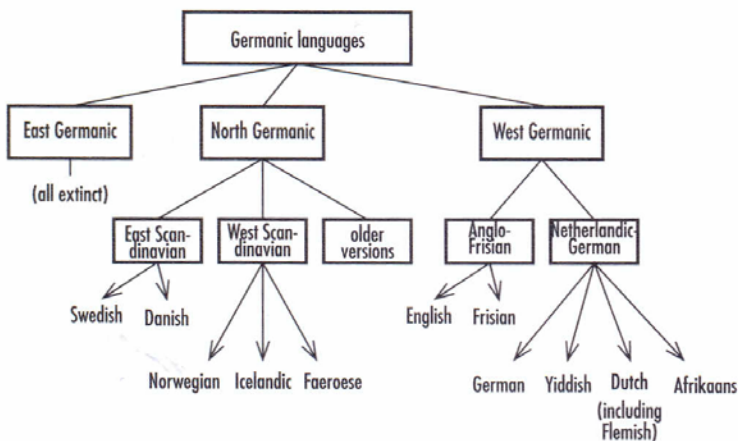
Compito B



Compito C

- Nel deserto caldo e nella foresta pluviale tropicale; circa 36°C in luglio e circa 260 mm in dicembre;
- (valori approssimativi) a. -29°C in gennaio; 20 mm in marzo/dicembre; b. 14° in dicembre/gennaio; 0 mm in luglio; c. 25°C in dicembre; 170 mm in luglio/settembre
- nella foresta pluviale tropicale e nel deserto caldo
- a. ai valori massimi della temperatura corrispondono i valori minimi delle precipitazioni; b. ai valori massimi della temperatura corrispondono i valori massimi delle precipitazioni.

Compito D



Attività 38 Realizzazione di materiali informativi in più lingue

OBIETTIVI	Realizzare dei materiali informativi in più lingue sulla propria città/paese o su un suo aspetto particolare
RISORSE	Scheda 26
PROCEDURA	Si tratta di un progetto da realizzare a piccoli gruppi, così come descritto in dettaglio nella scheda.
VARIAZIONE	Se il materiale prodotto lo consente, gli studenti possono integrare le informazioni raccolte dai vari gruppi in un unico documento, per il quale decideranno formato, possibili utilizzi e sua diffusione.

[Torna all'Indice Generale](#)

SCHEDA 26

1. Il vostro compito è di realizzare dei materiali informativi in più lingue su uno o più aspetti del vostro territorio, ad esempio la città in cui abitate, un monumento di particolare interesse, le risorse disponibili per praticare sport, i trasporti pubblici, le attività produttive più importanti, un itinerario pedonale o ciclistico, i negozi o grandi magazzini per acquisiti specifici, ecc. Stabilite la durata del progetto e la scadenza per la realizzazione del prodotto finale.
2. Fate un elenco dei possibili campi da esplorare, partendo dai suggerimenti del punto 1. Ogni gruppo sceglie quindi un campo.
3. Nei sottogruppi, scegliete le lingue (almeno due) in cui realizzare il vostro lavoro. Elencate i tipi di informazioni che dovrete trovare, dove e come procedere alla loro raccolta, e come raccoglierle e presentarle *nelle lingue scelte*. In particolare, pensate quali risorse potete utilizzare per realizzare il prodotto finale nelle varie lingue, ad esempio le vostre personali conoscenze linguistiche, quelle di amici, parenti, insegnanti, materiale informativo disponibile sul territorio o su Internet, ecc. Stabilite i tempi di raccolta delle informazioni e, se opportuno, dividetevi i compiti.
4. Raccogliete le informazioni ed elaboratele. Decidete il formato (o i formati) che volete dare al vostro prodotto finale, ad esempio: volantini, cartelloni, pagine web, ecc.
5. Potete presentare brevemente il vostro lavoro alla classe o in altre circostanze. Potete anche pensare ad altri modi per diffondere il vostro prodotto a scuola e fuori.

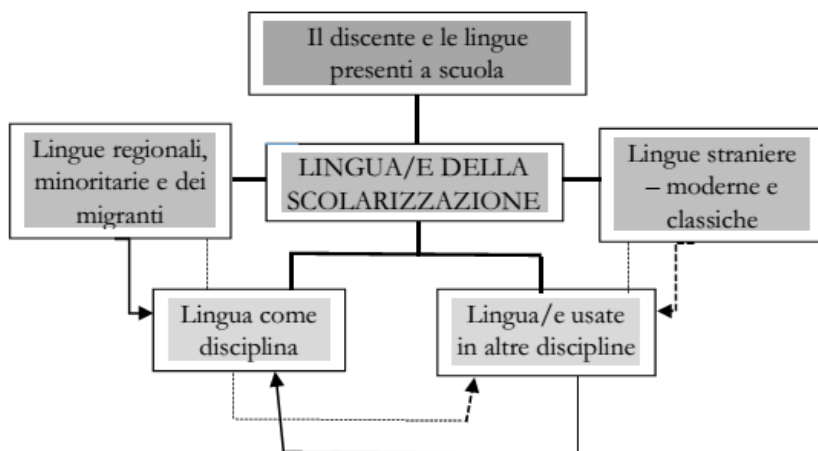
Appendice

Una piattaforma di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale

All'indirizzo

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp

il Consiglio d'Europa ha reso disponibile una *Piattaforma di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale* basata su una visione integrata degli apprendimenti/insegnamenti linguistici (vedi anche l'*Introduzione* a pag. 8-9 di questo volume):



Come spiega il relativo sito *web*, lo scopo della *Piattaforma* è di offrire strumenti di riferimento che possono essere usati per analizzare e costruire curricoli per le lingue di scolarizzazione che siano insegnate sia come discipline a sé stanti (ad es. l'italiano in Italia) sia per insegnare altre discipline (matematica, biologia, storia, geografia, ecc.). Qui di seguito viene fornito un elenco delle principali pubblicazioni (in genere in inglese e francese, più raramente in italiano) a cui è possibile accedere dalla *Piattaforma* (ultimo accesso marzo 2016).

Plurilingual and intercultural education as a project

Lo scopo di questo testo è principalmente di chiarire i concetti di multilinguismo come fenomeno sociale e di plurilinguismo come fenomeno individuale, di descrivere le caratteristiche dell'educazione plurilingue e interculturale e di sottolinearne la necessità.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf

Language(s) of Schooling

Questo testo fornisce una spiegazione del termine “lingua/e di scolarizzazione” e una descrizione di due dei suoi componenti basilari, la “lingua come disciplina” e la “lingua in altre discipline”, sottolineando l'importanza di riconoscere l'ampia gamma di usi linguistici che un alunno incontra a scuola e la necessità di prendere come base il repertorio linguistico individuale degli alunni.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangSchooling_en.doc

Language and school subjects - Linguistic dimensions of knowledge building in school

In qualunque disciplina, la costruzione del sapere nel contesto scolastico implica un lavoro con la lingua. Lo scopo di questo testo è di suggerire un approccio generale per classificare a diversi livelli le dimensioni linguistiche in categorie descrittive trasversali. Si rivolge in modo particolare agli insegnanti di discipline a volte descritte molto impropriamente come “non-linguistiche”, per indirizzare l'attenzione alla componente linguistica del lavoro disciplinare.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/KnowledgeBuilding2010_en.pdf

Versione italiana:

Lingua e discipline scolastiche – Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangSchooling_it.doc.pdf

The Aims of Language Teaching and Learning

Questo testo si basa sull'impegno a realizzare un approccio integrato all'apprendimento/insegnamento linguistico, in cui *tutti* gli insegnanti si assumano la responsabilità dello sviluppo della competenza linguistica dei loro alunni, sottolineando la necessità di identificare obiettivi comuni.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Fleming-Aims_EN.pdf

Foreign languages - modern and classical

Sia le lingue classiche che le lingue moderne si pongono obiettivi educativi di natura sia "umanistica" che "utilitaria", con enfasi differenti tra loro.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Foreign_en.doc

Language as subject

Questo testo sottolinea l'importanza di considerare la lingua in quanto "disciplina" non in isolamento, ma in relazione alla più ampia prospettiva che include le lingue della scolarizzazione e dell'educazione. Non raccomanda un solo semplice modo di risolvere le questioni sollevate ma ha l'obiettivo di aumentare la consapevolezza di tali questioni e di fornire ai lettori un mezzo per riflettere criticamente sulle loro pratiche didattiche e sui curricula.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangAsSubject_en.doc

Reading e Writing

Queste sezioni della piattaforma forniscono una panoramica, rispettivamente, della lettura e della scrittura in quanto dimensioni chiave della lingua come disciplina, e considerano i fattori da esaminare nella costruzione e nell'implementazione di un curriculum.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Reading_en.doc

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/Writing_en.doc

Text, Literature and "Bildung"

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_LS_EN.doc

Aims in the Teaching/Learning of Language(s) of Education (LE)

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Aase_aims_final_EN.doc

The teaching of Literature

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Pieper_EN.doc

Teaching of Language as School Subject: Theoretical Influences

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming_teaching_final_EN.doc

Language(s) in other subjects

La lingua e le altre modalità comunicative sono cruciali nell'apprendimento di discipline scolastiche oltre alla "lingua come disciplina". Gli studenti hanno diritto ad apprendere le competenze richieste: la lingua necessaria oltrepassa le abilità comunicative ordinarie sviluppate nella vita quotidiana, e il linguaggio accademico deve essere insegnato e imparato in modo deliberato. Tutto ciò ha implicazioni importanti per il curriculum e per i metodi di insegnamento, che includono la cooperazione e una visione olistica dell'apprendimento linguistico a scuola.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/LangInOtherSubjects_en.doc

I seguenti testi presentano una procedura per creare un curriculum per l'insegnamento della storia, delle scienze (biologia, chimica e fisica), della matematica e della letteratura, che prende esplicitamente in considerazione le dimensioni discorsive e linguistiche di queste discipline. Si procede attraverso stadi successivi, per i quali vengono forniti inventari di riferimento, dal livello degli obiettivi educativi all'identificazione di elementi linguistici che è particolarmente importante sistematizzare in modo da gestire le corrispondenti forme di discorso. Questa procedura è stata progettata in modo da essere indipendente dalla specifica lingua insegnata, e può essere adattata anche ad altre discipline.

History: *An approach with reference points - Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning history (end of compulsory education)*

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf

Sciences: An approach with reference points - *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning science (at the end of compulsory education)*

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-sciences2010_EN.pdf

Versione italiana:

Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-sciences2010_IT.pdf

Mathematics: An approach with reference points - *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning mathematics (in secondary education)*

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4_LIS-Mathematics2012_EN.pdf

Literature: An approach with reference points - *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning literature (at the end of compulsory education)*

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_EN.pdf

Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education

Questa Guida comprende tre capitoli. Il primo fornisce una visione generale delle questioni e dei principi implicate nel progettare e/o migliorare i curricula, e degli approcci pedagogici e didattici che aprono la strada alla piena realizzazione dell'obiettivo generale di un'educazione plurilingue e interculturale. I successivi due capitoli esaminano più in dettaglio le due questioni fondamentali sollevate nel primo capitolo: Come si possono identificare gli specifici contenuti ed obiettivi dell'educazione plurilingue e interculturale, integrandoli nel curriculum ma anche rispettando gli specifici contenuti ed obiettivi dell'insegnamento delle singole lingue? Come si possono usare scenari curriculari per progettare una suddivisione temporale di questi contenuti ed obiettivi?

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.pdf

Versione italiana:

Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_IT.pdf

Documenti collegati alla Guida:

A curriculum perspective on plurilingual education

Un'introduzione alla nozione di "curricolo": una prospettiva curricolare ha molto da offrire, sia in un approccio concettuale ai problemi educativi sia su come affrontare concrete attività di sviluppo, con particolare riferimento all'apprendimento linguistico e all'educazione plurilingue e interculturale.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_EN.pdf

Assessment in Plurilingual and Intercultural Education

Dopo una breve panoramica dei vari obiettivi della valutazione nell'educazione plurilingue e interculturale, si presenta la valutazione di componenti selezionate correlate ad aspetti chiave dell'educazione plurilingue e interculturale.

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_ENrev.pdf

Versione italiana:

La valutazione delle competenze plurilingui e interculturali

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_it.pdf

Evaluation and assessment within the domain of language(s) of education

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Prague07_Assessment_EN.doc

Evaluation and Assessment

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Fleming_Evaluation_final_EN.doc

Biblio-sitografia

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/BIBLIO-2013_BLOC-2_bil.doc

Torna all'Indice Generale

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. 1999. *Living together in Europe in the 21st century: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue - Vivre ensemble au 21^e siècle: le défi de la communication et du dialogue plurilingues et pluriculturels*, European Centre for Modern Languages, Graz, <http://archive.ecml.at/documents/actes98finaux.pdf>
- Beacco J.C., Byram M. 2007. *Guide for the development of language education policies in Europe*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide07_Executive_20Aug_EN.doc
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. 2011. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale", *Italiano LinguaDue*, vol. 3, N. 1, <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1532>
- Bertocchi D. 1999. "Non solo italiano: Per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa", *Lingua e Nuova Didattica*, Vol. XXVIII, No. 4, pp. 28-35, http://www.reteellis.it/documenti/Bertocchi_Non%20solo%20Ital.pdf
- Boeckmann K.B., Aalto E., Abel A., Atanasoska T., Lamb T. 2011. *Promoting plurilingualism. Majority language in multilingual settings*, European Centre for Modern Languages, Graz, www.marille.ecml.at
- Byram, M. 2008. *From foreign language education to education for intercultural citizenship. Essays and reflections*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Candelier M. 2004. *Janua Linguarum – The gateway to languages. The introduction of language awareness into the curriculum: Awakening to languages*, European Centre for Modern Languages, Graz, http://fedeviana.es/web-bilingue/European_Contribution/Language_awareness_2003.pdf
- Carli A. (a cura di) 2001. *Aspetti linguistici e culturali del bilinguismo*, Franco Angeli, Milano.
- Ciekanski M. 2005. *Towards the development of a plurilingual and pluricultural competence*, in Preisler B., Fabricius A., Haberland H., Kjaerbeck S., Risager K. (eds.), *The consequences of mobility*, Roskilde University, Roskilde, pp. 163-170, <http://rudar.ruc.dk/bitstream/1800/8715/1/ciekanski.pdf>
- Consiglio d'Europa 2002. *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: Apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford University Press, Milano.

- Cook V.J. (s.d.). *Creating L2 users*,
<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/CreatingL2Users.htm>
- Cook V.J. (ed.) 2002. *Portraits of the L2 user*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Correa M. s.d. *Literacy, metalinguistic awareness and multi-competence*. University of Arizona.
- Costanzo E. 2005. “L’educazione linguistica in Italia: Un’esperienza per l’Europa?”, *Lingua e Nuova Didattica*, Vol. XXXIV, No. 5, pp. 28-37,
http://storico.cidi.it/curricolo/linguistica_riflessioni/Costanzo.pdf
- Coste D. (s.d.) *La Notion de Compétence Plurilingue*.
www.eduscol.education.fr/D0033/langviv-acte3.htm
- Coste D. s.d. *La compétence plurilingue*, Eduscol - Portail national des professionnels de l’éducation, <http://eduscol.education.fr/pid25239-cid46534/la-notion-de-competence-plurilingue.html>
- Cummins J. 2001. “Instructional conditions for trilingual development”, *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*, University of Toronto, Toronto,
<http://www.tesol.org/docs/default-source/new-resource-library/symposium-on-dual-language-education-3.pdf?sfvrsn=0>
- Curci A.M. s.d. *Educazione plurilingue: Percorsi*. Puntoedu, Indire.
- Curci A.M. 2002. “After English, German. A snapshot, some ideas and six principles”, *Perspectives, a Journal of TESOL-Italy*, Vol. XXIX. No. 2.
- Curci A.M. 2006. *L’educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, Progetto Poseidon, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma,
<http://puntoedu.indire.it/poseidon/lo/218/index.html>
- Curci A.M., Dell’Ascenza C. 2006. *Didattica della mediazione linguistica*, Progetto Poseidon, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma,
<http://forum.indire.it/repository/working/export/738/index.htm>
- Desideri P. (a cura di) 1995. *L’Universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.
- Grosjean F. 1989. “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”, *Brain and Language*, 36, 1, pp. 3-15.
- Hawkins E. 1999. “Foreign Language Study and Language Awareness”, *Language Awareness*, Vol. 8, No. 3&4, pp. 124-142,
<http://jaling.ecml.at/pdfdocs/hawkins.pdf>
- Herdina, P., Jessner, U. 2002. *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Hufeisen B., Neuner G. (eds.) 2004. *The Plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English*, European Centre for Modern Languages, Graz,
<http://archive.ecml.at/documents/pub112E2004HufeisenNeuner.pdf>
- Jessner U. 2006. *Linguistic awareness in multilinguals*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

- Langé G. (a cura di) 2013. *Il curricolo verticale di lingua straniera*, Ufficio Scolastico per la Lombardia/Cambridge University Press/Loescher Editore, Torino,
http://www.laricerca.loescher.it/quaderno_01/sorgenti/assets/common/downloads/publication.pdf
- Lavinio C. 1997. *Il Plurilinguismo nel curricolo. Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media*, Ministero della Pubblica Istruzione.
- Malakoff M. 1992. "Translation skill and metalinguistic awareness in bilinguals", in Harris R. (ed.), *Cognitive processing in bilinguals*, North Holland, Amsterdam, pp. 515-530.
- Mariani L. 2004. "Learning to Learn with the CEF", in Morrow K. (ed.), *Insights from the Common European Framework*, University Press, Oxford.
- Mariani L. 2008. "The challenge of plurilingual education: promoting transfer across the language curriculum", *Perspectives, a Journal of TESOL Italy*, Vol. XXXV, No. 1, pp. 7-21,
<http://www.learningpaths.org/papers/plurilingualnaples.htm>
- Mariani L. 2009. "Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza plurilingue", *Italiano LinguaDue*, n. 1, pp. 203-210,
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/440/628>
- Mariani L. 2010, "Verso un'educazione linguistica plurilingue e interculturale", *ILSA – Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati*, No. 1,
http://www.pianetascuola.it/risorse/media/sito_italianoperstranieri/pdf/ilsa_rivista_1_2010.pdf
- Mariani L. 2012. *Le strategie comunicative interculturali. Insegnare a interagire in un'educazione linguistica plurilingue e multiculturale*, www.learningpaths.org
- May S., Hill R., Tiakiwai S. 2004. *Bilingual/immersion education: Indicators of good practice*, Wilf Malcolm Institute of Educational Research School of Education, University of Waikato
https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0009/6957/bilingual-education.pdf
- McLaughlin B., Nayak, N. 1989. "Processing a new language: Does knowing other languages make a difference?", in H. W. Dechert H.W. (ed.), *Interlingual processes*, Narr, Tuebingen, pp. 5-16.
- Murphy S. 2003. "Second language transfer during third language acquisition", *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*, Teachers' College, Columbia University, Vol. 3, No. 2, <http://tesol-dev.journals.cdrs.columbia.edu/wp-content/uploads/sites/12/2015/05/3.-Murphy-2003.pdf>

Sitografia

- www.eurocom-frankfurt.de/ Il portale del progetto EuroCom che si propone di promuovere la competenza ricettiva sfruttando gli elementi di parentela tra le lingue; con collegamenti ai siti EuroCom in varie lingue
- <http://www.languageawareness.org/> Association for Language Awareness
- <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> Osservatorio Europeo del Plurilinguismo, in diverse lingue
- <http://www.scuole.vda.it/> Il portale della scuola valdostana e la sua rivista bilingue (italiano e francese) *L'Ecole valdôtaine*.
http://www.regione.vda.it/istruzione/Pubblicazioni/ecole_valdotaine_archives/home.htm
- <http://www4.ti.ch/index.php?id=19783> *Scuoladecs*: sito didattico della scuola ticinese: Progetto plurilinguismo e didattica integrata delle lingue (per la scuola media, ma di interesse generale)
- <http://www.iam.wildapricot.org/> International Association of Multilingualism
- http://www.edilic.org/gb/gb_index.php International association of linguistic and cultural diversity (EDILIC)
- http://in3.uoc.edu/opencms_in3/opencms/webs/projectes/EUNOM/EN/objectives/index.html European Universities Network on Multilingualism (EUNoM)
- <http://www.celelc.org/> European Language Council (ELC)
- <http://www.cercles.org/en/> European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS)

Progetti del Centro Europeo per le Lingue Moderne (Graz, Austria) del Consiglio d'Europa: www.ecml.at

- <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/language/en-GB/Default.aspx> Sezione dedicata al plurilinguismo
- <http://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/Resources/tabid/1672/language/en-GB/Default.aspx> Elenco delle risorse per il plurilinguismo, per insegnanti e studenti, basate su progetti del Centro (in inglese e francese)
- 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
- <http://jaling.ecml.at> Il progetto *Janua Linguarum* ha sviluppato modelli di *language awareness/éveil au langage* o sensibilizzazione alle lingue e ai linguaggi, a partire dai livelli primari dell'apprendimento
- Per la *Piattaforma di risorse e riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale* si veda l'*Appendice* in questo volume

Un'educazione linguistica *trasversale al curricolo* è la condizione per dare coerenza e continuità orizzontale e verticale all'*asse dei linguaggi* e per sfruttare i linguaggi stessi come fondamentale strumento di *appropriazione di conoscenze* e di *sviluppo di competenze disciplinari e interdisciplinari*, tra cui, in primo luogo *imparare a imparare* le lingue e attraverso le lingue.

Questo volume, destinato agli insegnanti della scuola secondaria, raccoglie, dopo un'*Introduzione* teorico-metodologica, una serie di *Attività per gli insegnanti*, in cui si sollecita, attraverso opportune letture, questionari e schede strutturate, la riflessione personale, la discussione e la progettazione cooperativa sui nodi fondamentali che caratterizzano una politica linguistica integrata, e le corrispondenti scelte teoriche, metodologiche e didattiche. Segue una serie di *Attività per gli studenti*, che offrono esercizi, giochi e compiti per stimolare la consapevolezza linguistica e, nel contempo, per favorire un uso più creativo e personale delle risorse in loro possesso.

Luciano Mariani è insegnante, formatore e autore di materiali didattici. Tra le sue pubblicazioni più recenti La motivazione a scuola (Carocci), Communication Strategies e Le strategie comunicative interculturali (Lulu Press). Gestisce un sito bilingue (italiano/inglese) www.learningpaths.org, dedicato in modo specifico all'autonomia dello studente.

ID: 18670664
www.lulu.com

ISBN 978-1-326-59549-4 90000



9 781326 595494