

# Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano in contesti plurilingui e pluriculturali

*a cura di Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič*

EDIZIONI UNIONE ITALIANA  
E UNIVERSITÀ POPOLARE DI TRIESTE



**PERCORSI DI INSEGNAMENTO  
E APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO  
IN CONTESTI PLURILINGUI E PLURICULTURALI**





**PERCORSI DI INSEGNAMENTO  
E APPRENDIMENTO DELL'ITALIANO  
IN CONTESTI PLURILINGUI  
E PLURICULTURALI**

a cura di  
Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič

Edizioni Unione Italiana e Università Popolare di Trieste  
Capodistria - Trieste, 2023

**Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano  
in contesti plurilingui e pluriculturali**

A cura di: Mojca Cerkvėnik e Nives Zudič Antonič

Referees: Sonja Novak Lukanović e Rita Scotti Jurič

Editore: Unione Italiana e Università Popolare di Trieste

Per l'editore: Emilio Fatovic e Maurizio Tremul

Copertina: Fulvia Zudič, Vortice (1988), tecnica mista su tela, 90x90 cm (dettaglio)

Progetto grafico: Luglioprint, Trieste

Luogo e anno di pubblicazione: Capodistria-Trieste, 2023

*L'iniziativa si avvale di un contributo finanziario del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale della Repubblica Italiana, ai sensi della Legge 21 marzo 2001, N° 73, e successive estensioni e modificazioni, in applicazione delle Convenzioni stipulate tra il MAECI, l'Unione Italiana e l'Università Popolare di Trieste.*

Edizione elettronica

<https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/pubblicazioni>

CIP - Kataložni zapis o publikaciji

Univerzitetna knjižnica Maribor

811.131.1'24:81'246.3(0.034.2)

PERCORSI di insegnamento e apprendimento dell'italiano in contesti plurilingui e pluriculturali [Elektronski vir] / a cura di Mojca Cerkvėnik e Nives Zudič Antonič. - E-knjiga. - Capodistria : Unione Italiana ; Trieste : Università Popolare, 2023

Način dostopa (URL): <https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/pubblicazioni>

ISBN 978-961-93870-4-7 (PDF, Unione Italiana)

COBISS.SI-ID 138461955

## INDICE

---

Premessa .....	7
<b>Introduzione</b>	
<i>Mojca Cerkvenik e Nives Zudič Antonič</i> .....	8
<b>La politica linguistica nelle famiglie utenti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie con lingua d'insegnamento slovena o bilingue sloveno-italiano in Friuli Venezia Giulia</b>	
<i>Susanna Pertot</i> .....	13
<b>Tra mito ed esperienza: un'indagine sugli atteggiamenti verso il bilinguismo e il plurilinguismo di genitori italofoeni istriani (e non solo)</b>	
<i>Luca Melchior e Isabella Matticchio</i> .....	40
<b>Didattica innovativa per il plurilinguismo: il Progetto Plurilingue <i>Cresco in più lingue!</i> in Friuli Venezia Giulia</b>	
<i>Delia Airoidi</i> .....	61
<b>Un sito internet come punto di riferimento per gli insegnanti di italiano come lingua seconda</b>	
<i>Maja Cergolj</i> .....	93
<b>Linguaggio scolastico e 'insegnantese': l'italiano fuori dal territorio nazionale come un arricchimento nello sviluppo dell'interculturalità</b>	
<i>Sandra Mardesić e Marija Lütze-Miculinić</i> .....	108

<b>Educazione linguistica nella scuola multiculturale: un modello scolastico inclusivo e integrato</b> <i>Elisabetta Pavan e Maria Rosaria Graziano</i> .....	134
<b>Il plurilinguismo negli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre: uno studio di caso</b> <i>Annalisa Bricchese</i> .....	164
<b>La promozione dell'integrazione linguistica nell'ambito dell'istruzione formale degli adulti in Italia: il caso dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA)</b> <i>Elvira Carlotti</i> .....	184
<b>Motivazione e aspetti socio-culturali nell'insegnamento delle lingue straniere</b> <i>Elisabetta Pavan</i> .....	209
<b>L'uso del testo letterario nella didattica delle lingue</b> <i>Aterda Lika e Alma Hafizi</i> .....	225
<b>L'umorismo nei materiali autentici</b> <i>Paola Begotti</i> .....	240
<b>Abstract</b> .....	259
<b>Note biografiche sugli autori</b> .....	276
<b>Recensioni</b> .....	281

## PREMESSA

---

Il presente volume è il risultato di una rete collaborativa informale di ricercatori e docenti di italiano nelle regioni dell'Europa centrale (Austria, Croazia, Italia, Slovenia) e meridionale (Albania), avviata nel 2018 e che coinvolge il dipartimento di Italianistica dell'Università del Litorale come uno dei soggetti promotori; una rete che si è formata attraverso scambi di informazioni, discussioni di problemi in comune, attraverso la condivisione di materiali e di buone prassi nel contesto delle ricerche legate alla lingua italiana fuori dall'Italia. Nasce così l'idea di raccogliere i risultati degli studi più recenti sull'insegnamento e apprendimento dell'italiano in contesti plurilingui e pluriculturali e pubblicarli in una raccolta di saggi. All'iniziativa hanno aderito:

- prof. Aterda Lika e prof. Alma Hafizi, Università di Scutari “Luigi Gurakuqi”, Albania
- prof. Luca Melchior, Università Alpe-Adria di Klagenfurt, Austria
- prof. Isabella Matticchio, Università di Fiume, Croazia
- prof. Sandra Mardešić e prof. Marija Lütze-Miculinić, Università di Zagabria, Croazia
- prof. Elisabetta Pavan, Università di Padova e Università Ca' Foscari Venezia, Italia
- prof. Paola Begotti, Università Ca' Foscari Venezia, Italia
- prof. Susanna Pertot, Università del Litorale, Slovenia
- dr. Maja Cergolj, Scuola Elementare di Lucia, Slovenia
- Delia Airoidi, Università degli Studi di Udine e Università degli Studi di Trieste, Italia
- Annalisa Bricchese, Università Ca' Foscari Venezia, Italia e Università del Litorale, Slovenia
- Elvira Carlotti, Università Karl Franzens di Graz, Austria
- Maria Rosaria Graziano, Università del Litorale, Slovenia e Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale, Italia

Nelle regioni bilingui, nelle quali si utilizzano due o più lingue, molte famiglie decidono di offrire ai propri figli un'educazione bilingue o trilingue, poiché sono convinte che la padronanza di più lingue possa costituire un grande vantaggio per i bambini.

Tuttavia, spesso succede che i genitori siano colti da una certa inquietudine dovuta a stereotipi e pregiudizi, purtroppo ancora molto comuni, sui presunti effetti negativi dell'educazione bilingue. Frequentemente, infatti, si sente dire che gli ambienti bilingui provocherebbero disorientamento nei bambini che di conseguenza non acquisirebbero una buona padronanza di nessuna delle lingue proposte. Secondo questa falsa credenza, l'apprendimento di più lingue solleciterebbe il bambino al punto da confonderlo e causargli un sovraccarico cognitivo.

Le errate convinzioni sul bilinguismo continuano ad essere molto diffuse: esse possono essere il frutto di esperienze negative di singoli individui, ma più spesso sono trasmesse *tout court* e vengono accettate senza troppe riflessioni. Molti pareri e molte dichiarazioni sul bilinguismo sono da attribuire a dei falsi miti e non rispecchiano affatto lo stato attuale della ricerca. Ciononostante, queste idee sbagliate sono difficili da superare ed affiorano in quasi tutte le discussioni sull'educazione bilingue o plurilingue.

Il cammino verso il bilinguismo e il plurilinguismo è un processo particolarmente complesso. Al successo dell'educazione bilingue o plurilingue concorrono molteplici fattori individuali, quali quelli neurobiologici, cognitivi, affettivi e conativi, ma anche molteplici e reciproci influssi sociali esterni all'individuo che vanno dal sostegno familiare stimolante e valorizzante alle buone opportunità scolastiche di apprendimento linguistico e al giudizio positivo da parte della società.

In più, va considerato l'influsso sociale dello spirito predominante del tempo o della composizione linguistica del gruppo demografico.

Ci sono processi inerenti al bilinguismo e al plurilinguismo che ancora non sono stati indagati oppure la ricerca al riguardo è tuttora agli albori. Ciononostante, la ricerca scientifica contemporanea sui fondamenti del bilinguismo e del plurilinguismo è straordinariamente poliedrica e riesce a dare risposte molto differenziate a numerosi quesiti.

Questo volume vuole essere un'occasione di confluenza delle riflessioni di diversi ricercatori nel campo linguistico, letterario e didattico, che nel presentare le proprie ricerche si prefiggono di stimolare una discussione composita sull'importanza dell'educazione bilingue e plurilingue da cui sortiscano importanti spunti sulle possibili vie da seguire nella ricerca e nello studio dell'insegnamento delle lingue, in particolare dell'italiano.

La monografia si apre con il contributo *La politica linguistica nelle famiglie utenti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie con lingua d'insegnamento slovena o bilingue sloveno-italiano in Friuli Venezia Giulia*, nel quale Susanna Pertot presenta un *excursus* storico dell'offerta formativa delle scuole con lingua di insegnamento slovena in Italia, analizza gli orientamenti linguistici familiari e illustra come siano cambiati i bisogni dei genitori nell'arco di quasi due decenni.

Nell'articolo *Tra mito ed esperienza: un'indagine sugli atteggiamenti verso il bilinguismo e il plurilinguismo di genitori italofoeni istriani (e non solo)*, Luca Melchior e Isabella Matticchio ci presentano i risultati della ricerca svolta nell'Istria croata attraverso un questionario sociolinguistico che indaga quali sono gli atteggiamenti dei genitori italofoeni, e quindi appartenenti alla Comunità Nazionale Italiana in Istria, nei confronti del bi- e plurilinguismo e quali sono le credenze che condizionano tali atteggiamenti. Gli autori hanno cercato inoltre di presentare una selezione di miti sul bilinguismo che sono emersi durante la ricerca cercando di indagarne la fondatezza in base ai risultati più recenti della ricerca sul plurilinguismo.

Nel contributo intitolato *Didattica innovativa per il plurilinguismo: il Progetto Plurilingue Cresco in più lingue! in Friuli Venezia Giulia*, Delia Airoidi ci presenta i risultati della ricerca in ambito al progetto *Cresco in più lingue!*, atto a promuovere, tutelare e valorizzare il plurilinguismo 'naturale' in Friuli Venezia Giulia con una didattica innovativa e alunni che parlano italiano, tedesco, friulano e sloveno. Attraverso l'analisi di



dati ottenuti con la somministrazione di questionari e la realizzazione di interviste ad alunne e alunni, genitori e docenti, sono stati ricostruiti i repertori linguistici delle famiglie ed è stato valutato l'impatto del progetto nell'ambiente scolastico nonché sulle conoscenze e competenze linguistiche dei bambini.

Nel contributo intitolato *Un sito internet come punto di riferimento per gli insegnanti di italiano come lingua seconda*, Maja Cergolj presenta i risultati di una ricerca riguardante gli allievi della scuola elementare nell'area bilingue del territorio sloveno dell'Istria. L'autrice illustra come si sia reso necessario definire l'ambiente scolastico come ambiente nel quale i nativi digitali entrano con una preesistente abilità di utilizzo degli strumenti della tecnologia dell'informazione. Questo porta ad una percezione interattiva della scuola come ambiente combinato che consente la trasmissione della conoscenza, la scelta del proprio stile di vita e la formazione delle relazioni sociali all'interno dell'ambiente di vita, quello scolastico e quello virtuale, in modo equilibrato. A conclusione dell'articolo l'autrice offre una serie di proposte per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2) in un ambiente combinato che sia compreso e accettato dai nativi digitali.

Nel contributo *Linguaggio scolastico e 'insegnantesè': l'italiano fuori dal territorio nazionale come un arricchimento nello sviluppo dell'interculturalità*, Sandra Mardešić e Marija Lütze-Miculinić fanno riferimento ai risultati delle ricerche svolte nell'ambito di sei progetti in cui sono stati analizzati i linguaggi scolastici delle lingue tedesca, inglese, francese e italiana. Nell'articolo, le autrici si focalizzano sulle lingue italiano-croato-sloveno e propongono una riflessione sull'insegnantesè, sottocodice del linguaggio scolastico, che sottintende il parlato del docente in classe, come anche vari termini settoriali e specifici della professione dell'insegnante. Secondo quanto proposto dalle autrici proprio questa parte del linguaggio scolastico e dell'insegnantesè dovrebbe essere sfruttata per approfondire le conoscenze interculturali degli alunni bilingui, studenti - futuri insegnanti o insegnanti principianti, nonché per stimolare la loro abilità di mediazione interculturale al contatto con i madrelingua italiani e altri parlanti dell'italiano.

Nel saggio *Educazione linguistica nella scuola multiculturale: un modello scolastico inclusivo e integrato*, Elisabetta Pavan e Maria Rosaria Graziano illustrano uno studio che pone al centro gli alunni migranti

in età di obbligo scolastico e le azioni da intraprendere per aiutarli a superare le barriere che impediscono loro di raggiungere il successo scolastico. Dopo la presentazione di una selezione di linee guida, nazionali ed europee, per l'accoglienza, l'inclusione e l'integrazione nella scuola nonché per il rafforzamento dell'identità europea attraverso le lingue e per lo sviluppo dell'educazione linguistica, anche con il mantenimento delle lingue di origine, vengono formulate alcune proposte per i dirigenti scolastici che possono così adottare un modello scolastico inclusivo nei confronti della realtà scolastica e integrato rispetto alla realtà che li circonda, per arrivare alla realizzazione del plurilinguismo e del pluriculturalismo nell'ambito di un'Europa multilingue e multiculturale.

Nel contributo successivo, intitolato *Il plurilinguismo negli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre: uno studio di caso*, Annalisa Brichese presenta i risultati di uno studio di caso all'interno di un gruppo di studenti dei centri di accoglienza e integrazione per migranti di livello pre-A1 in cui è stato osservato, sia nell'interazione docente-studente, sia nell'interazione studente-studente, l'uso dei diversi repertori linguistici da parte degli studenti, che dovrebbero essere tenuti in considerazione e valorizzati.

Nel contributo intitolato *La promozione dell'integrazione linguistica nell'ambito dell'istruzione formale degli adulti in Italia: il caso dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA)*, Elvira Carlotti presenta una ricerca che ha come oggetto la promozione dell'integrazione linguistica dei migranti adulti in un contesto di istruzione formale e spiega come sia necessario orientarsi verso percorsi didattici più efficaci che comprendano l'educazione alla cittadinanza globale democratica. L'autrice rileva quanto sia oggi di primaria importanza mettere al centro l'identità plurilingue degli studenti e favorire così processi di integrazione linguistica proattiva e co-identitaria con l'obiettivo di formare cittadini consapevoli capaci di contribuire ai mutamenti strutturali della società.

Nel contributo intitolato *Motivazione e aspetti socio-culturali nell'insegnamento delle lingue straniere*, Elisabetta Pavan presenta una riflessione su come l'approccio umanistico-affettivo e le azioni a esso collegate mettano in primo piano lo studente di lingua straniera (LS) quale soggetto attivo, e come questa azione giochi un ruolo fondamentale negli aspetti motivazionali e affettivi dell'acquisizione linguistica. Nell'articolo l'autrice spiega anche come le variabili affettive e sociali siano un

elemento chiave dell'acquisizione di una lingua straniera in riferimento ai bisogni e alla motivazione legata al piacere del discente e infine presenta alcuni aspetti socio-culturali.

Nel contributo intitolato *L'uso del testo letterario nella didattica delle lingue*, le autrici Aterda Lika e Alma Hafizi constatano che anche se il rapporto tra la letteratura e l'insegnamento delle lingue è stato per anni oggetto di riflessione da parte degli studiosi, il testo letterario è stato in gran parte trascurato dalla glottodidattica e la letteratura occupa un posto di secondo piano nell'insegnamento linguistico. Per tale motivo, nell'articolo le autrici si pongono l'obiettivo di mostrare quanto il testo letterario possa offrire alla didattica delle lingue e quanto l'uso di questo tipo di testo all'interno delle unità didattiche possa essere una importante risorsa per stimolare l'espressione del discente e la sua formazione sia linguistica che culturale.

Nel contributo conclusivo, intitolato *L'umorismo nei materiali autentici*, Paola Begotti presenta una riflessione sull'utilizzo di materiale autentico di tipo umoristico come utile risorsa nella classe di lingua. Secondo l'autrice questo tipo di materiale consente di apprendere il lessico, i modi di dire e gli usi metaforici e culturali di un popolo in un clima sereno e divertente e stimola la motivazione degli studenti.

Le ricerche presentate nel volume prendono così in esame problematiche variegata che rispecchiano la poliedricità dei contesti di insegnamento e apprendimento in ambienti plurilingui e pluriculturali, tuttavia uno dei punti di convergenza è certamente la valorizzazione della conoscenza di diverse lingue, con l'auspicio di contribuire allo sviluppo e al mantenimento del dialogo interculturale come fonte di arricchimento in una società linguisticamente e culturalmente altamente complessa.

Mojca Cerkvėnik e Nives Zudič Antonič

LA POLITICA LINGUISTICA NELLE FAMIGLIE UTENTI  
DELLE SCUOLE DELL'INFANZIA E DELLE SCUOLE PRIMARIE  
CON LINGUA D'INSEGNAMENTO SLOVENA  
O BILINGUE SLOVENO-ITALIANO IN FRIULI VENEZIA GIULIA

## 1 Introduzione

Le politiche linguistiche esistono e hanno origine a vari livelli della società tra essi interconnessi (ad es. l'individuo, la famiglia, la comunità, lo stato, le organizzazioni e le istituzioni internazionali). Secondo Shohamy (2006) le decisioni macropolitiche e le ideologie operanti a questo livello condizionano direttamente e indirettamente le scelte linguistiche individuali e di gruppo. A livello macrosociale agiscono meccanismi impliciti e indiretti che presentano certe scelte linguistiche come adeguate o socialmente convenienti e gratificanti ed altre come inappropriate e sconvenienti. Oltre a influenzare il comportamento linguistico dei membri della/e comunità, essi determinano l'accesso degli individui alle istituzioni e ai servizi statali come ad es. l'iscrizione a un determinato tipo di scuola.

Il caso della scuola con lingua d'insegnamento slovena in Italia ne è un esempio. A partire dalla fine del secolo scorso mutamenti sociali, eventi storici, norme sociolinguistiche e socioculturali dominanti e l'ideologia linguistica prevalente secondo la quale sarebbe più opportuno esporre i figli già in tenerissima età a una lingua straniera, avrebbero prodotto nel Friuli Venezia Giulia un crescente aumento delle iscrizioni di alunni provenienti da famiglie italiane non slovenofone nella scuola con lingua d'insegnamento slovena. Trattandosi di una scuola statale l'accesso è libero e garantito a tutti, indipendentemente dal livello di conoscenza della lingua slovena. Alcuni bambini bilingui simultanei sono a contatto con lo sloveno fin dalla nascita, invece i bambini L1 italiano spesso incontrano lo sloveno per la prima volta a scuola.

Quale politica linguistica seguono le famiglie che scelgono la scuola con lingua d'insegnamento slovena nelle province di Trieste e Gorizia e

quella con istruzione bilingue sloveno-italiano a San Pietro al Natisone (UD)? Nel prosieguo si cercherà di rispondere a questa domanda.

L'articolo, a seguito di un breve inquadramento del concetto di politica linguistica familiare e dei principali paradigmi teorici che se ne occupano, prosegue con la presentazione delle scuole dell'infanzia e di quelle primarie con lingua d'insegnamento slovena delle province di Trieste e Gorizia e di quella con insegnamento bilingue sloveno-italiano di San Pietro al Natisone (Udine) e dei loro utenti. I dati desunti dalle ricerche svolte negli ultimi decenni, che hanno indagato le scelte linguistiche e le motivazioni dei genitori in merito all'iscrizione dei figli a queste scuole, sono impiegati per cercare di individuare quale sia la politica linguistica adottata da queste famiglie. L'intento viene raggiunto solo parzialmente in quanto gli studi esaminati si occupano solo di alcuni tra i fattori che influiscono sulla politica linguistica familiare.

## **2 La politica linguistica familiare**

Diversi studi hanno dimostrato che i genitori svolgono un ruolo determinante nell'apprendimento delle lingue da parte dei figli, nel loro mantenimento o, al contrario, nella loro deriva. Poiché la socializzazione linguistica primaria dei bambini si svolge in famiglia, l'uso della lingua materna tra i membri della stessa è decisivo per la trasmissione linguistica intergenerazionale (Fishman 1991). Mentre le prime ricerche di tipo sociolinguistico cercavano di scoprire quali tra le pratiche linguistiche familiari fossero quelle maggiormente idonee ad assicurare la trasmissione intergenerazionale della/e lingua/e, successivamente gli studiosi si sono focalizzati sulla pluralità delle condizioni che agiscono sulle scelte linguistiche della famiglia. Il ruolo dei vari fattori che vi concorrono è stato concettualizzato all'interno della nozione di politica linguistica familiare (Curdt-Christiansen 2018; Higgins 2018).

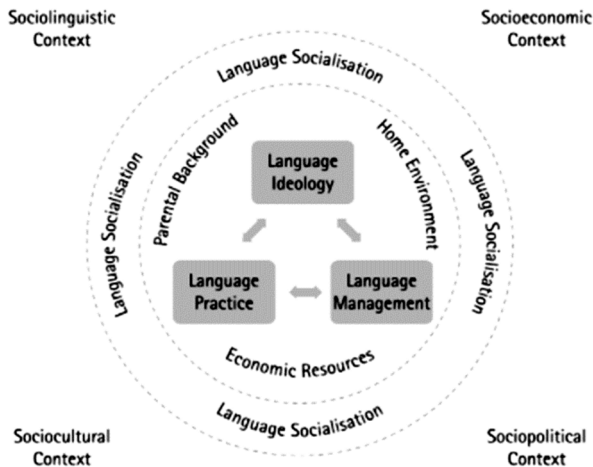
De Houwer (1999) definisce la politica linguistica familiare come la pianificazione linguistica esplicita e/o implicita dell'uso della/e lingua/e in famiglia. Diversi autori pongono l'accento anche su altri aspetti come ad esempio: sugli elementi impliciti della pianificazione linguistica (Wei 2011), sul coinvolgimento e sugli investimenti, non solo inconsci ma anche consapevoli, dei genitori nel fornire un ambiente e delle

condizioni favorevoli all'apprendimento da parte dei figli delle lingue e della literacy (Curdt-Christiansen 2012, citato in Curdt-Christiansen e Lanza 2018, 57), sull'impegno profuso dai genitori e tra i membri della famiglia non solo in casa ma anche in contesti più ampi (King, Fogle e Logan-Terry 2008). Nello specifico, per quanto concerne le lingue minoritarie Curdt-Christiansen e La Morgia (2018) pongono al centro della politica linguistica familiare proprio la lingua minoritaria, la gestione e l'impegno esplicito e implicito dei genitori a realizzare le condizioni linguistiche che supportino in casa e/o nei contesti sociali l'apprendimento e l'alfabetismo dei figli in questa lingua.

Analogamente alla politica linguistica di una comunità anche quella familiare segue il modello a tre componenti teorizzato da Spolsky (2004, 2009, 2019). Questo modello, a cui si rifa la maggior parte delle ricerche su questo tema (Curdt-Christiansen 2009, 2018), include: le pratiche linguistiche (l'uso effettivo della/e lingua/e in famiglia e delle strategie impiegate), le credenze sulla lingua ovvero l'ideologia linguistica (convinzioni e atteggiamenti nei confronti della/e lingua/e e dell'uso che ne viene fatto) e il management linguistico ovvero la gestione delle lingue (gli sforzi espliciti finalizzati ad influenzare e controllare l'apprendimento e le scelte linguistiche). Le scelte delle famiglie non rispondono unicamente ai bisogni del solo nucleo familiare, ma si intersecano con l'ideologia, le esigenze e le norme della società in cui esse sono immerse. Da questa prospettiva l'apprendimento e l'uso delle lingue da parte dei figli può essere visto come la risultante delle ideologie, delle decisioni, delle strategie relative all'uso delle lingue e della *literacy* che i genitori perseguono in famiglia e nei contesti sociali e culturali che frequentano (Fogle e King 2013). Il monitoraggio rigoroso delle strategie e delle pratiche della lingua usata in casa spesso travalica le mura domestiche. Infatti, nell'intento di mantenere il controllo sulla lingua anche all'esterno della famiglia, i genitori cercano ambienti sociolinguistici di supporto (Schwartz 2010).

Vi è una relazione dinamica tra la politica linguistica familiare e l'ambiente esterno alla famiglia. La politica linguistica in famiglia si forma e viene implementata attraverso le interazioni con forze politiche, sociali ed economiche più ampie (Lanza e Wei 2016). I contesti sociali (sociolinguistici, socioculturali, socioeconomici e sociopolitici) agiscono attraverso la socializzazione linguistica sulla politica linguistica fami-

liare. E questa a sua volta agisce su di essi. Secondo Curd-Christiansen (2018) la combinazione tra il modello di Spolsky e il paradigma della socializzazione al linguaggio (Duranti, Ochs e Schieffelin 2011; Ochs e Schieffelin 2011) fornisce un quadro teorico interdisciplinare che facilita la comprensione del complesso intreccio tra pratiche culturali, ideologie linguistiche, questioni identitarie e pratiche di socializzazione linguistica in famiglia. L'autrice sintetizza il quadro interdisciplinare della politica linguistica familiare nello schema in Figura 1 (Curd-Christiansen 2018, 422).



*Figura 1: Il quadro interdisciplinare della politica linguistica familiare (Curd-Christiansen 2018, 422).*

Sulle decisioni dei genitori non influiscono solo le forze esterne alla famiglia (macro fattori) ma anche una serie di micro fattori. Sono di primaria importanza le capacità cognitive e linguistiche che i genitori attribuiscono ai figli e le conseguenti aspettative che essi nutrono sul loro sviluppo bilingue (Curd-Christiansen 2016; De Houwer 2007; Hakuta e d'Andrea 1992). Altrettanto significative sono le cosiddette credenze di impatto (De Houwer 2011) che riguardano l'opinione che i genitori hanno di sé stessi in quanto genitori più o meno capaci e responsabili dell'educazione bilingue dei figli.



Le credenze dei genitori sembrano essere determinanti soprattutto per il mantenimento della lingua minoritaria da parte dei loro figli. D'altro canto, però, anche il modo in cui i bambini rispondono all'educazione plurilingue, il grado di acquisizione della/e lingua/e che raggiungono e il loro comportamento linguistico influiscono a loro volta sulle ideologie e sulle pratiche linguistiche genitoriali (Fogle e King 2013).

Le decisioni linguistiche dei genitori, sia che coinvolgano l'insieme del nucleo familiare sia che interessino solo i figli, concernono vari aspetti. Innanzitutto i genitori tendono a scegliere ciò che appare loro come più appropriato e opportuno rispetto al contesto in cui la famiglia vive e ciò che secondo loro apporta o apporterà benessere psicologico ed economico all'intero nucleo familiare o singolarmente ai suoi membri. Numerose ricerche, svolte sia a livello globale che locale (ad es. Pertot 2020), hanno rivelato che le percezioni dei genitori sul significato della competenza multilingue sono correlate ai valori di mercato delle diverse lingue.

Però, come sottolinea Spolsky (2012), non è affatto detto che tutti i membri della famiglia condividano le stesse esigenze di benessere e mobilità sociale. Ciascuno cerca di far prevalere i propri interessi gestendo o condizionando le pratiche linguistiche e le credenze degli altri componenti. Le influenze sono reciproche e la politica linguistica familiare viene continuamente ridefinita poiché i ruoli assunti dai singoli non sono di natura permanente ma, al contrario, mutano a seconda dei tempi e delle situazioni. Ciò avviene, ad esempio, con l'inserimento nella scuola dell'infanzia poiché i bambini iniziano a interagire con un numero sempre maggiore di persone. Inevitabilmente le credenze e le pratiche linguistiche dei bambini subiscono l'influenza dal mondo esterno che, a sua volta, condiziona i loro genitori nella negoziazione della lingua o delle lingue in famiglia (Yin, Ding e Song 2021).

La politica linguistica familiare non è dunque una prerogativa dei genitori: anche i figli concorrono a determinarla. Anzi, su di essa i bambini esercitano una forte influenza nonostante in famiglia manchino dell'autorità che contraddistingue le figure genitoriali (Gyogi 2015; Kheirkhah e Cekaite 2015, 2018; Said e Zhu 2019; Tuominen 1999). I figli conoscono perfettamente le preferenze linguistiche dei propri genitori, possono adeguarsi ad esse, rifiutarle o negoziare per far valere le

proprie scelte, conducendo i genitori a discostarsi dal progetto iniziale pensato per i propri figli (Barron-Hauwaert 2011; Fogle e King 2013; Shohamy 2006).

Attualmente la ricerca sulla politica linguistica familiare non coinvolge solo la socializzazione linguistica, l'ideologia linguistica, i fattori socio-culturali, economici e sociopolitici, ma tiene conto anche dei fattori emotivi, affettivi, cognitivi, di elaborazione neurobiologica, ecc. nell'acquisizione e nel mantenimento di una seconda lingua da parte dei singoli membri della famiglia e del risultato dell'interazione di questi fattori sul singolo e sulla stessa (Douglas Fir Group 2016; Lanza e Wei 2016).

### **3 Quale politica linguistica perseguono le famiglie degli utenti delle scuole con lingua d'insegnamento slovena o bilingue sloveno-italiano nel FVG?**

Attualmente questa domanda non ha trovato ancora una risposta in nessuna delle ricerche effettuate. Le caratteristiche socio-demografiche dei genitori, la presenza della/e lingua/e in famiglia, la *literacy* e le motivazioni alla base della scelta per i figli della scuola con lingua d'insegnamento slovena o quella bilingue sono state in vario grado monitorate da ricerche sia quantitative (Bogatec 2011, 2020b; Bogatec e Bufon 1996; Colja 2001, 2013) sia qualitative (Lokar e Pertot 2011; Pertot 2004a, 2004b, 2011, 2013). Facendo riferimento al modello di Spolsky (2004, 2009), nel prosieguo si cercherà di individuare le pratiche linguistiche, l'ideologia e il *management* linguistico di queste famiglie. A tale scopo viene presentata una sintesi di quei dati e quegli aspetti relativi alle scuole dell'infanzia e primarie che permettono delle induzioni circa la politica linguistica adottata in queste famiglie che non è stata ancora indagata nella sua totalità. A una breve presentazione delle scuole con lingua d'insegnamento slovena, seguirà l'esposizione dei dati sulle lingue usate nelle varie tipologie di famiglia, alla *literacy*, all'ideologia linguistica e ai bisogni affettivi della famiglia. Non si dispone di dati sulle strategie linguistiche adottate dai genitori. Il *management* delle scelte linguistiche include la selezione della scuola, assenti invece ulteriori dati di tipo gestionale.

### 3.1 La scuola con lingua d'insegnamento slovena in Italia e le caratteristiche dell'utenza

La comunità slovena in Italia è insediata nel Friuli Venezia Giulia nelle province di Trieste e di Gorizia e nella provincia di Udine limitatamente alla fascia confinaria con la Slovenia. In questi territori l'istruzione scolastica in lingua slovena risale ai tempi dell'impero austriaco. Abolite nel periodo fascista, le scuole slovene furono ripristinate nel dopoguerra e poi formalmente riconosciute dallo Stato italiano come scuole con lingua d'insegnamento slovena. Si tratta, dunque, di scuole statali che fanno parte del sistema scolastico italiano e che dipendono dal MIUR di cui seguono la normativa al pari di tutte le altre scuole del Paese. Nelle province di Trieste e Gorizia è possibile, grazie alla presenza di diverse tipologie di istituti, usufruire dell'istruzione in lingua slovena dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado. L'Istituto comprensivo con insegnamento bilingue sloveno-italiano di San Pietro al Natisone (Udine), nato da un'iniziativa privata e statalizzato nel 2001, impartisce l'insegnamento bilingue dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di primo grado.

La comunità slovena ha sempre considerato la scuola con lingua d'insegnamento slovena come un'istituzione propria, denominandola comunemente scuola slovena (*slovenska šola*) e riferendosi ad essa come alla nostra scuola (*naša šola*). A questa istituzione la comunità slovena ha affidato la trasmissibilità intergenerazionale della lingua e dell'identità slovena fuori dai confini della Repubblica di Slovenia (Pertot 2011).

Fino alla fine del secolo scorso gli utenti delle scuole con lingua d'insegnamento slovena erano quasi esclusivamente bambini e ragazzi sloveni. Si stima che fino agli anni novanta del secolo scorso queste scuole contassero pochissimi alunni figli di coppie italiane, mentre i bambini provenienti dalle famiglie cosiddette miste, cioè da unioni tra sloveni e italiani, raggiungevano il 30% (Stranj 1992). A partire dalla fine del secolo scorso, si registra un crescente aumento di scolari di famiglie non slovene (prevalentemente italiane). Essi incontrano la lingua slovena per la prima volta quando iniziano a frequentare questa scuola. La possibilità di studiarla nelle scuole italiane è scarsa, in quanto sono rare le scuole che offrono lo sloveno come materia facoltativa.

Negli anni dal 1995 al 2003 inizia una svolta che nelle province di Trieste e Gorizia porta ad un significativo cambiamento delle caratteristiche linguistiche degli utenti della scuola di cui stiamo trattando. I dati, che si riferiscono alla combinazione delle variabili L1 della madre (sloveno o italiano) e L1 del padre (sloveno o italiano), indicano: una diminuzione del 20% di alunni figli di coppie slovene (dal 61% al 41%), un aumento del 13% dei figli di coppie miste sloveno-italiane (dal 31% al 44%) e un raddoppio della percentuale (dall'8% al 15%) di figli di coppie non slovene perlopiù italiane (Bogatec 2004). L'incremento del numero degli alunni di genitori non sloveni viene dapprima attribuito ad un'atmosfera politica più favorevole agli sloveni rispetto a quella del dopoguerra segnata invece da ferite non ancora rimarginate, opposte ideologie e conflittualità. Tra gli avvenimenti che segnano questo cambiamento viene annoverata l'approvazione, nel 2001, delle *Norme a tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli - Venezia Giulia* (Legge n. 38 2001). Ma l'evento storico che si pensa abbia contribuito maggiormente al cambiamento dello status e del ruolo della lingua slovena, aumentandone il prestigio sociale, sarebbe stata l'entrata della Slovenia nell'UE e nell'area Shengen, poiché a seguito di questi accadimenti, la lingua slovena è stata assunta ad una delle lingue ufficiali della UE.

Attualmente, cioè nell'anno scolastico 2020/21, alle scuole con lingua d'insegnamento slovena di Trieste e Gorizia e all'Istituto comprensivo con insegnamento bilingue sloveno-italiano di San Pietro al Natisono afferiscono in totale 4.301 tra bambini prescolari, alunni e studenti. Il 33% dei frequentanti proviene da famiglie che non usano lo sloveno ma perlopiù l'italiano, il 39% da famiglie che interagiscono in entrambe le lingue, mentre lo sloveno è la lingua del 28% delle famiglie (Bogatec 2020a).

### 3.2 Tipologie delle famiglie e loro scelte linguistiche

Rispetto all'uso della/e lingua/e si possono individuare diversi tipi di famiglie. Una delle prime classificazioni delle tipologie delle famiglie bilingui si deve a Harding-Esch e Riley (2003). Gli autori le suddividono in base alla lingua di ciascuno dei genitori, alle caratteristiche linguistiche dell'ambiente circostante e alle strategie linguistiche adottate in famiglia. Applicando questo modello alle famiglie utenti delle scuole con

lingua d'insegnamento slovena e alla scuola bilingue sloveno-italiano in Italia, si ottengono 5 gruppi (Mezgec 2004; Pertot 2011) che hanno in comune la scelta, in un territorio mistilingue, di un certo tipo di scuola, ma si distinguono per la prima lingua (L1) dei genitori e per l'uso della/e lingua/e in famiglia. La suddivisione proposta è la seguente:

1. La prima lingua (L1) è lo sloveno, essi lo parlano in famiglia. I figli imparano la lingua della maggioranza (italiano) dall'ambiente, dalla televisione, dai dispositivi elettronici, ecc.
2. I genitori sono di L1 diversa, con i figli applicano il principio 'una lingua - una persona', pertanto con i bambini ciascuno parla la propria lingua: uno la lingua di minoranza (sloveno), uno la lingua di maggioranza (italiano).
3. Lo sloveno è la prima lingua (L1) di entrambi i genitori oppure solamente di uno dei due. La lingua slovena viene usata in misura minore o uguale alla lingua di maggioranza. Sono presenti la commutazione e la mescolanza dei codici (*code switching e code mixing*).
4. Entrambi i genitori sono slovenofoni oppure lo è soltanto uno dei due, ma in famiglia si usa soltanto o prevalentemente la lingua di maggioranza.
5. Sebbene nessuno dei genitori parli la lingua di minoranza, i bambini la imparano frequentando la scuola con lingua d'insegnamento slovena o quella bilingue.

Queste sono le combinazioni più comuni nonostante ce ne siano altre possibili, ad es. la prima lingua di uno o di entrambi i genitori può essere una terza lingua. Si tratta però di casi meno frequenti nelle scuole di cui stiamo trattando. Sono in aumento invece i nuovi parlanti la lingua slovena ovvero i genitori di L1 italiano o altra lingua che hanno imparato lo sloveno in età adulta. Si tratta di parlanti bilingui consecutivi italiano-sloveno che interagiscono con i figli in sloveno. Tutti i genitori L1 e L2 sloveno sono bilingui, mentre i genitori L1 italiano nella stragrande maggioranza non sono bilingui italiano-sloveno. In base all'essere o meno parlanti bilingui e alla lingua che ciascuno dei genitori adotta con i figli, è possibile distinguere tredici scelte comunicative che vengono riassunte nella Tabella 1. Si tratta di un adattamento di quella

prodotta da Evas, Morris e Whitmarsh (2017, 17) sui possibili esiti della trasmissione intergenerazionale in famiglia della lingua gallese. La Tabella 1 non comprende i monolingui sloveno poiché, come detto in precedenza, generalmente in Italia tutti i parlanti la lingua slovena sono bilingui sloveno-italiano. Non comprende neppure i parlanti L1 di altre lingue poiché rappresentano una minoranza esigua.

Possibilità	GENITORE 1	con i figli	GENITORE 2	con i figli	LINGUA/E INERAZIONE GENITORI E FIGLI IN FAMIGLIA
1	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno	SLOVENO
2	Bilingue: sloveno + italiano	italiano	Bilingue: sloveno + italiano	italiano	ITALIANO
3	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno + italiano	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno + italiano	SLOVENO + ITALIANO
4	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno	Bilingue: sloveno + italiano	italiano	UNA LINGUA UNA PERSONA
5	Bilingue: sloveno + italiano	italiano	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno	UNA LINGUA UNA PERSONA
6	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno + italiano	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno	SLOVENO PREVALENTE + POCO ITALIANO
7	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno + italiano	SLOVENO PREVALENTE + POCO ITALIANO
8	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno + italiano	Bilingue: sloveno + italiano	italiano	ITALIANO PREVALENTE + POCO SLOVENO

9	Bilingue: sloveno + italiano	italiano	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno + italiano	ITALIANO PREVALENTE + POCO SLOVENO
10	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno	L1 italiano	italiano	UNA LINGUA UNA PERSONA
11	Bilingue: sloveno + italiano	italiano	L1 italiano	italiano	ITALIANO
12	Bilingue: sloveno + italiano	sloveno + italiano	L1 italiano	italiano	ITALIANO + POCO SLOVENO
13	L1 italiano	italiano	L1 italiano	italiano	ITALIANO

*Tabella 1: Linguale di comunicazione tra genitori e figli.*

Per quanto concerne la lingua della comunicazione tra i singoli membri della famiglia, nell'anno scolastico 1987/88 su un campione di 253 ragazzi delle scuole secondarie di primo grado con lingua d'insegnamento slovena a Trieste l'80% degli intervistati interagiva con la madre esclusivamente in sloveno, circa il 10% in italiano e il rimanente 10% in entrambe le lingue. Con il padre invece il 60% parlava lo sloveno, il 30% l'italiano e il 10% usava entrambe le lingue. La comunicazione tra fratelli rispecchiava l'uso della/e lingua/e con la madre (Pertot 1990). Durante l'anno scolastico 2016/17, dunque trent'anni dopo, su un campione di 905 tra alunni delle terze, quarte e quinte classi della scuola primaria, circa la metà (47%) dei bambini dichiarava di usare con i propri genitori lo sloveno e l'italiano e/o un'altra lingua; il 24% di utilizzare solamente lo sloveno, il 27% unicamente l'italiano e il 2% altre lingue. Anche questa ricerca (Bogatec 2018a) ha rilevato l'uso privilegiato tra fratelli del codice linguistico in cui si svolge l'interazione con la madre.

Colja (2013) si è invece occupata della *literacy* e, nello specifico, del letteratismo emergente in ambiente bilingue (*bilingual emergent literacy*). L'espressione indica l'insieme delle abilità, delle conoscenze e del-



le attitudini che costituiscono i presupposti della capacità di leggere e scrivere su cui incidono, tra l'altro, anche le esperienze e gli stimoli ambientali a cui è sottoposto il bambino. La ricerca prende in esame le famiglie dei bambini in età prescolare inseriti nelle scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena e quella bilingue sloveno-italiano. Le famiglie sono suddivise in tre cluster: quelle "slovene", "non slovene" e "miste" (virgolettato nel testo originale). Nelle famiglie "slovene" i bambini sono stimolati sia dal materiale di lettura, scrittura, conversazione, dalla fruizione di radio, video, tv, ecc. di cui si avvalgono i genitori sia dai materiali messi a disposizione dei bambini e dalle attività che gli adulti svolgono e fanno loro compiere in lingua slovena. Le famiglie "non slovene" dispongono unicamente di materiale cartaceo, audio e video in lingua slovena destinato ai bambini. Non parlando la lingua slovena gli adulti fruiscono di libri, giornali, radio, tv, ecc., unicamente in italiano. Di conseguenza con i bambini non svolgono alcun'attività connessa all'alfabetizzazione in sloveno. Rispetto ai bambini "sloveni", i bambini "non sloveni" giocano e si divertono meno spesso a scrivere e a leggere in sloveno che non in italiano. Le famiglie "miste" possono comportarsi come le famiglie "non slovene" oppure coltivare una *literacy* bilingue. In questo caso i bambini interagiscono in sloveno con il genitore sloveno e ricevono materiali per la *literacy* emergente in entrambe le lingue. I bambini giocano a leggere e scrivere sia in sloveno che in italiano, ma la scelta della lingua per una data attività dipende dalla frequenza con cui queste vengono svolte in quella data lingua e dal numero dei familiari che vi si dedicano. Durante l'anno scolastico 2016/17, Bogatec (2018b) ha indagato, attraverso un questionario, le abitudini di lettura degli alunni e degli studenti delle scuole in oggetto. Il 26% degli alunni delle terze, quarte e quinte classi delle scuole primarie ha affermato di leggere quotidianamente, il 41% invece di dedicarsi alla lettura più volte alla settimana, il 16% una o due volte alla settimana, mentre il rimanente 16% di non leggere affatto. Quasi la metà dei giovani lettori sceglie i fumetti, i romanzi e sussidiari in italiano, legge in entrambe le lingue le favole e i racconti, mentre nella lettura di giornali e di riviste prevale lo sloveno. All'84% dei bambini gli adulti raccontano le favole principalmente in sloveno (69%) o esclusivamente in questa lingua (15%), al 10% in sloveno e in italiano, al 6% dei bambini totalmente o prevalentemente in italiano.

### 3.3 L'ideologia linguistica

L'ideologia linguistica delle famiglie di cui si discute non è stata oggetto di studio. Su di essa si può solo inferire in base ai dati riguardanti le motivazioni dei genitori per l'iscrizione dei figli nella scuola in oggetto. In estrema sintesi possiamo affermare che le ricerche risalenti al primo decennio del secolo scorso (Bogatec 2011; Bogatec e Bufon 1996; Colja 2001; Pertot 2004a, 2004b) rilevano delle differenze tra i genitori sloveni e quelli italiani. Per alcuni di questi la scelta della scuola con lingua d'insegnamento slovena è dipesa da fattori contingenti, come ad esempio la vicinanza alla scuola, l'emulazione degli amici, ecc., mentre per altri è stata il risultato di una riflessione ben più ponderata. In questo caso i genitori hanno confrontato la scuola con lingua d'insegnamento italiana rispetto a quella con lingua d'insegnamento slovena. Quest'ultima è risultata superiore per alcune sue supposte caratteristiche come ad es. una maggiore qualità delle attività educative, le aule meno affollate, ecc. Per altri genitori si è trattato della ricerca di una risposta relativa al soddisfacimento dei propri bisogni individuali, tra cui ad es. il desiderio di recuperare le proprie origini slovene tramite la scolarizzazione dei figli. Altri ancora hanno pensato che il percorso scolastico scelto avrebbe offerto ai figli, diventati bilingui, una non meglio specificata possibilità in più per la vita. Ma ci sono pure dei genitori che invece non hanno saputo o voluto spiegare le motivazioni alla base della propria scelta.

Negli anni alle motivazioni sopracitate, che rimangono ancora attuali, se ne sono aggiunte delle nuove (Bogatec 2020b; Lokar e Pertot 2011; Pertot 2011, 2013). Innanzitutto i genitori auspicano lo sviluppo nel bambino di una consapevolezza interculturale dovuta all'acquisizione di due lingue e alla conoscenza di due culture. Seguono le motivazioni di carattere economico, legate al diritto comunitario di libera circolazione delle persone, delle merci, dei servizi e dei capitali. Alcuni genitori credono che il bambino troverà più facilmente un impiego se imparerà lo sloveno, che potrà trasferirsi in Slovenia dove la vita è meno dispendiosa, che sarà più concorrenziale sul mercato del lavoro, ecc. Infine, tra le ragioni più recenti registriamo quella che vede i genitori scegliere la scuola con lingua d'insegnamento slovena perché l'ambiente scolastico è più pacato e omogeneo rispetto a quello che caratterizza la scuola con lingua d'insegnamento italiana. Si tratterebbe di una motivazione piut-

tosto prosaica che farebbe implicitamente riferimento al fatto che nelle scuole con lingua d'insegnamento slovena non affluiscono i figli degli immigrati extracomunitari.

Le ricerche che abbiamo citato si sono occupate anche delle motivazioni dei genitori sloveni e hanno rilevato che questi continuano a scegliere la scuola con lingua d'insegnamento slovena *in primis* perché sono sloveni e perché, nonostante la numerosa presenza di bambini italiani, essa per loro è e rimane la scuola slovena a cui affidano la trasmissione intergenerazionale della lingua, della cultura e dell'identità slovena. Per le famiglie che si riconoscono maggiormente nella minoranza slovena autoctona del FVG, l'ideologia linguistica dominante è quella di tipo nostalgico-normativo incentrata sulla conservazione immutata della lingua slovena alla quale non si riconosce alcuna evoluzione (Grgič 2016, 65).

La problematica identitaria e quella della trasmissibilità transgenerazionale della lingua slovena è estranea ai genitori italiani. Essi pensano semplicemente che i loro bambini, frequentando la scuola con lingua d'insegnamento slovena, impareranno un'altra lingua senza coltivare l'aspettativa che i loro figli diventino sloveni (Pertot 2004a, 2004b). Alcuni tra loro non conoscono né la storia né l'ordinamento della scuola che hanno scelto per i propri figli; per loro la scuola con lingua d'insegnamento slovena non è come per gli sloveni la scuola slovena (*slovenska šola*). Molti la percepiscono come una scuola statale bilingue benché nelle province di Trieste e Gorizia non lo sia affatto (Lokar e Pertot 2011). Infatti tutti gli insegnamenti che si basano sulle linee guida ministeriali sono impartiti in lingua slovena. Oltre alle materie previste per tutto il territorio nazionale, c'è anche l'insegnamento della lingua e della letteratura slovena. Solamente l'insegnamento della lingua e della letteratura italiana viene svolto in italiano.

### 3.4 I bisogni affettivi

I bisogni affettivi che in famiglia si intersecano con le scelte linguistiche dei genitori vengono trattati in Pertot (2004a, 2004b). L'autrice ha svolto una ricerca osservativa della durata di tre anni (2001-2004) sull'acquisizione della lingua slovena di tre bambini che al momento

dell'inserimento nella scuola dell'infanzia avevano acquisito l'italiano ma non lo sloveno. La ricerca ha rilevato che nei matrimoni misti tra sloveni e italiani l'iscrizione dei figli alla scuola con lingua d'insegnamento slovena o con istruzione bilingue può avvenire anche dopo lunghe e dolorose negoziazioni tra i *partner* che vivono la scelta della scuola come se si trattasse di decidere per il/la figlio/a l'identità slovena di uno dei genitori a scapito dell'identità italiana dell'altra figura genitoriale. A questi genitori può risultare difficile pensare che il/la figlio/a possa identificarsi con entrambi i gruppi e sviluppare una doppia appartenenza. Invece nelle famiglie in cui nessuno dei due genitori è sloveno la scelta della scuola con lingua d'insegnamento slovena è avulsa da problematiche identitarie. L'autrice ipotizza che queste persone abbiano elaborato una maggiore capacità di tollerare l'alterità e l'ignoto nell'altro. In questi casi, a fronte di un equilibrio tra i genitori, il bambino interiorizza una coppia genitoriale in cui c'è accordo rispetto alle lingue che si possono parlare o imparare a parlare. Viceversa la mancanza di accordo fra i genitori inibisce il bambino nell'apprendimento. I bisogni dei genitori che presiedono queste scelte sono di natura emozionale e sono correlati alla storia individuale di ognuno, ai conflitti e alla necessità di mantenere un equilibrio funzionale sia alla propria psiche sia all'interno della propria famiglia. Le informazioni e i consigli sull'educazione bilingue dei figli vengono processati a livello cognitivo ma non agiscono a livello dell'affettività. L'autrice conclude citando Okita (2002) secondo cui il mantenimento della lingua minoritaria si basa sui bisogni personali e sulle relazioni interpersonali vissuti come assolutamente più importanti e prioritari rispetto ad altri aspetti.

#### **4 Gli intenti dei genitori si realizzano?**

Non disponiamo di studi specifici che valutino se le ideologie linguistiche e gli atteggiamenti positivi dei genitori italiani nei confronti della lingua slovena nonché il loro impegno per lo sviluppo bilingue italiano-sloveno dei figli si realizzino. Considerando che il contesto privilegiato in cui avvengono i processi di apprendimento e di socializzazione linguistica in sloveno è quello scolastico, si può tentare una prima valutazione in base ai dati relativi all'abbandono, durante il percorso

di scolarizzazione, della scuola con lingua d'insegnamento slovena e il conseguente passaggio a una scuola con una diversa offerta formativa.

Da un'analisi dell'andamento delle iscrizioni nel passaggio da un livello di istruzione all'altro nel periodo dal 2012 al 2021 effettuata da Bogatec (2021) emerge un flusso di passaggio dalle scuole con lingua d'insegnamento slovena ad altre scuole pari al 40%. Le percentuali si distinguono per provincia. Nella provincia di Trieste il numero degli iscritti alla scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena, che ha seguito il percorso di scolarizzazione fino alla conclusione della scuola secondaria di primo grado effettuando poi l'iscrizione alla scuola secondaria di secondo grado con lingua d'insegnamento slovena, è pari al 70%, mentre nel Goriziano raggiunge il 43%. Ne consegue che nei vari momenti di passaggio da un livello d'istruzione a quello successivo, il 30% delle famiglie, che inizialmente aveva iscritto i figli alla scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena nella provincia di Trieste, ha optato per un'altra scuola; così ha scelto anche il 57% delle famiglie nella provincia di Gorizia. Non si dispone di alcuna indagine sulle ragioni dell'abbandono. Secondo Bogatec (2021) il passaggio ad un'altra scuola può dipendere da vari fattori, quali: l'iscrizione alle scuole dell'infanzia dei bambini anticipatori e il numero di ripetenti superiore alla media. Le ragioni del cambiamento possono essere contingenti, come ad esempio il trasferimento della famiglia in un'altra regione. Possono avvenire dopo attente valutazioni delle offerte formative disponibili che si concludono con la scelta di quella maggiormente funzionale ai figli e alla famiglia. La ricerca in oggetto non ha raccolto i dati relativi alla lingua d'insegnamento della scuola scelta. Le opzioni includono: la scuola slovena in Slovenia, la scuola trilingue di Klagenfurt in Austria, le scuole con formazione differente dalla scuola tradizionale, le scuole secondarie di secondo grado con indirizzi non disponibili in lingua slovena, ecc. Dunque non si tratta necessariamente della scuola italiana benché la scelta prevalente vada in questa direzione. Infatti la ricerca ha rilevato una correlazione tra la successiva scelta di una scuola diversa da quella in lingua slovena e l'aumento negli anni del numero di bambini provenienti da famiglie di lingua non slovena (prevalentemente italiana).

Come accade altrove nel mondo anche i genitori non parlanti lo sloveno, che scelgono per i propri figli un percorso scolastico in una lingua diversa dalla loro prima lingua, si aspettano che i bambini im-

parino la seconda lingua, in questo caso lo sloveno, con relativa facilità. Spesso questa aspettativa viene disattesa ed essi si trovano a fronteggiare difficoltà che non avevano immaginato, come ad es. il dover accettare di non riuscire a esercitare il pieno controllo sull'istruzione dei figli, che si svolge in una lingua che loro non conoscono, e di doversi fidare e affidare completamente agli insegnanti. Inoltre le scelte linguistiche richiedono di essere gestite dalla famiglia. Poiché la scuola non garantisce la possibilità di misurarsi in tutte le situazioni comunicative dettate dalla quotidianità spetta ai genitori attivarsi per offrire ai figli un ambiente linguisticamente stimolante e adeguate risorse linguistiche sia in casa sia in ambienti esterni. Per favorire l'esposizione alla lingua slovena, i genitori devono creare occasioni di incontro e di socialità con parlanti lo sloveno coetanei dei propri figli con cui essi possano giocare, divertirsi, praticare uno sport, ecc. interagendo in sloveno. Nell'organizzazione delle attività i genitori seguono i suggerimenti degli insegnanti e i consigli che ricevono partecipando a eventi, a gruppi di discussione, a colloqui organizzati in italiano da associazioni ed enti sloveni sulla genitorialità in un ambiente bilingue.

Secondo Kaveh e Sandoval (2020) le pratiche quotidiane si possono rivelare più impervie di quanto preventivato, perciò i genitori possono essere portati ad abbassare le aspettative circa il bilinguismo dei propri figli o abbandonare la lingua minoritaria e optare per l'uso di quella maggioritaria. Secondo gli autori, anche coloro che riescono a mantenere le proprie scelte linguistiche riportano difficoltà, battute d'arresto e ridefinizioni della politica linguistica della famiglia. Le politiche familiari richiedono impegno: nulla va in automatico.

In conclusione, possiamo ipotizzare che sia l'interazione di molteplici fattori socio-culturali, politici, ideologici, economici, affettivi, psicologici, relazionali, di sviluppo del bambino, ecc. a indurre i genitori, in prevalenza quelli italiani, a ridefinire la politica linguistica familiare accantonando il progetto di scolarizzazione dei figli in lingua slovena. La decisione viene però influenzata anche dalla valutazione della competenza del corpo insegnante a far raggiungere agli alunni un adeguato livello di bilinguismo funzionale. Chi ha difficoltà con la lingua slovena abbandona questa scuola per iscriversi in quella italiana (Pertot 2013).

Le famiglie di lingua e cultura slovena rimangono maggiormente aderenti al progetto iniziale di mantenimento della lingua slovena e

di bilinguismo sloveno-italiano. I genitori hanno maggiori probabilità di trasmettere la lingua minoritaria ai figli se sono entrambi parlanti competenti, se nutrono un atteggiamento positivo nei confronti del bilinguismo e se il bilinguismo è un aspetto importante per la loro identità (Evas, Morris e Whitmarsh 2017). Le ideologie linguistiche che accomunano la lingua con l'identità nazionale modellano non solo le pratiche linguistiche genitoriali ma anche quelle dei bambini (Canagarajah 2008). E sono proprio le pratiche linguistiche condivise e gli atteggiamenti positivi di entrambi, genitori e figli, nei confronti della lingua di minoranza ad incidere sull'acquisizione di questa lingua (Schwartz 2008). Questo sembra essere il caso di molti genitori di lingua e cultura slovena e dei loro figli.

## 5 Sintesi e conclusioni

In questo lavoro ci siamo chiesti quale politica linguistica familiare perseguano i genitori che scelgono per i figli la scuola con lingua d'insegnamento slovena nelle province di Trieste e Gorizia e quella con istruzione bilingue sloveno-italiano a San Pietro al Natisone (UD). A tal fine abbiamo esaminato una serie di studi che, seppur inseriti in un contesto di ricerca più ampio, hanno considerato anche alcuni degli aspetti che concorrono a determinare la politica linguistica di queste famiglie. Riferendoci al modello a tre componenti teorizzato da Spolsky (2004, 2009) abbiamo esposto i risultati delle ricerche che hanno indagato l'uso della/e lingua/e, le scelte comunicative e la *literacy* in famiglia. A causa della mancanza di dati non è stato possibile né acquisire alcuna conoscenza sulle strategie linguistiche effettivamente impiegate dalle famiglie né approfondire le modalità di gestione delle lingue al di fuori del contesto scolastico. Le informazioni sulle ragioni di questa scelta ci hanno invece permesso di intravedere alcuni aspetti dell'ideologia linguistica operante in queste famiglie.

Limitatamente ai dati acquisiti, ipotizziamo più tipologie di politica linguistica familiare. La scelta dell'uso quasi esclusivo o prevalente dello sloveno in famiglia rimanda ad un intreccio tra pratiche culturali, ideologie linguistiche e questioni identitarie. Le famiglie che maggiormente si identificano con la minoranza slovena autoctona seguono un



percorso di trasmissione intergenerazionale della lingua slovena vissuta come un “feticcio identitario” (Grgič 2016). In questo caso i genitori desiderano una profonda condivisione con i figli degli atteggiamenti, dei valori e dell’ideologia linguistica. Altre famiglie, pur mantenendo la lingua slovena nell’interazione, usano anche l’italiano. Si tratta delle famiglie cosiddette miste sloveno-italiano ma anche di genitori sloveni che all’ideologia linguistica di minoranza antepongono la multi-competenza linguistica, la trasversalità dei confini culturali e un’identificazione ibrida con due lingue e due culture. Dalle scelte di politica linguistica effettuate dalle famiglie di lingua e cultura italiana emerge più chiaramente l’intersezione tra fattori sociopolitici e ideologie operanti a vari livelli della società. Si tratta dell’influsso di ampi eventi sociopolitici, di convinzioni e di atteggiamenti positivi verso lo sloveno che evocano le raccomandazioni europee secondo cui sarebbe opportuno e raccomandabile studiare le lingue dei paesi confinanti, l’ideologia linguistica dominante incentrata sui benefici cognitivi e sociali dovuti all’apprendimento di una seconda lingua. Anche il fattore economico, conseguente a una formazione e alla pratica di più lingue e più culture, è un fattore che può essere più o meno presente e/o esplicitato.

Mentre una parte delle famiglie è influenzata da un’ideologia più etnocentrica, la politica linguistica della maggioranza sembra includere un comune atteggiamento interculturale che considera la possibilità di identificazioni e di appartenenze a più lingue e culture. L’apprendimento dello sloveno da parte dei figli viene vissuto come dinamico, non del tutto prevedibile e negoziabile intersoggettivamente. Le scelte linguistiche appaiono flessibili e soggette a cambiamenti che privilegino il bene del singolo bambino rispetto agli interessi gruppalmente ideologici e politici, in primis del gruppo degli sloveni in Italia. Il passaggio dalla scuola slovena, scelta per prima, ad altri tipi di scuola ne è un esempio.

I dati sul passaggio dalla scuola con lingua d’insegnamento slovena ad altre realtà indicano che - come altrove nel mondo - le ideologie linguistiche, gli atteggiamenti positivi nei confronti della/e lingua/e e/o lo sviluppo bilingue dei bambini non si trasformano sempre in pratiche linguistiche rilevanti e che gli sforzi dei genitori non sempre si realizzano.

Per conoscere appieno le politiche linguistiche familiari degli utenti delle scuole con lingua d’insegnamento slovena delle province di Trieste e Gorizia e con istruzione bilingue di San Pietro al Natisone (UD), sa-

rebbe necessario avviare un lavoro di ricerca interdisciplinare che consideri i molteplici fattori che determinano la politica linguistica familiare. Non si tratta di rilevare soltanto le forze che operano all'interno della famiglia e quelle che dai vari livelli della società agiscono sulla famiglia dal di fuori, ma di riconoscere anche i condizionamenti circolari diretti e indiretti tra la famiglia e l'esterno. Le famiglie, ad esempio, condizionano la politica linguistica della scuola e questa a sua volta condiziona la rinegoziazione della politica linguistica familiare che influisce sulla politica linguistica scolastica e così via. Si tratta dunque di interconnettere le pratiche quotidiane delle famiglie a strutture sociali e ideologie più ampie e viceversa.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

BARRON-HAUWAERT, S. 2011. *Bilingual siblings*. Bristol: Multilingual Matters.

BOGATEC, N. 2004. *Slovenska državna šola v Italiji pod drobnogledom: rezultati projekta o vrednotenju šolskih storitev - EVAŠOL 2003*. Trst: SLORI.

BOGATEC, N. 2011. *Projekt ŠOLA 2010: O spremljanju narodnostnih in jezikovnih značilnosti populacije slovenskih vrtcev in šol v Italiji in dvojezičnega šolskega centra v Špetru. Slovenska državna šola v Italiji pod drobnogledom*. Trst: SLORI, Ravnatelj slovenskih šol v Italiji in dvojezičnega centra v Špetru.

BOGATEC, N. 2018a. "Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji." *Kole-dar za leto 2019*, 228-239. Gorica: GMD.

BOGATEC, N. 2018b. "Revije privlačnejše od knjig: raziskava SLORI med učenci in dijaki - branje in obiskovanje knjižnic v prostem času." *Primorski dnevnik*, Giugno 3, 2018.

BOGATEC, N. 2020a "Izobraževanje v slovenskem jeziku v Italiji." *Kole-dar za leto 2021*, 77-85. Gorica: GMD.

BOGATEC, N. 2020b. *Razlogi za vpis. Starši predšolskih in osnovnošolskih otrok, vpisanih v vrtce in osnovne šole s slovenskim učnim jezikom oziroma dvojezičnim slovensko-italijanskim poukom v Italiji (šolski leti 2014/15 in 2019/20)*. SLORI. <http://www.slori.org/wp-content/uploads/2020/05/Predstavitev-razlogi-za-vpis-apr-2020.pdf>.

BOGATEC, N. 2021. *Trendi prehajanja iz ene stopnje šolanja v drugo v obdobju šolskih let 1986/87 - 2021/22*. SLORI. [http://www.slori.org/wp-content/uploads/2022/01/predstavitev-vpisi\\_prehajanja\\_2021.pdf](http://www.slori.org/wp-content/uploads/2022/01/predstavitev-vpisi_prehajanja_2021.pdf).

BOGATEC, N. e M. BUFON. 1996. *Slovenske šole v Tržaški in Goriški pokrajini: vrtci in osnovne šole*. Trst: SLORI.

CANAGARAJAH, A. S. 2008. "Language shift and the family: Questions from the Sri Lankan Tamil diaspora 1." *Journal of Sociolinguistics* 12 (2): 143-176. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00361.x>.

COLJA, T. 2001. *Trasmissione culturale e identitaria nei matrimoni misti: Analisi di una realtà concreta*. Trieste: SLORI.

COLJA, T. 2013. *Letteratismo emergente in ambiente bilingue. Il caso dei bambini che frequentano le scuole dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena e la scuola dell'infanzia bilingue di San Pietro al Natisone*. Trieste: ATS-ZCZ JezikLingua. <http://www.jezik-lingua.eu/ProxyVFS.axd?-snode=13853&stream=>.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. 2009. "Invisible and visible language planning: ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec." *Language Policy* 8 (4): 351-375. <https://doi.org/10.1007/s10993-009-9146-7>.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. 2012. "Private language management in Singapore: Which language to practice and how?" In *Communication and language*, a cura di A. S. Yeung, C. F. K. Lee e E. L. Brown, 55-77. Scottsdale, AZ: Information Age Publishing.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. 2016. "Conflicting language ideologies and contradictory language practices in Singaporean multilingual families." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7): 694-709. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127926>.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. 2018. "Family language policy." In *The Oxford handbook of language policy and planning*, a cura di J. W. Tollefson e M. Pérez-Milans, 420-441. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190458898.001.0001>.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. e F. LA MORGIA. 2018. "Managing heritage language development: Opportunities and challenges for Chinese, Italian and Pakistani Urdu-speaking families in the UK." *Multilingua* 37 (2): 177-200. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0019>.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. e E. LANZA. 2018. "Language management in multilingual families: Efforts, measures and challenges." *Multilingua* 37 (2): 123-130. <https://doi.org/10.1515/multi-2017-0132>.

- DE HOUWER, A. 1999. "Environmental Factors in Early Bilingual Development: The Role of Parental Beliefs and Attitudes." In *Bilingualism and Migration*, a cura di G. Extra e L. Verhoeven, 75-95. <https://doi.org/10.1515/9783110807820.75>.
- DE HOUWER, A. 2007. "Parental Language Input Patterns and Children's Bilingual use." *Applied Psycholinguistics* 28 (3): 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>.
- DE HOUWER, A. 2011. "Language input environments and language development in bilingual acquisition." *Applied linguistics review* 2 (2): 221-240. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.221>.
- DOUGLAS FIR GROUP. 2016. "A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world." *The Modern Language Journal* 100 (S1): 19-47. <https://doi.org/10.1111/modl.12301>.
- DURANTI, A., E. OCHS e B. B. SCHIEFFELIN, a cura di. 2011. *The Handbook of Language Socialization*. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901>.
- EVAS, J., J. MORRIS e L. WHITMARSH, 2017. *Welsh language transmission and use in families: Research into conditions influencing Welsh language transmission and use in families*. *Social research* 29. <https://orca.cardiff.ac.uk/98659/1/170612-welsh-language-transmission-use-in-families-en.pdf>.
- FISHMAN, J. 1991. *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1525/jlin.1994.4.1.97>.
- FOGLE, L. W. e K. A. KING. 2013. "Child agency and language policy in transnational families." *Issues in Applied linguistics* 19 (1): 1-25. <https://doi.org/10.5070/L4190005288>.
- GRGIČ, M. 2016. *Jezik: sistem, sredstvo in simbol. Identiteta in ideologija med Slovenci v Italiji*. Trst - Gorica: SLORI.
- GYOGI, E. 2015. "Children's Agency in Language Choice: A Case Study of two Japanese-English Bilingual Children in London." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 18 (6): 749-764. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.956043>.
- HAKUTA, K. e D. D'ANDREA. 1992. "Some properties of bilingual maintenance and loss in Mexican background high-school students." *Applied linguistics* 13 (1): 72-99. <https://doi.org/10.1093/applin/13.1.72>.

HARDING-ESCH, E. e P. RILEY. 2003. *The bilingual family: A handbook for parents*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667213>.

HIGGINS, C. 2018. "The mesolevel of family language policy." *International Journal of Multilingualism*, 15 (3): 306-312. <https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1477298>.

KAVEH, Y. M. e J. SANDOVAL, 2020. "No! I'm going to school, I need to speak English!": Who makes family language policies?" *Bilingual Research Journal* 43 (4): 362-383. <https://doi.org/10.1080/15235882.2020.1825541>.

KHEIRKHAH, M. e A. CEKAITE. 2015. "Language Maintenance in a Multilingual Family: Informal Heritage Language Lessons in Parent-Child Interactions." *Multilingua* 34 (3): 31-346. <https://doi.org/10.1515/multi-2014-1020>.

KHEIRKHAH, M. e A. CEKAITE. 2018. "Siblings as Language Socialization Agents in Bilingual Families." *International Multilingual Research Journal* 12 (4): 255-272. <https://doi.org/10.1080/19313152.2016.1273738>.

KING, K. A., L. FOGLE e A. LOGAN-TERRY. 2008. "Family Language Policy." *Linguistics and Language Compass* 2 (5): 907-922. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818X.2008.00076.x>.

LANZA, E. e L. WEI. 2016. "Multilingual encounters in transcultural families." *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 37 (7): 653-654. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1151198>.

*Legge 23 febbraio 2001, n. 38. Norme a tutela della minoranza linguistica slovena della regione Friuli - Venezia Giulia*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2001). No. 56. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/03/08/001G0093/sg>.

LOKAR, V. e S. PERTOT. 2011. "Per il benessere dei nostri bambini. Presentazione e risultati del progetto." In *Za dobro počutje naših malčkov. Projekt Mozaik. Vloga otroškega vrtca s slovenskim učnim jezikom pri razvoju otroka v večkulturnem okolju = Progetto Mosaico. Per il benessere dei nostri bimbi. Il ruolo della scuola dell'infanzia con lingua d'insegnamento slovena nello sviluppo del bambino in un ambiente multiculturale*, a cura

di M. Kravos e V. Polojaz, 20-90. Trst: Sklad Libero in Zora Polojaz in Večstopenjska šola pri Sv. Jakobu = Trieste: Fondazione Libero e Zora Polojaz e Istituto Comprensivo di San Giacomo.

MEZGEC, M. 2004. "Jezik v večjezičnih družinah." In *Otroci in starši na poti do slovenščine*, a cura di S. Pertot, 85-122. SLORI: Trst.

OCHS, E. e B. B. SCHIEFFELIN. 2011. "The theory of language socialization." In *The handbook of language socialization*, a cura di A. Duranti, E. Ochs e B. B. Schieffelin, 1-21. Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444342901>.

OKITA, T. 2002. *Invisible work: Bilingualism, language choice and childrearing in intermarried families*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/impact.12>.

PERTOT, S. 1990. *Tostran meje. Predstave o narodnostni identiteti pri slovenskih preadolescentih v Trstu = Al di qua del confine. Rappresentazioni sociali dell'identità nazionale dei preadolescenti sloveni di Trieste*. Trieste: IRSSAE.

PERTOT, S. 2004a. "Vloga staršev pri jezikovnem razvoju dvojezičnega otroka v vrtcu: od receptivnega do produktivnega znanja slovenščine kot manjšinskega jezika." *Anthropos: časopis za psihologijo in filozofijo ter za sodelovanje humanističnih ved* 36, 1/4: 363-376. [http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2004/1\\_4/pertot\\_suzana.pdf](http://www2.arnes.si/~anthropos/anthropos/2004/1_4/pertot_suzana.pdf).

PERTOT, S. 2004b. "Slovene kindergartens in Italy: an observational study of Slovene language acquisition in pre-school children." *Trans: Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften* 15. [http://www.inst.at/trans/15Nr/08\\_2/pertot15.htm](http://www.inst.at/trans/15Nr/08_2/pertot15.htm).

PERTOT, S. 2011. "Identitetne spremembe med Slovenci v Italiji v družinah učencev šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji." *Razprave in gradivo* 66: 24-43. [https://rig-td.si/wp-content/uploads/2018/11/66\\_-4.pdf](https://rig-td.si/wp-content/uploads/2018/11/66_-4.pdf).

PERTOT, S. 2013. "Kaj je to za ena šola: slovenska ali dvojezična. Predstave staršev o ciljnih in delovanju šol s slovenskim učnim jezikom v Italiji = Ma che scuola è questa: slovena o bilingue? Le percezioni dei genitori circa le finalità e l'assetto delle scuole con lingua d'insegnamento slovena in Italia." In *Večjezičnost in izobraževanje: izkušnje, rezultati in izzivi v prostoru med Italijo in Slovenijo = Plurilinguismo e educazione*.

*Esperienze, risultati e sfide nello spazio tra Italia e Slovenia*, a cura di R. Dapit e M. Bidovec, 151-177. Udine: Università degli Studi di Udine, Centro Internazionale sul Plurilinguismo.

PERTOT, S. 2020. “Imparare l’italiano in Slovenia: il caso degli studenti dell’Università del Litorale di Capodistria.” *Folia linguistica et litteraria* (online ed.) 30: 375-394. <https://doi.org/10.31902/fl.30.2020.21>.

SAID, F. e H. ZHU. 2019. ““No, no Maama! Say ‘Shaatir ya Oule-dee Shaatir!’” Children’s Agency in Language use and Socialisation.” *International Journal of Bilingualism* 23 (3): 771-785. <https://doi.org/10.1177/1367006916684919>.

SCHWARTZ, M. 2008. “Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel.” *Journal of Multilingual and Multicultural development* 29 (5): 400-418. <https://doi.org/10.1080/01434630802147916>.

SCHWARTZ, M. 2010. “Family Language Policy: Core Issues of an Emerging Field.” *Applied Linguistics Review* 1: 171-192. <https://doi.org/10.1515/9783110222654.171>.

SHOHAMY, E. 2006. *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London e New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203387962>.

SPOLSKY, B. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511615245>.

SPOLSKY, B. 2009. *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511626470>.

SPOLSKY, B. 2012. “Family Language Policy – the Critical Domain.” *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 33 (1): 3-11. <https://doi.org/10.1080/01434632.2011.638072>.

SPOLSKY, B. 2019. “A Modified and Enriched Theory of Language Policy (and Management).” *Language Policy* 18: 323-338. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9489-z>.

STRAJN, P. 1992. *La comunità sommersa. Gli sloveni in Italia dalla a alla Ž*. Trieste: ZTT.



TUOMINEN, A. 1999. "Who Decides the Home Language? A Look at Multilingual Families." *International Journal of the Sociology of Language* 140 (1): 59-76. <https://doi.org/10.1515/ijsl.1999.140.59>.

WEI, L. 2011. "Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain." *Journal of pragmatics* 43 (5): 1222-1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>.

YIN, J., Y. DING e M. SONG. 2021. "Literacy planning: Family language policy in Chinese kindergartener families." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1874393>.

TRA MITO ED ESPERIENZA:  
UN'INDAGINE SUGLI ATTEGGIAMENTI VERSO IL BILINGUISMO  
E IL PLURILINGUISMO DI GENITORI ITALOFONI ISTRIANI  
(E NON SOLO)

## 1 Miti linguistici

Che cos'è un *mito linguistico*? In questo sintagma, presente non solo in italiano, ma anche in altre lingue, la parola *mito* non assume valenze cultural-filosofiche o etno-antropologiche, ma, con buona probabilità sul modello dell'inglese *myth*, va a indicare una 'convizione, credenza popolare su un determinato argomento o su una persona'. Tale utilizzo della parola, testimoniato in diverse lingue, non ha sempre trovato accoglienza lessicografica. Anderwald (2012, VIII) rileva come esso non sia testimoniato nel dizionario tedesco di riferimento, il *DUDEN*, che non pare averlo ancora accolto neppure alla voce "Mythos" (2021) nella sua versione *online*; per quanto riguarda l'italiano, *Il nuovo De Mauro* alla voce "Mito" (2021a) nella sua edizione *online* non lo conosce, mentre il vocabolario *Treccani online* riporta il significato "fatto o opinione che non ha corrispondenza nella realtà", limitandone però l'uso a "frasi di tono più o meno scherz." ("Mito" 2021b). Ben altra la trattazione dell'*Oxford English Dictionary* che, nella sua definizione, non si limita a sottolineare la mancata corrispondenza nella realtà del *mito* in tale accezione, ma evidenzia anche che una credenza del genere, per essere definita *mito*, deve godere di una certa diffusione: "A widespread but untrue or erroneous story or belief; a widely held misconception; a misrepresentation of the truth" ("Myth" 2021). Sebbene in letteratura vi sia un certo consenso sulla sostanziale erroneità di tali credenze, Watts (2011, 3) sottolinea giustamente che, nonostante si tratti di concezioni erranee, dunque non vere, "we should bear in mind that this is not the same as saying that they are lies", in quanto "not told to deceive us" (Watts 2011, 4). Anderwald (2012, VIII), si spinge oltre, rimarcando che

“in Alltagsmythen /.../ durchaus ein wahrer Kern stecken kann”. La stessa autrice (2012, VIII) nota inoltre che, nell’uso, al significato di ‘credenza’, si mescola e si (con)fonde e spesso un’ulteriore accezione, quella di ‘idealizzazione di un evento o una persona, che va ad assumere carattere quasi leggendario’.

Occuparsi di miti linguistici significa addentrarsi nel campo di quella che viene definita *linguistica popolare*,<sup>1</sup> cioè di quella serie di credenze e teorie riguardanti la lingua presenti in soggetti che di lingua non si occupano scientificamente. Bauer e Trudgill, tra i primi a dedicarsi alla tematica dei miti linguistici, riconoscono tuttavia in questi differenti gradi di ‘scientificità’ o, per converso, di ‘laicità’: non sempre infatti essi sono semplicemente e *tout court* errati; talora essi partono da premesse errate, talaltra la loro portata non è considerata esaustivamente (Bauer e Trudgill 1998, xvi), talaltra ancora in uno stesso mito si confondono fenomeni diversi o nel ragionamento sulla questione in oggetto mancano alcune fondamentali considerazioni. Teorie - e miti - linguistici popolari non nascono infatti dal nulla, ma rappresentano spesso distorsioni, ricezione incompleta o errata o non aggiornamento di teorie linguistiche ‘di esperti’. Tra mondo degli esperti e dei laici vi è infatti comunicabilità e le teorie dei primi sono spesso conosciute - in differenti gradi di approfondimento - ai secondi (Spitzmüller 2009, 117), che “témoignent de degrés d’expertise bien divers” (Osthus 2015, 161). Ma quali miti linguistici sono diffusi riguardo l’apprendimento linguistico plurilingue? Nel paragrafo seguente si offrirà una panoramica degli studi al riguardo, cercando di individuare quale siano le credenze maggiormente diffuse.

---

1 O *laica*, inglese *folk linguistics*, tedesco *Laienlinguistik* o *Volkslinguistik*, francese *linguistique populaire*. L’attributo *popolare* (o *laica*) crea una contrapposizione con una ‘linguistica degli esperti’; tuttavia, la tradizione di ricerca sulla ‘linguistica popolare’ ha ben mostrato come non si tratti di una dicotomia (Stegu 2008), ma di un complesso continuum in cui vi sono sovrapposizioni e punti di contatto.

## 1.1 Miti sull'apprendimento linguistico plurilingue: alcune ricerche

Quali miti linguistici ‘tipici’ si possono considerare teorie riguardanti, ad esempio, la denuncia di una presunta decadenza della lingua (spesso paventata in seguito a contatto linguistico), la pretesa maggiore (il)logicità di un determinato sistema linguistico rispetto a un altro, la particolare affinità tra idiomi diversi, ecc.

Al contrario di questi, che rimangono nell’ambito delle teorie linguistiche o sociolinguistiche, i miti sull’acquisizione e l’apprendimento linguistico (plurilingui) concernono spesso aspetti riguardanti le capacità neurocognitive degli apprendenti. Essi hanno dunque intersezioni con i *neuromiti*, che il *Centre for Educational Research and Innovation* dell’OECD (2007, 258) definisce “misconception generated by a misunderstanding, a misreading or misquoting of facts scientifically established (by brain research) to make a case for use of brain research, in education and other contexts” e che paiono diffusi soprattutto in contesti scolastici ed educativo-pedagogici (Geake 2008; Dekker et al. 2012; Howard-Jones 2014; Ferrero, Garaizar e Vadillo 2016; Meinhardt 2019, 100-104). La sovrapposizione tra miti linguistici e neuromiti emerge ad esempio in maniera evidente nei quattro miti sul bilinguismo nell’infanzia precoce indagati (e in gran parte smentiti) dallo psicologo canadese Fred Genesee (2015, 6): “(1) the myth of the monolingual brain; (2) the myth that younger is better; (3) the myth of time-on-task; and (4) the myth of bilingualism and children with developmental disorders and academic challenges”. L’interconnessione tra miti linguistici e neurologici legati all’apprendimento plurilingue emerge anche dal lavoro di altri studiosi. Gómez-Ruiz scandaglia ad esempio due miti di stampo neuro-fisiologico, ovvero sia “The Brains of Bilinguals Are Different From the Brains of Monolinguals” (Gómez-Ruiz 2010, 444) e “Bilinguals Use Their Right Hemisphere More Than Monolinguals” (Gómez-Ruiz 2010, 446). Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013) riportano, come diffusi, ma non veritieri, i seguenti miti: che i bambini bilingui siano confusi, disorientati, che il bilinguismo renda più intelligenti, che sia meglio scegliere l’approccio una persona/una lingua, che si debba evitare il *code-mixing* nell’*input* e che un’educazione bilingue precoce sia migliore. Tali miti presentano una certa corrispondenza con quelli affrontati criticamente e smentiti

da Espinosa (2008, 2013) riguardo all'apprendimento dell'inglese da parte di bambini di origine ispanofona negli Stati Uniti. L'autrice affronta anche aspetti social-comportamentali frutto di un atteggiamento di diffidenza nei confronti di questi ultimi da parte di membri della maggioranza anglofona: 1) Imparare due lingue durante i primi anni dell'infanzia può confondere e/o ritardare l'acquisizione dell'inglese; 2) lo sviluppo linguistico degli apprendenti due lingue sembra lo stesso dello sviluppo linguistico monolingue (Espinosa 2013); 3) l'immersione totale in inglese dalla scuola materna alla terza elementare è il modo migliore per un giovane apprendente due lingue per acquisire l'inglese; 4) poiché le scuole non hanno la capacità di fornire istruzione in tutte le lingue rappresentate dai bambini apprendenti due lingue, i programmi dovrebbero fornire istruzione in una lingua comune: l'inglese; 5) i bambini di lingua spagnola mostrano ritardi sociali e accademici quando iniziano a frequentare la scuola materna; 6) i madrelingua inglesi possono soffrire di ritardi accademici e linguistici nei programmi a doppia lingua; 7) gli studenti *latinos* di lingua inglese hanno meno probabilità di essere iscritti ai programmi prescolastici, a causa dei valori culturali delle loro famiglie (Espinosa 2008); 8) se l'istruzione nel programma è fornita principalmente in inglese, non è necessario preoccuparsi del progresso dei bambini apprendenti due lingue nella loro lingua madre (Espinosa 2013).

Di miti legati al bilinguismo da migrazione ispanofona negli Stati Uniti si occupa anche Shin che propone, oltre ad alcuni di quelli citati da Espinosa, anche i due seguenti: "A Bilingual is Fully Proficient in Two Languages" (Shin 2013, 1); "Children Need Early Exposure to a Second Language if they are to Learn it Successfully" (Shin 2013, 10).

Quanto sia importante considerare con attenzione tali miti è sottolineato da Bailey e Osipova (2016, 23), che rimarcano che "it is important to give these beliefs and understandings an extensive treatment because the research base frequently reveals them as myths and misconceptions that can stymie the efforts of families and educators in their support of children's multilingualism". L'impatto negativo che tali credenze possono avere è sottolineato anche da La Morgia (2011, 4): "there are widespread myths about multilingualism which might have a negative impact on the choices that parents make for their children".

I miti esaminati in letteratura e qui brevemente presentati si ritro-

vano effettivamente in diversi blog e siti internet oltre che in *depliant* e opuscoli dal carattere più o meno divulgativo, gestiti sia da individui privati che da associazioni o istituzioni, spesso di ambito educativo, in cui essi vengono riproposti o, talora, smentiti.

## 2 Acquisizione linguistica: cosa dice la scienza

Diversi sono gli studi sull'acquisizione di due lingue e anche se molto rimane ancora da indagare, la scienza ha sfatato diversi dei miti sul bilinguismo sopra elencati. L'esposizione del bambino a due (o più) lingue è molto frequente, ragion per cui negli ultimi anni molti studi ne hanno indagato le dinamiche con diversi approcci. Quando si parla di bilinguismo, è innanzitutto necessario fare alcune distinzioni. La prima riguarda l'*età di acquisizione* delle lingue (Garaffa, Sorace e Vender 2020), in base alla quale si può differenziare tra bilinguismo *precoce*<sup>2</sup> e *tardivo*. La seconda distinzione riguarda la successione nell'acquisizione (o apprendimento) delle lingue: si parla di bilinguismo *simultaneo* quando entrambe le lingue sono apprese dalla più tenera età, di bilinguismo *consecutivo* quando il contatto con una delle lingue avviene invece più tardi. Benché l'esposizione a più di una lingua sin dalla nascita o dalla più tenera infanzia possa rendere l'acquisizione meno 'difficoltosa', non va escluso che anche un adulto possa imparare a livello nativo<sup>3</sup> una seconda (o terza...) lingua. Va però sottolineato che la differenziazione qui proposta, operativamente funzionale, non rappresenta in maniera adeguata la varietà e complessità di possibili casi di acquisizione bi- o plurilingue presente nella realtà.

I vantaggi e gli svantaggi del bilinguismo precoce sono stati a lungo oggetto di dibattito scientifico (Proietti Ergün 2013). Cercando di confutare alcuni miti, Garaffa, Sorace e Vender (2020) spiegano i meccanismi di sviluppo delle due lingue nei bilingui, a livello fonologico,

---

2 De Houwer (2009) parla di 'acquisizione bilingue della prima lingua' (Bilingual First Language Acquisition).

3 Siamo consapevoli della problematicità del concetto di 'parlante nativo', non è possibile qui però esporre la questione al riguardo e per ragioni di praticità facciamo uso del termine.

lessicale e morfosintattico.<sup>4</sup> Benché molti miti siano ormai stati smentiti, permangono ancora alcuni pregiudizi secondo i quali l'esposizione a più lingue potrebbe incidere negativamente sullo sviluppo cognitivo del bambino (Crescentini, Marini e Fabbro 2012). Tutt'oggi si teme, infatti, che "un'educazione bilingue precoce possa arrecare al bambino problemi di ragionamento causati da una confusione permanente fra le due lingue" e persino che "la competenza raggiunta in ciascuna delle lingue cui è esposto non possa che essere superficiale se paragonata a quella di una persona monolingue" (Crescentini, Marini e Fabbro 2012, 91). Inerentemente alla *confusione* dei bilingui e alla competenza ritenuta *superficiale* nelle due lingue, Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013, 97) ricordano che l'alternanza di codici è ampiamente presente in adulti bi- o plurilingui, dunque è una strategia che i bambini osservano in essi; in secondo luogo il loro vocabolario nelle due lingue è inizialmente limitato - proprio come lo è quello di un bambino monolingue - con la differenza che un bambino bilingue può ricorrere all'altra lingua quando elementi della lingua che sta utilizzando non gli siano (temporaneamente) accessibili. Per queste ragioni, la commutazione di codice dovrebbe esser vista come segno "dell'ingegnosità dei bambini" (Byers-Heinlein e Lew-Williams 2013, 97). Altri studi, come quello di Comeau, Genesee e Mendelson (2003) hanno confermato inoltre che tra le strategie di riparazione della conversazione dei bambini bilingui e di quelli monolingui non ci sono differenze e che quindi non può esserci nemmeno un'interferenza negativa del bilinguismo nello sviluppo linguistico dei bilingui simultanei.

Possiamo qui concludere dicendo che la competenza di un bambino bilingue non va misurata con quella di bambini (coetanei) monolingui nelle due lingue ed è altresì lecito chiederci oggi, se il parlante monolingue *esista*, soprattutto in un territorio caratterizzato dal plurilinguismo

---

<sup>4</sup> Come ricorda Bollani (2015) dalla terza settimana di gestazione inizia a formarsi nel feto l'apparato uditivo che si completa verso il quinto mese; per questo motivo già l'utero materno rappresenterebbe un ambiente sonoro. Diversi studi hanno dimostrato che già a pochi giorni di vita il neonato possiede abilità percettive raffinate ed è in grado di discriminare tra diverse lingue sulla base del ritmo (ad es. Mehler et al. 1996; Ramus, Nespors e Mehler 1999). Inoltre, in uno studio di Mehler et al. (1988) neonati francesi al quarto giorno di vita erano in grado di differenziare percettivamente l'italiano (a isocronia sillabica, come la loro lingua madre) dall'inglese (a isocronia accentuale).

come lo è l'Istria. Per quanto riguarda le modalità di educazione linguistica, studi hanno mostrato che il principio 'una persona/una lingua' può essere efficace (Barron-Hauwaert 2004; De Houwer 2007), ma, come scrivono Byers-Heinlein e Lew-Williams (2013, 99), esso "is neither *necessary* nor *sufficient* for successful bilingual acquisition".

### 3 Qualche cenno sul bi- e plurilinguismo in Istria

Non è scopo di questo lavoro descrivere dettagliatamente la complessa realtà linguistica istriana, tuttavia riteniamo necessario accennare brevemente alle varietà del repertorio linguistico dei parlanti della penisola per poter meglio comprendere il contesto in cui si è svolta la presente ricerca.

La maggior parte del territorio dell'Istria è compresa amministrativamente nella Regione Istriana (cro. *Istarska županija*), *ex lege* Costituzionale sui diritti delle minoranze (art. 12)<sup>5</sup> ufficialmente bilingue italiano-croato, ma che *de facto* presenta una pluralità di lingue molto maggiore. Il bilinguismo ufficiale si manifesta, tra le altre cose, con la presenza di diverse istituzioni prescolari e scolastiche con lingua d'insegnamento italiana nelle città e nei comuni bilingui della costa occidentale della Regione Istriana. Secondo la Legge costituzionale sui diritti delle minoranze e la Legge sulla formazione e l'educazione nella lingua e scrittura delle minoranze nazionali<sup>6</sup> gli appartenenti alla Comunità Nazionale Italiana in Istria (Regione Istriana) e a Fiume (Regione Litoraneo-Montana) hanno infatti il diritto all'istruzione nella propria 'lingua madre'.<sup>7</sup> In questi territori infatti sono presenti istituzioni prescolastiche e scolastiche con lingua veicolare sia italiana sia croata

---

5 *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* (NN 155/02, 47/10, 80/10, 93/11).

6 *Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina* (NN 155/02, 47/10, 80/10, 93/11).

7 L'insegnamento che prevede l'uso della lingua madre delle minoranze nazionali quale lingua veicolare (d'insegnamento) avviene secondo il modello A. Gli altri due modelli sono il modello B che prevede una formazione bilingue e il modello C con il quale le minoranze hanno l'opportunità di seguire degli insegnamenti che promuovano la loro lingua e cultura (*Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina*, NN 51/00, 56/00).



e dunque i genitori istriani possono scegliere se iscrivere i propri figli alle prime o alle seconde. Tuttavia, come accennato, l'area linguistica in oggetto presenta una situazione ben più complessa, come illustreremo a breve, caratterizzata da una doppia diglossia e da una poliglossia imperfetta (Milani Kruljac 1990). La nozione di 'lingua madre' risulta dunque problematica e non tiene conto dell'esposizione di molti parlanti a diverse lingue e varietà fin dalla nascita (Skelin-Horvat e Muhvić Dimanovski 2012, 495). Accanto all'italiano e al croato infatti, la regione in questione è caratterizzata dalla presenza di altre varietà slave (dialetti croati) e romanze (istrioto e istroveneto) (cfr. ad. Milani Kruljac 2003a, 2003b). L'istroveneto, sorta di lingua franca degli appartenenti alla Comunità Nazionale Italiana, è utilizzato in genere nella comunicazione informale; l'istrioto invece è parlato da poco più di un migliaio di persone in cinque località della costa sud-occidentale (da nord a sud: Rovinj-Rovigno, Bale-Valle, Vodnjan-Dignano, Galizana-Gallesano e Šišan-Sissano) e la sua portata comunicativa è assai ridotta. Istrioto, istroveneto e italiano condividono (almeno in parte) lo stesso spazio geografico; l'italiano, tuttavia, rappresenta il polo acrolettale e il suo uso è limitato, in genere, alle situazioni formali e alla comunicazione istituzionale. In questa situazione linguisticamente assai complessa, la scarsa informazione sul funzionamento delle lingue e del linguaggio può far sorgere nei parlanti confusione, dubbi e incertezze e la presenza di miti linguistici e sul bilinguismo come quelli sopra accennati può alimentarne le insicurezze, in particolare riguardo la migliore educazione linguistica da riservare ai figli.

Alla luce di quanto detto fin qui, risulta evidente che descrivere il profilo sociolinguistico degli istriani sia assai complesso, dato questo emerso anche in precedenti studi di sociolinguistica istriana.

#### 4 Un'indagine sugli atteggiamenti verso il bilinguismo e il plurilinguismo di genitori istriani: metodologia e partecipanti

Per elicitare dati su eventuali miti linguistici legati all'apprendimento bilingue è stato sviluppato un questionario, somministrato per via telematica, diffondendolo principalmente tramite social network (Facebook) e tramite l'invio, via *e-mail*, del *link* all'inchiesta, a genitori (e non) istriani nel periodo da giugno ad agosto 2021. Il questionario consiste di 29 domande ed è sostanzialmente suddiviso in due sezioni, di cui la seconda a sua volta consta di tre sottosezioni. La prima sezione (*Qualche informazione generale*), di complessivamente quattordici domande, è volta a raccogliere informazioni di stampo socio-demografico sui partecipanti all'indagine, quali età, sesso, nazionalità, cittadinanza, numero di figli, lingue conosciute e vie dell'apprendimento linguistico, conoscenza del dialetto etc.

La seconda sezione invece (*Considerazioni sul bilinguismo*), per un totale di quindici domande, è volta a raccogliere pareri sugli atteggiamenti dei partecipanti nei confronti del bilinguismo, del plurilinguismo e dei dialetti. La formulazione dei relativi quesiti si è in parte orientata alla ricerca di Lee et al. (2015), che tuttavia, al contrario della presente, è stata svolta su un *focus group* limitato di probandi. In modo particolare, con le tre sottosezioni della seconda parte del questionario abbiamo voluto rispondere ai seguenti quesiti: 1) quali vantaggi e svantaggi i genitori ritengono derivino da un'educazione bilingue - e dunque quali convinzioni e credenze si possano individuare (paragrafo 4.1), 2) se essi si informino al riguardo, quali siano le loro fonti di informazione al proposito e quanto essi le ritengano affidabili (paragrafo 4.2); 3) che opinioni i genitori abbiano sul dialetto e sul suo apprendimento (paragrafo 4.3).

Le domande per i primi due punti sono, essenzialmente, aperte. Ci è parso infatti fondamentale evitare di suggestionare le risposte, per raccogliere le opinioni e le credenze diffuse tra i probandi, prediligendo dunque un approccio 'dal basso'.

Solo nell'ultima sottosezione vi sono, oltre a domande aperte, tre affermazioni, con le quali gli informanti possono dichiararsi *molto d'accordo*, *d'accordo*, *in disaccordo* o *completamente in disaccordo*.

#### **4.1 Analisi e discussione dei dati sugli atteggiamenti verso il bilinguismo e il plurilinguismo**

Sono stati raccolti 110 questionari compilati completamente.<sup>8</sup> Non tutti sono riconducibili a genitori, ma si distribuiscono come segue:

- 71 questionari sono stati compilati da genitori dichiaratisi di nazionalità italiana, di cui 67 residenti in Istria e 4 nella città di Fiume;
- 6 da genitori istriani di nazionalità italiana residenti all'estero (in Italia e Germania);
- 25 questionari sono stati compilati da genitori che non si sono dichiarati di nazionalità italiana (24 croata e uno istriana), ma dei quali 12 dichiarano di parlare italiano e/o istroveneto;
- 6 da informanti che non hanno figli; 3 di essi si dichiarano di nazionalità italiana; 3 di nazionalità croata, dei quali uno parla istroveneto;
- 2 da genitori nati e residenti in Italia, di cui uno dichiara l'istoveneto la sua lingua madre, l'altro l'italiano.

L'età media degli informanti è 43,39 anni; l'informante più giovane ha 19 anni, la più anziana 79. La maggior parte degli informanti è però - forse anche in funzione della forma di diffusione del questionario scelta, cioè la pubblicizzazione su Facebook - di età compresa tra i 30 e i 49 anni (37 informanti di età tra i 30 e i 39 anni, 42 di età compresa tra i 40 e i 49 anni). La distribuzione tra i due sessi è poco equilibrata, avendo compilato nella sua interezza il questionario ben 94 donne, ma solamente 16 uomini. Dall'analisi dei dati ottenuti dai 110 partecipanti alla ricerca, in riferimento alla prima sottosezione del secondo gruppo di domande, ovvero quella volta ad indagare quali siano i vantaggi e gli svantaggi che i genitori ritengono derivino da un'educazione bilingue, è possibile raggruppare le credenze indicate dagli informanti in 'miti positivi', che vedono nell'educazione plurilingue vantaggi per i bambini, 'miti negativi', che tematizzano difficoltà e problemi legati all'educazione plurilingue, e infine un 'mito educativo', che si riferisce a quale sia

---

<sup>8</sup> Il questionario è stato visualizzato da un totale di 231 persone, di cui 121 lo hanno compilato parzialmente o solo visualizzato e le rimanenti 110 lo hanno compilato in tutte le sue parti e inviato correttamente ai ricercatori.

l'approccio migliore per favorire un'acquisizione plurilingue efficace. Presentiamo una sinossi dei risultati così suddivisi, rispettivamente in miti positivi, negativi ed educativi, nelle tre tabelle qui di seguito, corredate da alcune affermazioni esemplificative,<sup>9</sup> tratte dai questionari, che li illustrano, e suddivisi secondo l'ambito cui sono afferenti (miti linguistici, neurologici, ecc.):

Tipo di mito	Mito	Affermazioni
Mito cognitivo-neurologico	Favorisce lo sviluppo cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sviluppa l'intelligenza</li> <li>• [effetti sull'intelligenza]: Non credo, ma studi scientifici dimostrano che i bambini bilingui sono più intelligenti</li> <li>• ci sono studi a riguardo che dicono che le persone che parlano più lingue rafforzano le sinapsi cerebrali;</li> </ul>
Mito neurologico-linguistico	Facilita l'apprendimento di altre lingue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• una maggiore facilità nell'apprendimento delle lingue in generale</li> </ul>
Mito linguistico	Facilità di espressione	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sì. Perché i bambini abituati al bilinguismo non hanno difficoltà ad esprimersi;</li> </ul>
Mito linguistico	Ricchezza del linguaggio	<ul style="list-style-type: none"> <li>• linguaggio più ricco...</li> </ul>
Mito social-emotivo	Empatia e apertura, facilità relazionale	<ul style="list-style-type: none"> <li>• diventerà, così, una persona più aperta ed empatica;</li> </ul>
Mito «globale»	Il plurilinguismo è un vantaggio 'a tutto tondo'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vantaggi cognitivi, culturali, economici, sociali...</li> <li>• Più lingue sai e più vali;</li> </ul>

*Tabella 1: Miti positivi.*

<sup>9</sup> Tutte le affermazioni sono riportate fedelmente come da questionari; eventuali refusi e usi grafici non standard sono nell'originale.

Tipo di mito	Mito	Affermazioni
Mito neurologico-linguistico	Confusione [iniziale]	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [parlare due lingue è] Meglio, da piccoli si fa confusione, ma poi si sistema tutto.</li> </ul>
Mito neurologico-linguistico	Ritardo nello sviluppo linguistico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficilmente si esprimono da piccoli;</li> <li>• I bambini iniziano tardi a parlare</li> </ul>
Mito linguistico	Mancata padronanza delle due lingue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [svantaggi]: non ne ha; forse, in taluni casi, in nessuna delle due lingue il parlante riesce a raggiungere un livello eccellente di padronanza</li> </ul>
Mito linguistico	Mescolanza di lingue	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [svantaggi]: A volte mescoliamo le due lingue</li> </ul>
Mito linguistico	Vocabolario limitato	<ul style="list-style-type: none"> <li>• I bambini all'inizio hanno un vocabolario piu' piccolo rispetto ai coetanei che parlano una sola lingua</li> </ul>
Mito linguistico	Difficoltà nella lingua seconda	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [svantaggi]: La grammatica croata</li> <li>• Non permette l'apprendimento perfetto della lingua italiana (in Istria, dove l'italiano è considerato lingua seconda);</li> </ul>

*Tabella 2: Miti negativi.*

Tipo di mito	Mito	Affermazioni
Mito linguistico	one person, one language	<ul style="list-style-type: none"> <li>[influenza del bilinguismo]: Assolutamente sì, purchè abbiano ben definito con chi parlano una lingua e con chi l'altra (da piccoli) poi funziona che è una meraviglia</li> </ul>

Tabella 3: Mito educativo.

Come si può dedurre dalle tabelle, gran parte dei miti hanno un carattere positivo e vedono derivare dall'educazione bilingue una serie di vantaggi sia linguistici, sia neurologici, sia di stampo più sociale ed emotivo. In particolare vengono sottolineati i vantaggi cognitivi che un'educazione bilingue comporterebbe, segnatamente una maggiore intelligenza e una più intensa attività cerebrale. A detta degli informanti, inoltre, le competenze metalinguistiche e di apprendimento di ulteriori lingue sarebbero rafforzate in individui bi- o plurilingui. Le capacità di espressione risulterebbero infine più ampie. Da un punto di vista più generale, l'educazione bilingue avrebbe vantaggi a livello globale, permettendo una maggiore apertura mentale e verso l'altro, aumentando l'empatia dei soggetti bilingui. Da ultimo, gli informanti vedono anche benefici concreti, 'spendibili' sul mercato, di un'educazione plurilingue.

I miti negativi riguardano principalmente presunte difficoltà espressive iniziali e una certa 'confusione' che caratterizzerebbe i bambini bilingui. Entrambi i problemi sono ritenuti tuttavia temporanei e dunque risolvibili. La 'mescolanza' di lingue nella comunicazione bilingue nota nella letteratura scientifica e ampiamente studiata da molteplici punti di vista, come *code-switching*, *code-mixing* o, secondo recenti approcci, *translanguaging*, è in realtà molto diffusa tra i parlanti bilingui, ma non è segno di confusione, bensì di spiccate competenze metalinguistiche e di abilità pragmatilinguistiche raffinate. Tuttavia, essa viene spesso interpretata da chi si prende cura del bambino come "indice di un processo di sviluppo errato" che creerebbe incomprensioni e preoccupazione

(Contento 2016, 25). La commutazione di codice è stata già oggetto di studi in Istria; così, ad esempio Scotti Jurić e Brajković (2015) hanno individuato le motivazioni che vi soggiacciono analizzando il parlato di giovani bilingui istriani che nelle loro interazioni informali usano l'istroveneto. Il ricorso alla lingua italiana avverrebbe, secondo gli autori, per riportare espressioni provenienti da titoli di film, nomi di cibo italiano, citazioni oppure terminologia specialistica, mentre il croato viene usato per intercalari, modi di dire e altre espressioni legate alla funzione comunicativa e interattiva. Benché la commutazione di codice sia stata vista in passato come un “segnale di confusione nel cervello del bilingue che non riesce a mantenere distinte le due lingue”, diverse ricerche hanno dimostrato come il fenomeno segua delle regole linguistiche e ambientali (Garaffa, Sorace e Vender 2020, 11). In prospettiva comunicativa, il ricorso alle diverse risorse linguistiche presenti nel proprio repertorio individuale e condivise dal gruppo sociale è segnale di una forte competenza pragmatica e metalinguistica.

Tra i miti neurologico-linguistici anche la falsa credenza secondo la quale i bambini bilingui inizino a parlare più tardi rispetto ai monolingui. Va qui precisato - come sottolineano Garaffa, Sorace e Vender (2020) - che monolingui e bilingui presentano tappe di sviluppo e tempistiche nella produzione linguistica simili; tuttavia, leggere differenze sono possibili, ma, se emergono, si tratta di ritardi transitori; per quanto riguarda l'acquisizione del lessico, differenze rispetto a bambini monolingui riguardano, di regola, solo il lessico delle due lingue considerate separatamente, non invece il lessico globale che, al contrario, è spesso più ampio (Schneider 2015, 205).

Difficoltà nell'apprendimento della lingua più 'debole' sono un'altra credenza diffusa, in particolare per quanto riguarda la 'grammatica' - così indicata, senza altre precisazioni - o l'altrettanto vaga 'padronanza', con la quale, probabilmente, si intende una competenza attiva che corrisponda all'immagine della norma di riferimento, come suggerito anche dall'affermazione secondo la quale i bilingui non raggiungono un apprendimento 'perfetto'. Tuttavia, i miti che indicano possibili conseguenze negative dell'educazione bilingue non inficiano l'atteggiamento fortemente favorevole alla stessa che emerge dai questionari. Alcuni *miti* emergono in maniera piuttosto implicita; tra questi si segnalano il mito di una norma di riferimento univoca e chiara, monolitica, unica

forma ‘corretta’ della lingua, il cui rappresentante sarebbe il ‘parlante nativo’, alla cui perfezione il parlante bilingue per alcuni informanti solo difficilmente può giungere - o che a questo rimane preclusa -, il mito di un ‘bilinguismo perfetto’, assolutamente simmetrico, nel quale le competenze nelle due lingue corrispondono in maniera completa, facendo dunque del parlante bilingue un ‘doppio’ parlante nativo nel senso di cui prima, nonché, infine, il mito di una ‘lingua pura’, priva sia a livello sistemico, sia nelle sue manifestazioni comunicative, di elementi afferenti ad altre varietà. I miti negativi riguardanti le difficoltà di un apprendimento ‘perfetto’ fanno emergere anche il mito implicito che il parlante possa avere competenze ‘native’ solo di una lingua - che dunque vi sia una sola ‘madrelingua’.

A questi ultimi è legato anche il mito educativo, esplicito, che vede nell’approccio ‘una persona/una lingua’ la migliore strategia per un’educazione bilingue destinata al successo.

Da questa prima analisi emerge che anche tra gli informanti della presente ricerca esistano miti, linguistici e neurologici, riguardanti l’educazione bilingue. In buona parte si tratta di credenze che, come si è visto, emergono anche da ricerche effettuate in altri contesti. Interessante è tuttavia che, al contrario di quanto risulta dagli studi citati, la maggior parte dei miti hanno carattere positivo: gli effetti benefici e i vantaggi derivanti da un’educazione bilingue e dal bilinguismo più in generale vengono più frequentemente e più esplicitamente indicati dai partecipanti alla ricerca, mentre eventuali svantaggi e difficoltà paiono avere un peso minore.

## 4.2 Le fonti

La seconda sottosezione delle tre ha voluto indagare quali siano le fonti di informazione sull’educazione bilingue e plurilingue e quanto i genitori le ritengono affidabili. Dai risultati emerge il ruolo primario dell’esperienza personale degli informanti, secondo i quali essa basterebbe a fornire l’‘istinto’ migliore, come testimoniato da affermazioni del tipo “Non ho bisogno di niente di tutto ciò essendo io figlia di genitori bilingue”. La realtà, percepita come intimamente e congenitamente plurilingue, dell’Istria, sembra essere da sola garante di un approccio



corretto e di *best practice*, come nelle seguenti affermazioni: “Viviamo in una realtà bilingue, per cui viene tutto naturale”; “Per me il bilinguismo rappresenta una *cosa* naturale, tipica del nostro mondo e della nostra tradizione”.

Le fonti principali di informazione sembrano essere la famiglia, amici e conoscenti. Solo in parte vengono indicati siti internet, *blog* e riviste, la cui affidabilità viene però messa in discussione (“a volte scrivono scemenze”), anche sulla base della loro forma linguistica (“usano una lingua storpiata”). Ancor più raramente gli informanti affermano di consultare libri dedicati all’argomento. Se dunque nella prima parte del questionario emerge che diversi informanti, per supportare i ‘miti positivi’ sul plurilinguismo, fanno (generico) riferimento a studi e ricerche scientifici che, a loro detta, attesterebbero diversi vantaggi cognitivi dell’educazione bilingue, in questa sezione del questionario emerge come tali fonti non siano in realtà conosciute in maniera diretta - o perlomeno non vengano consultate - dagli stessi informanti. Non diversamente da altri casi di linguistica popolare e di miti linguistici, anche qui vi è una penetrazione di sapere specialistico nell’immaginario e nel patrimonio di conoscenze comuni, senza però che con questo vi sia una vera e propria ricezione, quanto piuttosto una vaga assimilazione di pochi, parziali aspetti. Interessante - e per certi versi curioso - è infine il caso di un’informante che mostra un forte scetticismo nei confronti del mondo scientifico, pur essendo ella stessa attiva in tale ambito. Tra le fonti in cui non ripone fiducia indica infatti gli “Esperti perché conosco l’iter di una pubblicazione scientifica”.

### **4.3 Opinioni sul dialetto e sul suo apprendimento**

Nell’ultima parte del questionario abbiamo indagato, con tre domande a scelta multipla e due a risposta aperta, le opinioni dei genitori sul dialetto e sul suo apprendimento. In particolare, abbiamo chiesto se lo ritenessero importante, quali vantaggi può avere il fatto di impararlo e quali svantaggi non impararlo, l’importanza che può avere apprendere il dialetto ai fini di integrazione nella società e, infine, se apprendere lo possa ostacolare l’apprendimento della lingua ‘standard’. Dai risultati emergono atteggiamenti decisamente positivi nei confronti del dialetto:

ben 98 informanti si dichiarano infatti d'accordo o molto d'accordo esso svolga un ruolo centrale come fattore di integrazione nella società locale. Anche il mito negativo riguardante le difficoltà che sorgerebbero nell'apprendimento dell'italiano in bambini che parlano (anche) dialetto, non pare diffuso tra gli informanti del nostro campione: ben 96 informanti infatti si dichiarano in (completo) disaccordo con tale affermazione. Non solo dunque nei parlanti della regione, tra cui gli informanti della presente ricerca, conoscenze di uno o più 'dialetti' - ivi compresi, accanto a diverse forme di istroveneto, talora anche parlate istriote - sono ben diffuse, ma tali varietà non standard sono considerate positivamente e non oggetto di miti negativi.

## 5 Conclusioni

L'Istria è sempre stata ed è tuttora un crogiuolo di lingue. La presente ricerca sugli atteggiamenti verso il bi- e plurilinguismo di genitori istriani (e non solo) con cui abbiamo voluto indagare i miti sull'apprendimento linguistico plurilingue, ha suscitato tra i partecipanti notevole interesse. Dai risultati è emersa sia la presenza di 'miti positivi' sia di 'miti negativi' con una forte prevalenza dei primi. Si evince pure un forte atteggiamento positivo verso il bilinguismo e l'educazione bilingue in generale, ma pure del dialetto visto come 'veicolo di identità'. In un questionario si legge, ad esempio, che esso "rappresenta /.../ la nostra lingua madre, non la lingua stansard, per cui non parlarlo, usarlo sarebbe come snaturarsi, essere ciò che non si è".

Emerge tuttavia pure un orientamento normativo nei confronti della lingua, che sarebbe opportuno - secondo i nostri informanti - 'imparare bene', cosa che, a loro avviso, non è sempre possibile e per la quale nemmeno le istituzioni scolastiche possono dare garanzia. Sorprendente pare l'atteggiamento negativo nei confronti di fonti scientifiche sull'argomento, ritenute superflue a fronte dell'esperienza personale e territoriale, che da sola si ritiene sufficiente per crescere i propri figli nel plurilinguismo.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

ANDERWALD, L., a cura di. 2012. *Sprachmythen-Fiktion oder Wirklichkeit?* Frankfurt am Main: Peter Lang.

BAILEY, A. L. e A. V. OSIPOVA. 2016. *Children's Multilingual Development and Education. Fostering Linguistic Resources in Home and School Contexts.* Cambridge: Cambridge University Press.

BARRON-HAUWAERT, S. 2004. *Language strategies for bilingual families: The one-parent-one-language approach.* Clevedon: Multilingual Matters.

BAUER, L. e P. TRUDGILL. 1998. *Language Myths.* London: Penguin.

BOLLANI, M. 2015. "La percezione dello stimolo ritmico tra acquisizione, sintonizzazione e perdita: stato dell'arte e alcune riflessioni." In *Il farsi e disfarsi del linguaggio. Acquisizione, mutamento e destrutturazione della struttura sonora del linguaggio, atti del convegno AISV 2015*, a cura M. Vayra, C. Avesani e F. Tamburini, 255-269. <https://doi.org/10.17469/O2101AISV000016>.

BYERS-HEINLEIN, K. e C. LEW-WILLIAMS. 2013. "Bilingualism in the Early Years: What the Science Says." *LEARNING Landscapes* 7 (1): 95-112. <https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632>.

COMEAU, L., F. GENESEE. e M. MENDELSON. 2010. "A comparison of bilingual monolingual children's conversational repairs." *First Language* 30 (3-4): 354-374. <https://doi.org/10.1177/0142723710370530>.

CONTENTO, S., a cura di. 2016. *Crescere nel bilinguismo.* Roma: Carocci.

CRESCENTINI, C., A. MARINI e F. FABBRO. 2012. "Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo." *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education* 1 (3): 531-547. <http://doi.org/10.14277/2280-6792/36p>.

- DE HOUWER, A. 2007. "Parental language input patterns and children's bilingual use." *Applied Psycholinguistics* 28 (03): 411-424. <https://doi.org/10.1017/S0142716407070221>.
- DE HOUWER, A. 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Clevedon/ Buffalo: Multilingual Matters.
- DEKKER, S., N. C. LEE, P. HOWARD-JONES e J. JOLLES. 2012. "Neuromyths in education: Prevalence and predictors of misconceptions among teachers." *Frontiers in Psychology* 3 (429): 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00429>.
- ESPINOSA, L. M. 2008. "Challenging common myths about young English language learners." *FCD Policy Brief, Advancing PK-3* 8: 1-12. <http://fcdus.org/resources/challenging-common-myths-about-young-english-language-learners>.
- ESPINOSA, L. M. 2013. "PreK-3rd: Challenging Common Myths About Dual Language Learners. An Update to the Seminal 2008 Report." <https://www.fcd-us.org/prek-3rd-challenging-common-myths-about-dual-language-learners-an-update-to-the-seminal-2008-report/>.
- FERRERO, M., P. GARAIZAR e M. A. VADILLO. 2016. "Neuromyths in Education: Prevalence among Spanish Teachers and an Exploration of Cross - Cultural Variation." *Frontiers in Human Neuroscience* 10 (496): 1-11. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2016.00496>.
- GARRAFFA, M., A. SORACE e M. VENDER. 2020. *Il cervello bilingue*. Roma: Carocci.
- GARRETT, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GEAKE, J. 2008. "Neuromythologies in education." *Educational Research* 50 (2): 123-133. <https://doi.org/10.1080/00131880802082518>.
- GENESEE, F. 2015. "Myths About Early Childhood Bilingualism." *Canadian Psychology / Psychologie canadienne* 56 (1): 6-15. <https://doi.org/10.1037/a0038599>.
- GÓMEZ-RUIZ, M. I. 2010. "Bilingualism and the Brain: Myth and Reality." *Neurología* 25 (7): 443-452. [https://doi.org/10.1016/S2173-5808\(10\)70082-1](https://doi.org/10.1016/S2173-5808(10)70082-1).

HOWARD-JONES, P. 2014. "Neuroscience and education: myths and messages." *Nature Reviews Neuroscience* 15: 817-824. <https://doi.org/10.1038/nrn3817>.

LA MORGIA, F. 2011. "Who is afraid of Multilingualism? Evaluating the Linguistic Impact of Migration in Ireland." In *The Changing Faces of Ireland. Exploring the Lives of Immigrant and Ethnic Minority Children*, a cura di M. Darmody, N. Tyrrell e S. Song, 3-16. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.

MEHLER, J., E. DUPOUX, T. NAZZI e G. DEHAENE-LAMBERTZ. 1996. "Coping with linguistic diversity: the infant's viewpoint." In *Signal to Syntax: Bootstrapping From Speech to Grammar in Early Acquisition*, a cura di J. Morgan e K. Demuth, 101-116. Mahwah: Erlbaum.

MEHLER, J., P. JUSZYK, G. LAMBERTZ, N. HALSTED, J. BERTONCINI e C. AMIEL-TISON. 1988. "A precursor of language acquisition in young infants." *Cognition* 29 (2): 143-178.

MEINHARDT, J. 2019. "Gehirn und Lernen." In *Psychologie für den Lehrberuf*, a cura di D. Urhahne, M. Dresel e F. Fischer, 85-106. Berlin: Springer.

MILANI KRULJAC, N. 1990. *La comunità italiana in Istria e a Fiume: fra diglossia e bilinguismo*. Trieste-Rovigno: Centro di ricerche storiche Rovigno.

MILANI KRULJAC, N., a cura di. 2003a. *L'italiano fra i giovani dell'istria-quarnerino*, vol. 1. Pola-Fiume: Pietas Iulia-EDIT.

MILANI KRULJAC, N., a cura di. 2003b. *L'italiano fra i giovani dell'istria-quarnerino*, vol. 2. Pola-Fiume: Pietas Iulia-EDIT.

"Mito". 2021a. *Il nuovo De Mauro*. Internazionale.it: Dizionario italiano. <https://dizionario.internazionale.it/parola/mito>.

"Mito". 2021b. *Vocabolario Treccani*. Treccani.it: Vocabolario. <https://www.treccani.it/vocabolario/mito>.

"Myth". 2021. *Oxford English Dictionary*. oed.com. <https://www.oed.com/view/Entry/124670?result=1&rskey=CK7mMK&>.

"Mythos". 2021. *DUDEN*. duden.de. <https://www.duden.de/recht-schreibung/Mythos>.

OECD CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION. 2007. *Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science*. Paris: OECD.

- OSTHUS, D. 2015. "Linguistique populaire et chroniques de langage: France." In *Manuel de linguistique française* [Manuals of Romance Linguistics 8], a cura di C. Polzin-Haumann e W. Schweickard, 160-70. Berlin/Boston: de Gruyter.
- PROIETTI ERGÜN, A. L. 2013. "Intelligenza culturale e bilinguismo precoce." *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education* 2 (3): 599-615.
- RAMUS, F., M. NESPOR e J. MEHLER. 1999. "Correlates of linguistic rhythm in the speech signal." *Cognition* 73 (3): 265-292.
- SCHNEIDER, S. 2015. *Bilingualer Spracherwerb*. München: Reinhardt.
- SCOTTI JURÍĆ, R. e D. BRAJKOVIĆ. 2015. "Competenza comunicativa interculturale: alcuni esempi di interazioni plurilinguistiche in Istria." *Studia Polensia* 4: 65-79.
- SHIN, S. J. 2013. *Bilingualism in Schools and Society. Language, Identity, and Policy*. New York: Routledge.
- SKELIN HORVAT, A. e V. MUHVIĆ DIMANOVSKI. 2012. "My mother tongue... Croatian, Istrian, Local, ... Depends where I am – The perception of mother tongue in multilingual settings." *Jezikoslovlje* 13 (2): 493-511.
- SPITZMÜLLER, J. 2009. "Metasprachliches Wissen diesseits und jenseits der Linguistik." In *Typen von Wissen. Begriffliche Unterscheidung und Ausprägungen in der Praxis des Wissenstransfers*, a cura di T. Weber e G. Antos, 112-126. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- STEGU, M. 2008. "Linguistique populaire, language awareness, linguistique appliquée: interrelations et transitions." *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique* 139-140: 81-92. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1193>.
- WATTS, R. J. 2011. *Language Myths and the History of English*. New York: Oxford University Press.

**DIDATTICA INNOVATIVA PER IL PLURILINGUISTICO:  
IL PROGETTO PLURILINGUE *CRESCO IN PIÙ LINGUE!*  
IN FRIULI VENEZIA GIULIA**

## **1 Introduzione**

Bilinguismo e plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia sono delle realtà che rappresentano risorse inestimabili. Italiano, friulano, tedesco e sloveno sono tutte lingue del territorio e ne è esempio Udine, in particolare, che di fatto offre opportunità considerevoli, dal momento che in provincia, verso i confini con l’Austria, c’è da sempre una commistione di influssi linguistici e culturali che hanno trovato supporto nelle istituzioni scolastiche. Inoltre, dal 2017 ha avuto inizio un progetto volto a promuovere, tutelare e valorizzare il plurilinguismo ‘naturale’ della zona con una didattica innovativa, pensata per alunne ed alunni che sappiano comprendere e parlare italiano, tedesco, friulano e sloveno.

Il presente contributo si configura come una parte iniziale di una ricerca più ampia, che si propone di dare voce al Progetto Plurilingue, approfondirne il modello didattico e prendere in esame quanto siano rilevanti e vantaggiosi, di fatto, il bilinguismo e il plurilinguismo, con riferimenti ai casi specifici dell’ambito udinese, a questioni generali e con riferimenti a vari studi. Grazie alla collaborazione di vari plessi scolastici e attraverso il confronto con docenti, genitori e alunni si offre una panoramica sul modello didattico, sugli effetti riscontrati e sull’impatto che si è avuto sulle persone che sono state coinvolte nel progetto.

## **2 Bilinguismo**

Molti sono i riferimenti e le definizioni di ‘bilinguismo’. Secondo Bloomfield (1933), esso dovrebbe essere inteso come il dominio di due lingue uguale al nativo, e da ciò deriva il senso comune secondo cui

potrebbe essere definito ‘bilingue’ solamente chi è capace di comunicare fluentemente in due lingue. Tale concezione è stata superata nella misura in cui è stato proposto, accettato e condiviso un ampliamento del concetto attraverso la differenziazione tra tipi di bilinguismo sulla base del grado di padronanza delle due lingue in esame (Haugen 1953; Weinreich 1953; Diebold 1961; MacNamara 1967). Oggigiorno, infatti, è considerato bilingue chiunque abbia la capacità di comunicare in una lingua diversa da quella dell’infanzia o comunque in due lingue. Si distingue tra varie tipologie di bilinguismo, ciascuna delle quali fornisce delle specificazioni in merito a determinate caratteristiche di acquisizione o apprendimento delle due lingue, dalle quali dipende anche il grado di vantaggi che ne derivano.

Il termine ‘bilingue’ primariamente descrive qualcuno con il possesso di due lingue (Wei e Moyer 2007). Un bilingue non è due monolingui in un solo individuo, ma una persona con una configurazione linguistica unica che consente di affrontare tutti i bisogni comunicativi della vita quotidiana, a seconda dei contesti e degli interlocutori, ha scritto Grosjean (2008). Si è giunti poi alla consapevolezza che bilingue è chi comunica in due o più lingue indipendentemente dal livello di bilanciamento di queste, come sostiene anche Muñoz Izarra (2017). Bilingui, dunque, sono tutti coloro che si rivelano capaci di comunicare in una lingua diversa dalla lingua materna.

Il bilinguismo perfetto non esiste, ma questo può essere più o meno bilanciato o equilibrato.

Tutti i bilingui hanno una lingua forte, anche detta ‘lingua dominante’, e si servono delle loro due lingue per fini e situazioni comunicative differenti. La dominanza di una delle due lingue tende a prevalere in tutte o in alcune delle competenze linguistiche. Ciò può variare nel tempo in base al contesto.

Va certamente sottolineato che il fattore età è fondamentale nell’acquisizione della lingua materna o delle lingue materne. Bambini e bambine acquisiscono un grado di padronanza linguistica superiore rispetto agli adulti durante i periodi critici o periodi sensibili, ossia fino ai 6-8 anni secondo Lenneberg (1967), per una predisposizione neurobiologica dovuta a vari motivi, come la lateralizzazione del cervello e il fatto che gli emisferi cerebrali, poi, si specializzano e non siano più plastici e fluidi come nei primi anni di vita. Alle cause neurologiche



ne vanno aggiunte altre: quelle cognitive, come ad esempio il fatto che si perdano alcuni meccanismi intuitivi, decisamente meno semplici e frequenti, cause linguistiche, come la teoria dell'input, e cause socio-psicologiche, come la questione delle inibizioni che tendono ad apparire con l'età.

A proposito dello sviluppo dell'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita, non c'è differenza tra chi è bilingue e chi non lo è. La lingua materna di un bambino/una bambina monolingue e le due lingue di un bambino/una bambina bilingue sono acquisite sostanzialmente allo stesso modo, ossia seguendo le medesime tappe di acquisizione: prelinguistica, del balbettio, olofrastica, dell'esplosione linguistica (Guasti 2007).

La dominanza linguistica non è statica ed è un concetto relativo e variabile. Inoltre il grado di bilanciamento del bilinguismo non è misurabile e dipende dall'età e dal modo di acquisizione o apprendimento, dal livello di padronanza di una lingua, dagli scopi e dagli obiettivi comunicativi, dall'attitudine del/della parlante, dall'ambito linguistico familiare e dalla pianificazione linguistica familiare.

I vantaggi del bilinguismo (Fabbro e Cargnelutti 2018) sono molteplici, in particolar modo quando tale condizione sia stata avviata durante l'infanzia, e soprattutto in merito a:

- a) controllo esecutivo, perché chi è bilingue ha una migliore capacità di essere *multitasking* e di passare da un compito all'altro, riesce a mantenere più a lungo l'attenzione selettiva e ha una migliore memoria di lavoro;
- b) materia grigia, infatti il cervello bilingue è più denso di materia grigia rispetto al cervello monolingue, e, di fatto, la densità della materia grigia è correlata all'aumento dell'intelletto;
- c) potenza del cervello, in quanto il bilinguismo può essere considerato a tutti gli effetti un allenamento mentale che contribuisce allo sviluppo del pensiero;
- d) flessibilità mentale, dato che chi è bilingue mostra di avere una maggiore flessibilità mentale e una maggiore consapevolezza metalinguistica;
- e) creatività, poiché il bilinguismo migliora la creatività nel pensare 'fuori dagli schemi' e le capacità di *problem solving*;

- f) prestazioni superiori, dato che di solito negli esami di ammissione all'università chi è bilingue ottiene punteggi più alti rispetto a chi è monolingue;
- g) tendenza ad avere un cervello più sano, nella misura in cui, rispetto a chi è monolingue, in chi è bilingue si è riscontrato un ritardo nell'insorgenza di malattie cerebrali, come demenza senile e Alzheimer.

### 3 Plurilinguismo

Con 'plurilinguismo' si fa riferimento alla varietà di lingue che un individuo o un insieme di individui è in grado di utilizzare, mentre 'multilinguismo' indica la presenza in un'area geografica di più varietà linguistiche, indipendentemente dalle sue dimensioni.

Il curriculum plurilingue del Consiglio d'Europa aspira a facilitare una migliore implementazione dei valori e dei principi dell'educazione plurilingue e interculturale nell'ambito degli insegnamenti delle lingue: straniere, regionali, minoritarie, lingue classiche e lingue di scolarizzazione (Beacco et al. 2016).

Sono vari i documenti rilevanti sul tema pubblicati dal Consiglio d'Europa (*Language Policy Programme; European Centre for Modern Languages*) e dalla Commissione europea.

Gli approcci plurali alle lingue e alle culture sono vari, così come varie sono le tipologie di programmi plurilingui: *Mainstreaming/submersion, Transitional, Immersione, Mantenimento/heritage language, Prestigio* (Baker e Wright 2017). Quelli che in questo caso ci interessano maggiormente sono il programma plurilingue di mantenimento e quello di immersione, perché in Friuli Venezia Giulia devono essere conservate e tutelate le lingue delle minoranze linguistiche (Consani e Desideri 2007; Toso 2008), e perché l'aspirazione è quella di far 'immergere' alunne e alunni nell'ascolto e nell'uso delle lingue insegnate, fatto che avviene senz'altro con i bilingui 'emergenti', ossia figli e figlie di immigrati in Italia.

Approcci didattici in cui si realizzano attività di insegnamento/apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più varietà linguistiche e culturali sono (Curci 2012):

- a) l'approccio interculturale, inteso come l'insieme dei processi attraverso i quali sono stabilite le relazioni fra le diverse culture, ma anche come l'apprendimento basato sulla cultura e sui valori nazionali; è necessario per una migliore comprensione delle altre culture ed è parte integrante dell'istruzione o delle attività, da intendersi per tutti gli alunni, immigrati e nativi; l'approccio interculturale consente alle scuole di gestire la diversità culturale delle società, sempre in aumento con le migrazioni;
- b) la didattica integrata delle lingue, secondo cui si fa riferimento alla lingua materna o, comunque, alla lingua di scolarizzazione, per agevolare l'accesso ad una prima lingua straniera, e poi ad entrambe le lingue per l'insegnamento/apprendimento delle altre lingue indicate dal curriculum scolastico; tale approccio ha l'obiettivo di indurre l'apprendente a stabilire legami tra il numero limitato di lingue insegnate, con lo sviluppo delle medesime competenze per ciascuna lingua o di alcune competenze parziali per qualcuna di esse;
- c) l'intercomprensione tra lingue affini (es. lingue romanze), che ottiene i vantaggi maggiori nell'ambito della comprensione, che con questo approccio si tenta di sviluppare sistematicamente, prevede un lavoro parallelo su due o più lingue appartenenti ad una stessa famiglia linguistica (lingue romanze, germaniche, slave, ecc.), sia la famiglia della lingua materna o di scolarizzazione dell'apprendente sia, invece, quella di una lingua già appresa dall'apprendente come lingua straniera;
- d) l'*Éveil aux langues* (*awakening to languages*), letteralmente il 'risveglio delle lingue', approccio che prevede una parte delle attività riguardante lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare, concepito in particolar modo come accoglienza di alunni e alunne all'inizio della scolarità nella diversità delle lingue, incluse le loro, e come veicolo per un riconoscimento migliore nel contesto scolastico delle lingue, come una sorta di propedeutica da sviluppare nella scuola primaria e che può anche essere promossa per accompagnare gli apprendimenti linguistici lungo tutto l'arco della scolarità (Candelier 2003a, 2003b).

Il modello linguistico del Consiglio d'Europa prevede l'insegnamento delle lingue sia come materie e sia attraverso il CLIL (*Content and*

*Language Integrated Learning*), ossia far passare le lingue attraverso le discipline, e quindi ottenere in questo modo gli obiettivi sia delle discipline sia delle lingue stesse.

Il Consiglio dell'Unione europea sostiene la necessità di acquisire conoscenze, abilità e competenze indispensabili per affrontare la complessità del mondo contemporaneo e ha proposto delle Competenze chiave europee per l'apprendimento permanente (PE e CUE 2006), in primo luogo nel 2006, con l'indicazione della comunicazione in lingua materna, lingue straniere, competenze digitali, ecc., ma inoltre è stata aggiunta, oltre alla Competenza alfabetica funzionale, anche la Competenza multilinguistica nel 2018 (CUE 2018). Quindi si può rilevare un interesse sempre nei confronti del plurilinguismo. Infatti sono incentivate e favorite le competenze per una società plurilingue.

#### **4 Inquadramento del problema, obiettivi e metodologia di ricerca**

Il Friuli Venezia Giulia è una regione a statuto speciale e plurilingue, in cui da qualche anno si sta portando avanti il progetto *Cresco in più lingue!*, atto a promuovere il plurilinguismo del territorio anche in bambine e bambini appartenenti a famiglie monolingui. Il presente contributo si configura come una prima indagine di tipo sociolinguistico sui repertori linguistici di alunne e alunni coinvolti, sugli usi di lingue e dialetti nelle loro famiglie e su didattica, apprendimento, realizzazione e *feedback* in merito al progetto. Registrare il repertorio linguistico di partenza di bambine e bambini e monitorare il loro sviluppo è importante per valutare i risultati del progetto e capire come meglio orientarlo.

La ricerca svolta presenta molteplici obiettivi, innanzitutto in riferimento al bilinguismo e al plurilinguismo, con rimandi ad alcuni riferimenti teorici e con la presentazione di numerosi vantaggi che ne derivano, alla menzione di documenti ufficiali europei che promuovono una didattica plurilingue e degli *approcci plurali* del Consiglio d'Europa. Ci si sofferma, inoltre, sulla realtà plurilingue in Friuli Venezia Giulia, che è storica, sull'Istituto Omnicomprensivo Bachmann e sulla didattica del Progetto Plurilingue *Cresco in più lingue!* (2017), ancora in attivo e la cui istituzionalizzazione è in attesa di approvazione da parte del MIUR. Ci si concentra sui risultati ottenuti allo stato attuale, anche con l'in-

tento di poter contribuire alla promozione dell'istituzionalizzazione del progetto stesso, che si è rivelato piuttosto efficace.<sup>1</sup>

La metodologia comprende la raccolta di interviste, la somministrazione e l'analisi di questionari. Sono state redatte e svolte interviste dirette con docenti, sia a distanza sia in presenza, e con alunne e alunni, sempre in presenza. Sono stati realizzati e somministrati questionari a risposta aperta e multipla, con alunne e alunni, genitori e docenti che hanno partecipato e aderito all'iniziativa. Osservati i dati, è stata fatta un'analisi qualitativa e quantitativa dei risultati. Incontri mirati sono stati organizzati con le referenti del progetto e con la dirigente scolastica, sia a distanza sia in presenza. Tale collaborazione ha avuto inizio nel mese di aprile 2021 ed è destinata a continuare nel corso del tempo, al fine di monitorare la situazione, registrare progressi ed individuare aree di miglioramento.

## 5 Il caso del Friuli Venezia Giulia

La regione autonoma Friuli Venezia Giulia è sorta nel 1963 e il suo territorio è peculiare, perché, dati i continui spostamenti di confine nel tempo e considerata la storia stessa di queste zone, c'è un panorama linguistico molto ricco e variegato. Le lingue principali sono l'italiano, il friulano, lo sloveno e il tedesco, con isole linguistiche tedescofone, in particolare in Val Canale, Canal del Ferro e anche a Sauris/Zahre e Timau. Poi c'è il veneto e naturalmente sono presenti anche le lingue dei bambini emigrati.

Il territorio regionale del Friuli Venezia Giulia è stato definito come un vero e proprio "laboratorio di plurilinguismo", di cui si sono occupati, ad esempio, prima Frau (1984) e poi Fusco (2014).

Friulano e sloveno sono tra le lingue minoritarie tutelate dalla Legge n. 482 del 15 dicembre 1999, atta a salvaguardare comunità "albanesi,

---

<sup>1</sup> Grazie alla collaborazione e alla disponibilità della dirigente scolastica Doris Siega e di tutti i docenti, in particolar modo delle referenti Antonella Sacchet e Annamaria Tributsch, è stata possibile la realizzazione stessa della ricerca. Hanno partecipato e aderito anche genitori, alunne e alunni. La dirigente scolastica e le referenti del progetto hanno concesso all'autrice l'autorizzazione ad essere citate nel presente contributo.

catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo" (Legge n. 428 1999, art. 2). Questa legge riconosce l'italiano come lingua ufficiale e al contempo tutela le lingue e le culture delle minoranze, in attuazione dell'articolo 6 della Costituzione italiana e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei. Si precisa che la Legge n. 482 (1999, artt. 4 e 5) conferisce un ruolo preminente alla scuola, a cui affida il compito di "valorizzare il ricco mosaico di lingue, offrire opportunità formative sempre più ampie, garantendo il diritto degli appartenenti a tali minoranze ad apprendere la propria lingua materna".

### 5.1 L'Istituto Omnicomprensivo Bachmann: 'Scuola delle lingue'

L'Istituto Omnicomprensivo Bachmann si può definire una 'Scuola delle lingue', perché c'è da sempre un interesse nei confronti del plurilinguismo delle zone. Si estende su più sedi per 40 km in Friuli Venezia Giulia ed accompagna alunne e alunni dalla Scuola dell'infanzia alla Scuola Primaria, fino alla Scuola Secondaria di Primo e di Secondo Grado. L'Istituto mostra da sempre anche un'attenzione particolare allo sport e alle caratteristiche naturalistiche del Friuli Venezia Giulia.

### 5.2 Il Progetto Plurilingue *Cresco in più lingue!*

*Cresco in più lingue!*, il progetto più recente tra quelli interessati al plurilinguismo, è stato proposto dall'Istituto Omnicomprensivo Bachmann a partire dal 2017 ed è in attesa di approvazione da parte del MIUR per l'istituzionalizzazione.

Come metodologie sono adottate 'Una persona e una lingua', 'Una situazione e una lingua' e l'Immersione parziale nell'alternanza tra lingue' (20+20+20), quindi si tende a fare 20 minuti in italiano, 20 minuti in una lingua - tedesca o slovena e 20 minuti di nuovo nella prima lingua, in compresenza con l'esperta o l'esperto di lingua tedesca o slovena. Inoltre, si fa ricorso all'Approccio Mini-CLIL per la Scuola dell'Infanzia e all'approccio CLIL per la Scuola Primaria. Si precisa che nell'anno scolastico 2020/2021 il progetto è arrivato alla quinta

primaria nella prima sede in cui è stato introdotto *Cresco in più lingue!* (Ugovizza). Dall'anno scolastico 2021/2022 si è arrivati anche alla Scuola Secondaria di Primo Grado, in particolare per l'introduzione della lingua tedesca. L'intenzione dell'Istituto sarebbe di proseguire con l'educazione plurilingue ed accompagnare alunne e alunni fino all'ultimo anno di Scuola Secondaria di Secondo Grado.

Nelle intenzioni del progetto si dovrebbero fare 5 ore di attività integrate nei campi di esperienza, in compresenza tra l'insegnante di base e l'esperta/l'esperto di Lingua slovena e altrettante per la Lingua tedesca. Ogni ora di compresenza prevede almeno 20 minuti di Lingua tedesca o Lingua slovena per ciascuna ora. Questo è valido per sloveno e tedesco, mentre per il friulano c'è una *routine* quotidiana con attività laboratoriali trasversali ai campi di esperienza. Questa è la modalità d'intervento e ci sono delle peculiarità che distinguono la Scuola dell'infanzia dalla Scuola Primaria. Nella Scuola Primaria c'è anche l'alternanza bimestrale della lingua di insegnamento delle discipline con il CLIL. Quindi, se nel primo semestre Matematica e Scienze sono insegnate in tedesco, queste stesse discipline saranno poi insegnate in sloveno nel secondo semestre, nelle ore in compresenza. Le attività laboratoriali in friulano, invece, riguardano ad esempio anche l'Educazione motoria e avvengono durante tutto l'anno, quindi sono continue. Esperti ed esperte di friulano sono interni alla scuola ed hanno una graduatoria regionale, a differenza delle esperte e degli esperti di Lingua tedesca e di Lingua slovena, che sono esterni e ad incarico annuale, senza una cattedra propria e senza graduatoria ministeriale. Infatti il progetto non è stato ancora istituzionalizzato, pertanto esperte ed esperti di Lingua tedesca e di Lingua slovena cambiano annualmente ed entrano nelle classi a partire dal mese di novembre, in alcuni casi anche dopo. Da ciascuno degli esperti, che sono madrelingua, di solito del territorio, le bambine e i bambini sentono parlare soltanto nella lingua insegnata, secondo il principio 'Una persona, una lingua'. Per i docenti interni alla scuola e che insegnano più discipline, compresa la lingua tedesca, in particolare, vale il principio 'Una situazione, una lingua', poiché essi parlano in tedesco durante le lezioni di Lingua tedesca. Per motivi di fondi e di amministrazione, negli ultimi periodi è stato necessario ridurre le unità orarie. Così sono state insegnate due ore frontali di lingua e sole due ore in compresenza con Italiano/Storia/Geografia, Immagine, Scienze,

Musica. Insegnanti di base ed esperte/esperti di lingue si confrontano continuamente per preparare le lezioni in compresenza e pianificare gli argomenti da trattare, anche durante le lezioni frontali.

A titolo di esempio, si presentano alcuni dei materiali che sono stati realizzati da alunne e alunni di una classe di prima primaria durante le lezioni dell'anno accademico 2020/2021. Sono state coinvolte varie discipline, ossia Storia, Geografia, Scienze, Immagine e Musica, con lavori in italiano, tedesco e sloveno, che hanno portato anche alla realizzazione di compiti in tre lingue, come quello sui giorni della settimana (Figura 1), collegamenti di immagini di oggetti e parole corrispondenti, ecc. In Storia si è chiesto di memorizzare la successione dei mesi e delle stagioni, competenza che si fa sviluppare nelle lingue attraverso varie attività da svolgere in una dimensione ludica. Così, in Lingua slovena è stato svolto un lavoro sulla memorizzazione delle stagioni e del ritmo. Sono state svolte attività sul quaderno con filastrocche, poesie e canzoni nelle varie lingue, ad esempio in Lingua tedesca (Figura 2), in modo tale da coinvolgere il sonoro e facilitare la memorizzazione. Ci sono attività di rinforzo con lo stesso obiettivo in Lingua slovena (Figura 3) e in italiano (Figura 4). Tra le attività in Lingua tedesca ce n'è una in cui è stato richiesto di collegare capi di abbigliamento alle stagioni corrispondenti (Figura 5). In Lingua slovena, poi, è stata svolta un'altra attività in cui si è richiesto di riconoscere e collegare i mesi in sloveno seguendo l'ordine cronologico corretto, in modo tale da ricostruire l'immagine di un orsetto da colorare (Figura 6). I bambini e le bambine hanno l'impressione di giocare, si divertono e imparano meglio. Anche nella loro autovalutazione delle competenze hanno rivelato di essere soddisfatti della comprensione, dell'interazione e della produzione.

## **6 Presentazione dei dati e discussione sui risultati**

Il Progetto Plurilingue, attivo presso l'Istituto Omnicomprensivo Bachmann a partire dal 2017, è stato monitorato tra maggio e giugno 2021 attraverso la somministrazione di questionari specifici per singole categorie e tra aprile e novembre 2021 attraverso interviste dirette con la dirigente scolastica, le referenti del Progetto, insegnanti, alunne e alunni. Le prime interviste dirette, in particolar modo quelle svolte con



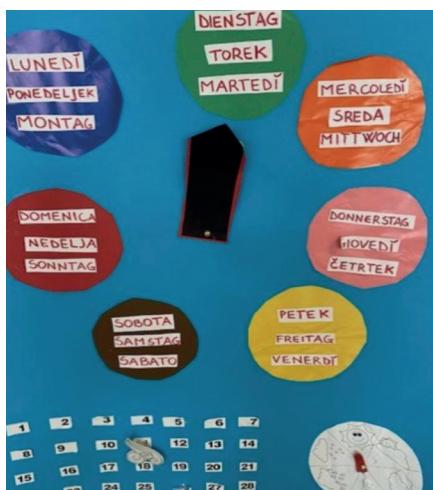


Figura 1: I giorni della settimana in tre lingue.

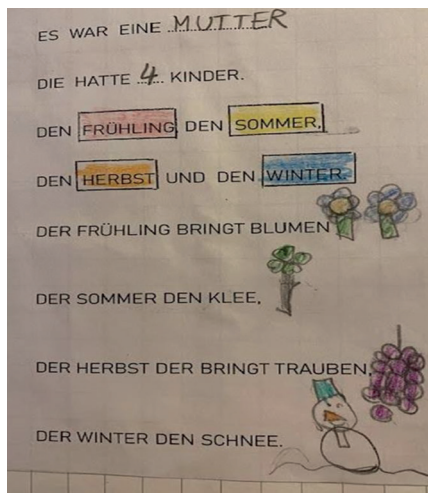


Figura 2: Esercizio in tedesco.

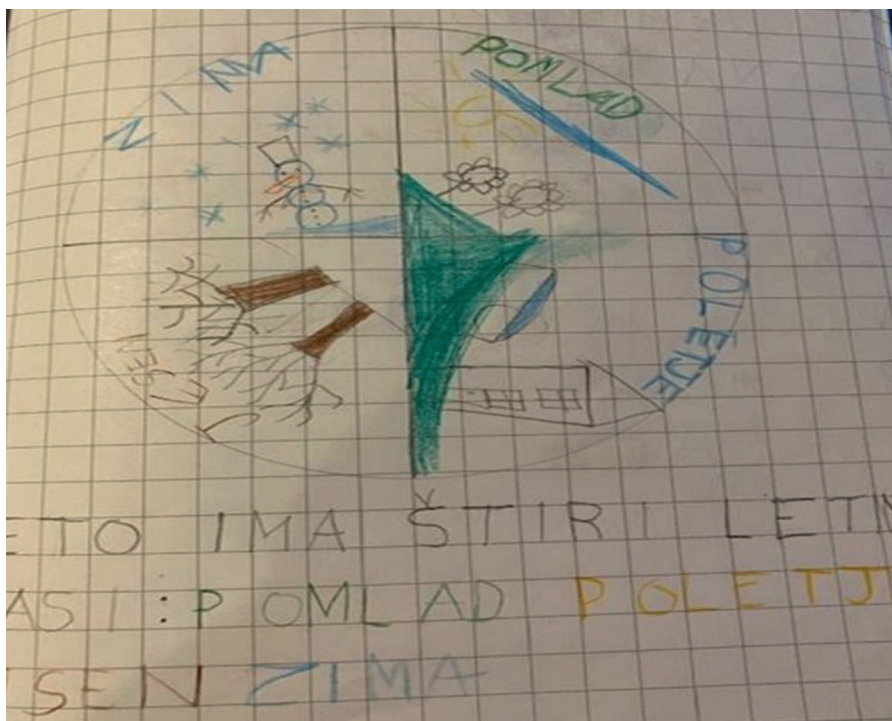


Figura 3: Esercizio in sloveno.



Figura 4: Stagioni in italiano.

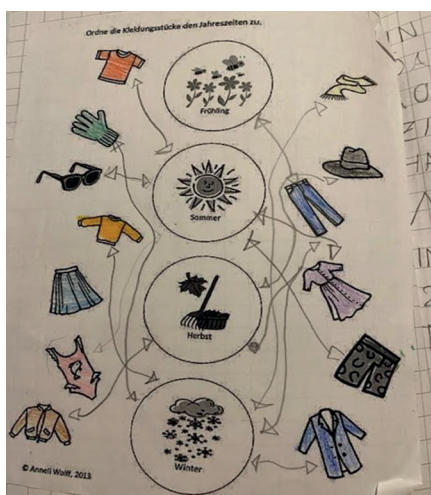


Figura 5: Stagioni e abbigliamento in tedesco.



Figura 6: I mesi dell'anno.

la dirigente scolastica e con le referenti, sono state svolte innanzitutto per inquadrare il progetto dall'inizio dello stesso fino allo stato attuale. Le successive, specialmente quelle con alunne e alunni, sono state svolte nelle classi di Scuola Primaria dei plessi di Tarvisio Città e di Ugovizza e in tre classi Prime di Scuola Secondaria di Primo Grado a Tarvisio Città e a Pontebba, nell'autunno 2021. Tali interviste sono state realizzate anche allo scopo di verificare i risultati raccolti attraverso i questionari, che di fatto sono stati confermati. Nella presentazione dei dati dei questionari relativi alle tre categorie di informanti, ogni parentesi tonda contiene un numero, che indica la quantità di alunni e alunne, genitori o docenti che hanno risposto in un determinato modo, seguito dalla percentuale corrispondente, dunque il valore assoluto e il valore relativo, in percentuale. Si segnala che talvolta la somma delle percentuali supera il 100% perché dai partecipanti sono state selezionate più opzioni.

Le informazioni ricercate riguardano il panorama linguistico delle famiglie degli iscritti e delle iscritte, il *feedback* sul Progetto Plurilingue da parte di ciascuna delle tre categorie di informanti interrogati, le osservazioni in classe da parte dei docenti e a casa da parte dei genitori, in particolare rispetto all'*input* e all'uso delle lingue facenti parte del repertorio linguistico delle bambine e dei bambini, ma anche la percezione delle lingue da parte di alunne e alunni, in base sia alle preferenze tra le lingue stesse, sia all'autovalutazione delle competenze linguistiche, sia attraverso riflessioni metalinguistiche. I docenti e le docenti hanno risposto anche ad alcune domande sul lavoro in compresenza con esperte/esperti di lingua e in merito alla didattica a distanza, queste ultime finalizzate a comprendere come si è intervenuti in questo senso e in che misura sia stato possibile continuare l'esperienza del Progetto Plurilingue.

Le domande dei questionari sono diverse per ciascuna categoria e qualcuna di esse è facoltativa, in alcuni casi perché la possibilità di rispondere è relativa al tipo di risposta che precede, in altri perché si offre la possibilità di aggiungere considerazioni aggiuntive. Ad alunni e alunne sono state poste 17 domande, tutte a risposta multipla, ai genitori 32 domande, di cui 28 a risposta multipla e 4 a risposta aperta, mentre ai docenti sono state poste 21 domande, di cui 16 a risposta multipla e 5 a risposta aperta. Talvolta è stata inserita la sezione "Altro" per dare la possibilità di specificare o aggiungere qualcosa. I questionari sono stati presentati agli informanti su internet, in modalità a distanza e sono stati compilati su base

volontaria e in forma anonima. Si precisa che non in tutte le classi di tutti i plessi è già stato attivato il Progetto Plurilingue e che pertanto i numeri degli informanti sono inferiori rispetto a quelli degli iscritti nelle sedi scolastiche. Deve essere considerato anche che le classi non sono numerose e che le docenti e i docenti insegnano varie materie e in alcuni casi tutte le discipline. Nel complesso, la partecipazione è stata piuttosto elevata.

Tutte le interviste dirette sono state svolte da chi scrive in presenza nell'autunno 2021 nei plessi di Tarvisio Città, Ugovizza e Pontebba, come anticipato, e si specifica che c'è stata una conferma della validità di quanto emerso nella prima raccolta dati, in particolar modo per la categoria di alunne e alunni, a cui sono state ripetute oralmente le domande presenti nei questionari. Le interviste sono state svolte anche nelle classi prime della Scuola Secondaria di Primo Grado di Tarvisio Città e Pontebba, in quanto queste sono composte da alunne e alunni che fino al mese di giugno 2021 frequentavano la classe quinta primaria e che dal corrente anno scolastico hanno proseguito con l'educazione plurilingue, in particolar modo con l'insegnamento di Lingua tedesca.

## 6.1 Alunni e alunne

Di seguito sono presentati i risultati emersi dall'analisi dei dati relativi al primo questionario proposto ad alunne ed alunni, i quali hanno risposto in 68, partecipando su base volontaria.

Nell'anno scolastico 2020/2021 i partecipanti hanno frequentato la Scuola dell'infanzia, la prima primaria, la seconda primaria, la terza primaria, la quarta primaria e la quinta primaria.

Le sedi dell'Istituto Omnicomprensivo Bachmann da loro frequentate sono a Tarvisio Città, Tarvisio Centrale, Ugovizza, Pontebba, Chiussaforte e Camporosso, pertanto in tutti i plessi scolastici.

Nel complesso, le lingue imparate a scuola nell'anno scolastico 2020/2021 da chi ha partecipato sono state le seguenti: italiano, tedesco, sloveno, friulano, inglese. Le lingue che i partecipanti hanno imparato a scuola nel passato, invece, sono per lo più le medesime ma con varia distribuzione: italiano, tedesco, sloveno, friulano e inglese. Un solo partecipante ha scritto "Nessuna", perché per la persona in questione l'anno scolastico 2019/2020 è stato il primo anno nella scuola.

Alla domanda “Quale lingua/quali lingue usi con la tua mamma?” quasi tutti hanno risposto italiano, una parte tedesco e un'altra parte friulano, mentre figurano delle minoranze per sloveno, inglese, rumeno e dialetto regionale. Dunque l'italiano prevale, tedesco e friulano si bilanciano e lo sloveno rientra tra le minoranze. È necessario precisare che con ‘dialetto regionale’ a Camporosso, Ugovizza e Valbruna si intende un dialetto misto tra sloveno e carinziano, chiamato un tempo *windisch* dalla popolazione autoctona, ma nelle zone, altri possono intendere il friulano carnico o pontebbano, altri ancora il triestino o il goriziano, in quanto ciò dipende dalla provenienza delle famiglie.

Alla domanda “Quale lingua/quali lingue usi col tuo papà?” tutti, eccetto uno, hanno risposto italiano, a cui seguono friulano e inglese, mentre in questa sezione anche il tedesco rientra tra le minoranze, così come lo sloveno e il dialetto regionale, oltre al francese, unica lingua diversa da quella italiana a figurare da sola. Quindi l'italiano prevale anche nella comunicazione con i padri, ma il friulano supera significativamente il tedesco.

Le lingue usate con fratelli e/o sorelle maggiori sono italiano, friulano e tedesco, mentre lo sloveno non è utilizzato. Friulano e tedesco non sono mai indicati come esclusivi, bensì sempre affiancati alla lingua italiana.

Le lingue usate con fratelli e/o sorelle minori sono italiano, tedesco, friulano, mentre lo sloveno non è utilizzato. Anche in questo caso l'italiano affianca tedesco e friulano.

Non tutti hanno fratelli/sorelle maggiori/minori, ma chi ne ha tende a parlare soprattutto italiano, poi, insieme, italiano e friulano, italiano e tedesco, nessuno sloveno.

L'autovalutazione è molto interessante, perché la totalità dei partecipanti ha ritenuto di parlare meglio italiano, poi una parte tedesco e un'altra friulano, lingue che si equiparano; nessuno ha dichiarato lo sloveno. C'è anche una minoranza che ha indicato il francese, affiancato dall'italiano.

La lingua che piace di più parlare è l'italiano, lingua che occupa il primo posto, dopodiché seguono friulano, tedesco, sloveno e inglese. Le lingue preferite per parlare coincidono spesso con le lingue indicate come quelle parlate meglio, anche se non in tutti i casi è così.

Le lingue parlate con amici e amiche a scuola nei momenti liberi, come la ricreazione, sono italiano, friulano e tedesco, mentre lo sloveno non è stato indicato.



Tra coloro che hanno dichiarato di parlare più lingue con amici e amiche a scuola nei momenti liberi è l'italiano la lingua maggiormente usata, anche se c'è una minoranza che ha risposto friulano.

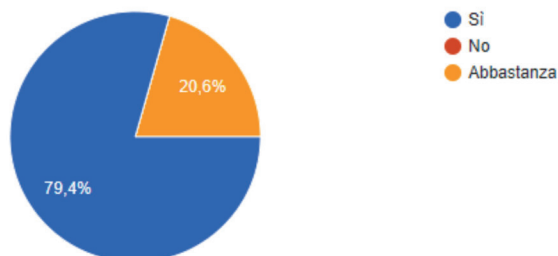
A quanto appena riportato corrisponde il caso delle lingue parlate con amici e amiche fuori dalla scuola, perché tutti parlano italiano, una parte friulano e un'altra tedesco, mentre non c'è alcuna indicazione dello sloveno.

Anche fuori dalla scuola la lingua maggiormente utilizzata con amici e amiche è l'italiano, perché chi ha dichiarato di parlare più lingue ha indicato sempre la lingua italiana come più frequente.

Alla totalità di alunne ed alunni partecipanti piace la propria scuola (Grafico 1), infatti alla domanda "Ti piace la tua scuola?" la maggior parte ha risposto "Sì" e tutto il resto "Abbastanza", mentre nessuno ha scelto l'opzione "No".

Ti piace la tua scuola?

68 risposte

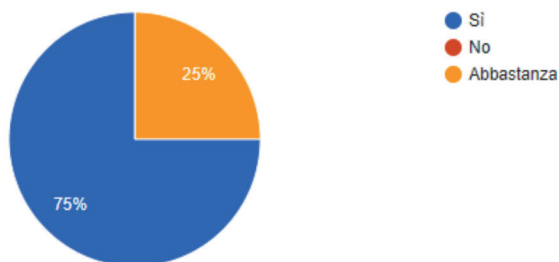


*Grafico 1: Gradimento della scuola.*

Le medesime considerazioni sono valide per la domanda "Ti piace imparare le lingue?" (Grafico 2), a cui la maggioranza ha risposto "Sì" (51; 75%) e tutti gli altri "Abbastanza" (17; 25%). Anche in questo caso nessuno ha risposto "No" (0%), il che è particolarmente significativo, in quanto si deduce che il Progetto Plurilingue e in generale l'ambiente scolastico e culturale non solo fa abituare alunne ed alunni ad imparare le lingue, ma favorisce l'apprendimento linguistico in modo piacevole e motivante, costruendo un ambiente didattico positivo.

Ti piace imparare le lingue?

68 risposte

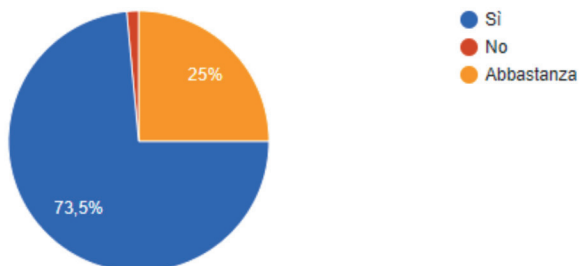


*Grafico 2: Il piacere di imparare le lingue.*

Quasi tutti hanno dichiarato, infatti, di essere contenti del Progetto Plurilingue (Grafico 3), perché alla domanda “Sei contenta/contento del Progetto Plurilingue?” buona parte ha risposto “Sì” (50; 73,5%) quasi tutto il resto dei partecipanti ha risposto “Abbastanza” (17; 25%) e soltanto una persona ha risposto “No” (1; 1,5%).

Sei contenta/contento del Progetto Plurilingue?

68 risposte



*Grafico 3: Valutazione del Progetto Plurilingue.*

## 6.2 Genitori

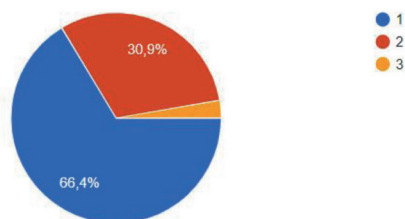
Di seguito sono presentati i risultati emersi dall'analisi dei dati relativi al primo questionario proposto ai genitori, i quali hanno risposto in 110 partecipando su base volontaria, dunque a nome di 110 famiglie.

A proposito del numero di figli e/o figlie iscritti alla Scuola dell'infanzia e/o alla Scuola Primaria dell'Istituto Omnicomprensivo Bachmann (Grafico 4), la maggior parte dei genitori partecipanti, all'atto dell'indagine, ha dichiarato di avere un solo figlio iscritto, una parte anche considerevole due figli e una minoranza, anche degna di nota, ha iscritto ben tre figli. La conferma della scelta è indicatore di esperienza positiva con il primo o i primi figli. Nell'anno scolastico 2020/2021 figlie e figli dei genitori che hanno aderito all'iniziativa erano iscritti alle seguenti classi: Scuola dell'infanzia, prima primaria, seconda primaria, terza primaria, quarta primaria e quinta primaria.

I genitori partecipanti hanno dichiarato di aver iscritto i propri figli e/o le proprie figlie presso le seguenti sedi: Tarvisio Città, Tarvisio Centrale, Ugovizza, Pontebba, Chiusaforte, Campososso. Pertanto tutti i plessi dell'Istituto sono coinvolti.

Quanti Suoi figli/figlie sono iscritti all'Istituto Omnicomprensivo Bachmann (solo tra Scuola Materna e Scuola Elementare)?

110 risposte



*Grafico 4: Il numero di figli e/o figlie.*

Oltre all'italiano, nel complesso, le lingue imparate a scuola nell'anno scolastico 2020/2021 da figli e figlie dei genitori volontari sono state le seguenti: tedesco, sloveno, friulano, inglese.



Le lingue imparate in passato a scuola dai figli e dalle figlie dei genitori partecipanti, oltre all'italiano, sono state: tedesco, sloveno, friulano e inglese, mentre una parte minore dei genitori ha dato come risposta nessuna lingua.

Quando la madre è plurilingue, la lingua con cui di solito pensa o parla con sé stessa, ossia la sua lingua dominante, è prima di tutto l'italiano, poi, in ordine decrescente, tedesco, friulano, sloveno, rumeno, arabo e spagnolo, mentre il resto dei genitori ha dichiarato che la madre è monolingue.

Quando il padre è plurilingue, la sua lingua dominante, cioè la lingua con cui di solito pensa o parla con sé stesso, dunque, è innanzitutto l'italiano, poi, in ordine, friulano, tedesco e minoranze per francese, arabo e spagnolo, ma nessuno dei genitori ha dichiarato lo sloveno. In tutti gli altri casi si è dichiarato che il padre è monolingue.

Per le madri che si definiscono monolingui, in particolare, in ordine decrescente di risposte date, la lingua materna è: italiano, friulano, tedesco, sloveno e spagnolo. Invece, i padri che si considerano monolingui hanno indicato le lingue materne che seguono, inserite in ordine decrescente: prima di tutto l'italiano, seguono friulano, tedesco, spagnolo, sloveno e francese.

La lingua in cui la madre parla con la figlia e/o il figlio è principalmente l'italiano, seguono tedesco, friulano, sloveno, arabo, spagnolo, rumeno e dialetto regionale.

La lingua in cui il padre parla con la figlia e/o il figlio, invece, è prima di tutto l'italiano, anche in questo caso, seguono friulano, tedesco, sloveno, francese, arabo, spagnolo, rumeno e dialetto regionale.

Madri e padri talvolta comunicano in lingue diverse con figlie e figli; in vari casi le lingue sono alternate in base ai contesti o alle persone con cui si relazionano, mentre alcuni genitori hanno deciso di utilizzare esclusivamente la propria lingua materna con la bambina e/o il bambino.

La lingua in cui la figlia/il figlio parla mentre gioca da sola/da solo è primariamente l'italiano, ma anche tedesco, sloveno, friulano, spagnolo, francese.

La lingua in cui la figlia/il figlio memorizza i numeri di telefono è soprattutto l'italiano, seguono tedesco, friulano, sloveno, inglese e francese, mentre una parte dei genitori ha dichiarato che i propri figli non lo fanno ancora.

La lingua in cui la figlia/il figlio dice spontaneamente che ora è, di solito è l'italiano, seguito da minoranze di tedesco e francese, assenti tra le risposte sloveno e friulano, mentre una parte dei genitori ha indicato che i propri figli non lo fanno ancora.

La lingua in cui la figlia/il figlio conta o fa calcoli parlando con sé stessa/sé stesso è in maggioranza l'italiano, seguito da tedesco e minoranze di sloveno, friulano, spagnolo, francese, inglese e un'ultima parte di genitori ha specificato che la bambina/il bambino non lo fa ancora.

La lingua in cui la figlia/il figlio legge nel suo tempo libero, quando lo fa, in ordine decrescente è: italiano, tedesco, sloveno, francese e inglese, mentre nessun genitore ha indicato il friulano. Gli altri genitori hanno riferito che le bambine/ i bambini non leggono ancora.

La lingua in cui i genitori leggono o raccontano storie alla figlia/al figlio è, in ordine decrescente: italiano, tedesco, friulano, sloveno, inglese, francese, arabo, spagnolo, rumeno. Nessuno dei genitori ha dichiarato di non leggere storie a figlie e/o figli.

La lingua in cui la figlia/il figlio ascolta musica nel suo tempo libero, anche insieme ai genitori, è prima di tutto l'italiano, seguito da inglese, tedesco, spagnolo, sloveno, friulano, francese, arabo e rumeno. Una parte di genitori ha dichiarato che la propria figlia/il proprio figlio non ascolta musica.

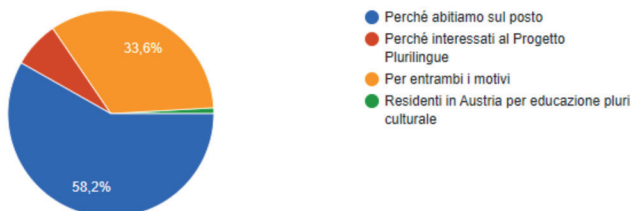
La lingua in cui la figlia/il figlio vede la televisione e/o video sul web, anche se con i genitori, è italiano, inglese, tedesco, sloveno, friulano, spagnolo, arabo, rumeno, francese, russo, giapponese. In tal caso nessuno dei genitori ha dichiarato che la propria figlia/il proprio figlio non guarda video in televisione o su internet.

I genitori hanno dichiarato di aver deciso di iscrivere figlie e figli all'Istituto Omnicomprensivo Bachmann (Grafico 5) perché abitanti del posto (64; 58,2%), ma anche esclusivamente perché interessati proprio al Progetto Plurilingue (8; 7,3%) e, in vari casi, per entrambi i motivi (37; 33,6%); inoltre qualcuno ha addirittura risposto di essere residente in Austria e di aver scelto l'Istituto per impartire un'educazione pluriculturale e plurilingue ai propri figli (1; 0,9%), dunque anche per lo stesso Progetto Plurilingue.

Allo scopo di poter iscrivere i propri figli e/o le proprie figlie nei plessi dell'Istituto Omnicomprensivo Bachmann, per alcune famiglie è stato necessario trasferirsi (Grafico 6), infatti a tale domanda qualche

Perché avete deciso di iscrivere Vostra figlia/Vostro figlio all'Istituto Omnicomprensivo Bachmann?

110 risposte



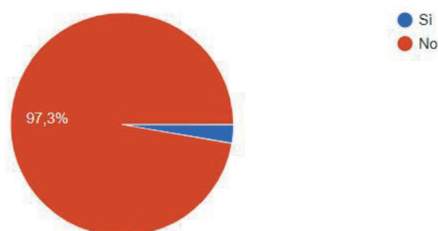
*Grafico 5: Motivo dell'iscrizione.*

genitore ha risposto “Sì” (3; 2,7%), sebbene, come è naturale che sia, la maggioranza abbia risposto “No” (107; 97,3%).

Chi si è trasferito di solito è comunque di residenza italiana e talvolta capita che chi si trovi in zone non eccessivamente distanti del Friuli Venezia Giulia si sposti appositamente per consentire a figlie e/o figli di frequentare l'Istituto Omnicomprensivo Bachmann.

Per far frequentare questa scuola a Vostra figlia/Vostro figlio è stato necessario trasferirvi?

110 risposte



*Grafico 6: Necessità di trasferimenti.*

Per lo più, i genitori, solitamente almeno uno dei due, sono originari della zona (Udine e provincia), perché le risposte, in ordine decrescente, sono state le seguenti: “Sì, entrambi i genitori” (60; 54,5%), “Sì, il padre” (17; 15,5%), “Sì, la madre” (16; 14,5%) e il resto ha risposto “No, nessuno dei due” (17; 15,5%).

Madri e padri originari di altri luoghi provengono soprattutto da altre parti d'Italia, nord, sud e centro, ma anche dall'Austria, dalla Slovenia, dalla Germania, dalla Francia e dal Marocco.

Le lingue che sa parlare la madre sono italiano, tedesco, sloveno, friulano, inglese, francese, spagnolo, arabo, rumeno e dialetto regionale.

Le lingue che sa parlare il padre sono italiano, tedesco, inglese, friulano, sloveno, francese, spagnolo, arabo, rumeno e dialetto regionale.

Quando ci sono, i nonni/le nonne comunicano con i nipoti e le nipoti in italiano, friulano, tedesco, sloveno, spagnolo, francese, arabo, rumeno, bosniaco, dialetto napoletano, dialetto regionale, dialetto sloveno, dialetto veneto. Una minoranza dei genitori ha dichiarato che purtroppo i nonni non ci sono più.

Oltre all'italiano, le figlie e i figli dei genitori partecipanti usano anche parole in altre lingue; in particolare, in ordine decrescente: in friulano, in sloveno e friulano, in tedesco, in friulano e tedesco, in tedesco e sloveno, in inglese e poi le minoranze, ossia in tedesco e inglese, in francese e friulano, in arabo e in rumeno. Nessuno ha indicato sloveno o sloveno e friulano. Il resto dei genitori ha dichiarato che i propri figli/le proprie figlie di solito parlano solo in italiano. È evidente, pertanto, il fatto che le bambine e i bambini vivano in un ambiente pluriculturale e che su questo incidano anche l'ambiente scolastico e, almeno in parte, il Progetto Plurilingue, come è emerso anche dal confronto con le/gli insegnanti.

Alla domanda "Cosa pensate del Progetto Plurilingue?" i genitori hanno risposto in maniera entusiastica e favorevole, con opinioni molto positive. Si riportano alcuni esempi interessanti per dare l'idea della percezione generale: "Un progetto molto valido", "Ottimo", "Molto soddisfacente", "È un bellissimo progetto, aiuta i bambini ad apprendere e li aiuterà in un futuro per imparare altre lingue", "È un progetto molto interessante e utile vivendo in zona di confine con Austria e Slovenia", "Interessante risorsa", "È uno strumento fondamentale per crescere con una mente aperta e fare acquisire elasticità mentale ai ragazzi fin da piccoli", "Utilissimo percorso da iniziare al più presto". Qualche genitore, inoltre, ha espresso il desiderio di incrementare ulteriormente anche l'apprendimento di lingue come inglese e friulano, inserendole nei programmi delle classi che ancora non li comprendono.

Quasi tutti i genitori consultati consiglierebbero il Progetto Plurilingue, perché su una scala da 0 a 5, dove 5 è il valore massimo, le risposte

sono state le seguenti, in ordine decrescente: 5 (61; 55,5%), 4 (24; 21,8%), 3 (14; 12,7%), 2 (6; 5,5%), 1 (3; 2,7%), 0 (2; 1,8%).

Quasi la totalità dei genitori partecipanti pensa di confermare l'iscrizione di figlie e figli all'Istituto Omnicomprensivo Bachmann per il ciclo successivo, ossia prima primaria o prima secondaria di primo grado. Infatti alla domanda diretta la maggioranza quasi assoluta ha risposto "Sì" (106; 96,3%), mentre voci isolate hanno risposto "No", "Non so", "Spero di riuscire", "Sì, ma non dove hanno plurilingue" (1; 0,9% ciascuno), per motivi non necessariamente legati al Progetto Plurilingue. Come si è visto, in effetti, molti genitori hanno già confermato la decisione di iscrivere al medesimo Istituto non solo i figli unici o i primi figli, ma anche i secondi e, quando presenti, i terzi figli (Grafico 4).

In definitiva, si può sostenere che il Progetto Plurilingue è voluto, promosso e apprezzato dalla quasi totalità dei genitori. Esso, inoltre, ha già attirato alcune famiglie provenienti da altre zone, inducendole a spostarsi quotidianamente per tratti più o meno lunghi o addirittura a trasferirsi (Grafico 5 e 6), e per tanti motivi sembra essere destinato a crescere ancora.

### 6.3 Docenti

Gli insegnanti partecipanti sono 33 e lavorano nei seguenti plessi: Tarvisio Città, Tarvisio Centrale, Ugovizza, Pontebba, Chiusaforte, Camporosso.

Gli stessi insegnanti coinvolti lavorano nella Scuola dell'infanzia e nelle classi prima primaria, seconda primaria, terza primaria, quarta primaria, quinta primaria e talvolta contemporaneamente nella Scuola Primaria e nella Scuola dell'infanzia.

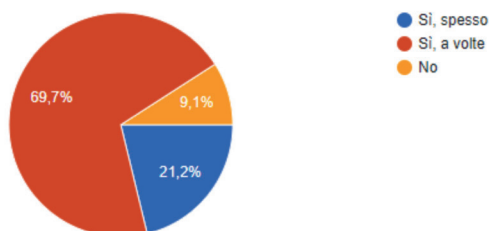
Le discipline da loro insegnate sono: Italiano, Aritmetica e geometria, Scienze, Storia, Geografia, Musica, Inglese, Arte e immagine, Scienze motorie e sportive, Informatica; Lingua tedesca, Lingua slovena, Lingua friulana, Religione, Tecnologia, Campi di esperienze trasversali, Educazione emozionale, Sostegno, qualcuno tutto e una persona ha dichiarato di essere titolare di sede alla Scuola dell'infanzia.

Alla domanda relativa a se capiti che alunne e alunni chiedano come si traducono alcuni termini della disciplina in lingue diverse dall'italia-

no (Grafico 7) la maggior parte ha risposto “Sì, a volte” (23; 69,7%), una parte significativa ha risposto “Sì, spesso” (7; 21,2%) e pochissimi hanno detto “No” (3; 9,1%).

Capita che alunne e alunni chiedano come si traducono alcuni termini della disciplina in lingue diverse dall'italiano?

33 risposte

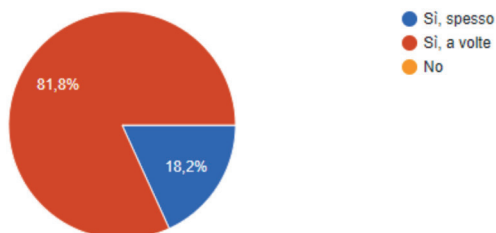


*Grafico 7: Richiesta di traduzione di termini in altre lingue.*

Gli insegnanti hanno dichiarato che la curiosità dei bambini a proposito di termini non italiani riguarda, in ordine tendenzialmente decrescente, le seguenti lingue: tedesco, inglese, sloveno, friulano, alla pari francese, spagnolo e russo (1; 3,3%), poi qualcuno ha risposto “lingue con cui hanno esperienze vissute” (2; 6,7%) e qualcun altro che dipende, poiché, assistendo alle lezioni delle esperte e degli esperti di lingua, le bambine e i bambini tendono a chiedere come si dice una parola nella lingua in cui fanno lezione. Interessante è la seguente dichiarazione di un’insegnante tratta da una risposta al questionario proposto, perché essa dimostra l’apertura interculturale presente nell’ambiente scolastico: “Abbiamo bambini di diverse nazionalità (Marocco, Albania, Russia) e sono loro che traducono a noi insegnanti e ai compagni alcuni termini nella loro lingua... Lavoriamo molto sull’inclusione e la valorizzazione delle diversità... Per fine anno i bambini hanno imparato (e cantato ai genitori) una canzone plurilingue che comprendeva, oltre alle lingue imparate a scuola, anche quelle delle nazionalità di provenienza. C’è tanta curiosità rispetto alle diversità linguistiche... Nella nostra scuola capita molto spesso che i bambini chiedano traduzioni di parole anche nelle altre lingue”.

Tutti gli insegnanti, inoltre, condividono l'esperienza in cui capita di sentire alunne e alunni dire spontaneamente parole in lingue diverse dall'italiano (Grafico 8). Infatti nessuno ha risposto "No" (0; 0%), buona parte ha dichiarato "Sì, spesso" (6; 18,2%) e quasi tutti "Sì, a volte" (27; 81,8%).

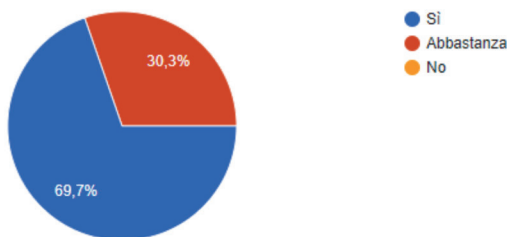
Capita di sentire alunne e alunni dire spontaneamente parole in lingue diverse dall'italiano?  
33 risposte



*Grafico 8: Parole spontanee in altre lingue.*

Le lingue diverse dall'italiano in cui alunni e alunne dicono spontaneamente parole diverse dall'italiano sono: soprattutto tedesco, sloveno, friulano, e inglese; poi, quasi alla pari, spagnolo, russo, albanese, francese, arabo e croato.

A partire dalle osservazioni durante le lezioni e i momenti liberi, ritiene che con il Progetto Plurilingue alunne e alunni abbiano acquisito più familiarità con lingue diverse dall'italiano, rispetto al passato?  
33 risposte



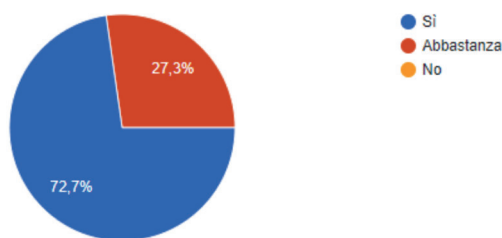
*Grafico 9: Familiarità con le lingue.*

A partire dalle osservazioni effettuate durante le lezioni e i momenti liberi (Grafico 9), la maggior parte degli insegnanti ritiene che con il Progetto Plurilingue alunne e alunni abbiano acquisito più familiarità con lingue diverse dall'italiano, rispetto al passato. Infatti tra le risposte non ci sono "No", quasi metà ha risposto "Abbastanza" e la maggior parte ha detto "Sì".

Con il Progetto Plurilingue alunne e alunni sono diventati più sensibili nei confronti di lingue e/o culture diverse dall'italiano (Grafico 10), come dimostrano le risposte degli insegnanti, i quali, sulla base delle esperienze maturate, alla domanda in cui si è chiesto se sia aumentata la sensibilità di bambine e bambini in tal senso, hanno risposto quasi tutti "Sì", una parte "Abbastanza" e nessuno "No". In particolare, tale sensibilità è stata riscontrata primariamente nei confronti delle lingue e culture relative a tedesco, sloveno, inglese e friulano, ma in generale di tutte quelle con cui hanno esperienze e anche, in particolare, rispetto a quelle dei compagni di origine straniera.

Sulla base delle esperienze maturate, ritiene che con il Progetto Plurilingue alunne e alunni siano diventati più sensibili nei confronti di lingue e/o culture diverse dall'italiano?

33 risposte



*Grafico 10: Sensibilità per le lingue.*

Tutti i docenti ritengono che la compresenza con esperte/esperti di lingue diverse dall'italiano sia molto proficua, sia per le discipline sia per le lingue stesse, dato che la maggior parte di essi, su una scala da 0 a 5 (massimo), ha risposto con i valori 5 (20; 60,6%) e 4 (8; 24,2%), mentre una minoranza, a tal proposito, ha dichiarato un grado di soddisfazione medio-alto e medio-basso, rispettivamente con i valori 3 (4;



12,1%) e 2 (1; 3%). Tra loro quasi tutti (26; 81,3%) hanno avuto esperienza di insegnamento delle discipline in compresenza con esperte/esperti di lingue (tedesco, sloveno e/o friulano).

L'esperienza della didattica a distanza ha parzialmente inciso sui risultati attesi, principalmente nella misura in cui è stato necessario ripianificare le lezioni in base al canale utilizzato. Nel complesso il risultato è stato positivo, perché sono state trovate strategie *ad hoc*, come quella di ricorrere a giocattoli già utilizzati in classe nelle ore di tedesco e sloveno per fare video e mantenere la continuità anche a distanza. Particolare, inoltre, è una risposta data da un'insegnante ad una delle domande del questionario proposto, perché viene raccontata l'esperienza del 'Praitl': durante un'ora di compresenza in Religione, in didattica a distanza, è stata presentata una tradizione pasquale della Valcanale, 'il Praitl', un alberello utilizzato per la Domenica delle Palme. La docente di religione ha analizzato il significato simbolico, mentre le insegnanti di tedesco e sloveno hanno costruito un video, presentando in lingua come si costruisce tale alberello secondo la tradizione austriaca e slovena. I bambini, in seguito, dovevano trovare le differenze.

L'utilità del Progetto Plurilingue, così come è stato proposto al MIUR, per la didattica sia delle discipline sia delle lingue, su una scala da 0 a 5 (massimo), secondo gli insegnanti è pari ai seguenti valori: soprattutto 5, ossia al massimo livello (19; 57,6%), e ad altissimo livello con 4 (10; 30,3%), mentre solo una piccola parte ha risposto a medio livello con 3 (4; 12,1%).

Il grado di soddisfazione complessivo del Progetto Plurilingue in merito alla partecipazione e al coinvolgimento di alunne e alunni, su una scala da 0 a 5 (massimo), equivale ai valori 5 (14; 42,4%), 4 (16; 48,5%) e 3 (3; 9,1%).

L'urgenza di approvazione della proposta del progetto da parte del MIUR, affinché, ad esempio, si possa garantire un maggior numero di ore delle discipline anche in altre lingue e la continuità di esperte/esperti, da 0 a 5 (massimo), secondo quasi tutti gli insegnanti è massima, con il valore 5 (21; 63,6%) o molto alta con 4 (10; 30,3%), mentre singoli docenti hanno ritenuto che sia medio-alta e medio-bassa, in entrambi i casi con il valore 3 (1; 3%).

Secondo i docenti e le docenti, il Progetto Plurilingue migliorerebbe se potesse essere garantita la stabilità delle esperte e degli esperti di

lingua, che dovrebbero essere presenti già a settembre e che dovrebbero diventare parte integrante del corpo docenti, anche perché in questo modo non si avrebbe personale sempre nuovo e spesso giovane, talvolta privo di esperienza e da formare.

Tutto ciò sarebbe possibile se il Progetto Plurilingue fosse istituzionalizzato nella forma in cui è stato proposto al MIUR, ma ciò non è ancora avvenuto e pertanto fino ad oggi non c'è stato modo di farne esprimere tutte le potenzialità.

Eppure si può aggiungere che, allo stato attuale, siano stati raccolti già ottimi frutti e che, come emerge anche dal confronto con la dirigente scolastica e con le docenti referenti, si sia determinati e decisi a continuare, come appare evidente da alcune delle considerazioni degli insegnanti su ciò che significhi concretamente 'fare scuola delle lingue', presentate di seguito e tratte da alcune delle risposte ai questionari: "In una classe prima, durante la lezione di matematica, i bambini sono riusciti a compiere un ragionamento logico in entrambe le lingue (italiano e tedesco), senza l'aiuto delle insegnanti"; "La richiesta da parte degli alunni (classe terza) di affrontare l'argomento di scienze (gli stati dell'acqua) in lingua tedesca per conoscere parole nuove"; "Vedere un video in lingua tedesca con lo stesso argomento affrontato in lingua italiana"; "Quando i bambini mentre disegnavano recitavano filastrocche in tedesco e anche in sloveno"; "I bambini cantano le canzoncine in lingua durante i vari momenti della giornata scolastica, non solo in presenza degli esperti (trasversalità)"; "È stata proposta una conta con i numeri dall'insegnante di sede in lingua italiana, poi adattata anche in lingua tedesca, friulana e slovena... i bambini di diversa nazionalità l'hanno insegnata ai compagni anche nella loro lingua. È stata un'esperienza unica di inclusione e valorizzazione delle diversità linguistiche e culturali!"; "La frequente richiesta da parte degli alunni di conoscere i termini in lingua"; "I bambini hanno esternato spontaneamente emozioni attraverso le lingue su come si sentono, sul loro stato d'animo"; "Capita /.../ di sentire i bambini riportare parole inerenti a quello che in quel momento si sta dicendo o facendo in una delle lingue che stanno imparando. Come docente di inglese, i miei alunni fanno riemergere soprattutto parole in inglese, ma non solo, quasi a voler farmi sentire quanto si ricordano o quanto hanno imparato /nelle altre lingue/"; "Abbiamo condiviso con le

esperte momenti di routine soprattutto il calendario ogni mattina. I bambini anche nelle altre giornate in cui non vi era l'esperta rispondevano o in tedesco o in friulano”.

## 7 Conclusioni

I vantaggi di bilinguismo e plurilinguismo sono molteplici e la promozione da parte del Consiglio d'Europa e della Commissione europea è sempre più chiara ed evidente.

Il Progetto Plurilingue proposto dall'Istituto Omnicomprensivo Bachmann, che si inserisce opportunamente in tale conteso, si è rivelato utile e proficuo per la didattica sia delle lingue sia delle discipline, considerati i punti di vista di docenti, genitori ed alunne/alunni che sono stati coinvolti, in modo più o meno diretto, nella realizzazione del progetto stesso. I genitori apprezzano un'educazione plurilingue e pluriculturale per i propri figli e per le proprie figlie. Hanno espresso commenti molto favorevoli e lo hanno definito come il miglior progetto di apprendimento delle lingue, capace di offrire una visione più ampia per conoscere anche altre realtà, e ne hanno evidenziato la significativa importanza, addirittura la necessità, considerato il territorio di confine, inoltre si sono dichiarati consapevoli dell'ottima opportunità offerta per il futuro delle bambine e dei bambini. I docenti e le docenti confermano che i risultati educativi e didattici sono molto soddisfacenti. Anche alunne e alunni, infatti, apprezzano il Progetto Plurilingue e, oltre a mostrare familiarità con le lingue apprese, riutilizzandole in vario modo nella loro vita quotidiana, si dimostrano piuttosto propensi ad imparare lingue straniere in generale e maggiormente sensibili nei confronti di culture diverse dalla propria. Le bambine e i bambini hanno dichiarato di imparare volentieri lingue diverse dall'italiano, infatti, e tendono ad utilizzare parole 'straniere' pure nel tempo libero, mentre giocano, ecc., anche quando non si tratti di lingue parlate dalla propria famiglia. Di particolare rilievo è anche l'apertura nei confronti delle lingue delle compagne e dei compagni di altre nazionalità, valorizzati dai docenti.

L'utilità di *Cresco in più lingue!* sarebbe ancora maggiore se si riuscisse ad ottenere l'approvazione del MIUR e dunque avere i fondi necessari ad attuare il progetto plurilingue nelle modalità concepite dal principio,

ottimali per garantire stabilità e risultati duraturi. L'urgenza di istituzionalizzazione c'è indubbiamente, se si ritiene opportuno garantire continuità al tipo di educazione plurilingue e pluriculturale offerto. Con il sostegno e l'approvazione del MIUR, infatti, esperte ed esperti di Lingua tedesca e Lingua slovena non sarebbero più esterni e provvisori, bensì entrerebbero a far parte del personale scolastico dell'Istituto a tutti gli effetti, con una cattedra propria e delle graduatorie. Inoltre, questione fondamentale, potrebbero essere garantiti fondi atti a consentire la continuità dell'insegnamento in tutte le classi partecipanti e con il monte ore immaginato dall'Istituto Omnicomprensivo Bachmann. Tutto ciò sarebbe necessario per rendere il Progetto Plurilingue ancora più efficace di quanto non lo sia già, e, con l'eventuale possibilità, in futuro, di considerare anche il rafforzamento e l'implementazione di Lingua friulana e Lingua inglese. In definitiva: per un futuro di adulti plurilingui, il Progetto Plurilingue dovrebbe andare avanti ed essere istituzionalizzato. Ciò risulta ancora più rilevante nelle zone di confine in cui opera l'Istituto Omnicomprensivo Bachmann.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

BAKER, C. e W. E. WRIGHT. 2017. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.

BEACCO, J-C., M. BYRAM, M. CAVALLI, D. COSTE, M. EGLI CUENAT, F. GOULLIER e J. PANTHIER. 2016. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>.

BLOOMFIELD, L. 1933. *Language*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

CANDELIER, M., a cura di. 2003a. *Evlang - l'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles: De Boeck / Duculot.

CANDELIER, M., a cura di. 2003b. *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg: Conseil de l'Europe / Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV).

PE e CUE - PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA. 2006. *Raccomandazione del Parlamento europeo e de Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2006). No. L 394. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>.

CUE - CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA. 2018. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018). No. C 189. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

CONSANI, C. e C. DESIDERI. 2007. *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*. Roma: Carocci.

- CURCI, A. M. 2012. “Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture (CARAP).” *Italiano LinguaDue* 4 (2): i-ix.
- FABBRO, F. e E. CARGNELUTTI. 2018. *Neuroscienze del bilinguismo: il farsi e disfarsi delle lingue*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- FRAU, G. 1984. *I dialetti del Friuli*. Udine: Società Filologica Friulana.
- FUSCO, F. 2014. *Il “taliano furlano”. Saggi sul plurilinguismo in Friuli Venezia Giulia*. Alessandria: Edizioni dell’Orso.
- GROSJEAN, F. 2008. *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- GUASTI, M. T. 2007. *L’acquisizione del linguaggio. Un’introduzione*. Milano: Cortina Raffaello.
- DIEBOLD, A. R. JR. 1961. “Incipient Bilingualism.” *Language* 37 (1): 97-112.
- HAUGEN, E. 1953. *The Norwegian language in America: A study in bilingual behavior*. 2 volumi. Bloomington: Indiana University Press.
- Legge 15 dicembre 1999, n. 428. Norme in materia di tutela delle minoranze linguistiche storiche*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1999). No. 297. [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie\\_generale/originario](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/stampa/serie_generale/originario).
- LENNEBERG, E. H. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- MACNAMARA, J. 1967. “The linguistic independence of bilinguals.” *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 6 (5): 729-736.
- MUÑOZ IZARRA, L. 2017. “Grammatikerwerb bei Deutsch Spanisch bilingualen Vorschulkindern. Eine Fallstudie zur Verbstellung bei Spanisch-Deutsch bilingualen Vorschulkindern.” Tesi di dottorato, Università di Vienna.
- TOSO, F. 2008. *Le minoranze linguistiche in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- WEI, L. e M. MOYER, a cura di. 2007. *Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell.
- WEINREICH, U. 1953. *Languages in contact, findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.

UN SITO INTERNET COME PUNTO DI RIFERIMENTO  
PER GLI INSEGNANTI DI ITALIANO COME LINGUA SECONDA

## 1 Introduzione

A seguito dello sviluppo della tecnologia dell'informazione (TI), nel campo della comunicazione si è diffusa la tendenza secondo la quale il tempo e il luogo da dove comunichiamo perdono di significato (Drob-njak e Jereb 2007, 54). Da tale tendenza si deduce che la socializzazione di un individuo non è più influenzata solo dall'ambiente di vita e da quello scolastico, ma anche dall'ambiente virtuale.

La TI si è inserita rapidamente nella vita professionale e privata. Ne consegue che al giorno d'oggi l'ambiente virtuale è diventato parte integrante sia della socializzazione primaria sia di quella secondaria. L'utilizzo degli strumenti informatici e di conseguenza dell'ambiente virtuale rappresenta una parte importante della vita e della socializzazione dell'individuo, nel nostro caso del bambino. Va pertanto riconosciuta l'influenza che tali elementi hanno sul bambino nel processo educativo, in particolare nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena.

I bambini, vivendo a stretto contatto con l'ambiente virtuale, entrano a scuola possedendo già una certa dimestichezza nell'approcciarsi alla TI. I risultati ottenuti con una ricerca sull'utilizzo della TI nell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda<sup>1</sup> hanno dimostrato che gli alunni dell'ottava classe della scuola elementare, appartenenti alla generazione dei nativi digitali (Prensky 2001, 1), vorrebbero imparare l'italiano come lingua seconda in un ambiente combinato che comprenda l'ambiente di vita, quello scolastico e quello virtuale.

---

<sup>1</sup> La ricerca è stata condotta dall'autrice nell'ambito del dottorato di ricerca (Gržina Cergolj 2020).

Con l'avvio della socializzazione secondaria i bambini hanno un'aspettativa lecita: frequentare una scuola che offra loro la possibilità di sviluppare le capacità di operare con la TI già acquisite nella socializzazione primaria. Durante il processo educativo però, bisogna considerare il fatto, che per uno sviluppo sano, un bambino necessita anche di interloquire con altre persone, di svolgere attività come cantare, disegnare, arrampicarsi sugli alberi e soprattutto di svariati giochi con i suoi pari, assumendo ruoli diversi (per es.: commesso, cliente, insegnante, ecc.). In tal modo, non solo impara le suddette abilità, ma riconosce anche le emozioni e le intenzioni degli altri bambini, sviluppando le relazioni sociali (Spitzer 2021, 70). Osservando questa realtà, l'introduzione dell'ambiente combinato a scuola prevede cambiamenti nel modo di pensare degli insegnanti e nella pianificazione del curriculum. L'insegnante deve disporre di competenze teoriche e pratiche, non solo relative alla didattica tradizionale, ma anche quelle legate alla TI, e ciò comporta inevitabilmente delle modifiche alla preparazione didattica.

Il periodo caratterizzato dall'epidemia del nuovo Coronavirus (COVID-19) ha contribuito al fatto che tutti i partecipanti al processo educativo sperimentassero le proprie abilità di utilizzo degli strumenti della TI. In quest'ottica, una tendenza per il futuro potrebbe essere un curriculum che offra la possibilità di apprendere e insegnare in un ambiente combinato e che incoraggi la responsabilità personale, il pensiero critico e l'apprendimento del significato di opinioni diverse (Hattie 2018, 13) dei bambini. A questo proposito è stato ideato un sito internet che propone esempi di preparazioni didattiche digitali e interattive utilizzate durante il periodo di didattica a distanza (Tasso 2021), affiancato da un curriculum digitale e interattivo aggiornabile *online*. Le attività ideate includono tutti e tre gli ambienti (scolastico, di vita e virtuale), formando un ambiente combinato che insegna come finalizzare l'uso della TI alla necessità educativa.

## 2 Alcuni concetti chiave

Il ruolo della scuola si divide tra la trasmissione della conoscenza, lo stabilire un proprio stile di vita e la formazione di relazioni sociali (Južnič 1989, 138). Si tratta di un sistema micro-sociale e un model-



latore fondamentale della struttura della personalità che introduce l'individuo già socializzato in nuove aree della società in cui vive ossia lo avvia alla socializzazione secondaria (Berger e Luckman 1988, 122). Un bambino già socializzato, varcando la soglia della scuola per la prima volta, oltre ad approcciarsi all'ambiente scolastico, con il quale si apre un nuovo capitolo di vita nella società, porta con sé nuove competenze auspicando di poterle usare o addirittura di implementarle.

L'attuale curriculum di italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena non prevede un'analisi dettagliata o una spiegazione approfondita sull'uso didattico della TI e del suo potenziale in questo ambito. La TI, ritenuta uno strumento diffuso, viene menzionata solo in qualità di supporto. La realtà scolastica però è diversa e il suo uso nell'ambiente scolastico è diventato preponderante. In questo caso non ci si riferisce solo allo *smartphone* ma a tutto l'insieme comprendente le tecnologie utilizzate per raccogliere, elaborare, archiviare e salvaguardare i dati e tutte le modalità e aree del loro utilizzo. La TI si riferisce al *hardware* e al *software* e alle reti di *computer* (Čelebić e Rendulić 2012, 5). Bučar (2001, 132) infatti afferma che tale termine copre una vasta gamma di nuovi prodotti e servizi (ad es. apparecchiature e programmi informatici) nonché tecnologie in grado di rivoluzionare i processi di produzione e distribuzione in tutti i settori. È perciò necessario innanzitutto un aggiornamento della definizione della TI nel contesto didattico, e solo in seguito la sua introduzione nel curriculum.

È fondamentale distinguere anche i significati dei termini 'digitale' e 'interattivo'. Il primo si riferisce a tutto quanto viene rappresentato con i numeri o con le lettere dell'alfabeto ("Digitale" 2001) e deriva dall'inglese *digit* che nella traduzione italiana corrisponde a cifra. Nel nostro caso si tratta del codice binario, ossia il sistema composto dai numeri 0 e 1. Il lemma inglese *digit*, infatti, deriva dal latino *digitus* che significa numerare.

Il termine 'interattivo' ("Interattivo" 2001), invece, è costituito da elementi che interagiscono tra di loro. L'interattività è una componente essenziale del sito internet, dove l'utente può partecipare aggiungendo commenti, valutazioni, elementi multimediali, ecc. La differenza tra il curriculum digitale e quello anche interattivo è dunque evidente: il primo è disponibile solo *online* e non permette l'interazione, mentre il secondo consente all'utente l'apporto di contenuti propri e offre la possibilità di

essere aggiornato con soluzioni che vanno di pari passo con lo sviluppo della TI.

Infine, è necessario ricordare la definizione della didattica a distanza, modalità di insegnamento supportata dall'utilizzo di strumenti della TI che sostituisce la più comune didattica in presenza. Denominata anche *e-learning*, è un metodo di apprendimento realizzato in assenza di insegnanti e studenti in un'aula scolastica e consente una comunicazione diretta tra docente e allievo tramite un *computer* o *tablet* muniti di videocamera e microfono (Tasso 2021).

### **3 L'uso della tecnologia dell'informazione nel processo educativo**

L'apprendimento non è sempre facile. Ci sono delle fasi (unità o interi capitoli) dove agli alunni viene richiesto uno sforzo maggiore (Hattie 2018, 27). In tali situazioni l'apprendimento può trasformarsi in una sfida e l'uso della TI può fungere da motivazione. L'insegnante, in questo caso, sceglie i materiali didattici digitali e interattivi comprensibili ai ragazzi e crea, nell'ambiente combinato un equilibrio educativo coerente. Va inoltre sottolineato che il materiale didattico selezionato deve essere prima testato e solo in seguito presentato in classe.

L'acquisizione supportata dalla TI implica che, oltre all'insegnante e al libro di testo, gli allievi possano disporre anche di altre fonti per recuperare informazioni (Zakrajšek 2016, 71-86). La ricerca autonoma di dati rappresenta una sfida dove il ruolo dell'insegnante è quello di fornire ai bambini indicazioni precise per portare a termine con successo le loro ricerche. I riscontri positivi dell'insegnante motivano i ragazzi nell'affrontare e superare con successo compiti sempre più impegnativi (Hattie 2018, 28).

L'uso dell'ambiente virtuale viene spesso associato a una rapida compiacenza (Mattisson e Schamp-Bjerede 2010, 147), il che conduce alla superficialità. Per quanto riguarda gli adulti, Spitzer (2016, 193) cita l'importanza del circolo ermeneutico: l'uomo segue una buona fonte (per es.: un libro) e se non può andare avanti ritorna ad essa perché contiene indicatori che consentono ulteriori ricerche e approfondimenti. In tal modo, il cerchio della ricerca si ripete. L'elaborazione delle informazioni negli adulti procede dunque in modo circolare usando e im-

plementando le strutture esistenti. Contrariamente, i nativi digitali non tornano alla fonte buona ma indagano superficialmente e apprendono il contenuto ricercando tracce che collegano tra di loro creando strutture nuove. Da ciò si deduce che i tempi di acquisizione ed elaborazione dei nativi digitali sono più brevi.

L'apprendimento e l'insegnamento con il supporto dell'ambiente virtuale devono perciò venir specificati adeguatamente, determinando cosa si vuole ottenere, cosa ci si aspetta dai ragazzi e stabilendo le modalità delle ricerche. Spitzer (2016, 193) ritiene che la vera conoscenza non si possa ottenere solo navigando sul web bensì attraverso una spiegazione attiva, un'analisi attenta e con l'unione di concetti che conducono al sapere. Esattamente quanto un ambiente combinato permette di realizzare.

Per valutare l'utilizzo della TI è importante che il docente innanzitutto la comprenda e poi la condivide con gli altri insegnanti. Va considerato, inoltre, che le nuove generazioni di insegnanti, che entreranno in classe nei prossimi anni, appartengono già alle generazioni dei nativi digitali (Prensky 2001, 1). Sarebbe perciò auspicabile adeguare il curriculum avvicinandolo al loro modo di vivere e di pensare. In questo caso non si fa riferimento solo al curriculum digitale ma anche a quello interattivo che porta, a sua volta, alla creazione di risorse didattiche digitali e interattive.

#### **4 Lo scopo della ricerca**

Lo scopo della ricerca è stato definire l'ambiente scolastico come ambiente che acconsente l'apprendimento dell'italiano come lingua seconda anche tramite l'ambiente virtuale. Nel periodo della didattica a distanza è nato il bisogno di capire come sarebbe dovuta essere strutturata una lezione con l'apporto digitale e interattivo anche nella didattica in presenza. A questo proposito sono sorte le domande che seguono.

È questa l'occasione per definire la scuola come un ambiente che offre ai nativi digitali la possibilità di apprendere la lingua seconda anche tramite l'ambiente virtuale?

Dove salvare le lezioni digitali e interattive per poterle recuperare facilmente ed evitare di perderle?

Come aggiornarle e riutilizzarle anche nella didattica in presenza?

Cinque sono gli obiettivi prefissati: educare (1) gli altri e sé stessi,

collegarsi (2), condividere (3), comunicare (4) e migliorarsi (5) a vicenda. Educando gli altri e sé stessi si apre la possibilità a nuove soluzioni, idee e progetti che, a loro volta, portano ad evolvere gli obiettivi rendendoli più vicini alle generazioni a cui si insegna e che sono e saranno sempre più digitali.

A questo proposito è nata l'idea di un sito internet come archivio virtuale, realizzato prima con un progetto cartaceo e in seguito con gli strumenti della TI. La parte più impegnativa è stata la pianificazione di una struttura logica per rendere l'utilizzo del sito semplice e chiaro. Gli spunti più significativi sono scaturiti dalle indicazioni del *webinar* intitolato *Didattica a distanza: questioni di metodo* (Gallo 2020) che indirizza l'utente a comprendere cosa non sia la didattica a distanza per poi aiutarlo a pianificare una struttura logica.

Il passo successivo alla progettazione del sito internet è stato l'inserimento *online* dei materiali didattici digitali e interattivi creati e utilizzati durante la didattica a distanza.

In questo modo si è creata una base dati da testare in classe nel corso della didattica in presenza. Da tale prospettiva nasce l'idea che un sito internet possa fungere da punto di riferimento per gli insegnanti di italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena, offrendo loro più tempo per la creatività ma anche fornendo informazioni, spunti, idee e materiale didattico in qualsiasi momento e per qualsiasi occasione (per es.: assenze, supplenze, ecc.).

## **5 Un sito internet come punto di riferimento per gli insegnanti di italiano come lingua seconda**

Il sito internet realizzato è bilingue, sloveno e italiano ed è visibile unicamente agli utenti registrati. Il suo scopo è fornire risorse didattiche digitali e interattive per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena. L'indice del sito ha quattro collegamenti principali: *Curricolo di Italiano L2* (1), *Lezioni online* (2), *Ricerca* (3) e *Stranieri* (4) (Figura 1).

Il primo collegamento porta al curriculum di italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena (Figura 2). È presentato in forma standard e digitale. Entrambe le forme sono ufficiali con collega-

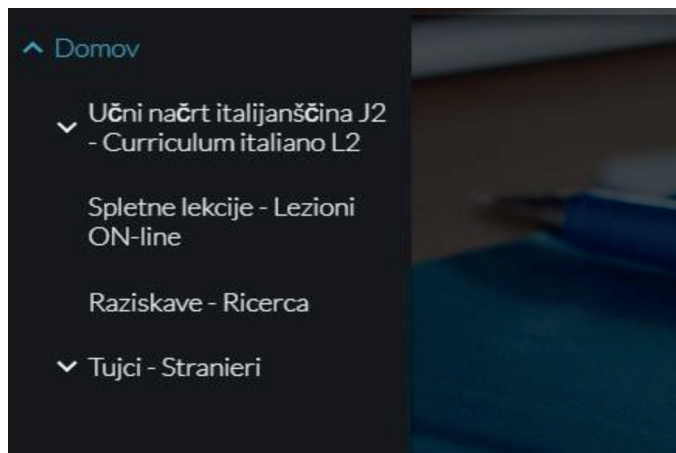


Figura 1: Sito internet - home page.

menti diretti al Ministero per l'istruzione, la ricerca e lo sport della Repubblica di Slovenia. Per facilitare l'aggiornamento del curriculum sono stati estratti gli obiettivi operativi e resi interattivi offrendo la possibilità di essere aggiornati con commenti, valutazioni, idee, ecc. Lo stesso è stato fatto per gli obiettivi a scelta libera, i contenuti e le raccomandazioni didattiche. Queste ultime dispongono già di aggiornamenti contenenti proposte per l'uso didattico della TI (1) e dell'ambiente combinato (2).



Figura 2: Curriculum italiano L2.

Il collegamento al curriculum di italiano come lingua seconda compare accanto alla finestra delle lezioni digitali e interattive per tutte le classi della scuola elementare con lingua di insegnamento slovena. Ogni classe ha altre due finestre, rispettivamente per il primo e per il secondo periodo valutativo che, a loro volta, si dividono in valutazioni e lezioni interattive in classe (Figura 3).

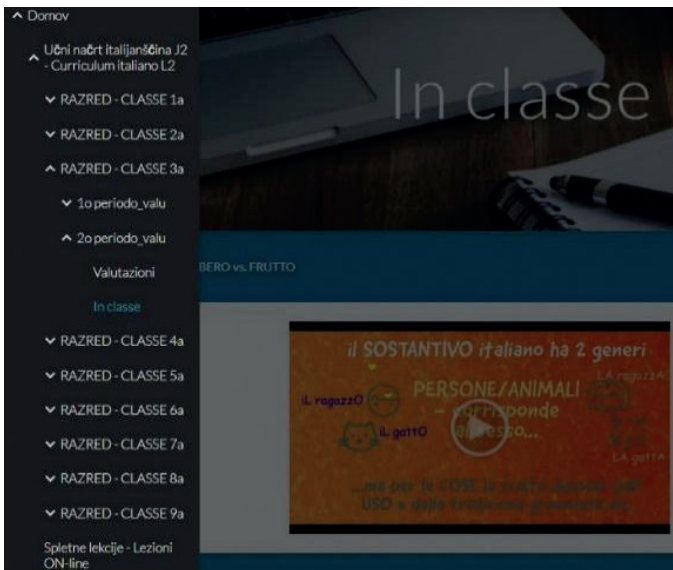


Figura 3: Lezioni interattive.

Ogni preparazione didattica è disponibile in formato 'pdf' e contiene collegamenti attivi a video, esercizi o materiale illustrato adatto ad entrambe le modalità didattiche, a distanza e in presenza. Ciascuna preparazione didattica contiene anche una verifica che viene distribuita agli allievi in classe, prima della fine della lezione o stampata a casa. La lezione interattiva prevede la possibilità di interagire con gli insegnanti e di creare una specie di valutazione *online*, utile per capire se il metodo proposto funziona.

La finestra *Stranieri* propone un principio simile e presenta lezioni digitali e interattive per stranieri. Anche in questo caso è presente una suddivisione in due periodi valutativi a loro volta ripartiti in valutazioni

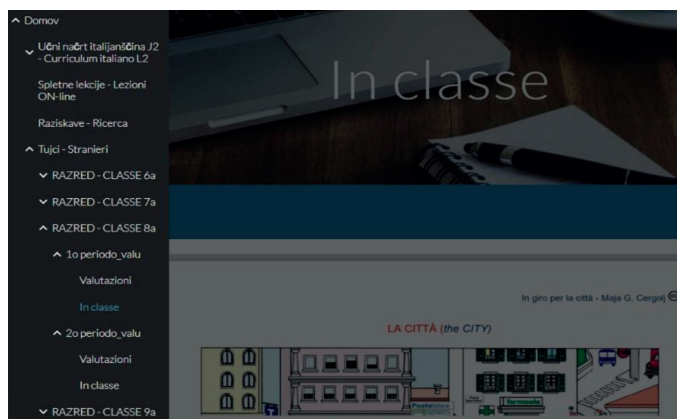


Figura 4: Lezioni interattive per stranieri.

e lezioni interattive in classe (Figura 4). In ogni caso, è necessario seguire le linee guida del curriculum di italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena e adattare le valutazioni alle capacità dei ragazzi.

Nella finestra *Lezioni online* è stata predisposta una serie di filmati che presentano contenuti proposti in classe durante la didattica a distanza e che trattano argomenti diversi, ma sono connessi al curriculum e idonei per la spiegazione o per il consolidamento. Sono stati inseriti anche dei video realizzati prima del periodo della didattica a distanza e proposti in classe che hanno ottenuto un ottimo riscontro tra i nativi digitali.<sup>2</sup>

Nella sezione *Ricerca* sono stati inseriti numerosi collegamenti a studi realizzati nel campo dell'insegnamento e dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena (Figura 5). Questa sezione offre una cernita di pubblicazioni realizzate dagli insegnanti al fine di diffondere e sviluppare ulteriormente buone pratiche da usare in classe. È frequente che molti esempi e/o soluzioni non raggiungano la popolazione target, o peggio ancora, vengano dimenticati. Questo spazio virtuale, oltre a raggruppare tali pratiche, consente

<sup>2</sup> In questo contesto vanno menzionati anche alcuni incidenti di percorso accaduti durante le riprese dei video. Spesso è stato necessario registrare più volte e proprio gli errori, commessi dall'insegnante, aiutano i ragazzi a capire dove non sbagliare più. Tali errori andrebbero perciò presi in considerazione come modello da non ripetere.

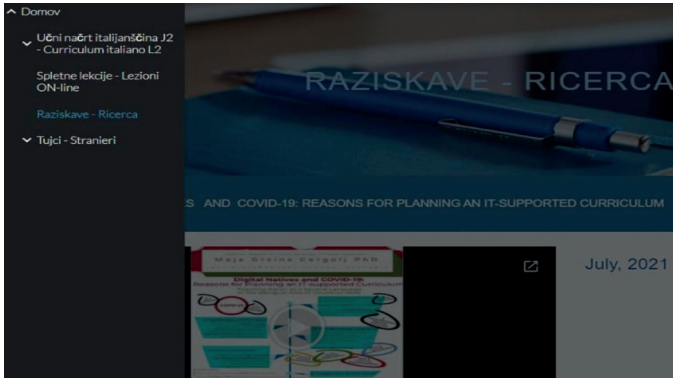


Figura 5: Ricerca.

di aggiornarle e svilupparle nel tempo.

L'ultima finestra del sito internet è quella che offre la possibilità di aggiungere nuove idee ai contenuti esistenti (Figura 6) e alle raccomandazioni didattiche del curricolo, al fine di sviluppare nuovi metodi di apprendimento arricchiti con strumenti della TI.

L'aggiornamento dei contenuti deriva dalla consapevolezza che le generazioni che abbiamo di fronte, come del resto la società intera, sono cambiate e si stanno evolvendo nel modo di comunicare, di studiare, di socializzare, ecc. Sono soggetti che vivono a stretto contatto con la TI e l'ambiente virtuale e, di conseguenza, si aspettano soluzioni didattiche che includano anche l'uso attivo di questo ambiente, parte integrante del loro quotidiano.

Il sito offre la possibilità di aggiornare *online* il curricolo di italiano con nuove soluzioni, idee e progetti e quindi discuterli, svilupparli e adattarli allo stile di vita più consono alle generazioni di oggi e a quelle future. Particolare attenzione è rivolta all'analisi e all'aggiornamento della comunicazione, allo scambio di opinioni e alle eventuali modifiche del curricolo.

Testare in classe i metodi didattici, discuterli e includerli o meno nel curricolo, consente in futuro di aggiornare i metodi di insegnamento nel miglior modo possibile ma anche il contrario: se certi metodi non danno buoni risultati andranno eliminati o ristrutturati.



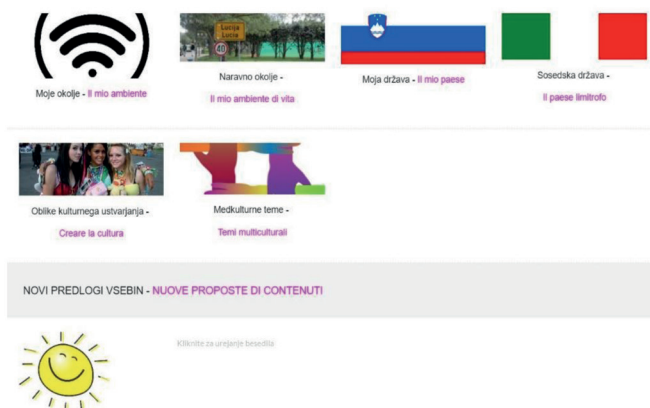


Figura 6: Contenuti esistenti.

## 6 Conclusion

Con l'introduzione delle misure di sicurezza per la prevenzione della rapida diffusione dell'epidemia del nuovo Coronavirus (COVID-19), negli anni scolastici 2019/2020 e 2020/2021 la Slovenia ha adottato la didattica a distanza per due volte. Con l'avvio di tale modalità di insegnamento la TI è stata l'unico strumento che ha consentito ai bambini di rimanere a contatto con la scuola e con gli insegnanti e quindi di proseguire il processo educativo in modo sicuro. In questi due frangenti, gli insegnanti sono stati direttamente coinvolti in attività che prevedono l'uso della TI e che hanno modificato la comunicazione con gli alunni. Tale novità ha indotto un ragionamento diverso aprendo il varco ad un nuovo approccio all'insegnamento, più consono alla generazione dei nativi digitali abituati allo stretto contatto con gli strumenti informatici ancora prima di andare a scuola. Tale esperienza rafforza la considerazione che in futuro, un ambiente scolastico interattivo potrebbe diventare una realtà. Ne dà conferma la pratica della didattica a distanza attuata durante il periodo pandemico degli ultimi due anni.

Il principale aspetto positivo di un sito internet è quello di offrire la possibilità di pubblicare le lezioni digitali e interattive rendendole accessibili e disponibili *online*. Si tratta di un valido supporto per svolgere una lezione sia a distanza sia in presenza. La progettazione del sito internet è sorta con l'intento di avvicinamento ai nativi digitali, bambini

e insegnanti, dando loro la possibilità di svolgere il processo educativo in un ambiente combinato che includa l'ambiente scolastico, di vita e virtuale. È stata realizzata così una forma di insegnamento dinamica e pronta ad adattarsi alle diverse esigenze, non progettata esclusivamente per la didattica a distanza o quella in presenza, ma efficace in entrambi i casi.

La TI influenza la socializzazione primaria dei nativi digitali in quanto intraprendendo il percorso scolastico durante la fase di crescita, entrano in contatto con persone, situazioni e attività anche nell'ambiente virtuale che va a incidere sulla formazione della loro personalità. In questo caso, è necessario fare rete tra gli insegnanti e indirizzare l'uso della TI nell'ambiente combinato, rendendola contemporaneamente essenziale all'ambiente scolastico e di vita. Ciò non implica un uso maggiore o minore ma la sua inclusione regolare nel processo educativo accompagnata da indicazioni precise. La TI non deve confondere i bambini ma dovrebbe indurli a pensare come collegare le informazioni reperite da diverse fonti e come presentare le proprie scoperte in modo chiaro e argomentato. Sarebbe utile perciò fare una ricerca su come dosare in modo sicuro ed equilibrato l'ambiente di vita, quello scolastico e quello virtuale per creare una nuova definizione di ambiente scolastico, che sia in linea con lo sviluppo della TI.

L'idea di un sito internet che riprenda diverse materie scolastiche (per es.: italiano L2, inglese, geografia, ecc.) potrebbe rappresentare una particolare eredità della modalità della didattica a distanza. In futuro potrebbe facilitare il lavoro degli insegnanti di fronte a situazioni impreviste come assenze, malattie, supplenze, ecc., così come permettere un aggiornamento più rapido del curriculum. Tutto ciò non conduce a una rivoluzione in ambito scolastico bensì apre uno spiraglio verso una maggiore considerazione dell'ambiente virtuale, fortemente presente nel nostro quotidiano. L'impatto dell'ambiente virtuale non può essere lasciato al caso, ma dev'essere controllato e indirizzato verso l'uso nella didattica a distanza e quella in presenza, tenendo conto delle generazioni future di nativi digitali che non frequentano più la scuola ma sono già inserite nell'ambiente lavorativo.

L'utilizzo della TI ha trasformato sia l'insegnamento che l'apprendimento della lingua seconda che, in quanto sistema vivo, richiede costanti aggiornamenti. Adeguare il processo educativo alla generazione a cui si insegna va di pari passo con l'evoluzione della lingua stessa che

con l'uso si modifica mentre si estingue se non parlata. Visto che la TI interessa molte aree di vita, è imprescindibile l'avvento di nuove soluzioni in classe, al fine di adeguare il più possibile le modalità di insegnamento e di apprendimento alle generazioni attuali. È fondamentale che l'insegnante abbia una formazione in questo campo e che si aggiorni continuamente, ma anche che abbia la volontà di interagire e collaborare con tutte le parti interessate e di comprendere la generazione di bambini e insegnanti di oggi e quelle future.

La spinta più forte per promuovere l'uso della TI è stata innescata dalla rapida diffusione dell'epidemia del nuovo Coronavirus (COVID-19). In questo periodo si sono affinate le competenze riguardo la TI nel contesto educativo. Nonostante questa onda d'urto che ha provocato la diffusione sproporzionata dell'ambiente virtuale, l'italiano come lingua seconda rimane connesso, per la natura stessa della materia in questione, in primis con l'ambiente di vita e con quello scolastico. La fusione dei tre ambienti nel processo educativo linguistico contribuirebbe allo sviluppo delle capacità dei bambini nel comprendere che l'utilizzo della lingua seconda non sia necessariamente legato esclusivamente all'ambiente di vita dell'area bilingue dell'Istria slovena ma a tutti i settori con i quali i bambini vengono a contatto.

Comprendere l'attitudine dei nativi digitali all'apprendimento linguistico supportato dagli strumenti della TI offre la possibilità di migliorare il processo di insegnamento. Questo contributo auspica ad essere un piccolo passo verso l'inizio di un cambiamento dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena nonché a porre le basi per la realizzazione di un sistema di apprendimento e di insegnamento che vadano di pari passo con lo sviluppo della tecnologia dell'informazione.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

BERGER, P. e P. L. LUCKMAN. 1988. *Družbena konstrukcija realnosti: razprava iz sociologije znanja*. Ljubljana: Cankarjeva založba.

BUČAR, M. 2001. *Razvojno dohitevanje z informacijsko tehnologijo?* Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV. <http://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-RJEC71JV/337eae7e-3774-4f58-8987-3163a694ebab/PDF>.

ČELEBIĆ, G. e D. I. RENDULIĆ. 2012. *ITdesk.info: načrtovanje računalniškega e-izobraževanja s prostim dostopom: priročnik za digitalne pismenosti: osnovni pojmi informacijske in komunikacijske tehnologije*. Zagreb: Otvoreno društvo za razmjenu ideja (ODRAZI). [http://www.itdesk.info/slo/prirocnik/prirocnik\\_osnovni\\_pojmi\\_informacijske\\_tehnologije.pdf](http://www.itdesk.info/slo/prirocnik/prirocnik_osnovni_pojmi_informacijske_tehnologije.pdf).

“Digitale”. 2001. *Lo Zingarelli minore: vocabolario della lingua Italiana*. Bologna: Zanichelli.

DROBNJAK, S. e E. JEREB. 2007. “Ali nas čaka življenje na daljavo?” *Organizacija* 40 (1): 54-65.

GALLO, P. 2020. “Didattica a distanza: questioni di metodo.” Webinar Mondadori Education. <https://www.mondadorieducation.it/content/uploads/2020/02/2020-03-30-Gallo1.pdf?x46548>.

GRŽINA CERGOLJ, M. 2020. “Informacijske tehnologije v učnem procesu drugega jezika: poučevanje italijanščine kot drugega jezika v osnovni šoli s slovenskim učnim jezikom na dvojezičnem območju slovenske Istre.” Tesi di dottorato, Università del Litorale Capodistria. <https://repositorij.upr.si/IzpisGradiva.php?lang=slv&id=14200>.

HATTIE, J. A. C. 2018. *Vidno učenje za učitelje: maksimiranje učinka na učenje*. Griže: Svetovalno-Izobraževalni center MI.

“Interattivo”. 2001. *Lo Zingarelli minore: vocabolario della lingua Italiana*. Bologna: Zanichelli.

JUŽNIČ, S. 1989. *Politična kultura*. Maribor: Obzorja.

MATTISSON, J. e T. SCHAMP-BJEREDE. 2010. “Learning Through Technology: a Report on implementation of a ‘New’ e-Learning Tool. Peculiarities of Contemporary Education.” *Problems of Education in the 21st Century* 23: 146-157.

PRENSKY, M. 2001. “Digital Natives, Digital Immigrants.” *On the horizon* 9 (5): 1-6.

SPITZER, M. 2016. *Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet*. Celovec: Mohorjeva.

SPITZER, M. 2021. *Epidemija pametnih telefonov: nevarnosti za zdravje, izobraževanje in družbo*. Celovec: Mohorjeva.

TASSO, C. 2021. “Cos’è e come funziona la didattica a distanza.” Helppcode ONLUS. <https://helppcode.org/cose-e-come-funziona-la-didattica-a-distanza>.

ZAKRAJŠEK, S. 2016. *Nujne spremembe v osnovni šoli zaradi sodobnih tehnologij*. Ljubljana: Biteks.

LINGUAGGIO SCOLASTICO E ‘INSEGNANTESE’:  
L’ITALIANO FUORI DAL TERRITORIO NAZIONALE  
COME UN ARRICCHIMENTO NELLO SVILUPPO  
DELL’INTERCULTURALITÀ

## 1 Introduzione

L’idea che la madrelingua e la cultura di appartenenza formano la nostra *forma mentis* non è affatto nuova e risale alle idee humboldtiane (Humboldt 1836) e all’ipotesi sulla relatività linguistica di Sapir e Whorf (1956). Nell’ambito della glottodidattica italiana tale ipotesi è fortemente sostenuta da Balboni (2002) che parla di una specie di *file* del sistema mentale che governa il modo in cui l’apprendente percepisce la cultura della lingua che sta imparando, partendo dalla prospettiva della propria cultura d’origine. Ovvero, come sostiene Vrhovac (2018, 305): “mentre la competenza culturale nella lingua madre è innata, acquisita spontaneamente e inconsapevolmente durante tutta la vita /.../ allo studente di una lingua seconda o straniera questa cultura deve essere insegnata, e questo processo di conoscenza dura tutta la vita. L’allunno osserva e scopre alcuni fatti che per un madrelingua sono ovvi e ai quali non presta attenzione”.<sup>1</sup>

Proprio in queste concezioni troviamo i presupposti teorici del presente contributo. Inoltre, il modello teorico che abbiamo applicato fonda le proprie basi anche nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d’Europa 2002) che, come scopo dell’insegnamento delle lingue e delle loro culture, oltre ai saperi accademici, intesi come saperi scientifici, tecnologici, artistici, ecc., individua anche i saperi empirici culturali, legati alla vita quotidiana di un popolo.

Comunque, per quanto riguarda la glottodidattica e l’insegnamento della lingua italiana, come L2 o LS, si può concludere che nella

---

1 Traduzione delle autrici.

maggioranza dei casi si pone l'accento sui saperi accademici più che su quegli empirici. Infatti, nei manuali per l'insegnamento della lingua italiana utilizzati in Croazia, troviamo un'alta percentuale di contenuti dedicati ai personaggi illustri, alla storia dell'arte, alla cinematografia, ecc. e per quanto riguarda invece la quotidianità italiana, vengono menzionate le abitudini alimentari, il mondo del lavoro e i trasporti. La realtà scolastica, invece, è rappresentata più raramente, di solito con una tabella che schematizza il sistema scolastico italiano, senza ulteriori approfondimenti, il che fa ricadere la responsabilità dell'insegnamento di questi contenuti quasi completamente sugli insegnanti stessi. Le ricerche condotte con alunni, studenti e insegnanti principianti hanno dimostrato che durante il percorso di studio proprio queste competenze interculturali ed empiriche non vengono sviluppate sufficientemente (Knežević 2015; Bagić 2014; Šenjug Golub 2013). Tuttavia, bisogna sottolineare che le ricerche sui *corpora* dei manuali d'italiano dimostrano come questa tipologia di contenuti, i culturemi, nonostante siano presenti nei manuali per l'insegnamento d'italiano, spesso appaiono in forma di stereotipi (Dubravec Labaš 2021).

Per quanto riguarda il contesto in cui è stata condotta la presente ricerca, quello della regione istriana con una numerosa minoranza italiana bilingue (croato e italiano) e scuole in cui la lingua di insegnamento è quella minoritaria, ovvero l'italiano, i risultati delle ricerche precedentemente condotte con alunni delle scuole elementari e superiori non hanno confermato l'effetto ipotizzato dell'immersione nella cultura italiana a livello regionale. I partecipanti hanno riportato difficoltà nel capire i significati connotativi, culturalmente condizionati, delle parole italiane (Scotti Jurić 2016). È necessario comunque ricordare che Diadori (2004), tra le competenze dell'insegnante di lingua straniera che lavora nel contesto formale ovvero quello scolastico, condizionato dal sistema educativo, sottolinea proprio le competenze socioculturali, pragmatiche e interculturali come necessarie per poter lavorare nell'ambito dell'istruzione applicando la pragmatica contrastiva.

Per migliorare questa situazione e sviluppare ulteriormente le competenze interculturali degli studenti di lingue straniere e seconde in Croazia, di cui la maggioranza è croatofona, nel 2015 sono stati avviati sei progetti scientifici sull'esplorazione dei linguaggi scolastici (inglese, tede-

sco, italiano e francese)<sup>2</sup> con cui si è cercato di fornire agli studenti universitari, agli insegnanti principianti e a tutti gli altri soggetti interessati, dei dizionari-manuali in cui sono contenuti non soltanto degli esempi di parole legate alla quotidianità in ambito scolastico, ma anche dei particolari pragmlinguistici legati alla cultura della lingua in questione. Seguendo le basi teoriche menzionate, secondo le quali la nostra lingua madre e la nostra cultura di origine formano i nostri *software* mentali, la lingua e la cultura di partenza in tutti i dizionari è quella croata.

All'interno dei progetti, l'oggetto di studio, ovvero la lingua scolastica, è stata definita in base alla seguente definizione: "una varietà della lingua standard, un linguaggio usato da tutti i partecipanti della vita scolastica nella loro quotidianità, nella comunicazione all'interno del processo didattico, e al di fuori da esso, (ad es. comunicazione con i genitori, le istituzioni locali e internazionali e altri esperti del settore)" (Lütze-Miculinić e Jelaska 2018). Inoltre, è necessario menzionare che l'uso di questo termine è ibrido e quindi il linguaggio scolastico sottintende anche altri sottocodici, quale, ad esempio, la lingua d'istruzione che essendo un linguaggio settoriale, deve essere intesa sia come lingua veicolare in cui si svolge l'insegnamento a scuola e sia come materia scolastica.

Inoltre, rientrano nel linguaggio scolastico anche: il discorso in classe o il parlato del docente, il sottocodice usato dagli insegnanti di lingua e l' 'insegnanteses' o il 'teacherese' (Sešek 2005, 2007), che solo parzialmente coincide con il parlato del docente. Il termine 'insegnanteses' si riferisce, infatti, alla lingua utilizzata dall'insegnante per trasmettere i saperi agli alunni, ma a questa si devono aggiungere anche elementi/termini/vocaboli di diversi linguaggi settoriali, come, ad esempio, il linguaggio medico, giuridico, ecc. (Mardešić e Lütze-Miculinić 2021). Partendo dalla definizione di Serianni (2003, 80), per cui il linguaggio settoriale: "/.../ è una varietà di lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da un ambito di attività professionali /.../. A livello linguistico,

---

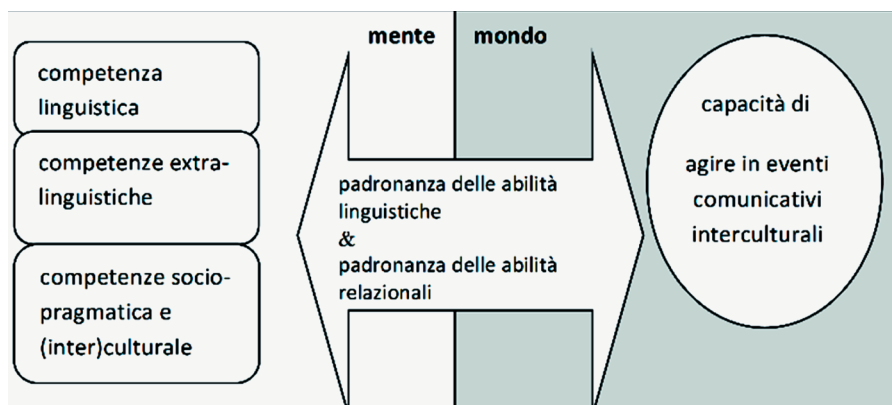
2 *Glotodidaktička terminološka baza razrednoga jezika* (2015), *Višejezični rječnik razrednoga jezika* (2016), *Razredni jezik kao jezik struke u didaktici inih jezika* (2017), *Pragmlingvističko istraživanje razrednoga diskursa* (2018), *Pragmlingvističko supostavno istraživanje školskoga jezika* (2019), *Pragmlingvističko istraživanje školskoga diskursa* (2020) finanziati dall'Università di Zagabria.



un linguaggio settoriale si caratterizza in primo luogo per le determinate scelte lessicali, tecnicismi specifici e tecnicismi collaterali”, e quindi fanno parte dell’“insegnantesse” lemmi specifici legati al mondo della scuola, quali ad esempio ‘capoclasse’, ‘assemblea di classe’, ‘registro’ e altri.

Dato che tra le lingue incluse nei progetti citati l’italiano è l’unica lingua presente sul territorio croato e sloveno come lingua seconda, lingua minoritaria e lingua d’istruzione, soprattutto nelle zone litoranee del paese, nella presente ricerca è stata posta particolare attenzione proprio a quella parte dell’“insegnantesse” che si riferisce ai lemmi specifici della vita scolastica che riflettono la realtà extralinguistica, ovvero i sistemi educativi dei rispettivi paesi.

Inoltre, il modello di sviluppo della competenza comunicativa interculturale che vorremmo proporre in questa sede è quello balboniano (Balboni 2015) applicabile sia per gli alunni che per gli insegnanti (Figura 1).



*Figura 1: Il modello della comunicazione interculturale (Balboni 2015).*

L’autore cita come fondamentali i seguenti punti:

- saper osservare, decentrarsi, straniarsi;
- saper sospendere il giudizio sull’appropriatezza;
- saper relativizzare;
- saper ascoltare attivamente;
- saper comprendere emotivamente;
- saper negoziare i significati;

se vogliamo formare alunni, cittadini che saranno competenti comunicatori interculturali.

L'ipotesi teorica di base della presente ricerca è che il sistema educativo in cui siamo stati formati influisce fortemente sul nostro *software* mentale analogamente, ad esempio, alle nostre abitudini alimentari o alla percezione delle feste nazionali o religiose, e quindi che il lessico del linguaggio scolastico rappresenti una ricca fonte per lo stimolo all'educazione interculturale. Proprio per questo motivo, nella presente ricerca ricorriamo alla definizione della comunicazione interculturale di Pavan (2004, 77): "comunicazione che avviene tra parlanti le cui percezioni culturali e sistemi simbolici sono diversi al punto da alterare lo scambio comunicativo".

## 2 Obiettivo della ricerca

L'obiettivo della presente ricerca riguarda l'esplorazione di alcuni lemmi specifici, esempi dell'«insegnantese», e di altre parole del linguaggio scolastico che rispecchiano in maniera significativa i due sistemi educativi, quello croato e sloveno. Questa scelta si basa su due punti.

Il primo riguarda lo *status* della lingua italiana in Croazia e in Slovenia riconosciuta come lingua della minoranza italiana dagli anni '90 in Slovenia e dagli anni 2000 in Croazia. Tuttavia, le prime scuole in Jugoslavia, in cui la lingua di scolarizzazione era l'italiano risalgono al 1945. È necessario inoltre precisare che la presenza di tali scuole risale agli inizi del secolo scorso, in quanto questi territori facevano parte, fino alla Seconda guerra mondiale, del Regno d'Italia.<sup>3</sup> Con il presente contributo si vuole fornire un'analisi accurata degli esempi di linguaggio scolastico usato al di fuori del territorio della Repubblica Italiana.

Il secondo punto, invece, riguarda la proposta dell'utilizzo del linguaggio scolastico nell'approfondimento dell'interculturalità, sia da parte degli studenti che degli insegnanti, stimolando le loro abilità di mediazione interculturale.

---

<sup>3</sup> Per ulteriori approfondimenti sul tema si veda Babić e Škiljan (2019).

### 3 Metodologia e campione

Il campione di questa ricerca consiste in circa 50 lemmi, individuati su un campione di 450 lemmi raccolti nei progetti di ricerca descritti nella parte introduttiva e presentati nelle rispettive pubblicazioni<sup>4</sup> in cui è stato sviluppato il tema dei partecipanti al processo didattico e della loro comunicazione. I lemmi che saranno presentati in seguito sono stati scelti per la loro equivalenza parziale in italiano standard o proprio per la mancanza dell'equivalente italiano dovuta alle differenze dei sistemi educativi presi in considerazione. Gli equivalenti traduttivi sono stati raccolti tramite l'analisi delle pagine *web* ufficiali di 19 scuole elementari e superiori in Croazia<sup>5</sup> e in Slovenia in cui la lingua d'istruzione è l'italiano,<sup>6</sup> secondo i diritti delle minoranze alla scolarizzazione nella loro lingua, garantiti dalle decisioni parlamentari e inseriti nelle costituzioni di ambedue i paesi. Nello specifico si tratta di 13 scuole elementari (di cui 11 in Croazia e 2 in Slovenia) e di 6 scuole superiori (di cui 4 in Croazia e 2 in Slovenia).<sup>7</sup>

Nell'analisi sono stati presi in esame, oltre alle fonti tradizionali, il Vocabolario Treccani nella sua versione *online*<sup>8</sup> e altri dizionari accreditati (Battaglia 1996; Deanović e Jernej 1996a, 1996b; De Mauro 2000), i documenti ufficiali dell'Agenzia croata per l'educazione e l'istruzione tradotti in italiano,<sup>9</sup> le pagine internet ministeriali italiane del MIUR (Ministero di ricerca e istruzione),<sup>10</sup> i rapporti *Eurydice* (Commissione

4 Si tratta di tre dizionari/manuali: Lütze-Miculinić e Jelaska (2018), Zergollern Miletić e Lütze-Miculinić (2020), Mardešić e Lütze-Miculinić (2021).

5 Secondo il Rapporto sull'implementazione dei diritti delle minoranze in Croazia del 2019 (Vlada Republike Hrvatske 2021), il numero complessivo di alunni che hanno frequentato la scuola secondo il modello A, ovvero in lingua italiana, nell'anno 2019/2020 ammonta a 2.199 alunni.

6 La denominazione ufficiale in Croazia è: Scuole nella lingua e nella scrittura della minoranza nazionale italiana.

7 Il numero attuale delle scuole con l'insegnamento in italiano è rimasto il medesimo dal 1953.

8 Vocabolario Treccani: <https://www.treccani.it/vocabolario/>.

9 Agenzia croata per l'educazione e l'istruzione: <https://www.azoo.hr/o-nama/ustroj/podruznica-rijeka/>.

10 Ministero italiano dell'istruzione: <https://www.miur.gov.it/>.

europa/EACEA/Eurydice 2018; Europska komisija/EACEA/Eurydice 2018), le pagine internet ministeriali slovene del *Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport*,<sup>11</sup> le pagine internet della Rete REI - Osservatorio dell'italiano fuori d'Italia.<sup>12</sup> Inoltre, per la ricerca sono stati consultati anche i rispettivi responsabili del settore dell'istruzione delle lingue minoritarie, nonché gli insegnanti delle scuole prese in esame.

## 4 Risultati

Di seguito, saranno presentati i risultati dell'analisi delle soluzioni traduttive categorizzati secondo i seguenti settori tematici: tipologia e denominazioni delle scuole, cicli di formazione, partecipanti al processo didattico, organi collegiali e amministrazione.

### 4.1 Tipologia e denominazione delle scuole

Il primo esempio di equivalenti parziali in italiano standard riguarda la tipologia della scuola e la rispettiva denominazione.

- **Scuola elementare**

*Scuola elementare* in italiano standard si riferisce al primo ciclo formativo obbligatorio, della durata di 5 anni, frequentata dagli alunni dai 6 agli 11 anni. Lo stesso lemma è usato ufficialmente in Croazia nella denominazione delle scuole in lingua minoritaria e si riferisce al primo ciclo formativo obbligatorio.

In Croazia tale ciclo ha una durata di 8 anni, mentre in Slovenia di 9 anni, frequentato dagli alunni dai 6/7 anni ai 14 anni. Quindi, si tratta di un equivalente parziale e gli alunni, in una comunicazione interculturale con i loro coetanei dovrebbero agire

---

<sup>11</sup> Ministero sloveno per l'istruzione, la ricerca e lo sport: <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-zaizobrazevanje-znanost-in-sport/>.

<sup>12</sup> Rete REI - Osservatorio dell'italiano fuori d'Italia: <https://www.bk.admin.ch/bk/it/home/documentazione/lingue/conferenze-e-seminari/rete-per-l-eccellenza-dell-italiano-istituzionale.html>.

da mediatori interculturali. Dalla prospettiva dell'uso pragmatico interculturale della lingua italiana, l'alunno dovrebbe fornire una spiegazione al suo coetaneo italiano quando afferma che frequenta la sesta, settima, l'ottava classe, ovvero, il rispettivo anno delle elementari, e nel caso della scuola in Slovenia, la nona classe. In altre parole, dovrebbe essere in grado di capire la realtà extralinguistica di un suo coetaneo italiano che dice di frequentare la *scuola media*, il secondo ciclo formativo obbligatorio in Italia, che comprende la fascia d'età dagli 11 ai 14 anni, della durata di 3 anni.

- **Scuola superiore**

In italiano standard questo lemma si riferisce al secondo ciclo formativo, obbligatorio fino ai 16 anni, della durata di 3 o 5 anni, secondo il rispettivo programma educativo, quello professionale e/o liceale. In Croazia invece, nelle scuole con insegnamento in lingua minoritaria, si adoperava un equivalente parziale esteso con l'aggiunta del lemma *media*, ovvero si tratta della scuola media superiore, e si riferisce al secondo ciclo formativo obbligatorio fino ai 16 anni, della durata di 3 o 4 anni secondo il programma educativo, professionale o liceale. L'uso dell'aggettivo 'medio' nella denominazione di tale livello di formazione va cercato nelle denominazioni precedenti alle riforme del sistema educativo italiano in cui l'odierna scuola media veniva denominata *scuola media inferiore*, mentre la scuola superiore *scuola media superiore*. A tale proposito bisogna sottolineare un possibile fraintendimento in una comunicazione interculturale con i coetanei italiani che dall'espressione usata ufficialmente in Croazia potrebbero non cogliere la realtà extralinguistica e la differenza tra i sistemi educativi. In Slovenia, invece, non si ha quest'ambiguità in quanto si utilizza la denominazione ufficiale scuola superiore. Inoltre, anche la durata di questo ciclo educativo che in Italia è di 5 anni potrebbe comportare un possibile fraintendimento interculturale tra i coetanei croati, sloveni e italiani, in quanto in Italia, a differenza della Croazia e della Slovenia, si può frequentare anche il quinto anno delle superiori.

Inoltre, qui è necessario notare la differenza riscontrata nell'uso dei termini *liceo* e *ginnasio* in Croazia e in Slovenia. Dai docu-

menti della Rete REI - Osservatorio dell'italiano fuori d'Italia (2021) risulta che in Croazia per il programma liceale nelle scuole superiori si usi il lemma *liceo*, mentre in Slovenia si adoperi il lemma *gimnasio*, che nell'attuale ordinamento scolastico italiano si riferisce solo ai primi due anni del liceo, ovvero al biennio, dopo il quale si accede al liceo classico. Ambedue i lemmi sono usati fuori dal territorio nazionale italiano e, quindi, rappresentano equivalenti parziali nelle scuole italiane, croate e slovene riflettendo le differenze esistenti tra i diversi sistemi educativi.

A questo punto è necessario menzionare anche che in Italia dopo la riforma Moratti (2003-2005) si usano tre denominazioni per i lemmi sopramenzionati, *scuola primaria di primo grado*, equivalente di scuola elementare, *scuola secondaria di primo grado*, equivalente di scuola media e *scuola secondaria di secondo grado*, equivalente di scuola superiore. I suddetti equivalenti sono in uso anche se sono utilizzati esclusivamente in contesti molto formali e quindi fanno parte dell'‘insegnantesè’, mentre gli altri sono tutt'oggi utilizzati sia nel linguaggio comune, informale e sia nelle denominazioni ufficiali delle scuole.

## 4.2 Cicli formativi

Considerando le osservazioni sulle differenze tra i sistemi educativi italiano, croato e sloveno, si conclude che anche i lemmi usati per descrivere i cicli educativi primario e secondario, rappresentano solo equivalenti parziali radicati nelle differenze educativo-culturali.

- Il *ciclo primario*, obbligatorio, in Italia si riferisce al ciclo formativo della durata di 5 anni della scuola primaria, e di 3 anni della scuola secondaria di primo grado, mentre in Croazia tale periodo è di 8 anni ed in Slovenia di 9 anni.
- Il *ciclo secondario* in Italia si riferisce al ciclo formativo della durata di 3 o 5 anni, a seconda del programma professionale e/o liceale, con equivalenti parziali in Croazia e in Slovenia della durata di 3 o 4 anni a seconda del programma professionale o liceale.

### 4.3 Partecipanti del processo didattico

In questo paragrafo, dedicato ai protagonisti del processo didattico, troveremo un grande numero di lemmi analizzati, in quanto rappresentano le principali differenze tra i diversi sistemi educativi e le rispettive scelte traduttive.

- **Alunno/studente**

*Alunno* e *studente* sono due lemmi, utilizzati nell'ambito del linguaggio scolastico in italiano standard sia in senso generico, sia in quello settoriale. Il primo, *alunno*, oltre al suo significato comune, si riferisce ai ragazzi che frequentano la scuola elementare, mentre il secondo, *studente*, si riferisce ai ragazzi delle medie, delle superiori e a quelli a che frequentano l'università. Nel sistema croato e sloveno, invece, *studente* si riferisce solamente al livello universitario (cro. *student*, slov. *študent*), mentre *alunno* è utilizzato ai livelli della formazione obbligatoria - scuola elementare e superiore (cro. *učenik*, slov. *učenec* ma anche *dijak* per le scuole superiori). Questo lemma rappresenta un esempio di differenze interculturali importante in quanto potrebbe causare possibili fraintendimenti nella comunicazione con i coetanei italiani che vengono chiamati 'studenti' anche a soli 11 anni e, invece, nella *forma mentis* dei croati e degli sloveni si riferisce ad uno studente universitario.

- **Alunno di turno/alunno di servizio/alunno incaricato**

Questi lemmi costituiscono un esempio eclatante del linguaggio scolastico e rappresentano in ugual misura le differenze educativo-culturali. *Alunno di turno* o *alunno di servizio* (cro. *redar/ dežurni učenik*, slov. *dežurni učenec* o solo: *dežurni*) sono termini usati nelle scuole italiane in Croazia e in Slovenia senza equivalenti in italiano standard. Si riferiscono ai piccoli incarichi affidati ad un alunno della classe, o meglio di una sezione, per il periodo di una settimana (ad esempio, pulire la lavagna) e nelle classi superiori della scuola elementare il significato si estende ad uno o due alunni incaricati a sorvegliare l'ingresso della scuola, salutare e identificare i visitatori della scuola, mantenere l'ordine duran-

te le lezioni e altri incarichi simili. In questo nucleo si riscontra il passato comune della Slovenia e della Croazia, in quanto tali lemmi sono ripresi dal sistema in vigore durante la ex Jugoslavia. In Italia, invece, l'*alunno incaricato* si riferisce in generale agli studenti delle medie, a volte anche delle elementari, ovvero, a coloro a cui vengono affidati piccoli incarichi nella loro sezione, quali raccogliere i certificati, le firme dei genitori, accendere la lavagna interattiva o il computer. L'idea pedagogica è la stessa in tutti e tre i paesi, quella di responsabilizzare gli alunni. Tuttavia, mentre in Italia questi incarichi dipendono da decisioni non formalizzate, in Croazia e in Slovenia sono ufficialmente riconosciuti e le assenze dalle lezioni degli alunni di servizio devono essere giustificate e vengono annotate nel registro.

In un'ipotetica comunicazione interculturale l'alunno sloveno o croato dovrebbe chiarire questo concetto al suo coetaneo italiano, in quanto in Italia, l'unica persona incaricata ad aprire e chiudere la porta della scuola e ad accogliere i visitatori è il bidello.

- **Maestro, insegnante, professore, docente**

Questi lemmi all'interno dell'ambito scolastico, in italiano standard hanno una distribuzione di significati corrispondente ai livelli di formazione descritti nei paragrafi precedenti. Nelle scuole croate rappresentano le differenze legate al sistema educativo. Così, in italiano standard il maestro e la maestra si riferiscono agli educatori nelle istituzioni prescolastiche e agli insegnanti delle scuole elementari. In Croazia, invece, *maestro* e *maestra* si usano per denominare gli insegnanti delle *classi inferiori* della scuola elementare (cro. *niži razredi osnovne škole*, slov. nel passato *nižji razredi* oppure *nižja stopnja*, ora invece la suddivisione si articola in tre trienni, quindi qui 'il primo e il secondo triennio', slo. *prvo in drugo triletje*), dal primo al quarto anno, e *insegnante* si adopera per le *classi superiori* delle elementari. Inoltre, si usa anche il lemma *insegnante di classe* nelle classi inferiori (cro. *učitelj razredne nastave*, slov. *učitelj razrednega pouka*) e *insegnante di materia* per le classi superiori (cro. *učitelj predmetne nastave*, slov. *predmetni učitelj, učitelj predmetnega pouka*) anche al livello delle scuole superiori. Inoltre, in Croazia, ai livelli del-



le scuole superiori oltre a *insegnante*, si usa anche *professore*,<sup>13</sup> il che rispecchia il processo di formazione iniziale universitaria diverso per i due cicli educativi. Le maestre e gli insegnanti di classe devono aver conseguito una laurea presso una facoltà con un indirizzo marcatamente pedagogico (cro. *Učiteljski fakulteti*, slov. ad es. *Pedagoške fakultete*) e gli insegnanti di materia e i professori delle superiori, invece, seguono il percorso di formazione iniziale presso una qualsiasi università con 55/60 crediti CFU destinati all'indirizzo pedagogico. In questo caso, l'uso di questi equivalenti specifici in italiano riflette proprio il sistema croato di formazione degli insegnanti, codificato dalla legislazione e, pertanto, rappresentano degli equivalenti parziali o non esistenti in italiano standard (l'esempio di insegnante di classe e insegnante di materia). Per quanto riguarda, invece, la Slovenia, dal campione delle scuole con l'italiano come lingua d'istruzione risulta venga applicata la stessa distinzione tra professori nelle superiori e insegnanti nelle elementari anche se non in maniera coerente. Così, abbiamo riscontrato che nell'ambito della stessa scuola superiore in Slovenia si applica sia l'equivalente traduttivo 'insegnante' sia 'professore' a cui si aggiunge anche il termine *docente* (ad esempio, nella denominazione dell'organo amministrativo del collegio dei docenti; tuttavia, questo aspetto legato agli organi collegiali sarà trattato nel paragrafo successivo). Quindi si può concludere che le scuole italiane in Slovenia si avvicinano di più alla terminologia usata sul territorio nazionale italiano. In Croazia non abbiamo riscontrato nessun esempio dell'uso del lemma docente, probabilmente per evitare ambiguità rispetto al significato specifico della parola croata *docent* che si riferisce all'insegnante a livello universitario e con la stessa estensione del significato anche in sloveno.

---

**13** Bisogna menzionare che prima della riforma universitaria, chiamata comunemente "la riforma di Bologna", il titolo di professore era usato come titolo ufficiale per tutti coloro che avevano conseguito una laurea quadriennale di indirizzo pedagogico (ad esempio: professore di lingua e letteratura italiana) e quindi l'utilizzo di questo termine ha anche i suoi riscontri legislativi.

- **Tirocinante, insegnante mentore, insegnante consulente/consigliere**

Un'altra particolarità legata al sistema d'istruzione a livello statale, presente sia in Croazia e sia in Slovenia, riguarda i gradi di avanzamento di carriera. All'inizio della carriera un'insegnante giovane è definito come *tirocinante/insegnante principiante* (cro. *učitelj/nastavnik pripravnik*, slov. *pripravnik*) e gli viene assegnato un *mentore/mentore degli insegnanti principianti*, un'insegnante esperto della stessa materia. Dopo un periodo di un anno di prova il tirocinante deve obbligatoriamente sostenere l'*esame professionale* (cro. *stručni ispit*, slov. *strokovni izpit*). In Italia, invece, l'insegnante può attestare la sua abilitazione all'insegnamento, ovvero, il possesso delle competenze pedagogico-professionali, anche in altri modi, ad esempio, con il certificato della frequentazione di master e corsi di formazione.

Anche i termini usati per i successivi livelli di avanzamento di carriera fanno parte del linguaggio settoriale, l'«insegnantesè», e sono *insegnante/professore mentore* (cro. *učitelj/profesor mentor*, slov. *učitelj mentor*) e *insegnante/professore consulente*, (cro. *učitelj/profesor savjetnik*, slov. *svetovalec*), con il grado massimo di *insegnante eccellente* in Croazia (cro. *izvrstan savjetnik*) e *insegnante consigliere* (slov. *svetnik*) in Slovenia. Si può aggiungere che anche gli altri paesi dell'ex Jugoslavia hanno dei gradi di avanzamento di carriera simili. Il sistema educativo italiano, invece, non ha gradi di avanzamento di carriera verticale e, quindi, non esistono equivalenti traduttivi. L'insegnante croato o sloveno in una comunicazione interculturale dovrebbe agire da mediatore interculturale e descrivere questi titoli ufficiali al proprio collega italiano. Per questo motivo l'Agenzia per l'educazione e la formazione nella comunicazione formale propone l'uso degli equivalenti descrittivi, *insegnante con il titolo di avanzamento professionale di carriera di mentore* e *insegnante con il titolo di avanzamento professionale di carriera di consulente*.

- **Preside, direttore**

Nella denominazione del dirigente scolastico, per il lemma identico in croato e in sloveno, *ravnatelj*, nelle scuole minoritarie si riscontra l'uso di due termini italiani, *preside*<sup>14</sup> e *direttore*. Il *preside* è prevalentemente usato per indicare il dirigente della scuola superiore, mentre il *direttore* è utilizzato nelle scuole elementari, anche se abbiamo indentificato dei casi in cui il *preside* è indicato anche in riferimento alle scuole elementari. Questo uso ambiguo degli equivalenti italiani è dovuto al fatto che fino alla riforma della scuola in Italia alla fine degli anni '90, i presidi erano incaricati della direzione delle scuole secondarie di primo e di secondo grado, mentre i direttori erano presenti nelle scuole primarie. Quindi, l'uso di tali lemmi riflette la realtà extralinguistica, la differenza tra le denominazioni e la durata delle scuole croate e slovene rispetto a quelle italiane. L'utilizzo di un lemma più neutro, quale ad esempio, *dirigente scolastico*, in contesti formali in italiano standard potrebbe colmare quest'ambiguità.

- **Collaboratori professionali**

Nella categoria dei partecipanti al processo didattico in Croazia e in Slovenia sono inclusi anche i *collaboratori professionali* (cro. *stručni suradnici*, slov. *strokovni sodelavci*), ovvero, si tratta di un iperonimo riferito al pedagogo, logopedista, difettologo o psicologo scolastico, che fanno parte del personale scolastico. Questo lemma non ha equivalenti in italiano standard in quanto questi professionisti non sono inclusi nel personale scolastico e lavorano come liberi professionisti.

- **Personale amministrativo-tecnico-ausiliario, abbreviato ATA**

Ovviamente, in tutti e tre i paesi presi in esame il personale scolastico include anche cariche non direttamente coinvolte nel processo didattico, ad esempio, la segretaria, il cuoco, il perito informatico, gli addetti alle pulizie, il bidello, ecc. L'iperonimo

---

<sup>14</sup> In Slovenia abbiamo registrato anche l'uso del lemma *preside dell'istituto* sul modello italiano.

usato in italiano standard è *personale amministrativo-tecnico-auxiliario*, comunemente indicato con l'abbreviazione personale ATA, mentre in croato e in sloveno non si applica nessuna abbreviazione (cro. *administrativno tehničko osebje*, slov. *upravno in tehnično osebje*). Comunque si tratta di equivalenti completi.

- **Bidello**

Si tratta di un lemma utilizzato in tutte e tre le lingue prese in considerazione, anche se in Croazia abbiamo registrato la variante *mastro* e in Slovenia *custode*, che però hanno connotazioni extralinguistiche diverse in Italia, rispetto alla Croazia e alla Slovenia. Il bidello (cro. *domar*, slov. *hišnik*, *šolski hišnik*) nelle scuole croate e slovene è soprattutto colui che ha l'incarico di mantenimento, di solito piccole riparazioni, della scuola, mentre in Italia ha anche l'incarico di aprire e chiudere la scuola, di suonare il campanello, di mantenere l'ordine durante gli intervalli, di fare le fotocopie, di pronto soccorso in caso di emergenza, ecc. In questo modo è una figura alquanto importante per gli studenti italiani e presente nella loro quotidianità scolastica. Infatti, spesso lo si incontra nei film e nelle *fiction* italiane come uno dei protagonisti, pertanto qualora ne venisse proposta la visione in classe in Croazia o in Slovenia, bisognerebbe spiegare questa differenza culturale.

- **Insegnante/professore di sostegno**

Tutti e tre i sistemi educativi presi in esame applicano l'approccio inclusivo degli alunni con disabilità che seguono un *programma pedagogico individuale* in Slovenia, un *programma individualizzato* in Croazia e un *programma didattico personalizzato o individualizzato* in Italia. Nelle scuole italiane in Croazia sono denominati *insegnanti di sostegno* o *assistenti all'insegnamento* (cro. *pomoćnik u nastavi*), mentre in Italia si usa il termine *professore di sostegno*. La realtà extralinguistica dietro questi due termini sta nel fatto che in Italia questo incarico viene affidato a degli esperti per i disturbi specifici dell'apprendimento dell'alunno, mentre in Croazia spesso questo non avviene. Pertanto, si tratta di un equivalente parziale, parte dell'«insegnantese».

#### 4.4 Organi collegiali e amministrazione

- **Capoclasse, capoclassato, riunioni, ricevimenti**

Nelle scuole italiane in Croazia e in Slovenia, a livello della singola *sezione* di classe, (cro. *razredni odjel*, slov. *oddelek*) la figura più importante per gli alunni, per i loro genitori e per gli altri professori è quella del *capoclasse*<sup>15</sup> (cro. *razrednik*, slov. *razrednik*). Il lemma si riferisce all'insegnante incaricato di una sezione per un periodo di 4 o 5 anni, relativo alle differenze della durata del ciclo di formazione di cui al paragrafo 4.1. I suoi incarichi riguardano: l'*ora di capoclassato/del capoclasse* nelle scuole italiane in Croazia (cro. *sat razredne zajednice/sat razrednika*), oppure l'*ora della comunità di classe/riunioni di classe* nelle scuole italiane in Slovenia, (slov. *razredna ura*), l'organizzazione delle *riunioni dei genitori/riunioni di classe con i genitori* (cro. *roditeljski sastanak*, slov. *roditeljski sestanek*) in ambedue i paesi, nonché la convocazione e la presidenza del *consiglio/collegio di classe* (cro. *razredno vijeće*, slov. *razredna skupnost*), l'organizzazione delle gite scolastiche, ecc. Tutti questi incarichi sono riconosciuti formalmente nel monte ore dell'insegnante e l'incarico viene denominato *capoclassato* (cro. *razredništvo*, slov. *razredništvo*).

In Italia, invece, il capoclasse si riferisce all'alunno, *rappresentante* o *presidente della classe*, ovvero, della propria sezione, che viene eletto ogni anno dalla propria sezione, pertanto il lemma ha un significato totalmente diverso, in quanto non si riferisce agli insegnanti. In una comunicazione interculturale con i madrelingua italiani porterebbe a fraintendimenti e sarebbe necessaria la mediazione interculturale.

Un equivalente parziale del significato di capoclasse in Croazia e in Slovenia, è in Italia il *coordinatore di classe*, un'insegnante incaricato di una sezione, ma senza attività prescritte da alcun

---

15 L'Unione Italiana (2009) nella sua decisione sulla terminologia da utilizzare nella documentazione pedagogica delle scuole in lingua e scrittura della minoranza italiana in Croazia del 28 ottobre del 2009 ha richiesto la sostituzione del lemma 'capoclasse' con 'coordinatore di classe'. Nonostante tale decisione, bisogna evidenziare che non abbiamo registrato questo cambiamento in nessuna delle scuole prese in esame.

ordinamento e quindi, in realtà, non esiste un equivalente del capoclassato. Il suo incarico dipende dalle esigenze della singola scuola, che in parte coincidono con quelle descritte all'interno dei sistemi educativi croati e sloveni. Il *segretario del consiglio di classe*, invece, è un incarico formalizzato dagli ordinamenti nelle scuole in Italia, è colui che verbalizza le sedute del consiglio di classe. Tuttavia, la durata del suo incarico può variare da una singola riunione ad un anno scolastico. Inoltre, il sistema scolastico italiano prevede anche l'incarico di *presidente del consiglio di classe*, una persona diversa dal coordinatore di classe o dal segretario di classe, incaricata, in caso di assenza del dirigente scolastico, a presiedere questi consigli.

Dagli esempi descritti è evidente che si tratta di equivalenti parziali o non esistenti nel sistema educativo italiano e, di conseguenza, il loro corretto utilizzo, nella forma originale o con una mediazione interculturale, dovrebbe far parte della competenza degli insegnanti, specie di coloro che insegnano nelle scuole con l'italiano come lingua di insegnamento.

Inoltre, per quanto riguarda il lessico legato ai contatti con i genitori, anche su questo punto bisogna notare una differenza interculturale tra i sistemi educativi presi in considerazione. Nelle scuole italiane in Croazia e in Slovenia, ai genitori viene comunicato *l'orario del ricevimento dei genitori/orari di ricevimento*, (cro. *primanje roditelja*, slov. *govornilne ure za starše*) riservato soprattutto ai capiclasse, in cui i genitori si possono informare sul progresso formativo dei propri figli e risolvere altre questioni legate al processo didattico. Inoltre, in tale occasione/orario il capoclasse è incaricato anche di risolvere eventuali problemi e di trasmettere informazioni a tutti gli altri insegnanti della sezione. In Italia, invece, il termine *ore di ricevimento* si riferisce a tutti gli insegnanti della scuola, un orario obbligatorio, in cui i genitori possono rivolgersi ad ogni singolo professore, similmente agli orari obbligatori di ricevimento a livello universitario.

- **Organi collegiali**

Un'ulteriore differenza educativo-culturale tra i sistemi croato e sloveno, rispetto a quello italiano, è rappresentata dagli organi collegiali. Uno dei lemmi inesistenti in Italia è *l'attivo professionale/collegio professionale*<sup>16</sup> (cro. *stručni aktiv*, slov. *strokovni aktiv*) un organo collegiale, formalmente costituito e riconosciuto nell'ambito della singola scuola, formato dagli insegnanti dello stesso gruppo di materie, composto, ad esempio, da tutti gli insegnanti di lingue straniere, di scienze o simili, che durante le loro riunioni discutono su temi inerenti la propria materia, quali, i criteri e i descrittori della valutazione, ecc. Ovviamente, anche tutti i titoli ufficiali legati a questo organo amministrativo non esistono in Italia, quali *coordinatore dell'attivo professionale/collegio professionale* e *vice-coordinatore dell'attivo professionale/collegio professionale* (cro. *voditelj stručnog aktiva/zamjenik voditelja stručnog aktiva*, slov. *vodja aktiva*). Anche in questo caso, trattandosi di casi legati all'uso dell'italiano fuori dal territorio nazionale italiano, questi necessitano di una mediazione interculturale nello scambio ufficiale con i colleghi italiani.

Equivalenti parziali, invece, sono i lemmi di altri organi collegiali, dovuti alle differenze amministrative dei paesi in questione.

Così, in Croazia e in Slovenia si ha un *consiglio scolastico/comitato scolastico*<sup>17</sup> (cro. *školski odbor*), *consiglio d'istituto*<sup>18</sup> (slov. *svet šole*), uno degli organi amministrativi più importanti della scuola, convocato e presieduto dal preside o dal direttore, ovvero, dal dirigente scolastico. Siccome un'elaborazione più dettagliata della composizione e delle delibere di competenza esulerebbe dagli obiettivi della presente ricerca, evidenziamo soltanto la differenza tra il sistema croato e italiano, in cui, in quest'ultimo, anche i

<sup>16</sup> Il termine ufficiale, *collegio professionale*, è proposto dall'Agenzia per l'educazione e la formazione.

<sup>17</sup> L'uso del lemma è stato confermato nei documenti del Ministero croato dell'educazione e dell'istruzione. Invece, in Italia, il termine consiglio scolastico è stato tolto agli inizi del 2000, tuttavia è stato mantenuto nei cantoni italiani della Svizzera.

<sup>18</sup> È necessario notare che nelle scuole italiane in Slovenia si usa lo stesso lemma utilizzato in Italia, mentre in Croazia, invece, troviamo il calco del lemma croato.

rappresentanti degli alunni, fanno formalmente parte del consiglio, mentre in Croazia gli alunni possono far parte degli organi scolastici ma sono senza diritto di voto. In Italia, invece, la composizione del *consiglio d'istituto* o del *consiglio di circolo* dipende dal ciclo formativo, in quanto nelle scuole del ciclo secondario di secondo grado, ovvero le scuole superiori, anche i rappresentanti degli alunni fanno parte del suddetto organo amministrativo, e il numero totale dei partecipanti cambia anche a seconda del numero degli alunni iscritti alla scuola.

Il lemma usato per indicare l'organo amministrativo che unisce il preside, tutti i docenti e il personale tecnico-amministrativo in Italia è *collegio docenti*. Mentre in Croazia e in Slovenia si usa il lemma *collegio dei docenti* o *consiglio insegnanti* (cro. *nastavničko vijeće*, slov. *učiteljski zbor*) ma non vi partecipa il personale tecnico-amministrativo. Così, si tratta di un equivalente parziale a livello della composizione dell'organo amministrativo le cui delibere riguardano soprattutto il processo pedagogico-educativo. Tutti gli addetti della scuola, invece, in Croazia, partecipano al *comitato dei lavoratori* (cro. *vijeće zaposlenika*).

Al livello della singola sezione, invece, l'organo amministrativo in tutti e tre i paesi è il *consiglio* o *collegio di classe* (cro. *razredno vijeće*, slov. *razredni svet*), e in Slovenia abbiamo registrato anche il *collegio dei docenti di classe*, composto da tutti gli insegnanti che insegnano in una specifica sezione. Anche in questo caso, la differenza si trova nella composizione dell'organo, in quanto in Italia le riunioni del collegio docenti sono sempre presiedute dal preside/dirigente scolastico, includono anche i rappresentanti dei genitori e ai livelli delle superiori includono anche i rappresentanti degli studenti.

In Croazia e in Slovenia, invece, considerato che la presenza del preside alle riunioni non è obbligatoriamente richiesta e che i genitori e gli alunni non partecipano, possiamo concludere che si tratti di un equivalente parziale.

Senza un equivalente in italiano è il *comitato/consiglio dei genitori* (cro. *vijeće roditelja*, slov. *svet staršev*), usato in Croazia e in Slovenia, composto dai rappresentanti dei genitori eletti nelle singole sezioni, le cui riunioni possono anche essere convocate, ma non necessariamente, dal dirigente scolastico, ma presiedute dal presi-



dente e dal vice-presidente del consiglio/comitato (cro. *predsjednik vijeća roditelja*, slov. *predsednik sveta staršev*), a cui però possono partecipare anche altri genitori e i dipendenti della scuola. In Italia, invece, tale organo scolastico non esiste in quanto i rappresentanti dei genitori fanno parte di altri organi amministrativi.

Anche al livello degli organi scolastici degli alunni troviamo degli equivalenti parziali. In Italia, l'*assemblea degli studenti/assemblea studentesca* è composta da tutti gli studenti del ciclo secondario, si riunisce una volta al mese ed è presieduta dal dirigente scolastico con previo avviso ai genitori. In Croazia, invece, si usa il termine *consiglio degli alunni* (cro. *vijeće učenika*, slov. *skupnost učencev*) per un organo composto dai rappresentanti delle singole sezioni, *presidenti della classe* (cro. *predsjednik razreda*, slov. *predsednik razreda*), che eleggono il proprio presidente e vice-presidente che presiedono le riunioni. La frequenza non è prescritta. Un rappresentante degli alunni, eletto dal consiglio degli alunni, può, in caso di necessità, partecipare alle sedute del comitato scolastico, però senza diritto di voto, e quindi la sua funzione è soprattutto informativa.

- **Amministrazione**

Nella categoria relativa all'amministrazione abbiamo classificato altri lemmi che abbiamo definito come equivalenti parziali.

Il primo gruppo di questa categoria riguarda i *voti* scolastici. In Italia, fino al livello universitario,<sup>19</sup> vengono assegnati voti da 1 a 10, scala in cui il sei segna il livello di sufficienza; mentre in Croazia e in Slovenia si applica una scala da 1 a 5, in cui il due rappresenta la soglia di sufficienza. Si tratta, quindi, di equivalenti parziali che causerebbero fraintendimenti in una comunicazione interculturale fra coetanei e dove sarebbe necessaria la mediazione interculturale. Altro equivalente parziale è il *registro*, il documento principale contenente i dati ufficiali su tutti gli alunni di una sezione e sul programma pedagogico-educativo, che nel sistema italiano si ar-

---

<sup>19</sup> A livello universitario, invece, si adopera il sistema da 1 a 30, con la possibilità di assegnare anche il 30 e lode per prestazioni eccellenti. Questa pratica, invece, non esiste in Croazia, dove si utilizza la stessa scala di voti, da 1 a 5, come nei cicli formativi obbligatori. In Slovenia, invece, a livello universitario si usa la scala da 1 a 10.

ticola in due documenti, il *registro di classe* (cro. *razredna knjiga*, slov. *pedagoški dnevnik/dnevnik*) e il *registro del professore/docente*. In Italia il primo documento contiene i dati personali degli alunni o studenti, le notifiche delle assenze, i programmi personalizzati e informazioni simili, mentre ogni docente ha un proprio registro in cui segna i dati sui compiti svolti, i voti assegnati per tutti gli studenti di tutte le sezioni in cui insegna, nonché il programma di insegnamento per ogni singolo anno. In Croazia e in Slovenia, invece, si tratta di un unico documento, il registro di classe diviso in 2 parti: il *registro* (cro. *imenik*, slov. *podatki o učencih*), contenente tutti i dati sugli alunni, nonché i loro voti, i successi conseguiti, le assenze e le giustificazioni e il *diario di lavoro* (cro. *dnevnik radal pregled rada*, slov. *pregled dejavnosti/dnevnik vzgojno-izobraževalnega dela*), contenente i dati sulle materie e i rispettivi insegnanti, sui programmi didattici individualizzati, sugli incarichi degli alunni e le caselline in cui si registrano le unità didattiche. Va specificato che negli ultimi anni si usa in tutti e tre i paesi anche la variante elettronica di tali documenti, l'*e-registro*, con la possibilità di accesso *online* per i genitori. Altro documento che presenta un equivalente traduttivo parziale in Croazia è il *quaderno del compito in classe* (cro. *zadačnica*), in cui gli alunni fanno il *compito in classe* (cro. *školska zadaća*, slov. *pisni testi*) solo per alcune materie, come ad esempio, italiano-lingua materna, croato-lingua materna, latino, inglese, ecc., mentre, in Slovenia sono obbligatori per tutte le materie. Il compito in classe fa parte della valutazione puntuale e sommativa come anche gli altri test e, questo quaderno (cro. *zadačnica*) standardizzato fa parte della documentazione scolastica ufficiale. Gli alunni croati spesso usano questo lemma, il 'quaderno' (cro. *zadačnica*), con valore metonimico, riferendosi al compito stesso e quindi in questo caso sarebbe necessaria una mediazione nella comunicazione interculturale. Il contrario del compito in classe è il *compito a casa/per casa* o *compito domestico*<sup>20</sup>

---

**20** Abbiamo registrato l'uso di questo lemma nelle scuole italiane in Croazia e in Slovenia. Invece, questo termine in italiano standard ha connotazioni diverse, non legate al mondo scolastico, e si riferisce alle faccende di casa; quindi si conclude che si tratta di un calco dal croato e dallo sloveno.

(cro. *domaća zadaća*, slov. *domaća naloga*) che fa parte della valutazione formativa e continuativa.

L'equivalente italiano, invece, del compito in classe è il *tema in classe*, con il medesimo significato del compito in classe in Croazia e in Slovenia, che tuttavia si scrive su un *foglio protocollo*.

## 5 Conclusioni

Per concludere, dai risultati della ricerca sopra descritti, risulta che il linguaggio scolastico, soprattutto nella sua variante che abbiamo denominato l'«insegnantese», rappresenta un nuovo campo di ricerca, sia dalla prospettiva linguistica sia da quella glottodidattica. Nello svolgere la nostra analisi non è stato sufficiente avvalersi dei metodi tradizionali lessicografici, in quanto i dizionari tradizionali non riescono a ricomprendere una descrizione accurata e dettagliata della realtà extralinguistica. E, quindi, è stato necessario implementarla con un approccio multidisciplinare e metodi soprattutto etnografici per descrivere i lemmi specifici legati al mondo dell'istruzione.

Inoltre, tra i lemmi che abbiamo individuato, molti risultano comuni tra il croato e lo sloveno e ciò è dovuto al passato e al sistema educativo comune dei due paesi in questione, soprattutto nelle categorie dei partecipanti al processo didattico e degli organi collegiali. A confermare ulteriormente questa conclusione è il fatto che abbiamo trovato equivalenti esatti di tali lemmi nel linguaggio scolastico tedesco (Lütze-Miculinić e Jelaska 2018), usati soprattutto in Austria, il che implica che il sistema educativo della ex Jugoslavia si sia basato sul sistema educativo austro-ungarico, di cui facevano parte tutti e due i paesi presi in esame.

Dalla ricerca risulta anche che il linguaggio scolastico rappresenta una varietà di lingua standard alquanto variabile nel tempo, in quanto alcuni termini cambiano in base alle diverse riforme del sistema educativo, mantenendo, tuttavia, anche per lunghi periodi, i termini obsoleti non soltanto in un uso comune e informale, ma anche formale, come nel caso della Croazia e della Slovenia. Spetta, pertanto, agli insegnanti il compito di aggiornarsi su tali cambiamenti relativi al loro linguaggio settoriale. Ne troviamo conferma anche nella mancata applicazione delle considerazioni riguardanti la terminologia scolastica da parte dell'A-

genzia per l'educazione e la formazione e dall'Unione Italiana. Si può constatare che nel caso del linguaggio scolastico prevalga la tradizione sulla correttezza nell'uso di certi lemmi e che sarebbero necessari ulteriori ricerche, aggiornamenti e riunioni con gli insegnanti, specialmente in quanto si tratta di punti che in una comunicazione interculturale con i colleghi italiani darebbero adito a possibili fraintendimenti. Con l'approfondimento delle proprie competenze interculturali legate alle differenze tra i sistemi educativi dei tre paesi, gli insegnanti possono affermare ulteriormente la loro professionalizzazione in quanto si tratta del loro linguaggio settoriale che riflette fortemente il sistema educativo-culturale del proprio paese. Per gli alunni, d'altra parte, la conoscenza di queste differenze potrebbe stimolare la loro curiosità, in quanto si tratta di lemmi che si riferiscono alla loro vita quotidiana, e rappresentare, quindi, la base per futuri incontri interculturali.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

- BABIĆ, D. e F. ŠKILJAN. 2019. "Obrazovanje nacionalnih manjina u Hrvatskoj: usporedba socijalističkog poretka i višestranačke demokracije." *Historijski zbornik* 72 (2): 373-403.
- BAGIĆ, T. 2014. "Interkulturalna kompetencija srednjoškolskih učenika engleskoga jezika u međudnosu s jezičnom kompetencijom i jezičnim kontaktom." Tesi di dottorato, Università di Zagabria.
- BALBONI, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- BALBONI, P. E. 2015. "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento." *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education* 4 (1): 1-20.
- BATTAGLIA, S. 1996. *Grande Dizionario della Lingua Italiana*. Torino: UTET.
- COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE. 2018. *La carriera degli insegnanti in Europa: accesso, progressione e sostegno*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio per le pubblicazioni dell'Unione europea.
- CONSIGLIO D'EUROPA. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- DE MAURO, T. 2000. *Il dizionario della lingua italiana per il terzo millennio*. Torino: Paravia.
- DEANOVIĆ, M. e J. JERNEJ. 1996a. *Talijansko-hrvatski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.
- DEANOVIĆ, M. e J. JERNEJ. 1996b. *Hrvatsko-talijanski rječnik*. Zagreb: Školska knjiga.

DIADORI, P. 2004. "Teacher talk / Foreigner talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca." In *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*, a cura di L. Maddii, 71-103. Atene: Edilingua.

DUBRAVEC LABAŠ, D. 2021. *Vlastiti identitet u tuđim očima - Od autopredodžbe talijanskoga jezika, kulture i civilizacije do heteropredodžbe u hrvatskome kontekstu*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

EUROPSKA KOMISIJA/EACEA/EURYDICE. 2018. *Nastavnička karijera u Europi: Pristup, napredovanje, i potpora*. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske unije u Luksemburgu.

HUMBOLDT, W. 1836. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Berlin: Königliche Akademie der Wissenschaften. [https://ia802709.us.archive.org/12/items/bub\\_gb\\_dV4SAAAIAAJ/bub\\_gb\\_dV4SAAAIAAJ.pdf](https://ia802709.us.archive.org/12/items/bub_gb_dV4SAAAIAAJ/bub_gb_dV4SAAAIAAJ.pdf).

KNEŽEVIĆ, Ž. 2015. "Kompetencije osnovnoškolskih učitelja njemačkog i engleskog jezika za razvoj višejezične i međukulturne kompetencije učenika." Tesi di dottorato, Università di Zagabria.

LÜTZE-MICULINIĆ, M. e Z. JELASKA. 2018. *Hrvatsko-njemački rječnik školskoga jezika. 1. Svezak / Kroatisch-deutsches Wörterbuch der Schulsprache, Band I*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.

MARDEŠIĆ, S. 2018. "Insegnantese - microlingua degli insegnanti LS." *Scripta Manent* 12 (2): 191-208.

MARDEŠIĆ, S. e M. LÜTZE-MICULINIĆ. 2021. *Talijansko-hrvatski rječnik školskoga jezika: priručnik za studente i nastavnike talijanskoga jezika:1. Svezak/ Dizionario croato-italiano del linguaggio scolastico: manuale per studenti e insegnanti d'italiano: vol. 1*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.

PAVAN, E. 2004. "Cultura e civiltà nella classe di lingue." In *Le lingue straniere nella scuola*, a cura di G. Serragiotto, 77-86. Torino: UTET.

RETE REI - OSSERVATORIO DELL'ITALIANO FUORI D'ITALIA. 2021. <https://www.bk.admin.ch/bk/it/home/documentazione/lingue/conferenze-e-seminari/rete-per-l-eccellenza-dell-italiano-istituzionale.html>.

SCOTTI JURIC, R. 2016. "Learners of Italian as L2 and the Awareness of the Cultural Connotations of Words." *Studia Universitatis Hereditati* 4 (1): 59-71.

SERIANNI, L. 2003. *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.

SEŠEK, U. 2005. "Teacher English: Teacher's Target Language Use as Cornerstone of Successful Language Teaching." *English Language and Literature Teaching* 2 (1-2): 223-230.

SEŠEK, U. 2007. "English for teachers of EFL-Toward a holistic description." *English for Specific Purpose* 26: 411-425.

ŠENJUG GOLUB, A. 2013. "Evaluacija međukulturalne kompetencije učenika u osnovnoškolskoj nastavi njemačkog jezika." Tesi di dottorato, Università di Zagabria.

UNIONE ITALIANA. 2009. "CONCLUSIONE 28 ottobre 2009, N° 635, 'Documentazione pedagogica'." Unione Italiana - Giunta esecutiva. [https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/giunta-mandato-2006-2010/giunta-decisioni-approvate-3/item/download/1081\\_83e7534c04b0570bbf275851696cb029](https://www.unione-italiana.eu/index.php/it/giunta-mandato-2006-2010/giunta-decisioni-approvate-3/item/download/1081_83e7534c04b0570bbf275851696cb029).

VLADA REPUBLIKE HRVATSKE. 2021. *Izvešće o provođenju ustavnog zakona o pravima nacionalnih manjina i o utrosku sredstava osiguranih u državnom proračunu republike hrvatske za 2019. godinu za potrebe nacionalnih manjina*. Rapporto sull'implementazione dei diritti delle minoranze in Croazia per il 2019. <https://www.sabor.hr/izvjesce-o-provodenju-ustavnog-zakona-o-pravima-nacionalnih-manjina-i-o-utrosku-sredstava-10?t=126350&tid=209608>.

VRHOVAC, Y. 2018. "Poučavanje elemenata strane kulture." In *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*, a cura di Y. Vrhovac et al., 303-311. Zagreb: Naklada Ljevak.

WHORF, B. 1956. *Language thought and reality*. Cambridge, MA: MIT Press.

ZERGOLLERN MILETIĆ, L. e M. LÜTZE-MICULINIĆ. 2020. *Hrvatsko-engleski rječnik školskoga jezika: priručnik za studente i nastavnike engleskoga jezika: prvi svezak / Croatian-English Dictionary of Classroom Discourse: A handbook for university students and teachers of English: Volume one*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

EDUCAZIONE LINGUISTICA NELLA SCUOLA MULTICULTURALE:  
UN MODELLO SCOLASTICO INCLUSIVO E INTEGRATO

## 1 Introduzione

La scuola del nuovo millennio, soprattutto nei primi ordini, infanzia, primaria e secondaria di primo grado, è ancora un importante laboratorio di plurilinguismo e pluriculturalità. I flussi migratori continuano, anche se in maniera meno pressante che negli anni passati, e nelle scuole italiane, bambine e bambini immigrati di prima e seconda generazione si affacciano a un percorso educativo che li farà crescere da cittadini italiani. Ma questi studenti hanno qualcosa in più delle loro compagne e compagni italiani: hanno in sé la potenzialità del plurilinguismo e del pluriculturalismo, un virus che auspicabilmente potrà trasformarsi in una pandemia, questa volta benefica, e trasmettersi anche agli studenti italiani, dettando l'agenda non solo per una convivenza serena ma per una crescita della popolazione scolastica italiana in termini di educazione interculturale.

La Commissione europea è da sempre sensibile e attenta alle questioni relative all'educazione linguistica e al processo di integrazione dei migranti in Europa. Allo scopo, tra le altre iniziative, nel 1980 è stata fondata Eurydice, la rete istituzionale che raccoglie, aggiorna, analizza e diffonde informazioni sulle politiche, la struttura e l'organizzazione dei sistemi educativi europei e nel 1985 è stata fondata l'unità nazionale italiana, che ha sede presso l'Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa). L'istruzione scolastica è un importante mezzo non solo per l'educazione, ma anche per l'inclusione sociale (Ahad e Benton 2018; Bajaj, Argenal e Canlas 2017; Evans e Liu 2018; Koelher 2017); tuttavia nel rapporto Eurydice del 2019 (Commissione europea/EACEA/Eurydice 2019) la Commissione europea evidenzia come il processo di integrazione dei migranti in Europa sia



ancora una questione problematica. I dati dimostrano che parte degli alunni migranti hanno delle difficoltà a raggiungere il successo nel sistema scolastico (Passos DeNicolo et al. 2017; Harte, Herrera e Stepanek 2016; Huddleston e Wolffhardt 2016); tra i fattori che contribuiscono ad alimentare tali difficoltà si annoverano le barriere linguistiche, l'influenza dei genitori, lo stato socioeconomico e lo *shock* culturale (Harte, Herrera e Stepanek 2016; Huddleston e Wolffhardt 2016).

In questo contributo analizzeremo la situazione scolastica italiana, con particolare riferimento alla presenza di alunni stranieri. Vedremo poi quali sono le politiche italiane che riguardano l'italiano lingua seconda, gli alunni con cittadinanza non italiana e le indicazioni europee in riferimento alle politiche di plurilinguismo e agli alunni migranti. Infine saranno riportate delle linee guida per l'organizzazione di un ambiente scolastico favorevole al plurilinguismo e pluriculturalismo.

## 2 La situazione in Italia

L'Italia, pur essendo tra i paesi europei di più recente immigrazione, vede ancora cifre in crescita per quanto riguarda la presenza di alunni con cittadinanza non italiana nelle scuole. La legislazione scolastica italiana è incentrata sull'autonomia, consentendo così soluzioni flessibili che rispondono alle richieste degli alunni presenti nelle strutture scolastiche e del territorio. La letteratura e le norme forniscono utili strumenti a dirigenti scolastici e docenti che quotidianamente affrontano la diversità nelle loro classi favorendo, così, la progettazione e la successiva adozione di interventi specifici, tesi a favorire l'inclusione e la promozione del plurilinguismo e pluriculturalismo.

Secondo il *report* pubblicato dal Ministero dell'Istruzione italiano nel settembre 2021, gli alunni con cittadinanza non italiana costituiscono il 10,3% della popolazione scolastica: sono circa 877 mila su un totale di 8.484.000. La popolazione scolastica nel 2019/2020 è scesa complessivamente di quasi 96 mila unità (-1,1% rispetto all'anno precedente). Gli studenti italiani, in particolare, hanno registrato una flessione di circa 115 mila unità (-1,5%), a fronte, invece, di un incremento di 19 mila studenti con cittadinanza non italiana (+2,2%), per cui l'incidenza di questi ultimi sul totale della popolazione è passata

dal 10,0% a 10,3%. Tra il 2010/2011 e il 2019/2020, gli studenti con cittadinanza non italiana sono aumentati del 23,4% (+166 mila unità). Il *report* sottolinea inoltre che prevalgono le seconde generazioni: il 65,4% delle studentesse e degli studenti di origine non italiana è nato nel nostro Paese. Studentesse e studenti con cittadinanza non italiana sono originari di quasi 200 Paesi nel mondo, ma il 45,4% proviene da un Paese europeo. Seguono gli studenti di provenienza o origine africana (26,1%) e asiatica (20,5%). Il 65,3% delle studentesse e degli studenti con cittadinanza non italiana è concentrato nelle Regioni del Nord; il 22,2% è nel Centro; il 12,5% nel Sud. La distribuzione territoriale indica che in termini numerici gli studenti neoarrivati sono maggiormente presenti in alcune regioni centro-settentrionali, quali la Lombardia (5.713), l'Emilia-Romagna (3.025), la Toscana (2.411) e il Lazio (1.928) (Ministero dell'Istruzione - Ufficio Statistica e Studi 2021, 20-21).

Il modello di integrazione italiano si è costruito nel tempo, sulla base del diritto internazionale e di documenti quali la Dichiarazione Universale dei Diritti Umani del 1948 e la Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989, oltre all'assunzione delle buone pratiche di scuole inclusive. La tutela del diritto di accesso a scuola del minore straniero si basa sulla Legge sull'immigrazione n. 40 del 6 marzo 1998 e sul Decreto legislativo n. 286 del 25 luglio 1998. La Legge n. 189 del 30 luglio 2002 ha convalidato le procedure di accoglienza degli alunni stranieri a scuola e il quadro normativo, incentrato sull'autonomia delle istituzioni scolastiche, regolato dal Decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, permette di affrontare tutti gli aspetti connessi con l'integrazione degli stranieri, consentendo l'individuazione di soluzioni flessibili adattabili ai diversi contesti in cui opera ciascuna scuola. La Legge n. 53 del 28 marzo 2003 si riferisce alla riforma dell'ordinamento scolastico e contiene indicazioni utili allo sviluppo delle potenzialità di tutti gli allievi attraverso la personalizzazione dei piani di studio e la costruzione di percorsi educativi e didattici adeguati ai singoli studenti. Nel documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (Ministero della Pubblica Istruzione 2007), vengono definiti i principi e le azioni fondamentali di un possibile 'modello' italiano e in questo saggio ci proponiamo di fissare dei parametri che possano essere di riferimento per la creazione di un ambiente scolastico

favorevole al plurilinguismo e al multiculturalismo, che grazie all'autonomia delle situazioni e partendo dalla realtà locale possa rispondere ai bisogni del territorio rifacendosi alle indicazioni italiane ed europee in merito alla situazione di alunni e alunne migranti.

Esiste una vasta letteratura sui risultati delle azioni relative all'integrazione scolastica degli alunni di origine straniera, come ad esempio le indagini comparative internazionali di OCSE-PISA<sup>1</sup> e le rilevazioni nazionali dei risultati di apprendimento promosse dai sistemi di valutazione (INVALSI 2019). Queste indagini consentono l'individuazione di criticità che favoriscono la progettazione e la successiva adozione di interventi specifici. Un confronto a livello internazionale ha dimostrato che il sistema italiano è in grado di integrare gli alunni non italiani, tuttavia la presenza degli alunni stranieri secondo Murineddu, Duca e Cornoldi (2006, 49):

costituisce, per gli insegnanti che si trovano a dover assolvere il difficile compito di essere 'agenti' di integrazione e favorire lo sviluppo di un'adeguata educazione, un vero e proprio problema, accentuato dal fatto che le difficoltà scolastiche degli studenti stranieri appaiono spesso complesse e difficilmente interpretabili, inserendosi in un quadro di svantaggio linguistico, problemi emotivo-motivazionali, differente atteggiamento verso l'istituzione scolastica, eventuali deficit più generali.

L'inclusione scolastica rappresenta un valore primario nell'ambito delle politiche scolastiche italiane: essa si ispira ai principi costituzionali di eguaglianza e pari dignità sociale di ogni cittadino. Dal punto di vista della normativa in relazione all'insegnamento linguistico dell'italiano per alunni migranti, alcuni documenti sono significativi per l'inquadramento della questione. Tra questi il Decreto del Presidente della Repubblica 394 del 1999, che all'articolo 45 cita:

I minori stranieri soggetti all'obbligo scolastico vengono iscritti alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo che il collegio dei docenti deliberi l'iscrizione ad una classe diversa /.../. Il collegio dei docenti definisce, in relazione al livello di competenza dei singoli alunni

---

<sup>1</sup> INVALSI - Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione: <https://www.invalsiopen.it/cosa-e-come-funziona-indagine-ocse-pisa/>.

stranieri, il necessario adattamento dei programmi di insegnamento; allo scopo possono essere adottati specifici interventi individualizzati o per gruppi di alunni, per facilitare l'apprendimento della lingua italiana, utilizzando, ove possibile, le risorse professionali della scuola. Il consolidamento della conoscenza e della pratica della lingua italiana può essere realizzato altresì mediante l'attivazione di corsi intensivi di lingua italiana sulla base di specifici progetti, anche nell'ambito delle attività aggiuntive di insegnamento per l'arricchimento dell'offerta formativa.

Nella Circolare Ministeriale n. 8 del 6/3/2013 *Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica. Indicazioni operative* (MIUR Dipartimento per l'istruzione 2013b, 3), nella sezione dedicata all'area dello svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale leggiamo:

Per questi alunni, e in particolare per coloro che sperimentano difficoltà derivanti dalla non conoscenza della lingua italiana - per esempio alunni di origine straniera di recente immigrazione e, in specie, coloro che sono entrati nel nostro sistema scolastico nell'ultimo anno - è parimenti possibile attivare percorsi individualizzati e personalizzati, oltre che adottare strumenti compensativi e misure dispensative (ad esempio la dispensa dalla lettura ad alta voce e le attività ove la lettura è valutata, la scrittura veloce sotto dettatura, ecc.). /.../ Si rammenta, infine, che, ai sensi dell'articolo 5 del DPR n. 89/2009, le 2 ore di insegnamento della seconda lingua comunitaria nella scuola secondaria di primo grado possono essere utilizzate anche per potenziare l'insegnamento della lingua italiana per gli alunni stranieri non in possesso delle necessarie conoscenze e competenze nella medesima lingua italiana, nel rispetto dell'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Nei successivi chiarimenti alla Nota 1551 del 27/6/2013 contenuti nella Nota MIUR prot. n. 2563 del 22/11/2013 (MIUR Dipartimento per l'istruzione 2013a) si sottolinea il fatto che gli alunni con cittadinanza non italiana necessitano anzitutto di interventi didattici relativi all'apprendimento della lingua.

Nel 2006 viene pubblicata una circolare ministeriale intitolata *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR Dipartimento per l'istruzione Direzione Generale per lo studente Ufficio

per l'integrazione degli alunni stranieri 2006); nel febbraio del 2014 è stata pubblicata la nuova versione. In questo documento vengono poste alcune fondamentali questioni, quale la necessità che l'educazione interculturale costituisca "lo sfondo da cui prende avvio la specificità di percorsi formativi rivolti ad alunni stranieri, nel contesto di attività che devono connotare l'azione educativa nei confronti di tutti" (MIUR Dipartimento per l'istruzione Direzione Generale per lo studente Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri 2006, 3). Il capitolo 6 del documento del 2014 è dedicato all'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, e vi si descrive un percorso didattico innovativo "che si discosta, sia dall'insegnamento di una lingua materna 'semplificata', sia da quello di una lingua straniera, limitata quasi sempre allo sviluppo della competenza comunicativa". Il percorso viene descritto come "*specifico* in quanto a tempi, metodi, bisogni, modalità di valutazione - e tuttavia in *transizione* perché è destinato a risolversi e a esaurirsi nel tempo nel momento in cui gli studenti diventano sufficientemente padroni della lingua italiana da essere in grado di seguire le attività didattiche comuni alla classe" (MIUR 2014, 16). Vengono successivamente descritti i tempi di apprendimento, che variano a seconda che si tratti dell'italiano L2 per la comunicazione di base o di quello dell'italiano lingua veicolare di studio per apprendere contenuti disciplinari: nel primo caso vengono indicati alcuni mesi, nel secondo un cammino decisamente più lungo che deve coinvolgere tutti i docenti della classe. Ogni docente viene investito del ruolo di facilitatore di apprendimento per il proprio ambito disciplinare e "deve prevedere per un tempo lungo attenzioni mirate e forme molteplici di facilitazione che sostengano l'apprendimento dell'italiano settoriale, astratto, riferito a saperi e concetti disciplinari" (MIUR 2014, 17). Il documento descrive inoltre l'importante ruolo dei laboratori linguistici e del modello di insegnamento delle seconde lingue integrato, diffuso in ambito europeo e considerato positivo ed efficace, rimandando alle pubblicazioni Eurydice del 2004, *L'integrazione dei disabili in Europa* (MIUR Direzione Generale per le relazioni internazionali Indire - Unità italiana di Eurydice 2004), e del 2009, *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Italia* (Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura 2009), un modello secondo il quale attraverso le interazioni tra pari, gli alunni acquisiscono più rapidamente la lingua (da qui anche la decisione del sistema scolastico italiano di inserire gli alunni nelle classi

di appartenenza in base all'età); inoltre, gli alunni che provengono da una adeguata scolarizzazione potranno più facilmente acquisire contenuti disciplinari se questi saranno adeguatamente proposti, ad esempio attraverso supporti non verbali. Per la definizione di livelli, obiettivi e programmazione, il documento rimanda al *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002).

La parte che riteniamo innovativa e foriera di implicazioni legate alla cittadinanza è la sezione 6.3 del documento *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (MIUR 2014, 18) dedicata al plurilinguismo, in cui si sottolinea quanto già espresso nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* del Consiglio d'Europa (Beacco et al. 2016), ossia che è "indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti" (MIUR 2014, 19); il documento prosegue con una serie di indicazioni pratiche per la valorizzazione della diversità linguistica.

### **3 Il punto di vista europeo**

La realtà italiana va intesa e contestualizzata nel panorama europeo che, se in origine ha preso in considerazione la mobilità interna focalizzando studi e indicando obiettivi, anche linguistici, rivolti ai cittadini europei, oggi dedica la sua attenzione anche ai migranti provenienti da Paesi terzi promuovendo l'acquisizione e lo sviluppo delle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente da sviluppare durante tutto l'arco della vita utili per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita produttiva in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva (Consiglio dell'Unione europea 2018). Il multilinguismo europeo si è sviluppato diventando plurilinguismo e pluriculturalismo globale e include chiunque risieda entro i confini dell'Unione.

Come è stato evidenziato in apertura di questo saggio, tra i fattori che impediscono agli alunni migranti di raggiungere un pieno successo scolastico si annoverano le barriere linguistiche. Un punto fermo per quanto riguarda l'integrazione degli alunni migranti è senza alcun

dubbio l'educazione linguistica, che nelle *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* italiane (MIUR 2014) viene fatta rientrare nell'educazione interculturale, e che, alla luce degli avvenimenti che hanno cambiato lo scenario legato all'educazione linguistica europea, oggi diviene "educazione linguistica interculturale, una definizione ampia, che supera gli aspetti linguistici e include le finalità educative interculturali comprese nell'apprendimento-insegnamento delle lingue" (Pavan 2020, 19). Come descritto nel paragrafo precedente, l'educazione linguistica interculturale trascende i confini linguistici e va a comprendere aspetti politici e pedagogici, tra i quali l'identità, la cittadinanza attiva, l'istruzione e la formazione lungo tutto l'arco della vita, lo sviluppo delle competenze (Consiglio dell'Unione europea 2018). Questi aspetti sono stati teorizzati, definiti e indicati come obiettivi in vari documenti del Consiglio e della Commissione europei che qui di seguito riportiamo in un breve *excursus* utile a riconoscere un percorso che, se in principio si rivolgeva ai cittadini europei e alla nuova realtà che stava prendendo forma in seno all'Unione europea, oggi si allarga anche ai migranti e a tutti coloro che si affacciano al sistema educativo italiano e degli altri Paesi membri.

Il multilinguismo è parte delle politiche europee sin dagli albori dell'Unione europea. In seguito al termine della Seconda guerra mondiale, in Europa si assistette a una fitta rete di collaborazioni tra nazioni con il fine di attuare la ricostruzione dei Paesi colpiti dal conflitto. Sin dalle origini il multilinguismo è un pilastro dell'Unione: è del 1958 il Regolamento che stabilisce il regime linguistico dell'allora CEEA (Comunità Europea dell'Energia Atomica), in cui si riconoscono come lingue ufficiali e di lavoro tutte le lingue nazionali europee degli stati membri.

L'Unione europea è fondata sul motto "United in diversity" e, dato che una lingua è l'espressione più diretta di una cultura, il rispetto e riconoscimento dell'eterogeneità linguistica è uno dei valori fondanti dell'Unione. L'articolo 3 del Trattato sull'Unione europea stabilisce che:

L'Unione combatte l'esclusione sociale e le discriminazioni e promuove la giustizia e la protezione sociali, la parità tra donne e uomini, la solidarietà tra le generazioni e la tutela dei diritti del minore.



Essa promuove la coesione economica, sociale e territoriale, e la solidarietà tra gli Stati membri.

Essa rispetta la ricchezza della sua diversità culturale e linguistica e vigila sulla salvaguardia e sullo sviluppo del patrimonio culturale europeo (Unione europea [1992] 2012).

Mentre l'articolo 126 del Trattato di Maastricht sottolinea che:

La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra Stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli Stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche (Unione europea 1992).

È quindi evidente che il Consiglio d'Europa ha sempre dato valore all'uso delle diverse lingue, facendone un elemento fondamentale e prioritario; allo scopo sono state costituite tre istituzioni responsabili delle lingue: la Divisione di politica linguistica (creata nel 1957 a Strasburgo), la *Carta europea delle lingue regionali o minoritarie ECRML* (1992) e il Centro europeo delle lingue moderne, creato nel 1994 a Graz. Nel 1989 la Commissione delle Comunità europee pubblica il documento costitutivo del Programma Lingua (Commissione delle Comunità europee 1989), in cui vengono indicate le linee guida in relazione all'insegnamento delle lingue straniere. Successivamente la Commissione europea finanzia vari progetti di mobilità educativa, quali il programma del settore dell'istruzione Socrates (1995), della formazione professionale Leonardo da Vinci (1994), il progetto di mobilità scolastica Comenius e quello di mobilità universitaria Erasmus, il Grundtvig per l'educazione degli adulti. Tutti questi progetti hanno come obiettivo la formazione dei cittadini europei e non prescindono dalla formazione linguistica. Nel *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* (Commissione delle Comunità europee 1995, 2) il 1996 viene dichiarato "Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita" (Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea 1995) e vengono indicate le misure e le iniziative da attuare: incoraggiare l'acquisizione di nuove conoscenze; avvicinare la scuola all'impresa; lottare contro l'esclusione; promuovere



la conoscenza di tre lingue europee; porre su un piano di parità gli investimenti materiali e gli investimenti nella formazione. Al capitolo IV del *Libro bianco* si legge: “Non è più possibile riservare la conoscenza delle lingue straniere ad un élite o a coloro che l’acquisiscono grazie alla loro mobilità geografica. /.../ diventa necessario permettere all’individuo, quale che sia il suo iter di formazione ed istruzione, di acquisire e mantenere la capacità di comunicare valendosi di almeno due lingue comunitarie diverse dalla lingua materna” (Commissione delle Comunità europee 1995, 45).

Nella comunicazione della Commissione europea del 2017 *Rafforzare l’identità europea grazie all’istruzione e alla cultura*, la Commissione si spinge oltre, indicando la strada da seguire nel seguente punto: “preparare una raccomandazione del Consiglio per migliorare l’apprendimento delle lingue in Europa, in cui si stabilisca che, entro il 2025, tutti i giovani europei che concludono un ciclo di studi secondari dovranno avere una buona conoscenza di due lingue oltre a quella della propria lingua madre (o delle proprie lingue madri)” (Commissione europea 2017, 8).

Sono numerose le politiche europee che, nella seconda metà del secolo scorso, si rifanno direttamente all’educazione linguistica, accompagnate parallelamente da precisi studi scientifici in glottodidattica, che a partire dagli anni Sessanta dà sempre più spazio anche agli aspetti culturali, oltre che a quelli linguistici.

Dal 2000 al 2020, sono oltre venti documenti ufficiali dell’Unione europea che hanno segnato lo sviluppo dell’educazione linguistica, plurilingue e pluriculturale, a partire dal *Memorandum sull’istruzione e la formazione permanente* della Commissione delle Comunità europee (2000) per finire con il *report The future of language education in Europe: case studies of innovative practices* (Le Pichon-Vorstman, Siarova e Szönyi 2020).<sup>2</sup>

La sempre maggiore mobilità tra i Paesi europei e il crescente numero di migranti e rifugiati provenienti da Paesi terzi ha contribuito a una diversità linguistica in costante crescita all’interno delle istituzioni scolastiche. La Direzione generale della Migrazione e degli affari interni è responsabile della politica dell’Unione europea su migrazione

---

2 Rimandiamo a Pavan (2020, 21-22) per una selezione di oltre venti documenti ufficiali.

e affari interni;<sup>3</sup> tra le azioni programmatiche si annovera un recente *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*, in cui vengono descritte varie azioni da intraprendere, tra le quali la necessità per gli insegnanti di dotarsi “delle competenze e delle risorse necessarie per insegnare in classi multiculturali e multilingue e per sostenere i bambini provenienti da un contesto migratorio durante tutta la loro formazione” (Commissione europea 2020, 9). Nel documento si ribadisce l'importanza dell'acquisizione linguistica per una integrazione di successo sostenendo che essa non dovrebbe cessare pochi mesi dopo l'arrivo e sottolineando la necessità di sostenere corsi di lingua anche a livello intermedio e avanzato, adattandoli alle esigenze dei diversi gruppi e combinandoli con lo sviluppo di altre competenze o esperienze e a corsi di educazione civica (Commissione europea 2020, 10). Tra le finalità del settore viene dichiarata la volontà di ottenere “insegnanti che dispongono delle competenze necessarie e ricevono risorse e sostegno per gestire aule multiculturali e multilingue a beneficio sia dei bambini migranti che di quelli autoctoni” (Commissione europea 2020, 11). Nel 2017 il documento *Migrants in European schools: learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities 2016-2017* (European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture et al. 2017) riporta indicazioni relativamente all'educazione linguistica degli alunni migranti, quali il supportare l'apprendimento della lingua della scuola e contemporaneamente favorire il costante sviluppo del loro repertorio linguistico, spesso variegato per una storia personale che li ha visti spostarsi in Paesi diversi e che li rende diversi dai loro pari. Questa diversità linguistica viene indicata come una fonte importante e spesso inesplorata del capitale sociale e culturale (European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture et al. 2017, 1). Nel rapporto Eurydice *Key Data on language teaching in Europe* (European Education and Culture Executive Agency et al. 2017) è compreso un capitolo sul come il provvedere supporto agli alunni migranti a scuola li possa aiutare nell'acquisire in maniera rapida ed efficace competenze sulla lingua dello studio.

---

<sup>3</sup> Commissione europea, Direzione generale della Migrazione e degli affari interni: [https://ec.europa.eu/info/departments/migration-and-home-affairs\\_it](https://ec.europa.eu/info/departments/migration-and-home-affairs_it).

Tra le più recenti pubblicazioni della Commissione europea in cui vengono prese in considerazione le questioni relative alla presenza di alunni migranti evidenziamo la *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento* (Consiglio dell'Unione europea 2018) e *Thematic Fiche: Inclusion of young refugees and migrants through education* (European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture e Driel 2020). In quest'ultima sono riportate definizioni, riferimenti a precedenti lavori della Commissione europea in relazione alle tematiche della migrazione e mobilità socioeconomica anche dei Paesi terzi, oltre a un *focus* sull'integrazione degli studenti migranti nel sistema educativo e della formazione e sulla necessità di una scuola inclusiva. Di particolare importanza per l'inserimento degli alunni migranti risulta la Comunicazione della Commissione europea *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* (Commissione europea 2020). Il paragrafo 4.1 è dedicato a istruzione e formazione e in esso si ribadisce come istruzione e formazione, a partire dall'educazione e cura della prima infanzia (*ECEC - early childhood education and care*) fino all'istruzione terziaria e per adulti e all'istruzione non formale, costituiscano “la base per una partecipazione riuscita alla società e sono tra gli strumenti più potenti per costruire società più inclusive” (Commissione europea 2020, 9). Il documento prosegue sottolineando che “le scuole hanno il potenziale per essere veri e propri poli di integrazione per i minori e le loro famiglie” (Commissione europea 2020, 9): a partire dall'*ECEC* le scuole devono essere attrezzate all'accoglienza dei bambini migranti e provenienti da un contesto migratorio, così come i programmi devono essere adeguati ad accogliere bambini culturalmente e linguisticamente diversificati; l'ambiente scolastico dovrà coinvolgere le comunità, i servizi di assistenza e i genitori e tutto questo “può avere un forte effetto positivo sul loro futuro livello di istruzione, anche per quanto riguarda l'apprendimento della lingua del paese ospitante, e sull'integrazione dei loro genitori e delle loro famiglie in generale” (Commissione europea 2020, 9). Il documento prosegue sottolineando che “per raggiungere questo obiettivo, gli insegnanti devono essere dotati delle competenze e delle risorse necessarie per insegnare in classi multiculturali e multilingue e per sostenere i bambini provenienti da un contesto migratorio durante tutta la loro formazione” (Commissione

europea 2020, 9). Tra le azioni da intraprendere a livello scolastico viene indicata la lotta alla segregazione nelle scuole e la facilitazione delle interazioni tra minori migranti e autoctoni, insegnando la democrazia, la cittadinanza e le capacità di pensiero critico, al fine di rendere il sistema di istruzione più inclusivo. Tra gli elementi fondamentali per una integrazione di successo è l'apprendimento della lingua del Paese ospitante:

La combinazione della formazione linguistica con lo sviluppo di altre competenze o esperienze lavorative e con misure di accompagnamento come la custodia dei bambini si è dimostrata particolarmente efficace nel migliorare l'accesso alla formazione linguistica e i relativi risultati. Infine l'acquisizione di una comprensione delle leggi, della cultura e dei valori della società di accoglienza il più presto possibile, per esempio attraverso corsi di educazione civica, è cruciale affinché i migranti possano partecipare pienamente alla società che li accoglie (Commissione europea 2020, 10).

Scopo della Commissione è creare una classe insegnante che possiede le competenze e riceve risorse per una formazione mirata al fine di sviluppare competenze per affrontare la diversità religiosa, culturale e linguistica, per saper gestire aule multiculturali e multilingue in cui trovano il proprio spazio sia i bambini migranti che gli autoctoni. La Commissione, attraverso il finanziamento e lo scambio di esperienze, auspica altresì la collaborazione tra stati membri per lo sviluppo di ulteriori programmi di apprendimento delle lingue, mentre nei programmi di insegnamento la gestione di aule multiculturali e multilingue e la valorizzazione della identità linguistica individuale degli studenti diventano competenze chiave.

La selezione di documenti e indicazioni europee sinteticamente riportate in questo paragrafo comprende indicazioni politiche che si intersecano con la ricerca in ambito glottodidattico e che favoriscono lo sviluppo dell'educazione linguistica interculturale.

#### **4 Un modello scolastico inclusivo e integrato**

La legislazione italiana e le indicazioni europee sono il contesto istituzionale in cui il dirigente scolastico, figura di riferimento per gli isti-

tuti comprensivi, ossia quell'unica realtà didattica che racchiude scuola materna, elementare e secondaria di primo grado, è un pubblico ufficiale che si occupa di gestire, amministrare e coordinare le attività che si svolgono all'interno della scuola. Nei confronti di alunni e studenti il dirigente si pone come garante della qualità del percorso scolastico e del raggiungimento degli obiettivi formativi: è a questa figura che ci rivolgiamo per proporre un modello di inclusione e integrazione che, tenendo conto delle indicazioni italiane ed europee sin qui descritte, sia applicabile a partire dalle richieste che vengono dal basso e che risulti sostenibile e replicabile in situazioni diverse proprio per la sua caratteristica di stretta relazione con la realtà locale e quella scolastica.

Negli ultimi decenni i considerevoli flussi migratori hanno prodotto importanti cambiamenti sociali in quei Paesi dell'Europa meridionale che, tradizionalmente, erano stati Paesi di emigrazione.

Un modello scolastico che possa rispondere in maniera adeguata ed efficace alle esigenze del nuovo millennio deve tener conto delle esigenze territoriali ed essere in grado di adeguarsi rapidamente ai nuovi scenari, spesso emergenziali, improvvisi e imprevedibili, come gli avvenimenti legati alla pandemia del 2020 e alla guerra in Ucraina; tali risposte dovranno essere predisposte e attuate dai dirigenti scolastici, punto di unione tra società civile, istituzioni governative e scolastiche in quella porta di ingresso al mondo adulto che è rappresentata dalla scuola primaria e secondaria di primo grado.

Un modello efficace deve essere inclusivo e integrato, deve comprendere una serie di riflessioni e proposte relativamente ad aspetti linguistici quali il supporto linguistico per alunni migranti e l'insegnamento della lingua dello studio (MIUR 2014), ma deve anche tenere in considerazione l'insegnamento della lingua d'origine, la comunicazione tra scuola e famiglie immigrate e deve saper promuovere plurilinguismo e multiculturalismo, così come indicato dall'Unione europea (Commissione europea 2020).

La figura di riferimento in questo progetto di inclusione e integrazione nella scuola materna, primaria e secondaria di primo grado è il dirigente scolastico, che dovrà prendere in considerazione politiche strategiche e inclusive che coinvolgano tutte le figure presenti nell'istituto al fine di concretizzare un ambiente scolastico inclusivo a tutti i livelli, in cui si integrano e si realizzano una serie di azioni quali la

collaborazione attiva con le famiglie e con la comunità extra-scolastica; piani educativi individualizzati; un insegnamento e apprendimento che siano significativi, attivi e differenziati; politiche legate al benessere di studenti e personale scolastico e allo sviluppo di atteggiamenti positivi; la formazione continua dei docenti; l'individuazione e realizzazione di strutture e servizi per il supporto di studenti, genitori, docenti, collaboratori scolastici. Il dirigente ha, tra le altre, anche la responsabilità di facilitare l'integrazione degli alunni migranti, una responsabilità che ha due facce perché se da una parte c'è il benessere dei migranti, dall'altra, l'applicazione di misure didattiche inclusive che prevedono la valorizzazione delle loro esperienze personali avrà una ricaduta positiva anche per la popolazione autoctona.

Dal punto di vista scolastico e linguistico, di particolare interesse risulta il documento *Migrants in European schools: learning and maintaining languages* (European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture et al. 2017), in cui si ribadisce l'importanza di supportare l'acquisizione linguistica per quanto riguarda la lingua d'ambiente scolastico che però va considerata insieme a un ulteriore sviluppo del repertorio linguistico personale degli alunni migranti, elementi chiave, questi, per una buona riuscita di accoglienza e integrazione che si riflettono poi anche sull'azione didattica. Il dirigente scolastico dovrà tener conto di queste indicazioni e avviare contatti con il territorio al fine di individuare figure che possano svolgere il ruolo di rappresentanti linguistici e culturali delle culture di origine. Potranno essere coinvolti genitori, con una ricaduta anche sul rapporto scuola-famiglia, ma anche i servizi sociali dei Comuni, le cooperative sociali, le associazioni culturali.

Nel *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* (Commissione europea 2020), numerose sono le indicazioni che possono essere assunte e auspicabilmente messe in essere dai dirigenti scolastici in riferimento alle politiche linguistiche. Alle scuole viene attribuito il potenziale di essere "dei veri e propri poli di integrazione per i minori e le loro famiglie" (Commissione europea 2020, 9) poiché coinvolgendo comunità, servizi di assistenza e genitori si può avere una ricaduta positiva sui minori provenienti da un contesto migratorio. Gli insegnanti saranno dotati delle competenze citate nel *Piano* e descritte nel precedente paragrafo, mentre le scuole dovranno farsi carico della continuità

dell'apprendimento della lingua del Paese ospitante che non dovrà cessare pochi mesi dopo l'arrivo; allo scopo andranno sostenuti anche corsi di livello intermedio e avanzato, adattati alle esigenze dei diversi gruppi. Il documento evidenzia come la “combinazione della formazione linguistica con lo sviluppo di altre competenze o esperienze lavorative e con misure di accompagnamento come la custodia dei bambini si è dimostrata particolarmente efficace nel migliorare l'accesso alla formazione linguistica e i relativi risultati” (Commissione europea 2020, 10) e sottolinea la necessità di organizzare corsi di educazione civica, con la finalità di consentire ai migranti una piena partecipazione alla società che li accoglie. Queste azioni trovano il loro ambiente ideale non solo nelle istituzioni educative scolastiche italiane per minori, ma anche nei CPIA, Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti,<sup>4</sup> dove l'affluenza di stranieri è molto alta, soprattutto per la frequenza ai corsi di primo livello (primo ciclo di istruzione e di alfabetizzazione), e per i quali la figura di riferimento è il dirigente scolastico, come nelle istituzioni scolastiche di primo livello per minori. Nel *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027* vengono indicate le azioni messe in atto dalla Commissione per il raggiungimento degli obiettivi, tra i quali “collaborare con gli Stati membri per sviluppare ulteriormente programmi di apprendimento delle lingue completi e accessibili, compresi i corsi intermedi e avanzati, attraverso il finanziamento e lo scambio di esperienze” (Commissione europea 2020, 11). Gli Stati membri vengono inoltre incoraggiati a:

- includere la gestione di aule multiculturali e multilingue e la valorizzazione e la mobilitazione dell'identità linguistica individuale degli studenti come competenze chiave nei programmi di insegnamento e fornire agli insegnanti le risorse necessarie per affrontare tali questioni; /.../
- assicurare il sostegno all'apprendimento delle lingue dopo un periodo iniziale di integrazione per promuoverlo oltre i livelli di competenza iniziale o intermediario;

---

<sup>4</sup> Governo italiano, Ministero dell'Istruzione - I Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA): [https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti#:~:text=Il%20CPIA%2C%20dal%20punto%20di,di%20secondo%20grado%20\(sedi%20operative\)](https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti#:~:text=Il%20CPIA%2C%20dal%20punto%20di,di%20secondo%20grado%20(sedi%20operative).).



- sfruttare appieno i finanziamenti dell'UE, in particolare il Fondo sociale europeo Plus, il Fondo Asilo e migrazione e il Fondo europeo di sviluppo regionale, per sostenere programmi e misure riguardanti l'istruzione, le competenze e la formazione linguistica, conformemente alle esigenze individuate a livello nazionale e regionale. /.../ (Commissione europea 2020, 12).

Il documento analizza anche l'importanza delle nuove tecnologie, evidenziando i limiti legati alle infrastrutture, come l'assenza di banda larga nelle zone rurali, o alle barriere linguistiche e alla mancanza delle competenze digitali, o all'assenza di strumenti necessari per utilizzare questi servizi, ma sottolinea anche come "la crisi della COVID-19 ha dimostrato il potenziale della digitalizzazione di servizi quali i corsi scolastici, linguistici e di integrazione. /.../ I servizi online possono essere particolarmente efficaci nella fase precedente la partenza per aiutare i migranti a imparare la lingua e ad acquisire competenze che consentano di accelerare la loro integrazione dopo l'arrivo, nonché per metterli in contatto con le comunità che li accoglieranno" (Commissione europea 2020, 24-25).

Tra i vari progetti per l'inclusione di alunni migranti, realizzati negli Stati membri, di particolare interesse risulta quello realizzato a Malta, *A National Inclusive Framework* (Ministry for Education and Employment 2019), sia per la tipologia di utenza scolastica immigrata che l'ha recentemente resa più multilingue e multiculturale (Caruana e Scaglione 2017), che per la struttura istituzionale. Il *Framework* si propone di fornire delle indicazioni per l'attuazione dell'inclusione nelle scuole rifacendosi alle *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull'inclusione nella diversità al fine di conseguire un'istruzione di qualità per tutti* in cui si sottolinea

che la garanzia di un'istruzione di qualità inclusiva dovrebbe essere vista in una prospettiva permanente che abbracci tutti gli aspetti dell'istruzione. Dovrebbe essere disponibile e accessibile a tutti i discenti di tutte le età, anche a quelli che affrontano difficoltà come le persone con esigenze particolari o con disabilità, quelle che provengono da contesti socioeconomici svantaggiati, migratori o da zone geograficamente depresse o ancora da zone dilaniate dalla guerra, indipendentemente da sesso, razza od origine etnica, religione o credo, disabilità, età od orientamento sessuale (Consiglio dell'Unione europea 2017).



Il *Framework* maltese si sviluppa intorno a dieci temi direttamente collegati all'inclusione e può essere adottato, e integrato, in tutti i gradi di istruzione in quanto le sue caratteristiche non sono legate alla struttura rifacendosi, invece, a un approccio tematico. Vengono identificati cinque principi chiave che fungono da struttura al *Framework*:

1. stimolare un percorso di riflessione critica sulla scuola in generale e su base individuale in riferimento allo sviluppo dell'inclusione
2. guidare gli educatori a implementare e rivedere politiche e pratiche inclusive nella scuola
3. dare prova del processo di pianificazione per l'inclusione a livello scolastico e individuale
4. incoraggiare l'impegno verso pratiche inclusive e politiche inclusive a livello scolastico e a livello individuale
5. fornire un insegnamento di alta qualità a tutti gli studenti, necessario per comprendere l'equità sociale e realizzare una società inclusiva (Ministry for Education and Employment 2019, 12).

Nel *Framework* vengono indicati i principi che sottostanno alla sua formulazione e applicazione, quali l'appartenenza a tutti gli organismi interessati, il rispetto della diversità, il rispetto dell'autonomia scolastica attraverso la flessibilità, il completamento della pianificazione dello sviluppo scolastico e la formazione professionale permanente, la considerazione di testimonianze e pratiche. Il documento indica inoltre le barriere da considerare e superare nell'organizzazione scolastica, nelle forme di insegnamento, nella valutazione degli studenti, raccogliendole in sei aree e indicando in ciascuna area il punto di partenza e quello a cui si deve tendere. Le sei barriere sono: quelle legate agli atteggiamenti, le barriere linguistiche e culturali, le barriere fisiche e ambientali, le barriere legate alla formazione, le barriere sistemiche e organizzative e, infine, quelle curricolari (Ministry for Education and Employment 2019, 14-19). In riferimento all'inclusione, di particolare interesse per questo saggio risulta la parte del *Framework* riferita alle barriere linguistiche e culturali in cui si traccia un preciso stato dell'arte e si indicano gli obiettivi da raggiungere.

Dal punto di vista linguistico, un modello scolastico inclusivo e integrato, che promuove plurilinguismo e multiculturalismo, dovrà necessariamente tener conto delle diversità presenti al suo interno e del

contatto con la realtà che lo circonda; prendendo in considerazione l'aspetto linguistico e comunicativo è possibile individuare degli scenari ai quali il dirigente scolastico potrà rivolgere la sua attenzione, partendo dalla considerazione dell'individuo, in questo caso l'alunno, messo al centro di un processo che lo coinvolge dal punto di vista emotivo, linguistico e dell'apprendimento, della socializzazione.

Il punto di inizio per un processo di inclusione è quello emotivo: secondo Rogers (1971) empatia, congruenza e considerazione positiva, ma soprattutto le relazioni, sono alla base di un apprendimento significativo. Dar spazio alla considerazione positiva significa abbandonare gli approcci in cui al centro sono le debolezze degli studenti e il conseguente obiettivo è quello di colmare lacune; al contrario, significa abbracciare la valorizzazione delle differenze, i punti di forza, i talenti, le diverse abilità degli studenti, al fine di promuovere un apprendimento significativo e autodiretto (Knowles 1975). Questa nozione è già presente negli studi di Montessori (2016, 16) per la prima infanzia, in quelli di Rogers (1971), di Freire (Bimbi 1973) e nelle indicazioni del costruttivismo. Grazie all'autonomia scolastica il dirigente potrà promuovere attività che si allontanano da curricoli didattici standardizzati e obiettivi di apprendimento e verifiche di stampo generale, e si avvicinano, invece, alla realtà locale e all'autonomia dell'apprendente.

Il secondo elemento nel processo di inclusione riguarda gli aspetti linguistici, descritti nei paragrafi iniziali di questo saggio e presenti, tra le altre, in pubblicazioni quali *Migrants in European schools: learning and maintaining languages. Thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities 2016-2017* (European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture et al. 2017), dove si riportano i risultati di alcuni progetti europei e dove la diversità linguistica viene indicata come una fonte importante e spesso inesplorata del capitale sociale e culturale, nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (Consiglio d'Europa 2002) e nel *Companion volume* (Council of Europe 2020). Dal punto di vista italiano, nelle *Linee guida per l'accoglienza degli alunni stranieri* (MIUR 2014) si descrive l'insegnamento dell'italiano come lingua d'ambiente distinguendolo dall'insegnamento di una lingua materna semplificata o di una lingua straniera, e si dichiara che tutti i docenti della classe sono responsabili,

nel proprio ambito disciplinare, anche dell'apprendimento linguistico; mentre in *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Italia* (Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi e la cultura 2009) viene descritto il modello di riferimento a cui si rifà il sistema scolastico italiano per cui gli alunni vengono inseriti nella classi di appartenenza in base all'età e secondo il quale attraverso le interazioni tra pari si acquisisce più rapidamente la lingua. Ma gli aspetti linguistici non riguardano il mantenimento della lingua d'origine da un lato e l'acquisizione dell'italiano dall'altra: il vero obiettivo, per migranti e autoctoni, è il plurilinguismo, ossia il repertorio linguistico dinamico ed evolutivo di un apprendente (MIUR 2014, 18). Per una definizione di plurilinguismo rimandiamo al paragrafo 1.3 *Che cosa si intende con "plurilinguismo"?* del *Quadro comune europeo di riferimento* (Consiglio d'Europa 2002, 5-6), mentre riportiamo l'incipit del paragrafo 8.1 che esemplifica quanto si può realizzare in un ambiente scolastico multiculturale:

Con competenza plurilingue e pluriculturale si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi (Consiglio d'Europa 2002, 205).

Il dirigente scolastico si fa garante di tutti questi aspetti e promuove all'interno del suo istituto comprensivo attività di sensibilizzazione e formazione linguistica e culturale per i docenti di tutte le discipline, ove la sfida non sarà solo quella dello sviluppo del plurilinguismo e pluriculturalismo negli alunni, autoctoni e migranti, ma anche nei docenti e, via via, nel personale e nella società civile. A livello europeo sono stati finanziati e sviluppati numerosi progetti che possono essere consultati e utilizzati per lo sviluppo di competenze linguistiche e culturali, come il *CARAP/FREPA A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources* (Candelier et al. 2012), un progetto in cui vengono presentati approcci plurali per lo sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale che nel

sito dell'ECML<sup>5</sup> (European Centre for Modern Languages) viene così descritto, esplicitando come possa essere utilizzato dai docenti di tutte le discipline:

This publication opens ways for implementing pluralistic approaches in classrooms in order to develop the plurilingual and intercultural competences of learners of all subjects. The term pluralistic approaches to languages and cultures refers to didactic approaches which involve the use of more than one / several varieties of languages or cultures simultaneously during the teaching process (Candelier et al. 2012, 6).

Il CARAP/FREPA è un referenziale di competenze, un repertorio in cui sono messi a disposizione di insegnanti, formatori responsabili delle politiche educative e dirigenti scolastici un insieme di risorse e di strumenti, oltre a una presentazione sistematica e gerarchizzata delle competenze e delle risorse che possono essere sviluppate attraverso gli approcci plurali (Pavan 2020, 139).<sup>6</sup>

Dopo la centralità dell'apprendente e gli aspetti legati all'educazione linguistica e al plurilinguismo viene la socializzazione. Il diverso contesto culturale di docenti e discenti può presentare delle criticità con inevitabili ricadute sulla pratica didattica e, conseguentemente, sugli alunni, migranti e autoctoni. Il dirigente dovrà quindi farsi carico della formazione del corpo docente e favorire i contatti con gli allievi e le loro famiglie, aprendo così la strada alla socializzazione. I motivi che possono portare gli alunni migranti all'isolamento sono molteplici, tra questi ricordiamo una possibile riluttanza da parte degli studenti migranti a partecipare ad attività di gruppo a causa di problemi linguistici e/o di comprensione o perché si percepiscono come diversi. Il dirigente dovrà aprire il più possibile la scuola alla società civile: i docenti dovranno fare in modo che gli studenti, autoctoni e non, vedano sé stessi e le proprie tradizioni culturali come qualcosa di tangibile e arricchente; andranno favoriti i contatti casa-scuola attraverso giornate a porte aperte e

---

<sup>5</sup> The European Centre for Modern Languages (ECML): <https://www.ecml.at/>.

<sup>6</sup> Rimandiamo al sito dell'ECML e in particolare alla sezione *Resources* per la raccolta che comprende oltre cento risorse da utilizzare in classe, selezionabili anche per lingua (sono presenti quaranta lingue, dall'arabo all'ucraino): <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/language/en-GB/Default.aspx>.

progetti che coinvolgano i genitori e le comunità presenti sul territorio; la scuola può diventare il contenitore culturale in cui organizzare festival letterari internazionali, gare di cucina, concerti e mettere in scena spettacoli teatrali e *musical*.

Tra i vari documenti europei che promuovono l'aspetto della socializzazione e della cittadinanza ricordiamo il rapporto Eurydice *Citizenship Education at School in Europe 2017* (European Commission/EACEA/Eurydice 2017) in cui si chiarisce come l'educazione alla cittadinanza non sia più da intendersi come conoscenze su istituzioni e processi politici, e debba invece riferirsi allo sviluppo di competenze democratiche, sociali, personali e interpersonali, come agire in maniera socialmente responsabile e democratica e interagire in maniera effettiva e costruttiva. Il rapporto indica che le competenze trasversali sono acquisite a livelli diversi: nell'istruzione primaria si incoraggia lo sviluppo personale e delle competenze interpersonali, mentre a livello secondario questo processo si amplia a comprendere il pensiero critico e l'agire in maniera socialmente responsabile, per poi, a livello secondario superiore, imparare ad agire in maniera democratica. La socializzazione si lega quindi a doppio filo con l'educazione alla cittadinanza e la scuola come luogo privilegiato in cui favorire la crescita personale, culturale e sociale dei cittadini europei in erba, ma anche delle loro famiglie, del corpo insegnante e della comunità locale.

Tra i materiali utili all'organizzazione di attività e momenti di riflessione su questi temi ricordiamo *COMPASS Manual for Human Rights Education with Young people* (Brander et al. [2002] 2020): nel sito del progetto *COMPASS* alla sezione *List of activities*<sup>7</sup> sono presenti numerose attività raccolte anche in una comoda tavola sinottica che consente l'individuazione dei temi trattati in ogni singola attività oltre a un riassunto e al riferimento ai diritti oggetto di studio/pratica. Un altro progetto del Consiglio d'Europa ricco di spunti di riflessione e di attività da realizzare è *All different all equal*, all'interno del quale è stato pubblicato l'*Education Pack* (Brander et al. [1995] 2004a, [1995] 2004b), due documenti in cui reperire idee, risorse, metodi e attività per un'educazione interculturale informale di giovani e adulti.

---

<sup>7</sup> Council of Europe, *COMPASS Manual for Human Rights Education with Young people*: <https://www.coe.int/en/web/compass/list-of-activities>.

## 5 Conclusioni

A livello italiano ed europeo sono numerose le indicazioni che nell'ultimo ventennio hanno fissato la linea per lo sviluppo di programmi di formazione che portino gli apprendenti all'acquisizione di competenze interculturali.

I percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano in contesti plurilingui e pluriculturali avvengono a scuola, dove apprendenti autoctoni e migranti affrontano il percorso educativo che li porterà a essere i cittadini di domani. Gli istituti comprensivi sono la porta di ingresso al sistema scolastico italiano e comprendono la scuola dell'infanzia, la primaria e la secondaria di primo grado; essi coprono i primi anni della formazione ed è in questi anni che plurilinguismo e pluriculturalismo devono essere presentati e realizzati in funzione della società odierna e del futuro. A capo degli istituti comprensivi è la figura del dirigente scolastico, figura di riferimento e pubblico ufficiale responsabile della conduzione della scuola, ad iniziare dall'organizzazione delle attività didattiche, dalla gestione delle figure impiegate nei vari plessi e mansioni, passando per la formazione dei docenti, i contatti con i genitori, con le istituzioni (gli istituti comprensivi fanno capo alle municipalità) e con la società civile. Indicazioni programmatiche e politiche sono state elaborate, pubblicate e promosse sia a livello italiano che europeo: a partire da queste linee guida, piani d'azione, progetti di ricerca e attuativi, il dirigente potrà effettuare una progettazione che, auspicabilmente, sarà inclusiva nei confronti di tutte le figure direttamente coinvolte nel processo educativo e integrata, in quanto aperta anche al territorio, ai rappresentanti della società civile che per il loro ruolo sono solo indirettamente coinvolti nelle attività didattiche istituzionali della scuola.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

AGENZIA ESECUTIVA PER L'ISTRUZIONE, GLI AUDIOVISIVI E LA CULTURA (EACEA P9 EURYDICE). 2009. *L'integrazione scolastica dei bambini immigrati in Europa. Misure per favorire la comunicazione con le famiglie immigrate e l'insegnamento della lingua d'origine dei bambini immigrati*. Bruxelles: Eurydice. [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Integrazione-\\_scolastica\\_IT.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/06/Integrazione-_scolastica_IT.pdf).

AHAD, A. e M. BENTON. 2018. *Mainstreaming 2.0: How Europe's Education Systems Can Boost Migrant Inclusion*. Brussels: Migration Policy Institute Europe. <https://bit.ly/2SoGSwU>.

BAJAJ, M., A. ARGENAL e M. CANLAS. 2017. "Socio-Politically Relevant Pedagogy for Immigrant and Refugee Youth." *Equity & Excellence in Education* 50 (3): 258-274. <https://doi.org/10.1080/10665684.2017.1336499>.

BEACCO, J.-C., M. BYRAM, M. CAVALLI, D. COSTE, M. EGLI CUENAT, F. GOULLIER e J. PANTHIER. 2016. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale." *Italiano LinguaDue* 8 (2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.

BIMBI, L., a cura di. 1973. *L'educazione come pratica della libertà / Paulo Freire*. Milano: Mondadori.

BRANDER, P., C. CARDENAS, J. DE VICENTE ABAD, R. GOMES e M. TAYLOR. [1995] 2004a. *All different all equal. Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Part A*. Council of Europe. [http://www.eyceb.coe.int/edupack/pdf/part\\_a.pdf](http://www.eyceb.coe.int/edupack/pdf/part_a.pdf).

BRANDER, P., C. CARDENAS, J. DE VICENTE ABAD, R. GOMES e M. TAYLOR. [1995] 2004b. *All different all equal. Education Pack. Ideas, resources, methods and activities for informal intercultural education with young people and adults. Part B.* Council of Europe. <http://intergroupresources.com/rc/alldifferentallequapartB.pdf>.

BRANDER, P., L. DE WITTE, N. GHANEA, R. GOMES, E. KEEN, A. NIKITINA e J. PINKEVICIUTE. [2002] 2020. *COMPASS Manual for human rights education with young people.* 2nd edition. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/compass-eng-rev-2020-web/1680a08e40>.

CANDELIER, M., A. CAMILLERI-GRIMA, V. CASTELLOTTI, J.-F. DE PIETRO, I. LŐRINCZ, F.-J. MEISSNER, A. NOGUEROL, A. SCHRÖDER-SURA e M. MOLINIÉ. 2012. *FREPA: A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures – Competences and resources.* Strasbourg: Council of Europe. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/20/language/en-GB/Default.aspx>.

CARUANA, S. e S. SCAGLIONE. 2017. “Multilinguismo e inclusione dei *Migrant Learners* nella scuola maltese: scenari e prospettive.” *Symposia Melitensia* 13: 25-40. <https://www.um.edu.mt/library/oar/bitstream/123456789/19614/1/SymMel%2013%20-%20A7.pdf>.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE. 1989. *Proposte modificate di 1. Decisione del Consiglio che istituisce il programma LINGUA per promuovere la formazione in lingue straniere nella Comunità europea; 2. Decisione del Consiglio per la promozione dell'insegnamento e dello studio di lingue straniere nella Comunità europea, come parte del programma LINGUA.* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51989PC0194\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51989PC0194(02)&from=ES).

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE. 1995. *Libro bianco su Istruzione e Formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva.* Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:51995DC0590&from=ES>.

COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE. 2000. *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente.* [https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg\\_postsecondaria/memorandum.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_postsecondaria/memorandum.pdf).



COMMISSIONE EUROPEA. 2017. *Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673&from=EN>.

COMMISSIONE EUROPEA. 2020. *Piano d'azione per l'integrazione e l'inclusione 2021-2027*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>.

COMMISSIONE EUROPEA/EACEA/EURYDICE. 2019. *Integrazione degli studenti provenienti da contesti migratori nelle scuole d'Europa: politiche e misure nazionali*. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. <https://eurydice.indire.it/pubblicazioni/integrazione-degli-studenti-provenienti-da-contesti-migratori-nelle-scuole-deuropa-politiche-e-misure-nazionali/>.

CONSIGLIO D'EUROPA. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia-Oxford.

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA. 2017. *Conclusioni del Consiglio e dei rappresentanti dei governi degli Stati membri, riuniti in sede di Consiglio, sull'inclusione nella diversità al fine di conseguire un'istruzione di qualità per tutti*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2017). No. C 62. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG0225\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017XG0225(02)&from=EN).

CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA. 2018. *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2018). No. C 189. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN).

COUNCIL OF EUROPE. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.

*Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche, ai sensi dell'art. 21 della Legge 15 marzo 1997, n. 59*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1999). No. 186. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/08/10/099G0339/sg>.

*Decreto del Presidente della Repubblica 31 agosto 1999, n. 394. Regolamento recante norme di attuazione del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, a norma dell'articolo 1, comma 6, del decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286.* Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1999). No. 258. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1999/11/03/099G0265/sg>.

*Decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286. Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero.* Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1998). No. 191. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/08/18/098G0348/sg>.

EUROPEAN COMMISSION DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE e B. DRIEL, a cura di. 2020. *Inclusion of young refugees and migrants through education: thematic fiche: ET 2020 working group on promoting common values and inclusive education.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/695631>.

EUROPEAN COMMISSION DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION, YOUTH, SPORT AND CULTURE, A. MEIERKORD, F. STARING e L. DAY. 2017. *Migrants in European schools: learning and maintaining languages: thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17).* Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/111543>.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE. 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union. [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Citizenship\\_education\\_Final-Report-2017-1.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/11/Citizenship_education_Final-Report-2017-1.pdf).

EUROPEAN EDUCATION AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY, EURYDICE, N. BAĪDAK, A. MOTIEJUNAITE e M. BALCON. 2017. *Key data on teaching languages at school in Europe: 2017 edition.* <https://data.europa.eu/doi/10.2797/828497>.

EVANS, M. e Y. LIU. 2018. "The Unfamiliar and the Indeterminate: Language, Identity and Social Integration in the School Experience of Newly-Arrived Migrant Children in England." *Journal of Language, Identity & Education* 17 (3): 152-167. <https://doi.org/10.1080/15348458.2018.1433043>.

HARTE, E., F. HERRERA e M. STEPANEK. 2016. *Education of EU migrant children in EU Member States*. Santa Monica, CA and Cambridge, UK: RAND Corporation. <https://bit.ly/2ulgo7F>.

HUDDLESTON, T. e A. WOLFFHARDT. 2016. *Back to School: Responding to the needs of newcomer refugee youth*. London: Migration Policy Group. <https://bit.ly/39noT0v>.

INVALSI ISTITUTO NAZIONALE PER LA VALUTAZIONE DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE. 2019. *I risultati di OCSE PISA 2018*. <https://www.invalsiopen.it/risultati-ocse-pisa-2018/>.

KOELHER, C. 2017. *Continuity of Learning for Newly Arrived Refugee Children in Europe. NESET II ad hoc question No. 1/2017*. Vilnius: PPMI. <https://bit.ly/2vdWGKY>.

KNOWLES, M. S. 1975. *Self-directed learning: A Guide for learners and teachers*. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge adult education.

LE PICHON-VORSTMAN, E., H. SIAROVA e E. SZÖNYI, a cura di. 2020. *The future of language education in Europe: case studies of innovative practices, NESET report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/81169>.

*Legge 6 marzo 1998, n. 40. Disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (1998). No. 59. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1998/03/12/098G0066/sg>.

*Legge 30 luglio 2002, n. 189. Modifica alla normativa in materia di immigrazione e di asilo*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2002). No. 199. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2002/08/26/002G0219/sg>.

*Legge 28 marzo 2003, n. 53. Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2003). No. 77. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2003/04/02/003G0065/sg>.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE - UFFICIO STATISTICA E STUDI. 2021. *Gli alunni con cittadinanza non italiana A.S. 2019/2020*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Alunni+con+cittadinanza+non+ita->

liana+2019-2020.pdf/f764ef1c-f5d1-6832-3883-7ebd8e22f7f0?version=1.1&t=1633004501156.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. 2007. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione\\_intercultura.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf).

MINISTRY FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT (MEDE). 2019. *A National Inclusive Education Framework*. [https://meae.gov.mt/en/Public\\_Consultations/MEDE/Documents/MEDE\\_Inclusion\\_Framework\\_A4\\_v2.pdf](https://meae.gov.mt/en/Public_Consultations/MEDE/Documents/MEDE_Inclusion_Framework_A4_v2.pdf).

MIUR. 2014. *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee\\_guida\\_integrazione\\_alunni\\_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890).

MIUR DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE. 2013a. *Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali. A.S. 2013/2014. Chiarimenti*. [https://www.istruzione.it/allegati/prot2563\\_13.pdf](https://www.istruzione.it/allegati/prot2563_13.pdf).

MIUR DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE. 2013b. *Circolare Ministeriale n. 8 Prot. 561. Direttiva Ministeriale 27 dicembre 2012 "Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica". Indicazioni operative*. <https://m.flcgil.it/leggi-normative/documenti/circolari-ministeriali/circolare-ministeriale-8-del-6-marzo-2013-strumenti-di-intervento-per-gli-alunni-con-bisogni-educativi-speciali-bes.flc>.

MIUR DIPARTIMENTO PER L'ISTRUZIONE DIREZIONE GENERALE PER LO STUDENTE UFFICIO PER L'INTEGRAZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI. 2006. *Circolare ministeriale n. 24 Prot. n. 1148/A6. Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24\\_06.shtml](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml).

MIUR DIREZIONE GENERALE PER LE RELAZIONI INTERNAZIONALI INDIRE - UNITÀ ITALIANA DI EURYDICE. 2004. *L'integrazione dei disabili in Europa* [https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/07/UI\\_Q23\\_disabili\\_2004.pdf](https://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/07/UI_Q23_disabili_2004.pdf).

MONTESORI, M. 2016. *L'autoeducazione nelle scuole elementari (1916)*. Milano: Garzanti.

MURINEDDU, M., V. DUCA e C. CORNOLDI. 2006. "Difficoltà di apprendimento scolastico degli studenti stranieri." *Difficoltà di apprendimento* 12 (1): 49-70.

PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA. 1995. *Decisione N. 2493/95/CE del Parlamento Europeo e del Consiglio del 23 ottobre 1995 che proclama il 1996 "Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita"*. Gazzetta ufficiale delle Comunità europee (1995). No. L 256. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:31995D2493&from=EN>.

PASSOS DENICOLO, C., M. YU, C. B. CROWLEY e S. L. GABEL. 2017. "Reimagining Critical Care and Problematizing Sense of School Belonging as a Response to Inequality for Immigrants and Children of Immigrants." *Review of Research in Education* 41 (1): 500-530. <https://doi.org/10.3102/0091732X17690498>.

PAVAN, E. 2020. *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*. Padova: Libreriauniversitaria.it.

ROGERS, C. 1971. "Significant Learning: In Therapy and in Education." In *Curricular Concerns in a Revolutionary Era. Readings from Educational Leadership*, a cura di R. R. Leeper, 56-65. Washington, D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED059130.pdf>.

UNIONE EUROPEA. 1992. *Trattato sull'Unione europea (92/C 191 /01)*. Gazzetta ufficiale delle Comunità Europee (1992). No. C 191. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=celex:11992M/TXT>.

UNIONE EUROPEA. [1992] 2012. *Trattato sull'Unione europea (versione consolidata)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2012). No. C 326. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0017.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0017.02/DOC_1&format=PDF).

IL PLURILINGUISMO NEGLI STUDENTI ANALFABETI  
E BASSAMENTE SCOLARIZZATI IN LINGUA MADRE:  
UNO STUDIO DI CASO

## 1 Un inquadramento: il plurilinguismo negli apprendenti adulti

La valorizzazione del plurilinguismo è promossa da tutti i più recenti lavori del Consiglio d'Europa relativi all'integrazione linguistica dei migranti adulti (Beacco, Little e Hedges 2014; Beacco et al. 2016; CoE 2020) e dai diversi strumenti operativi che ne sono conseguiti (tra cui il *Toolkit* del 2017 elaborato dal Consiglio d'Europa nell'ambito del progetto LIAM). Benucci afferma:

Se si valorizza il plurilinguismo ne consegue che le diverse lingue dell'immigrazione possono e devono oggi essere lo stimolo per il miglioramento delle capacità linguistiche (e sociali) di interazione e di studio e non essere considerate una barriera, dato che è caratteristica dei fenomeni migratori la riorganizzazione dei repertori imposta dai nuovi contesti di vita, riorganizzazione che costituisce una sfida identitaria vissuta più o meno consciamente dagli individui (Benucci 2020, 184-185).

Tutti i repertori linguistici, dunque, devono essere valorizzati per includere l'apprendente nel nuovo contesto; su questo punto concorda anche Minuz (2019, 11) che, nell'ambito dell'insegnamento linguistico pone l'accento sull'importanza di valorizzare le lingue di origine degli apprendenti i quali sono riconosciuti anche dal *Quadro comune europeo* (CoE 2002, 2020) come soggetti plurilingui.

Questi apprendenti costruiscono la propria competenza comunicativa nell'interazione che s'instaura tra le lingue note facendo affidamento su tutte le risorse linguistiche, paralinguistiche ed extralinguistiche per comunicare in maniera efficace con diversi interlocutori a seconda delle situazioni in cui si trovano.

Mentre l'educazione linguistica plurilingue e interculturale rivolta a bambini e adolescenti nelle scuole già dispone di importanti strumenti (Beacco et al. 2016; Favaro 2016), per gli adulti immigrati questa didattica è agli inizi nonostante l'importanza della valorizzazione delle lingue di origine sia già ampiamente riconosciuta in ambito scientifico (Gogolin 2002; Peyton 2012; Beacco, Little e Hedges 2014; Balboni 2014; Minuz, Borri e Rocca 2016; Cognini 2019). Anche se alcuni esempi di una didattica plurilingue si possono rintracciare nei più recenti manuali per adulti immigrati (ITASTRA 2016; Borri et al. 2017; Aloisi e Perna 2019; Borri 2019), in Italia la valorizzazione dei repertori plurilingui degli apprendenti sembra rappresentare ancora una sfida aperta sul piano della formazione linguistica dei migranti adulti (Cognini 2019).

## **2 Un approccio plurale alle lingue**

Come accennato, il lavoro del Consiglio d'Europa (CoE 2020) in merito all'educazione linguistica si fonda sul principio del plurilinguismo, secondo il quale tutti sono in grado di imparare e comunicare in più di una lingua. La competenza plurilingue riflette il nostro repertorio linguistico, le lingue che abbiamo appreso nelle varie fasi della vita e che utilizziamo in modi diversi e per scopi diversi. Non è detto che ogni apprendente abbia uguale livello di padronanza in tutte le lingue conosciute: ad esempio, accade che in una lingua si sia in grado di comprendere più facilmente i testi scritti rispetto a quelli orali mentre in un'altra si riesca solo a sostenere una semplice conversazione di routine. Realizzare un ritratto linguistico è una buona occasione per delineare la competenza plurilingue o il repertorio linguistico degli studenti e operare una riflessione al riguardo (CoE 2017).

Vista la difficoltà di realizzare, soprattutto con apprendenti migranti adulti, una didattica plurilingue efficace, a seguire si riportano le parole di Candelier, tratte dal documento CARAP, che sottolinea come gli approcci plurali alle lingue e alle culture

mettano in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali. Gli approcci plurali si oppongono agli approcci che possia-



mo definire ‘singolari’ nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture. Gli approcci singolari hanno assunto particolare valore quando si sono sviluppati e affermati i metodi strutturali e, successivamente, quelli comunicativi e quando qualsiasi tipo di traduzione e ogni ricorso alla lingua uno vennero banditi dall’insegnamento (Candelier 2012, 6-7).

L’autore prosegue poi elencando quattro tipologie di approcci plurali, il primo più legato ad aspetti culturali mentre gli altri tre più orientati verso la lingua. Si tratta in sintesi di:

1. Approccio interculturale che raccomanda di basarsi primariamente sull’analisi dei fenomeni propri di una specifica area culturale per poi analizzarne e cercare di comprenderne altri relativi ad un’altra e diversa area culturale. È necessario, inoltre, impiegare strategie destinate a favorire la riflessione sulle modalità comunicative tra individui che dispongono di riferimenti culturali differenti (Zudič e Cerkenik 2019; Caon, Battaglia e Brichese 2020).
2. *Éveil aux langues* o *awakening to languages*, letteralmente *il risveglio delle lingue*, che si richiama in modo esplicito al movimento *Language Awareness* promosso da Hawkins nel Regno Unito nel corso degli anni ‘80, e costituisce un sottoinsieme della prospettiva del *Language Awareness* di matrice psicolinguistica. Questo approccio si realizza quando una parte delle attività scolastiche riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare, prevedendo proposte didattiche che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell’ambiente e del mondo, senza escluderne nessuna. Soprattutto all’interno di classi plurilingui e multiculturali che vedono la presenza di studenti di cittadinanza non italiana, tale approccio promuove il riconoscimento del valore della diversità e l’integrazione di tutti gli studenti nel tessuto scolastico e sociale.
3. *Intercomprensione tra lingue affini* che lavora in parallelo tra due o più lingue appartenenti alla stessa famiglia (ad esempio la famiglia delle lingue romanze, slave, ecc.). Tale famiglia può essere quella a cui appartiene la lingua madre (o di scolarizzazione) dello studente oppure quella della prima lingua straniera appresa.



Gli effetti positivi di tale approccio si vedono soprattutto nell'abilità di comprensione anche se effetti positivi si hanno, ricorda Candelier (2012) nel suo documento, anche nelle abilità di produzione.

4. *Didattica integrata delle lingue* che ha l'obiettivo primario di portare l'apprendente a stabilire relazioni tra le lingue insegnate durante il percorso scolastico. Lo scopo è quello di fare riferimento alla lingua madre (o alla lingua di scolarizzazione) per facilitare l'accesso ad una prima lingua straniera, e poi a queste due lingue per agevolare l'accesso ad una seconda lingua straniera (riferimenti che possono anche manifestarsi all'inverso).

A proposito del concetto d'interdipendenza, affermano Beacco e Byram (2007, 73) nella loro *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa* che "la gestione di questo repertorio (che corrisponde alla competenza plurilingue) implica che le varietà che lo compongono non siano attivate in modo isolato, ma che, benché tra loro distinte, siano trattate come una competenza unica, disponibile per l'attore sociale interessato".

Cummins (1989), a questo proposito, afferma che lo studio di una lingua si riflette positivamente sull'intero repertorio linguistico della persona in formazione. Per spiegarlo, come è noto, lo studioso ricorre alla celebre metafora dell'*iceberg* in cui, l'emersione di due o tre picchi non corrisponde a due o tre *iceberg* isolati e autonomi perché è la massa comune subacquea che li sostiene: più ghiaccio si crea in questa zona invisibile più i picchi emergono. A tal riguardo, aggiunge Balboni che

*/.../* ciò che compare 'in superficie' nella comunicazione linguistica è solo una parte del processo di concettualizzazione e verbalizzazione che avviene nella mente. La nostra capacità di elaborare lingua, la parte sommersa dell'*iceberg*, cresce quando studiamo una lingua straniera: immettendo ghiaccio, cioè riflessione e nuovi processi di acquisizione linguistica, l'intero *iceberg* della competenza comunicativa si innalza, sollevando non solo la lingua straniera ma anche la lingua materna (Balboni 2019, 90-91).

### 3 Gli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in L1: il repertorio plurilingue

All'interno della macro categoria di apprendenti adulti troviamo sia studenti che, nel proprio paese, hanno avuto accesso all'istruzione formale sia studenti che, invece, non hanno ricevuto alcuna formazione scolastica o per i quali tale formazione è stata breve e intermitten- te. Queste tipologie di adulti migranti vengono definiti pre-alfabeti, analfabeti totali o strumentali e bassamente alfabetizzati o analfabeti di ritorno (Minuz et al. 2014; Brichese 2018; Caon e Brichese 2019). L'educazione di studenti adulti con un'istruzione formale limitata o as- sente e un'alfabetizzazione limitata o assente è perciò una sfida ulteriore (Condelli e Wrigley Spruck 2006; Minuz 2005; Van de Craats, Kurvers e Van Hout 2015) poiché:

- imparano a leggere per la prima volta in una nuova lingua che non conoscono e stanno imparando (Tarone, Bigelow e Hansen 2009);
- non essendo in grado di leggere in nessuna lingua, la loro esposi- zione iniziale alla nuova lingua sarà limitata non potendo accede- re fin da subito ai testi scritti (libri, giornali, pubblicità, ecc.);
- non possono inserirsi rapidamente nel mondo del lavoro, ave- re un'indipendenza economica e contatti immediati d'interazione con la lingua *target* anche perché spesso rientrano nei Sistemi d'Accoglienza e Integrazione (SAI) (CoE 2017);
- se inseriti in contesti di apprendimento formale, frequentano clas- si che, di fatto, si configurano come Classi ad Abilità Differenzia- te (Caon 2016), realtà che, per questa tipologia d'apprendenti, sono la norma (Haznedar, Peyton e Young-Scholten 2018; Caon e Brichese 2019) ma che non sempre sono in grado di rispondere alle necessità linguistico-comunicative specifiche di questi *target*.

Essere analfabeta o bassamente scolarizzato in lingua madre non si- gnifica necessariamente essere monolingue infatti molti migranti hanno *competenze preziose e diversificate* poiché:

- spesso provengono da società multilingui in cui le persone sono di fatto parlanti plurilingui poiché comunicano abitualmente in

due o più lingue anche se magari sono in grado di scriverne nessuna (CoE 2017);

- avendo trascorso lunghi periodi nella condizione di migranti, hanno anche imparato a comunicare nelle lingue dei paesi che hanno attraversato. Hanno un'esperienza molto diversificata sia come parlanti la lingua seconda che come apprendenti di una lingua, un'esperienza nella quale è spesso molto difficile distinguere fra apprendimento di una lingua e uso della stessa (CoE 2017).

Alla luce di questi elementi, risulta chiara la necessità di rivedere la formazione degli insegnanti che devono sia accompagnare gli studenti a creare dei collegamenti tra le lingue conosciute e quella che stanno imparando sia supportarli nello sviluppo completo di tutte le lingue che conoscono o a cui sono esposti, con l'obiettivo di diventare cittadini interculturalmente competenti (Choi e Ollerhead 2018; CoE 2020).

Nell'ambito della comunità scientifica, la discussione se alfabetizzare prima in lingua madre o prima in lingua seconda, non ha trovato ancora un punto di accordo (Feldmeier 2008).

La principale motivazione a supporto dell'esclusiva alfabetizzazione in L2 è che essa favorisce l'inclusione nella società ospite e consente ulteriori percorsi formativi integrativi (ad esempio corsi per la sicurezza nel lavoro), tanto che, in alcuni casi, è stata la scelta preferita dagli apprendenti stessi (Feldmeier 2008). Oltre alle motivazioni di carattere pratico e lavorativo se ne aggiungono altre di ordine cognitivo e linguistico; inoltre, andrebbe valutata anche l'effettiva competenza orale nella variante *standard* della lingua d'origine (si pensi alle varietà dell'arabo rispetto all'arabo classico).

A favore, invece, dell'apprendimento della lingua scritta in L1, prima che in L2, sono stati portati motivi:

1. di ordine identitario e culturale, poiché l'utilizzo della L1 motiva l'apprendente e mantiene un legame con le proprie radici linguistico-culturali e sociali;
2. di ordine cognitivo, poiché la competenza raggiunta dall'apprendente nella propria L1 facilita i processi di alfabetizzazione in L2;
3. di *transfer* linguistico, in relazione alla complessità e trasparenza dei sistemi di scrittura rispettivamente della L1 e della L2.

Per tali ragioni, “literacy provision for migrants is more successful if it is combined with language support” e “in the long term it would be a good investment to support migrants in learning their mother-tongue script as well” (Plutzer e Ritter 2008, 7).

Le proposte in sede teorica di alfabetizzazione in lingua madre hanno avuto scarse realizzazioni nella pratica a causa delle difficoltà a reperire docenti formati e dei costi legati all’organizzazione di corsi di alfabetizzazione nelle diverse L1 degli apprendenti (anche se va ricordato che molte associazioni di immigrati, ad esempio associazioni cinesi, romene, bengalesi, stanno organizzando corsi sempre più strutturati di lingua madre nei territori di accoglienza). Resta comunque un dibattito che tuttavia andrebbe ripreso e supportato da nuovi studi.

È ormai evidente, però, che i programmi di formazione con lo scopo di facilitare l’integrazione linguistica di questi *target* nel nuovo contesto sociale, devono rispettare i valori fondamentali ricordati anche dal Consiglio d’Europa e tenere conto, in particolare:

1. delle lingue che i migranti adulti già conoscono, dando loro uno spazio che sia di sostegno nell’acquisizione di una nuova lingua, incoraggi la valorizzazione di ciò che già sanno, (sostenendone, così, anche l’autostima) e possono/devono trasmettere ai loro figli, arricchendo di fatto anche la società di accoglienza;
2. dei loro bisogni linguistici che devono essere prima identificati e poi anche discussi ed esplicitati;
3. della diversità delle popolazioni migranti con l’attuazione di programmi attenti alle singole specificità e vulnerabilità.

La lingua della società di accoglienza deve inserirsi nei repertori individuali senza divenire causa di alienazione o di sofferenza identitaria da parte di coloro che la apprendono, sostenendoli nel percorso di autonomia e partecipazione piena alla vita sociale.

Sono possibili più forme di integrazione di questa lingua nei repertori individuali ovvero:

1. integrazione linguistica passiva: la competenza nella lingua seconda, da parte dello studente, non è sufficiente per gestire con efficacia e senza eccessivo sforzo le ordinarie situazioni comunicative.

La comunicazione, in questo modo, implica spesso il ricorso ad altre persone e la sua riuscita dipende in gran parte dall'atteggiamento degli interlocutori. Alcune attività sociali non vengono così ricercate, o sono evitate, dall'apprendente perché non sono sostenibili sul piano linguistico;

2. integrazione linguistica funzionale: le risorse nella lingua maggioritaria e nelle altre lingue del repertorio sono sufficienti per consentire ai migranti adulti di gestire con relativo successo la maggior parte delle situazioni comunicative di carattere personale, sociale e professionale. Essi non si preoccupano dei numerosi errori che commettono perché ricercano soprattutto l'efficacia comunicativa. La lingua d'origine conserva uno statuto identitario preminente, ma la lingua della società di accoglienza è accettata per la sua utilità pratica;
3. integrazione linguistica proattiva: i migranti adulti cercano di migliorare le loro competenze non soltanto per adattarsi meglio dal punto di vista linguistico, ma anche per motivi personali (ad esempio, per le loro attività legate al lavoro o per sviluppare le loro relazioni sociali e personali). Essi si sforzano di fare meno errori e di acquisire competenze più avanzate;
4. integrazione linguistica che sviluppa l'identità linguistica: i migranti riconfigurano il loro repertorio integrandovi pienamente la lingua della società di accoglienza. Essi gestiscono consapevolmente il loro repertorio e, in particolare, non evitano l'alternanza delle lingue nella vita sociale. La lingua d'origine conserva la funzione di riflettere la loro identità, ma la lingua della società di accoglienza comincia a divenire co-identitaria. La lingua d'origine può allora diventare valore da voler trasmettere e non nascondere o rimuovere.

Come affermano Beacco, Little e Hedges (2014), le diverse forme di integrazione linguistica, di cui i migranti fanno esperienza, possono dipendere dal loro progetto di vita, dal loro grado d'istruzione formale in lingua madre, dal loro bagaglio culturale ma anche da altri fattori quali:

1. la volontà di modificare il meno possibile il loro repertorio linguistico nella (o nelle) lingua (lingue) madre (madri);
2. la motivazione nell'apprendere la lingua seconda non è sempre sufficiente poiché può accadere che gli apprendenti si trovino

- nell'impossibilità di frequentare corsi di lingua per mancanza di tempo, di un sostegno adeguato o di autostima e ciò può ingenerare disagio e sofferenza psicosociale;
3. la motivazione a migliorare la propria competenza in lingua seconda, senza ricercare in modo eccessivo la correttezza grammaticale: accettano gli errori, le approssimazioni, il loro accento non madrelingua e mantengono, nella comunicazione, le loro abitudini culturali trasferendole nella nuova lingua;
  4. la volontà di acquisire competenze linguistiche e culturali sempre più vicine a quelle del parlante nativo, allo scopo di adattarsi linguisticamente; ciò può comportare o la marginalizzazione e il progressivo abbandono della lingua d'origine o, al contrario, la volontà di trasmettere in ambito familiare la propria lingua d'origine da una generazione all'altra.

Sta ai migranti decidere, per sé stessi e per le loro famiglie, quali di queste strategie linguistiche siano le più adeguate al loro progetto di vita e alla gestione della loro identità. I programmi e i progetti di formazione dovrebbero avere il compito di guidarli nel loro modo di affrontare questi processi di apprendimento, quale che sia la loro finalità, e di renderli consapevoli delle conseguenze delle proprie scelte.

Una didattica dell'alfabetizzazione in L2 che tenga conto dell'opportunità di valorizzare la L1 dell'apprendente analfabeta e bassamente scolarizzato è appena agli inizi. Il supporto all'alfabetismo nelle lingue madri può prendere diverse forme all'interno dei corsi di L2, tra cui, ad esempio, il contatto indiretto e mediato con semplici testi in lingua madre o bilingui. Facilitare l'accesso a questi testi è l'intento, ad esempio, del progetto di un *Heritage Language Hub*, un repertorio di *link* di risorse in alcune lingue come il bambarà o l'oromo (Haznedar, Peyton e Young-Scholten 2018).

#### **4 La ricerca nei corsi di alfabetizzazione**

La ricerca si è svolta all'interno dei corsi di lingua italiana di un centro di accoglienza per rifugiati e richiedenti asilo nella regione Veneto nel periodo da fine aprile a fine dicembre 2020.

Rispetto all'utenza presente all'interno dei centri SAI, si osserva un'aumentata varietà dei profili di beneficiari con fragilità specifiche dovute a percorsi di bassa o nulla scolarizzazione nel paese d'origine.

La necessità della ricerca nasce in seguito all'entrata in vigore del D.L. 04/10/2018 n.113 e D.L. 14/06/2019 n.53, comunemente definiti *Decreto Sicurezza* e *Decreto Sicurezza Bis*, per cui solo i beneficiari titolari di protezione internazionale e protezione sussidiaria possono aver accesso all'accoglienza nei progetti sopra citati. Restano esclusi da questa tipologia di accoglienza i beneficiari di protezione umanitaria e i richiedenti asilo e questo ha mutato radicalmente i bisogni dell'utenza.

Per questa ragione si è reso necessario ripensare il progetto individuale di accoglienza dei beneficiari inseriti nei SAI soprattutto rispetto all'offerta formativa e all'organizzazione della scuola interna ai centri che offre a ciascun beneficiario, per tutto l'anno e senza interruzioni, un numero minimo di 10 ore settimanali (successivamente, a ricerca conclusa, portate a 15 ore settimanali) di corso di lingua italiana.

Per permettere agli studenti di ottenere la certificazione linguistica o un titolo di studio riconosciuto, ad integrazione del corso interno al SAI, gli studenti vengono sostenuti durante l'iscrizione a corsi di italiano o di scuola secondaria di primo grado erogati dai Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). L'offerta dei corsi SAI può essere integrata con l'offerta del CPIA, completando il monte ore previsto fino al raggiungimento delle suddette 10 ore settimanali. Al cambio radicale di tipologia d'utenza, si aggiunge una riduzione dell'adesione temporale media ai progetti che, se prima dell'attuazione dei decreti era solitamente di un anno, ora raggiunge in alcuni casi la durata di sole poche settimane. Questo è dovuto ad una serie di fattori:

- i beneficiari accolti sono sul territorio italiano da molti anni e passano, di anno in anno, da un'accoglienza all'altra e costruiscono nel tempo una rete di relazioni e progettualità spesso in altri territori;
- i beneficiari, inseriti in programmi di accoglienza da diverso tempo, spesso hanno avuto un'offerta formativa frastagliata e, giunti nel progetto, esprimono una pressante urgenza di trovare un'occupazione e sono demotivati rispetto alla frequenza di un ulteriore corso di italiano.

L'obiettivo generale della ricerca è quello di ristrutturare la modalità di erogazione dei corsi d'italiano all'interno del SAI sperimentando una modalità di didattica digitale integrata (DDI) composta di quattro ore di didattica in presenza e quattro ore *online* su piattaforma EDMODO. Le ore settimanali mancanti per completare le ore complessive sono state integrate con l'iscrizione e la frequenza dei beneficiari ai corsi del CPIA.

Le domande di ricerca su cui il progetto, nel suo complesso, ha voluto porre l'accento sono:

1. Come rispondere ai bisogni formativi di beneficiari dalle competenze pregresse così disomogenee?
2. Come strutturare le 10 ore di lavoro settimanali?
3. Quale materiale didattico utilizzare?

## 5 La metodologia di ricerca: lo studio di caso

Per rispondere alle domande di ricerca, la metodologia di ricerca scelta è stata quella dello studio di caso singolo attraverso l'utilizzo di diversi strumenti di raccolta delle informazioni per una successiva lettura dei dati secondo le indicazioni fornite da Creswell (2013, 97).

Nel presente contributo ci concentreremo sull'analisi e la discussione di una parte dei dati raccolti focalizzandoci, nello specifico, sull'uso da parte dell'utenza di altri repertori linguistici (diversi dall'italiano lingua seconda) emersi durante la raccolta dei dati per rispondere alla domanda di ricerca 1. Inoltre, pur avendo osservato e raccolto dati all'interno di due corsi, un modulo di livello Pre-A1 e uno di livello A1-A2, entrambi della durata complessiva di 80 ore, ci concentreremo su quanto emerso solo durante l'osservazione del modulo Pre-A1 che vede la presenza di studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre.

Le 80 ore di corso, per un totale di 10 settimane, erano così strutturate:

- 40 ore di lavoro in presenza;
- 40 ore di lavoro *online* su *app*. EDMODO.

Si è osservato un totale di quattro lezioni in presenza per complessive otto ore e il ricercatore, registrandosi sia come studente sia come docen-



te nella *app.* di EDMODO, ha potuto monitorare tutte le attività svolte dai corsisti anche all'interno della piattaforma.

Le prime due lezioni in presenza sono state osservate ad avvio di modulo mentre altre due lezioni sono state osservate dopo circa due mesi.

I dati e i risultati descritti nel presente contributo, dunque, si concentrano sulla messa in evidenza delle occasioni in cui gli studenti hanno utilizzato la lingua madre nell'interazione studente-studente e docente-studente durante l'esecuzione di specifici *task* didattici.<sup>1</sup>

Lo studio di caso ha coinvolto sei studenti di livello Pre-A1. Gli studenti, tutti uomini, hanno un'età compresa tra i 25 e i 41 anni con scolarità pregressa molto differenziate: il 50% di loro ha frequentato 6 anni di scuola e rientra nella tipologia di studenti bassamente scolarizzati in lingua madre mentre il restante 50% non ha mai frequentato la scuola nel proprio paese d'origine e rientra nella tipologia di studenti analfabeti totali o strumentali. Un solo studente su 6 è monolingue mentre gli altri sono tutti parlanti plurilingui, di cui 3 trilingui con una lingua europea conosciuta (inglese, francese o tedesco).

Tutti gli studenti affermano di aver appreso la seconda e terza lingua durante la rotta migrante che li ha condotti, come ultima tappa, in Italia. Si sottolinea, inoltre, che nessuno dei parlanti lingue europee abbia mai soggiornato nei paesi in cui tali lingue sono parlate (Inghilterra, Francia o Germania) ma che le abbia invece apprese in paesi in cui tali lingue sono parlate negli ambienti di lavoro.

## 6 Metodologia di raccolta e analisi dei dati

La metodologia della raccolta dati ha visto l'utilizzo di:

- *osservazioni* degli studenti durante le ore di lavoro in presenza nella classe di lingua all'interno delle strutture del SAI;
- *interviste* agli studenti a conclusione del modulo osservato attraverso la modalità del focus group e intervista sia 'faccia a faccia' sia telefonica alla docente;

---

<sup>1</sup> Lo studio completo sarà oggetto di successive pubblicazioni.

- *documenti* pubblici in cui vengono registrati dalla docente alcuni dati biografici dei partecipanti ai corsi d'italiano che sono d'interesse per la costituzione dei gruppi e la programmazione didattica ad esempio, età, provenienza, lingue conosciute, scolarizzazione nel paese d'origine, data di arrivo in Italia, scolarizzazione in Italia, livello di conoscenza della lingua italiana, motivazione allo studio della lingua italiana, lavori precedentemente svolti.

Per l'osservazione diretta in classe degli studenti è stato compilato sia un diario del ricercatore, in cui, ogni 15 minuti, venivano appuntate note dettagliate sulle attività proposte dal docente e le interazioni tra i componenti del gruppo, sia una scheda time-based realizzata sulla base del modello COLT, *Communicative Orientation of Language Teaching* (Coonan 2001), in cui ogni 15 minuti è stato registrato:

1. il *task* proposto dalla docente alla classe;
2. l'abilità linguistica esercitata principalmente attraverso il *task* (lettura, scrittura, oralità, interazione orale e scritta, comprensione orale e scritta);
3. la modalità di lavoro richiesta per lo svolgimento del *task* (individuale, a coppie, piccolo gruppo, gruppo cooperativo, in plenaria) con un'attenzione specifica alla proposta di attività caratterizzate da lucidità (Caon e Brichese 2019);
4. il tipo di materiale utilizzato (materiale costruito ad hoc per l'attività, materiale realizzato da altri docenti e condiviso con il gruppo di lavoro; materiale tratto da un manuale con lo spazio per specificarne il titolo);
5. l'interazione docente-studente (se è presente o assente e, nel caso presente, se si utilizzano l'italiano o altre lingue conosciute);
6. il tipo d'informazione scambiata nel caso di presenza d'interazione docente-studente (consegna, richiesta di spiegazione, feedback, esecuzione del lavoro; restituzione del lavoro);
7. l'interazione studente-studente (se è presente o assente e, nel caso presente, se si utilizzano l'italiano o altre lingue conosciute);
8. il tipo d'informazione scambiata nel caso di presenza d'interazione studente-studente (consegna, richiesta di spiegazione, feedback, esecuzione del lavoro; restituzione del lavoro).

Per le interviste agli studenti è stato condotto un *focus group* con domande aperte strutturate in cui la docente ha posto le domande e condotto il gruppo e la ricercatrice ha appuntato le risposte e audio-registrato la sessione. L'intervista 'faccia a faccia' e telefonica con la docente è servita invece a completare il profilo documentale di ogni corsista fornito ad avvio dello studio di caso.

Dai dati, presentati di seguito in maniera essenziale, emerge una differenza sostanziale nell'uso delle 'altre lingue' conosciute dagli studenti tra le prime due osservazioni di settembre e le ultime due osservazioni di ottobre. Nelle osservazioni di inizio settembre si registrano:

- nell'interazione docente-studente il solo ricorso alla lingua seconda;
- nell'interazione studente-studente il ricorso a lingue diverse dall'italiano in 10 momenti osservativi su 14.

L'uso della lingua madre o delle lingue altre lingue conosciute (diverse dall'italiano L2) si ritrova solo nei seguenti casi:

- come *richiesta di spiegazione* al compagno su come eseguire il compito;
- come *spiegazione* fornita dal compagno su come eseguire il compito.

Il ricorso alle altre lingue conosciute dai corsisti è avvenuto per le attività individuali, di coppia, di gruppo e *in plenum*.

Nelle osservazioni di fine ottobre si registrano:

- nell'interazione docente-studente il solo ricorso alla lingua seconda;
- nell'interazione studente-studente nessun ricorso alla lingua madre o ad altre lingue conosciute in nessun momento osservativo ma il solo ricorso all'italiano lingua seconda come *richiesta di spiegazione* al compagno su come eseguire il compito e *spiegazione* fornita dal compagno sul come farlo.

Tale ricorso all'italiano lingua seconda è stato utilizzato solo nelle attività che prevedono lavori a coppie o piccolo gruppo.

## 7 Conclusioni

Dai dati emersi dallo studio di caso, confrontando le prime osservazioni e le ultime relativamente al ricorso dei diversi repertori linguistici dei corsisti durante le lezioni in presenza, risulta evidente che ci sia stato un abbandono completo dell'uso delle altre lingue note per un uso esclusivo dell'italiano L2 durante l'esecuzione dei *task*. Questo abbandono invita ad alcune riflessioni sulla necessità di strutturare le lezioni con attenzioni specifiche ai repertori plurilingui degli studenti.

Alcune proposte possono essere, ad esempio, la creazione di *task* plurilingui da parte del docente per il recupero e il mantenimento dei diversi repertori degli studenti creando così occasioni d'uso strutturate e guidate oppure la creazione, ad inizio del percorso, di un *repository* di semplici consegne plurilingui, registrate oralmente, per studenti analfabeti o con bassa scolarità. Tale necessità è emersa anche durante il *focus group* perché i corsisti hanno affermato che questo *repository* "li aiuterebbe a diventare autonomi nello svolgimento dei compiti scolastici assegnati per casa". Oppure si potrebbe prevedere la creazione di consegne plurilingui, scritte o orali, per studenti con bassa scolarità da inserire nella piattaforma *online* EDMODO che è gestita direttamente dallo studente e in cui il docente di italiano L2 è osservatore 'a distanza'.

Queste procedure potrebbero offrire una prima risposta alla necessità evidenziata da molti ricercatori di sviluppare prima (o anche) le abilità di alfabetizzazione in una lingua che si conosce bene poiché queste abilità potrebbero servire da ponte verso l'alfabetizzazione nella nuova lingua (Carlo e Skilton-Sylvester 1996; Wagner e Venezky 1999) ma anche di salvare le lingue in via di estinzione perché le lingue parlate da alcuni migranti rientrano nella categoria che Hornberger (1997) definisce "a rischio" quindi il loro insegnamento o il loro uso è considerato cruciale per la sopravvivenza di tali lingue (Hale 1992; Hornberger 1997; Fishman 2008; Gallo e Hornberger 2019). Il fine è quello di sostenere un'integrazione multilivello, multidirezionale e multilingue che sia orizzontale e non verticale, secondo la definizione di *super-diversity* di Vertovec (2007). I migranti non solo acquisiscono così la lingua seconda ma possono acquisire anche le lingue di altri migranti utili per necessità comunicative specifiche (Simpson e Whiteside 2015; Pennycook e Otsuji 2015).

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

- ALOISI, E. e A. PERNA. 2019. *Ataya prima. Italiano L2. Manuale multilivello per immigrati giovani e adulti analfabeti (PreAlfa-Alfa A1)*. Bergamo: Sestante.
- BALBONI, P. E. 2014. *Didattica dell'italiano come lingua seconda e straniera*. Torino: Bonacci-Loescher.
- BALBONI, P. E. 2019. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Quarta ed. Torino: UTET.
- BEACCO, J.-C. e M. BYRAM. 2007. *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. <https://rm.coe.int/16802fc1c4>.
- BEACCO, J.-C., M. BYRAM, M. CAVALLI, D. COSTE, M. EGLI CUENAT, F. GOULLIER e J. PANTHIER. 2016. "Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale." *Italiano LinguaDue* 8 (2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8261/7882>.
- BEACCO, J.-C., D. LITTLE e C. HEDGES. 2014. "L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione." *Italiano LinguaDue* 6 (2): 1-37. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/4688/4797>.
- BENUCCI, A. 2020. "Quale didattica per il plurilinguismo oggi?" *EL. LE. Educazione Linguistica. Language Education* 9 (2): 183-196.
- BORRI, A. 2019. *A piccoli passi. Alfabetizzazione e competenze di base*. Torino: Loescher-La linea Edu.
- BORRI, A., F. CAON, F. MINUZ e V. TONIOLI. 2017. *Pari e dispari. Italiano L2 per adulti in classi ad abilità differenziate. Livello Pre A1*. Torino: Loescher.

- BRICHESE, A. 2018. "Lo studente adulto analfabeta e semi-analfabeta. Alfabetizzare in lingua seconda." *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education* 7 (1): 7-24.
- CANDELIER, M., a cura di. 2012. "Il CARAP, un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse." *Italiano LinguaDue* 4 (2). <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.
- CAON, F., a cura di. 2016. *Educazione linguistica nella Classe ad Abilità Differenziate*. Torino: Bonacci-Loescher.
- CAON, F. e A. BRICHESE, a cura di. 2019. *Insegnare italiano ad analfabeti*. Torino: Bonacci-Loescher.
- CAON, F., S. BATTAGLIA e A. BRICHESE. 2020. *Educazione interculturale in classe. Una prospettiva edulinguistica*. Milano-Torino: Pearson.
- CARLO, M. S. e E. SKILTON-SYLVESTER. 1996. *Adult second-language reading research: How may it inform assessment and instruction?* NCAL Report TR96-08. Philadelphia, PA: National Center on Adult Literacy.
- CHOI, J. e S. OLLERHEAD, a cura di. 2018. *Plurilingualism in Teaching and Learning*. New York: Routledge.
- CoE - CONSIGLIO D'EUROPA. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- CoE - CONSIGLIO D'EUROPA. 2017. *Supporto linguistico per rifugiati adulti: il Toolkit*. Bari: CSA. <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/home>.
- CoE - COUNCIL OF EUROPE. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment - Companion Volume*. <https://www.coe.int/en/web/education/-/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching-assessment-companion-volume>.
- COGNINI, E. 2019. "Plurilinguismo e intercomprensione in una classe italiana SL di adulti migranti. Dalla lingua veicolare alla lingua-ponte." *EL.LE. Educazione Linguistica. Language Education* 8 (1): 122-137. <http://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2019/01/007>.

CONDELLI, L. e H. WRIGLEY SPRUCK. 2006. "Instruction, Literacy and Language Learning for Adult ESL Literacy Students." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. Proceedings of the Inaugural Symposium, Tilburg University, August 2005*, a cura di I. Van De Craats, J. Kurvers e M. Young-Scholten, 111-133. Utrecht: Lot.

COONAN, C. M. 2001. *La ricerca azione*. Venezia: Cafoscarina.

CRESWELL, J. W. 2013. *Qualitative inquiry & research design*. 3rd ed. Los Angeles-London-New Delhi-Singapore-Washington DC: Sage Publication.

CUMMINS, J. 1989. "A theoretical framework for bilingual special education." *Except Child* 56 (2): 111-119.

FAVARO, G. 2016. "L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri. Attenzioni e proposte per un progetto di formazione linguistica nel tempo della pluralità." *Italiano LinguaDue* 8 (1): 1-12. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/7560>.

FELDMEIERS, A. 2008. "The case of Germany: literacy instruction for adult immigrants." In *Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition*, a cura di M. Young-Scholten, 7-17. Durham: Roundtuit Publishing.

FISHMAN, J. A. 2008. "Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift." In *The Handbook of Bilingualism*, a cura di T. K. Bhatia e W. C. Ritchie, 406-436. Oxford: Blackwell Publishing.

GALLO, S. e N. H. HORNBERGER. 2019. "Immigration Policy as Family Language Policy: Mexican Immigrant Children and Families in Search of Biliteracy." *International Journal of Bilingualism* 23 (3): 757-770.

GOGOLIN, I. 2002. *Linguistic diversity and new minorities in Europe. Guide for the development of language education policies in Europe, From linguistic diversity to plurilingual education*. Strasbourg: Language Policy Unity.

HALE, K. 1992. "Endangered Languages. On endangered languages and the safeguarding of diversity." *Language* 68 (1): 1-42.

HAZNEDAR, B., J. K. PEYTON e M. YOUNG-SCHOLTEN. 2018. "Teaching adult migrants: A focus on the languages they speak." *Critical Multilingual Studies* 6 (1): 155-183.

HORNBERGER, N. H. 1997. "Language Policy, Language Education and Language Rights: Indigenous, Immigrant, and International Perspectives." *WPEL. Working Papers in Educational Linguistics* 13 (2): 1-21.

ITASTRA, a cura di. 2016. *Ponti di parole. Livello Alfa 1. Percorso integrato multimediale di lingua italiana per apprendenti adulti ai primi livelli di alfabetizzazione*. Palermo: Palermo University Press.

MINUZ, F. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.

MINUZ, F. 2019. "L'apprendente adulto analfabeta: una definizione internazionale." In *Insegnare italiano ad analfabeti*, a cura di F. Caon e A. Brichese, 11-22. Torino: Bonacci-Loescher.

MINUZ, F., A. BORRI, L. ROCCA e C. SOLA. 2014. *Italiano L2 in contesti migratori. Sillabo e descrittori dall'alfabetizzazione all'A1*. Torino: Loescher.

MINUZ, F., A. BORRI e L. ROCCA. 2016. *Progettare percorsi di L2 per stranieri*. Torino: Loescher.

PENNYCOOK, A. e E. OTSUJI. 2015. *Metrolingualism. Language in the city*. London-New York: Routledge.

PEYTON, J. K. 2012. "Understanding adult learners as multilingual/multicultural individuals: Practical and research implications." In *Proceedings from the 7th annual LESLLA, Low-educated Second Language and Literacy Acquisition Symposium, September 2011*, a cura di P. Vinogradov e M. Bigelow, 135-156. Minneapolis: University of Minnesota.

PLUTZAR, V. e M. RITTER. 2008. "Language Learning in the Context of Migration and Integration – Challenges and Options for Adult Learners." <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>.

SIMPSON, J. e A. WHITESIDE, a cura di. 2015. *Adult language education and migration: Challenging agendas in policy and practice*. London: Routledge.

TARONE, E., M. BIGELOW e K. HANSEN. 2009. *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.

VAN DE CRAATS, I., J. KURVERS e R. VAN HOUT. 2015. *Adult literacy, second language and cognition*. Nijmegen: Center for Language Studies.



VERTOVEC, S. 2007. "Super-diversity and its implications." *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054.

ZUDIČ ANTONIČ, N. e M. CERKVENIK. 2019. "L'insegnamento dell'italiano e l'educazione interculturale in Slovenia." *Revista de italianística* XXXVIII: 61-71.

WAGNER, D. A. e R. L. VENEZKY. 1999. "Adult literacy: The next generation." *Educational Researcher* 1 (28): 21-29.

LA PROMOZIONE DELL'INTEGRAZIONE LINGUISTICA  
NELL'AMBITO DELL'ISTRUZIONE FORMALE  
DEGLI ADULTI IN ITALIA: IL CASO DEI CENTRI PROVINCIALI  
PER L'ISTRUZIONE DEGLI ADULTI (CPIA)

## 1 Il contesto

Tra le principali funzioni dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (CPIA), in base al DPR n. 263 del 2012 e alle successive Linee Guida (MIUR 2015), vi è la promozione del processo di integrazione degli adulti stranieri (e dei minori a partire dai sedici anni), inclusi coloro che si trovano all'interno del circuito detentivo (MIUR 2015, 16, 21, 25, 45). In particolare, i percorsi di Alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana (AALI), finalizzati al conseguimento di un titolo attestante il raggiungimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (QCER), hanno un ruolo centrale nella realizzazione dei risultati di apprendimento previsti dal cosiddetto Accordo di Integrazione (DPR 14 settembre 2011). Come avviene per gli altri percorsi di primo e secondo periodo didattico, le Linee Guida (MIUR 2015, 24) prevedono la possibilità di “valorizzare e ottimizzare l'offerta formativa” attraverso “specifiche unità di apprendimento della durata complessiva di 10 ore realizzate secondo le Linee Guida per la progettazione della sessione di formazione civica e di informazione, di cui all'art. 3 del DPR 179/2011”. Queste unità di apprendimento riguardano le stesse conoscenze che i cittadini stranieri all'ingresso in Italia sono tenuti ad acquisire durante le Sessioni di educazione civica e formazione previste dall'Accordo di Integrazione, anch'esse della durata di dieci ore e normalmente tenute nei Centri stessi.

L'attività didattica dei CPIA promuove quindi il processo di integrazione linguistica dei cittadini stranieri attraverso corsi di italiano L2 della durata massima di duecento ore, che possono essere arricchiti da ulteriori dieci ore di formazione civica e informazione relativamente ai

principi fondamentali della Costituzione, all'organizzazione e al funzionamento delle istituzioni pubbliche in Italia, come sanità, scuola, servizi sociali, lavoro, obblighi fiscali, informazioni su diritti e doveri degli stranieri in Italia, alle facoltà e agli obblighi inerenti al soggiorno, come ai diritti e doveri dei genitori verso i figli, ai diritti e doveri reciproci dei coniugi, e alle principali iniziative territoriali a sostegno dell'integrazione (MIUR 2015, 51-52).

Per quanto riguarda sia i test di valutazione dei percorsi di AALI, che quelli somministrati per conto delle autorità locali (test della Prefettura e test di verifica dell'Accordo di Integrazione), si tratta di test standardizzati, con una struttura simile, almeno per quello che riguarda i test di lingua, alle certificazioni linguistiche rilasciate dagli enti riconosciuti dal Ministero degli Affari Esteri e dal Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (Università per Stranieri di Perugia, Università per Stranieri di Siena, Università degli Studi Roma Tre, Società Dante Alighieri). Ne consegue che la programmazione modulare dei Centri presenti un alto grado di standardizzazione, anche al fine di agevolare il riconoscimento di competenze acquisite dall'utente in contesti formali, informali e non formali (CUE 2012).

## **2 L'oggetto di studio: l'integrazione linguistica dei migranti adulti**

Come sottolineano i documenti del Consiglio d'Europa sull'argomento, sovente le società ospitanti intendono con Integrazione linguistica dei migranti adulti (ILMA) un obbligo da parte dei migranti di apprendere la/e lingua/e ufficiale/i o maggioritaria/e, senza porre sufficiente attenzione all'importanza della riconfigurazione dei repertori linguistici, alle diverse tipologie di integrazione linguistica legate a bisogni specifici degli immigrati e al fatto che l'acquisizione di una nuova lingua rappresenti una sfida identitaria per i cittadini stranieri (Beacco, Little e Hedges 2014, 13-14; Beacco et al. 2017, 3; Favaro 2016, 2020).

Ciò risulta particolarmente evidente se si esaminano gli strumenti predisposti dalle istituzioni per misurare il livello di integrazione, richiesti tra l'altro per ottenere il permesso di soggiorno. Nel caso dei test di verifica dell'Accordo di Integrazione, ad esempio, Machetti e Rocca spiegano come questi strumenti assumano una funzione meramente strumentale:

Tale test viene progettato, costruito, somministrato e valutato solo per la necessità di adempiere ad un obbligo e non assolve alcuna delle funzioni, propriamente linguistiche e più in generale formative, che dovrebbero essere connaturate ad un test di verifica della competenza in una lingua straniera. I temi dell'eticità e dell'equità si legano dunque alle questioni dell'impatto e ci portano a riflettere sul ruolo che invece un uso diverso di questo test potrebbe assumere nella realizzazione di un progetto di educazione linguistica democratica (Machetti e Rocca 2017, 50).

Questo limite va esteso anche all'offerta formativa dei Centri. Come si è detto, i corsi ordinamentali hanno infatti come finalità il conseguimento di un livello di conoscenza della lingua italiana non inferiore al livello A2. Nel CPIA di Venezia, come in molti altri, vengono attivati corsi di ampliamento dell'offerta formativa per i livelli superiori all'A2, ma le statistiche elaborate dall'Istituto mostrano come spesso gli studenti, dopo aver ottenuto l'attestato A2 per richiedere il permesso di soggiorno di lungo periodo, non proseguano il proprio percorso di studi iscrivendosi ai corsi di primo livello o a corsi di ampliamento dell'offerta formativa in preparazione alla certificazione di livello B1. A titolo esemplificativo, su 373 alunni iscritti ai corsi A2 nell'A.S. 2020/2021, 167 hanno conseguito l'attestazione e soltanto 12 sono attualmente (A.S. 2021/2022) iscritti a un corso di primo livello (per un totale di 358 alunni), mentre gli studenti che hanno scelto di proseguire iscrivendosi a un corso di ampliamento dell'offerta formativa di livello B1 sono circa 30.

Quindi, oltre ad avere valore strumentale, i corsi ordinamentali di alfabetizzazione dei Centri rischiano di promuovere solamente una forma di integrazione linguistica *funzionale*<sup>1</sup> in cui la lingua d'origine mantie-

---

<sup>1</sup> La classificazione delle tipologie di integrazione linguistica è desunta da Beacco, Little e Hedges (2014) e ripresa da Favaro (2021). È definito *passivo* un primo tipo di integrazione linguistica in cui “la competenza nella lingua maggioritaria non è sufficiente per gestire con efficacia e senza eccessivo sforzo le ordinarie situazioni comunicative” (Beacco, Little e Hedges 2014, 12). Vi è poi un secondo tipo di integrazione linguistica, quella *pro-attiva*, quando la L2 inizia ad essere utilizzata per gli scambi sociali e personali e viene posta maggiore attenzione all'accuratezza formale. Infine, si parla di *integrazione linguistica che sviluppa l'identità (o co-identitaria)* quando sia la L1 che la L2 coesistono nella vita sociale e familiare e concorrono alla definizione della propria identità plurilingue.

ne una forte funzione identitaria e la L2 è utilizzata o accettata “soltanto per la sua utilità pratica” (Beacco, Little e Hedges 2014, 12).

A queste considerazioni va aggiunto che gli strumenti di valutazione dei Centri, sia per il livello richiesto (inferiore al *Livello soglia* del QCER) che per le caratteristiche (test di profitto con elevato grado di standardizzazione) non forniscono alcuna indicazione sul processo di integrazione linguistica degli adulti. È proprio per queste ragioni che, nella Raccomandazione dell'Assemblea Parlamentare del Consiglio d'Europa *Integration tests: helping or hindering integration?* (CoE PA 2014), gli stati membri sono stati sollecitati a ricercare alternative ai test standardizzati per la promozione dell'integrazione degli immigrati.

Come evidenziano i documenti europei sopra citati, la ricerca di alternative ai test standardizzati nell'ambito dell'educazione linguistica e civica finalizzate all'integrazione deve tener conto del ruolo che il repertorio plurilingue e pluriculturale giocano nella ridefinizione dell'identità. Si tratta di un processo in “continuo divenire” (Demetrio e Favaro 1992, XIII), in cui “gli ambiti e gli usi relazionali/affettivi e funzionali/strumentali/ del proprio repertorio linguistico/ possono sovrapporsi e intrecciarsi” (Favaro 2021, 318). Per questo, come sostengono Demetrio e Favaro (2002, 39), è necessario che l'apprendimento della L2 si affranchi da concezioni pedagogiche “compensative”, specchio di una visione culturale assimilazionistica ed etnocentrica che si prefigge di colmare un “vuoto” per raggiungere competenze standard.

Si possono dunque tirare le prime conclusioni: benché sia imprescindibile trovare strategie per consentire ai cittadini stranieri di raggiungere nel minor tempo possibile il livello linguistico adeguato al soddisfacimento dei propri bisogni comunicativi (sia al di sopra che al di sotto del livello *soglia* del QCER), è altrettanto indispensabile che l'educazione linguistica ponga maggiore attenzione al processo di ridefinizione del repertorio plurilingue e dell'identità determinati dall'apprendimento della L2, specialmente a seguito di esperienze di migrazione. È di questo che ci occuperemo nei paragrafi seguenti.

### 3 Identità e repertori linguistici

Per cogliere l'importanza del nuovo contesto socioculturale nel processo di riconfigurazione dell'identità e dei repertori linguistici dei migranti adulti, oltre che per comprendere meglio la relazione tra questi due concetti, faremo riferimento alla prospettiva post-strutturalista degli studi di Norton. La studiosa della University of British Columbia ha chiarito come l'apporto della teoria post-strutturalista getti luce sulla relazione tra identità e apprendimento linguistico in contesti plurilingui (Norton 2014, 59). Norton guarda al concetto di identità come "multiple, changing, and a site of struggle, frequently negotiated in the context of inequitable relations of power. Identity signals the way a person understands her or his relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space and how the person understands possibilities for the future" (Norton 2014, 60-61). L'identità è perciò concepita come fluida e socialmente costruita in un continuo processo di negoziazione.

Attingendo alle teorie sul linguaggio del filosofo Bakhtin e in contrapposizione alle teorie strutturaliste, la lingua e la competenza linguistica vengono viste da Norton come una pratica situata nel contesto e caratterizzata da uno sforzo di negoziazione tra i parlanti per creare significati (Norton 2014, 63). Tale processo di negoziazione e creazione di significati investe simultaneamente aspetti dell'identità come il genere, la classe sociale, l'appartenenza etnica e nazionale, la lingua e si colloca all'interno di relazioni di potere rispetto al capitale economico, culturale, sociale e simbolico del soggetto. Riferendosi alla teoria post-strutturalista di Bourdieu (1977, 1991), Norton sottolinea anche che il contesto sociale entro cui si apprende una nuova lingua, ed entro cui quindi viene riorganizzato il repertorio linguistico dei singoli, è caratterizzato da disparità di potere, disparità che regolano il diritto di prendere parola e di essere ascoltati (Bourdieu 1977, 648). Infatti, l'accesso a nuove comunità di pratica (Lave e Wenger 1991), che si traduce in accesso a risorse condivise dalla comunità per l'apprendimento e l'utilizzo del proprio repertorio linguistico, dipende dal valore che viene attribuito alla persona (o che la persona attribuisce a sé), e dalle sue capacità di negoziarlo: in ultima analisi, dalla sua identità.

Per comprendere meglio quest'ultimo aspetto, Norton fa riferimento anche alla teoria dell'apprendimento situativo di Lave e Wenger (1991)

che collocano l'apprendimento nel contesto sociale delle *comunità di pratica*. La nozione sviluppata da Wenger di comunità di pratica risulta utile per meglio comprendere il ruolo dell'interazione del soggetto con il contesto sociale nella costruzione dell'identità. Secondo Wenger l'identità è il risultato della negoziazione del significato che diamo alle nostre esperienze di partecipazione a comunità di pratica (Wenger 1998, 145). L'accesso a nuove comunità di pratica, reali o immaginate, porta cioè a una continua ridefinizione della propria identità che cambia sia nel tempo che nello spazio. Il diverso grado di partecipazione e investimento<sup>2</sup> in diverse comunità di pratica (ad esempio quella che lega i membri di una famiglia, i colleghi di lavoro, le amicizie, ecc.) forma delle traiettorie che si intersecano e che danno senso alla propria identità passata, presente e futura. Entrare a far parte di una nuova comunità di pratica spesso pone la sfida di riconciliare traiettorie che possono essere contrastanti. Wenger cita come esempio proprio gli immigrati che, spostandosi da un contesto culturale a un altro, si collocano in diverse comunità di pratica che esprimono nozioni spesso conflittuali di individualità e di competenza (Wenger 1998, 160). Infine, Wenger spiega come l'appartenenza a una comunità di pratica (che sia definita da regole esplicite e strutturata come un partito politico, o meno, come un semplice gruppo social di genitori) non abbia ripercussioni solo a livello locale, ma anche globale. Ciò è particolarmente tangibile alla luce della condizione di super-diversità (Vertovec 2007) delle società contemporanee in cui l'identità assume un carattere sempre più transnazionale (De Fina 2016; Bloomaert 2010).

Volendo ora trattare del rapporto tra identità e repertorio linguistico,<sup>3</sup> è utile accennare alla teoria sociolinguistica *critica* post-struttu-

---

<sup>2</sup> Per la definizione del concetto di *investimento* nell'apprendimento della L2 si veda il paragrafo 5.1.

<sup>3</sup> Il termine *repertorio linguistico*, o meglio repertorio verbale, rinvia alla teorizzazione di Gumperz (1964, 137), che lo definisce come “the totality of linguistic forms regularly employed in the course of socially significant interaction”. Esso include tutti i modi di formulare un messaggio che siano possibili in base ai vincoli della correttezza grammaticale e dell'accettabilità sociale (Gumperz 1964, 138). La visione post-strutturalista di repertorio linguistico arricchisce ed espande questa visione originale di repertorio linguistico, attribuendole una dimensione storica, ideologica e biografica (Busch 2012, 503-510), ossia inserita nel contesto spazio-temporale con cui il soggetto interagisce in modo creativo e critico.

ralista a cui si richiamano García e Wei (2014) nel loro approccio al bilinguismo, identificato come *translanguaging*.

García spiega che l'utilizzo del termine *translanguaging*, come altri termini che definiscono fenomeni analoghi di *polylingualism*, *metrolingualism* e *code-meshing*, indicano la volontà di mettere in discussione nozioni limitate e limitanti di lingua di stampo modernista e positivista. Il cosiddetto *multilingual turn* supera la concezione modernista del linguaggio che ha dominato la sociolinguistica fin dalle sue origini attraverso una nozione più fluida che mette al centro il rapporto del soggetto con la lingua standard (García, Flores e Spotti 2017, 8).

Col termine *translanguaging* si intende l'uso concreto da parte di parlanti bilingui o plurilingui del proprio intero repertorio semiotico per creare significato (García e Wei 2014). Il repertorio linguistico nelle pratiche discorsive di *translanguaging* non corrisponde alla semplice co-esistenza di più lingue, ma a un uso che trascende le norme imposte dalle lingue standard creando nuovi *spazi sociali*, che Li Wei (2011) desume dalla nozione di *third space* di Bhabha (2004) e che chiama anche *translanguaging spaces*. La creazione di questi spazi da parte dei parlanti plurilingui ha un potere trasformativo che combina e genera continuamente nuove identità, valori e pratiche conciliando diverse dimensioni della loro storia personale, della loro esperienza, delle loro attitudini, opinioni e ideologie, oltre che delle loro abilità fisiche e cognitive (Wei 2011, 1223; García e Wei 2014, 23).

Secondo Li Wei, nei contesti plurilingui i parlanti utilizzano il proprio repertorio semiotico in modo critico e creativo, cioè seguendo o mettendo in discussione consapevolmente le norme imposte dalle lingue standard e nazionali (García e Wei 2014, 24; Wei, 2011).

Allo stesso modo l'utilizzo di pratiche di *translanguaging* in contesto educativo (García e Wei 2014, 120-122; García, Ibarra-Johnson e Seltzer 2017) non sono il risultato della giustapposizione di più lingue, ma di un utilizzo creativo e critico che investe la persona nella sua interezza: "If language constitutes us, then adding to a linguistic and semiotic repertoire means that we acquire not only new ways of speaking and acting, of languaging, but also of being, of knowing and of doing" (García e Wei 2014, 79). Specialmente nel caso degli immigrati che si spostano in contesti linguistici e culturali molto distanti da quelli di origine, il repertorio semiotico si può arricchire solo grazie all'interazione



critica e creativa tra vecchie e nuove pratiche discorsive, trasformando continuamente la propria identità. Con interazione si intende prima di tutto quella che nasce dai rapporti sociali coltivati dentro e fuori il contesto educativo, che modellano il pensiero e i comportamenti degli studenti e consentono loro di avere consapevolezza e controllo del proprio apprendimento (García e Wei 2014, 79-81).

Si può sostenere perciò che le teorie sociolinguistiche di matrice post-strutturalista, a cui fanno riferimento Norton da una parte e García e Wei dall'altra, costituiscono uno dei fondamenti per un approccio pedagogico alla didattica della L2 in ambienti plurilingui più attento alla dimensione soggettiva, storica e identitaria degli individui. Infatti, i parlanti plurilingui, attraverso l'interazione sociale, utilizzano e arricchiscono il proprio repertorio semiotico e ridefiniscono la propria identità. Norton evidenzia poi che le pratiche pedagogiche che mettono al centro la soggettività composita e dinamica (Kramsch 2009) dell'apprendente, possono portare a un cambiamento individuale e sociale. Esse hanno quindi un potenziale trasformativo poiché mettono il discente nelle condizioni di negoziare posizioni di maggiore potere rispetto a quelle che normalmente occupano sia dentro che fuori il contesto di apprendimento (Norton 2014, 65).

Infine, le teorie sopra citate, richiamandosi al concetto di potere prendono le distanze da concezioni moderniste e positiviste. Queste ultime, infatti, considerano le lingue come delle entità oggettive e indipendenti dalla società. È invece necessario comprendere che la società condiziona il modo in cui le lingue vengono concepite e il modo in cui gli individui si conformano o resistono alla concezione dominante di lingua (García, Flores e Spotti 2017, 5). Perciò, le pratiche pedagogiche di translanguaging, mettendo in discussione l'idea di lingua standard o nazionale, hanno la capacità di realizzare una "giustizia sociale linguistica" opponendosi alle gerarchie imposte dalle lingue nazionali o standard (García, Flores e Spotti 2017, 8).

#### 4 Il ruolo dell'educazione democratica nel processo di integrazione linguistica

Nella pedagogia critica di Freire e Giroux, questa stessa concezione dell'identità ha implicazioni politiche a sostegno della necessità di attribuire un più marcato valore democratico ai programmi di educazione linguistica e di alfabetizzazione. Ad esempio, nell'introduzione a *Literacy: Reading the word and the world* (Freire e Macedo 1987), Giroux parla di alfabetizzazione critica (*critical literacy*) come precondizione per la presa di coscienza delle relazioni di potere tra l'individuo, la società e il mondo. Essa ha pertanto, come la pedagogia stessa, un chiaro intento politico, quello cioè di concorrere alla liberazione delle minoranze dal potere rappresentato dagli interessi economici e dalle tradizioni culturali della classe dominante. L'alfabetizzazione non rappresenta quindi l'equivalente di emancipazione, bensì la precondizione per partecipare consapevolmente ai processi di negoziazione di significati e di relazioni di potere. "To be literate is not to be free, it is to be present and active in the struggle for reclaiming one's voice, history and future" (Freire e Macedo 1987, 7).

Perciò i programmi di alfabetizzazione degli adulti, in un'ottica di *lifelong learning*, non dovrebbero limitarsi a fornire le competenze legate all'alfabetizzazione *funzionale*, ma adottare strutturalmente approcci emancipativi e trasformativi che mettano al centro l'educazione alla cittadinanza globale. Come sottolineato nel *Summary Report* dell'UNESCO *Addressing global citizenship education in adult learning and education*, gli approcci emancipativi e trasformativi all'alfabetizzazione degli adulti necessitano di curricula e materiali che mettano al centro temi e obiettivi di cittadinanza globale, come gli obiettivi dell'Agenda 2030 dell'ONU (Nikolitsa-Winter, Mauch e Maalouf 2019, 17). Sempre con riferimento alla pedagogia critica e radicale di Freire e Giroux, il *report* continua spiegando che temi come i diritti umani, la parità di genere, la cultura della pace e della non-violenza, la cittadinanza attiva, la diversità culturale sono sempre stati oggetto dei programmi di educazione emancipativa degli adulti (Nikolitsa-Winter, Mauch e Maalouf 2019, 17).

La prospettiva assunta dall'UNESCO sull'educazione alla cittadinanza globale riassume in sé i concetti di *cittadinanza democratica*,

*attiva, critica e trasformativa* che si collocano in opposizione ad approcci più “conservatori” come quelli dell’*educazione civica* (Nikolitsa-Winter, Mauch e Maalouf 2019, 9; Andreotti 2006) che, come si è visto, sono ancora ampiamente utilizzati. Ad accomunarli non sono solo le tematiche di portata sia locale che globale, ma anche le finalità e un paradigma di insegnamento che integra lo sviluppo di conoscenze, abilità, attitudini e valori necessari alla costruzione di un mondo più giusto, tollerante, inclusivo e sostenibile (Nikolitsa-Winter, Mauch e Maalouf 2019, 10; UNESCO 2014, 9).

Scegliere un paradigma olistico che includa, oltre alla trasmissione di conoscenze (come avviene per l’*educazione civica*) anche lo sviluppo di abilità, attitudini e valori, crea le condizioni perché gli studenti diventino consapevoli di essere *attori sociali*, come previsto dal *Volume complementare* del QCER (CoE 2020) e utilizzino creativamente e criticamente il proprio repertorio semiotico per agire nella società e raggiungere la forma di integrazione più adeguata alle proprie aspirazioni. Per favorire questo processo di *empowerment* (Mezirow 1991, 95, 118), la visione conservatrice e depositaria dell’*educazione civica* va sostituita da un’educazione alla cultura democratica che metta al centro le competenze.

In ambito europeo, il *Quadro di riferimento sulle competenze di cultura democratica* (RFCDC) (CoE 2018) adottato anche per i test OCSE Pisa sulla competenza globale, assume la medesima prospettiva olistica dell’UNESCO, volta alla formazione di competenze relative a quattro ambiti: conoscenze e consapevolezza critica, abilità, valori e attitudini. Collocare i programmi di educazione linguistica dei migranti adulti entro questo paradigma gioca un ruolo fondamentale per favorire il processo di riconfigurazione identitaria con un impatto positivo sull’apprendimento della L2 (Forbes et al. 2021) e, di conseguenza, sul processo di integrazione linguistica nella società ospitante.

## **5 Risultati della ricerca: un’indagine esplorativa sulla motivazione degli studenti dei corsi A2 del CPIA di Venezia**

Di seguito verrà illustrata un’indagine quantitativa preliminare con intento esplorativo, volta a comprendere alcune caratteristiche,

opinioni e comportamenti degli studenti iscritti al CPIA di Venezia.<sup>4</sup>

Dopo un inquadramento generale e la presentazione della struttura e degli obiettivi del questionario esplorativo sottoposto al campione di studenti dei corsi A2 del CPIA di Venezia, saranno presentate l'analisi e la discussione dei risultati ottenuti.

## 5.1 Struttura del questionario, obiettivi e risultati

L'approccio identitario all'acquisizione della L2 (Norton e McKinney 2011) introdotto da Norton (2000), è ormai ampiamente accreditato da numerosi studi (Norton e McKinney 2011, 74) che riconoscono l'importanza del rapporto tra identità e potere nell'acquisizione della L2.

Di fondamentale importanza a tal proposito è il concetto di *investimento*<sup>5</sup> introdotto da Norton, che integra quello di motivazione (Gardner e Lambert, 1972; Ryan e Deci 2020; Dörnyei e Ushioda 2009), mettendo in risalto il fatto che la relazione dell'apprendente con la L2 sia socialmente e storicamente costruita e caratterizzata da ambivalenze e contraddizioni (Norton e McKinney 2011, 74). Infatti, le dicotomie motivazione *integrativa/strumentale* (Gardner e Lambert

---

<sup>4</sup> Questa indagine preliminare è stata condotta dall'autrice nell'ambito di una ricerca di dottorato in Didattica delle lingue straniere presso l'Università di Graz. La ricerca di tipo qualitativo e partecipativo avrà come obiettivo comprendere le percezioni degli studenti sul processo di ridefinizione identitaria promosso da un progetto di educazione alla cultura democratica. La ricerca muove dalle considerazioni teoriche e dai risultati di Norton e ha la finalità di comprendere il legame tra identità, acquisizione della L2 e integrazione linguistica dei cittadini stranieri in un ambiente di apprendimento formale. Per quanto riguarda quest'ultimo punto, specialmente nel contesto formale rappresentato dai CPIA, risulta interessante indagare il contributo dell'educazione alle competenze di cultura democratica al processo che Freire (1974) chiama *coscientizzazione*.

<sup>5</sup> Norton definisce l'investimento in questi termini: "The commitment to learn a language while navigating conditions of power in the process of aspiring for a wider range of symbolic and material resources" (Darvin e Norton 2021, cap. 7). Mentre la motivazione ha un carattere statico, l'investimento è dinamico, mutevole e contraddittorio. Gli studi di Norton condotti su donne di origine straniera emigrate in Canada hanno mostrato come a un elevato grado di motivazione possa non corrispondere un altrettanto elevato investimento nell'uso della L2, riconducibile proprio a dinamiche di potere.

1972) e motivazione *intrinseca/estrinseca* (Ryan e Deci 2020), da sole non bastano a dar conto dei meccanismi di potere che possono ostacolare o favorire l'acquisizione linguistica e che non dipendono dal semplice desiderio di imparare una lingua per ragioni strumentali/funzionali o di integrazione proattiva e co-identitaria. Secondo la teoria di Norton sull'identità e sull'investimento nella L2, la motivazione è mediata dall'investimento. Questo concetto mette in risalto le relazioni di potere all'interno del contesto sociale che condizionano l'utilizzo concreto della L2 da parte dell'apprendente, che può essere a volte inibito nel suo desiderio di comunicare o, per contro, reagire, rivendicando il diritto ad esprimere la propria voce (Norton e McKinney 2011, 84). Secondo Norton investire nell'apprendimento e nell'utilizzo della L2 significa prima di tutto investire nella propria identità, che è in costante cambiamento e che si costruisce attraverso la partecipazione a comunità di pratica anche immaginate (Norton e McKinney 2011, 75-76). L'idea di comunità immaginate è di estrema rilevanza nel processo di ridefinizione dell'identità degli adulti stranieri e come si è accennato sopra è desunta dagli studi di Wenger (1998). Le comunità immaginate sono comunità di pratica a cui il soggetto desidera o progetta di far parte in futuro perché si identifica con esse e con i suoi membri. Wenger ritiene che il concetto di immaginazione si riferisce al processo di espansione del sé nel tempo e nello spazio creando nuove immagini del mondo e di sé: "Imagination in this sense is looking at an apple seed and seeing a tree" (Wenger 1998, 176). È quindi attraverso l'immaginazione che interpretiamo le nuove esperienze e le nuove pratiche alla luce della nostra storia ed esploriamo alternative e possibilità per il futuro (Wenger 1998, 178). Vi è una stretta relazione tra il concetto di comunità immaginata e il concetto di *Ideal/future L2 self* dell'*L2 motivational system theory* di Dörnyei e Ushioda (2009).<sup>6</sup> Immaginarsi parte di una comunità ha cioè un potente impatto sulla motivazione e sull'investimento nella L2.

---

<sup>6</sup> A proposito dell'"ideal L2 self", Dörnyei spiega che "if the person we would like to become speaks an L2, the 'ideal L2 self' is a powerful motivator to learn the L2 because of the desire to reduce the discrepancy between our actual and ideal selves. Traditional integrative and internalised instrumental motives would typically belong to this component" (Dörnyei e Ushioda 2009, 29).

Volendo ottenere delle informazioni sull'*investimento* nell'apprendimento e nell'uso dell'italiano degli studenti iscritti ai corsi A2 del CPIA di Venezia, si è deciso innanzitutto di condurre un primo sondaggio esplorativo con domande a risposta chiusa per facilitare gli studenti nella compilazione. Le domande riguardavano la motivazione (sezione 1), l'uso dell'italiano in vari contesti (sezione 2), le emozioni e le percezioni correlate all'utilizzo dell'italiano (sezione 3) e le strategie di apprendimento e di soluzione a problemi comunicativi (sezione 4). L'obiettivo è stato quello di ottenere dati statisticamente rilevanti sulla tipologia di motivazione e sul grado di investimento nell'apprendimento dell'italiano. Considerando l'esiguo numero di studenti che dopo l'ottenimento dell'attestato A2 si iscrivono a percorsi di primo periodo didattico o ai corsi in preparazione alla certificazione di livello B1, si potrebbe ipotizzare che la maggior parte degli intervistati presenti una motivazione di tipo strumentale, volta al semplice soddisfacimento dei requisiti per richiedere il permesso di soggiorno UE per poter lavorare in Italia, e che mantenga un forte legame identitario con la lingua e la cultura di origine (integrazione linguistica di tipo funzionale). I risultati descritti in seguito, invece, mostrano un quadro totalmente diverso, in cui la maggior parte degli studenti presenta una motivazione integrativa, a indicare un progetto di integrazione linguistica non soltanto funzionale. I dati raccolti quindi mostrano quanto sia urgente un cambio di paradigma nella didattica e nella valutazione, che metta al centro l'identità plurilingue degli studenti per favorire processi di integrazione linguistica proattiva e co-identitaria.

Il sondaggio è stato somministrato tra il 10 e il 24 novembre 2021 a un campione di 100 studenti dei corsi AALI di livello A2 di tutte le sedi associate, eccetto quelle carcerarie, vale a dire, Mestre, Venezia, Marghera, San Donà di Piave, Chioggia, Dolo e Spinea. La maggior parte dei partecipanti al questionario è iscritta alla sede associata di Mestre (41%), seguono Marghera (16%), Venezia (14%) e San Donà (11%).

Una fetta consistente dei probandi proviene dal Bangladesh (43 studenti). Vi è una quota inferiore di studenti dal Marocco (9), dalla Moldavia (4) e dalla Cina (4). Altri paesi d'origine sono l'Egitto, la Tunisia, la Turchia, il Senegal, l'Ucraina, l'Uganda, ecc. Per età, il campione è molto più variegato. Il 38% si colloca nella fascia tra i 23 e i 32 anni, il 29% tra i 33 e i 43 anni, e il 16% tra i 44 e i 54 anni. I dati raccol-

ti sul genere dei partecipanti mostrano una netta prevalenza di donne (73%), rispetto a uomini (27%). Anche per quanto riguarda gli anni di residenza, si rilevano dati molto diversi. Il 28% ha vissuto in Italia da tre a cinque anni, il 22% da due anni, il 18% tra cinque e dieci anni. Si tratta quindi per lo più di studenti che risiedono in Italia da almeno tre anni. Per quanto concerne il grado di istruzione, il 44% dichiara di aver conseguito una laurea nel proprio paese d'origine, il 36% di aver conseguito un diploma, mentre il 18% ha invece frequentato la scuola per meno di dieci anni. Dal punto di vista lavorativo, dei 100 partecipanti, 69 sono disoccupati, di cui 60 sono donne. Il 66% del totale è coniugato, e vive con (40%) o senza figli. Il resto vive con parenti, amici, coinquilini o da solo/a.

Passando agli argomenti specifici del questionario, dal punto di vista della motivazione (sezione 1), alla domanda "Perché vuoi imparare l'italiano?", le risposte mostrano una prevalenza di indicatori che rimandano a motivazioni di tipo integrativo e intrinseco o comunque a un progetto di permanenza in Italia a lungo termine ("voglio trovare amici italiani", "voglio vivere stabilmente in Italia", "mi piace l'Italia e voglio diventare cittadino/a italiano/a", "voglio conoscere meglio la lingua e la cultura italiana"), rispetto a quelli che rimandano a una motivazione di natura strumentale e estrinseca, prevalentemente economica ("voglio guadagnare di più per aiutare la famiglia nel mio paese/in Italia", "voglio avere il permesso di soggiorno"). Le motivazioni del primo tipo hanno ottenuto un valore medio di 3,6 su 4, mentre quelle del secondo tipo del 3,1. Questo dato trova un ulteriore riscontro nelle risposte alla domanda successiva, riguardante i progetti futuri. Il 90% dei partecipanti ha infatti dichiarato che tra dieci anni vorrebbe vivere in Italia. Alcuni (6%) vorrebbero trasferirsi in un altro paese e solo il 4% vorrebbe tornare nel proprio paese d'origine.

Partendo dal presupposto che sia *investimento* che motivazione integrativa si ripercuotano sull'utilizzo della L2 anche in contesti extrascolastici, nella sezione 2 si è deciso di chiedere di indicare il grado di utilizzo dell'italiano in vari contesti (molto = 4, abbastanza = 3, poco = 2, per niente = 1). "Scuola" e "luoghi pubblici" evidenziano una prevalenza di utilizzo dell'italiano rispetto a "casa", "con amici e parenti" e "al lavoro". È interessante notare che l'utilizzo dell'italiano è limitato anche da parte di chi attualmente ha un impiego. La media degli studenti occu-

pati ha infatti indicato di utilizzare “poco” l’italiano, esattamente come la media del totale. Questo dato è in linea con alcuni studi condotti sull’integrazione dei rifugiati (Morrice et al. 2021, 695) che pongono l’accento sul fatto che avere un lavoro, di per sé, non sia sufficiente né per apprendere la lingua né per integrarsi.

Sempre in relazione all’*investimento* è stato chiesto agli studenti di attribuire un grado di preoccupazione alle proprie difficoltà comunicative (sezione 3). Molti di queste difficoltà riguardano la sfera personale e affettiva (“parlare con colleghi”, “trovare amici”, “parlare con i figli”, “capire le notizie”, “partecipare alla vita sociale”, “organizzare la propria vita”, “mi sento solo/a”), altre sono riconducibili a motivazioni di carattere strumentale (“trovare un lavoro migliore”, “trovare una casa”, “avere il permesso di soggiorno”, “accedere alle cure mediche”). Mediamente questo secondo gruppo di difficoltà desta maggiore preoccupazione (valore medio di 2,7 su 4) rispetto a quelle di carattere personale e affettivo (valore medio di 2,6). Tuttavia, tra le prime cinque preoccupazioni ve ne sono tre di natura personale. Al primo posto si trovano difficoltà a “partecipare alla vita sociale e politica”; al secondo “trovare un lavoro migliore”; al terzo “capire le notizie, la TV, i film”, al quarto “trovare degli amici che parlano italiano” e al quinto “trovare una casa”.

A segnalare un elevato grado di *investimento* nella L2 è la disponibilità a parlare anche in situazioni di stress dietro alle quali possono celarsi squilibri di potere o inibizioni legate a fattori emotivi o culturali. Appare perciò confortante rilevare che la maggioranza degli studenti (35%) dichiara di parlare con tutti e di non farsi scoraggiare da eventuali errori. Nonostante questo, una fetta consistente ha paura di sbagliare e parla poco (33%) o parla solo con interlocutori gentili come amici, insegnanti, vicini di casa, ecc. (32%).

In merito alla percezione di successo delle proprie comunicazioni (sezione 4), il 73% dei probandi ha indicato di non riuscire sempre a comunicare in modo efficace. Va però sottolineato che, la maggioranza (94%) considera gli interlocutori italofoeni gentili e collaborativi. Non è possibile dedurre attraverso il questionario se l’inefficacia della comunicazione dipenda dalle difficoltà della situazione comunicativa rispetto al livello di competenza, dalla mancanza di strategie per compensare le proprie difficoltà, oppure da fattori emotivi, culturali o di potere. Anche se i partecipanti hanno la percezione di non essere sempre compresi,



si può però ipotizzare che non vengano silenziati dagli interlocutori. Infatti, dichiarano di mettere in atto strategie per compensare le difficoltà comunicative in italiano e solo l'1% abbandona la conversazione. Tra le strategie (sezione 4) più utilizzate vi è il ricorso al proprio repertorio plurilingue (“uso un'altra lingua”, “uso Google Traduttore” per il 31%), la riformulazione o ripetizione in italiano (rispettivamente il 34% e il 12%), e la richiesta di aiuto (22%).

Come si accennava, le difficoltà comunicative non sembrano derivare da emozioni negative collegate all'utilizzo o all'apprendimento dell'italiano (sezione 3). Infatti, aggettivi che indicano emozioni positive (“calmo/a”, “tranquillo/a”, “contento/a”) hanno ottenuto mediamente un valore più alto (2,9 su 4) di quelli associati a emozioni negative (“preoccupato/a”, “teso/a”, “triste/a”), con un valore medio di 2,0 su 4.

Per finire, un ulteriore indicatore di *investimento* è l'intraprendenza nella ricerca di opportunità di apprendimento diverse dal corso A2 (sezione 4), nella direzione di una maggiore responsabilizzazione dell'utente. Il 74% sostiene di seguire solo il corso A2, di questi il 59% studia anche a casa coinvolgendo i familiari e il 15% non ha tempo per studiare a casa. Solo il restante 26% ricerca altre opportunità di apprendimento in contesti extrascolastici, come altri corsi di italiano in presenza (4%), *online* attraverso i social (4%), cerca notizie, ascolta musica, guarda film e serie televisive in italiano (10%), ha amici e conoscenti con cui parla in italiano (5%), fa attività sportive o ricreative in italiano (3%).

## 5.2 Analisi e discussione dei risultati

I risultati forniscono un quadro abbastanza omogeneo sulle motivazioni degli studenti. Le risposte relative all'uso dell'italiano in vari contesti, alle strategie di apprendimento e alle emozioni e percezioni correlate al suo uso sono invece più variegate, avvalorando le considerazioni di Norton sull'atteggiamento spesso ambivalente e contraddittorio verso l'uso attivo della L2, legato al concetto di *investimento*. I dati costituiscono quindi un punto di partenza per realizzare un'indagine qualitativa più approfondita sulle dinamiche che hanno un impatto sulla ridefinizione dell'identità e sul concetto di sé (Mercer e Williams 2014) e, di conseguenza, sul processo di integrazione linguistica degli studenti.

I dati raccolti dal questionario esplorativo sopra illustrati suggeriscono che vi sia un alto grado di motivazione *intrinseca* e *integrativa* negli studenti, legata a un progetto di vita in Italia nel lungo periodo. È emerso che le motivazioni *estrinseche* e *strumentali* quali la richiesta del permesso di soggiorno UE, o di tipo economico, sono di gran lunga minori rispetto a motivazioni *intrinseche* e *integrative* legate all'interesse verso la cultura e la società italiana e alla volontà di trovare amicizie. La maggioranza dichiara di ambire a “diventare cittadino italiano” e di avere un'immagine positiva dell'Italia e degli italiani.

Emergono tuttavia delle difficoltà legate all'uso della lingua, chiari indicatori di una tensione tra ciò che si vorrebbe fare, ma non si è ancora in grado di fare e che riguardano la partecipazione sociale e lavorativa *in primis*. Le difficoltà comunicative non sembrano essere attribuite alla poca collaborazione da parte degli interlocutori italiani, né a emozioni negative associate all'utilizzo della L2, bensì alla paura di commettere errori. Inoltre, se da una parte molti studenti dichiarano di voler vivere stabilmente in Italia, trovare amici italiani o di voler ottenere la cittadinanza, dall'altra l'italiano viene impiegato solo in contesti pubblici e non nella comunicazione con familiari e amici e, relativamente poco, al lavoro. Più del 70% dei partecipanti dichiara altresì di seguire solo il corso A2 e non cerca altre opportunità di interazione sociale al di fuori del contesto scolastico.

Ad ogni modo, i risultati suggeriscono che il relativamente basso grado di *investimento* non è correlato a un basso grado di *motivazione integrativa*. Esso potrebbe pertanto dipendere da ragioni di carattere culturale, religioso, etnico, psicologico o di genere che vanno approfonditamente studiate.

A causa del carattere meramente esplorativo e del numero esiguo di partecipanti, i risultati del questionario non sono generalizzabili. In aggiunta, l'impiego di uno strumento quantitativo come il questionario non è appropriato a indagare le percezioni circa il proprio *investimento* nella L2 e la ridefinizione della propria identità. Per questo motivo l'indagine ulteriore che verrà condotta, si avvarrà di strumenti qualitativi di tipo narrativo e autobiografico. Questa scelta metodologica, come chiariscono Norton e McKinney (2011, 83), presenta molte analogie con il paradigma della ricerca critica in quanto mette in evidenza il processo di comprensione della propria esperienza da parte dell'individuo e la complessità delle relazioni sociali e individuali.

## 6 Conclusioni

In questo contributo abbiamo discusso alcuni fondamenti teorici riguardanti l'apprendimento degli adulti a supporto di un cambiamento di paradigma nella didattica dell'educazione alla cittadinanza democratica. È stato illustrato come nel contesto dei CPIA, all'apprendimento dell'*educazione civica* nei corsi AALI venga spesso dedicato uno spazio ristretto rispetto al monte ore dei percorsi e che le Linee Guida forniscano indicazioni limitatamente a conoscenze dichiarative, più che procedurali, relative alla Costituzione e alla vita civile in Italia.

Radicalmente diverso è invece il paradigma promosso dalle organizzazioni internazionali che hanno un approccio olistico all'educazione alla cittadinanza globale e contemplano, oltre alla dimensione delle conoscenze, quella delle attitudini, dei valori e delle abilità e della consapevolezza critica. Una spinta all'adozione di tale paradigma è stata data in Italia dalla Legge 20 agosto 2019, n. 92, in cui si parla di "introduzione dell'insegnamento scolastico dell'*educazione civica*" nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, ivi compresi i percorsi di primo e secondo livello dei CPIA (Legge n. 92 2019). I traguardi di competenze individuati dalle Linee Guida della Legge n. 92, Allegato A, integrano i traguardi di competenze e obiettivi specifici di apprendimento del primo ciclo di istruzione e danno particolare rilievo al diritto nazionale e internazionale, allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza digitale (DM n. 35 2020 Allegato A, 2-3). I percorsi AALI però non sono interessati da questo adeguamento. Si auspica pertanto che i traguardi di competenze delineati vengano adattati ed estesi anche ai corsi di italiano L2 degli adulti. In questo ambito, infatti, l'approccio globale e olistico all'apprendimento di competenze di cultura democratica è altrettanto, se non maggiormente, necessario.

Le motivazioni sono molteplici. Innanzitutto, se l'obiettivo dell'insegnamento dell'*educazione civica* nei corsi AALI è favorire l'integrazione linguistica nella società ospitante, allora diviene necessario assumere una prospettiva che non sia solo globale, ma che valorizzi e rispetti anche l'identità ibrida e i repertori linguistici plurali degli apprendenti. Gli studi di Norton hanno messo in evidenza il legame tra il processo di ridefinizione dell'identità a seguito di esperienze migratorie e l'apprendimento della L2. Anche García e Wei (2014) sottolineano che l'utilizzo creativo

e critico promosso dalle pratiche discorsive di *translanguaging* promuove una maggiore consapevolezza di sé e delle posizioni di potere che regolano i rapporti sociali e come esso sia, potenzialmente, foriero di cambiamento nella direzione di una maggiore giustizia sociale. Educare gli adulti ad essere *attori sociali*, capaci di utilizzare consapevolmente e criticamente il proprio repertorio semiotico e plurilingue, è particolarmente cruciale per l'integrazione linguistica e il posizionamento nella società.

I risultati del questionario condotto su un campione di cento iscritti ai corsi A2 del CPIA di Venezia mostrano che gli studenti sono mossi da motivazioni intrinseche e integrative, che riflettono un progetto di integrazione linguistica non soltanto funzionale. Tuttavia, mostrano un atteggiamento apparentemente contraddittorio, in quanto a questa tipologia di motivazione non sembra corrispondere un elevato grado di investimento nella L2. Questo quadro rende necessaria una ulteriore ricerca qualitativa e partecipativa<sup>7</sup> per comprendere meglio le caratteristiche dell'*investimento* degli studenti, al fine di supportarli nel loro personale processo di integrazione linguistica. È fondamentale quindi coinvolgere in prima persona gli studenti nella ricerca per consentire loro di raggiungere una maggiore consapevolezza critica sui vari aspetti che influenzano positivamente e negativamente il processo di apprendimento e uso linguistico come la dimensione affettiva, le dinamiche di potere che regolano le interazioni e i propri progetti di vita, le proprie strategie di apprendimento e stili cognitivi. Ciò si può ottenere dando maggior rilievo nella didattica allo sviluppo di competenze di cultura democratica e in particolar modo alle abilità di riflessione e dialogo critico, oltre a quelle relazionali (relative agli atteggiamenti di apertura, rispetto, empatia, autoefficacia o abilità di cooperazione e risoluzione di conflitti descritti nel RFCDC). Rinforzare questi aspetti può incoraggiare gli studenti ad immaginarsi parte di *comunità di pratica* con cui desiderano identificarsi, anche al di fuori del contesto della propria comunità di origine o di quello strettamente scolastico e ad investire maggiormente nella L2 per raggiungere i propri obiettivi di integrazione linguistica.

---

<sup>7</sup> Come già specificato, tale ricerca verrà svolta dall'autrice nell'ambito del dottorato di ricerca.

Collegando l'insegnamento linguistico all'educazione alle competenze di cittadinanza democratica, i Centri possono svolgere un ruolo attivo di supporto all'integrazione linguistica promuovendo, oltre all'integrazione di tipo *funzionale*, anche attività che formino cittadini consapevoli capaci di cambiare strutturalmente la società e non solo di subirne i condizionamenti. Preparare gli studenti al conseguimento di un attestato o di una certificazione linguistica non basta, né si può demandare questo compito unicamente alla responsabilità del singolo o pensare che non riguardi *anche* le prime fasi dell'apprendimento della L2. Il rischio è che, senza risorse simboliche e strumenti per costruire relazioni sociali, gli studenti non siano in grado di immaginarsi parte della società né di voler contribuire alla vita sociale. Ciò avrebbe come conseguenza un *dis-investimento* nell'apprendimento della L2.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

ANDREOTTI, V. 2006. "Soft versus critical global citizenship education." *Policy and Practice* 3: 40-51.

BEACCO, J.-C., D. LITTLE e C. HEDGES. 2014. "L'integrazione linguistica dei migranti adulti. Guida per l'elaborazione di strategie e la loro attuazione." *Italiano LinguaDue* 6 (2): 1-37.

BEACCO, J.-C., H.-J. KRUMM, D. LITTLE e P. THALGOTT, a cura di. 2017. *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. Berlin/Boston: De Gruyter.

BHABHA, H. K. 2004. *The location of culture*. London: Routledge.

BLOOMAERT, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*. New York: Cambridge University Press.

BOURDIEU, P. 1977. "The economics of linguistic exchanges." *Social Science Information* 16 (6): 645-668.

BOURDIEU, P. 1991. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.

BUSCH, B. 2012. "The Linguistic Repertoire Revisited." *Applied Linguistics* 33 (5): 503-523.

CoE - COUNCIL OF EUROPE. 2018. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture, Volume 1. Context, Concepts and Model*. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>.

CoE - CONSIGLIO D'EUROPA. 2020. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*. Tradotto da M. Barsi, E. Lugarini e A. Cardinaletti. *Italiano LinguaDue* 12 (2).

CoE PA - COUNCIL OF EUROPE PARLIAMENTARY ASSEMBLY. 2014. *Recommendation 2034 (2014) Final version. Integration tests: helping or hindering integration?* <http://www.assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=20482&lang=en>.

CUE - CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA. 2012. *Raccomandazione del Consiglio del 20 dicembre 2012 sulla convalida dell'apprendimento non formale e informale*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea (2012). No. C 398. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32012H1222(01)&from=ES).

DARVIN, R. e B. NORTON. 2021. "Identity." In *The Routledge Handbook of the Psychology of Language Learning and Teaching*, a cura di T. Gregersen e S. Mercer. New York/London: Routledge. Kindle.

DE FINA, A. 2016. "Linguistic practices and transnational identities." In *The Routledge handbook of language and identity*, a cura di S. Preece, 163-178. New York: Routledge.

DPR - Decreto del Presidente della Repubblica 14 settembre 2011, n. 179. *Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato, a norma dell'articolo 4-bis, comma 2, del testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero, di cui al decreto legislativo 25 luglio 1998, n. 286*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2011). No. 263. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2011/11/11/011G0221/sg>.

DPR - Decreto del Presidente della Repubblica 29 ottobre 2012, n. 263. *Regolamento recante norme generali per la ridefinizione dell'assetto organizzativo didattico dei Centri d'istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2013). No. 47. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2013/02/25/13G00055/sg>.

DEMETRIO, D. e G. FAVARO. 1992. *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione*. Scandicci: La Nuova Italia.

DEMETRIO, D. e G. FAVARO. 2002. *Didattica interculturale: nuovi sguardi, competenze e percorsi*. Milano: FrancoAngeli.

DÖRNYEI, Z. e E. USHIODA, a cura di. 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Bristol: Multilingual Matters.

FAVARO, G. 2016. "L'italiano che include: la lingua per non essere stranieri." *Italiano LinguaDue* 8 (1): 1-12.

FAVARO, G. 2021. "Radici e sconfinamenti. Autobiografie linguistiche nella migrazione." *Italiano LinguaDue* 12 (2): 317-326.

FORBES, K., M. EVANS, L. FISHER, A. GAYTON, Y. LIU e D. RUTGERS. 2021. "Developing a multilingual identity in the languages classroom: the influence of an identity-based pedagogical intervention." *The language learning journal* 49 (4): 433-451.

FREIRE, P. e D. MACEDO. 1987. *Literacy Reading the Word and the World*. London: Routledge & Kegan Paul.

GARCÍA, O. e L. WEI. 2014. *Translanguaging Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.

GARCÍA, O., N. FLORES e M. SPOTTI, a cura di. 2017. *The Oxford Handbook Of Language And Society*. Oxford: Oxford University Press.

GARCÍA, O., S. IBARRA-JOHNSON e K. SELTZER. 2017. *The Translanguaging Classroom*. Philadelphia: Caslon.

GARDNER, R. e W. LAMBERT. 1972. *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.

GUMPERZ, J. J. 1964. "Linguistic and social interaction in two communities." *American Anthropologist* 66 (6): 137-153.

KRAMSCH, C. 2009. *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.

LAVE, J. e E. WENGER. 1991. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2019). No. 195. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>.

MACHETTI, S. e L. ROCCA. 2017. "I limiti all'educazione linguistica democratica. Il caso del test di conoscenza civica e della vita civile in Italia." *EL.LE Educazione Linguistica. Language Education* 6 (1): 41-52.



MERCER, S. e M. WILLIAMS, a cura di. 2014. *Multiple Perspectives on the Self in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.

MEZIROW, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

MIUR. 2015. *Decreto 12 marzo 2015. Linee Guida per il passaggio al nuovo ordinamento a sostegno dell'autonomia organizzativa e didattica dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. Gazzetta ufficiale della Repubblica Italiana (2015). No. 130, Suppl. ord. n. 26. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2015/06/08/130/so/26/sg/pdf>.

MIUR. 2020. *Decreto Ministeriale n. 35 del 22 giugno 2020. Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92. Allegato A Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Governo Italiano. Ministero per l'istruzione. [https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida\\_insegnamento\\_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c728d?version=1.0&t=1593499140853](https://www.miur.gov.it/documents/20182/2432359/All.+A+Linee+guida_insegnamento_educazione+civica.pdf/d525412a-4461-3dba-a8a6-c455984c728d?version=1.0&t=1593499140853).

MORRICE L., L. K. TIP, M. COLLYER e R. BROWN. 2021. "You can't have a good integration when you don't have a good communication: English-language learning among resettled refugees in England." *Journal of Refugee Studies* 34 (1): 681-699.

NIKOLITSA-WINTER, C., W. MAUCH e P. MAALOUF. 2019. *Addressing global citizenship education in adult learning and education. Summary report*. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372425>.

NORTON, B. 2000. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education.

NORTON, B. 2014. "Identity and Poststructuralist Theory in SLA." In *Multiple Perspectives on the Self in SLA*, a cura di S. Mercer e M. Williams, 59-74. Bristol: Multilingual Matters.

NORTON, B. e C. MCKINNEY. 2011. "An Identity Approach to Second Language Acquisition." In *Alternative Approaches to Second Language Acquisition*, a cura di D. Atkinson, 73-94. Abingdon: Taylor and Francis.

RYAN, R. M. e E. L. DECI. 2020. "Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions." *Contemporary Educational Psychology* 61. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>.

UNESCO. 2014. *Global Citizenship Education: Preparing learners for the challenges of the 21st century*. Paris: UNESCO.

VERTOVEC, S. 2007. "Super-diversity and its implications." *Ethnic and Racial Studies* 30 (6): 1024-1054.

WEI, L. 2011. "Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain." *Journal of pragmatics* 43 (5): 1222-1235.

WENGER, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

MOTIVAZIONE E ASPETTI SOCIO-CULTURALI  
NELL'INSEGNAMENTO DELLE LINGUE STRANIERE

## 1 Introduzione

In questo saggio illustreremo come l'approccio umanistico-affettivo e le azioni a esso collegate mettano in primo piano il discente di lingua straniera (LS) quale soggetto attivo, e come questa azione giochi un ruolo fondamentale negli aspetti motivazionali e affettivi dell'acquisizione linguistica.

Spiegheremo poi come le variabili affettive e sociali siano un elemento chiave nell'acquisizione di una lingua straniera in riferimento ai bisogni e alla motivazione legata al piacere del discente, e infine presenteremo alcuni aspetti socio-culturali.

## 2 L'approccio umanistico-affettivo

L'approccio umanistico-affettivo è un costrutto teorico che si è sviluppato negli anni Settanta e che ha le sue radici, tra gli altri, nella psicologia umanistica di Allport (1961), Fromm (1994) e Rogers (1973), in cui è stata messa in evidenza la centralità dell'apprendente, la sua personalità, il suo rapporto con la realtà che lo circonda, l'importanza degli aspetti affettivi e relazionali e la sua autorealizzazione. Sul lato statunitense gli studiosi che possiamo annoverare come promulgatori di questo approccio sono Asher (1966) e la sua *Total Physical Response*, Gattegno (1972) e il *Silent Way*, Curran (1977) e il *community language learning* mentre sul lato europeo tra gli antesignani riconosciamo la scuola veneziana (Balboni 2003, 2005, 2010; Freddi 1970, 1979; Titone 1977, 1979) e Porcelli (1994, 2004).

Alla base dell'approccio umanistico-affettivo, oltre a un interesse per gli aspetti linguistico-cognitivi del discente ('umanistico' si riferisce infatti a un insegnamento che segue la natura della mente come rilevato da Krashen (1981), Danesi (1988) e Balboni (2002)), si trova una persistente attenzione alla dimensione affettiva, sociale ed emotiva dell'individuo.

Per gli aspetti affettivi rimandiamo alla psicologia umanistica di Rogers (1973) il quale pone al centro delle attività didattiche il discente con le sue peculiarità psicologiche e cognitive. In glottodidattica questa riflessione porta al superamento dell'aspetto strumentale 'insegnare una lingua' e alla conseguente necessità di 'insegnare una lingua a una persona'.

Gli aspetti motivazionali sono evidenziati da Freddi nel suo volume del 1994, ove spiega il suo modello teorico-operativo Unità Didattica convalidando la sequenza di momenti illustrata nello schema che presentiamo qui sotto.

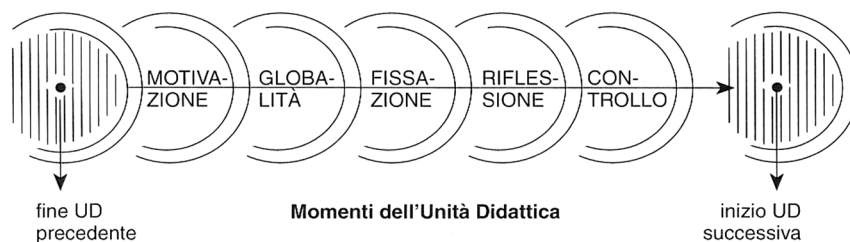


Figura 1: L'Unità Didattica (Freddi 1994, 113).

Egli, rifacendosi alla psicologia generale e alla psicologia dell'apprendimento, sottolinea che non esiste alcun apprendimento senza una motivazione adeguata, di conseguenza il soggetto necessita di un interesse dinamico che lo spinga ad apprendere. Freddi (1994, 113) prosegue spiegando che la motivazione appare al primo posto nello schema "in virtù della sua natura pregiudiziale /.../" e che a essa viene riconosciuta "un'area di significato più ampia di quella tecnica usuale". Obiettivo dell'autore è infatti "includerla nella sfera affettiva globale del soggetto con la sua personalità, con i suoi sentimenti, le emozioni e gli atteggiamenti nei riguardi della LS e del popolo che la parla". Conseguentemente essa va alimentata in tutti i momenti dell'Unità Didattica, "quasi deb-

ba essere un fiume che l'attraversa tutta e la feconda dall'inizio alla fine".

Per una definizione di motivazione utile al nostro saggio riprendiamo Mariani (2012, 1): l'autore ridefinisce il concetto di motivazione come "costrutto multidimensionale, dinamico e socialmente costruito, in modo da considerarlo come fattore cruciale ma strettamente integrato ai contesti di apprendimento/insegnamento, e, come tale, suscettibile di essere visto come una competenza che è possibile costruire e sviluppare lungo tutto il percorso formativo". Lo studioso chiarisce che per multidimensionale si intende una rete integrata di rapporti dove da una parte ci sono "un insieme di costrutti personali, cognitivi e affettivi che gli individui elaborano nelle interazioni sociali e, dall'altra parte, i contesti immediati e più generali in cui gli individui stessi si trovano ad agire". Mariani prosegue chiarendo che la motivazione è quindi "l'integrazione di dimensioni psicologiche (relative ai singoli individui) e di dimensioni socioculturali (relative ai gruppi, alle comunità e alle società di cui gli individui fanno parte)" (Mariani 2012, 1).

La cornice in cui avviene l'insegnamento prevede l'organizzazione di un curriculum e una riflessione sul significato di educazione linguistica. In Balboni (2005) troviamo un elenco di quanto un curriculum di ispirazione umanistico-affettiva deve tener conto: dei bisogni pragmatici futuri, basati su una negoziazione con gli studenti; del bisogno di imparare a imparare, di raggiungere l'autonomia nell'apprendere una lingua mano a mano che la si usa e dei bisogni presenti dello studente in quanto tale. Lo studioso continua affermando che l'insegnamento di una lingua straniera deve identificarsi con l'educazione linguistica, superando il concetto di un'istruzione linguistica limitata alla dimensione strumentale. Una funzione educativa persegue delle mete superando quelli che si considerano gli obiettivi immediati, e quindi essa prevede *culturizzazione*, cioè la conoscenza e il rispetto (in alcuni casi anche l'assunzione) di modelli culturali e di valori della civiltà di cui si studia la lingua; *socializzazione*, cioè la possibilità di avere relazioni sociali usando la lingua straniera; *autopromozione*, cioè la possibilità di procedere nella realizzazione del proprio progetto di vita.

All'approccio umanistico-affettivo riconosciamo quindi la scelta di riconoscere, oltre alla lingua, ovvero l'oggetto da apprendere, l'importanza del soggetto che apprende, la sua emotività e motivazione e le implicazioni legate ai suoi bisogni in termini di culturizzazione e socializzazione.

### 3 La dimensione affettiva e i bisogni del discente

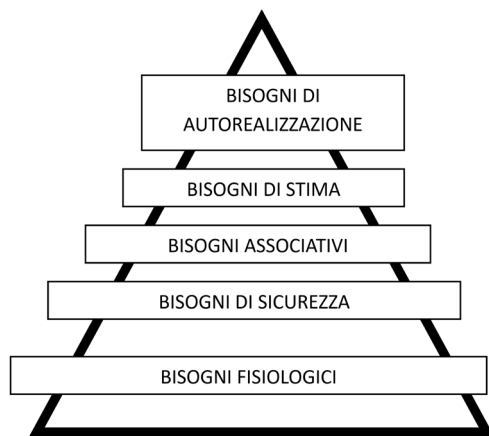
In relazione alla dimensione affettiva del discente riprendiamo il pensiero di Schumann (1997) e il suo modello di *stimulus appraisal*, sviluppato dall'autore partendo dall'analisi di dati neurobiologici: egli constata che l'emozione è un elemento fondamentale nel processo cognitivo e che là dove le emozioni sono più piacevoli l'acquisizione correlata è più stabile. Il modello presume che durante la percezione degli stimoli (*input*), avvenga nel cervello del discente un *appraisal*, una selezione in riferimento allo *stimulus*, che si concretizza in valutazione e apprezzamento e, conseguentemente, nella successiva memorizzazione, oppure in un invio alla memoria a breve termine, con successiva cancellazione.

Tra le motivazioni che sono alla base dell'*appraisal*, Schumann elenca la novità, il piacere del variare le attività, l'attrattiva (in relazione alla piacevolezza dello stimolo), la funzionalità (in relazione ai bisogni del discente), la realizzabilità del compito, la sicurezza psicologica e sociale. Schumann (1975) sostiene che nei bambini le caratteristiche che giocano un ruolo importante per imparare un'altra lingua sono quelle affettive, come l'empatia, e quelle sociali, come la capacità di stare bene in gruppi e sentirsi a proprio agio a contatto con gli altri.

Ci rifacciamo ancora a Balboni e alla sua affermazione secondo cui la motivazione ha una natura psicologica e una sociologica, per soffermarci sulle caratteristiche sociali sin qui individuate. Nella descrizione dei contenuti del curriculum, Balboni (2002, 91-92) propone un'analisi dei bisogni che tenga conto dei "bisogni pragmatici futuri /.../, bisogno di imparare a imparare /.../ i bisogni presenti dello studente in quanto tale", aspetto, quest'ultimo, presente anche in Schumann (1997); nella sua descrizione dei contenuti dell'educazione linguistica l'autore prosegue parlando di culturizzazione, socializzazione e autopromozione, tre elementi chiave in relazione agli aspetti socioculturali della lezione di lingua. Aggiungiamo a questi elementi l'autostima del discente, intesa non solo come percezione del proprio valore ma anche come accettazione positiva di sé, elemento chiave per un sereno contatto con l'interlocutore, sia esso l'insegnante o il gruppo classe, e l'assertività, intesa come capacità di esprimere in modo chiaro ed efficace emozioni e opinioni.

Nella considerazione dei bisogni del discente, risulta particolarmente produttivo un richiamo della teoria della piramide di Maslow (1973)

e alla sua tassonomia dei bisogni. Negli anni Cinquanta egli presentò una gerarchia in riferimento alla soddisfazione dei bisogni umani: si parte da quelli primari (o fisiologici) per arrivare a quelli che servono per realizzarsi compiutamente. La scala di bisogni viene suddivisa in cinque differenti livelli, da quelli più elementari (necessari alla sopravvivenza dell'individuo) a quelli più complessi (di carattere sociale). Nello specifico si tratta di bisogni fisiologici (fame, sete, ecc.); di bisogni di salvezza, sicurezza e protezione (la conoscenza delle leggi, di ordine, i limiti); di bisogni di appartenenza (affetto, identificazione); bisogni di stima, di prestigio, di successo (la reputazione, lo status); bisogni di realizzazione di sé. Maslow (1973) afferma che qualora i bisogni alla base della piramide non fossero soddisfatti, l'uomo non potrà progredire.



*Figura 2: La Piramide di Maslow (1973).*

L'aspetto linguistico e comunicativo è fondamentale nella soddisfazione dei bisogni, e potersi esprimere in una lingua straniera consente, se necessario, di ripercorrere il processo che porta all'autorealizzazione. Quanto indicato da Schuman (1975) in termini di sicurezza psicologica e sociale affinché ci sia motivazione, si ritrova nei livelli 'bisogni di sicurezza' e 'bisogni associativi' della piramide, mentre le caratteristiche

affettive e quelle sociali, empatia e capacità di stare bene in gruppo sentendosi a proprio agio nel contatto con gli altri, si trova nei livelli ‘bisogni di stima’ e ‘bisogni di autorealizzazione’.

Un discorso a parte riguarda il ruolo delle emozioni, e la conseguente capacità di gestione delle stesse in un processo comunicativo: è indubbio che una gestione efficace dell’emotività sia la chiave a una comunicazione di successo, tuttavia in questa sede ci limiteremo a una analisi degli aspetti socio-culturali che possono avere un ruolo nella motivazione legata all’acquisizione di una lingua, e cultura, straniera.

#### **4 La motivazione socio-culturale**

Possiamo facilmente trasporre quanto sin qui riportato a tutte le categorie di età di apprendenti una lingua straniera e affermare che gli aspetti socioculturali, in maniera più diretta rispetto a quelli linguistici, uniti ad autostima e assertività, rappresentano la chiave che apre la finestra sul mondo, che consente di avviare un processo di culturizzazione, di socializzazione, di autopromozione e può garantire una motivazione in linea con il piacere della novità così come individuato da Balboni (2002), con la funzionalità in relazione ai bisogni del discente descritti da Maslow (1973) e alla sicurezza psicologica e sociale descritti da Schumann (1975). Nel momento in cui l’insegnante cerca di motivare il discente deve cercare di capire quale sia il bisogno che spinge all’azione, altrimenti rischia di usare risorse che possono avere scarsa influenza sul processo didattico.

Come abbiamo visto gli aspetti sociali e lo star bene con gli altri sono bisogni legati alla realizzazione dell’individuo, in un contesto multiculturale ma non solo; possiamo affermare che per star bene con gli altri bisogna conoscerli, per conoscerli bisogna saper comunicare, per saper comunicare bisogna possedere codici linguistici ed extralinguistici, conoscenze legate alla lingua ma anche alla cultura che permea l’ambiente in cui avviene lo scambio comunicativo.

Inoltre l’insegnante deve rinnovare continuamente il piacere intrinseco, determinante per una acquisizione significativa, un piacere che è ‘piacere di apprendere’ e di capire come funziona il mondo (Balboni 2002, 38).



Il docente deve quindi inserire intenzionalmente nelle sue lezioni gli aspetti culturali legati alla cultura *target*, in quanto motivanti e indispensabili per raggiungere una conoscenza il più possibile approfondita e svincolata da stereotipi, senza però trascurare gli aspetti legati all'identità culturale dell'apprendente, indispensabile punto di partenza di qualsiasi processo socioculturale.

Sarà necessario procedere a una accurata analisi dei bisogni in modo da poter stimolare, a seconda delle caratteristiche del gruppo in quanto a età, livello, interessi, competenze, ecc., una adeguata motivazione e, contestualmente, rispondere alle aspettative del discente.

## 5 La competenza socioculturale

Dall'analisi dei bisogni andranno quindi selezionati in primo luogo gli aspetti socio-culturali più vicini alle aspettative del discente in relazione alla sua autopromozione e socializzazione nel gruppo-classe; successivamente si potranno individuare gli elementi utili all'avvio di un processo di culturizzazione in riferimento al Paese di cui si studia la lingua e cultura. Se la finalità da raggiungere è una adeguata consapevolezza socioculturale e una corrispondente competenza interculturale, suggeriamo di arrivare a detto obiettivo attraverso una riflessione e un lavoro preparatorio che tiene conto degli elementi che per caratteristiche personali risultano più motivanti per il discente (aspetti che rispondono ai bisogni associativi, di stima e di autorealizzazione esposti da Maslow). Insegnare una lingua straniera implica l'insegnamento di elementi culturali che avranno un ruolo cruciale nelle future interazioni interculturali dei discenti: gli aspetti linguistici sono interrelati a quelli culturali, sia nella cultura *target* che in quella di partenza, e una attenta analisi degli elementi socioculturali è importante per la culturalizzazione ma anche per lo sviluppo negli studenti della consapevolezza culturale (Byram 1989, 2017).

Proponiamo di condurre una riflessione sugli elementi culturali che il più delle volte sfuggono all'osservazione, finalizzata a una successiva presentazione e analisi in classe degli stessi. Questi fattori, in quanto sommersi, sono talvolta di difficile individuazione e forse, proprio per questo, possono risultare più stimolanti e motivanti nello studente di lingua straniera.

Riprendiamo dalla psicologia la metafora dell'*iceberg* (Green 2019) in cui si distingue tra conscio (visibile) e inconscio (invisibile), per adattarla ai fini del nostro saggio e all'attività del docente. Il discente è una nave che, mentre sta viaggiando in un ambiente sconosciuto, improvvisamente avvista un *iceberg*: sarà facile e rapido riconoscere gli aspetti emersi, ma le insidie della navigazione si nascondono sotto il livello dell'acqua, quindi per il docente risulterà particolarmente produttivo e motivante lavorare sugli aspetti socioculturali che sfuggono a una osservazione superficiale.

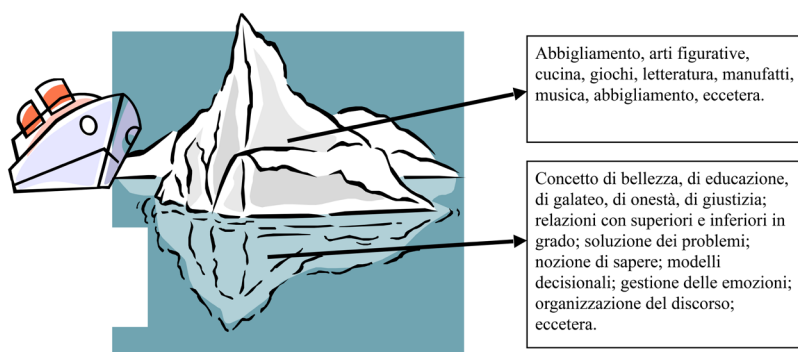


Figura 3: Elementi culturali visibili e invisibili (adattato da American Field Service AFS 1984, 14).

Per inserire questi elementi nella classe di lingua risultano utili le proposte di Nostrand (1966) che, in un saggio intitolato *Describing and Teaching the Sociocultural Context of a Foreign Language and Literature* suggerisce due mete educative: *cross-cultural communication* e *understanding*. Proseguendo sul filone del confronto e reciproca comprensione tra culture, Brooks (1964) propone un dettagliato elenco di argomenti da usare quale antipasto all'inizio delle lezioni di lingua. Questo concetto si ritrova nella proposta di Freddi (1968) di sfruttare motivi di civiltà nella fase di motivazione dell'unità didattica, sottolineando la necessità che il punto di vista utilizzato nelle situazioni presentate non sia quello di un alieno che osserva la terra bensì di persone simili per età e status agli studenti oggetto dell'insegnamento, auspicando inoltre la creazione

di isole di cultura, quelle che in seguito definirà aula di civiltà (Freddi 1969; Pavan 2020). Ma quali sono, o possono essere, gli aspetti socio-culturali che entrano a far parte dell'insegnamento di una lingua straniera? Un punto di partenza è il *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Consiglio d'Europa 2002), nello specifico il capitolo 5 *Le competenze di chi apprende e usa la lingua*. Ivi si afferma che per svolgere i compiti e le attività richieste nelle diverse situazioni comunicative, chi usa e apprende una lingua si avvale di un insieme di competenze acquisite nel corso della propria esperienza precedente. Viceversa la partecipazione agli eventi comunicativi (compresi quelli destinati a promuovere l'apprendimento linguistico) permette all'apprendente di sviluppare ulteriormente le proprie competenze, per un uso sia immediato sia a lungo termine. Nel *Quadro* si prosegue sottolineando che tutte le competenze proprie dell'essere umano contribuiscono, in un modo o nell'altro, alla capacità di comunicazione del soggetto e possono essere considerate come componenti della competenza comunicativa.

La conoscenza del (proprio) mondo, e del suo funzionamento, è un aspetto ben chiaro nei soggetti adulti; tuttavia nell'insegnamento di una lingua straniera, o seconda, bisogna sviluppare una adeguata conoscenza del mondo 'altro', quello della cultura *target*, sia per discenti adulti che per tutte le altre categorie. Una delle mete dell'educazione linguistica interculturale è lo sviluppo di una adeguata consapevolezza culturale che comprende, *in primis*, la conoscenza del proprio mondo, a cui si aggiungono conoscenze complementari e relative a una cultura 'altra' che in un caso specifico, quello dell'inglese, potrebbero risultare di difficile definizione, o, piuttosto, portare allo sviluppo di una competenza interculturale. Per chiarire questo punto ci rifacciamo a Lamb (2017, 325) e alla sua riflessione sull'uso di materiali autentici e realizzazione di compiti motivanti. L'autore ricorda che è assodato il valore altamente motivante dei materiali autentici e il loro contenuto culturale, egli tuttavia sottolinea come la nozione di elemento culturale possa essere forviante quando si tratta di inglese lingua globale/franca: quale cultura sarà rilevante visto che la lingua è usata in una moltitudine di paesi, da una moltitudine di persone? E quale comunicazione sarà autentica visto l'esiguo numero di parlanti nativi con cui si avrà la possibilità di entrare in contatto se considerato, invece, il numero di parlanti l'inglese come una lingua seconda o straniera? Va da sé che lo sviluppo di consapevolezza culturale e competenza

socioculturale possono essere alla base anche di un adeguato apprendimento e conseguente padronanza dell'inglese lingua globale/franca.

La conoscenza socioculturale (Consiglio d'Europa 2002, 126-128) viene descritta come la conoscenza della società e della cultura della o delle comunità in cui si parla una determinata lingua, e come uno degli aspetti della conoscenza del mondo. Gli elementi che caratterizzano una particolare società europea e la sua cultura possono riguardare i contesti presentati di seguito.

1. *La vita di tutti i giorni*, ad esempio:

- cibi e bevande, orari dei pasti, buona educazione a tavola
- ferie
- orario e consuetudini di lavoro
- attività del tempo libero (hobby, sport, letture, media).

2. *Le condizioni di vita*, ad esempio:

- tenore di vita (comprese le varianti regionali, etniche e sociali)
- abitazione
- previdenza sociale.

3. *Le relazioni interpersonali* (compresi i rapporti di potere e di solidarietà) ad esempio in funzione di:

- strutturazione delle classi sociali e rapporti reciproci
- rapporti tra i sessi (genere, intimità)
- struttura della famiglia e rapporti al suo interno
- rapporti tra le generazioni
- rapporti sul posto di lavoro
- rapporti tra i cittadini e la polizia, funzionari, pubblici ufficiali, ecc.
- rapporti tra diversi gruppi etnici e interni alle comunità
- rapporti tra gruppi politici e religiosi.

4. *Valori, convinzioni e atteggiamenti*, con riferimento a fattori quali:

- classi sociali
- categorie professionali (docenti, dirigenti, personale dei servizi pubblici, lavoratori specializzati e manovalanza)
- patrimonio (basato sui guadagni o acquisito per eredità)
- culture regionali

- sicurezza
- istituzioni
- tradizioni e cambiamenti sociali
- storia, soprattutto avvenimenti storici e personaggi con valore simbolico
- minoranze (etniche, religiose)
- identità nazionale
- Paesi e popoli stranieri
- politica
- arti (musica, arti visive, letteratura, teatro, canzoni popolari)
- religione
- umorismo.

5. *Il linguaggio del corpo*. La conoscenza delle convenzioni che lo governano fa parte della competenza socioculturale di chi usa/apprende la lingua.

Riportiamo la descrizione di comunicazione non verbale (Consiglio d'Europa 2002, 110-111). Le azioni concrete che accompagnano le attività linguistiche (normalmente orali e faccia a faccia) comprendono:

- *indicazione*, ad esempio con un dito, mano, sguardo, cenno del capo. A queste indicazioni si accompagnano deittici per l'identificazione di oggetti, persone, ecc. ("Vorrei questo. No, non quello: questo.")
- *dimostrazione*, accompagnata da deittici e verbi al presente come in: "Prendo questo e lo fisso qui, così. Ora fai anche tu così."
- *azioni chiaramente osservabili*, che possono essere date per conosciute in un racconto, un commento, un ordine, ecc., come ad esempio: "Non farlo!", "Ben fatto". In questi casi l'enunciato non può essere capito se non vedendo l'azione.

Inoltre nel documento (Consiglio d'Europa 2002, 110-111) viene descritta la dimensione paralinguistica a comprendere:

- *il linguaggio del corpo*, distinto dalle azioni pratiche accompagnate al linguaggio in quanto veicola significati convenzionali che pos-

- sono essere diversi da cultura a cultura, quali gesti, espressioni del volto, postura, contatto oculare, contatto del corpo, prossemica;
- l'uso di *onomatopee*, ovvero di suoni o sillabe considerati elementi paralinguistici perché, pur veicolando significati convenzionali, sono estranei al normale sistema fonologico della lingua, come ad esempio: “sst” per imporre silenzio, “hmm” per esprimere dubbio, “uff” per esprimere fastidio, “ahi” per esprimere dolore, “brr” per indicare che fa freddo;
  - *tratti prosodici*. L'uso di questi tratti è paralinguistico quando, pur veicolando significati convenzionali (ad esempio in relazione ad atteggiamenti e stati d'animo), esula dal normale sistema fonologico che attribuisce un preciso ruolo alle caratteristiche prosodiche di lunghezza, tono, accento, come ad esempio il tipo di voce (roca, ansimante, penetrante), il tono (ringhioso, piagnucoloso, lancilante), il volume (bisbiglio, mormorio, grido), la lunghezza (ad esempio *mooolto* bene).

6. *Le convenzioni sociali*, ad esempio quelle relative al dare e ricevere ospitalità, che riguardano:

- la puntualità
- i regali
- l'abbigliamento
- rinfreschi, bevande e pranzi
- convenzioni e tabù nel comportamento e nella conversazione
- la durata della visita
- il modo di accomiarsi.

7. *I comportamenti rituali* in aree quali:

- pratiche e riti religiosi
- nascita, matrimonio, morte
- comportamento di ascoltatori e spettatori di spettacoli e cerimonie
- celebrazioni, festività, balli, discoteche, ecc.

Nel *Quadro* si sottolinea l'importanza di questo aspetto, fondamentale per l'apprendente, anche perché, diversamente che per molte altre conoscenze, è probabile che esso esuli dalla sua precedente esperienza e rischi di essere deformato da stereotipi.

Sia nel *Quadro* (Consiglio d'Europa 2002) che nel *Companion Volume* (Council of Europe 2020) viene sottolineata l'importanza della competenza socioculturale, necessaria allo sviluppo della competenza interculturale.

L'apprendente potrebbe essere ignaro di alcuni aspetti legati alla competenza socioculturale nella propria lingua-cultura: siamo tutti dei pesci immersi nella nostra acqua (= cultura) e tendiamo a considerare 'naturale' ciò che invece è 'culturale', quindi è più facile riconoscere gli elementi descritti nella metafora dell'*iceberg* come caratteristici di persone, popoli, culture diverse. Ecco perché una prima fase in cui l'apprendente viene reso edotto su quali siano gli elementi socioculturali relativi a una lingua/cultura sarà anche la fase in cui si sviluppa in lui una adeguata consapevolezza culturale, colmando eventuali lacune dovute alla scarsa o assente conoscenza ed evitando la deformazione dovuta all'insorgere di stereotipi.

## 6 Conclusioni

Sulla base di quanto sin qui presentato possiamo affermare che condizione auspicabile per ogni forma di acquisizione sia una motivazione basata sul piacere, in grado di fornire strumenti e conoscenze atte a soddisfare i bisogni del discente in una particolare situazione, nel caso dell'*hic et nunc* della classe o dei bisogni associativi, di stima e di autorealizzazione, esterni alla situazione formale in cui l'insegnamento ha luogo.

Un aspetto fondamentale e motivante nei discenti di tutte le età è l'aspetto sociale di relazione con gli altri, e per poter garantire allo studente di lingua straniera una piena competenza comunicativa e una comunicazione di successo con i partner stranieri, è indispensabile condurre e insegnare a condurre una riflessione sui differenti aspetti socioculturali, sia emersi che sommersi, arrivando allo sviluppo di una personale consapevolezza culturale.

Partecipando a vari eventi comunicativi in situazioni differenti il discente potrà utilizzare quanto appreso e sviluppare ulteriormente le proprie competenze, contribuendo così a migliorare la capacità di comunicazione e alimentando il piacere di apprendere.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

ALLPORT, G. 1961. *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

AMERICAN FIELD SERVICE AFS. 1984. *Orientation Handbook*. Vol. 4. New York: AFS Intercultural Program Inc.

ASHER, J. 1966. "The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review." *The Modern Language Journal* 50 (2): 79-84.

BALBONI, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.

BALBONI, P. E. 2003. "Per una didattica umanistico-affettiva dell'italiano." In *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*, a cura di R. Dolci e P. Celentin, 13-19. Roma: Bonacci.

BALBONI, P. E. 2005. "I modelli operativi di una didattica umanistico-affettiva." In *Il 'lettore' di italiano all'estero*, a cura di E. Pavan, 135-144. Roma: Bonacci.

BALBONI, P. E. 2010. "La glottodidattica veneziana: una scuola?" In *Seminario di Linguistica e Didattica delle Lingue. Scritti in onore degli ottant'anni di Giovanni Freddi*, a cura di P. E. Balboni e G. Cinque, 9-54. Venezia: Cafoscarina.

BROOKS, N. 1964. "Teaching Culture in the Foreign Language Classroom." *Foreign Language Annals* 1: 204-217.

BYRAM, M. 1989. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.

BYRAM, M. 2017. *Intercultural Communicative Language Teaching and TCSOL*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

CONSIGLIO D'EUROPA. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per*



*le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione.* Firenze-Milano: La Nuova Italia-Oxford.

COUNCIL OF EUROPE. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with new descriptors.* Strasbourg: Council of Europe.

CURRAN, C. A. 1977. *Counselling-learning: A whole person approach for education.* 2nd ed. East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications.

DANESI, M. 1988. *Neurolinguistica e glottodidattica.* Padova: Liviana.

FREDDI, G. 1968. "Oltre lo strutturalismo." In *La civiltà nell'insegnamento delle lingue*, a cura di C.L.A.DI.L., 61-107. Bergamo: Minerva Italica.

FREDDI, G. 1969. "Saper comprendere e saper parlare." *Lingua e Civiltà* 3: 10-12.

FREDDI, G. 1970. *Metodologia e didattica delle lingue straniere.* Bergamo: Minerva Italica.

FREDDI, G. 1979. *Didattica delle lingue moderne.* Bergamo: Minerva Italica.

FREDDI, G. 1994. *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche.* Torino: UTET.

FROMM, E. 1994. *Anima e Società.* Milano: Arnoldo Mondadori.

GATTEGNO, C. 1972. *Teaching foreign languages in schools the silent way.* New York: Educational Solutions Inc.

GREEN, C. D. 2019. "Where did Freud's iceberg metaphor of mind come from?" *History of Psychology* 22 (4): 369-379.

KRASHEN, S. D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning.* Oxford: Pergamon.

LAMB, M. 2017. "The motivational dimension of language teaching." *Language Teaching* 50 (3): 301-346.

MARIANI, L. 2012. "La motivazione negli apprendimenti linguistici. Approcci teorici e implicazioni pedagogiche." *Italiano LinguaDue* 4 (1): 1-19.

- MASLOW, A. 1973. *Motivazione e personalità*. Roma: Armando.
- NOSTRAND, H. 1966. "Describing and Teaching the Sociocultural Context of a Foreign Language and Literature." In *Trends in Language Teaching*, a cura di A. Valdman, 1-25. New York: McGraw-Hill.
- PAVAN, E. 2020. *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- PORCELLI, G. 1994. *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- PORCELLI, G. 2004. *Comunicare in lingua straniera: il lessico*. Torino: UTET.
- ROGERS, C. 1973. *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera.
- SCHUMANN, J. 1975. "Affective factors and the problem of age in second language acquisition." *Language Learning* 25 (2): 205-235.
- SCHUMANN, J. 1997. *The Neurobiology of Affect in Language*. Malden: Blackwell.
- TITONE, R. 1977. *Psicodidattica*. Brescia: La Scuola.
- TITONE, R. 1979. *Insegnare oggi le lingue seconde. Breviario di glottodidattica*. Torino: S.E.I.

L'USO DEL TESTO LETTERARIO  
NELLA DIDATTICA DELLE LINGUE

## 1 Introduzione

Questo contributo nasce come risultato della collaborazione, delle ricerche e degli interessi che accumulano i nostri campi di studio: la didattica delle lingue e la letteratura. Abbiamo rivolto la nostra attenzione a questo argomento siccome, negli ultimi anni, la letteratura occupa un posto di secondo piano nell'insegnamento linguistico. Dalle ricerche effettuate su materiali e testi che vengono utilizzati sia nelle classi di italiano in varie scuole di primo e secondo grado, ma anche in diversi corsi di lingua, abbiamo accertato che in questi manuali, i testi letterari sono sempre più marginali. Siamo coscienti del fatto che la didattica moderna vuole portare l'allievo ad un uso linguistico che sia il più naturale possibile, il che viene garantito riportando testi autentici che si basano su situazioni della quotidianità, purtroppo però, a volte ci troviamo di fronte al rischio di una riduzione della motivazione negli allievi, perché ormai in manuali diversi si trovano gli stessi argomenti, probabilmente anche studiando lingue diverse.

In tutti i materiali a supporto dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere vengono considerati più importanti altri tipi di testi come: testi giornalistici, testi descrittivi, testi tecnici, testi pubblicitari e soprattutto testi legati a situazioni comunicative quotidiane più o meno realistiche che mirano a riprodurre la realtà della comunicazione quotidiana, e tutto questo con la pretesa di presentare testi autentici, a dire il vero, non sempre adeguati, visto che non è possibile cambiare tanto spesso i manuali.

L'interrogativo che ci si pone è: quanto il testo letterario può offrire alla didattica delle lingue?

Il nostro intento è dimostrare che l'uso di questa tipologia di testo all'interno delle unità didattiche può essere un'ottima risorsa per stimolare l'espressione dell'allievo e la sua formazione sia linguistica che culturale.

## 2 Il ruolo della letteratura nell'insegnamento delle lingue

Se consideriamo la storia della glottodidattica, analizzando i vari approcci all'insegnamento delle lingue vediamo che la letteratura benché sia considerata un mezzo importante per la ricchezza espressiva in lingua straniera, non sembra aver avuto un ruolo predominante. Se facciamo riferimento ai vari approcci all'insegnamento delle lingue straniere del passato troviamo che solo nei metodi scaturiti dall'approccio grammaticale-traduttivo (Diadori e Vignozzi 2011, 38) si dà spazio al testo letterario, ma esclusivamente come attività di traduzione, siccome tale metodo aveva come scopo principale quello di portare l'allievo a padroneggiare la capacità di leggere le opere letterarie in latino o in greco e tradurle in una lingua moderna.

Nei metodi chiamati audio-orali, ma anche in quelli più recenti, comunicativi e situazionali, grande importanza viene data all'impiego di materiali autentici e i testi scritti usati in classe sono soprattutto articoli di giornale, pieghevoli, pubblicità e ricette che mirano ad acquisire una competenza linguistica limitata all'ambito della vita quotidiana. Il testo letterario viene considerato uno dei tanti strumenti che favorisce l'apprendimento della lingua, prendendo in considerazione però solamente il suo carattere autentico.

Analizzando questi approcci si rileva un uso improprio del testo letterario e si può ben percepire, che da questo punto di vista, il testo letterario non costituisce un impulso per la comunicazione, non induce alla riflessione e perde in questo modo il suo scopo essenziale, quello dello sviluppo della capacità di pensare autonomamente. Dall'altro canto molti considerano i testi letterari difficili e demotivanti. Alcuni docenti reputano la lingua letteraria lontana dalla lingua reale, i contenuti letterari lontani dagli interessi degli allievi e i riferimenti religiosi, artistici e mitologici estranei alle loro conoscenze (Colombo 2012, 395).

Con la pubblicazione del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (Council of Europe 2001, 12), nel 2001, dove la didattica

viene concepita per azioni-compiti, la letteratura viene reintegrata, ma comunque, il suo uso viene delegato alla discrezione e all'iniziativa personale del singolo docente.

Prima di riportare i vantaggi dell'uso dei testi letterari è necessario chiarire il concetto di letteratura nella classe di lingua. Tenendo conto di varie definizioni di letteratura potremmo riassumere che si tratta di opere scritte in prosa o in versi che hanno valore o intento artistico proprie di una lingua, di un paese, di un'epoca e di una cultura.

Uno dei nostri scopi principali, come insegnanti di lingue, dovrebbe essere l'insegnamento della lingua e della cultura unendo l'educazione linguistica all'educazione letteraria. Come afferma Freddi (2003, 40) tra educazione linguistica e educazione letteraria esiste un rapporto di sequenzialità, secondo cui, la seconda, altro non sarebbe che un perfezionamento e un'evoluzione della prima. L'educazione linguistica, avrebbe la funzione di sviluppare le competenze linguistiche degli studenti e si avvale per questo degli approcci e delle tecniche didattiche sviluppate nell'ambito della glottodidattica; l'educazione letteraria, invece, dovrebbe occuparsi della fruizione dei testi letterari o, più in generale, dell' "educazione dell'immaginario", ovvero dell' "acquisizione di capacità di decodificazione, interpretazione, decostruzione e ricostruzione dei codici e linguaggi dell'immaginario" Ceserani (1986, 166-167).

Dal nostro punto di vista un uso corretto del testo letterario, in una lezione di lingua, serve a potenziare le quattro competenze linguistiche basilari, sviluppa la capacità di pensare nella lingua straniera e arricchisce il bagaglio culturale dell'apprendente.

Sono numerosi gli elementi che ci riportano all'uso della letteratura nell'apprendimento di una lingua straniera. In primo luogo perché esso si dimostra efficace nel processo di acquisizione di una lingua straniera, dal momento che permette di esercitare i contenuti grammaticali che si stanno studiando e quindi di perfezionare la conoscenza e l'uso specifico del linguaggio.

L'uso della letteratura nella classe di lingua può essere scelto, quindi, a seconda degli scopi dell'apprendimento. La letteratura può essere usata prima di tutto per apprendere e per migliorare le conoscenze linguistiche degli studenti. Si potrebbe usare un brano letterario per migliorare la competenza linguistica, oppure si potrebbero svolgere varie attività didattiche sull'interpretazione del testo o anche per l'ac-

quisizione di alcune abilità legate alla lettura di testi in generale, come ad esempio la capacità di fare previsioni sul contenuto, l'abilità di inferire significati, di collegare testo ed extratesto, ecc. In questo caso è l'insegnante colui che sceglie il percorso da seguire riguardo al testo letterario in uso.

Un testo letterario può migliorare le competenze linguistiche in quanto contribuisce a rafforzare le capacità di comprensione o di narrazione di un testo orale e scritto, ma contribuisce anche ad aumentare il patrimonio lessicale e a migliorare l'uso dei tempi verbali tipici del racconto. Dall'altro canto può migliorare anche la capacità di interagire con un parlante straniero (nativo o non nativo) per esprimere il proprio punto di vista.

Riteniamo, che tutto ciò che si può fare, per esempio, con un articolo di giornale lo si possa fare con un testo letterario, è sufficiente che esso sia rappresentativo della cultura di cui è parte integrante e, soprattutto, sia accessibile agli apprendenti. E come afferma Calvi (1995, 35): “il testo letterario serve, meglio di altri documenti linguistici, ad acquisire anche il dominio della lingua parlata” proprio perché “gli scrittori affidando alla voce dei personaggi abili simulazioni del parlato, ne riproducono i tratti specifici sia sul piano pragmatico /.../ sia su quello prettamente linguistico (costruzioni sintattiche, elementi lessicali e organizzazione discorsiva)”.

Il testo letterario può essere considerato uno strumento altrettanto fondamentale per l'arricchimento lessicale grazie all'identificazione di termini nuovi inseriti nel giusto contesto. Attraverso il lavoro svolto con i brani letterari, infatti, gli alunni avranno modo di notare in loro stessi sia lo sviluppo di abilità linguistiche sia una crescita cognitiva dato che nel testo letterario troviamo argomenti e problematiche che un adolescente riscontra quotidianamente nella propria vita. Ecco perché si ritiene importante l'inserimento di brani antologici, accuratamente scelti, nei corsi di italiano per stranieri. Ignorare il testo letterario all'interno di un corso di lingua significherebbe rendere “incompleta la componente linguistica, componente essenziale della competenza comunicativa” (Balboni 2008, 213).

Nella glottodidattica moderna si considera che per comunicare in una lingua straniera è necessario possedere una, se pur minima, cognizione della cultura del paese di cui si vuole parlare la lingua.

In tutti gli studi glottodidattici lingua e cultura sono unanimemente ritenute parti indivisibili di un'unica realtà, e quindi imprescindibili l'una dall'altra. La lingua acquista significato vero solo se inserita nel suo contesto sociale e culturale. In questa prospettiva, valido aiuto può essere lo studiarne la letteratura, in quanto espressione di un popolo e di una civiltà.

Un'opera letteraria è considerata come uno strumento che riporta sia la specificità linguistica e comunicativa, sia quella che garantisce l'accesso ai fenomeni culturali e sociali di un paese; quindi, può rappresentare un canale privilegiato di accesso alla cultura straniera del paese di cui si sta studiando la lingua. Un'opera letteraria può essere parte di quel 'contenuto' selezionato per aiutare l'apprendente non solo a capire la cultura del paese e del popolo di cui sta studiando la lingua, ma a imparare la lingua stessa.

In questa prospettiva la letteratura si ritiene il miglior strumento per avvicinare, conoscere e accogliere l'elemento straniero. Per elemento straniero Mirco Magnani (2006, 5) intende: "tutto ciò che non appartiene alla nostra cultura o a noi come persone, tutto ciò che ci è fondamentalmente estraneo. Con ciò si intendono tutte quelle manifestazioni culturali e non tali, che sfuggono alla nostra comprensione, e quindi anche tutte le prese di posizione, le opinioni, le abitudini di coloro che differiscono da noi".

La letteratura agevola l'acquisizione di alcuni contenuti culturali, storici e sociali incrementando la capacità di osservazione, di riflessione e di analisi critica; quindi, può sviluppare le capacità di interpretazione dell'apprendente e può sviluppare l'intelligenza critica e la consapevolezza emotiva degli studenti (Diadori 2015).

Citiamo, in tal senso, anche Ardissino e Stroppa (2009) che hanno dedicato un intero volume alle attività che si possono svolgere attraverso il testo letterario con alunni alloglotti che non soltanto non hanno mai compiuto studi letterari in precedenza ma che hanno anche basse competenze linguistiche. Il testo letterario, quindi, con le accurate misure glottodidattiche, può essere usato dal docente di Italiano L2 come un punto di partenza per arricchire l'esperienza di apprendimento dei suoi discenti poiché, per usare l'espressione delle due autrici, portata in una classe di lingua, la letteratura offre "punti di vista inconsueti sul mondo e su di noi, rovescia le prospettive" e potenzia nell'apprendente

la capacità di pensare altre culture mettendosi in relazione con il mondo globale, perché “coinvolge tutte le facoltà della persona (pensiero, fantasia, sentimenti, memoria)” (Ardissino e Stroppa 2009, 13). Come un’antica cornucopia, anche quando è impiegata per finalità linguistiche o come licitazione per la conversazione o per illustrare la cultura e la vita quotidiana del paese di cui si studia la lingua, la scrittura letteraria offre una meravigliosa ricchezza capace di conquistare anche il lettore che appena la decifra (Ardissino e Stroppa 2009, 15).

Concordiamo con Calvi (1995) quando sostiene che rispetto ai documenti d’attualità il testo letterario risulta meno effimero dato che gli articoli di giornale, per esempio, perdono rapidamente la loro attualità, mentre un brano letterario, non arcaico, è leggibile sempre.

La letteratura espone gli studenti a temi complessi. Un buon racconto o un brano tratti da un romanzo può essere particolarmente avvincente se coinvolge gli studenti con la suspense della trama. Questo coinvolgimento può essere più intenso di quello offerto dai racconti inventati che spesso si trovano nei libri di testo. Una poesia può suscitare una straordinaria risposta emotiva da parte degli studenti. Se i materiali sono scelti attentamente, gli studenti sentiranno che quello che stanno facendo in classe è rilevante e significativo per la propria vita. La dimensione emotiva ha un ruolo abbastanza importante nel processo di insegnamento. È per tale ragione che le storie narrate in un testo letterario, con il carico di emozioni che suscitano negli studenti, rimangono impresse nella mente dello studente più agevolmente rispetto alla marea di nozioni, definizioni e regole grammaticali. Come dimostrato ormai da tempo dalla ricerca neurolinguistica, nel processo di fissazione dei ricordi sono coinvolte le strutture emotive del sistema nervoso che conservano le situazioni, tanto positive quanto spiacevoli (Fabbro 1996, 110).

Siamo dello stesso parere di Magnani quando afferma che l’applicazione del testo letterario non deve essere vista come un mero esercizio predeterminato e artificioso, non deve farci cadere in tentazione, considerando - tale applicazione - un semplice pretesto per l’apprendimento di nuovi lemmi o per confezionare nuove strutture linguistiche. Il testo letterario dev’essere, invece, un impulso per la comunicazione e deve indurre alla riflessione, avendo come prerogativa lo sviluppo dell’espressione personale (Magnani 2009).



### 3 L'uso del testo letterario nella didattica

In classe l'uso dei testi letterari è spesso un modo favorevole per promuovere attività in cui gli studenti hanno bisogno di condividere i loro sentimenti e le loro opinioni, come discussioni e lavori di gruppo. Questo perché la letteratura è ricca di molti livelli di significato. Un testo letterario può anche fornire contesti significativi per comprendere e interpretare un nuovo specifico linguaggio.

I testi letterari possono essere semplici o complessi a seconda della scelta effettuata, ed essendo estremamente vari, risultano applicabili a più contesti didattici. I testi letterari hanno una natura atemporale e sono sempre attuali. Essi sono finemente ricchi e duttili, garantiscono libero spazio all'interpretazione assicurando in tal modo la centralità all'apprendente e una crescita in termini di rendimento linguistico. Per questo motivo è importante la selezione dei testi. Questi testi devono abbracciare i diversi generi letterari, i registri (formale e colloquiale), non dimenticando le tipologie del discorso (narrazione, descrizione, esposizione...).

Per poter usufruire in campo didattico di tutte queste potenzialità che il testo didattico offre è necessario che prima si analizzino le caratteristiche dei testi letterari che si intendono proporre. Essi devono sempre tener conto delle potenzialità linguistiche acquisite dagli apprendenti e devono riguardare i temi che si intendono affrontare. Sarebbe impensabile portare in classe un testo letterario che non rispetti tali prerogative, e quindi è compito dell'insegnante scegliere con cura quale testo presentare e in quale periodo della programmazione farlo.

A questo proposito, essendo le autrici docenti del corso di laurea in Lingua italiana dell'Università di Scutari, stiamo promuovendo l'iniziativa di un progetto di collaborazione tra il nostro corso di laurea e la scuola media di secondo grado "28 novembre", presso la quale si trova anche la sezione bilingue italo-albanese. Lo scopo di tale progetto è la promozione della letteratura dell'emigrazione. Accanto agli scrittori italiani che trattano il tema dell'emigrazione intendiamo proporre anche alcuni scrittori albanesi che scrivono in italiano o in tutt'e due le lingue, che in Albania non sono stati subito riconosciuti come tali, ma in Italia si sono già affermati. Si tratta di: Ornela Vorpsi, Elvira Dones, Darien Levani, Gëzim Hajdari, Anilda Ibrahim, Artur Spanjolli, Ron Kubati,

Arben Dedja, Enkelejd Lamaj, Leonard Guaci. La nostra intenzione è di presentare agli studenti delle ‘lezioni’ di letteratura.

Come gruppo target sono stati scelti gli allievi del II anno della scuola media di secondo grado della sezione bilingue che possiedono un livello di italiano B1 e gli studenti del corso di laurea in Lingua italiana che frequentano il corso di Letteratura italiana. In collaborazione con gli insegnanti di italiano del liceo bilingue si è deciso di far uso dello stesso testo letterario in funzione all’acquisizione dei vari obiettivi da raggiungere secondo contesti didattici diversi.

Al primo incontro sono stati proposti i seguenti passi tratti dal romanzo *La Luna e i falò* (1950) di Cesare Pavese:

*/.../ Chi può dire di che carne sono fatto?*

*Ho girato abbastanza il mondo da sapere che tutte le carni sono buone e si equivalgono, ma è per questo che uno si stanca e cerca di mettere radici, di farsi terra e paese, perché la sua carne valga e duri qualcosa di più che un comune giro di stagione. /.../ Così questo paese, dove non sono nato, ho creduto, per molto tempo che fosse tutto il mondo. Adesso che il mondo l’ho visto davvero e so che è fatto di tanti piccoli paesi, non so se da ragazzo mi sbagliavo poi di molto. /.../*

*Un paese ci vuole, non fosse che per il gusto di andarsene via. Un paese vuol dire non essere soli, sapere che nella gente, nelle piante nella terra c’è qualcosa di tuo, che anche quando non ci sei resta ad aspettarti. Ma non è facile stare tranquillo. /.../*

*Queste cose si capiscono col tempo e l’esperienza. Possibile che a quarant’anni, e con tutto il mondo che ho visto non sappia ancora che cos’è il mio paese? C’è qualcosa che non mi capacita. Qui tutti hanno in mente che sono tornato per comprarmi una casa, e mi chiamano l’Americano, mi fanno vedere le figlie. /.../ (Pavese 2005, 12-13).*

*/.../ in America – quanti anni fa? – quando ancora non pensavo a tornare, quando avevo mollato la squadra ferrovieri e di stazione in stazione ero arrivato in California e vedendo quelle lunghe colline sotto il sole avevo detto: ‘Sono a casa’. Anche l’America finiva nel mare, e stavolta era inutile imbarcarmi ancora, così m’ero fermato tra i pini e le vigne. ‘A vedermi la zappa in mano, – dicevo, – quelli di casa riderebbero’. Ma non si zappa in California. Sembra di fare i giardinieri, piuttosto. Ci trovai dei piemontesi e mi seccai: non valeva la pena aver traversato tanto mondo, per vedere della gente come me, che per giunta mi guardava di traverso. /.../*

Capii nel buio, in quell'odore di giardino e di pini, che quelle stelle non erano le mie /.../

Le uova al lardo, le buone paghe, le arance grosse come angurie, non erano niente, somigliavano a quei grilli e a quei rospi. Valeva la pena esser venuto? Dove potevo ancora andare? /.../ Eppure il paese era grande, ce n'era per tutti. C'erano donne, c'era terra, c'era denari. Ma nessuno ne aveva abbastanza, nessuno per quanto ne avesse si fermava, e le campagne, anche le vigne, sembravano giardini pubblici, aiuole finte come quelle delle stazioni, oppure incolti, terre bruciate, montagne di ferraccio. Non era un paese che uno potesse rassegnarsi, posare la testa e dire agli altri: 'Per male che vada mi conoscete. Per male che vada lasciatemi vivere'. Era questo che faceva paura.

Neanche tra loro non si conoscevano; traversando quelle montagne si capiva a ogni svolta che nessuno lì si era mai fermato, nessuno le aveva toccate con le mani. /.../ Ma dove andare? Ero arrivato in capo al mondo, sull'ultima costa, e ne avevo abbastanza. Allora cominciai a pensare che potevo ripassare le montagne (Pavese 2005, 20-24).

### 3.1 Le attività svolte con gli allievi della sezione bilingue

Per avere più tempo in aula, l'insegnante ha suggerito agli allievi di leggere prima a casa il brano proposto per chiarire possibili difficoltà lessicali. Il lavoro è proseguito in classe con la ricerca di termini ed espressioni chiave, una semplice ricostruzione della storia e dell'intreccio, è stato chiesto agli allievi di scegliere un titolo da dare a questo brano e si è continuato a lavorare con attività finalizzate al rafforzamento della competenza lessicale. Sono state inoltre spiegate alcune espressioni presenti nel testo (*non vale la pena; per giunta; guardare di traverso; per male che vada; in capo al mondo*) e si è chiesto agli allievi di formare delle frasi.

Il nostro intervento in questo caso è stato un intervento motivazionale che riguarda la sensibilizzazione nei confronti di un brano letterario. Si è cercato di spiegare agli allievi la differenza tra una lettura diretta, che ha come scopo il raccogliere delle informazioni e una lettura che enfatizza l'esperienza di leggere. È stato spiegato come, durante una lettura focalizzata sulla ricerca di informazioni, lo sguardo del lettore può percorrere il testo in tutte le direzioni, dall'alto al basso, da sinistra a destra e viceversa, ritornando spesso indietro per controllare le infor-

mazioni precedentemente ricavate e trovarne altre. Mentre nella lettura estetica lo sguardo segue un movimento più lineare fatto di pause che permettono alla mente di fare associazioni, evocare testi letti in precedenza, controllare e riflettere sull'uso di una parola o di una espressione ed è proprio questa la bellezza e l'utilità di un testo letterario.

Per sviluppare l'abilità del parlato è stato chiesto ai ragazzi di discutere brevemente sulle sensazioni suscitate dal brano, sul problema dell'emigrazione, sul problema dell'identità e dell'importanza del sentirsi appartenenti a un luogo. Si è cercato di elicitarne delle discussioni riprendendo e chiedendo di commentare alcune frasi chiave del testo.

Le discussioni si sono incentrate sul tema dell'emigrazione e degli effetti che provoca nella società e nella vita degli uomini, si è parlato del legame che esiste tra Italia e l'Albania e di come questi popoli hanno vissuto questo fenomeno. Il testo è servito come spunto anche per l'acquisizione della competenza interculturale. Queste discussioni si sono alimentate anche grazie ai nostri interventi che miravano a suscitare negli allievi l'interesse per la letteratura mettendo in evidenza che tramite un semplice brano letterario, nel nostro caso sul tema del fenomeno dell'emigrazione, si possono aprire nuovi orizzonti del sapere confrontandosi e discutendo di una fase importante della storia nazionale albanese e correlandolo a problematiche odierne di grande attualità, cercando di interpretare le conseguenze che questo fenomeno ha portato nella nostra società e che ogni giorno sta diventando sempre più diffuso. Si è messo in evidenza il fatto che un semplice brano letterario permette di sviluppare uno spirito di analisi, di critica e di riflessione a partire da un argomento di vita vissuta e dalle testimonianze letterarie che lo riguardano, e che permette altrettanto una visione interculturale e multidisciplinare per condividere diversi punti di vista sul fenomeno.

Gli obiettivi del nostro progetto sono stati raggiunti, nonostante ciò il lavoro sul testo è continuato portando l'attenzione anche sulla riflessione strutturale e grammaticale e svolgendo delle attività di rafforzamento sulla concordanza dei modi e dei tempi, visto che il testo presentava molti spunti in tal senso.

### 3.2 Le attività svolte con gli studenti universitari

Inizialmente, nelle ore dedicate alle lezioni teoriche, si è parlato di Cesare Pavese, della sua vita, della formazione, della corrente letteraria alla quale appartiene, del contesto storico nel quale ha vissuto, e ci si è soffermati anche sulle opere e sulle tematiche trattate in esse. Il compito dato agli studenti è stato di leggere il romanzo di Pavese *La luna e i falò* e identificarne le tematiche con particolare attenzione alle sensazioni che prova il protagonista Anguilla che tornato dall'America, le descrive nei minimi particolari. Questo è stato il lavoro preliminare all'indagine tematica che si intendeva fare con gli studenti sulla tematica del viaggio e dell'emigrazione basandosi sui dati storici e le testimonianze dei protagonisti che narrano in prima persona le proprie esperienze.

Pavese è stato scelto perché uno di quegli scrittori che diviso tra Italia e Stati Uniti, con la sua opera di traduttore e di critico aveva contribuito a creare il mito dell'America degli anni '30. Il tema dell'emigrazione è presente nei suoi due romanzi: *La luna e i falò* (1950) e *I mari del Sud* (1936). Il brano scelto è servito come spunto per favorire delle discussioni che conducono gli studenti a sviluppare la competenza analitica e critica nei confronti di un testo letterario che crea la possibilità di discutere su molteplici argomenti che riguardano la storia, le relazioni interculturali tra paesi e culture riportando anche delle esperienze vissute da loro.

Dal punto di vista del contesto storico in cui si inquadra l'opera di Pavese, l'Italia aveva visto partire quasi 28 milioni dei suoi cittadini. Gli italiani erano partiti alla ricerca di una vita migliore altrove e qui è possibile tracciare un parallelismo con quello che oggi sta succedendo in Albania. Le migrazioni sono iniziate trent'anni fa, ma ancor oggi esiste questo desiderio tra i giovani di cercare fortuna altrove. Il parallelismo consiste anche nel fatto che i due paesi condividono una storia comune. Gli albanesi, come gli italiani in epoche diverse hanno vissuto nello stesso modo il fenomeno della migrazione. L'Italia dopo alcuni anni si è trovata ad assumere il ruolo opposto, di paese di accoglienza di stranieri ed ha accolto migliaia di albanesi. Forse si può dire la stessa cosa anche per l'Albania che in questo momento si è offerta ad ospitare ucraini che a causa della guerra sono costretti a lasciare il loro paese.

Questo parallelismo lo troviamo anche nel brano letterario, in particolare nelle sensazioni che prova il personaggio:

Così questo paese, dove non sono nato, ho creduto, per molto tempo che fosse tutto il mondo. Adesso che il mondo l'ho visto davvero e so che è fatto di tanti piccoli paesi, non so se da ragazzo mi sbagliavo poi di molto. /.../ Un paese ci vuole, non fosse che per il gusto di andarsene via. Un paese vuol dire non essere soli, sapere che nella gente, nelle piante nella terra c'è qualcosa di tuo, che anche quando non ci sei resta ad aspettarti. Ma non è facile stare tranquillo (Pavese 2005, 12).

Le discussioni sono state portate avanti proponendo altri temi che riguardano la letteratura dell'emigrazione come il problema dell'identità e dell'importanza del sentirsi appartenenti a un luogo.

Il progetto è continuato con altre proposte e risulta abbia avuto un impatto positivo tra gli utenti e tra gli insegnanti del liceo che lo hanno considerato come una collaborazione proficua, in quanto funge da ponte di collegamento tra il liceo e l'università, essendo tra i ragazzi anche alcuni aspiranti e potenziali studenti del corso di laurea in Lingua italiana. Anche gli insegnanti hanno mostrato interesse e sono stati molto collaborativi, perché - come loro stessi hanno affermato - hanno sempre bisogno di linee guida, soprattutto quando si tratta di introdurre nuovi materiali e di ampliare la gamma di tipologie testuali all'interno delle unità didattiche. Quindi per poter usufruire dei testi letterari da applicare nell'insegnamento delle lingue, un'esigenza immediata sarebbe quella di progettare dei percorsi a tale proposito, che richiedono la presa in considerazione di elementi variabili, partendo dal contesto dell'insegnamento, e in seguito le caratteristiche degli apprendenti, il tempo e delle risorse disponibili, ma anche le metodologie da adottare visto che l'unico modello didattico a cui si fa riferimento da anni è un volume curato da Adriano Colombo (1996) intitolato *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria* che pone al centro del fare didattico e del percorso di apprendimento il testo letterario.

#### 4 Conclusioni

La letteratura fornisce materiali molto favorevoli a suscitare l'interesse e la curiosità degli studenti. Usare la letteratura in classe è una maniera fruttuosa per coinvolgere l'apprendente come persona che esprime opinioni, reazioni, sentimenti personali. Il testo letterario deve essere

concepito come testo base per generare discussione, confronti e pensiero critico in classe. Quindi è nostra responsabilità guidare gli studenti all'accostamento e alla scoperta del testo letterario creando dei percorsi didattici che mirano a valutare e vedere la letteratura come portatrice di valori e di bellezza, come mediatrice della scoperta della propria identità da una parte e capace di attivare e consolidare i meccanismi per la ricostruzione di una nuova identità europea dall'altra. Oltre ad allargare gli orizzonti del sapere linguistico, spetta a noi docenti portare gli studenti alla scoperta del loro bisogno di leggere e renderli capaci di scegliere nel grande mare della letteratura perché come afferma Balboni (2004, 14): "l'educazione letteraria è destinata a modificare in parte il suo oggetto: deve fornire non solo la capacità di lettura analitica e di apertura emotiva ai testi letterari, deve lavorare non solo alla loro contestualizzazione, ma deve anche far crescere la capacità di selezione delle fonti critiche e la capacità di creazione di percorsi individualizzati di approfondimento letterario, di elaborazione di mappe personali di navigazione nel mare magno della letteratura".

Le discussioni in merito tra studiosi, docenti e insegnanti di lingue propongono di orientarsi su progetti che elaborino dei percorsi concreti con dei presupposti metodologici, per mettere a punto delle strategie didattiche nel contesto dell'uso dei testi letterari nella didattica delle lingue straniere. A tale proposito noi riteniamo necessaria una stretta collaborazione tra studiosi di glottodidattica e letteratura allo scopo di proporre delle linee guida e dei criteri per la selezione di testi che oltre al valore pragmatico e alla funzionalità soddisfino anche le esigenze letterarie.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

ARDISSINO, E. e S. STROPPA. 2009. *La letteratura nei corsi di lingua: dalla lettura alla creatività*. Perugia: Guerra.

BALBONI, P. E., a cura di. 2004. *Educazione letteraria e nuove tecnologie*. Torino: UTET.

BALBONI, P. E. 2008. *Fare educazione linguistica. Attività didattiche*. Torino: UTET.

CALVI, M. V. 1995. "Dialogo reale e dialogo letterario: prospettive didattiche." In *Lo spagnolo d'oggi: forme della comunicazione: atti del Convegno di Roma, 15-16 marzo 1995*, a cura di Associazione ispanisti italiani, 107-120. Roma: Bulzoni.

CESERANI, R. 1986. "Come insegnare letteratura." In *Fare storia della letteratura*, a cura di O. Cecchi e E. Ghidetti, 153-171. Roma: Editori Riuniti.

COLOMBO, A., a cura di. 1996. *La letteratura per unità didattiche. Proposte e metodi per l'educazione letteraria*. Scandicci: La Nuova Italia.

COLOMBO, A. 2012. "I Promessi sposi: percorso didattico in una classe interculturale." *Italiano LinguaDue* 4 (1): 395-423.

COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <https://rm.coe.int/1680459f97>.

DIADORI, P., a cura di. 2015. *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.

DIADORI, P. e L. VIGNOZZI. 2011. "Approcci e metodi per l'insegnamento della L2." In *Insegnare italiano a stranieri*, a cura di P. Diadori, 35-67. Milano: Le Monnier.



FABBRO, F. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio Ubaldini.

FREDDI, G. 2003. *La letteratura. Natura e insegnamento*. Milano: Ghisetti e Corvi.

MAGNANI, M. 2006. "Teoria e applicazione dell'approccio ermeneutico nell'insegnamento delle lingue." *Orizzonti X* (1): 1-166.

MAGNANI, M. 2009. "Il testo letterario e l'insegnamento delle lingue straniere." *Studi di glottodidattica III* (1): 107-113.

PAVESE, C. 2005. *La luna e i falò*. Torino, Einaudi.

## L'UMORISMO NEI MATERIALI AUTENTICI

### 1 Introduzione

Chi si occupa di glottodidattica sa bene che lingua e cultura sono due aspetti inscindibili, l'uno comprende e completa l'altro. Anche l'umorismo non può prescindere dai modelli culturali della comunità in cui si manifesta, poiché le regole e le strutture linguistiche utilizzate derivano dall'utilizzo popolare, dalla storia della comunità a cui appartiene.

In tal senso, i messaggi prodotti nei momenti di maggior creatività e piacere, come avviene per lo humour, rappresentano la manifestazione più autentica di un idioma e della sua cultura. È importante attivare la curiosità e l'interesse degli studenti verso una cultura diversa, a maggior ragione se il gruppo di allievi è composto da persone di madrelingua e provenienze diverse, procedendo secondo un'ottica interculturale.

L'umorismo può stimolare l'apprendimento della lingua *target* mettendo a confronto la propria madrelingua e cultura con quella degli altri apprendenti, consentendo a tutti i partecipanti di rendersi non solo consapevoli dei modelli culturali propri e altrui, ma anche di arrivare, grazie alla condivisione degli stessi, a quel relativismo culturale che fa parte delle mete educative della glottodidattica.

In ambito formativo, se si tiene in considerazione la *Teoria delle Intelligenze Multiple* (M.I.T.) codificata da Gardner (1987), l'umorismo attiva l'intelligenza linguistica ed emotiva dell'apprendente sviluppando la sua inventiva e l'ampiezza lessicale. Inoltre genera motivazione e relazioni sociali positive, sviluppa la creatività e limita l'ansia e i conflitti (Mollica 2008), creando un ambiente formativo sereno e divertente.

L'umorismo, proposto attraverso giochi di parole, vignette comiche, aneddoti, ma anche letture d'autori divertenti, immagini, cartelli e scritte, ottempera tutti gli aspetti fondanti della ludicità indicati da

Freddi (1990), ma soprattutto rende il clima della lezione sereno e rilassato perché segue i principi della glottodidattica umanistico-affettiva di Carl Rogers (1973).

Il valore dell'umorismo in campo glottodidattico è indubbio, sia perché costituisce il serbatoio e la palestra di gran parte delle attività legate alla creatività linguistica e sia perché incontra sempre di più i favori degli apprendenti adulti.

Nella sua monumentale opera Mollica (2020) indica che l'umorismo verbale si può proporre con l'analisi o la creazione di vignette umoristiche, aneddoti, barzellette, racconti divertenti che fanno leva su parole bisenso o polisemiche, quei termini che presentano più di un significato e che scatenano incomprensioni o equivoci e di conseguenza ilarità.

Tutti questi elementi sono veicolo del modello culturale di una comunità, ma anche delle espressioni idiomatiche in uso, le quali, grazie all'ironia, all'espressività gestuale, mimica, prosodica e alle immagini spesso correlate sono d'immediata comprensione.

## 2 Il materiale autentico

Tra tutti gli stimoli umoristici che un docente può utilizzare in classe per insegnare una lingua e la relativa cultura, il materiale *autentico* è quello che si dimostra tra i più vari, flessibili e vantaggiosi. Questo termine, coniato da Wilkins (1974) molti decenni fa, ma tuttora attuale e utilizzato dai glottodidatti, indica quel particolare materiale creato non a fini didattici, ma per altre finalità che possono essere commerciali, artistiche o di piacere e che è destinato *ab origine* a individui madrelingua.

A qualsiasi tipologia esso appartenga è comunemente apprezzato e gradito dagli apprendenti che accettano con entusiasmo di analizzare un evento comunicativo *autentico*. È importante evidenziare, tuttavia, che il materiale originale va utilizzato sotto la guida attenta del docente dal momento che può generare demotivazione e ansia nello studente che possieda un livello linguistico inadeguato e non comprenda alcuni riferimenti culturali e espressioni idiomatiche sconosciute (Begotti 2019). Per questo motivo il docente dovrà analizzare, selezionare e didattizzare il testo, l'immagine o il video scelto per renderlo adeguato al tipo di destinatari: si otterrà pertanto un materiale autentico *didat-*

*tizzato* che risponde completamente alle esigenze glottodidattiche. Il materiale autentico offre moltissimi vantaggi in ambito formativo dal momento che possiede delle caratteristiche intrinseche che lo rendono ideale dal punto di vista organizzativo, didattico e socio relazionale. Infatti, è facilmente reperibile in Italia e all'estero anche grazie alla tecnologia, favorisce la memorizzazione di strutture linguistiche presentate e ha un'immediata spendibilità in termini di ricezione e produzione linguistica. Oltre a ciò, si presenta come veicolo di una lingua 'vera' perennemente aggiornata e usata nella quotidianità, nonché della *cultura* di cui è permeata, mostra diverse tipologie di registri, variazioni regionali, sociolinguistiche, di mezzi di comunicazione, attiva meccanismi positivi di sfida cognitiva e infine incoraggia le dinamiche socio relazionali tra studenti e territorio, tutti aspetti molto apprezzati e ricercati da un pubblico giovane e adulto.

Tra le diverse qualità presentate la flessibilità sicuramente è la prerogativa più rilevante del materiale autentico didattizzato, perché lo stesso testo, video o immagine può essere proposto a destinatari e a livelli differenti di competenza, purché presentato con metodologia adeguata e tecniche didattiche opportune (Begotti 2019).

Il *Quadro comune europeo di riferimento* (QCER) del Consiglio d'Europa (2002) nel capitolo 4 offre indicazioni sul materiale autentico da utilizzare. Nel paragrafo 4.4.2.3 si parla di ricezione audiovisiva di *input* uditivo e visivo, nel paragrafo 4.6.1 vengono citati vari tipi di testi, mentre al paragrafo 4.6.2 sono elencati tipi di media e nel 4.6.3 (scheda QCER, §§4.6.2 e 3) i testi autentici orali e scritti da usare in classe. Da questo tipo d'indicazioni del QCER si evince l'importanza e la frequenza dell'utilizzo in glottodidattica di tali materiali perché mostrano una lingua in contesto, quindi autentica.

### **3 Tipologie di materiale autentico umoristico**

A quali materiali autentici umoristici far riferimento, dunque? Le tipologie sono innumerevoli, pertanto pare opportuno distinguerle in base al supporto che utilizzano, che sia cartaceo, audio, video e multimediale: pubblicità, racconti umoristici, cartelli, scritte, immagini con o senza supporto verbale, ecc.

Per quanto riguarda il materiale cartaceo si possono includere i testi di letteratura (Pirandello, Svevo, Calvino, Campanile...), la pubblicità nelle riviste e nei quotidiani, i cartelloni informativi o pubblicitari, gli articoli di giornale, la letteratura grigia, vale a dire i testi che incontriamo nella vita quotidiana, come ad esempio opuscoli turistici, toponomastica, cartelli, scritte che presentano caratteristiche umoristiche intenzionali oppure dovute a errori tipografici, fenomeni di paronimia e malapropismi o *lapsus*.

Infatti, il materiale autentico può essere intenzionalmente umoristico oppure diventarlo involontariamente per errori di battitura, accostamenti assurdi di nomi o situazioni imbarazzanti rappresentate in immagini possono ottenere un effetto comico imprevedibile nei lettori o ascoltatori.

Molta pubblicità commerciale cartacea, ad esempio, è basata su *slogan* che presentano figure allegoriche e giochi di parole, espressioni idiomatiche e neologismi la cui analisi dal punto di vista linguistico e umoristico può essere interessante in un corso di lingua (Mollica 1979). Molti italiani ricordano una campagna pubblicitaria della compagnia aerea di bandiera alla fine degli anni Novanta che recitava “*Vi voliamo bene*”. Il gioco di parole paronimico tra “*voliamo*” e “*vogliamo*” crea divertimento e in una classe di italiano a stranieri di livello A2 potrebbe essere lo spunto per individuare l’elemento umoristico e poi trattare dal punto di vista culturale la differenza tra i verbi “*voler bene*” e “*amare*”, concludendo con un confronto interculturale sul modo di esprimere l’affettività.

In questo caso l’abile pubblicitario ha utilizzato una figura retorica denominata ‘paronimia’ (alterazione di nomi come espediente volontario), molto simile al fenomeno linguistico dei ‘malapropismi’ (involontarie deformazioni o scambi di parole dal suono simile). Entrambe i fenomeni offrono innumerevoli spunti di lavoro in una classe di lingue. I malapropismi in particolare, nella loro manifestazione che porta a confondere termini graficamente simili in un momento di stanchezza, stress o poca scolarizzazione, sono spesso fonte di grande divertimento e possono essere utilizzati per far riflettere gli apprendenti sul processo linguistico che i comici o i pubblicitari attivano per creare umorismo. Alcuni esempi in tal senso vengono dalla comicità di Totò che nei suoi film ha sempre saputo giocare con questi fenomeni. Come si vedrà nell’esempio di seguito riportato della scena tratta dal film *Totò, Peppino e la malafemmina* del 1956 in cui il comico detta una lettera al fratello,

il protagonista usa il termine “laura” invece di “laurea”, “salutandovi indistintamente” invece che “distintamente”, oppure ancora “apri una parente” invece di “parentesi”. Sono malapropismi che molti italiani producono inconsciamente e che creano ilarità in chi li ascolta.

Tutto il materiale umoristico è utilizzabile dai docenti di lingua con economia e semplicità perché facilmente reperibile, è adatto per l’insegnamento sia dell’italiano L2 in Italia e sia all’estero come LS, è fotocopiabile e motiva lo studente perché molto gradito e apprezzato.

Tra il materiale audio è possibile selezionare e utilizzare con studenti di livello avanzato i programmi radiofonici di tipo satirico, i radiodrammi utilizzati come fonte di umorismo e la pubblicità radiofonica, le canzoni di cantautori italiani anche umoristici (Giorgio Gaber, Enzo Jannacci, Elio e Le Storie Tese, ecc.), gli audiolibri di racconti o romanzi con intento umoristico come, ad esempio, le opere di Benni, Guareschi o Campanile. All’ascolto possono seguire delle attività di comparazione tra il testo scritto e quello letto, ricercando gli elementi linguistici che ‘creano’ umorismo, ma anche altri tipi di trasmissioni possono presentare benefici per la didattica. Posto che l’ascolto di un racconto rappresenta un evento intimo, paragonabile a uno scambio comunicativo tra due persone, esso non è sempre passivo, ma, anzi, può stimolare l’immaginazione e la creatività dell’ascoltatore.

I testi umoristici sono didatticamente vantaggiosi anche per affinare la pronuncia e la comprensione della lingua, l’apprendimento di forme idiomatiche, collocazioni e modi di dire che rientrano in un ambito culturale. Dopo una lezione sugli aspetti dell’umorismo, come attività di approfondimento si può procedere con un confronto delle produzioni degli studenti, oppure fare delle ipotesi o modificare il finale umoristico di un racconto, oppure trasformare un radiodramma in una ‘radiocommedia’ umoristica che può essere basata solo su uno scambio dialogico orale oppure in forma teatrale.

Anche il materiale autentico video di tipo umoristico si presenta con innumerevoli tipologie. Si possono utilizzare in modo divertente i programmi televisivi di diverso genere (*talk show* sociali e politici, documentari, telegiornali, giochi e quiz televisivi, televendite, telecronache sportive dove compaiano *lapsus* o errori), film, pubblicità in video, i *videoclip* o i *trailer*. Il materiale video presenta una gamma vastissima di esempi di lingua (registri, dialetti, varietà regionali, stili, ecc.), di

situazioni e tematiche utili per l'apprendimento glottodidattico, materiali con i quali è possibile elaborare attività didattiche motivanti ed estremamente utili. L'ausilio delle immagini migliora la comprensione da parte degli studenti del messaggio umoristico perché esso viene corredato da tutte quelle espressioni facciali, dalla gestualità e dagli elementi extralinguistici che caratterizzano ciascuna cultura. Infatti, come afferma Danesi (1998), l'acquisizione attraverso un audiovisivo unisce le potenzialità dell'ascolto e quelle del video, stimolando entrambi gli emisferi cerebrali e facilitando l'acquisizione dei contenuti.

Guardare un video, dunque, consente non solo di esercitare la comprensione orale con tutto l'apparato paralinguistico di esitazioni, intonazioni particolari, velocità o rallentamenti di eloquio, ma anche di osservare e apprendere alcuni aspetti non verbali della comunicazione come la cinesica, la prossemica e tutte le altre modalità basate sulla postura, i movimenti del corpo, l'abbigliamento, aspetti che veicolano il messaggio umoristico.

Un video, tuttavia, di per sé non è materiale didattico e addirittura può essere demotivante quando l'*input* non è correttamente tarato sul livello di competenza dei destinatari. Infatti, può risultare di difficile comprensione per gli studenti, soprattutto nel caso in cui si utilizzino video umoristici che prevedono un'approfondita conoscenza della lingua, della storia e della relativa cultura di un popolo. Per questo motivo è fondamentale l'azione di selezione da parte del docente, come affermato in precedenza, per individuare gli spezzoni video che siano funzionali al programma che deve svolgere in un determinato momento del corso, ancor meglio se appartenenti ai film indicati dagli studenti stessi.

#### **4 Come utilizzare il materiale autentico umoristico per insegnare le lingue**

Il dibattito tuttora in corso sulla validità o meno dell'utilizzo di materiale autentico in una classe di lingua pone il docente davanti all'ardua scelta se avvalersene o meno.

Per molti studiosi, infatti, un testo è da considerare rigorosamente *autentico* solo nel suo contesto originario (Widdowson 1990), quindi l'autenticità non è più considerata da molti una categoria di riferimento

significativa e ciò implica una conseguente riflessione sull'artificiosità o meno della lezione di glottodidattica.

Gli sviluppi più recenti di tale dibattito considerano il materiale autentico in relazione in modo specifico al suo contenuto culturale. Il concetto di autenticità è stato, quindi, rivisto e posto secondo l'ottica di autenticità culturale e in tal senso la scelta e l'uso del materiale autentico acquista un significato nuovo. Secondo questo punto di vista, infatti, l'autenticità trae origine dalla corrispondenza di obiettivi tra l'autore e il fruitore del testo, dalla condivisione di norme accettate di tipo socioculturale che devono essere veicolate e illustrate dal docente (Begotti 2019).

È possibile affermare che, mentre l'utilizzo *tout court* di materiale autentico nell'insegnamento glottodidattico, vale a dire un utilizzo non mediato, potrebbe indurre a critiche da parte degli studiosi, in realtà la didattizzazione ponderata da parte del docente si pone come efficace mediazione tra le due correnti di pensiero (Begotti 2008) e mette in rilievo gli innegabili vantaggi del suo utilizzo in didattica, a maggior ragione per quello umoristico.

Dal momento che gli stimoli umoristici del materiale autentico possono essere di varia natura, per ciascun stimolo utilizzato in classe, il docente dovrà far analizzare il testo dal punto di vista lessicale e morfologico per ampliare il lessico e ripassare alcune strutture grammaticali, ma soprattutto dovrà far rintracciare dagli studenti il motivo per cui si ride di fronte a un messaggio e successivamente proporre di riprodurre messaggi di analoga natura.

Il materiale autentico ha potenzialità didattiche talvolta inimmaginabili, il suo utilizzo in aula è possibile in molteplici forme e modi, tuttavia prima di usufruirne il docente deve necessariamente valutare *a priori* i bisogni, il livello, gli obiettivi, la spendibilità e il tipo di destinatari. Infatti, la flessibilità del materiale si riscontra quando lo stesso testo si può utilizzare per ripassare la grammatica, il lessico, sviluppare la comprensione e la ricezione orale e scritta, nonché approfondire alcuni aspetti del modello culturale della lingua *target* e confrontarlo con quello degli studenti adulti secondo una visione interculturale (Begotti 2018).

La sua flessibilità è riconducibile non solo alla modalità, al mezzo e agli obiettivi didattici, ma anche al momento del suo utilizzo: infatti, si può proporre all'inizio di una lezione per rilassare gli studenti, in particolare se l'argomento è particolarmente ostico, oppure durante la lezione.



ne per fissare in modo sereno alcune strutture insegnate, oppure ancora alla fine di una lezione per alleggerire il carico di lavoro, in particolare nei corsi in orario serale che diventano gravosi per gli apprendenti.

L'insegnante può presentare del materiale autentico umoristico creando una intera unità didattica oppure proporre una sola attività per introdurre, ripassare, esercitare o consolidare strutture grammaticali, lessico e conoscenze culturali, per poi procedere con un confronto interculturale.

Con un pubblico adulto il materiale umoristico può essere creato anche per l'autoapprendimento, modalità molto gradita alle persone mature perché non genera ansia ed è adattabile facilmente agli impegni lavorativi e di studio, ma anche come attività di lavoro autonomo a casa (Begotti 2019).

## **5 Didattizzazione di materiale autentico umoristico**

Il docente di lingue davanti a uno spunto umoristico si pone il problema di come utilizzarlo e proporlo agli studenti. La didattica, tuttavia, è un processo arduo e complesso, per la realizzazione del quale non è sufficiente creare qualche esercizio in modo estemporaneo, ma è doveroso che il docente tenga in considerazione molti aspetti. Il primo passaggio da seguire è l'attenta selezione del materiale.

Non è possibile proporre qualsiasi stimolo agli studenti solamente perché divertente, deve essere adeguato al livello di competenza e alla tipologia di studenti ponendo una particolare attenzione alla loro provenienza geografica, ai bisogni, agli stili cognitivi, all'orientamento di genere, religioso e politico.

Il materiale autentico può presentare, per la natura delle sue finalità che esulano dalla didattica, delle strutture non del tutto rispondenti al syllabo di un preciso livello oppure degli elementi paratestuali - titoletti, immagini, parti di testo - che mostrano un registro, una microlingua o riferimenti ad aspetti culturali non conosciuti. In tal caso il docente avrà cura di selezionare del materiale che risponda ai bisogni e agli interessi dei propri studenti, che sia il più possibile chiaro, aggiornato e di diversa tipologia per cercare di rispondere ai più diversi interessi e stili cognitivi degli studenti e proporrà solamente gli elementi testuali e paratestuali che possano essere compresi e su questi concentrerà la didattica.

Dal momento che il materiale autentico viene creato per un pubblico madrelingua e riproduce il parlato nelle sue molteplici sfaccettature, introduce spesso l'uso di varietà diverse, in particolar modo diatopiche (del luogo), diastratiche (delle situazioni, contesti e classi sociali) e diamesiche (del mezzo utilizzato), ma anche espressioni idiomatiche, regionali e riferimenti approfonditi alla storia e alla cultura. Per questo motivo è fonte inesauribile di stimoli linguistici e culturali, ma allo stesso tempo può diventare facilmente obsoleto, in tal caso il docente dovrà segnalare eventualmente le espressioni in disuso. Per un pubblico giovane questo può rappresentare una difficoltà in più nella comprensione, ma fornisce un arricchimento delle conoscenze culturali del Paese e della sua evoluzione storico-sociale, aiuta gli studenti ad affrontare la lingua realmente parlata dai nativi nella vita quotidiana, nei bar, nei luoghi di ritrovo, insegna a distinguere e riconoscere la varietà standard dalle varietà regionali.

Il docente deve analizzare il testo comunicativo e prevenire le eventuali difficoltà di comprensione che potrebbero essere causate dalla presenza di vocaboli troppo difficili o da riferimenti storici-politici e culturali non conosciuti. Ogni didattizzazione dovrebbe essere preceduta dalla spiegazione delle parole-chiave ed esser provvista di un glossario riassuntivo dei vocaboli nuovi, di uso settoriale o, se presenti, che appartengono a una precisa varietà linguistica.

Come affermato in precedenza, è consigliabile scegliere del materiale autentico di tipo umoristico che sia vicino per argomento e contenuti socioculturali agli interessi e alla realtà degli studenti, in quanto un linguaggio troppo specifico oppure una tematica troppo lontana dai loro interessi, potrebbe invalidare la comprensione o addirittura demotivarli.

Molti studiosi affermano che per i livelli iniziali di conoscenza linguistica non sia possibile utilizzare materiale autentico a scopo didattico, a maggior ragione se di tipo umoristico, ma a nostro avviso per questi livelli è importante sfruttare tutta la potenzialità di tale materiale, specialmente in presenza di immagini e del codice visivo (Vedovelli 2002).

In particolare, per i livelli basilari di conoscenza linguistica con i quali è più facile incorrere in errori di valutazione, i testi andranno selezionati attentamente per durata, grammatica e lessico, andranno corredati da attività molto semplici che necessitino unicamente di una comprensione globale delle tematiche e del vocabolario senza richiedere informa-

zioni troppo analitiche. È possibile, ad esempio, proporre di guardare la scena di un film senza sonoro o selezionare solo dialoghi brevi, con un parlato chiaro e lento, con molte ripetizioni e immagini complementari o ridondanti rispetto al parlato, preparando gli studenti con parole-chiave e *brainstorming* e chiedendo loro di raccontare in modo semplice cosa vedono e cosa succede nella scena.

Con il materiale audiovisivo si può sfruttare anche la possibilità del fermo-immagine su singoli fotogrammi che propongano dei messaggi, come ad esempio un cartello.

Il testo del materiale autentico umoristico può servire da stimolo sia per il programma di apprendimento stabilito dall'insegnante, sia per ulteriori esplorazioni, approfondimenti, digressioni, scoperte, che possono avvenire su iniziativa e secondo gli interessi e la curiosità degli studenti. Il *feedback* ottenuto una volta sperimentata l'attività consentirà al docente di tarare gli esercizi modificando o eliminando alcune parti in modo da rendere il materiale adeguato ed efficace per quel preciso pubblico.

## 6 Alcune attività didattiche di tipo umoristico

Si ritiene utile descrivere alcune attività operative che possano illustrare come implementare nella didassi quotidiana le riflessioni sull'umorismo finora condotte.

Le attività hanno come obiettivo principale quello di trasmettere un'atmosfera serena e rilassata in aula per favorire e approfondire in modo naturale l'acquisizione attraverso l'umorismo, come obiettivo linguistico quello di presentare la lingua *target* della quotidianità, proponendo degli stimoli diversificati per soddisfare stili cognitivi diversi e le differenti intelligenze degli studenti, infine come obiettivo formativo quello di evidenziare gli aspetti culturali della lingua.

*“Non suonare che sono già devastata dall'ansia. Grazie.”*

Un semplice cartello applicato sul retro di un'automobile con una enorme *P* e la scritta *“Non suonare che sono già devastata dall'ansia. Grazie.”* rappresenta uno stimolo umoristico linguistico divertente e facile da didattizzare.



*Figura 1: Cartello su automobile.*

Il livello linguistico di competenza minima richiesta sarà il B1, il docente può utilizzare l'immagine del cartello invitando gli studenti a rispondere alle seguenti domande di comprensione:

“Cosa significa la P maiuscola su una macchina?”

“Perché l'autista ha messo il cartello sulla macchina?”

“A chi è rivolto il cartello?”

“Perché fa ridere il cartello?”

“Cosa significa ‘devastata’?”

“Che forma verbale è scritta nel cartello?”

Dopo un confronto a gruppi in plenaria si confrontano le risposte e si può procedere ripassando la grammatica, in particolare i verbi nel modo imperativo e nella forma negativa, oppure per ampliare il vocabolario introducendo l'aggettivo ‘devastata’ e elicitando dei sinonimi.

È anche vantaggioso didatticamente sottolineare gli aspetti culturali dell'immagine, vale a dire l'uso della ‘P’ per i neopatentati italiani rispetto a quanto avviene nei Paesi d'origine degli studenti e avviando una discussione interculturale. Inoltre, l'uso dell'aggettivo al femminile che introduce lo stereotipo della donna incapace di guidare rappresenta un ottimo stimolo per un dibattito sul ruolo femminile nella società. Con studenti di livello linguistico avanzato è possibile fare riferimento a proverbi italiani quali “Donna al volante, pericolo costante”, “Chi dice donna dice danno” e avviare un dibattito in aula. Infine, all'analisi

e discussione in aula il docente può far seguire una produzione scritta di cartelli di analoga tipologia.

Una simile attività, di durata limitata, può essere proposta alla fine di una lezione sul verbo nel modo imperativo, ma anche dopo aver parlato di stereotipi legati all'automobile o alle donne, oppure alla fine di una lezione per rilassare e motivare nuovamente gli studenti quando sono stanchi.

*“AVVISO: i vaccini non sono arrivati.”*

L'immagine di un cartello sulla porta di una farmacia con la scritta *“AVVISO: i vaccini non sono arrivati e non sappiamo quando arrivano, neanche ‘Suppergiù’, neanche ‘più o meno’ e neanche ‘secondo te’”* riproduce la lingua in contesto in modo divertente e molto attuale.

Il livello linguistico di competenza degli studenti anche in questo caso sarà a partire dal B1, il docente può introdurre l'argomento mo-



*Figura 2: Cartello in farmacia.*

strandò l'immagine del cartello invitando gli studenti a rispondere alle seguenti domande di comprensione:

*“Dove è il cartello?”*

“Perché è stato scritto il cartello?”

“Perché fa ridere questa immagine?”

“Che forma verbale è scritta nel cartello?”

Dopo un confronto a gruppi in plenaria si raffrontano le risposte e si può procedere ripassando la grammatica, in particolare le forme di negazione che hanno letto o altre espressioni indicanti quantità indefinite (così così, nemmeno, mica, punto, quasi quasi...) e si può approfondire con esercizi sull'uso delle forme di negazione in italiano.

È didatticamente utile dare rilievo agli aspetti culturali dell'immagine, vale a dire l'uso tipico degli italiani di chiedere una conferma alle loro domande anche in presenza di un cartello esplicito e definitivo, quindi si può avviare una discussione interculturale su quanto succede nei Paesi d'origine dei presenti. All'analisi e discussione in aula il docente può proseguire proponendo la produzione scritta di altri cartelli di simile tipologia. Questo tipo di attività è efficace per riprendere o approfondire l'uso delle negazioni all'inizio di una lezione per motivare l'attenzione oppure alla fine quando la stanchezza rallenta i ritmi degli studenti.

*“Carta, penna e calamaio”*

La visione di una scena di un film comico è un'attività molto stimolante per una lezione di lingua. La scena della dettatura di una lettera



*Figura 3: Scena dal film Totò, Peppino e la malafemmina (1956).*

formale tratta dal film *Totò, Peppino e la malafemmina* (1956) del regista Mastrocinque, rappresenta un concentrato di divertimento e di umorismo linguistico, ma offre anche moltissimi spunti per una lezione di italiano. Il dialogo tra Totò e Peppino è permeato di fenomeni legati alla paronimia, cambiamenti di termini volutamente errati, ai giochi di parole e ai fraintendimenti con risultati esilaranti. Il dialogo della scena recita:

*[Totò si avvicina allo scrittoio per iniziare la dettatura della lettera a Peppino e invita a gesti il fratello ad affrettarsi a sedersi per scrivere]*

T: Giovanotto... carta, calamaio e penna, su avanti scriviamo!... Dunque hai scritto?

P: Un momento!

T: Comincia, su!

P: Carta, calamaio e penna,... la carta...

T: Oooooh! (*spazientito, inizia la dettatura*)... signorina... signorina...

P: (*Girandosi a guardare*) Dove sta?

T: Chi?

P: La signorina!

T: Quale signorina!?

P: Hai detto signorina?

T: È entrata una signorina?

P: E che ne so! (*Girandosi verso la porta*) Avanti!

T: Animale! Signorina è l'intestazione autonoma, della lettera (*riprende*)... Oooooh! Signorina...

*Peppino cambia foglio*

T: Non era buona quella "signorina" lì?... Signorina, veniamo, veniamo noi con questa mia addirvi... veniamo noi con questa mia a dirvi.

P: A dirvi

T: Addirvi. Una parola! (*con la mano indica a Peppino che addirvi è una parola sola*) Addirvi! Una parola!

P: (*non capisce*) A dirvi una parola

T: Che...

P: Che!

T: Che!

P: Che?

T: Che!

P: Uno... quanti?

T: Che?

P: Uno che?

T : Uno che!

P:. Che.

T: Che! Scusate se sono poche.

P: Che...

T: Che, scusate se sono poche, ma settecentomila lire, punto e virgola, noi, noi ci fanno specie che quest'anno, una parola, quest'anno c'è stato una grande moria delle vacche, come voi ben sapete! Punto! Due punti!! Ma sì, fai vedere che abbondiamo. *Abbondandis in abbondandum*. Questa moneta servono, questa moneta servono, questa moneta servono che voi vi consolate. Scrivi presto!

P: Con insalata.

T: Che voi vi consolate!

P: Ah! Avevo capito con l'insalata.

T: E non mi far perdere il filo, che ce l'ho tutto qui.

P: Avevo capito con l'insalata.

T: Dai dispiacere, dai dispiacere che avreta... che avreta... che avreta (*riflette sulla correttezza della parola*) e già, è femmina, è femminile, che avreta perché... (*guarda Peppino interrogativamente*) perché?

P: Non so!

T: Che è non so?

P: Perché che cosa? (*Interrompendo la scrittura*)

T: Perché che?? Ooooh!! Perché... dai dispiaceri che avreta perché... è aggettivo qualificativo, no?!

Perché dovete lasciare nostro nipote, che gli zii che siamo noi, medesimo di persona; (*Peppino si asciuga il sudore...*) ma che stai facendo una faticata che ti asciughi il sudore?... che siamo noi medesimi di persona vi mandano questo (*alzando il pacchetto con le mani*), perché il giovanotto è studente che studia, che si deve prendere una laura...

P: laura...

T: laura. Che deve tenere la testa al solito posto, cioè...



P: Cioè...

T: Sul collo. Punto, punto e virgola, un punto e un punto e virgola.

P: Troppa roba!

T: Lascia fare! Che dicono che noi siamo provinciali, che siamo tirati.

P: Ma è troppo!

T: Salutandovi indistintamente... salutandovi indistintamente... sbriga-  
ti!!! Salutandovi indistintamente, i fratelli Caponi che siamo noi... apri  
una parente e dici che siamo noi, i fratelli Caponi.

P: Caponi.

T: Hai aperto la parente? Chiudila!

P: Ecco fatto.

T: Vuoi aggiungere qualcosa?

P: Io, insomma, senza nulla a pretendere, non c'è bisogno...

T: In data odierna?

P: Eh, ma poi?

T: Ma no, va be', si capisce.

P: Sì, sì, si capisce.

Un dialogo di questo tipo offre una quantità enorme di spunti su cui lavorare nella classe di italiano, necessariamente con studenti a partire dal livello B2 e avanzati per la qualità della lingua e la lunghezza del testo. Le battute sono utilizzabili per riprendere la modalità di scrittura di una lettera formale e professionale, ma si prestano anche per ripassare la sintassi, la grammatica e la punteggiatura. D'altra parte, l'approccio culturale alla scena mostra un concentrato di italianità. Infatti, il docente può sottolineare la difficoltà di scrivere un testo soprattutto di registro formale, l'atteggiamento saccente di alcune persone che in realtà non conoscono profondamente la loro lingua madre, l'utilizzo del latino maccheronico per mascherare una profonda incompetenza e l'utilizzo dei modi di dire tipici di un popolo (penna, carta e calamaio, siamo tirati, avere la testa sul collo...).

Dal punto di vista linguistico-umoristico l'insegnante può chiedere agli studenti di individuare i regionalismi ("ci fanno specie") e tutti i fenomeni di paronimia che fanno divertire (Laura invece di laurea, parente invece di parentesi, ecc.), trovare i giochi di parole e allusioni

divertenti (“c’è stata una moria delle vacche, come voi; salutandovi indistintamente...”) e spiegare il criterio utilizzato per rallegrare lo spettatore.

Per un ulteriore approfondimento il docente può proporre di scrivere la lettera dettata da Totò esattamente come viene espressa e poi rileggerla, oppure di individuare a gruppi le parole utilizzabili per un fenomeno di paronimia presentando qualche esempio con collocazioni (sono oberato/obeso di lavoro, un uomo non sposato è celibe/celebre, un incontro casuale/causale, ecc.).

In conclusione, è possibile affermare che l’uso di attività di tipo umoristico in classe non solo consente al docente di avvalersi di una sorgente inesauribile di stimoli linguistici flessibili e perennemente aggiornati, ma offre anche la possibilità di tratteggiare il pensiero, i comportamenti e la cultura di un popolo rendendo la lezione di lingua allo stesso tempo piacevole, divertente e motivante.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

---

BEGOTTI, P. 2008. “Dalla pubblicità alle canzoni: didattizzare materiale autentico per insegnare l’italiano a stranieri.” *Rivista ITALS* VI (17): 33-49.

BEGOTTI, P. 2018. *Tecniche didattiche e didattizzazione di materiale autentico*. Modulo *online* nel sito del Consorzio Interuniversitario ICON. <http://www.icon-formazione.it/it/tecniche-didattiche-e-didattizzazione-di-materiali-autentici>

BEGOTTI, P. 2019. *Adulti in classe*. Padova: Libreria Universitaria.

CONSIGLIO D’EUROPA. 2002. *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze-Milano: La Nuova Italia-Oxford.

DANESI, M. 1998. *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Guerra.

FREDDI, G. 1990. *Azione, gioco, lingua*. Torino: Petrini.

GARDNER, H. 1987. *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*. Milano: Feltrinelli.

MOLLICA, A. 1979. “A Tiger in your Tank: Advertisements in the Language Classroom.” *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 35 (4): 691-743.

MOLLICA, A. 2008. "Ludolinguistica: l'anagramma nella glottodidattica." *Cultura e Comunicazione. Lingue, linguaggi e comunicazione/Didattica/Linguanet/Cinema e letteratura* 2: 25-30.

MOLLICA, A. 2020. *Ludolinguistica. Parlare e scrivere con creatività*. Vol. 3. Recanati: Eli.

ROGERS, C. 1973. *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera.

VEDOVELLI, M. 2002. *Guida all'italiano per stranieri*. Roma: Carocci.

WIDDOWSON, H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

WILKINS, D. A. 1974. *Second-Language Learning and Teaching*. London: Edward Arnold.

*Susanna Pertot*

### **La politica linguistica nelle famiglie utenti delle scuole dell'infanzia e delle scuole primarie con lingua d'insegnamento slovena o bilingue sloveno-italiano in Friuli Venezia Giulia**

A partire dalla fine del secolo scorso, mutamenti sociali, eventi storici, norme sociolinguistiche e socioculturali e l'ideologia linguistica dominante, avrebbero prodotto nel Friuli Venezia Giulia un crescente aumento di iscrizioni di alunni provenienti da famiglie italiane nelle scuole con lingua d'insegnamento slovena e in quella con istruzione bilingue sloveno-italiano a San Pietro al Natisone (UD). Il contributo intende verificare quale politica linguistica seguano le famiglie che fanno questa scelta. Il lavoro presenta un breve inquadramento del concetto di politica linguistica familiare. Prosegue quindi con la presentazione delle scuole in oggetto e dei loro utenti. I dati desunti dalle ricerche svolte negli ultimi decenni su questa popolazione, sono impiegati per individuare le politiche linguistiche familiari. L'intento viene raggiunto solo parzialmente in quanto gli studi esaminati si occupano solo di alcuni tra i fattori che concorrono a determinare la politica linguistica familiare. Gli esiti degli orientamenti linguistici familiari esaminati indicano però che le ideologie linguistiche, gli atteggiamenti positivi, le scelte linguistiche operate in casa e fuori casa, non si trasformano sempre in pratiche linguistiche rilevanti per lo sviluppo bilingue dei bambini e gli sforzi dei genitori non sempre si realizzano.

*Parole chiave:* politica linguistica familiare, scelte linguistiche parentali, politica linguistica familiare degli utenti delle scuole con lingua d'insegnamento slovena in Italia.

## **Language Policy in Families Who Chose Kindergarten and Primary School with Slovene or Bilingual Slovene-Italian as Language/s of Instruction in Friuli Venezia Giulia**

Since the end of the last century, social changes, historical events, sociolinguistic and sociocultural norms, and the dominant linguistic ideology have produced, in the Italian region Friuli Venezia Giulia, an increase in the enrolment of pupils from Italian families in schools with Slovene as their language of instruction and in the one with Slovene-Italian bilingual instruction in San Pietro al Natisone (Udine). The aim of this article is to verify the linguistic policy of the families that make this choice. First, we will briefly introduce the concept of family language policy. Then, we will present the schools that we studied and their users. We will use data extracted from research conducted over the last few decades on this population to identify family language policies. This aim is only partially achieved since the studies examined deal with only some of the factors that contribute to determining family language policy. However, family language orientations indicate that linguistic ideologies, positive attitudes, and linguistic choices made at home and away from home do not always translate into linguistic practices relevant to children's bilingual development, and parents' efforts do not always come to fruition.

*Keywords:* family language policy, parents' language choices, family language policy of the users of the schools with Slovene as the language of instruction in Italy.

*Luca Melchior e Isabella Matticchio*

### **Tra mito ed esperienza: un'indagine sugli atteggiamenti verso il bilinguismo e il plurilinguismo di genitori italofoeni istriani (e non solo)**

Anche in italiano, come in altre lingue (Anderwald 2012, VII), il termine *mito* ha assunto, oltre alle sue valenze filosofico-etno-antropologiche un nuovo significato, quello cioè di 'fatto o opinione che non ha riscontro nella realtà'. Molti sono i *miti* che riguardano la lingua, in particolare il plurilinguismo.

In aree ufficialmente bi- o multilingui i genitori si trovano davanti a scelte non sempre semplici riguardo all'educazione linguistica (anche scolastica) da impartire ai propri figli.

Tali credenze possono condizionare profondamente il processo decisionale. La nostra ricerca si colloca nell'Istria croata e va ad indagare, attraverso un questionario sociolinguistico con domande aperte, quali sono gli *atteggiamenti* (Garrett 2010) dei genitori italofoeni nei confronti del bi- e plurilinguismo e quali sono le credenze che condizionano tali atteggiamenti. Nel nostro contributo proponiamo una selezione di *miti* sul bi- e plurilinguismo, raccolti durante la ricerca, cercando di indagarne la fondatezza in base ai risultati più recenti della ricerca sul plurilinguismo.

*Parole chiave:* Istria, bilinguismo, multilinguismo, miti linguistici, atteggiamenti linguistici.

### **Between Myth and Experience: A Survey on the Attitudes Towards Bilingualism and Multilingualism of Italian-Speaking Istrian Parents (And Not Only)**

In Italian, as in other languages (e.g. German, see Anderwald 2012, VII), the term *myth* has taken on, in addition to its philosophical-ethno-anthropological valences, a new meaning, that is, 'fact or opinion that has no correspondence in reality'. There are many myths concerning language, in particular multilingualism. In officially bi- or multilingual areas, parents are faced with choices regarding the language education (including schooling) to be given to their children, that are not always easy. Such beliefs can deeply condition the decision-making process. Our research is located in Croatian Istria and investigates, through a sociolinguistic questionnaire with open-ended questions, which are the attitudes (Garrett 2010) of Italian-speaking parents towards bi- and multilingualism and what are the beliefs that condition these attitudes. In the article we propose a selection of myths about bi- and plurilingualism, collected during the research, trying to investigate their validity based on the most recent results of research on plurilingualism.

*Keywords:* Istria, bilingualism, multilingualism, language myths, language attitudes.

*Delia Airoidi*

**Didattica innovativa per il plurilinguismo: il Progetto Plurilingue *Cresco in più lingue!* in Friuli Venezia Giulia.**

Il contributo considera alcuni vantaggi del bilinguismo, facendo riferimento alla promozione del plurilinguismo da parte del Consiglio d'Europa, che è sempre crescente, e presenta il Progetto Plurilingue *Cresco in più lingue!*, proposto in alcune realtà scolastiche del Friuli Venezia Giulia, affrontando aspetti di tipo sociolinguistico per verificare le lingue delle famiglie delle alunne e degli alunni e valutare l'impatto del progetto dal punto di vista di bambine e bambini, genitori e docenti.

La metodologia comprende la somministrazione di questionari e la realizzazione di interviste ad alunne e alunni, genitori e docenti. I dati sono stati analizzati e confrontati per ricostruire i repertori linguistici delle famiglie, considerare l'impatto del progetto nell'ambiente scolastico nonché l'influenza dello stesso sulle conoscenze e competenze linguistiche mostrate da alunne e alunni.

I risultati mostrano una prevalenza dell'italiano nelle famiglie e, tendenzialmente, una componente di tedesco maggiore nelle madri e un'altra di friulano maggiore nei padri, mentre lo sloveno sembra essere la lingua del territorio meno utilizzata in famiglia.

Sebbene non tutti i plessi abbiano attivato il Progetto Plurilingue contemporaneamente, le alunne e gli alunni hanno dichiarato di apprezzare l'apprendimento delle lingue e i docenti di notare maggiore sensibilità e familiarità con lingue e culture diverse dall'italiano. *Cresco in più lingue!* ha favorito l'interesse per le lingue da parte di bambini e bambine, che spesso cantano in lingue diverse dall'italiano nei momenti liberi o utilizzano vocaboli stranieri durante i giochi a casa, anche quando la determinata lingua non fa parte del repertorio linguistico familiare.

Per garantire la massima efficacia possibile del progetto sarebbe necessaria l'istituzionalizzazione, affinché esperte ed esperti possano diventare parte del personale scolastico e affinché ci fossero i fondi per consentire la continuità in tutte le classi partecipanti e con un monte ore stabile e consistente.

*Parole chiave:* bilinguismo, plurilinguismo, Friuli Venezia Giulia.



## **Innovative Didactics for Multilingualism: The *Cresco in più lingue!* Project in Friuli Venezia Giulia**

The article discusses some of the advantages of bilingualism in relation to the Council of Europe's increasing multilingualism promotion and presents the *Cresco in più lingue!* Multilingual Project, proposed in some schools in Friuli Venezia Giulia region. The project deals with sociolinguistic aspects, with the purpose to ascertain the languages of the pupils' families and to assess the impact of the project from the point of view of pupils, parents and teachers.

The methodology includes questionnaires and interviews with pupils, parents and teachers. Collected data were analysed and compared in order to have an insight in the language repertoires in the family language practices and to consider the project impact at schools as well as on the language knowledge and skills displayed by pupils.

The results show a prevalence of Italian in the families and a tendency for German to be used more by mothers and Friulian by fathers, while Slovene seems to be the least used language in the families.

Although not all the schools activated the Multilingual Project at the same time, the pupils declared that they enjoyed learning languages and the teachers noted greater sensitivity and familiarity with languages and cultures other than Italian. *Cresco in più lingue!* has fostered children's interest in languages, who often sing in languages other than Italian in their free time or use foreign vocabulary during playing at home, even when the particular language is not part of the familiar linguistic repertoire. It would be necessary to institutionalise the project to ensure that it is as effective as possible, so that experts can become part of the school staff and to assure the necessary funding to allow continuity in all participating classes and with a stable and consistent number of hours.

*Keywords:* bilingualism, multilingualism, Friuli Venezia Giulia.

*Maja Cergolj*

### **Un sito internet come punto di riferimento per gli insegnanti di italiano come lingua seconda**

La scuola, in qualità di istituzione statale, riveste una posizione centrale nel sistema educativo e rappresenta, al contempo, una fonte di socializzazione secondaria, un modellatore fondamentale della personalità dei bambini. Il suo ruolo comprende la trasmissione della conoscenza, lo stabilire uno stile di vita e la formazione di relazioni sociali. L'ambiente scolastico apre all'individuo un processo di apprendimento attraverso il quale acquisire forme di comportamento socialmente rilevanti. È necessario però sottolineare che nella maggior parte del mondo e di conseguenza pure nell'area bilingue dell'Istria slovena, gli strumenti della tecnologia dell'informazione (TI) influiscono sia nella socializzazione primaria sia in quella secondaria. Il nativo digitale cresciuto con il *computer* e Internet come componenti stabili del suo ambiente di vita, è abituato ad integrarsi anche in un ambiente virtuale.

Insegnare italiano come lingua seconda con l'ausilio di strumenti della TI richiede da parte dell'insegnante la conoscenza dell'ambiente virtuale e dell'influenza che esso ha sui nativi digitali. Lo scopo della ricerca è definire la scuola come un ambiente dove i bambini entrano possedendo già una certa dimestichezza nell'approccio verso la TI, che consente loro di apprendere anche nell'ambiente virtuale. A questo proposito si illustra una proposta per l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena in un ambiente combinato, compreso e accettato dai nativi digitali.

*Parole chiave:* italiano, lingua seconda, sito internet, ambiente combinato, nativi digitali.

### **A Website as a Reference Point for Teachers of Italian as a Second Language**

School, a state institution providing organized education, is a source of secondary socialization and thus an essential modeller of the personality of the individual. Its role is stretched between the transmission

of knowledge, the establishing of an individual's lifestyle and the formation of individuals' social relationships. The virtual environment is part of the individual's socialization, of the so called digital native, who has grown up with computers and access to world wide web as stable components of his living environment. Teaching and learning Italian as a second language with the tools of information technology requires teacher's knowledge about the virtual environment and the influence it has on digital natives.

As in most countries in the world, in the bilingual area of Slovenian Istria the tools of information technology and the virtual environment are included in primary and secondary socialization.

The aim of the research is to define school environment as an environment to which digital natives enter with a pre-existing ability to use tools of information technology. This gives them the opportunity to learn Italian as a second language also through the virtual environment. This article presents a proposal for teaching Italian as a second language in a blended environment (school and digital), which digital natives understand and accept.

*Keywords:* Italian, second language, web page, blended environment, digital natives.

*Sandra Mardesić e Marija Lütze-Miculinić*

### **Linguaggio scolastico e 'insegnantese': l'italiano fuori dal territorio nazionale come un arricchimento nello sviluppo dell'interculturalità**

Il linguaggio scolastico è una varietà della lingua standard, un linguaggio usato da tutti i partecipanti della vita scolastica nella loro quotidianità sia nella comunicazione all'interno del processo didattico sia in quella al di fuori di esso (comunicazione con i genitori, istituzioni locali e internazionali, altri esperti del settore) (Lütze-Miculinić e Jelaska 2018). L' 'insegnantese' (Mardesić 2018) invece, è un suo sottocodice che sottintende il parlato del docente in classe, come anche vari termini settoriali e specifici della professione dell'insegnante. Nell'ambito di sei progetti di ricerca sono stati analizzati i linguaggi scolastici della lingua tedesca, inglese, francese e italiana. Tra queste lingue, l'italiano è l'unica

lingua attivamente usata sul territorio croato come prima, seconda o lingua minoritaria di scolarizzazione nelle istituzioni educative prescolastiche e scolastiche nel territorio bilingue. I risultati del progetto sono stati esposti in un dizionario/manuale croato-italiano (Mardešić e Lütze-Miculinić 2021), contenente 750 lemmi italiani.

In questa ricerca presentiamo un campione di 50 lemmi specifici, in croato, italiano e sloveno, che rispecchiano il sistema educativo croato e sloveno, raccolto e analizzato tramite le pagine web delle scuole italiane croate e slovene, documenti istituzionali e colloqui con gli insegnanti delle rispettive scuole. Mentre alcuni lemmi hanno i loro equivalenti in italiano standard, con certe restrizioni, i risultati indicano che alcuni di essi hanno solamente equivalenti parziali, mentre una buona parte non ha nessun equivalente, rappresentando, quindi, un valido esempio di una varietà linguistica usata fuori dal territorio nazionale italiano. Proprio questa parte del linguaggio scolastico e dell'“insegnantese” dovrebbe essere sfruttata per approfondire le conoscenze interculturali degli alunni bilingui, studenti - futuri insegnanti o insegnanti principianti, nonché per stimolare la loro abilità di mediazione interculturale al contatto con i madrelingua italiani e altri parlanti dell'italiano.

*Parole chiave:* linguaggio scolastico, insegnantese, croato, sloveno, scuole.

### **School Discourse and ‘Teacherese’: Italian Used outside of the National Territory as a Font of Enrichment in Intercultural Development**

The school language is a variety of the standard language used in everyday school life communication by all the participants of the didactic process, but also in communication outside of it (in communication with parents, local and international institutions, and other experts), (Lütze-Miculinić and Jelaska 2018). ‘L'insegnantese’ (Mardešić 2018) (the ‘teacherese’, Sešek 2005, 2007), on the other side, is a subvariety of the school language that includes both the teacher discourse and various specific terms that refer to the teaching profession. In six scientific projects we have analysed the school languages of German, English, Italian and French. Among these lan-

guages, the Italian is the only language used in the Croatian national territory, as a second or minority language in schools and kindergartens in bilingual areas. The findings of these projects are published in a Croatian-Italian dictionary-manual, containing over 750 Italian words.

In this paper we present fifty lemmas in Croatian, Italian and Slovenian, that reflect respective educational systems. The core data used in our analyses has been collected from web pages of Italian schools in Croatia and Slovenia, by examining the institutional documents and by interviews with teachers in those schools. The analysis has shown that some lemmas have their equivalents in Standard Italian with some restrictions, but also that some words have only partial equivalents, while a substantial part of lemmas has no equivalent in Italian. These words represent examples of Italian language used outside the Italian national territory. Our research concludes that these lemmas should be used to enrich the intercultural knowledge of bilingual pupils, students - future teachers, and novice teachers. In this way their abilities of intercultural mediation will be improved and applied in communication with native speakers and other users of Italian.

*Keywords:* school language, intercultural knowledge/competences, Croatian, Slovenian, Italian.

*Elisabetta Pavan e Maria Rosaria Graziano*

### **Educazione linguistica nella scuola multiculturale: un modello scolastico inclusivo e integrato**

L'Europa è una realtà identificata dal suo multilinguismo e dalla sua multiculturalità, tuttavia è anche un importante laboratorio di plurilinguismo e interculturalità, in cui sia la legislazione nazionale che quella dell'Unione europea mirano al miglioramento delle condizioni dei migranti all'interno dei confini dell'Unione. In questo saggio il focus sono gli alunni migranti, anche provenienti da Paesi terzi, in età di obbligo scolastico, e le azioni che i dirigenti scolastici italiani, responsabili delle istituzioni scolastiche che vanno dalla scuola materna alla secondaria di primo grado, possono intraprendere per aiutarli a superare le barriere

che impediscono loro di raggiungere il successo scolastico e migliorare così la loro condizione.

Si propone quindi una selezione dei documenti che, in ambito italiano, delineano le linee guida per l'inserimento degli studenti migranti nella scuola, facendo leva sull'autonomia scolastica e dando la possibilità ai dirigenti scolastici di influire sul processo anche grazie alla formazione dei docenti e all'organizzazione di attività scolastiche ed extrascolastiche il cui obiettivo è l'inclusione. A seguire viene presentata una selezione delle indicazioni europee per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni migranti, per il rafforzamento dell'identità europea attraverso le lingue, per lo sviluppo dell'educazione linguistica, anche con il mantenimento delle lingue di origine, per arrivare, passando per la fase di multilinguismo e multiculturalismo, alla realizzazione di plurilinguismo e pluriculturalismo. In conclusione vengono proposte indicazioni per i dirigenti scolastici che, tenendo conto della legislazione italiana e delle indicazioni europee, possono adottare un modello scolastico inclusivo nei confronti della realtà scolastica e integrato con la realtà che li circonda.

*Parole chiave:* plurilinguismo, pluriculturalismo, politiche linguistiche, integrazione, alunni migranti.

### **Language education in multicultural schools: an inclusive and integrated model**

Europe is an entity defined by its multilingualism, it is also an important laboratory for plurilingualism and intercultural exchange, one in which both the legislation of individual nations, and that of the European union in general, seek to improve the condition of intra-Europe migrants. This article focuses on student migrants, even those from third party countries, who are eligible for compulsory education, and also on the actions that Italian Headmasters/Headmistresses of infant, elementary and junior high schools, can or do take to surmount the barriers that prevent such students from achieving success at school which latter would, indubitably, improve the condition and futures of such students.

The article offers a selection of the Italian documents that set out the guidelines for the successful insertion of migrant students in Italian

schools, indications which, by leveraging on school autonomy, offer school Heads the opportunity to influence the process of integration both through specific teacher training and through activities organised outside of school hours. An overview is offered of the European guidelines for the reception and integration of migrant students, for strengthening European identity through language, for the development of language education, (including maintaining and valorising students' native language) aimed, after this initial phase of multilingualism and multiculturalism, at achieving true pluriculturalism and plurilingualism. The article ends with some suggestions for Headmasters/mistresses who, with both Italian and European legislation in mind, can and do seek to adopt an inclusive policy in their school, one that is integrated into the reality that surrounds them.

*Keywords:* plurilingualism, pluriculturalism, language policies, integration, migrant students.

*Annalisa Brichese*

### **Il plurilinguismo negli studenti analfabeti e bassamente scolarizzati in lingua madre: uno studio di caso**

La competenza plurilingue intesa come capacità di “usare, nella comunicazione sociale, differenti lingue per scopi differenti con differenti livelli di padronanza” (Beacco e Byram 2007, 19) pone attenzione alla comunicazione plurilingue nell’interazione quotidiana, ossia ai diversi modi con cui i parlanti cercano di raggiungere concreti obiettivi comunicativi. Spesso gli studenti migranti hanno un ampio repertorio plurilingue (Caon e Brichese 2019) che deve essere tenuto in considerazione e valorizzato (CoE 2017). Molti di loro, infatti, provengono da società multilingui in cui le persone comunicano abitualmente utilizzando due o più lingue negli scambi quotidiani, utilizzando differenti repertori a seconda degli scopi e del contesto: la lingua madre negli scambi privati con la famiglia, la lingua ufficiale negli scambi pubblici. Nel contributo verranno presentati sinteticamente, dopo un inquadramento teorico del tema, i risultati di uno studio di caso svolto all’interno di un corso per studenti inseriti nel Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), di

livello Pre-A1. In questo gruppo, composto da analfabeti e bassamente scolarizzati, si è osservato l'uso dei diversi repertori linguistici da parte degli studenti, nell'interazione docente-studente e nell'interazione studente-studente.

*Parole chiave:* plurilinguismo, studenti analfabeti e semi-analfabeti, italiano come lingua seconda, studio di caso.

### **Plurilingualism in Illiterate and Low-Educated Students: A Case Study**

Interlinguistic competence, the ability to “use, in social communication, different languages for different purposes with different levels of proficiency” (Beacco and Byram 2007, 19), focuses on multilingual communication in daily interaction and on the different ways in which speakers seek to achieve concrete communication goals. Migrant students often have a large multilingual repertoire (Caon and Brichese 2019) that must be taken into account and valued (CoE 2017). Many of them come from multilingual societies in which people communicate in two or more languages in daily exchanges, using different repertoires depending on purpose and context: their mother tongue in private exchanges with the family, the official language in public exchanges. The contribution will briefly present, after a theoretical framework of the topic, the results of a case study carried out in a group of Pre-A1 level (illiterate and low educated) of Italian as a Second Language Classes for asylum-seekers and refugee students, in which the use of the different linguistic repertoires of the students was observed, both, in the teacher-student interaction and in the student-student interaction.

*Keywords:* plurilingualism, illiterate and low-educated students, Italian as a second language, case study.



*Elvira Carlotti*

### **La promozione dell'integrazione linguistica nell'ambito dell'istruzione formale degli adulti in Italia: il caso dei CPIA**

In questo contributo si intende presentare i risultati di un questionario esplorativo che è stato somministrato a un campione di studenti del Centro Provinciale Istruzione Adulti (CPIA) di Venezia, al fine di comprendere opinioni e comportamenti in relazione al processo di ridefinizione identitaria, motivazione e investimento nella L2. In Italia, i CPIA sono la principale istituzione scolastica pubblica che si occupa di istruzione di base degli adulti non italofofoni e che offre corsi di alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana ai cittadini di origine straniera, che costituiscono la quasi totalità degli utenti. All'insegnamento dell'*educazione civica* viene riservato un ruolo marginale e con un'ottica meramente trasmissiva. Nella ricerca di alternative più efficaci a favorire l'integrazione linguistica dei migranti adulti diviene sempre più evidente la necessità di un cambiamento di paradigma per meglio integrare l'educazione alla cittadinanza democratica nei corsi di lingua e favorire il processo di riconfigurazione identitaria degli apprendenti.

*Parole chiave:* educazione civica, educazione alla cittadinanza democratica, integrazione linguistica dei migranti adulti, CPIA, identità.

### **Promoting the Linguistic Integration of Adult Migrants in Formal Education: The Provincial Adult Education Centers (CPIA)**

This article presents the results of an exploratory questionnaire administered to a sample of students from the Provincial Adult Education Center (CPIA) of Venice, collected in order to better understand opinions and behaviours in relation to the process of identity development, motivation and investment in L2. In Italy, the Adult Education Centers (CPIA) are the main public institution dealing with primary education of foreign adults offering them literacy and Italian language courses. A marginal role is assigned to *civic education* units, from a merely transmission perspective. In the search for more effective alternatives to promote the linguistic integration of adult migrants, rises the

urgency for a paradigm shift to better integrate democratic citizenship education into language courses, thus promoting the identity reconfiguration of learners.

*Keywords:* civic education, citizenship education, linguistic integration of adult migrants, formal adult education, identity.

*Elisabetta Pavan*

### **Motivazione e aspetti socio-culturali nell'insegnamento delle lingue straniere**

L'approccio umanistico-affettivo prevede una considerazione del discente quale soggetto attivo, autonomo, considerato nella sua individualità e capace di costruire la sua conoscenza mettendosi in relazione con gli altri.

Le caratteristiche che giocano un ruolo importante per imparare un'altra lingua sono quelle affettive, come la motivazione e l'empatia, e quelle sociali, come la capacità di stare bene in gruppo e sentirsi a proprio agio a contatto con altre culture.

L'aspetto sociale, la relazione con gli altri, è fondamentale e motivante a tutte le età, e con questo lavoro si vuol mettere in evidenza come gli aspetti culturali presenti nella lezione di lingua straniera possano risultare altamente motivanti e altresì un importante passo per il raggiungimento di una adeguata consapevolezza culturale e competenza interculturale.

*Parole chiave:* insegnamento delle lingue, apprendimento delle lingue, motivazione, competenza socio-culturale.

### **Socio-Cultural Aspects as Motivating Factors in the Teaching of Foreign Languages**

By shifting the focus of teaching onto learning, the humanistic-affective approach means that the student is perceived as an active, autonomous subject, and recognised as being an individual able to construct his/her own knowledge by putting him/herself in relation with others.

Indeed, a variety of factors play an important role in language learning, factors such as not only affectivity, motivation and empathy, but also social attributes, such as the ability to interact well in groups or to feel at their ease when in contact with other cultures.

The social aspect, i.e. relations with others, is both fundamental and motivating at any age and, with this study, we hope to highlight how the cultural aspects that are part of a foreign language lesson can create strong motivation as well as being an important part of acquiring adequate intercultural cultural knowledge and competencies.

*Keywords:* language teaching, language learning, motivation, socio-cultural competence.

*Aterda Lika e Alma Hafizi*

### **L'uso del testo letterario nella didattica delle lingue**

Il rapporto tra la letteratura e l'insegnamento linguistico è stato per anni oggetto di riflessione da parte degli studiosi. In periodi diversi è stato suggerito di separare l'educazione linguistica da quella letteraria, oppure si sono presentate altre impostazioni che hanno messo in rilievo il ruolo del testo letterario nell'educazione linguistica. Purtroppo però, nonostante i progressi effettuati, si può dire che la glottodidattica ha trascurato il testo letterario. Già da diversi anni la letteratura occupa un posto di secondo piano nell'insegnamento linguistico. Si considerano più importanti altri tipi di testo come testi giornalistici, testi descrittivi, testi tecnici, testi pubblicitari e soprattutto testi legati a situazioni comunicative quotidiane più o meno realistiche che mirano a riprodurre la realtà della comunicazione quotidiana.

L'obiettivo del contributo è di mettere in evidenza quanto il testo letterario possa offrire alla didattica delle lingue cercando di dimostrare che l'uso di questo tipo di testo all'interno dell'unità didattica può essere un'ottima risorsa per stimolare l'espressione del discente e la sua formazione sia linguistica che culturale.

*Parole chiave:* didattica, lingue straniere, testo letterario, tipologie testuali, letteratura dell'emigrazione.

## **The Use of Literary Texts in Language Teaching**

Researchers have been dealing with the relationship between literature and language teaching for years. At different times it was suggested to separate linguistic from literary education, or other there were other approaches that highlighted the role of the literary text in language education. Unfortunately, despite the progress made, it can be said that language teaching has neglected the importance of literary texts.

For several years, literature has been of secondary importance in language teaching. Other types of texts are considered more important such as journalistic texts, descriptive texts, technical texts, advertising texts and above all texts related to more or less realistic everyday communicative situations that aim at reproducing the reality of everyday communication.

The aim of this work is to show how much literary texts can offer to language teaching by trying to prove that the use of this type of texts within teaching units can be a fruitful resource to stimulate the learner's expression and his both, linguistic and cultural training.

*Keywords:* didactics, foreign languages, literary text, text types, emigration literature.

*Paola Begotti*

### **L'umorismo nei materiali autentici**

L'umorismo rientra a pieno titolo nelle lezioni di lingua perché consente di apprendere il lessico, i modi di dire e gli usi metaforici e culturali di un popolo in un clima sereno e divertente. L'utilizzo di materiale autentico di tipo umoristico, vale a dire tutti i messaggi destinati ai madrelingua non prodotti per uso didattico, ma per il divertimento dei madrelingua, è un'utile risorsa nella classe di lingua. Tra questi stimoli si possono elencare giochi di parole, vignette comiche, aneddoti, ma anche letture d'autori umoristici, immagini, cartelli e scritte, opuscoli, avvisi che sono realizzati sia per motivi commerciali e sia per ragioni informative o di divertimento. Insegnare alcuni aspetti della lingua attraverso un video con una scena divertente, con un cartello o una scritta

stimola la motivazione degli studenti perché si presenta la lingua reale in contesto e rende la lezione varia e divertente. In base a questi obiettivi, il contributo propone una riflessione sui vantaggi di tale utilizzo nella lezione di lingua descrivendo alcune proposte operative.

*Parole chiave:* umorismo, glottodidattica, motivazione, piacere di apprendere, apprendimento rilassato.

### **Humour in Authentic Materials**

Humour has a place in language classes because it allows students to acquire vocabulary, collocations and idioms, metaphors and cultural uses of a language in a relaxed and fun atmosphere. The use of authentic humour material, i.e. all messages intended for native speakers not produced for teaching purposes but for entertainment, is a valuable resource in the language classroom. These items include puns, comic cartoons, anecdotes, as well as readings by funny authors, pictures, signs and writings, pamphlets, and notices that are created for commercial and informational or entertainment reasons. Teaching some aspect of the language through a poster stimulates student motivation because real language is presented in context and makes the lesson varied and fun. In the light of these objectives, this article proposes a reflection on the advantages of such use in language lessons describing some operational proposals.

*Keywords:* humour, language education, motivation, pleasure of learning, relaxed learning.

## NOTE BIOGRAFICHE SUGLI AUTORI

---

**Susanna Pertot**, psicologa e psicoterapeuta, PhD in Psicologia, è docente di Psicolinguistica presso l'Università del Litorale a Capdistria in Slovenia. Gli ambiti di ricerca principali di cui si occupa riguardano il bilinguismo e l'interculturalità, l'educazione plurilingue, l'identità etnica in ambiente plurilingue e le identità sociali complesse. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni divulgative e scientifiche. Ha collaborato in diversi progetti di ricerca nazionali e transfrontalieri. Da anni tiene gruppi per genitori e corsi di aggiornamento per insegnanti sullo sviluppo del bambino e sull'infanzia e la genitorialità in ambiente plurilingue.

**Luca Melchior** ha studiato filologia tedesca e romena a Udine, Timișoara e Rostock. Nel 2004 ha ottenuto la specializzazione in Italiano come lingua straniera presso l'Università Ca' Foscari di Venezia e nel 2008 il dottorato di ricerca in Filologia romanza, studi ladini e multilinguismo in cotutela alla LMU di Monaco e all'Università degli Studi di Udine. Dal 2009 al 2018 è stato assistente universitario post-doc in Linguistica italiana, francese e romena presso il Dipartimento di studi romanzi della KFU di Graz. Dal 2018 al 2021 è stato professore per la ricerca sul multilinguismo presso l'Istituto di analisi della cultura dell'AAU di Klagenfurt, attualmente è incaricato di insegnamento presso la stessa Università (Istituto di Slavistica, School of Education). Si occupa di plurilinguismo, linguistica della migrazione, sociolinguistica, lingue minoritarie, lessicografia e storia della linguistica.

**Isabella Matticchio** ha conseguito il diploma di laurea magistrale in Lingua e letteratura italiana presso l'Università "Juraj Dobrila" di Pola e il dottorato di ricerca in Scienze linguistiche, filologiche e letterarie all'Università degli Studi di Padova. Ha svolto attività di ricerca e inse-

gnamento presso le università di Pola e Klagenfurt ed è attualmente docente al Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia di Fiume, dove è responsabile dei corsi di lingua e linguistica italiana. Si occupa di italiano in Istria, bilinguismo e plurilinguismo con particolare riferimento alle varietà in contatto nell'Istria croata.

**Delia Airoidi** è dottoranda in Studi linguistici e letterari, curriculum di Linguistica, traduzione e interpretazione, presso le università di Udine/Trieste e Salzburg. Vincitrice di vari bandi Erasmus+ in Germania, si è laureata con lode in Lettere classiche e in Filologia, lettere e civiltà del mondo antico presso l'Università degli Studi di Napoli Federico II. Cultrice della materia presso l'Università di Udine, si occupa di linguistica, didattica delle lingue e didattica dell'italiano LS. Ha frequentato e superato il corso di perfezionamento in Didattica delle lingue moderne, curriculum di Insegnamento dell'italiano a stranieri, presso la Ca' Foscari di Venezia e ha acquisito la certificazione CEDILS. Ha presentato diverse sue ricerche a convegni internazionali e ha in atto alcune pubblicazioni.

**Maja Cergolj** si è laureata in Biblioteconomia e Lingua italiana presso la Facoltà di Filosofia dell'Università di Lubiana e ha seguito corsi di approfondimento anche presso l'Università degli Studi di Firenze. Nel 2020 ha conseguito il dottorato di ricerca nel campo del Diversity management presso la Facoltà di Studi Umanistici dell'Università del Litorale. Successivamente ha partecipato a conferenze e simposi nazionali e internazionali presentando nuovi approcci didattici nell'ambito dell'insegnamento della lingua seconda e nell'ambito della gestione digitale e interattiva delle biblioteche scolastiche. Dal 2022 è membro della Commissione per l'aggiornamento del curriculum di italiano come lingua seconda nell'area bilingue dell'Istria slovena. Nell'ambito di questa collaborazione è ideatrice e amministratrice della pagina Facebook *Italia LSeconda e LStraniera*, creata per mettere in contatto e informare gli insegnanti di italiano come lingua seconda e lingua straniera nelle scuole elementari e medie con lingua di insegnamento slovena nonché per condividere preparazioni didattiche e lezioni digitali e interattive.

**Sandra Mardešić** si è laureata nel 2003 presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Zagabria in Lingua e letteratura italiana ed

Etnologia. Dal 2005 lavora presso il Dipartimento di Italianistica della Facoltà di Lettere e Filosofia di Zagabria dove tiene corsi di glottodidattica. Dal 2016 ricopre la posizione di ricercatore associato confermato. Il suo interesse scientifico riguarda i campi della linguistica applicata e della glottodidattica, temi sui quali ha pubblicato una ventina saggi in riviste e volumi internazionali e nazionali. Nel 2011 ha discusso la tesi di dottorato: *Il ruolo dell'approccio riflessivo nella formazione iniziale degli insegnanti di lingue straniere* e nel 2021 con Marija Lütze-Miculinić ha pubblicato il *Dizionario croato-italiano del linguaggio scolastico/ Manuale per studenti e insegnanti d'italiano*.

**Marija Lütze-Miculinić** si è laureata in Lingua francese e Lingua tedesca presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Zagabria. Ha lavorato come traduttrice e insegnante di francese e tedesco e come lettrice universitaria presso il Dipartimento di Germanistica della Facoltà di Lettere e Filosofia di Zagabria. Ha conseguito il grado accademico di *magisterium* in Letteratura e ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica tedesca. Dal 2020 è professoressa associata presso la Cattedra di glottodidattica di tedesco. Inoltre, insegna anche nell'ambito del corso di dottorato della stessa Facoltà. Le sue ricerche riguardano i campi della linguistica e della glottodidattica. È stata a capo di sei progetti di ricerca ed è autrice di articoli scientifici, manuali e dizionari. Attualmente è direttrice della Cattedra di glottodidattica del Dipartimento di Germanistica.

**Elisabetta Pavan**, laureata in Lingue e letterature straniere, dottorato in Linguistica e didattica delle lingue, insegna inglese all'Università degli Studi di Padova e all'Università Ca' Foscari Venezia. Collabora con l'Università del Litorale e la Euro Mediterranean University in Slovenia, dove insegna Lingua e cultura italiana, Comunicazione interculturale. Partecipa regolarmente a conferenze internazionali, ha tenuto seminari e corsi all'estero ed è stata *visiting professor* all'Università di San Paolo, Brasile. Ha pubblicato numerosi saggi in riferimento ai suoi campi di ricerca, che sono educazione e comunicazione interculturale, uso dei materiali autentici nella didattica delle lingue, English for specific academic purposes, English as a medium of instruction, inglese lingua franca, pragmatica interculturale, la formazione dei docenti di lingue



straniere. La sua recente monografia si intitola *Dalla didattica della cultura all'educazione linguistica interculturale* (Libreriauniversitaria.it).

**Maria Rosaria Graziano** è dottoranda in Lingua e Intercultura presso l'Università del Litorale di Capodistria in Slovenia, corso di dottorato in cotutela con l'Università di Cassino e del Lazio Meridionale. Il tema della sua ricerca è *L'integrazione degli alunni stranieri e la gestione scolastica di un ambiente multiculturale nel territorio di Minturno-Scauri. Proposta per un modello di riferimento locale*. È dirigente scolastico dal 2009 e oggi riveste anche il ruolo di dirigente sindacale. Laureata in Giurisprudenza presso la Seconda Università degli Studi di Napoli, ha superato l'Esame di Stato per l'iscrizione all'albo degli Avvocati presso la Corte d'Appello di Napoli e si è sempre occupata di contenzioso in materia lavoristica.

**Annalisa Brichese** è dottoranda in Linguistica Educativa presso l'Università Ca' Foscari di Venezia con dottorato internazionale con l'Università del Litorale. Il tema della sua ricerca è la didattica dell'italiano L2 in contesto di apprendimento formale all'interno dei corsi Pre-A1 dei Centri Provinciali d'Istruzione per gli Adulti in Italia (CPIA). È assistente alla didattica, sia in presenza sia *online*, nei corsi di Didattica della Letteratura e della Comunicazione interculturale, Comunicazione interculturale e Linguistica educativa presso l'Università Ca' Foscari ed è formatrice del Centro di ricerca in Didattica delle Lingue della stessa Università. È, inoltre, referente didattica del Master in Educazione linguistica inclusiva ed accessibile - MELIA di Ca' Foscari Challenge School. I suoi principali interessi di ricerca e studio sono la didattica dell'italiano come lingua seconda, l'inclusione degli studenti con bisogni linguistici speciali, la comunicazione interculturale e la mediazione linguistico-culturale.

**Elvira Carlotti** è laureata in Scienze linguistiche e Letterature straniere presso l'Università Cattolica di Brescia e presso la Karl-Franzens Universität di Graz ha conseguito la laurea in *Lehramt*. Successivamente ha svolto l'anno di prova presso un liceo di Graz, dove ha ottenuto l'abilitazione all'insegnamento. Ritornata in Italia ha lavorato in diversi istituti scolastici pubblici e privati. Dal 2019 è insegnante di ruolo (classe

di concorso A023, Italiano per alloglotti) presso il Centro Provinciale per l'Istruzione degli Adulti (CPIA) di Venezia, dove insegna italiano L2 ad adulti stranieri e ricopre l'incarico di referente di Sede associata. Dal gennaio 2022 è iscritta al corso di dottorato di ricerca in Didattica delle lingue straniere presso la Karl-Franzens Universität di Graz.

**Aterda Lika** è laureata in Lingua e cultura italiana e Lingua e letteratura albanese con Master in Linguistica, indirizzo Didattica delle lingue straniere. Ha conseguito il dottorato di ricerca in Linguistica con una tesi dal titolo *Lo sviluppo della competenza comunicativa in funzione alla comunicazione interculturale*. Attualmente è docente di Didattica dell'italiano, Introduzione alla linguistica e Comunicazione interculturale presso l'Università di Scutari.

**Alma Hafizi** ha conseguito il dottorato di ricerca presso l'Università di Tirana nel 2007 con una tesi intitolata *Letteratura di confine* e dal 2012 è professoressa associata in Lingua e letteratura italiana presso l'Università di Scutari. È stata ricercatrice negli anni 2000-2002 presso l'Università di Firenze. È collaboratrice scientifica e membro del Consiglio dei delegati per l'Università di Scutari. Ha partecipato a numerosi convegni nazionali e internazionali, è autrice di pubblicazioni, saggi scientifici, studi nonché traduttrice.

**Paola Begotti** fin dal 1995 insegna italiano a stranieri presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Ha pubblicato saggi e libri relativi a diversi argomenti, in particolare sull'insegnamento delle lingue ad adulti, sulla didattizzazione di materiale autentico, sulla didattica della storia dell'arte e della letteratura, sull'uso del video e del cinema nella glottodidattica, sulle tecniche glottodidattiche e sull'insegnamento delle microlingue.

Il bilinguismo e il multilinguismo sono realtà del mondo contemporaneo caratterizzate da fattori storici, sociali ed economici. La politica linguistica di un Paese, nel momento in cui contribuisce anche alla conoscenza e all'uso di una o più lingue attraverso vari elementi, e in particolare l'istruzione, è di grande importanza per lo sviluppo e il mantenimento del bilinguismo o del plurilinguismo negli ambienti di contatto linguistico. Nives Zudič Antonič e Mojca Cerksenik, curatrici del libro, hanno incluso nella monografia contributi sull'insegnamento e l'apprendimento dell'italiano in contesti plurilingui e interculturali. Selezionando inoltre vari argomenti relativi all'insegnamento e all'apprendimento dell'italiano - dalla politica linguistica, al ruolo dei genitori nella conservazione della lingua, all'uso di Internet nell'insegnamento delle lingue, all'impatto della motivazione, agli aspetti socio-culturali, ai testi letterari nell'insegnamento linguistico - hanno aggiunto alla monografia una dimensione globale. Ciò significa che tutti gli argomenti presentati possono essere messi in relazione, confrontati o applicati in qualsiasi contesto caratterizzato da tratti plurilingui e pluriculturali.

In tutti i contributi della monografia si intreccia il filo conduttore della lingua e della cultura, del loro valore e della loro rilevanza per una società interculturale e diversificata come quella odierna, una società che assicura il progresso socio-economico attraverso il rispetto della lingua e della cultura.

**prof. Sonja Novak Lukanović**

Nel mondo di oggi, il bilinguismo e il plurilinguismo sono fenomeni molto diffusi e pertanto assiduamente studiati e al centro di costante dibattito. Il fatto che gran parte della popolazione mondiale sia bilingue, se non addirittura poliglotta, dimostra che il contatto con la diversità linguistica non costituisce alcuna difficoltà, tutt'altro, moltiplica e raffina i punti di vista di un individuo e determina un maggior sviluppo delle sue potenzialità intellettuali, sociali e culturali. La letteratura scientifica in tutto il mondo sta investendo grandi energie in quest'ambito di studi e il libro *Percorsi di insegnamento e apprendimento dell'italiano in contesti plurilingui e pluriculturali* curato da Mojca Cerkmvenik e Nives Zudič Antonič ne è la prova tangibile dell'assoluto bisogno di aggiornare e collaudare costantemente le nuove esperienze e le ricerche più sofisticate. Anche gli autori del presente volume si allineano alle ultime tendenze e trascurano l'interesse esclusivo per lo studio delle regole intrinseche al sistema linguistico, cercando piuttosto di spiegare la loro plausibilità e giustificazione in seguito alla formazione neurale e alla correlazione con le altre funzioni cerebrali. In tal modo le ricerche linguistiche, didattiche, letterarie e sociolinguistiche ivi incluse diventano piattaforme ideali per una lettura comparata, esaustiva e circoscritta dei risultati empirici e teorici sul bilinguismo e plurilinguismo.

**prof. Rita Scotti Jurić**



