



Esperimenti di
educazione
linguistica integrata

di LUISA REVELLI



Le seul véritable voyage, le seul bain de jeunesse,
ce ne serait pas d'aller vers de nouveaux paysages,
mais d'avoir d'autres yeux,
de voir l'univers avec les yeux d'un autre, de cent autres,
de voir les cent univers que chacun d'eux voit,
que chacun d'eux est.

Marcel Proust, *À la recherche du temps perdu*

Gli insegnamenti linguistici nella scuola italiana

Benché la scuola italiana sia tradizionalmente più incline agli insegnamenti linguistici che a quelli d'ambito scientifico, ci si lamenta spesso delle scarse competenze possedute dagli studenti rispetto all'uso delle lingue, materna e straniera, imputando in gran parte la responsabilità degli apprendimenti insoddisfacenti all'inefficacia degli interventi didattici. In effetti, al di là dei casi specifici e particolari, il modello di insegnamento delle lingue previsto dalla scuola presenta un indubbio elemento di criticità: le diverse lingue del curricolo scolastico sono proposte in modo parcellizzato, asincrono e scollegato, come se le acquisizioni avvenissero per compartimenti giustapposti e separati¹. Le conseguenze di un'impostazione di questo tipo sono molteplici: da un lato, invece di abituarsi a trasferire strategie e competenze trasversali da un codice all'altro, gli allievi si abituano a elaborare le singole lingue in modo schematico, scolastico e poco riflessivo; d'altro lato, a livello organizzativo, si creano situazioni di vera e propria concorrenza tra gli insegnamenti linguistici

del curricolo che vengono dilatati, compressi o soppressi secondo una logica non sempre ispirata ai bisogni formativi reali. L'effetto complessivo è quello della coperta troppo corta: comunque la si disponga, lascia spoglie zone che si vorrebbero invece ben protette.

Il caso della Valle d'Aosta

Nella scuola di base valdostana l'insegnamento dell'inglese si è ormai da anni aggiunto a quello delle due lingue ufficiali, italiana e francese. Il quadro degli insegnamenti linguistici si fa ancor più articolato se si tiene conto delle istanze di valorizzazione delle parlate minoritarie endogene (francoprovenzali e walser), e dell'ingresso nelle classi comuni di bambini provenienti da diverse aree del mondo, portatori di lingue e culture anche molto differenti da quelle locali o previste dal percorso curricolare.

Gli insegnanti valdostani si trovano dunque a operare in un contesto educativo indubbiamente stimolante e fecondo, ma anche impegnativo e non privo di ele-

¹ È opportuno osservare che il problema del frazionamento degli insegnamenti linguistici non caratterizza soltanto la scuola italiana, ma è anzi un difetto evidenziato nell'organizzazione didattica di un gran numero di Paesi, europei ed extraeuropei, mono e plurilingui. Proprio per questa ragione, negli ultimi anni si sono moltiplicate le proposte teoriche volte all'introduzione di modelli improntati a metodi di taglio interlinguistico o comparativo-contrastivo spesso inclusivi anche di lingue non previste dai *curricula* scolastici, riconducibili sotto l'etichetta di *approches plurielles*.

Per una rassegna di esempi d'ambito francofono, cfr. M. Candelier, G. Ioannitou, D. Omer et M.-T. Vasseur, *Conscience du plurilinguisme. Pratique, représentations et interventions* (a cura di), Presses Universitaires de Rennes, 2008.

menti di criticità: interrogati in proposito, molti non esitano a esprimere il loro smarrimento di fronte alla complessa variegatura delle situazioni, alla difficile gestione della pluralità dei bisogni individualmente espressi dagli alunni, all'inaccessibilità degli impianti teorici espressi dall'universo scientifico degli esperti rispetto a modi e tempi dell'educazione linguistica, e di quella plurilingue in particolare.

Competenze linguistiche e didattica delle lingue moderne

Se da un lato sono state oggi definitivamente sfatate alcune false credenze a proposito dei presunti effetti negativi del bilinguismo, d'altro lato indicazioni sull'insegnamento plurilingue spesso evasivamente ottimistiche dipingono processi educativi e traguardi che nella realtà scolastica quotidiana non sono invece così semplici da governare, né da raggiungere: alcuni recenti documenti del Consiglio d'Europa² compiono uno sforzo per fornire indicazioni più realistiche e concrete sul quadro didattico di riferimento, ma le prospettive delineate implicano competenze molto specifiche di cui gli insegnanti non sempre dispongono. I materiali didattici in circolazione, poi, richiedono spesso significativi adattamenti e rimaneggiamenti: l'editoria scolastica propone, infatti, una moltitudine di prodotti molto accattivanti sotto il profilo grafico e innovativi in quanto a multimedialità, ma la prospettiva glottodidattica sottesa presuppone sempre classi di apprendenti omogenee al loro interno; non tiene conto dei sistemi linguistici di partenza degli alunni, delle loro differenze individuali, di ciò che già sanno rispetto alla loro lingua materna e alle altre eventuali lingue del repertorio di riferimento; continua, infine, a fare riferimento all'apprendimento di una sola lingua alla volta, proponendo i contenuti ad essa connessi senza coerenza né coordinamento con altre conoscenze linguistiche e senza far leva sulle strategie e operazioni cognitive che gli alunni potrebbero facilmente mettere in atto, in quanto già sperimentate e affinate per l'apprendimento della lingua materna e di eventuali altri codici.

Gli studi sull'acquisizione delle lingue ci dicono invece che un'educazione linguistica proposta secondo una prospettiva coordinata e unitariamente orientata al confronto di sistemi linguistici diversi favorisce lo sviluppo di capacità di riflessione metalinguistica, di astrazione e di pensiero formale sostenendo il rafforza-

mento reciproco degli apprendimenti relativi a codici differenti e contribuendo allo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa complessiva dell'allievo. La comparazione fra sistemi linguistici e comunicativi diversi promuove, in più, un progressivo interesse per il confronto tra le percezioni, i modi di pensare e di agire della comunità di appartenenza e quelli appartenenti ad altre comunità: si tratta quindi di una fondamentale risorsa per favorire, anche, la dimensione interculturale degli apprendimenti.

Educazione linguistica integrata con "Squiapeun"

Nasce su questi presupposti e con l'obiettivo di mettere a punto dei materiali fruibili per una didattica plurilingue appropriata al contesto scolastico valdostano il percorso di *educazione linguistica - che definiremo integrata* per sottolineare la dimensione di reciprocità funzionale e di interazione coordinata implicata per le diverse lingue coinvolte - cui fanno riferimento le schede pubblicate in questo volume.

Per la verità, quando si elabora un progetto glottodidattico con uno scopo di questo tipo si procede, normalmente, in primo luogo alla pianificazione di un curriculum e alla definizione di un sillabo a partire dal quale predisporre materiali concepiti *ad hoc*, quindi strettamente funzionali ai destinatari di riferimento e agli obiettivi didattici previsti. In questo caso, il percorso è invece stato inverso: la redazione della rivista *L'école valdôtaine* mi ha proposto di ideare delle attività di educazione linguistica a partire da un testo già approntato e con altri fini: la storia di *Squiapeun* è, infatti, stata concepita nell'ambito del Progetto europeo Socrates Comenius « *Enseigner la tradition : savoir d'où l'on vient pour savoir où l'on va* » con l'obiettivo per tutti i bambini coinvolti di « *construire une véritable culture européenne par la recherche ethnologique de leurs propres traditions avant de regarder celles des autres, de les comprendre, de les partager et de les reconstruire dans une œuvre vivante commune* ».

Le caratteristiche strutturali della storia si sono peraltro rivelate idonee all'impostazione di un programma che prevedesse l'armonizzazione dei saperi linguistici in termini di sinergia tra gli insegnamenti. In questo senso, poiché le lingue presenti nella storia originale di *Squiapeun* - italiano, francese, inglese, spagnolo e greco - non trovavano esatta corrispondenza nel repertorio di riferimento dei bambini valdostani né rispondevano a principi di intercomprensione che avrebbero

² Il FREPA (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to languages and cultures*) o CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles*), elaborato dal Centre Européen pour les Langues Vivantes (CELV), si propone come strumento didattico concreto che « *développe de façon concrète la conception de la compétence plurilingue et interculturelle promue par le Conseil de l'Europe depuis le Cadre européen commun de référence pour les langues* » (<http://carap.ecml.at>). Elementi di inquadramento più teorico e generale sono contenuti nella *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Language Policy Division, Directorate of Education and Languages, Council of Europe, Strasbourg, 2010).

potuto facilitare i compiti di elaborazione linguistica, si è scelto di mantenere la struttura pentalingue, ma assegnando ai diversi codici ruoli funzionalmente differenziati (e necessariamente minimi per il greco, per ovvie ragioni di distanza dalle conoscenze degli alunni); di prevedere con la maggior flessibilità possibile l'opportunità per gli insegnanti di integrare altre lingue, endogene ed esogene, locali, minoritarie o di migrazione; di individuare la lingua italiana, materna o seconda per tutti gli apprendenti, come oggetto privilegiato della riflessione metalinguistica, come bussola, tramite e punto di partenza di tutte le attività (cfr. § *Il percorso didattico*).

Una volta strutturato il percorso, nell'a.s. 2010/2011, tutti i materiali predisposti sono stati testati nell'ambito di un progetto di tirocinio condotto da 16 studenti del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università della Valle d'Aosta. La sperimentazione ha coinvolto un centinaio di alunni di scuola dell'infanzia e scuola primaria, sotto la supervisione di Carla Ansaldi e Franca Pedoni, grazie alla disponibilità di cinque istituzioni scolastiche valdostane e alla collaborazione di 12 volenterosi insegnanti³.

Obiettivi e presupposti

Gli esperimenti di educazione linguistica, utilizzati per la sperimentazione, sono dunque stati concepiti a partire dal racconto della storia di Squiapeun, ideato in cinque lingue diverse da bambini frequentanti le scuole di altrettanti paesi europei. La storia, che racconta i vagabondaggi per l'Europa di un troll irrequieto e dispettoso, si presta bene alla strutturazione di un percorso - allo stesso tempo linguistico e geografico - articolato in tappe, e adatto a destare un interesse spontaneo in apprendenti preadolescenti: i numerosi difetti del protagonista, Squiapeun, ne fanno un eroe molto umano, che nel suo travagliato percorso affronta con una buona dose di comicità e altrettanta capacità di adattamento le stramberie che capitano - o più spesso egli stesso fa capitare - sul suo percorso; il tema del viaggio, nel quale gli alunni stranieri possono vedere riflessa la loro esperienza di migranti, è impostato in modo avventuroso, ma senza toni da epopea; la struttura aperta della narrazione offre poi l'opportunità di integrare le avventure del protagonista ideando nuove tappe e destinazioni, lasciando quindi aperta la possibilità di includere un numero di ulteriori lingue sulla base di scelte e necessità determinate dal contesto di riferimento.

Il percorso didattico progettato si rivolge ad alunni indifferentemente monolingui o plurilingui, italofoeni e non italofoeni. I materiali predisposti per la sperimentazione

sono però stati concepiti per due distinte coorti di allievi: la prima, costituita da bambini frequentanti l'ultimo anno della scuola dell'infanzia e il primo biennio della primaria (4-7 anni), rispetto ai quali il percorso si prefigge una prima opera di sensibilizzazione generale e, quindi, di promuovere a livello psicolinguistico un'azione di decentramento dalla lingua madre; la seconda, formata dagli alunni delle ultime classi della scuola primaria e da quelli del primo anno della secondaria di primo grado (8-12 anni), per i quali il percorso costituisce un primo approccio metalinguistico al plurilinguismo per favorire l'attivazione di processi cognitivi e strategie che sostengano la comprensione delle modalità di funzionamento delle lingue e, di conseguenza e in parallelo, lo sviluppo di competenze linguistiche prevalentemente *ricettive*.

Per motivi di spazio e ragioni tecniche, data la natura sonora di parte dei materiali predisposti, le proposte didattiche dedicate agli apprendenti più giovani non vengono qui pubblicate. Sintetizziamo comunque, brevemente, le principali caratteristiche dell'itinerario previsto, basato su attività esclusivamente orali, e fondamentalmente finalizzato a potenziare la *consapevolezza fonologica* degli alunni rispetto alla lingua italiana, a sensibilizzarli alle differenze che intercorrono fra i suoni di questa e quelli impiegati in altre lingue, ad abituarli a riflettere sulla dimensione - semantica e sociolinguistica - di parole ed espressioni, a potenziare in loro, insomma, l'interesse all'osservazione e l'attitudine alla riflessione nei confronti dei fenomeni e dei sistemi linguistici.

Con questi obiettivi, agli alunni di 5 anni coinvolti nella fase di sperimentazione dei materiali sono state proposte, durante la lettura della versione italiana della storia di Squiapeun, attività che comprendevano anzitutto la verifica della comprensione dei testi, l'interpretazione dei significati di singole parole o frasi, la richiesta di riformulazione di espressioni, la manifestazione di giudizi di accettabilità a proposito di proposizioni intenzionalmente fornite in forme agrammaticali (prive degli accordi fra soggetto e predicato, fra nome e aggettivo, ecc.: es. *le mucca, spaventati, cominciare a correre di qua e di là*).

La lettura dell'adulto prevedeva anche l'inserzione a sorpresa di parole o intere frasi espresse in francese, inglese o spagnolo: i bambini dovevano, in questi casi, identificare l'espressione intrusa, attribuirle alla lingua di appartenenza e formulare ipotesi sul suo significato, a partire dal contesto testuale (parole e frasi precedenti e seguenti), dalla prossimità fonetica con le corrispondenti espressioni in italiano o in altre lingue conosciute, dall'eventuale presenza di basi lessicali tra-

³ Cfr. oltre § *Le esperienze nelle classi*.

sparenti, da informazioni desunte dal contesto extralinguistico.

L'obiettivo era di attivare nei bambini strategie utili per l'elaborazione di inferenze e congetture, che dovevano condividere e confrontare con quelle dei compagni, esercitandosi a esplicitare gli argomenti a sostegno delle proprie ipotesi e valutando l'attendibilità di quelle proposte dagli altri anche facendo riferimento a regole generali e a criteri di continuità e regolarità che gradualmente li conducevano a riconoscere e *costruire* alcuni principi generali del sistema linguistico e grammaticale. Ulteriori compiti erano finalizzati ad attribuire agli apprendenti un ruolo attivo e consapevole nell'utilizzo di semplici *routine* comunicative e termini strategici per il contesto narrativo della storia di *Squiapeun*.

L'intero percorso è stato accompagnato da interviste individuali e discussioni di gruppo volte a definire l'idioletto di ciascun bambino e a indurre gli alunni a prendere gradualmente coscienza non soltanto dei propri comportamenti linguistici, ma anche delle conoscenze implicite che dei diversi codici già possiedono. L'occasione di parlare di sé e delle proprie abitudini per costruire un'autobiografia sociolinguistica è stata colta con entusiasmo e ha gratificato i piccoli alunni; la scoperta di riuscire a comprendere parole o frasi di lingue, come lo spagnolo, mai incontrate prima li ha motivati ad affrontare gli esercizi di riflessione richiesti; l'esplicita legittimazione di tante lingue diverse li ha aiutati a scoprire il fascino di diverse sonorità.

A fianco delle attività di educazione linguistica, ai bambini sono stati proposti esercizi psico-motori, giochi da tavolo, drammatizzazioni e attività diverse, fra le quali la preparazione gastronomica di alcuni dei piatti tipici gustati da *Squiapeun* nei suoi vagabondaggi.

I materiali destinati al campione di apprendenti di 8-12 anni, qui pubblicati, sono stati impostati sulla base di analoghi presupposti teorici e obiettivi generali, ma strutturati per una somministrazione basata sulla lingua scritta, conformemente ai principi dell'intercomprensione messi a punto da Claire Blanche-Benveniste⁴ e nella consapevolezza che la comprensione dei testi scritti risulta *"decisamente meno complicata, giacché si può sbirciare prima e dopo, anche soffermandosi per riflettere, se necessario"*⁵.

Vedremo più avanti l'articolazione del percorso didattico che, anche in questo caso, non si propone prioritariamente l'insegnamento di nuove lingue, ma mira

invece al trasferimento di attitudini linguistiche e metalinguistiche dalla lingua meglio padroneggiata e/o prevalente nel contesto di riferimento a quelle seconde o straniere. Un primo traguardo riguarda allora l'acquisizione di consapevolezze rispetto al funzionamento dell'italiano: si tratta, in sostanza, di condurre gli allievi a riflettere sugli automatismi che spontaneamente introducono nelle loro produzioni, di disinnescare quelli che li inducono a commettere errori, di potenziare invece quelli positivi, rendendo consci, espliciti e intenzionali i dispositivi (le regole grammaticali) che già senza consapevolezza applicano normalmente. Si tratta, poi, di condurre gli allievi a verificare se quegli stessi dispositivi sono condivisi, e in che termini, dalle altre lingue di cui a casa o a scuola hanno esperienza e da eventuali ulteriori codici con i quali hanno occasione di venire in contatto. La comparazione li dovrà gradualmente guidare a distinguere ciò che appartiene a tutte le lingue da ciò che caratterizza soltanto alcune o una di esse; a elaborare ipotesi che consentano loro di postulare la generalizzazione di alcune categorie universali della comunicazione linguistica e ad astrarre delle regole che giustificano la regolarità o irregolarità di certi fenomeni nei diversi idiomi. Questo processo, riflessivo e ricorsivo, dovrebbe progressivamente incrementare l'*interlingua* degli apprendenti di nuovi dati utili alla ristrutturazione e al consolidamento delle conoscenze relative alla lingua materna e allo stesso tempo fornire strategie e procedure utili a favorire l'acquisizione di competenze relative ad altri codici.

Agli obiettivi di ordine cognitivo il percorso previsto si propone di affiancare traguardi più ampi, finalizzati a promuovere una maggiore cognizione delle caratteristiche di mutevolezza, spaziale e temporale, che contraddistinguono gli usi e i comportamenti dei parlanti, quindi anche una riflessione critica intorno alle rappresentazioni individuali e sociali nei confronti delle lingue e delle comunità cui esse sono associate per favorire la legittimazione e anzi uno spontaneo interesse verso l'alterità linguistica e culturale.

Il percorso didattico

Come anticipato, la storia di *Squiapeun* è articolata in cinque episodi, cui corrispondono altrettante unità didattiche qui presentate sotto forma di schede. Ciascuna di esse suggerisce attività di riflessione linguistica e meta-

⁴ Alla linguista francese può essere attribuita la coniazione del termine *intercomprensione* e la definizione delle caratteristiche di tale fenomeno sia sotto il profilo teorico sia in chiave metodologico-didattica nell'ambito del *Progetto EuRom* che, dopo anni di ricerca e sperimentazione, ha condotto alla messa a punto di un vero e proprio metodo di insegnamento/apprendimento contemporaneo delle lingue romanze. L'ultima edizione del manuale è uscita, postuma, nel 2011, a cura di Raffaele Simone (*EuRom5. Leggere e capire cinque lingue romanze*, Hoepli, Milano, 2011). Per una rassegna dei numerosi progetti dedicati all'intercomprensione sviluppati in ambito europeo si rimanda ad A. Benucci (ed), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Utet Università, Torino, 2005.

⁵ L. Canepari, "Trasparenza e opacità fonica: per una comparazione fra lingue romanze", in M.-C. Jamet (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche*, Libreria editrice Cafoscarina, Università Ca' Foscari, Venezia, 2009, p. 32.

linguistica ideate a partire dal testo del racconto: le attività devono naturalmente essere semplificate o adattate a livelli di approfondimento diverso a seconda della composizione della classe, delle competenze linguistiche e dell'interesse degli alunni. In chiusura, è proposta una sesta unità di ripasso e verifica.

Gli stimoli didattici offerti dalle schede possono essere integrati da numerosi altri, di differente argomento, scopo didattico o taglio disciplinare: il tema del *viaggio*, intorno al quale il racconto prende corpo, può costituire l'occasione per proporre agli alunni l'esposizione orale o scritta delle loro personali esperienze di viaggio, trasferimento o migrazione; lo snodarsi delle avventure in differenti paesi può sollecitare l'introduzione di argomenti legati alla geografia europea e l'approfondimento di aspetti relativi alla rappresentazione cartografica; la presenza nella storia di creature fantastiche può dare il via a collegamenti con testi letterari che narrano le vicende di esseri leggendari e mitologici, vicini o distanti, nel tempo e nello spazio; i riferimenti all'antichità, che si prefiggono di far percepire agli alunni la dimensione dell'evoluzione diacronica delle lingue e, allo stesso tempo, i loro rapporti genealogici, offrono a chi lo desideri l'opportunità di trovare allacciamenti con il programma di storia.

Analogamente, è possibile adattare i contenuti linguistici, lessicali e grammaticali, al programma previsto per le lingue incluse nel curriculum scolastico e, quindi, procedere parallelamente per l'italiano, il francese e l'inglese sulla base dei bisogni degli alunni e in rapporto agli obiettivi didattici pianificati. Rispetto a questo aspetto, si è volutamente evitato di proporre attività che presupponessero conoscenze grammaticali esplicite approfondite: i riferimenti ai concetti di genere e numero e alle categorie del sostantivo, del verbo, dell'aggettivo e del pronome (più specificamente, del pronome personale con funzioni di soggetto) sono state introdotte come circostanze utili per la presentazione di *etichette* eventualmente ancora sconosciute che dovrebbero, nel contesto proposto, essere percepite dagli alunni come necessarie perché strumentali all'esame comparativo del funzionamento delle lingue. Si tratta, in altre parole, di far avvertire agli alunni la necessità di individuare e denominare in modo univoco le funzioni assunte dalle parole all'interno di una frase esattamente nello stesso modo in cui, per commentare le performance delle squadre di calcio, si rende indispensabile identificare i ruoli di portiere, mediano o mezzapunta assunti dai calciatori, ruoli presenti nelle squadre della *Juventus*, del *Real Madrid*, del *Chelsea* o del *Paris Saint-Germain*, ma in ciascuna di esse diversamente disposti sul campo di calcio a seconda delle diverse strategie di formazione adottate.

Durante le attività di riflessione metalinguistica, così come rispetto a tutte le altre proposte nelle schede, sarà l'insegnante a decidere quali temi o argomenti sviluppare attraverso discussioni, animazioni, supporti multimediali, compiti orali o scritti, lavori individuali, di gruppo o di classe. Ci limitiamo a segnalare come punti di attenzione i seguenti principi generali:

- tutte le acquisizioni nelle lingue 2, 3, 4 proposte dalla storia di Squiapeun o aggiunte per scelta degli insegnanti devono fondarsi su consapevolezze indubitabilmente acquisite rispetto alla lingua italiana che, quindi, va assunta come tramite e punto di riferimento per ogni attività: *"il faut d'abord s'assurer que la langue source est posée, bâtie, avant d'entrer dans un système plus complexe de comparaison, d'opposition et de reconnaissances formelles avec d'autres langues, d'autres codes"*⁶. Questo significa, tra le altre cose, che prima di affrontare i sistemi di scrittura nelle altre lingue è indispensabile che gli apprendenti padroneggino le convenzioni grafiche e ortografiche della lingua italiana;
- le competenze *produttive* nelle lingue 2, 3, 4 possono essere chiamate in causa soltanto quando siano state sufficientemente esercitate e soddisfacentemente acquisite quelle *ricettive*: *"un elemento fondamentale della competenza plurilingue è lo sviluppo consolidato delle abilità ricettive prima di passare alla fase di produzione. All'inizio ciò porta a una maggiore enfasi sull'ascolto e sulla lettura in modo da permettere all'allievo di elaborare nella sua mente parole e strutture, significati e contenuti, senza il carico aggiuntivo creato dall'obbligo di parlare e scrivere subito"*⁷. Per questa ragione, nel percorso previsto le operazioni di traduzione rappresentano, in realtà, esercitazioni per lo sviluppo di strategie di conversione e prevedono che la lingua d'arrivo sia l'italiano. Analogamente, le richieste di elicitazione fanno sempre riferimento a parole o espressioni reperibili nel testo della storia, e gli esercizi di completamento di testi bucati (*cloze*) forniscono in prima battuta l'elenco disordinato delle parole mancanti che, quindi, gli alunni possono identificare anche senza averle memorizzate: in questo modo le energie si concentrano integralmente sull'obiettivo del compito (riconoscere e scegliere la parola giusta fra quelle fornite utilizzando strategie e criteri basati sulle caratteristiche della frase da completare, sulla natura delle parole che precedono e seguono il *buco*, ecc.) senza disperdersi in altre incombenze (cercare di ricordare la parola indicante un certo significato; avere presente come si scrive correttamente, ecc.);

⁶ P. Escudé, P. Janin, *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*, CLE International, Paris, 2010, p. 48.

⁷ M. Dodman, "Le caratteristiche del plurilinguismo in ambito scolastico", in M. Dodman, L. Portesi (eds), *Crescere in più lingue*, Edizioni Junior, Quaderni di documentazione dell'Istituto Pedagogico di Bolzano, Azzano San Paolo, 2000, p. 19.

- le acquisizioni degli alunni devono rispondere a *principi qualitativi*, piuttosto che quantitativi. Il percorso previsto, in altre parole, non si propone l'insegnamento di un pacchetto preconfezionato di nozioni, ma l'interiorizzazione di procedure cognitive, l'automatizzazione di strategie, lo sviluppo di atteggiamenti riflessivi e motivati: si tratta di traguardi in gran parte difficili da quantificare perché non sempre visibili e difficilmente misurabili. Anche i saperi più tangibili proposti nelle schede potranno forse apparire poco *voluminosi* e a tratti ripetitivi: in realtà, ciò che in esse può apparire ridondante risponde a un intenzionale richiamo di contenuti già introdotti in precedenza, ricorsivamente riproposti, eventualmente con prospettive differenti o con un più elevato livello di approfondimento, per consolidare i *processi* acquisizionali sottostanti.

Rispetto al potenziamento lessicale, ad esempio, questo principio si traduce praticamente nella cosiddetta *tecnica del richiamo*: i lessemi che si desidera vengano memorizzati dagli alunni tornano a più riprese in contesti diversi, in modo tale che gli apprendenti se ne impadroniscano gradualmente, prima a livello ricettivo, solo successivamente produttivo, ma sempre in riferimento a un contesto testuale e attraverso processi di collocazione del nuovo dato all'interno di una rete mentale di associazioni lessicali;⁸

- il metalinguaggio impiegato per descrivere i fenomeni linguistici oggetto di osservazione, e quindi le *etichette* grammaticali di uso, registro, definizione e classificazione, deve essere condiviso da tutti gli insegnanti, di italiano, francese e inglese, che interagiscono con gli alunni. L'adozione di un lessico e di criteri descrittivi comuni deve evitare il rischio di sovrapposizioni o contraddizioni nei metodi didattici e in quelli di correzione e valutazione, accompagnandosi all'adozione collegiale di modelli teorici che favoriscano la trasferibilità di dispositivi da un codice all'altro anche attraverso l'armonizzazione dei *curricula* relativi alle singole lingue.

Attività e materiali

Procediamo ora a presentare i principali contenuti del percorso didattico delineato nelle sei unità dedicando qualche breve digressione a particolari effetti e risultati emersi nella fase di sperimentazione dei materiali.

La prima unità didattica - Squiapeun è rappresentato nel suo ambiente d'origine: i boschi e le montagne dell'alta Valpelline. Prima della lettura del testo, l'insegnante può cogliere l'occasione per una presentazione delle caratteristiche morfologiche e della geografia della Valle d'Aosta (1.1.), eventualmente facendo riferimento anche alle creature fantastiche dell'immaginario leggendario dell'ambiente montano⁹ o alla sua fauna reale. Una volta messo a fuoco il contesto di partenza del racconto, se ne può sinteticamente anticipare il contenuto generale per sottolineare come sia nato dalla fantasia di bambini di differenti lingue e paesi. Nell'attività 1.3. viene a questo scopo introdotto l'*incipit* della storia nella versione pentalingue: gli alunni hanno così modo di rendersi concretamente conto di come prenda forma nei diversi idiomi e, confrontando i testi, possono constatare attraverso attività guidate (1.4.) che le loro capacità di orientarsi fra codici diversi, anche del tutto sconosciuti, sono superiori a quanto si potrebbe immaginare. Per l'insegnante si tratta di una prima occasione per verificare il livello di confidenza della classe con le lingue che veicolano la storia e la disponibilità degli alunni a lavorare anche con quelle mai precedentemente incontrate.

Dopo queste premesse, è tempo di procedere a introdurre la prima puntata.

Il racconto dovrebbe preferibilmente essere letto dall'insegnante alla classe, e questo non soltanto per gli effetti positivi che la *lettura dell'adulto* produce nei bambini, ma anche per evitare che ostacoli di natura decifrativa possano frapporsi alla comprensione dei contenuti del racconto: lo scopo principale dell'attività è, infatti, quello di sollecitare una riflessione linguistica, interlinguistica e metalinguistica a partire dal testo che, quindi, per poter veicolare stimoli e riflessioni deve risultare agli alunni il più possibile chiaro e attraente.

Le attività che seguono la lettura si prefiggono, da un lato, di mettere a fuoco il repertorio linguistico dell'area valdostana, con particolare attenzione al francoprovenzale, rappresentato anche attraverso alcune parole strategiche¹⁰ inserite nel testo (1.9.); di ispirare, d'altro lato, una prima riflessione a proposito delle lingue rappresentate nella storia e di eventuali altre lingue, endogene ed esogene, di cui gli alunni sono portatori (1.5.). A questo proposito, occorre segnalare che la richiesta di autovalutazione dei livelli di conoscenza linguistica non dovrà avere alcuna pretesa di attendibilità: le stime dei bambini risentono, ancor più di quel-

⁸ Tutti gli studi dedicati all'acquisizione lessicale insistono sull'importanza della variabile legata alla frequenza con cui l'apprendente incontra un lessema: è indubbio che la presentazione episodica di una parola e del suo significato abbia scarsissime possibilità di risultare efficace (cfr. A. Corda, C. Marelli, *Insegnare e imparare il lessico*, Paravia, Torino, 1999).

⁹ Il bestiario folkloristico della montagna valdostana viene evocato, ad esempio, in molte delle fiabe tradizionali della Val d'Ayas raccolte nel recente volume di R. Decime, A. Brunod, *Così vicino... Così lontano. Racconti, fiabe e leggende della Valle d'Ayas*, Tipografia Duc, Saint-Christophe, 2009.

¹⁰ Consideriamo strategici quei termini che, per ragioni diverse, sono generalmente noti anche ai non parlanti il *patois*: così ad esempio la voce *désarpa*, che alludendo al ritorno a valle delle mandrie dagli alpeggi identifica anche le feste locali a questo evento correlate.

le degli adulti, di una moltitudine di variabili interne ed esterne. Pur riflettendo l'immagine effettiva dei domini sociolinguistici locali, nella fase di utilizzo sperimentale delle schede le risposte fornite dal campione di riferimento hanno, ad esempio, evidenziato:

- un'inclinazione degli alunni maschi a dichiarare competenze superiori rispetto a quelle espresse dalle femmine. Si tratta di un fenomeno già osservato in letteratura, anche per l'area valdostana¹¹;
- la scelta operata da tutti gli alunni non italofoeni di dichiarare competenze elevate in lingua italiana. Si tratta evidentemente di una manifestazione di adesione incondizionata che sottende una strategia identitaria di mimetismo: per potersi sentire integrato, il bambino straniero assume un comportamento di *understatement* della propria alterità linguistica¹²;
- una generale tendenza alla sopravvalutazione delle competenze in lingua spagnola: il 58% degli alunni consultati ha dichiarato di conoscerlo un po', pur senza averlo mai studiato. Il dato va indubbiamente imputato alla percezione di affinità della lingua spagnola con quella italiana, affinità che è stata, infatti, quella maggiormente segnalata in 1.10. (*Secondo te, quali delle cinque lingue della storia si assomigliano?*).

Tabella 1: Distribuzione risposte alla domanda: *Quali di queste lingue conosci (sai parlare o capire)?*

| | La so bene | La so un po' | Non la so |
|----------|------------|--------------|-----------|
| ITALIANO | 62 [100%] | 0 | 0 |
| SPAGNOLO | 1 | 36 [58%] | 25 [41%] |
| FRANCESE | 36 [58%] | 26 [42%] | 0 |
| INGLESE | 11 [18%] | 51 [82%] | 0 |

Rispetto a quest'ultimo aspetto, occorre segnalare che la richiesta di individuare somiglianze e differenze tra i codici proposti nella storia è finalizzata a sollecitare una riflessione sui diversi livelli delle lingue (*In che cosa si assomigliano?*). Gli alunni coinvolti nella sperimentazione hanno colto questa opportunità, prendendo in considerazione diversi aspetti e principalmente quelli relativi a:

- livello fonetico: es. *"si pronunciano in modo simile"*,

"hanno gli stessi suoni", ecc. Questa tipologia di risposta è stata selezionata prevalentemente in riferimento alla coppia italiano/spagnolo, in alcuni casi verso francese/inglese e anche italiano/francese;

- livello morfologico: es. *"finiscono con le consonanti"*. L'identificazione del fenomeno per le lingue francese, inglese e spagnola è stata segnalata da gran parte degli alunni;
- livello grafico: es. *"usano le stesse lettere"*. Il commento è stato attribuito alla serie italiano/francese/inglese/spagnolo, per differenza rispetto al greco;
- livello ortografico: *"si scrivono nello stesso modo"*. L'osservazione ha riguardato prevalentemente la coppia italiano/spagnolo e, in alcuni casi, francese/inglese;
- livello lessicale: es. *"usano le stesse parole"*. Gli alunni che hanno formulato questa osservazione l'hanno riferita alle coppie italiano/spagnolo, italiano/francese, francese/inglese. Non si sono invece verificati casi di abbinamento francese/spagnolo, né spagnolo/inglese.

Nell'ottica di rendere gli alunni consapevoli delle conoscenze linguistiche e metalinguistiche implicite che già possiedono nei riguardi della lingua materna e delle altre lingue, il quesito 1.6. si prefigge di far affiorare a livello razionale ipotesi sottintese a proposito dei dispositivi di conversione delle parole da una all'altra lingua. Così, agli alunni viene chiesto di rendere il nome *Squiapeun* - volutamente non tradotto nel testo della storia - in italiano, francese, inglese e spagnolo. L'insegnante assume un ruolo di mediazione, aiutando gli allievi a individuare nelle proposte formulate i processi che mettono in luce l'esistenza di alcune costanti e regolarità. Prendiamo ancora ad esempio le risposte fornite dagli alunni coinvolti nella sperimentazione. Nella loro traduzione in italiano, *Squiapeun* è diventato *Schiappo*, *Schiappone*, *Schiappino*, mentre in quella francese gli alunni hanno conservato, pur con differenti varianti, in gran parte sufficientemente verosimili, la grafia *-qu-* (*Squiapin*, *Squiapen*, *Sqüiappe*), evidentemente ritenuta maggiormente conforme al sistema scritto di quel codice.

Il digramma è stato, invece, da molti sostituito con *-k-* nelle traduzioni in inglese (ad es. *Skypen*, *Skyap*, *Skiaper*), spesso arricchite anche dall'esotica *-y-*, mentre quelle in spagnolo sono state caratterizzate dall'introduzione della *-s* finale (*Schiaponos*, *Skiapignos*), oltre che dall'inserimento di accenti distintivi (*Schiäpones*, *Schiappēdos*).

¹¹ Da una ricerca condotta da Daniela Puolato su un gruppo di adolescenti valdostani è infatti emerso che le ragazze tendono a valutare in modo più severo la propria conoscenza del francese, malgrado i risultati delle prove somministrate abbiano evidenziato che le loro prestazioni sono migliori di quelle dei maschi (*Francese-italiano, italiano-patois: il bilinguismo in Valle d'Aosta fra realtà e ideologia*, Peter Lang, Bern, 2006).

¹² Una forma di identificazione conformistica molto prossima alla negazione della propria diversità è stata osservata in numerose ricerche condotte su bambini e adolescenti stranieri (cfr. ad esempio V. Romania, *Farsi passare per italiani. Strategie di mimetismo sociale fra gli albanesi*, Carocci, Roma, 2004), i quali *"vogliono essere considerati italiani a tutti gli effetti e le situazioni in cui la loro alterità e non appartenenza vengono sottolineate sono momenti da evitare"* (R. Bosisio, E. Colombo, L. Leonini, P. Rebughini, *Stranieri & italiani. Una ricerca tra adolescenti figli di immigrati nelle scuole superiori*, Carocci, Roma, 2005, p. 12).

Un gruppo di alunni quantitativamente minoritario ha optato per una traduzione del termine più distante dall'originale: anche in questo caso, le soluzioni adottate si sono rivelate a tratti bizzarre, ma quasi sempre conformi al sistema linguistico di riferimento (ad es. italiano: *Monello, Birbante*; francese: *Biriquin, Monellon*; inglese: *Schip, Troll*; spagnolo: *Birichigno*) e collegate al significato del termine *Squiapeun*, già esplorato in 1.2. La riflessione semantica là introdotta (*Sai spiegare che cosa significa Squiapeun in patois? Hai mai sentito la parola "schiappa" in italiano? Ti capita di usarla? Prova a scrivere una frase di esempio*) può così, in chiusura della prima unità, essere ripresa e approfondita. L'*excursus* di esplorazione interlinguistica messo in atto sarà così ricondotto alla lingua italiana per lavorare su una competenza particolarmente complessa: quella definitoria. Se gli studi psicolinguistici ci dicono che quello di fornire i significati delle parole costituisce un compito di estrema difficoltà e al contempo una competenza fondamentale perché un parlante possa esprimersi e comunicare compiutamente, ciò non esclude che si tratti di una capacità esercitabile anche con parlanti molto giovani e trasferibile dalle lingue materne a quelle seconde e straniere e viceversa. E poiché l'enunciazione di un significato "consiste in un'operazione bidirezionale che va da un termine linguistico a un enunciato (la definizione) e, reciprocamente, da un enunciato a un termine linguistico (la denominazione)"¹³, l'occasione di definire il campo semantico di *schiappa* anche in rapporto a presunti sinonimi, ai tratti caratteriali distintivi del personaggio di *Squiapeun* che nel primo episodio cominciano ad affiorare e alle traduzioni adottate per le altre lingue costituisce un'occasione per cominciare a mettere a fuoco alcuni importanti fondamenti preliminari alle attività di taglio lessicale e semantico proposte nelle unità didattiche successive.

La seconda unità didattica - *Squiapeun* giunge in Grecia, dopo la precipitosa fuga dalla Valle d'Aosta. Come per ogni successiva unità, sarà opportuno far precedere la lettura del nuovo segmento da un compendio di quanto accaduto nell'episodio precedente (2.1.). Potrà essere proposta anche una sorta di ripasso del lessico precedentemente incontrato attraverso la riproposizione della tabella multilingue (2.2.). Questa volta, però, l'esercizio di completamento non riguarderà l'attribuzione delle parole alle rispettive lingue di appartenenza, ma l'individuazione del corrispettivo italiano. Si tratta, in effetti, di un primo esercizio di tra-

duzione, che dovrebbe risultare abordabile per tutti gli allievi in quanto tutte le parole selezionate:

- sono tratte dal primo segmento della storia: fanno quindi riferimento ad ambiti semantici con i quali gli alunni si sono già confrontati;
- compaiono in prima battuta nella versione francese, che gli alunni dovrebbero già conoscere almeno a livello ricettivo e che quindi potrà risultare veicolare anche rispetto alle versioni inglese e spagnola;
- sono parole ad alta frequenza d'uso, sia in lingua italiana che nelle altre lingue considerate, e /o termini strategici nello specifico ambito della storia di *Squiapeun*;
- corrispondono, ad esempio nel caso degli inglesi *small* e *black* o degli spagnoli *pequeño* e *sombrero*, a termini penetrati nella lingua italiana come prestiti occasionali, essendo molto presenti nell'italiano pubblicitario e televisivo, nelle denominazioni di prodotti commerciali, ecc.

Ci sono, quindi, tutti i presupposti perché l'attività venga svolta dagli alunni individualmente, in modo tale che la sensazione di autoefficacia possa consolidarsi. L'attività 2.3. introduce, riproponendo una frase tratta dalla prima puntata della storia, alcuni lessemi che torneranno poi nelle unità successive e che si prestano bene a diverse osservazioni. In primo luogo, gli alunni potranno essere invitati a osservare come la parola *fontina* - fatto salvo l'adattamento morfologico introdotto nel francese - rimanga invariata nelle diverse lingue, come spesso accade ai *prestiti di necessità* (cfr. Unità 4): la fontina, in effetti, è un prodotto esclusivo della Valle d'Aosta e i paesi che la importano adottano, quindi, insieme al formaggio anche la sua denominazione locale.

Un'eventuale divagazione potrà fare riferimento alla compresenza nel latino medievale delle voci CASEUS e FORMAIUM (da FORMATICUM "forma di cacio") che hanno originato rispettivamente gli italiani *cacio*¹⁴ (e i correlati *caciocavallo, caciotta, casaro*¹⁵, *caseificio, caseario, caseina*, ecc.) e *formaggio*, oltre che lo spagnolo *queso* (da cui *quesero*) e il francese *fromage* (da cui *fromager*).

Successivamente alla lettura del nuovo segmento della storia, le attività si concentrano sull'alfabeto greco (2.4.): l'obiettivo non è, chiaramente, quello di far memorizzare agli alunni segni e caratteri che probabilmente nella loro vita avranno ridotte occasioni di incontrare e dover utilizzare. Si tratta, invece, di far apparire intellegibile qualcosa che di primo acchito potrebbe apparire ostico e quindi potenzialmente poco

¹³ C. Belacchi, B. Benelli, *Il significato delle parole. La competenza definitoria nello sviluppo tipico e atipico*, Il Mulino, Bologna, 2007, p. 220.

¹⁴ Per gli alunni il termine, poco o affatto impiegato nell'Italia settentrionale, sarà forse noto per il tramite di espressioni come *alto come un soldo di cacio, essere come il cacio sui maccheroni, essere pane e cacio con qualcuno*.

¹⁵ Il termine *casaro* appartiene all'italiano regionale di alcune aree dell'Italia settentrionale, essendo diffuso nel resto della Penisola il tipo *formaggiaio* tanto con riferimento al fabbricante quanto al venditore di formaggio.

attraente: i segni e i simboli dell'alfabeto greco rappresentano, in effetti, suoni molto simili a quelli che anche l'italiano utilizza, seppure rappresentandoli graficamente in modo diverso. Analogamente avviene per molte lingue del mondo: ciascuna dispone di un proprio inventario di suoni che entrano in combinazione per formare le parole; ciascuna rappresenta graficamente a proprio modo questi suoni, secondo un sistema di norme e corrispondenze arbitrarie e convenzionali che tuttavia la comunità dei parlanti di un certo paese concorda di condividere (2.5., 2.6.). Il modo in cui i suoni vengono rappresentati nella scrittura non è dunque universale: le soluzioni grafiche dell'italiano, a loro volta eterogenee al proprio interno¹⁶, differiscono da quelle adottate anche in lingue molto prossime. Questa riflessione, oltre a favorire la concettualizzazione di alcune corrispondenze rispetto alle lingue italiana e francese (2.7.), ha mostrato nella fase di sperimentazione dei materiali di poter promuovere un interesse spontaneo nei confronti di sistemi alfabetici diversi da quello latino cui siamo abituati, ma anche un miglioramento della consapevolezza degli allievi rispetto alla necessità di conoscere e rispettare le convenzioni ortografiche stabilite per ciascun codice: i lavori svolti nelle classi sono stati ampliati attraverso lo sviluppo di attività integrative a proposito di omografi e omofoni e, sull'asse dell'oralità, per mezzo dell'ascolto dell'incipit della storia di Squiapeun nelle diverse lingue considerate¹⁷. Tale attività ha consentito, tra l'altro, un opportuno confronto tra la differente percezione di affinità delle lingue nella loro dimensione scritta (come avvenuto in 1.8.) e orale. Le attività successive previste dall'unità propongono

| | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lettere latine | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M | N |
| Lettere etrusche | Α | Β | Γ | Δ | Ε | Φ | Θ | Ι | Κ | Λ | Μ | Ν | Ξ | Ψ |
| Lettere latine | O | P | Q | R | S | T | U | V | W | X | Y | Z | | |
| Lettere etrusche | Ο | Π | Ϟ | ϙ | Ϡ | Τ | Υ | Ϝ | ϝ | Ϟ | ϟ | Ϡ | | |

| | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lettere latine | y | t | t | b | a | r | d | d | j | h | d | s | s | s |
| Lettere arabe | ي | ت | ث | ب | ا | ر | د | ذ | ج | ح | ض | ص | ش | س |
| Lettere latine | z | f | g | . | z | t | n | m | l | k | q | i | u | h |
| Lettere arabe | ز | ف | غ | . | ظ | ط | ن | م | ل | ك | ق | ي | و | ه |

爸爸 Papà 妈妈 Mamma 山 Monte
狗 Cane 月亮 Luna

l'esplorazione di parti del testo plurilingue sotto profili diversi. In 2.8. è chiesto agli alunni di individuare nelle versioni francese, inglese e spagnola quattro parole: *mamma, casa, natale, tavolo*. Si tratta nuovamente di lessemi ad alta frequenza e facilmente identificabili per la loro somiglianza con il corrispettivo italiano, che costituisce, quindi, il punto di partenza. In 2.9. e 2.10. il compito richiesto implica un'inversione di prospettiva: l'italiano è il punto a cui gli alunni devono giungere traducendo dal francese e/o dall'inglese un semplice dialogo tratto dal testo della storia. Si tratta di frasi inerenti classiche *routines comunicative* che verosimilmente gli alunni già avranno avuto modo di conoscere nel loro percorso scolastico: la novità è rappresentata dalla possibilità che viene loro offerta di scegliere quale lingua di partenza e/o quali strategie di comparazione utilizzare per giungere alla soluzione in lingua italiana.

La terza unità didattica - Squiapeun arriva in Spagna. L'unità si apre con un esercizio esplicitamente volto a sollecitare l'attivazione di strategie di comprensione e trasferimento di conoscenze da una all'altra lingua: vengono, infatti, proposte tre frasi tratte dalla versione spagnola del testo appena letto in italiano. Avendo a disposizione soltanto la traduzione di tre parole strategiche all'interno dei testi dati, gli alunni devono riuscire a rispondere a domande mirate a verificare l'avvenuta decodifica del testo spagnolo.

Nella fase di sperimentazione delle schede, molti alunni hanno inizialmente reagito, come naturale, dichiarando la loro incapacità di interpretare il senso di frasi espresse in una lingua mai praticata in precedenza. Gradualmente guidati a osservare i testi con più attenzione, tutti hanno però messo in atto strategie che hanno consentito loro di formulare ipotesi fruttuose sul senso delle espressioni e giungere a decifrare correttamente i significati: molti hanno basato la procedura di decodifica identificando in primo luogo le parole più trasparenti perché prossime all'italiano (ad es. *casa, animales, campanas*); qualcuno ha abilmente sfruttato le conoscenze possedute in altre lingue per formulare ipotesi interpretative ("*in spagnolo tenere vuol dire avere, come in napoletano*"; "*primera è come il francese première*"); tutti sono giunti alla fine a rispondere correttamente ai quesiti. Le riflessioni condotte in conclusione dell'attività sono state allora rivolte a rinforzare nei bambini la *disponibilità ad apprendere* che può derivare dalla consapevolezza che conoscere una lingua significa anche poter disporre di una grande quantità di informazioni a proposito di altre lingue sconosciute.

¹⁶Per quanto possa apparire scontata, anche una riflessione sulla mancata biunivocità tra l'inventario dei suoni e quello dei simboli che li rappresentano nella lingua italiana può favorire il superamento di errori ortografici occasionali e cristallizzati.

¹⁷Dopo l'ascolto della registrazione audio, agli alunni è stato chiesto: "*Quali delle quattro lingue ascoltate si assomigliano di più secondo te? In che cosa si assomigliano? E il patois? Secondo te assomiglia a qualche altra lingua? Perché?*".

La consapevolezza della trasferibilità di informazioni e dispositivi da una lingua all'altra non deve però indurre a trascurare le specificità di ciascuna, e quindi a sovrastimare le corrispondenze fra i sistemi dei diversi codici. In 3.6., 3.7. e 3.8. vengono allora introdotti alcuni esempi di *falsi amici* e di mancata simmetria semantica fra lessemi apparentemente corrispondenti: attraverso prove ed esempi concreti, gli alunni dovrebbero arrivare a comprendere che raramente si verificano rapporti di effettiva corrispondenza biunivoca e perfetta coincidenza semantica e che per questa ragione non soltanto le traduzioni fra lingue diverse, ma anche le riformulazioni con parole di una stessa lingua possono celare molte insidie. In 3.9. e 3.10. l'attenzione è invece indirizzata verso il livello morfologico: gli alunni vengono condotti a riflettere su due categorie grammaticali - il genere e il numero - con le quali la pratica in lingua materna e i precedenti apprendimenti curricolari li hanno già sicuramente messi a confronto. In questo caso, la riflessione proposta intende suggerire un confronto tra le soluzioni adottate nelle diverse lingue, con l'obiettivo di sollecitare generalizzazioni, per esempio rispetto al fatto che il plurale viene in tutte le lingue marcato da una modificazione della desinenza finale, spesso corrispondente all'aggiunta di una *-s* (*plurale sigmatico*), ma anche relativizzazioni, che contrastino la tendenza dei bambini a sovraestendere i principi linguistici di cui hanno contezza: in questo senso, si potrà far riflettere gli alunni sul fatto che il genere non costituisce, se non in alcuni casi, un attributo intrinseco ai referenti e alle parole che li rappresentano, ma è, invece, una caratteristica ad essi attribuita in modo arbitrario e non convergente nelle diverse lingue, il che implica che si possano avere *metaplasmi* (it. *il dente* / fr. *la dent*). La constatazione potrà sollecitare un'ulteriore riflessione, possibilmente fondata su esempi concreti, a proposito del fatto che l'esistenza di specifiche marche rappresentative del maschile o del femminile (e, in alcune lingue come il rumeno, anche del neutro) costituisce una convenzione che è bene imparare a riconoscere e rispettare.

La quarta unità didattica - Squiapeun giunge nel Regno Unito: le proposte didattiche previste nell'unità prevedono allora che l'inglese, codice presente nel curriculum scolastico come LS, sia assunto come prospettiva di partenza e come oggetto di specifico potenziamento. Normalmente nell'insegnamento delle lingue straniere è, giustamente, raccomandato un approccio prevalentemente orale; nel nostro caso, le attività proposte in 4.5., 4.6 e 4.7. sono invece orientate sul codice scritto in quanto mirano a far individuare le corrispondenze tra alcune proposizioni fornite in inglese e le corrispettive versioni del testo italiano della storia, corrispondenze che nell'orale risulterebbero molto meno evidenti.

Gli apprendenti coinvolti nella fase sperimentale dell'attività sono stati in grado di svolgere il compito metten-

do in atto e intersecando diverse strategie, meccaniche e cognitive: il riferimento alla linearità sintattica e quindi alle corrispondenze identificabili attraverso l'ordine delle parole; l'utilizzo come bussole delle parole *speciali* (ad es. i nomi propri, facilmente individuabili per l'iniziale maiuscola) e di quelle simili nelle due lingue; la formulazione di ipotesi sull'interpretazione delle frasi a partire dai significati di lessemi inglesi già noti. Il serbatoio di anglicismi e più ampiamente di forestierismi posseduto dai bambini di oggi è, in effetti, molto ampio e, in genere, poco valorizzato in ambito didattico: una riflessione sulla presenza dei forestierismi negli usi quotidiani della lingua italiana può rendere, da un lato, gli apprendenti più consapevoli delle loro conoscenze, in modo tale che le possano utilizzare in modo cosciente e intenzionale (4.3.); d'altro lato, può avviare una riflessione sulle specificità delle parole italiane, che le rendono distinguibili da quelle *prestate* da altre lingue (4.4.). Che cosa ci consente, in effetti, di capire che parole come *jeans* e *croissant* non sono italiane? La terminazione consonantica costituisce un indizio intuitivo e certamente affidabile, ma non è l'unico: il richiamo alle corrispondenze tra suoni e grafemi introdotto nella seconda unità costituisce qui un collegamento di sicura efficacia.

Il tema dei *prestiti linguistici* può aprire, anche, un approfondimento di più ampio respiro a proposito degli scambi e delle interrelazioni esistenti fra lingue, culture e civiltà. Da sempre, infatti, i serbatoi lessicali si arricchiscono reciprocamente grazie a scambi derivanti da contatti interculturali: talvolta le parole adottate da un altro idioma vanno a riempire una lacuna esistente nell'inventario lessicale di arrivo (*prestiti di necessità*): i termini *sushi* e *couscous* non hanno un corrispettivo italiano, perché le parole sono state importate insieme al referente che rappresentano, come anche nel già citato caso di *fontina*. In altri casi, invece, i forestierismi vengono a creare doppioni (*prestiti di lusso*), o addirittura scalzano i lessemi originari. Perché questo accade? Perché le lingue esercitano sui parlanti effetti diversi, che possono essere di fascino e attrazione (*lingue di prestigio*) o al contrario di discredito e ostilità. L'approfondimento di questi aspetti può aprire spazi di discussione a proposito di mode, stereotipi, pregiudizi verso i quali convergono spesso atteggiamenti inconsapevoli che insieme alle lingue coinvolgono le comunità alle quali esse sono associate. Una sollecitazione a discutere su questi argomenti viene proposta in 4.10., dove gli alunni devono esprimere e motivare il proprio gradimento rispetto ai codici presi in considerazione in Squiapeun e a ogni eventuale altro idioma desiderino introdurre (*Tabella 2*).

Le risposte ottenute dagli alunni coinvolti nella fase sperimentale hanno evidenziato l'importanza di offrire ai bambini momenti di riflessione su questi temi: per gli alunni stranieri e per gli italiani abituati a utilizzare in famiglia un dialetto e che, in molti casi, hanno cita-

to come massimamente gradite le loro lingue etniche, si tratta di un'opportunità importante per veder riconosciuta la dignità di parlate non previste dal curriculum scolastico; per tutti, di un'occasione per ragionare su alcuni preconcetti assunti acriticamente e forieri di

possibili atteggiamenti discriminatori. In questo senso, uno stimolo alla riflessione può venire anche dai modi di dire legati alle lingue tipologicamente più distanti, considerate pregiudizialmente simbolo del *parlare oscuro* (*parlare arabo, turco, cinese, ostrogoto*).

Tabella 2: Risposte a 4.6. "Dai un voto alle lingue (da 0 a 10)"

| | | |
|-------------------------------------|-----|--|
| Italiano | 9,2 | L'italiano ha ricevuto esclusivamente valutazioni positive e superiori agli 8/10, anche da parte degli allievi dialettofoni e stranieri. |
| Inglese | 8,1 | Tutte le valutazioni dell'inglese si collocano in una fascia compresa tra i 6 e i 9/10. Alcuni alunni motivano la loro scelta facendo ricorso a luoghi comuni del tipo "è la lingua del futuro". |
| Francese | 7,9 | Gli atteggiamenti nei confronti del francese risultano ambivalenti: quelli positivi evocano soprattutto riferimenti alla <i>musicalità</i> ; quelli negativi sembrano risentire di esperienze di apprendimento sfavorevoli ("è una lingua troppo difficile da imparare"). |
| Spagnolo | 7,7 | Sulle valutazioni della lingua sembrano prevalere giudizi o stereotipi espressi nei confronti degli spagnoli ("gli spagnoli sono simpatici", "fanno sempre festa", "cantano delle belle canzoni"). |
| Greco | 5,8 | I giudizi rispetto al greco hanno manifestato atteggiamenti antitetici, di massimo gradimento ("è la lingua più bella") o al contrario di grande ostilità ("non mi piace perché è troppo diversa dall'italiano"). |
| Altre lingue autoselezionate | | |
| Patois | 7,8 | Proposto da 11 allievi, il <i>patois</i> ha ottenuto da 6 di essi valutazioni entusiastiche (9 e 10), dai rimanenti 5 giudizi molto severi legati alla sua presunta incomprendibilità o al suo ridotto utilizzo ("non lo parla più nessuno perché è brutto"). Può essere interessante rilevare che entrambe le tipologie di giudizio sono state espresse sia da bambini parlanti <i>patois</i> sia da bambini che invece non lo conoscono. |
| Calabrese | 9,6 | I tre allievi che hanno introdotto in tabella il calabrese affermano di amarlo profondamente in quanto è per loro la lingua degli affetti e delle relazioni familiari. |
| Arabo | 10 | Dei quattro alunni che hanno proposto l'arabo, tre lo utilizzano in famiglia; un quarto dice di apprezzarlo molto quando lo sente parlare dai suoi vicini di casa. |
| Tedesco | 1 | Il tedesco è l'unica lingua introdotta per iniziativa degli alunni valutata in modo esclusivamente negativo. Si tratta di due sole occorrenze, tuttavia emblematiche degli atteggiamenti di ostilità che una lingua può suscitare per il fatto di essere percepita come indecifrabile ("il tedesco è una lingua orribile perché non si capisce niente"). |
| Albanese | 10 | Un solo alunno propone l'albanese, sua lingua materna, attribuendogli un 10/10 eloquente del suo attaccamento affettivo al paese d'origine. |

La quinta e ultima unità didattica - Si colloca a Parigi e si presta, se la familiarità degli alunni con la lingua francese lo consente, a una lettura integrale del segmento di testo in questa lingua. In alternativa, è possibile utilizzare il francese per porzioni inserite nella versione italiana, porzioni che saranno tradotte dagli alunni a partire dalla versione letta dall'insegnante o da quella scritta (5.3.).

Le stesse frasi oggetto di trasposizione potranno sollecitare un'osservazione comparativa di alcuni fenomeni sintattici che permetteranno di rilevare la similarità dei due idiomi, anche per contrasto rispetto all'inglese (per esempio, in relazione alla collocazione dell'aggettivo rispetto al nome che accompagna¹⁸) e in confronto ad altre lingue rappresentate nella classe.

¹⁸ Le riflessioni metalinguistiche condotte dovranno sempre partire dal concreto funzionamento della lingua italiana, che, essendo quella meglio padroneggiata, consente ai bambini di mettere in atto verifiche continue e ricorsive sulle ipotesi formulate. Sulla posizione degli aggettivi rispetto al nome che accompagnano, si potranno cercare esempi e contro-esempi: probabilmente gli alunni saranno in grado di scoprire induttivamente che anche in italiano in alcuni casi l'anteponibilità dell'aggettivo è obbligatoria (es. dimostrativi: *quel* bambino; numerali ordinali: *il primo* giorno; indefiniti: *certe* volte; possessivi: *la mia* matita).

Il raffronto puntuale delle versioni italiana e francese del testo potrà ispirare una moltitudine di ulteriori osservazioni sui sistemi di funzionamento delle due lingue. In 5.4. viene, ad esempio, proposto un percorso dedicato al ruolo e alla morfologia dei *pronomi personali* con funzioni di soggetto: la rilevazione della non obbligatorietà di esplicitazione del soggetto in italiano dovrebbe mettere in guardia gli alunni rispetto alle insidie delle traduzioni *parola per parola*, oltre che promuovere una riflessione metalinguistica su meccanismi di funzionamento della lingua italiana troppo spesso dati per scontati o descritti esclusivamente in termini astratti. L'osservazione parallela di ulteriori fenomeni morfo-sintattici e lessicali potrà essere estesa ad altre lingue, con l'obiettivo di verificare quali fra di esse presentino maggiori tratti di affinità tipologica (5.8.). Non sarà certamente troppo difficile per scolari che hanno già studiato un po' di storia comprendere le dinamiche che, attraverso la graduale trasformazione del latino, hanno portato alla formazione delle lingue romanze (5.6.), accomunate da tanti tratti condivisi perché *parenti*, secondo un criterio genealogico, ma anche contraddistinte da quei tratti di specificità che le rendono inconfondibili e che gli alunni dovrebbero ormai aver imparato a mettere a fuoco.

Ragionare sulle radici comuni di alcuni gruppi linguistici e sulla conseguente similarità di alcune parole dovrebbe promuovere negli apprendenti l'innescarsi di dispositivi di *economia della memorizzazione*: fissare nella mente lessemi che presentano basi comuni facilmente identificabili (5.7., 5.9.) è certamente meno oneroso che dover apprendere a memoria termini molto diversi fra di loro. L'abitudine ad analizzare parole sconosciute per individuare in esse parti già note o comunque trasparenti (suffissi, prefissi, basi) non può che favorire quel *lessico potenziale* che consente ai parlanti di comprendere e anche generare, attraverso coniazioni non sempre accolte dal sistema, ma non per questo *sbagliate*¹⁹, sempre nuove parole nella propria lingua materna e in quelle seconde o straniere. Al di là dei rischi di *interferenza* determinati dall'indebito *transfer* da una lingua all'altra, le cui conseguenze possono essere facilmente superate attraverso la pratica linguistica concreta, i giovani apprendenti dovrebbero insomma diventare consapevoli delle potenzialità che i dispositivi di intercomprensione mettono a disposizione dei parlanti per intendersi reciprocamente anche quando utilizzano lingue differenti.

¹⁹ È tipica di una competenza linguistica ancora acerba la tendenza a introdurre, ad esempio, prefissi e suffissi semanticamente appropriati, ma non coincidenti con le soluzioni adottate dall'italiano standard. Produzioni come *terroroso*, ricavate sul modello di aggettivi denominali in *-oso* come *noioso*, *pauroso*, *spaventoso*, sono in effetti inaccettabili in rapporto agli usi, ma non alle potenzialità del sistema linguistico e vengono per questa ragione chiamati *errori intelligenti*, perché mostrano che l'apprendente ha compreso e sa utilizzare dispositivi, in questo caso derivazionali, esistenti ed efficaci.

²⁰ La disponibilità di traduttori multilingue *on line* (ad esempio, *WordReference.com* o *Google translate*) facilita notevolmente, oggi, la possibilità di risolvere dubbi e curiosità lessicali, consentendo di ottenere dati anche rispetto a lingue poco diffuse o distanti. Per gli aspetti della comparazione interlinguistica e contrastiva, esistono diverse risorse che presentano in chiave didattica e in una forma accessibile anche ai non esperti le principali basi di confronto tra le lingue romanze (per esempio il già citato manuale *EuRom*, di cui alla nota 4). Spunti e proposte didattiche variare possono essere ricavati dai diversi siti relativi ai progetti europei basati sull'intercomprensione e/o volti alla promozione del plurilinguismo, come *GalaNET*, *EuroComRom*, *VRAL*, *CARAP*, ecc.).

Conclusioni

Il percorso didattico qui prospettato può essere concluso con svariate attività di ripasso, rinforzo e revisione (**Sesta unità didattica**). Dovrebbe però, più in generale e a prescindere dall'acquisizione di singoli segmenti di lingue o pacchetti di parole, aver attivato negli alunni atteggiamenti cognitivi favorevoli alla riflessione a proposito dei dispositivi di funzionamento della lingua italiana nonché, per differenza, di quelle previste dal curriculum scolastico o, con statuti differenti, presenti al di fuori di esso.

Per gli insegnanti, la modalità di lavoro implicata è sicuramente più complessa e onerosa di quella prevista dalla didattica tradizionale e, tuttavia, non soltanto meno monotona di questa, ma anche più costruttiva: nel suo ruolo di animatore dell'interesse degli apprendenti, di disinnescatore degli automatismi sfavorevoli alla meta-riflessione, di collettore di dubbi e congetture, di mediatore fra questi e i sistemi grammaticali effettivi, l'insegnante impara a riconoscere gli stili di apprendimento dei suoi alunni, scopre conoscenze, capacità e anche difficoltà altrimenti non identificabili e, attraverso il costante ricorso a idonei *attrezzi di lavoro* (grammatiche scientifiche, dizionari, guide didattiche²⁰), promuove l'esplorazione di zone strategiche della lingua e della competenza linguistica che l'insegnamento tradizionale tende a ignorare. Gli obiettivi dell'educazione linguistica integrata, insomma, sono vasti ma definiti, ambiziosi ma non inarrivabili e se la strada per raggiungerli può essere favorita e veicolata dal personaggio di Squiapeun, ebbene siamo certi che il troll sarà felice di rendersi disponibile per nuove ed inedite puntate del suo viaggio per l'Europa o attraverso il mondo intero.