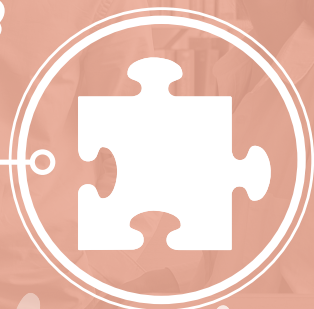


Paola Celentin

Apprendere e insegnare l'italiano come LX

Quadro teorico e indicazioni operative
per contesti universitari pluringui

A ti, papà,
che te continua a parlarme te la nostra lengua,
la pì bela de tute:
la lengua del cor.

Ringraziamenti

Ringrazio Maria Chiara Aielli, Giorgia Bassani, Silvia Ricchiuto per l'adesione al progetto di ricerca e sperimentazione e le proficue riletture. Ringrazio Elisa Raschini per aver fatto parte del gruppo di ricerca fin quando ha potuto.

Ringrazio Susana Benavente Ferrera, Marco Choudury, Paul Filippetto, Katie Eileen Gallagher, Viktoriia Laskina Lydia Sattler, Hugues Shereen e Rimma Urkhanova per l'aiuto con i testi e le riflessioni in lingue diverse dall'italiano nelle sequenze didattiche.

Ringrazio Sara Bertucci, Erika Hilde Frisan, Petra Frisan, Samuele Liberato e Carmen Zannol per la somministrazione degli strumenti di ricerca e la sperimentazione in aula delle sequenze didattiche.

Ringrazio Susana Benavente Ferrera per la rilettura delle sequenze didattiche e l'inserimento dei descrittori delle scale della mediazione.

Ringrazio Maria De Luchi e Alice Fiorentino per i preziosi suggerimenti e commenti offertimi per la stesura dei capitoli teorici e per l'esposizione della ricerca.

Ringrazio Maria De Luchi per avermi assistito nella traduzione in italiano delle citazioni e delle espressioni inglesi.

Ringrazio tutti gli studenti e le studentesse che si sono messi plurilinguisticamente in gioco.

Ringrazio Enrica Piccardo per avermi spalancato le porte del suo sapere, saper fare e saper essere.

Ringrazio Maria Cecilia Luise per la doppia rilettura puntigliosa, le discussioni approfondite e la generosa collaborazione su tutti i fronti: auguro a tutti coloro che scrivono di poter contare su un'amica della sua levatura che rivede tutto in modo tutt'altro che "blind".

E infine, ringrazio dal profondo del cuore Luca e Michele per aver fatto tutto quello che io avrei dovuto fare mentre scrivevo e non ho fatto.

Errori e imprecisioni sono da attribuirsi esclusivamente a chi scrive.

Paola Celentin insegna italiano L2 e intercomprensione fra le lingue romanze presso l'Università degli Studi di Verona, ed è docente a contratto presso l'Università di Bologna.

Ha svolto i suoi studi presso l'Università "Ca' Foscari" di Venezia dove ha conseguito il dottorato di ricerca nel campo della linguistica e della glottodidattica.

È responsabile didattico del Master in progettazione avanzata dell'insegnamento della lingua e cultura italiane a stranieri (ITALS 2° livello) dell'Università "Ca' Foscari" di Venezia, membro del gruppo di ricerca ELICom (Educazione Linguistica Inclusiva e Comunicazione) dell'Università degli studi di Parma e del gruppo di ricerca "Comunicazione plurilingue e intercomprensione" dell'Università di Bologna.

Svolge da più di vent'anni attività di ricerca e formazione nell'ambito della didattica delle lingue, sia in Italia che all'estero, in presenza e a distanza. I suoi interessi di ricerca riguardano la didattica dell'italiano a stranieri, l'insegnamento delle lingue ad alunni con bisogni specifici, la comunicazione interculturale e il plurilinguismo.

Redazione:

Gennaro Falcone

Copyright © ORNIMI Editions

Lontou 8 10681 Atene

Tel. +30 210 3300073

Impaginazione e progetto grafico:

ORNIMI Editions

info@ornimieditions.com

www.ornimieditions.com

© 2025 ORNIMI Editions

ISBN: 978-618-5554-48-4



L'Editore è a disposizione degli aventi diritto che non è stato possibile rintracciare e per eventuali omissioni o inesattezze. Tutti i diritti di traduzione, memorizzazione elettronica, riproduzione e di adattamento parziale o totale, tramite qualsiasi mezzo (digitale o supporti di qualsiasi tipo), di quest'opera sono riservati in Italia e all'estero.

La realizzazione di un libro è il risultato di un attento lavoro di revisione e controllo, da parte dell'Autore e della redazione sulle informazioni, sui contenuti e sull'iconografia presenti e sviluppati nel volume. Nonostante un'attenta cura nelle procedure di controllo, sappiamo che è quasi impossibile pubblicare un libro del tutto privo di errori o refusi. Pertanto ringraziamo fin d'ora i lettori e le lettrici che vorranno indicare eventuali errori o refusi alla casa editrice.

Prefazione

Enrica Piccardo, *OISE-University of Toronto*

La didattica delle lingue è una scienza complessa che si evolve costantemente lungo due assi: un asse diacronico e uno sincronico, in una dimensione spazio-temporale in costante flusso. La didattica si è strutturata grazie agli apporti di molte discipline diverse e complementari, ma si è anche costruita in un processo di tentativi ed errori, di movimenti verso direzioni opposte guidati da scuole di pensiero che si sono rivelate più o meno influenti e che hanno avuto un impatto più o meno duraturo.

Come ben dicono Mitchell e Vidal in un articolo emblematico (2001) non è che recentemente che siamo passati dal vedere la didattica delle lingue come un movimento di pendolo costantemente impegnato a superare e capovolgere quelle che erano state le tendenze precedenti al rappresentarla come un fiume che si nutre dell'apporto di tutti i suoi affluenti e che si scava un proprio letto in funzione della conformazione del terreno e dell'ambiente che lo circonda. Un fiume le cui acque a valle non sono più le stesse di quelle a monte, perché appunto hanno ricevuto e inglobato quelle dei diversi corsi d'acqua che lo hanno nutrito. Già prima si era fatto ricorso a delle metafore per mettere in evidenza la natura poliedrica della didattica delle lingue – basti pensare a quella dell'icosaedro di Giovanni Freddi o quella del dodecaedro di Renzo Titone (Porcelli 2005) - ma questa bella metafora del fiume aggiunge un aspetto fondamentale alla riflessione epistemologica: la dinamicità della didattica e la sua natura di sistema complesso in costante evoluzione.

Come già vent'anni fa faceva notare Porcelli (2005: 129), la didattica delle lingue fa parte delle scienze teorico-pratiche per risolvere, come la medicina.

Come la medicina rispetto alla biologia, si costruisce in funzione dell'agire, per dare, cioè, una soluzione adeguata, scientificamente fondata ai problemi, che in questo caso sono problemi di educazione linguistica. Nel fare ciò, deve attingere simultaneamente ai dati e alle procedure da tutte le discipline afferenti, nessuna esclusa, e organizzarli con coerenza nel quadro di approcci metodologico-didattici al tempo stesso ben definiti e sufficientemente flessibili.

Come la medicina non ha la pretesa di essere una scienza esatta ma piuttosto si pone come una scienza al servizio dell'individuo nel suo percorso verso la salute, così

la didattica delle lingue accompagna gli apprendenti nel percorso di costruzione delle proprie competenze, del proprio repertorio linguistico-culturale e di conseguenza anche della propria identità. Come tutte le scienze sociali la didattica delle lingue si inserisce in un tessuto fatto a sua volta di sistemi complessi che interagiscono e sono in costante evoluzione: gli studenti, le istituzioni, le lingue stesse. Essa ha pertanto bisogno di risorse che permettano ai protagonisti dell'azione didattica, gli insegnanti, di muoversi con fiducia, di sentirsi sostenuti nel proprio cammino di crescita professionale.

Per sviluppare la metafora di Porcelli evocata sopra, l'insegnante è come un medico che ha bisogno di decidere quale sia la migliore azione da intraprendere con quel determinato paziente, in quel determinato caso. E come nel caso del medico tutte le conoscenze apprese nelle singole discipline, dalla chimica alla biologia, dall'anatomia alla fisiologia, nutrono in trama di fondo il suo agire mirato, così l'insegnante ha bisogno di apporti di molteplici discipline per sentirsi confortato nelle sue scelte didattiche.

Questo libro ha l'ambizione di offrire in uno spazio relativamente piccolo e quindi maneggevole e accattivante una prospettiva caleidoscopica, che presenta degli apporti di una moltitudine di discipline e i risultati di numerosissime ricerche e riflessioni che, insieme, ci permettono oggi di superare la visione rigida e monolingue dell'insegnamento/apprendimento delle lingue ancora relativamente dominante specialmente nell'insegnamento post-secondario e di cogliere invece tutte le sfumature che caratterizzano proprio quello stesso processo di insegnamento/apprendimento per poterci appunto muovere in una dimensione complessa.

Il titolo, molto chiaro, è già di per sé un invito al potenziale lettore: *Apprendere e insegnare l'italiano come Lx. Quadro teorico e indicazioni operative per contesti universitari plurilingui*. Come era costume nei testi classici, esso rivela infatti la natura del contenuto dell'opera, una sintesi teorico-pratica che è - come accennato prima - una delle caratteristiche chiave della glottodidattica, ma anche l'ambito e la lingua oggetto di studio, l'italiano Lx in contesti universitari. Tuttavia, è l'aggettivo "plurilingui" riferito a tali contesti universitari che mostra la direzione che il libro intende seguire. Le nostre società sono sempre più caratterizzate dalla diversità linguistico-culturale e gli insegnanti si trovano in prima linea nella gestione di questa diversità.

Si tratta certo di una sfida ma anche di un'opportunità unica di rinnovamento profondo della didattica. La prospettiva plurilingue che il libro adotta è come un filo rosso che accompagna il lettore attraverso i vari capitoli. La scelta stessa di pubblicare quest'opera in italiano è una decisione coraggiosa e coerente che mette in pratica il plurilinguismo non scegliendo di parlarne – una ennesima volta - in inglese, lingua dominante in ambito accademico. E questa scelta, di praticare quello che si predica, emerge ancora nelle solide sequenze didattiche che Paola Celentin propone e che fanno capire nella pratica come il plurilinguismo non sia qualcosa di episodico, un'aggiunta aneddotica al lavoro di classe, bensì una dimensione più profonda che va tessuta con pazienza nell'ordito e nella trama del lavoro didattico, una dimensione inoltre che non può in ogni caso essere scissa dalla riflessione metalinguistica, che diventa poi anche metaculturale e metapprenditiva come giustamente sottolinea l'autrice. Questo principio fondamentale informa tutto il libro, e si ritrova nella scelta molto oculata di inserire nelle sequenze didattiche proposte sia descrittori di competenza plurilingue, sia descrittori della mediazione tratti dalla nuova versione del Quadro comune europeo di riferimento, il *QCER Volume complementare* (QCERVC) (Consiglio d'Europa 2020).

Come spiega l'autrice nel cap. 6 in cui presenta e discute i dati di una recente ricerca da lei condotta in collaborazione con colleghe e che ha informato la creazione delle sequenze didattiche:

[c]onsiderata la relativa "novità" dell'approccio plurilingue e il radicale cambio di paradigma che richiede, si è ritenuto fondamentale inserire nella parte iniziale di ciascuna SD i descrittori del *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa 2020) relativi alla competenza plurilingue e alla mediazione sviluppati dall'attività stessa. Questi descrittori vanno a completare gli obiettivi linguistici "tradizionali" a cui le insegnanti sono abituate e dovrebbero portarle a considerare i CRT non "esercizi" ma snodi centrali di un modo nuovo di fare didattica in cui l'italiano Lx trova un posto insieme alle altre lingue (pag. 198).

È un modo questo per fare prendere coscienza nell'azione didattica concreta di quanto plurilinguismo e mediazione siano in sinergia, svolgano una funzione complementare. È proprio il concetto di mediazione che ci permette di passare dal sostantivo lingua (*language*) all'azione, al verbo *languageing*. Questo passaggio è discusso nel libro come trampolino necessario per arrivare alla nozione più ricca di *plurilinguaging*, che dimostra appunto come non si costruisca la lingua in modo lineare,

una lingua alla volta, ma in modo complesso, ricorsivo, e sempre nella condivisione, nella co-costruzione di senso e di comunicazione. La mediazione è al centro di ciò che fa l'attore sociale, altro concetto chiave del nuovo QCER, il QCERVC, e che trova qui il suo posto.

L'articolazione e la sequenza dei capitoli appare particolarmente felice: dopo aver introdotto i modelli di riferimento relativi all'acquisizione di una Lx nel primo capitolo, la nozione di competenza plurilingue è introdotta nel capitolo successivo, sia dal punto di vista concettuale sia con una disamina dei vari documenti e quadri di riferimento che aiutano gli insegnanti a trasformare la teoria nella pratica didattica. Una volta messo in contatto con questi solidi punti di riferimento il lettore viene invitato a guardare le due prospettive speculari e complementari dello studente e dell'insegnante plurilingue nei due rispettivi capitoli. È qui che si affronta un nodo chiave del plurilinguismo, e un aspetto che lo distingue da altre teorie e concetti come il *translanguaging*, il fatto cioè di essere una maniera di essere piuttosto che solo un modo di fare o una pratica d'uso. Interrogarsi su quali caratteristiche abbia il buon studente plurilingue (*good plurilanguage learner*) è fondamentale e il testo non lesina su questo, spaziando dalla dimensione sociolinguistica a quella psicolinguistica - quest'ultima declinata nelle sue numerose sfaccettature alla luce dell'evoluzione della ricerca - e interrogandosi anche sulla dimensione dinamica dei profili di competenza e dei fattori che li caratterizzano. Ma è altrettanto importante interrogarsi su chi sia l'insegnante di Lx, l'insegnante plurilingue di Lx, non perché sia un poliglotta ma piuttosto perché sia lui/lei stesso/a un apprendente di lingue che si interroga e riflette. Questo significa possedere un *plurilingual mindset*, una mentalità plurilingue, che l'autrice discute nel cap. 4 quello appunto dedicato agli insegnanti. L'importanza di questa mentalità plurilingue, dell'atteggiamento dell'insegnante nei confronti delle lingue, della diversità linguistica è l'elemento cruciale, la chiave di volta per un insegnamento plurilingue efficace. Ancora una volta si vede, qui dalla parte dell'insegnante, la profondità del concetto di plurilinguismo e la sua specificità rispetto ad altre teorie. L'intento di riportare al centro dell'attenzione l'insegnante è molto rivelatore della profondità dell'analisi che il libro propone e si inserisce in una nuova linea di ricerca che si focalizza sul *teacher wellbeing* (Mercer 2021; Mercer & Gregersen 2020), sulla dimensione psicologica della figura dell'insegnante, ricordando al contempo come

la focalizzazione sul plurilinguismo possa offrire un contributo notevole/essenziale al rinnovamento della formazione degli insegnanti di lingue.

Seguendo una bella logica di costruzione, questo libro accompagna in modo competente e discreto il lettore/la lettrice, offrendo diversi spunti di riflessione, come se lo/la accompagnasse in un viaggio di scoperta di un luogo caro e ricco di bellezze diverse. Dopo aver presentato i modelli di acquisizione della lingua, aver discusso della natura del plurilinguismo, ed essersi dedicata ai due protagonisti principali della didattica, lo studente e l'insegnante, l'autrice ci porta nel cuore dell'azione con gli ultimi due capitoli, che forniscono le linee guida e gli esempi pratici (ma comunque sostenuti dalla ricerca) dell'insegnamento di una Lx. Forte della riflessione fatta fino a questo punto, il lettore può cogliere appieno la bellezza e la ricchezza della complessità dell'insegnamento plurilingue di una Lx e finalmente accostarsi allo strumento chiave che può accompagnare questo tipo di azione didattica, il QCERVC, sapendone cogliere tutte le potenzialità. Fra le sette considerazioni metodologiche che Paola Celentin presenta come *Paradigmi metodologici per l'insegnamento di una Lx* e che, tiene a precisare, non sono in alcun ordine specifico ma devono piuttosto intendersi come un reticolo di punti fondamentali in sinergia tra loro, spicca la considerazione *Sviluppare la capacità di mediazione* che presenta una sintesi molto efficace del concetto di mediazione secondo il QCERVC. In questo modo non solo il legame strettissimo tra plurilinguismo e mediazione, la "mediated nature of plurilingualism" (Piccardo et al. 2022: 65) è posto in evidenza e chiarito, ma il ruolo stesso del QCERVC e il suo potenziale di supporto all'innovazione della glottodidattica e delle politiche linguistiche. La sinergia tra mediazione e plurilinguismo permette di sviluppare a fondo la riflessione sul plurilinguismo e sulle sue potenzialità:

[P]ortando in primo piano la mediazione in tutte le sue forme e rendendo esplicite le sue diverse sfaccettature attraverso descrittori mirati, [il Volume Complementare] compie un passo decisivo verso una riconcettualizzazione della pedagogia del plurilinguismo in termini che si allineano con le teorie della complessità, contribuendo a liberare ulteriormente insegnanti e decisori di politiche linguistiche dai pregiudizi e dai vincoli monolingui (pag. 147).

È con questo ricco bagaglio di conoscenze e di spunti di riflessione che il lettore si trova ad affrontare l'ultimo capitolo del libro, quello che apre alla pratica didattica. Dopo essere stati accompagnati con competenza e grazia nell'intricata galassia della glottodidattica e in particolare della didattica plurilingue, ci si trova pronti e moti-

vati ad agire nella pratica, nella classe. Le sequenze didattiche proposte stimolano ed accompagnano questa voglia di azione. E questo è veramente uno dei punti di forza del libro, quello appunto di non scindere i due mondi, quello teorico/concettuale e quello dell'applicazione pratica. Da tutta la discussione su come valorizzare e sfruttare le conoscenze pregresse (e quali) degli studenti e dalla sensibilità con cui si allerta il lettore sull'importanza di individualizzare l'insegnamento in base al tipo di apprendente che si ha di fronte emerge una grande sensibilità dell'autrice, una profonda riflessione personale che visibilmente si è nutrita insieme di teoria e pratica coniugandole in una fusione felice. Da questo aspetto si prende anche la misura di quando questo libro possa essere un *game changer* e porsi veramente come stimolo a quel cambiamento tanto atteso quanto necessario nella didattica universitaria delle lingue.

Riferimenti bibliografici



Introduzione	15
CAP. 1 L'ACQUISIZIONE DI UNA Lx	21
1.1 Definizioni e sfide terminologiche	22
1.1.1 Multilinguismo e plurilinguismo	22
1.1.2 L1, L2, L3, Lx	23
1.1.3 Bilinguismo e plurilinguismo	26
1.2 Dalla linguistica applicata alla TLA	27
1.2.1 Sviluppo storico della ricerca sul plurilinguismo	27
1.2.2 Complessità e diversità della TLA	31
1.3 Modelli di acquisizione di una Lx	33
1.3.1 Dallo Speech Processing Model (modello di processamento del discorso) al Language Switches Model (modello dei cambi linguistici)	34
1.3.2 Language Mode Hypothesis (ipotesi della modalità linguistica)	37
1.3.3 Factor model (modello dei fattori)	40
1.3.4 Multilingual processing model (modello di processazione plurilingue)	43
1.3.5 Dynamic Systems Theory Model of Multilingualism – DMM (modello della teoria dinamica dei sistemi del plurilinguismo)	46
1.3.6 Model of Multilinguality (modello della "plurilinguità")	49
1.3.7 Cumulative Enhancement Model – CEM (modello di potenziamento cumulativo)	51
1.3.8 Typological Primacy Model - TPM (modello del primato tipologico)	52
1.3.9 Linguistic Proximity Model - LPM (modello di prossimità Linguistica)	54
1.3.10 Scalpel Model (modello del bisturi)	55
1.3.11 Quadro sinottico dei modelli	56
1.4 Conclusioni	58
1.5 Riferimenti bibliografici	59
CAP. 2 LA COMPETENZA PLURILINGUE	61
2.1 Chi è plurilingue?	61
2.1.1 Il soggetto plurilingue	62
2.1.2 Nativo vs non nativo	65
2.1.3 Il repertorio linguistico e le situazioni di uso linguistico	67
2.2 Concetti preliminari per descrivere la competenza plurilingue	69
2.2.1 Le competenze parziali	70
2.2.2 Le risorse verbali	72
2.2.3 La multi-competenza (multi-competence)	74

Apprendere e insegnare l'italiano come LX

2.3 I quadri descrittivi di riferimento	76
2.3.1 <i>La nozione di competenza plurilingue e pluriculturale</i>	77
2.3.2 <i>Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue</i>	81
2.3.3 <i>Il CARAP – FREPA</i>	82
2.3.4 <i>Il MAGICC (Modularising multilingual and multicultural academic communication competence)</i>	84
2.3.5 <i>Il REFIC (Référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension) - Progetto Miriadi</i>	85
2.3.6 <i>Eval-IC</i>	85
2.3.7 <i>Il Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue</i>	87
2.4 Conclusioni	90
2.5 Riferimenti bibliografici	90
CAP. 3 LO STUDENTE PLURILINGUE	91
3.1 Aspetti psicolinguistici dell'apprendimento di una Lx	92
3.1.1 <i>La consapevolezza metalinguistica</i>	92
3.1.2 <i>L'influenza cross-linguistica</i>	94
3.1.3 <i>L'attrito linguistico</i>	98
3.2 Profili di competenza	99
3.2.1 <i>Il fattore età</i>	99
3.2.2 <i>Il fattore padronanza</i>	101
3.3 Verso il good plurilanguage learner	102
3.3.1 <i>L'impiego diversificato di strategie di apprendimento linguistico</i>	104
3.3.2 <i>La ricerca di similitudini</i>	105
3.3.3 <i>La manutenzione linguistica</i>	106
3.3.4 <i>La creazione di un sé L2 ideale e il potenziamento dell'autostima</i>	107
3.3.5 <i>La riduzione dell'ansia linguistica e l'aumento del divertimento linguistico</i>	108
3.3.6 <i>L'atteggiamento di disponibilità alla comprensione</i>	109
3.4 Conclusioni	110
3.5 Riferimenti bibliografici	110
CAP. 4 L'INSEGNANTE DI LX	111
4.1 Il repertorio linguistico dell'insegnante di Lx e la "mentalità plurilingue" (plurilingual mindset)	112
4.2 La competenza professionale dell'insegnante di Lx	116
4.2.1 <i>I quadri di riferimento e i percorsi formativi del Consiglio d'Europa per la promozione del plurilinguismo nelle scuole</i>	116

4.2.2 I quadri di riferimento e i progetti per la definizione delle competenze dell'insegnante in prospettiva plurilingue	118
4.2.3 Il quadro di riferimento del progetto COMPASS per la teoria e la ricerca sulle competenze didattiche plurilingui	121
4.2.4 Il progetto APATCHE	123
4.3 Tratti comuni ai profili di competenza dell'insegnante di Lx: un tentativo di sintesi	125
4.4 Conclusioni	127
4.5 Riferimenti bibliografici	128
CAP. 5 INSEGNARE UNA Lx	129
5.1 Questioni terminologiche	130
5.2 Paradigmi metodologici per l'insegnamento di una Lx	131
5.2.1 Far prendere consapevolezza e valorizzare il repertorio linguistico degli studenti	132
5.2.2 Sfruttare le conoscenze pregresse degli studenti	134
5.2.3 Adottare metodologie didattiche collaborative e cooperative	137
5.2.4 Costruire sequenze didattiche orientate alla risoluzione di problemi e all'azione	140
5.2.5 Fare leva sul repertorio linguistico dell'apprendente per facilitare l'apprendimento della Lx	141
5.2.6 Sostenere la motivazione e sviluppare l'autonomia nell'apprendimento	144
5.2.7 Sviluppare la capacità di mediazione	146
5.2.8 Stimolare la riflessione e la competenza metalinguistica e metaculturale degli studenti	150
5.3 La creazione di sequenze didattiche per la Lx	152
5.3.1 Considerazioni sul livello di padronanza della Lx	155
5.3.2 Impiego di supporti grafici e schemi visivi	157
5.3.3 Costruzione di scenari	160
5.3.4 Articolazione delle fasi	162
5.4 Conclusioni	164
5.5 Riferimenti bibliografici	165
CAP. 6 SEQUENZE DIDATTICHE IN ITALIANO Lx PER IL CONTESTO UNIVERSITARIO	167
6.1 La ricerca	168
6.1.1 Obiettivi della ricerca	168
6.1.2 Metodologia	169

6.1.3 Fase 1 – Analisi contesto d'azione	171
6.1.4 Fase 2 – Elaborazione dispositivo didattico	184
6.1.5 Fase 3 – Sperimentazione del dispositivo didattico	185
6.1.6 Fase 4 – Modifica del dispositivo didattico	190
6.1.7 Considerazioni conclusive	199
6.2 Le sequenze didattiche	200
6.2.1 Esemplificazione di una SD con obiettivi e intenzioni didattiche	200
6.2.2 Sequenze didattiche	212
LIVELLO A2	214
- SD1 "COSA CUCINIAMO OGGI?"	214
- SD2 "STESSA SPIAGGIA, STESSO MARE? NO, GRAZIE!"	216
- SD3 "RITORNO AL FUTURO"	218
- SD4 "VEDO, PREVEDO E STRAVEDO"	220
LIVELLO B1	222
- SD1 "VOCI CHE ISPIRANO – IL TUO SOGNO IN ONDA SU RADIO 1000!"	222
- SD2 "CONDOMINIO IN ARMONIA: COMUNICARE PER CONVIVERE"	224
- SD3 "LA STORIA SIAMO NOI: I NOSTRI EVENTI STORICI SPECIALI"	226
- SD4 "PAESE CHE VAI, PROVERBIO CHE TROVI"	228
LIVELLO B2	230
- SD1 "REGOLE NON SCRITTE: SI PUÒ FARE O NON SI DEVE FARE?"	230
- SD2 "C'ERA UNA VOLTA IN UN PAESE LONTANO LONTANO..."	232
- SD3 "LE INTERVISTE IMPOSSIBILI: RIMPIANTI O RIMORSI?"	234
- SD4 "A.A.A. OGGETTI GENIALI CERCASI"	236
LIVELLO C1	238
- SD1 "IL VERNISSAGE MISTERIOSO - ALLA SCOPERTA DI NUOVI TALENTI DELL'ARTE!"	238
- SD2 "NUOVE TECNOLOGIE? PARLIAMONE!"	240
- SD3 "OCCHIO NON VEDE, QUIZ NON CREDE!"	242
- SD4 "MI AVEVA DETTO CHE SAREBBE VENUTA..."	244
6.3 Riferimenti bibliografici	246

Introduzione

Nelle società occidentali la convinzione che la condizione linguistica “originale” e quindi auspicabile sia il monolinguisimo è fondata su un retroterra ideologico che ha radici molto lontane e che lo vede come voluto da Dio e legittimato politicamente dagli esseri umani. Nella Bibbia il multilinguismo è una maledizione divina impartita in conseguenza della “confusione” e porta alla costruzione della torre di Babele (Genesi, 11, 6.7). Troviamo un principio analogo nella filosofia greca, a partire da Aristotele e il Rinascimento lo recupera dalla scolastica medievale. Nel periodo fra la Rivoluzione Francese e la Prima Guerra Mondiale i sentimenti nazionali cominciano a essere trattati come questioni religiose: sotto l’influenza delle idee romantiche, sono discussi attraverso metafore prese dalla storia religiosa e si costruisce il mito della “nazione” che si identifica anche in una lingua comune (Lüdi & Py 2009).

In un contesto come questo, il bilinguismo individuale è percepito come pericoloso sotto molti punti di vista: è considerato una minaccia alla completa padronanza della “unica lingua” (che deve cedere qualche “territorio” alla sua concorrente) e una minaccia alla “unica cultura” legata a quella lingua. In pratica il bilinguismo, in particolare quello dalla nascita, mette a rischio l’identità cognitiva e sociale del parlante. L’emergere di metodi e misure prudenti per l’insegnamento linguistico limita il plurilinguismo: l’apprendimento di nuove lingue viene limitato a scopi pragmatici e permane una forte diffidenza nei confronti del contatto linguistico anche nelle regioni note per il loro bilinguismo.

Nonostante questo, dal secondo dopoguerra gli studi rivolti al plurilinguismo (considerato ancora un fenomeno marginale) iniziano ad essere più frequenti, anche se sempre legati a dei modelli teorici monolingui. Il plurilinguismo, in pratica, consiste ancora in una duplicazione del monolinguisimo con vari gradi di riuscita.

Nella seconda metà del ‘900, con l’intensificarsi dei contatti interregionali e internazionali, delle migrazioni e delle ricerche sociolinguistiche, ci si rende conto che centinaia di milioni di persone nel mondo usano due o più lingue senza difficoltà particolari. In Europa la presenza di più lingue nelle nazioni, nelle regioni, nelle istituzioni e nelle persone è sempre più frequentemente vista come un emblema dell’identità, una componente essenziale della cultura europea. Secondo le parole di Beacco (2005:9)

La politica linguistica educativa nelle istituzioni europee si fonda sul plurilinguismo [...]. Il plurilinguismo deve essere considerato come avente due aspetti: una concezione del parlante come fondamentalmente plurale e un valore, in quanto uno dei cardini dell'accettazione della differenza, un'educazione che è definitivamente interculturale nella sua essenza. Al di sotto di queste dichiarazioni si trova uno dei possibili fondamenti di un senso di appartenenza europeo [...]. Se gli europei non hanno una lingua comune in cui identificarsi, per percepire la loro 'appartenenza' ad uno spazio, dispongono effettivamente o potenzialmente della stessa competenza plurilingue, che si realizza in migliaia di repertori diversi e che è il vero vettore comune di una 'identità linguistica' condivisa che non si chiude su se stessa.¹

Questo tipo di politica linguistica non è unicamente volta alla protezione delle minoranze: un multi/plurilinguismo e un multi/pluriculturalismo ben pianificati sono dei potenti motori economici per la società e per le persone.

Da parte sua, la ricerca nell'ambito della linguistica comincia a trascendere la visione "omoglossica", cioè monolingue, in parte anche grazie alla nozione di "varietà" tanto interlinguistica e quanto intralinguistica². Se tutte le lingue posseggono delle varietà, già la conoscenza di una singola lingua è, in qualche modo, un'apertura al plurilinguismo: la produzione di una frase in un'altra lingua non differisce dalla produzione di una frase in una varietà della stessa lingua.

Il secondo fattore che smuove la ricerca oltre la visione da "giardino dell'Eden" dell'uso monolingue è l'interesse per l'interazione verbale, che distoglie l'attenzione dal sistema linguistico astratto (competenza) e la porta verso la sua mobilitazione situata ad opera dei partecipanti (performance). Si avviano quindi gli studi sull'analisi del discorso, la sociolinguistica interattiva³, l'analisi conversazionale ispirata ai metodi etnografici.

Attualmente, questioni come l'apprendimento di una nuova lingua, il mantenimento, l'abbandono o la trasformazione dell'identità linguistica di milioni di membri dell'Unione Europea e delle comunità immigrate, il contatto linguistico che deriva dal turismo, dalla globalizzazione economica e, in generale, dalla vita sociale attirano l'interesse degli studiosi e dei politici. Questo contatto linguistico porta a forme diverse di plurilinguismo individuale verso il quale, a partire dagli inizi del XXI secolo,

¹ Qui come altrove, dove non diversamente citato, le traduzioni sono a cura dell'autrice.

² Citiamo, far gli altri, per gli studi sulla varietà interlinguistica Hymes, Fishman, Labov, Blanche Benveniste e Lagarde; sulla varietà intralinguistica Berrendonner, Gadet, Mondada.

³ Si considerino ad esempio gli studi di Gumperz.

vi è un rapido incremento dell'interesse. In Europa questo sviluppo è legato all'impegno dell'Unione Europea nei confronti di una società plurilingue. Con il Libro Bianco del 1995 si propone che i cittadini europei acquisiscano competenze in (almeno) tre lingue europee, la loro L1 e altre due lingue comunitarie, per far sì che il plurilinguismo diventi un tratto caratteristico dell'identità europea.

Aggiungiamo che, laddove sono state svolte delle ricerche orientate a cogliere il valore delle competenze linguistiche, in particolare le relazioni tra competenze plurilingui e guadagni, le correlazioni sono spesso positive: ad esempio, in Svizzera un trilingue tedesco-francese-inglese guadagna in media di più, a parità di istruzione, di un bilingue tedesco-inglese (Grin 1999). Tali ricerche confermano l'idea che l'investimento individuale e/o collettivo nell'insegnamento/apprendimento delle lingue può portare benefici economici e simbolici. Allo stesso tempo, dimostrano che non esistono due lingue che abbiano lo stesso "valore" sul mercato del lavoro. La politica dell'insegnamento delle lingue deve tenere conto di questo fatto nella misura in cui la cultura della classe - sia essa di lingua straniera o bilingue - è "(...) connessa al più ampio *background* socioculturale, consentendo ai partecipanti di organizzarsi, dare un senso alle loro attività e identificarsi all'interno del gruppo" (Cambra Giné & Cavalli 2008: 315).

Queste linee politiche di indirizzo non necessariamente corrispondono agli atteggiamenti nei confronti del bilinguismo e del plurilinguismo della popolazione europea, come si può vedere dal grafico della Fig 0.1.

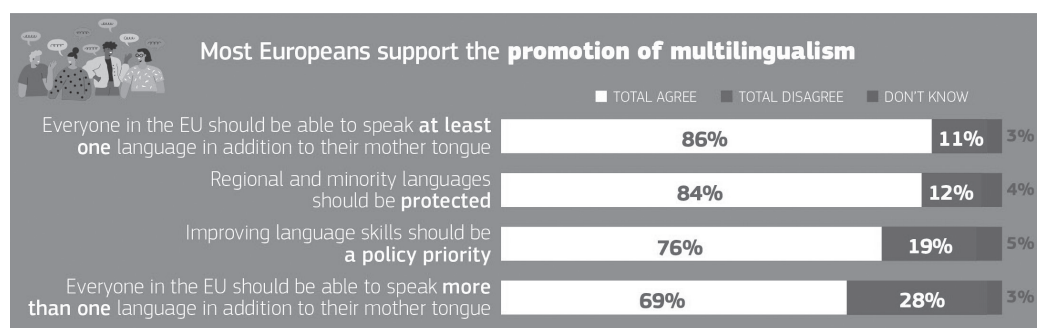


Fig 0.1. Posizione degli abitanti dell'Unione Europea riguardo il sostegno al plurilinguismo – periodo di riferimento settembre-ottobre 2023 (Special Eurobarometer 540).

Anche se la maggioranza dei genitori ritiene importante l'apprendimento lin-

guistico (si vedano i dati dello Special Eurobarometer 540)⁴ il plurilinguismo tende, in molti Paesi, ad essere ancora visto come un'eccezione, in quanto viene frainteso (per un'indagine recente in territorio italiano si veda Fiorentino & Tommasi 2023). I plurilingui sono ancora visti come molti monolingui in uno e questo spesso induce a trattare i plurilingui come locutori incompetenti in ognuna delle lingue del proprio repertorio. Questa incomprensione è radicata nella lunga (e dura a morire) tradizione occidentale di pregiudizio nei confronti del bilinguismo e del plurilinguismo che vi attribuiva un effetto negativo sullo sviluppo cognitivo dei bambini bilingui (Jespersen 1922). Al contrario, gli studi più recenti (una pietra miliare in tal senso sono gli studi di Bialystok et al. 2004; per una ricerca recente in contesto italiano si veda Cardona & Luise 2018), promuovono il bilinguismo come garanzia di vantaggi cognitivi a lungo termine nei confronti dei monolingui. In particolare, le ricerche nell'area dell'acquisizione della L3⁵ e del trilinguismo (che si è affermato come un campo autonomo di indagine) hanno contribuito a una migliore comprensione dei processi e degli usi plurilingui. Di conseguenza, l'insegnamento di una L3 ha subito le influenze di queste ricerche che dimostrano i "limiti" delle pratiche da L2 sinora utilizzate.

Con questo volume intendiamo, innanzitutto, fornire una rassegna dei principali filoni di ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento di una lingua straniera successiva alla prima (quella che abbiamo scelto di chiamare Lx, come spiegheremo nel corso del cap. 1), portando esempi prevalentemente tratti dal complesso contesto europeo e descrivendo aspetti sociolinguistici, psicolinguistici e educativi. Dopo aver delineato i tratti salienti dei modelli di competenza plurilingue, si affronteranno gli aspetti legati alle persone (studente e insegnante), alla lingua oggetto d'indagine (l'italiano) e al contesto specifico (universitario). Si arriverà quindi a presentare una sperimentazione condotta durante un anno accademico e a illustrare le proposte operative che ne sono derivate.

Oltre a fornire esempi di didattica spendibili in aula, attraverso le proposte operative si intende aprire uno spazio di confronto e dibattito con chi intenderà introdurre nelle proprie aule delle piste di insegnamento plurilingue e farne oggetto di riflessio-

⁴ <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2979>

⁵ Un chiarimento terminologico, concernente anche le scelte del presente scritto, viene fornito nel corso del cap. 1.

ne e condivisione.

Si è scelto di pubblicare in italiano il presente studio (e di fornirne in futuro delle sintesi in inglese) non solo perché il focus della ricerca del cap. 6 è sull'insegnamento dell'italiano a stranieri, ma soprattutto per dare seguito alle riflessioni di Hufeisen e Marx (2004: 151) in un saggio in cui fanno una sintesi in inglese degli studi in lingua tedesca sulla TLA:

A causa delle barriere linguistiche, in molte aree di ricerca (come le scienze naturali e fisiche) è probabile che – almeno nel prossimo futuro – gli articoli pubblicati in inglese siano quelli più citati. Tuttavia, i linguisti applicati, che per definizione sono interessati all'apprendimento e all'acquisizione di più lingue, dovrebbero essere l'eccezione a questa regola nella comunità della ricerca scientifica. Poiché la ricerca sull'acquisizione di una seconda lingua e di una lingua terza coinvolge più di una lingua, i ricercatori devono essere aperti agli sviluppi riportati in lingue diverse dall'inglese. Questo, tuttavia, solleva la difficoltà che nessuna persona può imparare tutte le lingue in cui compaiono pubblicazioni sul plurilinguismo (nel qual caso la ricercatrice diventerebbe lei stessa un caso di studio per le sue straordinarie capacità). Se i linguisti che lavorano in questi campi riferiscono su studi e risultati pubblicati nella loro lingua, tuttavia, possono aiutare a portare le informazioni all'attenzione della comunità di lingua inglese (la montagna arriva a Maometto), senza che i ricercatori debbano continuamente imparare nuove lingue straniere (Maometto scala la montagna) o, più probabilmente, semplicemente ignorando risultati della ricerca probabilmente pertinenti nel loro campo (Maometto non raggiunge mai la montagna). In questa panoramica, abbiamo cercato di illustrare che la ricerca in diverse lingue può effettivamente essere di grande valore e interesse, anche dal punto di vista di un contesto di lingua inglese. La nostra speranza è che altri ricercatori con background linguistici diversi (come lo spagnolo o lo svedese) si impegnino a rendere la ricerca in queste lingue disponibile alla più ampia comunità linguistica e che, a loro volta, i ricercatori che concentrano la loro attenzione sulle pubblicazioni in lingua inglese riconoscano la necessità di considerare i risultati provenienti da aree precedentemente non accessibili a loro. La difficoltà non è, come abbiamo sentito più volte, che i risultati della ricerca in altre lingue siano scarsi, ma semplicemente che è necessaria una guida per indicare la strada verso la ricchezza di informazioni che merita pari riconoscimento e considerazione nella più ampia comunità di ricerca plurilingue.

Raggiungere la competenza plurilingue per tutti, così come viene auspicato dalle indicazioni del Consiglio d'Europa, è sicuramente una sfida impegnativa che coinvolge studenti, insegnanti, educatori, ricercatori e responsabili politici.

L'avviso di chi scrive è che l'educazione plurilingue può avere successo solo se tutto l'insegnamento delle lingue verrà ristrutturato e orientato verso la norma plurilingue.

Riferimenti bibliografici



1. L'acquisizione di una LX

L'atteggiamento occidentale tradizionale nei riguardi dell'uso linguistico ha sempre visto il monolinguisma come lo stato normale e il plurilinguismo come caso speciale. Nel XXI secolo la prospettiva è rovesciata: il plurilinguismo non è più l'eccezione ma la regola. Il plurilinguismo è parte dello sviluppo personale di un numero sempre più alto di persone che tendono a fare propria la conoscenza delle lingue con cui entrano in contatto, sia in modo spontaneo nella vita quotidiana sia attraverso uno studio organizzato. Il plurilinguismo sviluppato nel corso della vita può quindi essere considerato la forma normale di competenza linguistica mentre è piuttosto il monolinguisma ad aver bisogno di spiegazioni (Hammarberg 2012).

Il plurilinguismo individuale si sviluppa per ragioni diverse, in ambienti diversi e assume forme diverse. In alcune zone del mondo (come, ad esempio, la Papua Nuova Guinea o molte parti dell'Africa), le popolazioni linguistiche locali vivono da sempre in stretto contatto le une con le altre e alternano regolarmente nell'uso quotidiano lingue diverse. Il processo di modernizzazione ha comportato, inoltre, il bisogno di apprendere lingue nazionali e internazionali che, nel breve termine, hanno aumentato il repertorio linguistico individuale. Anche i contatti con gli altri paesi spingono all'apprendimento linguistico e questo è lo scenario caratteristico dell'Europa, con la sua moltitudine di stati, ognuno con la propria configurazione linguistica, molto vicini fra di loro e in stretta comunicazione, con il ruolo sempre più predominante dell'inglese come lingua franca. La diversità linguistica è un fenomeno particolarmente ragguardevole nelle comunità urbane bi- e plurilingui, dove si collega con molti aspetti della struttura culturale e demografica, il paesaggio linguistico (*linguistic landscape*) e le politiche che riguardano i servizi pubblici, l'istruzione, la sanità, ecc. (Boix-Fuster 2015). Negli ambienti multilingui e multiculturali in cui, come effetto delle migrazioni, sono cresciuti i giovani delle maggiori città europee, la coesistenza di lingue diverse è un dato di fatto e lo sviluppo di varietà specifiche e identitarie oltre la lingua standard ne è una conseguenza (Bardel, Fakl & Lindqvist 2013).

L'apprendimento delle lingue straniere in contesto scolastico può essere considerato nella sua relazione con i vari casi di acquisizione linguistica che avviene per ragioni "naturali" e in contesti "naturali". Spesso viene fatta una distinzione fra LS (cioè

le lingue non native in contesti in cui non sono parlate nell'ambiente circostante, ad esempio il francese in Italia) apprese formalmente e L2 (cioè lingue non native apprese nel contesto in cui sono parlate nell'ambiente circostante, ad esempio l'italiano in Italia) acquisite spontaneamente, distinzione che ha ragione di esistere se si considerano le differenze nei modi di apprendimento e nel tipo di risultati. Tuttavia, anche se l'apprendimento di LS normalmente avviene in assenza della lingua target nell'ambiente circostante (e quindi con un numero inferiore di opportunità per l'apprendente di interazioni reali e di ragioni autentiche per comunicare) e deve poggiare maggiormente sulla riflessione metalinguistica, c'è una connessione basilare fra questo tipo di apprendimento e l'acquisizione spontanea negli ambienti "naturali": in entrambi i casi, il contatto con linguaggi differenti fornisce esperienze linguistiche comparative e consapevolezza linguistica ulteriore.

In sintesi, nel corso della nostra vita, sviluppiamo un bagaglio o repertorio di conoscenze, esperienze e abilità linguistiche acquisite in una varietà di modi e contesti. Da un punto di vista terminologico, definire il termine plurilinguismo e distinguerlo da altre situazioni di contatto e apprendimento¹ linguistico, come il bilinguismo e l'acquisizione di una L2, è una questione molto complicata.

In questo capitolo cercheremo di fornire alcune precisazioni terminologiche importanti e di tracciare uno sviluppo degli studi nell'ambito.

1.1 Definizioni e sfide terminologiche

1.1.1 Multilinguismo e plurilinguismo

I termini "multilinguismo" e "plurilinguismo" coprono un'ampia gamma di significati.

A partire dall'inizio del XXI secolo nel contesto europeo l'uso del termine "plurilinguismo" è diventato quello più comunemente utilizzato per riferirsi all'uso di più lingue da parte di una persona, come conseguenza dell'enfasi posta dall'Unione Europea sull'educazione in e attraverso più lingue. Il termine "multilinguismo", invece, è usato per riferirsi all'uso sociale di più lingue, vale a dire il fatto che su un territorio

¹ Nella presente trattazione intendiamo usare i termini "apprendimento" e "acquisizione" come sinonimi quando intesi in senso generale, visto che al giorno d'oggi la maggior parte degli studiosi ha preso dimestichezza con l'impiego dei due termini in un *continuum* per riferirsi a tutti i tipi di apprendimento, dall'acquisizione implicita all'apprendimento esplicito (si veda N.C. Ellis 2005). È quindi una posizione in contrasto con la posizione dicotomica di Krashen (1982).

siano presenti due o più lingue per la comunicazione quotidiana (senza che questo implichi che un abitante ne padroneggi più di una).

Il Consiglio d'Europa, con il Quadro Comune Europeo di Riferimento (cfr 2.3.2) stabilisce una chiara distinzione tra multilinguismo: "la conoscenza di un certo numero di lingue, o la coesistenza di lingue diverse in una data società" (Consiglio d'Europa 2002: 5) e plurilinguismo: l'interrelazione e l'interconnessione delle lingue – in particolare, ma non esclusivamente, a livello dell'individuo – in relazione alla natura dinamica dell'acquisizione linguistica.

Questa distinzione fra "plurilinguismo" e "multilinguismo" è quella adottata lungo tutto il presente volume.

1.1.2 L1, L2, L3, Lx

Il fatto che la ricerca sul plurilinguismo si focalizzi su più di due lingue ha posto una quantità importante di questioni terminologiche, visto che la terminologia linguistica di riferimento scaturisce dalla norma tradizionale monolingue.

Gli studi sulla *Second Language Acquisition*² (d'ora in poi SLA) riguardano la L1 e la L2 e l'uso di questi termini è stato chiarito in modo abbastanza preciso. Una lingua nel repertorio (cfr 2.1.3) diventa L1 o L2 a seconda dello stadio di maturità cognitiva individuale nel momento in cui viene interiorizzata e immagazzinata nella memoria.

Una L1 (detta anche "lingua nativa", ma si veda 2.1.2 per il dibattito attorno a questo aggettivo) è acquisita a partire dalla prima infanzia e per tutto il periodo in cui un bambino impara le basi del linguaggio attraverso l'interazione e stabilisce le catego-

² La dicitura "Second Language Acquisition" è di origine nordamericana. In altre aree del mondo (in particolare in Europa) la dicitura "Applied Linguistics" è l'opzione preferita per indicare gli studi sull'apprendimento o l'acquisizione di una lingua non nativa. Nella parziale differenza nel loro uso, si può cogliere il focus dominante delle comunità di ricerca che le adottano. La SLA indaga l'apprendimento di una lingua seconda o straniera e il termine stesso fa capire la lingua in questione è la "seconda", cioè l'unica oltre alla lingua materna parlata da una persona. "Applied Linguistics", al contrario, è un termine più neutro che non enfatizza immediatamente quale lingua si stia apprendendo ma semplicemente si riferisce allo studio di come le persone apprendano le lingue oltre la prima. È evidente che le diciture illustrano, in qualche modo, il contesto in cui sono diffuse. Negli USA è comune che i bambini imparino una sola lingua straniera a scuola (spesso lo spagnolo) e se la scuola offre più lingue queste sono opzionali. In Europa, al contrario, dove più lingue e culture sono vissute a stretto contatto per centinaia di anni, quasi tutti i bambini imparano due lingue straniere a scuola se non di più. Nel nostro volume useremo la dicitura SLA perché è di più immediata intuizione e confronto con la sigla comunemente usata per l'apprendimento plurilingue (*Third Language Acquisition* – TLA) ma facciamo riferimento a studi appartenenti ad entrambe le matrici.

rie linguistiche, i modelli strutturali e le regole d'uso.

Una L2, o lingua non nativa, è una lingua aggiunta dopo questo periodo, quando il processo iniziale di acquisizione linguistica ha già avuto luogo e il parlante (che può essere un bambino più grande, un adolescente o un adulto) è diventato cognitivamente più maturo.

Secondo questa prospettiva (Paradis 2008: 343) una L1 è acquisita incidentalmente, immagazzinata in modo implicito, usata automaticamente e sostenuta dalla memoria procedurale, mentre la L2 è appresa consapevolmente, immagazzinata in modo esplicito, controllata consapevolmente durante l'uso e sostenuta dalla memoria dichiarativa. Paradis sostiene però che una L2 può diventare automatizzata quando la lingua è usata in pratica e quindi sostituita (in un secondo momento) da una competenza implicita man mano che il processo di apprendimento consapevole è rimpiazzato dall'acquisizione inconsapevole e incidentale. È evidente che il periodo di transizione fra l'acquisizione implicita e l'apprendimento esplicito ha luogo gradualmente e quindi, quando un bambino incontra una nuova lingua in questa fase di transizione³, è difficile stabilire categoricamente se sia da considerare L1 o L2: è più probabile che sia da considerare L1 per certi versi e L2 per altri.

Questa divisione così netta fra L1 e L2 è rimasta tale fino a quando gli studi sull'attrito linguistico non hanno iniziato a mettere in dubbio l'attribuzione del termine L1, vale a dire a interrogarsi sul fatto se con 1 si dovesse intendere il sistema linguistico acquisito per primo o la lingua dominante in un sistema bilingue.

Con le dinamiche del plurilinguismo, vale a dire i cambiamenti di padronanza⁴ linguistica che abitualmente si verificano nel corso del tempo e, di conseguenza, la dominanza linguistica in un repertorio plurilingue, l'uso dei termini L1, L2 e L3 diventa ancora più problematico.

Il termine L3 può avere due accezioni diverse:

- per alcuni studiosi L3 corrisponde alla "third language" nel senso di terza lingua

³ La ricerca non è concorde nell'individuare la tempistica della transizione. Secondo Paradis (2008) l'acquisizione della L1 termina all'età di 5 anni, McLaughlin (1984) la colloca attorno ai 3 anni, Meisel (2011) ritiene invece che avvenga verso i 7 anni (ma con alcuni cambiamenti cruciali verso i 4 anni). Categorica, infine, la posizione di Hyltenstam e Abrahamsson (2003) i quali ritengono che l'acquisizione linguistica di tipo L1 cominci a decrescere subito dopo la nascita.

⁴ Scegliamo di rendere con "padronanza" il termine inglese "proficiency", piuttosto che con "competenza", riservando questa traduzione all'equivalente inglese "competence".

incontrata dal parlante durante la sua vita e alcuni di loro (prevalentemente quelli con un retroterra pedagogico-educativo) usano il termine “tertiary language” quando si riferiscono alla L3 appresa (normalmente, almeno nel contesto europeo, la “tertiary language” è la seconda lingua straniera);

- per altri studiosi (De Angelis 2007: 11; Hammarberg 2001; Hufeisen 2003) con L3 si intende qualsiasi lingua dopo la L2 senza dare la preferenza a nessuna lingua in particolare, in quanto la differenza critica è fra acquisizione della L2 e della L3, ma non fra L3 e L4, L5, L6 ecc.

Contemporaneamente, nella comunità di ricerca anglofona, si è fatta strada l'espressione *Third Language Acquisition* (d'ora in poi TLA) ora ampiamente accettata anche se copre una notevole varietà di dinamiche di sviluppo apprenditivo.

Nella presente trattazione, visto e considerato che ci si occuperà prevalentemente dell'apprendimento della lingua italiana in contesto universitario (che per sua natura è spesso non la terza, ma la quarta o quinta lingua appresa) abbiamo preferito svincolarci da qualsiasi ordine progressivo e identificare con Lx la lingua al cui apprendimento ci si sta riferendo, pur continuando ad adottare TLA per indicare la situazione apprenditiva.

La prima occorrenza della sigla Lx è rinvenuta in Oksaar (1977 in Hoffmann 2001) per indicare il repertorio linguistico in sviluppo del bambino oggetto d'indagine del suo studio di caso (suo figlio), repertorio che conteneva elementi e regole delle 3 lingue già padroneggiate più elementi e regole tipici della lingua target. Dewaele (2018: 237-8) insiste sull'opportunità di utilizzare la sigla Lx, in quanto L2 è diventato un termine ombrello per indicare tutte le lingue straniere, mentre la ricerca sempre più intensa sul trilinguismo, il quadrilinguismo e oltre, rende necessario usare una terminologia più specifica e dettagliata. Nell'accezione proposta dallo studioso, Lx (o LX) significa “qualsiasi lingua straniera appresa dopo l'età in cui la/e prima/e lingua/e è/sono acquisita/e, cioè dopo i 3 anni, a qualsiasi livello di padronanza”. È quindi possibile essere specifici, comparando, ad esempio, la L2 con la L3 e la L4 di una persona, oppure fare delle considerazioni più generali sulle sue Lx. L'assunto di base è che le L1 avranno fra di loro più tratti in comune (a causa della giovane età in cui sono state apprese) rispetto alle Lx che, a loro volta, avranno più tratti in comune fra di loro. Il vantaggio dell'etichetta Lx è di essere neutrale, vale a dire che non ha connotazioni

di inferiorità e si può riferire a qualsiasi numero di lingue acquisite e dimenticate in vari modi e in vari gradi.

1.1.3 Bilinguismo e plurilinguismo

Siccome in passato la maggior parte degli studi si è concentrata sull'apprendimento di una L2⁵ o sul bilinguismo, entrambi questi termini venivano usati come "ombrello" per plurilinguismo. Ad esempio, alcuni autori hanno definito il plurilinguismo come "l'acquisizione e l'uso di due o più lingue" (Aronin & Singleton 2008:2) e Grosjean (2010: xiii) definisce bilingui coloro i quali "usano due o più lingue nella loro vita quotidiana".

Nelle ricerche più recenti, invece, che vanno oltre lo studio di due lingue, il bilinguismo è trattato come una variante del plurilinguismo (Herdina & Jessner 2002: 52) e Cenoz (2013: 14) porta l'attenzione sul fatto che il plurilinguismo "non è una semplice somma di lingue ma un fenomeno con le proprie caratteristiche". Ispirati dai lavori precursori di Hufeisen (1998; 2003) e De Angelis (2007), un numero sempre più alto di studiosi ritiene che debba essere condotta una chiara distinzione fra SLA e TLA partendo dal presupposto che, nella loro visione, imparare una Lx differisce dall'imparare una L2 sotto molti aspetti. Di conseguenza, il termine "plurilinguismo" viene usato unicamente per riferirsi all'apprendimento di più di due lingue (cfr. Hufeisen 1998) e l'acquisizione di una Lx è definita come la situazione in cui si trovano gli apprendenti "con precedente esperienza di acquisizione di una o più lingue non native" (Hammarberg 2018: 128). Sarebbe proprio questa precedente esperienza di apprendimento linguistico ad avere un grosso impatto sull'apprendimento della Lx, insieme alle conoscenze e alle strategie che l'apprendente principiante della prima lingua straniera non possiede. Come affermano Marx e Hufeisen (2004: 145) "l'aggiunta di ulteriori lingue cambia il processo di acquisizione linguistica non solo quantitativamente (specialmente nel passaggio da L2 a Lx) ma – più significativamente – qualitativamente".

Un approccio sistemico dinamico al plurilinguismo consente ovviamente di integrare entrambi i punti di vista: la ricerca sul plurilinguismo ha per oggetto qualsiasi

⁵ Nel contesto di questa trattazione, considerato che l'interesse prioritario è rivolto al plurilinguismo inteso come uso del repertorio linguistico individuale, la sigla L2 verrà genericamente usata per indicare una lingua appresa dopo la L1 a prescindere dal contesto in cui questo avviene, soprassedendo quindi alla distinzione operata in altri scritti dell'autrice (es. Celentin 2019) fra L2 e L5, dove tale distinzione risultava rilevante.

tipo di acquisizione linguistica, ma è da tenere presente che l'apprendimento linguistico subisce cambiamenti qualitativi in ragione del numero progressivamente più alto di lingue coinvolte nell'uso e nello sviluppo plurilingue (Jessner 2008). Questa prospettiva non implica l'uso sinonimico di "bilinguismo" e "plurilinguismo" o "SLA" e "TLA", come verrà spiegato in maniera dettagliata più avanti.

2. La competenza plurilingue

Il termine “competenza plurilingue e pluriculturale” è stato introdotto da Coste, Moore e Zarate con uno studio del 1997 (ripreso e ampliato nel 2009). In questo saggio le studiose difendevano l’idea (sociolinguistica) che, poiché i parlanti plurilingui usano due o più lingue – separatamente o insieme – per scopi diversi, in diversi ambiti della vita, con interlocutori diversi e per esigenze linguistiche quotidiane e usi di ogni tipo, è raro che sviluppino una competenza uguale o piena nelle loro lingue. Questa posizione mette chiaramente in primo piano l’individuo (con la sua complessa traiettoria di evoluzione personale) rispetto alla lingua considerata come oggetto astratto e fisso e ciò comporta un sdoppiamento terminologico che da quel momento diventerà indiscusso (almeno in Europa), vale a dire l’affiancamento al termine “multilinguismo” (riservato allo studio del contatto sociale) del termine “plurilinguismo” (riferito d’ora in poi al patrimonio linguistico del soggetto).

In questo capitolo proporremo dapprima una definizione del soggetto plurilingue, cercando di sgomberare il campo dai luoghi comuni e raccogliendo istanze da ambiti di studio diversi, e passeremo poi a illustrare il percorso in atto verso la definizione della competenza plurilingue e pluriculturale.

2.1 Chi è plurilingue?

Quando una persona può essere definita plurilingue? Questa domanda ha suscitato e continua a suscitare parecchi dibattiti fra gli studiosi. Siccome il plurilinguismo è ancora considerato (in larga parte) un’eccezione, nel mondo occidentale spesso lo si continua a misurare con gli standard monolingui, si ritiene, cioè, che una persona trilingue consista di tre monolingui in uno. Questa visione è corroborata dalla convinzione che un vero plurilingue non mescoli mai le sue lingue. Questa prospettiva monolingue è ancora prevalente nella ricerca tradizionale sull’acquisizione linguistica.

Per definire il soggetto plurilingue, è necessario partire dagli studi che hanno tentato di classificare il bilinguismo. Esistono numerosi tipi di bilinguismo: ad esempio Wei (2000) ne ha identificato 37 tipi diversi, includendo anche le lingue inattive (*dormant* in inglese) e esclusivamente ricettive. Un inquadramento efficace del bilinguismo è stato offerto da Skuttnab-Kangas (1984: 81) che ha identificato tre criteri di

classificazione:

- in base all'origine, osservando la natura evolutiva del bilinguismo;
- in base alla competenza, a partire dalla competenza in due o più lingue;
- funzionale, a partire dalle funzioni che l'uso linguistico riveste per l'individuo nella comunità.

Più recentemente Pavlenko (2006) ha suggerito di considerare anche la dimensione emotiva e in particolare gli aspetti dell'identità che possono essere esplorati tramite l'analisi del plurilinguismo: attraverso lo studio degli usi bi- e plurilingui, secondo la ricercatrice, è possibile arrivare a delle intuizioni uniche sulle relazioni fra le lingue e le emozioni, focalizzandosi sulle scelte linguistiche, la personificazione linguistica e la (ri)socializzazione affettiva (sui legami fra lingua e identità si veda anche Celentin 2023).

Alla confluenza di diverse tradizioni linguistiche, culturali e pedagogiche, la coniazione di un nuovo termine in inglese, "plurilingualism", per coerenza con altre lingue, si è rivelata molto utile per concettualizzare il fenomeno. "Il plurilinguismo è una nozione unica e onnicomprensiva, che implica un sottile ma profondo cambiamento di prospettiva, sia orizzontalmente, verso l'uso di più lingue, sia verticalmente, verso la valorizzazione anche della conoscenza parziale di una lingua (e di altre risorse para ed extralinguistiche) come strumenti per facilitare la comunicazione" (Piccardo & Capron Puozzo 2015: 319).

2.1.1 Il soggetto plurilingue

Grosjean (1992) ritiene che il bilingue usi le sue due lingue a seconda delle richieste della situazione. Queste possono essere:

- influenzate da molti fattori (ad es. argomento, luogo, interlocutore);
- mediate da variabili sociali e psicologiche (ad es. l'appropriatezza sociale percepita nell'usare la lingua A invece che la lingua B, il desiderio di includere o escludere qualcuno dalla conversazione, il desiderio di dominare un interlocutore linguisticamente più debole oppure di affidarsi a lui/lei).

I bilingui possono usare le lingue contemporaneamente sotto forma di alternanze di codice o di prestiti. Di conseguenza la competenza linguistica del parlante bilin-

gue deve essere valutata prendendo in considerazione il suo intero repertorio linguistico e non quello di una sola lingua.

Questa prospettiva può essere facilmente estesa al pluringuismo. Si può infatti dire che la competenza plurilingue contiene gli aspetti linguistici (grammatica e vocabolario) oltre che gli aspetti pragmatici (competenza sociolinguistica, discorsiva e strategica) di tutti i sistemi linguistici coinvolti. In più, prevede l'abilità di agire in contesti plurilingui che richiedono decisioni sulla scelta di codice e sull'alternanza codica (*code switching*) da adottare. La competenza plurilingue permette all'utente di creare i propri mezzi linguistici per padroneggiare situazioni comunicative particolari.

È evidente che questo tipo di competenza ha differenze significative rispetto alla competenza monolingue. Per i plurilingui è normale muoversi da una lingua all'altra attraverso alternanze e mescolanze di codice e prestiti. Di conseguenza, queste vanno considerate come una strategia fondamentale dell'utente plurilingue (e non come errori).

Osservare il plurilinguismo attraverso la lente teorica della complessità (cfr 1.3.5) ci permette di spiegare le sue caratteristiche e lo sviluppo della competenza plurilingue in un modo che catturi l'interazione dinamica tra la lingua come entità e la lingua come costruito in costante sviluppo dinamico, tra *language*, cioè la lingua intesa come entità, e *linguaging*, cioè la lingua intesa come un costruito in sviluppo costante, "un processo dinamico e senza fine di utilizzo della lingua per creare significato" (Swain 2006: 96). Parafrasando questa definizione, il plurilinguismo è quindi un processo dinamico e senza fine per creare significato utilizzando diverse risorse linguistiche e semiotiche. Il *linguaging* può essere visto come la fase del caos e il *language* come momento dell'equilibrio, l'omeostasi, seppur transitoria, che il sistema cerca in certi momenti. Questo può essere valido sia a livello micro (cioè, l'individuo e la sua costruzione del linguaggio), sia a livello macro (cioè la società, con l'evoluzione, la modifica e l'assestamento dei linguaggi). Così, visti dalla prospettiva delle teorie della complessità, *language* e *linguaging* non sono fenomeni opposti, ma complementari (Piccardo 2018: 10).

Su questa linea, Piccardo (2017) introduce il termine *plurilinguaging*, che nasce proprio dall'evoluzione del concetto di *linguaging* di Swain in una prospettiva complessa e dinamica. Il *plurilinguaging* descrive l'uso creativo e strategico delle risorse

linguistiche e semiotiche plurilingui da parte dell'individuo, in un processo continuo di costruzione del significato. Attraverso il *plurilanguaging* gli utenti, intesi come attori sociali (cfr 5.2.4) esplorano nuovi paesaggi linguistici (cfr 5.2.1), negoziano e co-costruiscono significati in un processo dialogico e intersoggettivo che valorizza l'intero repertorio linguistico, culturale e cognitivo disponibile.

Il modello teorico proposto, denominato *Five-Pronged Model* (Piccardo 2024), si articola su cinque fronti interconnessi che descrivono il potenziale trasformativo del plurilinguismo. Il *plurilanguaging*, inteso come un processo olistico, coinvolge l'utente plurilingue in un'esperienza:

- ciclica, che prevede fasi alternate di esplorazione e costruzione;
- agentiva, che richiede di attivare processi di selezione e auto-organizzazione;
- caotica, con l'impellenza di imparare a gestire l'instabilità;
- percettiva, che poggia su uno sviluppo progressivo della percezione e quindi della consapevolezza;
- emancipativa, che rende necessario mettere in discussione le norme, intendendole come spazi di possibilità anziché come vincoli.

È evidente che il *plurilanguaging* è un processo non lineare, caratterizzato da frequenti momenti di squilibrio e riorganizzazione, che permette all'individuo di adattarsi, sviluppare tolleranza all'ambiguità e flessibilità cognitiva (cfr 3.3.1) e realizzare nuove forme e pratiche linguistiche condivise.

Il *Five-Pronged Model* si rivela particolarmente adatto a sostenere pratiche didattiche che valorizzano la complessità e la fluidità del repertorio linguistico degli studenti, come quelle suggerite nel cap. 5 e utilizzate nella sperimentazione di cui al cap. 6.

È tuttavia interessante notare che, quando all'utente plurilingue viene chiesto di giudicare la propria competenza, tende a ignorare la specifica abilità derivante dal plurilinguismo e a focalizzarsi invece sugli aspetti linguistici, criticando le proprie carenze in una o più lingue e applicando, quindi, apparentemente, degli standard monolingui. Nel lungo termine questa inadeguatezza percepita può portare i plurilingui a sviluppare delle strategie di evitamento della/e lingua/e più debole/i o a ridurre il suo/loro uso a un numero limitato di domini. Allo stesso modo, alcuni potenti condizionamenti psicologici, come il rifiuto di un certo parlante o di una certa cultura, oppure la difficoltà ad individuare la propria identità (Pavlenko & Lantolf 2000),

possono portare l'utente ad abbandonare una o più delle sue lingue.

L'aggiustamento linguistico operato dai soggetti plurilingui a seconda della situazione, dell'ambiente e delle percezioni non necessariamente colpisce la loro intera competenza comunicativa. Piuttosto, l'utilizzo aumentato o diminuito di una o più delle lingue coinvolte può portare a una ridistribuzione delle funzioni assegnate a ciascuna lingua e a dei cambiamenti nella padronanza. Di conseguenza, lingue attive possono diventare ricettive e viceversa. Ciò nonostante, i soggetti rimangono utenti plurilingui pienamente competenti nell'ambito del proprio contesto linguistico con le sue esigenze.

3. Lo studente plurilingue

In una prospettiva plurilingue mescolare le lingue non è più stigmatizzato, ma riconosciuto come una strategia naturale nella comunicazione della vita reale e le lingue non sono viste come compartimenti mentali indipendenti il cui uso è riservato a contesti e scopi separati.

La ricerca in sociolinguistica registra la natura sempre più plurilingue del discorso che si verifica quotidianamente nei contesti professionali (Lüdi 2014), le forme di ibridazione che caratterizzano l'uso della lingua a livello individuale e sociale e la sua evoluzione nel tempo. Nel contesto sociale le forme ibride di discorso si rivelano tanto inevitabili quanto efficaci, non solo sfatando il mito che l'unica forma di comunicazione valida sia quella puramente monolingue, ma anche sottolineando l'impatto positivo del plurilinguismo sia sulla creatività linguistica che sull'aumento della comprensione reciproca (Marsh & Hill 2009; Kharkhuriu 2012).

Lungi dal considerare il cervello come una sorta di contenitore con capacità limitate in cui le lingue sarebbero in competizione per lo spazio, dalla ricerca è emersa una nuova visione del cervello, dove le connessioni e la neuroplasticità sono in primo piano (Doidge 2007). La ricerca in psicolinguistica e neurolinguistica evidenzia i vantaggi del cervello bi/plurilingue, in cui la presenza di lingue diverse richiede l'attivazione dei meccanismi di controllo esecutivo (Bialystok et al. 2004), che a sua volta si rivela benefica per lo sviluppo del cervello stesso.

La teoria delle soglie di Cummins (1991) sostiene che, affinché il soggetto bilingue possa trarre profitto dai vantaggi cognitivi derivanti dalla superiore consapevolezza metalinguistica, dal pensiero creativo e divergente, dalla sensibilità comunicativa, è necessario che prima abbia raggiunto un certo livello di padronanza in entrambe le lingue. Le ricerche intese a verificare questa ipotesi hanno ampiamente dimostrato che i bambini bilingui superano i monolingui nell'apprendimento di una L3 (Cenoz 1991¹; Muñoz 2000). La maggior parte delle ricerche sulla padronanza generale indicano un effetto positivo del bilinguismo sulla TLA e che questo effetto è da collegare

¹ In una rassegna estensiva, Cenoz (2003) ha trovato però risultati controversi, principalmente dovuti alla diversità delle metodologie di ricerca, degli aspetti della padronanza indagati e del contesto di testing.

alla consapevolezza metalinguistica, alle strategie di apprendimento linguistico e all'abilità comunicativa, specialmente nel caso di lingue tipologicamente vicine (Bardel & Sánchez 2020).

È evidente che il processo di apprendimento tende a differire fra gli studenti L2 e gli studenti Lx (Sánchez 2020) poiché, all'inizio dell'acquisizione delle lingue straniere, gli studenti Lx possiedono già alcuni vantaggi linguistici (esperienza, conoscenza e strategie di apprendimento) in cui gli studenti L2 sono carenti (Gibson & Hufeisen 2003; Jessner 2006).

Nel presente capitolo delinearemo le caratteristiche salienti degli studenti plurilingui intesi come utenti del repertorio plurilingue e vedremo quali di queste definiscono il "good plurilanguage learner".

3.1 Aspetti psicolinguistici dell'apprendimento di una Lx

Nel cap. 2 abbiamo introdotto una definizione di "soggetto plurilingue" basata sulle caratteristiche di uso linguistico che lo distinguono dal parlante monolingue e dal bilingue. In questo paragrafo intendiamo invece approfondire le dinamiche apprenditive di questo soggetto, in particolar modo quando si trova inserito anche in un contesto di apprendimento formale. Le esperienze di apprendimento del soggetto plurilingue non possono essere scisse fra formali e non formali, perché sono sempre sovrapposte e in interazione, ma è proprio l'istruzione formale spesso a fare la differenza nello sviluppo efficace e proficuo della competenza plurilingue.

3.1.1 La consapevolezza metalinguistica

La consapevolezza metalinguistica è particolarmente importante per gli studenti di lingue, in quanto li aiuta a comprendere non solo il vocabolario e la grammatica di una nuova lingua, ma anche come usarla in contesti pratici. Questa consapevolezza può portare a un miglioramento della competenza linguistica e in generale delle capacità di comunicazione.

L'area della consapevolezza metalinguistica dell'apprendente è una di quelle in cui si concentrano le maggiori differenze fra monolingui, bilingui e plurilingui. Già Bialystok (1991) rilevava che vi era una certa confusione su questo termine, usato in modo intercambiabile per indicare:

1. i compiti (*tasks*), come ad esempio esprimere giudizi sulla grammaticalità di una forma linguistica o correggerla;
2. le abilità (*skills*), ad esempio l'abilità degli apprendenti di mettere a fuoco le forme linguistiche;
3. i livelli di consapevolezza (*awareness*), ad esempio quando un apprendente è consapevole delle forme e delle funzioni del linguaggio che vengono manipolate.

Bialystok stessa suggerisce una definizione "cognitiva" di consapevolezza metalinguistica (che adottiamo da qui in poi) con la quale si intende la capacità di pensare e riflettere sulla natura e le funzioni della lingua e che implica la comprensione del funzionamento del linguaggio, la sua struttura, le regole e i modi in cui può essere manipolato.

La consapevolezza metalinguistica è dunque innanzitutto un'abilità cognitiva che consente alle persone di analizzare e valutare il linguaggio. Ciò include il riconoscimento delle differenze tra le varie lingue, la comprensione della grammatica e la consapevolezza di come la lingua possa trasmettere significati diversi a seconda del contesto. La consapevolezza metalinguistica consiste di due componenti principali: l'analisi linguistica e il controllo. L'analisi linguistica comporta la scomposizione della lingua nelle sue parti costitutive, mentre il controllo si riferisce alla capacità di utilizzare la lingua in modo efficace e flessibile in diverse situazioni.

Le persone bilingui mostrano spesso una maggiore consapevolezza metalinguistica rispetto ai monolingui (Bialystok 2005), perché il passaggio continuo da una lingua all'altra richiede una comprensione più profonda dei meccanismi linguistici.

Jessner (2006) definisce la consapevolezza linguistica dei soggetti plurilingui come una proprietà emergente della padronanza plurilingue, caratterizzata dalla presenza di almeno due dimensioni:

- la consapevolezza metalinguistica
- la consapevolezza cross-linguistica (cioè la consapevolezza tacita ed esplicita dell'apprendente dei legami fra i sistemi linguistici).

Studi più recenti (si veda Sanz 2013 per una disamina) hanno riscontrato che lo sviluppo dell'alfabetizzazione in più lingue aumenta la consapevolezza metalinguistica e la capacità di memoria di lavoro per gli apprendimenti linguistici successivi. Una consapevolezza metalinguistica più sviluppata negli studenti può essere col-

legata non solo alla loro precedente esperienza di apprendimento delle lingue, ma anche alla loro conoscenza dei diversi sistemi linguistici e del modo in cui questi interagiscono e quindi imputabile in larga parte all'istruzione esplicita (cfr 5.2.2).

3.1.2 L'influenza cross-linguistica

Nell'ambito della TLA l'influenza cross-linguistica è definita come un "fenomeno di interazione, ampiamente inconscio, fra insiemi in evoluzione di strutture acquisite in modo imperfetto" (Bouvy 2000: 143). Le manifestazioni tipiche di questo fenomeno sono il *transfer* e le interferenze, ben noti agli insegnanti e che costituiscono una parte importante di tutto l'apprendimento. In ambito linguistico il *transfer* è un'operazione psicologica che consiste nell'utilizzare un elemento di una lingua in un'altra, mentre convenzionalmente l'interferenza è il risultato (negativo) di questa operazione (per una disamina Celentin 2019: 110).

Jessner (2006) conia l'espressione "interazione cross-linguistica" per definire l'insieme dell'influenza cross-linguistica ed altri fenomeni più consapevoli che avvengono negli spazi plurilingui, come l'alternanza di codice e i prestiti. In una visione pedagogica tradizionale di evitamento dell'errore questi fenomeni dovevano essere evitati o comunque erano considerati mali inevitabili dai quali però era bene prendere le distanze il prima possibile. L'analisi contrastiva degli anni '50 e '60 era basata su questa visione, dalla quale prendeva le mosse anche la valutazione del comportamento linguistico dei bilingui, le cui manifestazioni discorsive translinguistiche erano considerate prova della competenza deficitaria in una se non in entrambe le lingue.

L'influenza cross-linguistica è stata oggetto di un elevato numero di studi, anche con focus specifico sulla TLA. Alcuni riguardano maggiormente gli aspetti psicolinguistici e di processazione, prestando attenzione in particolare al *transfer* del lessico, della fonologia e della morfologia (De Angelis et al. 2015; Peukert 2015). Altri invece si focalizzano sull'influenza cross-linguistica nell'area della sintassi, prevalentemente in una prospettiva generativista (Cabrelli et al. 2012; Angelovska & Hahn 2017).

In un sistema plurilingue l'influenza cross-linguistica ha luogo non solo fra la L1 e la L2 ma anche fra la L2 e le Lx e fra la L1 e le Lx, senza scordare il fatto che l'influenza può anche lavorare a ritroso, vale a dire dalla lingua più recente a quella meno recente, in tutti i casi. Ovviamente, rispetto alla SLA, aumentano esponenzialmente le possibilità di *transfer* che non possono né essere ignorate né essere considerate sem-

plicemente come influenze della L1, come suggerirebbe invece la ricerca sulla SLA. In conseguenza del mutato comportamento linguistico, ad esempio in contesto migratorio, sia la L2 che le Lx possono mettere a repentaglio il mantenimento della L1 e, di conseguenza, dare luogo a fenomeni di attrito (*reverse* o *backward transfer*).

Numerosi studi sulla TLA e l'uso delle Lx hanno reso evidente che la L2 in un sistema plurilingue è chiamata a svolgere un ruolo particolare. Infatti, è risultato che gli apprendenti o gli utenti di una Lx non sempre fanno appoggio sulla loro L1, come ci si aspetterebbe. Ad esempio, nell'apprendere una Lx di origine indoeuropea, gli apprendenti la cui L1 non è tipologicamente collegata alla L2 e/o alla Lx tendono a trasferire la propria conoscenza dalla L2 o, nel caso di bilingui, dalla L1 collegata (Cenoz 2001). A questo proposito Bardel e Sánchez (2017) hanno scoperto che gli apprendenti di Lx con inferiori abilità cognitive sono meno efficienti nell'inibire l'attivazione involontaria e il *transfer* dalla L2, sottolineando così l'importanza di fattori cognitivi come la memoria di lavoro e il controllo attentivo nell'influenza cross-linguistica.

Green (1986; 1998) distingue tre diversi stati di attivazione di una lingua, che possono variare più volte anche durante lo stesso discorso:

1. selezionata (*selected*, cioè la lingua scelta per l'utilizzo);
2. attiva (*active*, cioè presente nella memoria senza essere selezionata ma capace di prendere parte al processo discorsivo);
3. dormiente (*dormant*, cioè conosciuta dal parlante ma ininfluenza sulla situazione).

I fattori che sembrano giocare un ruolo importante nell'attivazione di lingue diverse da quella target sono numerosi. Di seguito ne passeremo brevemente in rassegna alcuni, evidenziando per ciascuno i necessari rimandi bibliografici per gli approfondimenti.

Recency

Con *recency* si intende il fatto di aver usato recentemente la lingua; un uso ripetuto della lingua aumenterà il suo livello di attivazione e, di conseguenza, la probabilità di essere attivata nella situazione contingente. Al contrario, il livello di attivazione diminuirà se la lingua non è stata usata per un lungo periodo.

Padronanza nella Lx e nelle L2 precedenti

Un alto livello di padronanza in una lingua rende più semplice il suo uso e, di con-

sequenza, una L2 precedente che il parlante padroneggia bene sembra essere una più probabile fonte di influenza sulla Lx. In realtà, la questione è più complicata: è stato dimostrato, infatti, che anche una lingua padroneggiata a livello elementare può essere attivata e provocare *transfer* in situazioni in cui anche la Lx è ad un livello basso (De Angelis 2005). Si è inoltre rinvenuto che il *transfer* lessicale nei primi stadi di una Lx tende a riguardare la forma delle parole, mentre a livelli più avanzati tende ad avere natura maggiormente semantica (Lindqvist 2010). Il fattore padronanza si riflette anche nel fatto che il *transfer* è generalmente più frequente nei livelli iniziali dello sviluppo della Lx, quando la mancanza di risorse espressive in Lx provoca più facilmente l'attivazione di una precedente L2 (*background*). L'impatto specifico della padronanza nella Lx è approfondito in 3.2.2.

Somiglianza strutturale fra le lingue

È il fattore che ha attratto con maggiore frequenza l'attenzione in letteratura (spesso indicato come "tipologia", da intendersi come grado di somiglianza tipologica cross-linguistica). Numerosi studi (precursori Huang & May 1992) hanno dimostrato che la relativa somiglianza fra L1, L2 precedenti e la Lx è un fattore forte che rende le lingue più vicine possibili fonti di *transfer*. Il concetto di "somiglianza fra le lingue" non è però così univoco e negli studi è stato definito in modi diversi. Una comparazione tipologica fra le lingue è innanzitutto basata su elementi specifici o tratti strutturali simili o diversi e in questa connessione vaste aree linguistiche possono essere più o meno simili fra di loro. La parentela storico-genetica è stata spesso presa in considerazione come indicazione di somiglianza cross-linguistica (Pakendorf 2014), ma la similarità tipologica non può essere predetta unicamente su basi genetiche, in quanto le lingue storicamente imparentate possono essere simili in alcuni aspetti ma diverse in altri.

Psicotipologia

Oltre alla tipologia strutturale esiste la cosiddetta "psicotipologia", cioè la distanza percepita fra le lingue. Studiando il comportamento degli apprendenti nella gestione del *transfer* nella L2, Kellermann (1983) ha rinvenuto una tendenza a evitare *transfer* dalla L1 nei casi in cui la struttura della L1 era percepita come "irregolare" o "non trasparente" o "marcata", anche se le lingue erano oggettivamente simili nei punti presi in

esame. La psicotipologia si basa sulle intuizioni dell'apprendente ed è ovviamente difficile da predire con certezza. Per questa ragione molti studi hanno preferito poggiare su evidenze della tipologia linguistica o sul grado di parentela storica.

Status di L2

Con "status di L2" ci si riferisce all'idea che una L2 appresa in precedenza abbia una ragione speciale per essere attivata nella produzione in Lx al posto della L1. Come abbiamo visto in precedenza, ciò va contro la tradizionale convinzione degli studi sulla SLA secondo i quali la L1 è la principale se non l'unica fonte di influenza cross-linguistica sulla lingua dell'apprendente. Gli effetti dello status di L2 sono stati dimostrati in differenti aree linguistiche: il lessico (Lindqvist & Falk 2014), la sintassi (Lindqvist & Falk 2014; Sanchez 2011), la fonetica e la fonologia (Llama, Cardoso & Collins 2010).

Le spiegazioni di questo fenomeno sono state cercate in varie direzioni. Williams e Hammarberg (2009) suggeriscono due possibili ragioni:

- un meccanismo di acquisizione diverso per le L2 rispetto alle L1 e quindi la riattivazione del meccanismo della L2 per l'acquisizione della Lx (sentita come più simile);
- il desiderio di sopprimere la L1 in quanto inerentemente "non straniera" e di poggiare su un'altra lingua realmente "straniera" come strategia di approccio alla Lx (Cippolletti et al. 2015).

La prima ragione è in linea con la distinzione operata da Paradis (2009) riguardo i due diversi meccanismi neurocognitivi per la gestione di L1 e L2 e con la relativa distinzione fra memoria procedurale e dichiarativa (si veda 5.2.2). Siccome sia le L2 che la Lx sono non-native esibiscono un'affinità neurocognitiva fra di loro che non è condivisa con le lingue native (sulla distinzione fra nativo e non nativo si veda 2.1.2).

Il dibattito recente della TLA (cfr 1.2.2) riguarda la forza relativa di questi fattori nell'attivazione di lingue diverse da quella target e il grado di impatto che hanno uno in relazione all'altro. Siccome sono indipendenti fra di loro, fattori differenti possono sia supportarsi che inibirsi l'un l'altro, provocando esiti diversi nel *transfer*. Varie ricerche sono state condotte in tal senso ma i risultati sono ancora poco chiari e non si sono

ottenuti esiti incontrovertibili (Hammarberg 2018). Oltre a rilevare l'incidenza di fattori diversi, la ricerca ha anche riscontrato ruoli diversi delle lingue attivate durante l'uso della Lx (cfr 1.3.1).

Per una recente rassegna degli studi sull'influenza cross-linguistica nella TLA rimandiamo a De Angelis (2019) e Puig-Mayenco et al. (2020).

4. L'insegnante di LX

Alla luce delle differenze apprenditive della Lx rispetto alla L2, messe in luce in particolare nei capp. 2 e 3, è necessario interrogarsi sulle caratteristiche che deve possedere l'insegnamento di questa Lx. I capp. 4, 5 e 6 saranno dedicati ad approfondire il versante didattico della TLA e, nello specifico, ad esplorare il profilo dell'insegnante di Lx (particolarmente, ma non solo, nei contesti universitari), le indicazioni metodologiche e, infine, le caratteristiche delle proposte operative rivolte agli studenti di italiano come Lx.

Al fine di massimizzare l'input, l'output e l'interazione della e nella L2, le teorie alla base della glottodidattica contemporanea hanno sostenuto la massima immersione nella L2, con un uso minimo o nullo della L1 (si veda la discussione a questo proposito in Ellis & Shintani 2014; per un confronto fra didattica monolingue e plurilingue si veda Brown 2023). Un corpus di lavori in rapida crescita ha messo in discussione questa posizione, supportata da studi che esaminano la frequenza e le funzioni, nonché gli atteggiamenti di studenti e insegnanti nei confronti dell'uso della L1 nelle aule di L2. Riconoscendo l'importanza della controversia, Macaro (2014: 10) ha affermato che la scelta tra una didattica monolingue, immersiva e solo nella lingua target rispetto a una didattica plurilingue non immersiva è "probabilmente la questione più fondamentale che i ricercatori, gli insegnanti di lingue e i responsabili politici dell'acquisizione di una seconda lingua (SLA) devono affrontare in questa seconda decade del XXI secolo". Ciò nonostante, siamo ancora lontani dal poter dare una risposta completa a questa domanda.

L'insegnante di Lx si trova di fronte, da un lato, alla difficoltà di istruire studenti con storie di apprendimento e conoscenze linguistiche molto diversificate: a seconda del contesto di insegnamento la L1 degli studenti può essere omogenea o eterogenea; la prima lingua straniera appresa dagli studenti è spesso l'inglese, ma i tempi e i modi di apprendimento possono essere molto differenti; le lingue straniere successive imparate dagli studenti possono differire non solo per numero, ma anche per tipologia linguistica, età di inizio dell'apprendimento, sua distribuzione temporale e livello di padronanza. D'altra parte, l'insegnante di Lx può apprezzare i benefici che questi studenti portano con loro in classe: una conoscenza più ampia del mondo,

probabilmente uno stile cognitivo più maturo, esperienza nell'apprendimento delle lingue straniere e almeno due lingue con cui possono essere fatti confronti con la Lx. Questi studenti hanno anche precedentemente sviluppato strategie di apprendimento delle lingue e una maggiore capacità o attitudine all'apprendimento delle lingue straniere proprio grazie a questa esperienza.

Ma quali caratteristiche deve dimostrare di possedere l'insegnante di lingua affinché l'insegnamento della Lx possa essere efficace e appagante per l'insegnante e per gli studenti? Quali competenze linguistiche deve possedere? Quale profilo di competenza professionale?

Sono domande a cui non è semplice dare una risposta univoca. Gli studi sinora condotti su questo tema non sono numerosi e riguardano prevalentemente il profilo dell'apprendente plurilingue piuttosto che quello dell'insegnante. Fra questi ultimi, il maggior numero descrive il profilo dell'insegnante (di lingua o di disciplina) nei contesti scolastici plurilingui (in particolari quelli ad alto tasso migratorio) più che quello dell'insegnante nei contesti universitari o di formazione post-diploma. Sarà quindi nostro compito offrire una sintesi degli studi esistenti corredandola da osservazioni e ricerche che abbiamo condotto in contesti di istruzione superiore in Italia.

4.1 Il repertorio linguistico dell'insegnante di Lx e la "mentalità plurilingue" (*plurilingual mindset*)

Come abbiamo illustrato nel cap. 2, il repertorio plurilingue dipende dalle traiettorie personali di apprendimento linguistico dell'utente e coinvolge una serie di competenze generali e comunicative. Pertanto, un insegnante di Lx dovrebbe utilizzare al meglio le conoscenze di livello avanzato della L1, delle L2 e della Lx basandosi sul proprio repertorio plurilingue e facendo affidamento a tutte le risorse linguistiche che possiede per comunicare in modo efficace.

Nel *Volume Complementare* (Consiglio d'Europa 2020: 42) è riportato un esempio grafico di profilo di competenza plurilingue individuale che descrive le competenze di un utente in diverse lingue nella comprensione orale (cfr Fig. 4.1).

	Pre-A1	A1	A2	A2+	B1	B1+	B2	B2+	C1	C2	Sopra C2
Inglese											
Tedesco											
Francese											
Spagnolo											
Italiano											

Fig. 4.1: Profilo di competenza plurilingue: comprensione orale in differenti lingue (Consiglio d'Europa 2020: 42).

Tuttavia, questa competenza in lingue diverse, pur combinata con un'alta padronanza della Lx da insegnare, da un punto di vista educativo non basta a garantire il miglioramento della consapevolezza metalinguistica e della competenza plurilingue degli studenti: è necessario che l'insegnante di Lx abbia un *plurilingual mindset*, vale a dire una "mentalità plurilingue".

Per mentalità (*mindset*), d'accordo con Schein (2015), si intende un costrutto psicologico complesso alla base di valori, credenze e atteggiamenti personali. Nella *Mindset Theory of Action Phases* (MAP)¹, i diversi tipi di mentalità sono descritti come configurazioni di procedure cognitive che definiscono i contesti dei compiti critici e contribuiscono alla definizione e al raggiungimento degli obiettivi (Keller, Bieleke & Gollwitzer 2019). Ritenere che l'insegnante di Lx debba avere una "mentalità plurilingue" significa quindi ritenere che possieda le procedure cognitive necessarie a raggiungere gli obiettivi educativi previsti dagli approcci plurilingui. Gli insegnanti plurilingui, infatti, dovrebbero poter contare su un'esperienza individuale della diversità linguistica e culturale più ampia, che potenzialmente porta a una consapevolezza plurilingue più pronunciata (Otwinowska 2017) e che si manifesta in convinzioni pluriculturali più forti (Magaldi, Conway & Trub 2018; Syring et al. 2019). Le convinzioni degli insegnanti hanno un ruolo centrale nel definire la loro condotta pedagogica, in quanto ad esse viene attribuita una forte funzione di controllo dell'azione (Baumert

¹ Secondo la *Mindset theory of Action Phases* (MAP) elaborata da Gollwitzer (1990), il perseguimento di un obiettivo può essere suddiviso in fasi di azione successive e distinte, ognuna delle quali pone all'individuo delle sfide specifiche. Il superamento di queste sfide è facilitato dall'attivazione di una certa mentalità (cioè, un insieme di procedure cognitive), ognuna con le sue caratteristiche uniche. La MAP si basa inoltre sulla netta distinzione tra fasi motivazionali (cioè, le fasi pre-decisionali e post-azione, in cui è in discussione il "perché" del perseguimento di un obiettivo) e fasi volitive (cioè, le fasi pre-azione e quelle di azione, in cui la questione centrale è "come" perseguire l'obiettivo).

& Kunter 2006).

Ustinova (2021: 278) definisce la mentalità plurilingue/pluriculturale “come un sistema di costrutti psicologici che abbraccia un insieme di presupposti, contenuti di pensiero e focus, alla base del successo del funzionamento comunicativo di un utente della lingua, che media tra lingue e culture e la cui capacità di costruzione del significato si basa su due (o più) lingue interconnesse”.

Secondo la studiosa, gli elementi chiave di questo sistema sono:

1. un atteggiamento di apertura e di curiosità nei confronti del mondo;
2. l'attenzione al riconoscimento della diversità culturale e al saper affrontare l'alterità linguistica
3. una maggiore consapevolezza di ciò che è generale e di ciò che è specifico nel funzionamento comunicativo delle lingue;
4. un impiego mirato del repertorio interconnesso di lingue diverse nella comunicazione.

La mentalità professionale plurilingue/pluriculturale da un lato matura come conseguenza di un progressivo sviluppo comunicativo e interculturale dell'insegnante di Lx, dall'altro è il risultato emergente di una professionalizzazione graduale, vale a dire la sua formazione specifica al lavoro che deve svolgere, determinando il suo senso di appartenenza ad una comunità di pratica e modellando la sua sicurezza nella mediazione fra le lingue e nella facilitazione della comunicazione in classe e fuori dalla classe.

Prima che la consapevolezza plurilingue possa essere destata in classe è quindi necessario che sia manifesta nell'insegnante attraverso le sue abilità di apprendimento plurilingue e il suo atteggiamento nei confronti del plurilinguismo (Celentin & Luise 2024).

La consapevolezza plurilingue degli insegnanti è più complessa di quella degli apprendenti e si riferisce alla “complessa capacità di promuovere approcci plurilingui nella classe di lingua” (Otwinska 2014: 103). Secondo la studiosa, la consapevolezza plurilingue degli insegnanti è data da tre componenti principali:

1. la consapevolezza linguistica e metalinguistica delle somiglianze e delle differenze tra la Lx e le lingue degli apprendenti (la/le L1, la/le L2);
2. sapere in cosa consiste adottare un approccio plurilingue in classe;

3. la conoscenza delle caratteristiche psicolinguistiche individuali degli apprendenti di Lx che facilitano l'apprendimento.

La ricerca sugli insegnanti plurilingui e il loro rapporto con gli approcci plurilingui non è molto corposa ma è comunque significativa. Gli insegnanti plurilingui hanno una maggiore consapevolezza plurilingue (Otwinska 2014) e una maggiore consapevolezza metalinguistica (Ellis 2004; 2013) rispetto ai colleghi bi- e monolingui. Rispetto agli insegnanti monolingui, gli insegnanti plurilingui di L2 sono più propensi ad adottare pratiche cross-linguistiche nelle proprie classi (Ellis 2004; 2013; Higgins & Ponte 2017), come ad esempio utilizzare la conoscenza di lingue diverse da quella insegnata per facilitare l'apprendimento della fonologia, del lessico, della morfosintassi, della testualità e della pragmatica. È anche vero, però, che in alcuni contesti europei gli insegnanti plurilingui hanno atteggiamenti positivi nei confronti degli approcci plurali (Griva et al. 2016), ma fanno scarso uso di strategie plurilingui nell'insegnamento della Lx (Göbel & Vieluf 2014).

Da uno dei pochi studi comparativi sull'argomento (Aronin & Ó Laoire 2003) è emerso che il plurilinguismo dell'insegnante è sempre percepito come un vantaggio, anche se insegna una sola lingua. Gli studenti trilingui preferiscono che i loro insegnanti trilingui usino le tre lingue della classe per motivi pratici e di facilitazione. Un recente studio sulla percezione da parte degli apprendenti di Lx relativamente all'impiego in classe di lingue diverse dalla Lx (Kucukali 2021) mette in luce come possa esserci discrepanza fra la percezione degli insegnanti e degli apprendenti riguardo i benefici derivanti dall'adozione di pratiche plurilingui in classe. Non per tutti gli apprendenti gli approcci plurali possono infatti essere appropriati e gli insegnanti potrebbero non esserne consapevoli. Ne deriva per gli insegnanti la necessità di adottare strategie più flessibili e di inclusione tenendo in considerazione le differenze psicolinguistiche tra studenti bilingui e plurilingui nel processo di apprendimento linguistico. Gli insegnanti plurilingui sono percepiti come necessari e utili nei contesti TLA, ma devono sempre avere ben presenti le lingue e il livello di consapevolezza metalinguistica dei propri studenti.

Questi studi mettono ulteriormente in discussione l'utilità della distinzione tra insegnanti madrelingua e non madrelingua, spostando il focus piuttosto sulla distinzione fra insegnanti monolingui e plurilingui. Come puntualizzato da Seidlhofer

(2005) l'insegnante di lingua non-nativo deve essere accettato come insegnante di pieno diritto perché gli studenti possono trarre profitto dalle abilità e dalle competenze derivanti dal suo retroterra linguistico e dalla sua esperienza di apprendimento e può impegnarsi in modo più efficace nella didattica plurilingue in quanto lui stesso plurilingue.

Si tratta di un aspetto chiave nella formazione degli insegnanti (Flores & Aneja 2017; Jessner, Allgauer-Hackl & Hofer 2016), come verrà evidenziato nei paragrafi seguenti.

5. Insegnare una LX

Apprendere delle Lx a scuola e all'università è, come abbiamo visto, un'esperienza sempre più normale per molti studenti. La TLA sta diventando sempre più diffusa in Europa e nel mondo, in parte anche grazie alle spinte politiche per sostenere il plurilinguismo, sia attraverso l'introduzione dello studio di una lingua straniera fin dalla prima infanzia, o una o due lingue straniere nella scuola secondaria, sia attraverso il cambiamento di status delle lingue minoritarie che stanno assumendo sempre maggiore prestigio anche in considerazione della loro forte valenza identitaria. Benché si parli generalmente di "apprendimento di una lingua", quello che avviene nella TLA è più correttamente inseribile nel novero della "educazione linguistica", secondo la definizione di Byram (2012: 6), vale a dire che mentre

l'apprendimento delle lingue implica lo sviluppo della competenza in una particolare lingua, [mentre] l'educazione linguistica ha scopi sociali e politici. L'educazione linguistica va oltre l'ambito dell'apprendimento delle lingue e cerca di aumentare la consapevolezza degli studenti su cosa significhi essere un membro di un mondo linguisticamente e culturalmente diversificato.

L'educazione plurilingue presenta, a sua volta, sfide diverse e superiori rispetto a quelle dell'educazione bilingue perché molto più complessa. Sinora l'aspetto didattico ed educativo della TLA ha ricevuto minore attenzione sia rispetto allo studio dei processi acquisizionali della TLA che rispetto all'educazione bilingue.

Nel presente capitolo, stanti le finalità del volume, non approfondiremo l'educazione plurilingue in senso ampio (rimandiamo a Cognigni 2020a per una disamina in tal senso), ma individuiamo come ambito specifico l'insegnamento della "disciplina" Lx ad allofoni plurilingui.

Nei paragrafi seguenti, dopo aver precisato alcune questioni terminologiche, forniremo le indicazioni metodologiche che lo stato di avanzamento della letteratura nel merito della TLA e la nostra sperimentazione (cap. 6) ci permettono di individuare come punti fermi nell'insegnamento di una Lx in un contesto universitario. L'insegnamento della Lx non prevede una metodologia a sé stante: le considerazioni metodologiche che andremmo ad esporre si basano sull'approccio comunicativo e le sue evoluzioni, nel quale vengono innestate le considerazioni derivanti dagli studi sulla

TLA che possono essere incorporate nella maggior parte delle situazioni didattiche. Il metodo scelto in un'aula di Lx dipende dall'insegnante, dagli studenti e dal contesto coinvolto e la pianificazione per l'insegnamento della Lx deve essere integrata in questo quadro.

5.1 Questioni terminologiche

Da un punto di vista terminologico, è importante precisare che la SLA si riferisce all'insegnamento della L2 come materia, mentre l'educazione bilingue normalmente indica l'istruzione in due lingue. Tuttavia, vedere questa differenziazione come dicotomica può essere fuorviante: SLA ed educazione bilingue dovrebbero essere viste come gli estremi di un continuum che contempla anche approcci *content-based* in cui la L2 è impiegata come lingua di insegnamento delle discipline scolastiche. Allo stesso modo, la distinzione fra TLA ed educazione plurilingue non è così netta. Mentre TLA si usa per indicare l'apprendimento di una Lx come disciplina scolastica, l'educazione plurilingue prevede l'impiego di più lingue come veicoli di insegnamento. Ugualmente, però, i confini fra i due ambiti sono sfumati in base agli approcci metodologici impiegati e agli scopi educativi.

Anche in questo caso può essere utile riprendere la distinzione fra "multilinguismo" e "plurilinguismo" declinati come aggettivi del sostantivo "classe". Come spiega Piccardo (2018: 7)

Mentre nel multilinguismo non ci si concentra sulle relazioni tra lingue o sulla flessibilità nell'uso di lingue diverse, nel plurilinguismo il principio relazionale è al centro. Il multilinguismo si riduce alla convivenza l'uno con l'altro, con lezioni separate di lingua d'origine dopo la scuola che non hanno alcun legame con il curriculum tradizionale. Una classe multilingue è un'aula in cui ci sono bambini che parlano diverse lingue madri. Una classe plurilingue è quella in cui insegnanti e studenti perseguono la strategia educativa di abbracciare e sfruttare la diversità linguistica presente al fine di massimizzare la comunicazione e quindi sia l'apprendimento della materia che la consapevolezza plurilingue/pluriculturale. Il QCER sottolinea la relativa "facilità" del multilinguismo rispetto al plurilinguismo.

La nozione di plurilinguismo, che ci aiuta a concettualizzare sia la lingua che il linguaggio rispettivamente come sistemi e processi dinamici, non è solo liberatoria, ma potenzialmente molto stimolante per l'innovazione pedagogica. Il plurilinguismo alimenta l'innovazione nell'educazione linguistica in almeno tre modi:

1. incoraggiando l'insegnante a fare un uso *delle risorse (linguistiche ed extralingui-*

- stiche) in lingue diverse* appropriato al contesto, basato su dei principi scientificamente provati e pedagogicamente mirato; questo uso valorizza le traiettorie e i repertori linguistici degli studenti, il sostegno offerto dall'insegnamento linguistico e il miglioramento della consapevolezza metalinguistica;
2. promuovendo la visione *dell'apprendimento come un processo costruito cognitivamente e co-costruito socialmente* in cui la mediazione svolge un ruolo fondamentale e struttura un'abitudine all'apprendimento permanente sia tra gli studenti che tra gli insegnanti; l'integrazione di lingue diverse nel processo educativo facilita la creazione di significato, una tappa importante dello sviluppo cognitivo;
 3. sostenendo un *approccio didattico orientato all'azione* (sostenuto anche dal QCER, North 2022) che (ri)concettualizza l'apprendimento e l'uso delle lingue intese come strumenti per risolvere problemi; gli studenti di lingue diventano quindi attori sociali impegnati in un processo strategico e riflessivo in cui utilizzano e capitalizzano l'intera varietà di risorse linguistiche e non linguistiche rappresentate nei loro repertori linguistici e culturali.

Sulla base degli sviluppi e delle indicazioni provenienti soprattutto dalle politiche linguistiche europee (di cui abbiamo diffusamente parlato nel cap. 3 e nel cap. 4), negli ultimi decenni si sono delineate varie metodologie di insegnamento orientate all'implementazione dei cosiddetti "approcci plurali", etichetta che racchiude gli approcci che implicano l'uso di diverse lingue o varietà (invece di una sola), come l'approccio interculturale, il risveglio alle lingue (*Éveil aux langues*), l'intercomprensione fra lingue affini e gli approcci didattici integrati.

5.2 Paradigmi metodologici per l'insegnamento di una Lx

In questo paragrafo intendiamo fornire le considerazioni metodologiche a nostro avviso più importanti per implementare nelle classi di italiano Lx un approccio plurilingue. L'ordine di esposizione non segue una *ratio* individuata a priori: piuttosto puntiamo ad evidenziare la circolarità e la reticolarità fra i vari elementi. L'intento è quello, anziché di fornire delle rigide indicazioni prescrittive, di creare una visione metodologica d'insieme, scientificamente fondata ma allo stesso tempo flessibile, che l'insegnante professionista può implementare nel proprio contesto innestandola nel proprio background formativo.

5.2.1 Far prendere consapevolezza e valorizzare il repertorio linguistico degli studenti

Affinché la “normalità” e l’efficienza della diversità e della pluralità linguistiche possano essere accettate (cfr. cap. 1 e cap. 2), l’attenzione e le aspettative devono essere spostate dall’ideale costruito della purezza monolingue (e dalle barriere linguistiche inventate che porta con sé) verso la spontaneità e la naturalezza del plurilinguismo. Questo passaggio concettuale apre la porta non solo all’accettazione del plurilinguismo che ciascuno porta con sé, ma anche al sentimento di orgoglio che deriva dalla sua capitalizzazione. Questo passaggio ha il potenziale di cambiare radicalmente il ruolo delle lingue del repertorio personale nella percezione sia della società che dell’individuo. Aprire quella porta significa soprattutto adottare una postura consapevole e riflessiva dentro e fuori la classe e considerare la presenza – anche minima – di altre lingue non come un’influenza contaminante o un ostacolo al progresso nella competenza nella Lx, bensì come un mezzo straordinario per confrontare e contrapporre elementi linguistici, per studiare gli aspetti etimologici e per riflettere su scelte sintattiche e semantiche culturalmente correlate. Fare spazio alla dimensione etimologica delle parole e alla natura culturalmente radicata delle espressioni e dei modi di dire è un primo passo importante per mettere le basi di questo *noticing*. Così, le lingue di origine e/o altre lingue di cui un individuo ha una conoscenza anche parziale trovano il loro posto e la loro ragione d’essere.

In classe, valorizzare le risorse linguistiche rappresentate dalle altre lingue che gli studenti portano con sé è fondamentale per il plurilinguismo. La pratica del *translanguaging*¹ riproduce a livello di classe ciò che avviene naturalmente nella società, cioè “l’atto compiuto dai bilingui di accedere a diverse caratteristiche di varie modalità di quelle che vengono descritte come lingue autonome, al fine di massimizzare il po-

¹ Il termine *translanguaging* deriva dal concetto di *languaging* (cfr 5.2.7) applicandolo a situazioni in cui sono disponibili molteplici risorse linguistiche per i parlanti. Introdotto per la prima volta nel contesto bilingue gallese/inglese da Cen Williams (1994, 1996) il termine ha continuato ad essere sviluppato e riconcettualizzato nel corso degli anni (García e Lin 2017) e più recentemente è arrivato a rappresentare l’idea che gli individui plurilingui non “possiedono” o “conoscono” due o più lingue separate, ma piuttosto hanno a loro disposizione un repertorio linguistico complesso in cui le lingue interagiscono e possono essere utilizzate in modo fluido (Otheguy et al. 2015; Wei 2018), considerando lingue come “l’inglese” o “lo spagnolo” *named languages*, cioè costruzioni sociali. Il *translanguaging* si concentra sul modo in cui le persone usano la lingua in modo naturale e intuitivo in situazioni complesse, plurilingui e pluriculturali della vita contemporanea. Il *translanguaging* è sia una teoria del linguaggio che un approccio pedagogico, che rifiuta le ideologie monolingui e vanta già numerose applicazioni (cfr Galante 2020 per una rassegna).

tenziale comunicativo” (García 2009: 140). Incoraggiare l’uso di altre lingue tra gli studenti per accedere al senso dei testi è fondamentale. La percezione di essere in grado di utilizzare tutte le proprie risorse linguistiche fa sentire gli studenti responsabili e fa loro vedere le traiettorie linguistiche personali come un processo dinamico. In questo processo, gli studenti arrivano anche a comprendere il valore delle competenze parziali.

Per aiutare a raggiungere questa consapevolezza possono essere impiegati strumenti diversi. Una delle tecniche più diffuse ed efficaci è l’uso di ritratti linguistici – che possono assumere la forma di ritratti reali come la sagoma linguistica² o creazioni artistiche più simboliche come i collage (Prasad 2014) – che aiutano gli studenti a creare un artefatto personalmente rilevante, che esprime e incarna la loro esperienza, i loro sentimenti e i loro pensieri. Lo stesso risultato può essere ottenuto attraverso la conduzione di interviste tra pari sugli usi linguistici (Bettinelli 2013) o alcuni strumenti elaborati dal Consiglio d’Europa (come la Biografia degli incontri Interculturali³ o il Passaporto delle lingue, ora Europass-Competenze linguistiche⁴, il Portfolio delle lingue⁵) che promuovono l’uso delle lingue e incoraggiano gli studenti a produrre narrazioni personali che illustrano le loro biografie linguistiche e le loro esperienze di apprendimento. Utile alla scoperta e alla presa di consapevolezza del repertorio linguistico è la condivisione in classe di aneddoti linguistici e di esempi dell’utilizzo e della costruzione del proprio repertorio linguistico al di fuori dei contesti formativi. Oltre al racconto di esperienze, si può sfruttare la descrizione del paesaggio linguistico (*linguistic landscape*) che li circonda, anche tramite foto o disegni (Melo-Pfeifer 2023) o la presentazione al resto della classe di lavori auto-prodotti in cui le lingue hanno una valenza particolare, per esempio, brevi racconti (Benavente Ferrera & Celentin 2020), fumetti, video, testi di canzoni, blog, meme e altri prodotti social (Carbonara & Scibetta 2020). È importante ricordare con Busch (2012: 7) che il repertorio linguistico “può essere visto come uno spazio sia di restrizioni che di potenzialità” e

² Sulla validità dello strumento delle sagome linguistiche, le tecniche di impiego e le modalità di sfruttamento in contesti diversi esiste un’ampia letteratura. Fra i tanti citiamo in questa sede alcune disamine recenti Busch (2018), Cognigni (2020b), Galante (2020). Per l’impiego nella formazione docente si consulti Salvadori et al. (2020) e Celentin & Luise (2023).

³ <https://www.coe.int/web/autobiography-intercultural-encounters?>

⁴ <https://europass.europa.eu/it>

⁵ <https://www.coe.int/en/web/portfolio>

annoverare sentimenti di gioia, vergogna, rabbia e paura sperimentati durante l'uso linguistico. Il repertorio linguistico include i riferimenti passati, presenti e futuri delle persone, comprese le dimensioni sociali, storiche e biografiche, tanto a livello cognitivo quanto emotivo ed è pertanto indissolubilmente legato alle identità delle persone (Busch 2015). Questa identità deve essere presa in considerazione non solo in termini di provenienza o di residenza, ma deve anche esplicitare la concezione (o le concezioni) di sé che ciascuno ha, tenendo presente che le presentazioni di sé si sviluppano nel tempo e nello spazio, creando una specie di "progetto plurilingue" dell'individuo (Galante 2020).

Oltre alla rilevazione del numero effettivo di lingue conosciute dagli studenti, è importante raccogliere informazioni anche sui profili di apprendimento presenti in classe (Toffoli 2015), oltre che sulle tipologie linguistiche delle L1/L2 e sul loro ordine di apprendimento. L'accertamento dei profili linguistici permette di attuare pratiche che sostengono un *transfer* positivo, rafforzando i confronti già esistenti e diretti e rendendo visibili alcuni collegamenti meno trasparenti.

6.2 Le sequenze didattiche

In questo paragrafo vengono raccolte e illustrate le SD elaborate dalle ricercatrici. Le SD sono tutte costruite seguendo il modello di dispositivo didattico illustrato in 6.2.1, dove viene spiegata passo passo una SD specificando per ciascuna fase obiettivi e intenzioni didattiche.

In 6.2.2, invece, sono state inserite le presentazioni di tutte le SD elaborate. È importante precisare che non tutte sono state sperimentate, tratto che verrà specificato. Per ciascuna SD è riportata, a stampa, una pagina descrittiva che illustra obiettivi, contenuti e descrittori e che riporta in chiusura due codici QR: uno rimanda alla guida per l'insegnante (che si apre con la pagina descrittiva inserita nel cartaceo e contiene le indicazioni per lo svolgimento della SD nonché le soluzioni) mentre l'altro rimanda al foglio studente e contiene i fogli di lavoro da distribuire agli studenti o in forma cartacea (in presenza) o come documenti condivisi (a distanza)

Le proposte sono da intendersi come "piste aperte" da cui le autrici auspicano che possano nascere confronto, dibattito e crescita con chi vorrà provarle nelle proprie classi e darne conto tramite il sito del libro.

6.2.1 Esemplificazione di una SD con obiettivi e intenzioni didattiche

Nella seguente exemplificazione di una SD dal titolo "Regole non scritte: si può fare o non si deve fare?" (rivolta a un livello di competenza B2) si riportano, nella prima colonna, i commenti relativi agli obiettivi e alle intenzioni didattiche che postulano ciascuna fase.

Nella seconda colonna (descrizione) viene riportata la guida per l'insegnante. Le istruzioni per l'insegnante sono fornite in bianco su fondo nero.

FASE 1: INTRODUZIONE	
Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione
Questa fase corrisponde a quella della globalità in una unità didattica tradizionale. Viene proposto un testo input autentico (scritto o orale) in cui è contenuto l'ELO, cioè l'elemento linguistico obiettivo su cui lavora la SD (un aspetto lessicale, morfo-sintattico, pragmatico, ecc.). Lo scopo principale di questa fase è quindi quello di suscitare motivazione nei confronti del tema, omogeneizzare le conoscenze attraverso elicitazione sul tema, introdurre delle parole chiave in italiano funzionali alla comprensione.	<i>I chiede a SS in gruppi di formulare un'ipotesi sul significato di "raccolta differenziata".</i> SOLUZIONE POSSIBILE La raccolta differenziata consiste nel separare i rifiuti domestici in base al materiale di cui composti (vetro, carta, plastica, acciaio, organico), così da svolgere una prima selezione che possa facilitare il corretto riciclo dei materiali. <i>I presenta uno spot pubblicitario sulla raccolta differenziata e chiede a SS di riconoscere e prendere nota delle parole chiave che riconoscono (rifiuti, ritiro, smaltimento, discarica, ecc.).</i> <i>Esempio video spot https://youtu.be/E-IshCoUuPg?si=dEhMyplKBw1EsQK</i> <i>I invita poi SS in gruppi a confrontarsi e a rispondere alle domande.</i> SOLUZIONE (trascrizione video con parole chiave evidenziate) Sei sicuro di sapere cos'è? In casa tanti oggetti nascondono un passato da rifiuti. La caffettiera si spacciava per una lattina, il pile nasconde un'identità plastica, la bottiglia frequentava vetri rotti, il tavolo era una vecchia cassetta arrivata alla frutta, la scatola ha un passato da carta straccia, il bidone lo chiamavano faccia di latta, il terriccio da vaso era solo un avanzo di cucina. Com'è possibile? Dopo la raccolta differenziata i tuoi rifiuti sono trasportati agli impianti di recupero specializzati per ogni tipo di materiale, dove sono trasformati in nuova materia prima. Le imprese di vario tipo utilizzano questi materiali per produrre nuove cose che poi tornano a te. Ciò che differenzi oggi, avrà una nuova vita domani.

FASE 2: RICEZIONE E COMPrensIONE DELL'INPUT		
Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione	
L'obiettivo principale di questa fase deve essere la comprensione del testo fornito come input, quindi il focus è sul significato. In questa fase l'insegnante può decidere di sfruttare il testo input usato nella Fase 1 oppure può introdurre un nuovo testo in cui l'ELO sia rappresentato in modo diffuso e congruente agli obiettivi didattici.	<i>Richiede a SS di leggere il testo e rispondere individualmente alle seguenti domande.</i> VERO O FALSO? 1. I rifiuti dei negozi vanno esposti su strada pubblica solo la sera precedente al giorno di raccolta. VERO FALSO 2. I gusci di molluschi e i resti di crostacei possono essere conferiti nei rifiuti organici. VERO FALSO 3. Le batterie usate devono essere consegnate al centro di raccolta o negli appositi raccoglitori. VERO FALSO 4. Gli imballaggi di carta o cartone unti si devono inserire nei rifiuti indifferenziati. VERO FALSO 5. Il vetro viene raccolto porta a porta insieme agli altri rifiuti differenziati. VERO FALSO 6. Gli elettrodomestici possono essere ritirati a domicilio tramite un servizio specifico su prenotazione. VERO FALSO 7. I tappi di barattoli e bottiglie si gettano insieme al vetro. VERO FALSO 8. Gli oggetti di grandi dimensioni possono essere portati presso le isole ecologiche o ritirati a domicilio su prenotazione. VERO FALSO	

Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione
Questa fase propone già una sollecitazione plurilingue il cui scopo è migliorare la comprensione del tema. Attraverso il confronto e la condivisione gli studenti, allo stesso tempo, fissano le parole chiave e ne concettualizzano la relatività culturale.	LA RACCOLTA DIFFERENZIATA PORTA A PORTA La raccolta differenziata porta a porta è regolata secondo il calendario fornito dalla società che effettua il ritiro dei rifiuti. Le modalità di <u>conferimento</u> dei rifiuti sono state delineate per garantire il decoro della zona urbana, evitare scarichi abusivi e facilitare il lavoro degli operatori. I rifiuti <i>devono essere esposti</i> su strada pubblica, in un punto visibile, a partire dalle ore 19:00 della sera precedente al giorno di <u>raccolta</u> indicato nel calendario. I rifiuti <i>vanno inseriti</i> in un contenitore adeguato, come il bidone per l'umido, una scatola di cartone per la carta, o un sacchetto per il secco e per plastica-lattine. Per le utenze commerciali, l'esposizione deve avvenire all'orario di chiusura dell'attività. Rifiuti organici o frazione umida. <i>Vanno conferiti</i> usando i sacchetti specifici per la raccolta dell'umido, in materiale biodegradabile. Esempi di rifiuti umidi includono <u>scarti</u> di cucina come avanzi di cibo, bucce di frutta e verdura, fondi di caffè e filtri di tè. Attenzione: i gusci di molluschi e resti di crostacei <i>non possono essere conferiti</i> nei rifiuti organici! Rifiuti non riciclabili o indifferenziati. Questo tipo di rifiuto <i>si deve inserire</i> in sacchetti chiusi. Ad esempio, le siringhe <i>vanno conferite</i> con l'apposito cappuccio inserito, affinché l'ago non rappresenti un pericolo per gli operatori. Si considerano rifiuti non riciclabili i mozziconi di sigaretta, i fazzoletti usati, le spugne sintetiche, i giocattoli rotti, le penne e i pennarelli. Attenzione: le batterie usate <i>non vanno inserite</i> nell'indifferenziato ma consegnate al centro di raccolta o negli appositi raccoglitori presenti all'ingresso di supermercati e altre strutture di pubblico servizio. Plastica e metalli. Tutti gli <u>imballaggi</u> leggeri e i contenitori di alluminio <i>devono essere conferiti</i> in appositi sacchetti. Esempi di plastica includono bottiglie di plastica, flaconi di detersivi, vaschette di yogurt e altri oggetti in plastica riciclabile. I metalli includono le lattine per bevande o alimenti. Carta e cartone. <i>Va conferita</i> in scatole di cartone o buste di carta, i cartoni <i>devono essere chiusi</i> per evitare dispersione e garantire l'igiene. Nella carta riciclabile sono inclusi giornali, riviste, scatole di cartone, fogli di carta da ufficio, buste e imballaggi di carta. Attenzione: imballaggi di carta o cartone <i>unti si devono inserire</i> nei rifiuti indifferenziati!

Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione
	Vetro. Non viene raccolto porta a porta ma <i>bisogna conferirlo</i> esclusivamente nelle apposite campane per il vetro. <i>È vietato gettare</i> stoviglie in cristallo e porcellana. Attenzione: i tappi di barattoli e bottiglie <i>si devono gettare</i> separatamente. Materiali ingombranti. <i>Non possono essere smaltiti</i> attraverso la normale raccolta differenziata porta a porta, ma la loro raccolta avviene attraverso specifici servizi offerti dal comune o dalle aziende che gestiscono i rifiuti. Ecco come si differenziano i principali materiali ingombranti. - Mobili e oggetti di grandi dimensioni, come armadi, letti, divani, tavoli, sedie, librerie e scaffali: possono essere portati direttamente presso le isole ecologiche o ritirati a domicilio su prenotazione, contattando il servizio apposito fornito dall'ente di gestione dei rifiuti. - Elettrodomestici (RAEE - rifiuti di apparecchiature elettriche ed elettroniche), ad esempio frigoriferi, lavatrici, lavastoviglie, forni, condizionatori, televisori, computer, stampanti, <i>è necessario portarli</i> presso i centri di raccolta autorizzati o possono essere ritirati a domicilio tramite un servizio specifico, su prenotazione. Alcuni negozi offrono anche il ritiro gratuito del vecchio elettrodomestico al momento dell'acquisto di uno nuovo. Prima di conferire i materiali ingombranti, è sempre consigliato verificare le modalità specifiche presso l'ente gestore dei rifiuti locali o consultare il sito web dedicato. Questo permette di evitare errori e assicurarsi che il materiale venga smaltito correttamente. Alcuni materiali, come i RAEE, possono contenere componenti pericolosi e richiedono un <u>trattamento</u> particolare per evitare danni ambientali. (adattato da www.amiavr.it e da www.dolomitiambiente.it) SOLUZIONI 1. falso: i rifiuti devono essere esposti al termine dell'attività; 2. falso: i gusci di molluschi e i resti di crostacei vanno conferiti nell'indifferenziato; 3. vero; 4. vero; 5. falso: il vetro non viene raccolto porta a porta, ma va conferito nelle apposite campane per il vetro; 6. vero; 7. falso: i tappi di barattoli e bottiglie si devono gettare separatamente; 8. vero. <i>Invita SS a condividere in gruppi eterogenei per 5 esempi di pubblicità, volantini, manifesti delle campagne di comunicazione nei loro paesi e a mettere a confronto eventuali differenze nelle pratiche e nei comportamenti riguardo alla raccolta rifiuti nei vari paesi.</i>

FASE 3: ANALISI E CONFRONTO CROSS-LINGUISTICO																												
Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione																											
In questa fase ha luogo il riconoscimento in modalità induttiva dell'ELO, la cui osservazione viene dapprima proposta attraverso esercizi di focalizzazione e poi in modalità comparativa con strutture affini nelle lingue conosciute dagli studenti. L'insegnante guida esplicitamente la riflessione metalinguistica, aiutando gli studenti a focalizzare la forma linguistica. È questa la fase "cuore" della SD in cui si propone il CRT <i>Consciousness-Rising Task</i>. Nel caso specifico di questa SD gli ELO sono due: - i suffissi di derivazione - i modi per esprimere obbligo e necessità che vengono trattati a partire dallo stesso testo input.	I focalizza e rinforza il lessico specifico attraverso due esercizi interattivi auto-correttivi. Come si chiamano questi raccoglitori per i rifiuti? Abbinare le immagini con le parole nell'esercizio online https://learningapps.org/watch?v=pv9s80mrn24 Dove riciclereste questi rifiuti? Fai l'esercizio online per scoprirlo. https://learningapps.org/watch?v=pzzptxmtk24 I focalizza l'attenzione di SS su alcune delle parole chiave sottolineate nel testo sulla raccolta differenziata e li invita a derivare il sostantivo corrispondente a ciascun verbo della tabella. <table><thead><tr><th></th><th>VERBO</th><th>SOSTANTIVO</th></tr></thead><tbody><tr><td>1</td><td>conferire</td><td></td></tr><tr><td>2</td><td>imballare</td><td></td></tr><tr><td>3</td><td>raccogliere</td><td></td></tr><tr><td>4</td><td>riciclare</td><td></td></tr><tr><td>5</td><td>scartare</td><td></td></tr><tr><td>6</td><td>smaltire</td><td></td></tr><tr><td>7</td><td>sprecare</td><td></td></tr><tr><td>8</td><td>trattare</td><td></td></tr></tbody></table> 		VERBO	SOSTANTIVO	1	conferire		2	imballare		3	raccogliere		4	riciclare		5	scartare		6	smaltire		7	sprecare		8	trattare	
	VERBO	SOSTANTIVO																										
1	conferire																											
2	imballare																											
3	raccogliere																											
4	riciclare																											
5	scartare																											
6	smaltire																											
7	sprecare																											
8	trattare																											
SOLUZIONI																												
1. Il conferimento; 2. l'imballaggio; 3. la raccolta; 4. il riciclo; 5. lo scarto; 6. lo smaltimento; 7. lo spreco; 8. il trattamento.																												

Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione												
Attraverso le domande guidate si stimola la riflessione metacognitiva in gruppo sugli ELO. La condivisione in plenaria, sempre guidata, amplia e diversifica i punti di vista e permette il contributo di tutti i repertori linguistici presenti.	Attraverso una tabella plurilingue condivisa che SS compileranno in gruppi omogenei per L, I guida ad un'osservazione dei prefissi e dei suffissi per la formazione del lessico specifico per la raccolta differenziata utilizzando le domande presenti nella tabella. Durante lo svolgimento dell'attività, I gira, monitora e offre supporto e feedback, se necessario. I predispone un file digitale condiviso o un poster cartaceo in aula in modo che tutti i gruppi possano inserire le tabelle completate nella L scelta.												
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ITALIANO</th><th>LINGUA 1: _____</th></tr> </thead> <tbody> <tr><td>1 rifiuti</td><td></td></tr> <tr><td>2 riciclo</td><td></td></tr> <tr><td>3 smaltimento</td><td></td></tr> <tr><td>4 imballaggio</td><td></td></tr> <tr><td>5 inquinamento</td><td></td></tr> </tbody> </table>	ITALIANO	LINGUA 1: _____	1 rifiuti		2 riciclo		3 smaltimento		4 imballaggio		5 inquinamento	
ITALIANO	LINGUA 1: _____												
1 rifiuti													
2 riciclo													
3 smaltimento													
4 imballaggio													
5 inquinamento													
	<table border="1"> <thead> <tr> <th>DOMANDA</th><th>RISPOSTA</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a. Ci sono parole simili nelle diverse lingue?</td><td></td></tr> <tr> <td>b. Qual è la parola della lista che è più simile e quella che è più diversa tra le vostre lingue?</td><td></td></tr> <tr> <td>c. Avete notato qualche elemento ricorrente (ad es. la terminazione della parola – suffisso)? Fate qualche esempio.</td><td></td></tr> </tbody> </table>	DOMANDA	RISPOSTA	a. Ci sono parole simili nelle diverse lingue?		b. Qual è la parola della lista che è più simile e quella che è più diversa tra le vostre lingue?		c. Avete notato qualche elemento ricorrente (ad es. la terminazione della parola – suffisso)? Fate qualche esempio.					
DOMANDA	RISPOSTA												
a. Ci sono parole simili nelle diverse lingue?													
b. Qual è la parola della lista che è più simile e quella che è più diversa tra le vostre lingue?													
c. Avete notato qualche elemento ricorrente (ad es. la terminazione della parola – suffisso)? Fate qualche esempio.													
	SS riportano in plenaria le proprie osservazioni.												

Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione
L'insegnante guida esplicitamente gli studenti a ricostruire in modo induttivo il funzionamento delle forme dell'ELO. L'insegnante mette insieme forma e significato dell'ELO attraverso una comparazione cross-linguistica che spinga gli studenti a verificare come le diverse lingue abbiano trovato soluzioni diverse per manifestare intenzioni comunicative analoghe.	SS ritornano al testo per osservarne alcune frasi e analizzare l'uso delle forme verbali per esprimere obbligo o necessità. Queste forme in italiano servono per esprimere una regola, un obbligo o una necessità. 1. I rifiuti devono essere esposti su strada 2. Le batterie usate non vanno inserite nell'indifferenziato 3. I tappi di barattoli e bottiglie si devono gettare separatamente. Completate la regola. 1. il verbo "dovere" + _____ 2. il verbo "andare" + _____ 3. il pronome impersonale "si" + _____ SOLUZIONI 1. Il verbo "dovere" + infinito (passivo) 2. Il verbo "andare" + participio passato accordato con il soggetto 3. Il pronome impersonale "si" + verbo "dovere" alla 3° persona singolare/plurale + infinito Nel testo ci sono anche altre forme per esprimere questo significato. Quali? SOLUZIONI "Bisogna conferirlo", "è vietato gettare", "non possono essere smaltiti", "è necessario portarli" In quest'attività si stimola una riflessione sulle diverse LL riguardo alla funzione comunicativa di questa forma verbale dell'ITA. In gruppi con la stessa L1 o con una L condivisa che conoscono bene (occorre, se possibile, fare in modo che ciascun gruppo scelga una L diversa) lavorano sugli esempi del testo e li traducono, con particolare attenzione alla forma verbale, nella L da loro scelta, utilizzando la tabella. Durante lo svolgimento dell'attività, l'igra, monitora e offre supporto e feedback, se necessario.

Obiettivi e intenzioni didattiche		Descrizione		
Attraverso le domande guidate si stimola la riflessione metacognitiva in gruppo sugli ELO. La condizione in plenaria, sempre guidata, amplia e diversifica i punti di vista e permette il contributo di tutti i repertori linguistici presenti.		espressione di obbligo/necessità ITALIANO	espressione di obbligo/necessità LINGUA: _____	espressione di obbligo/necessità LINGUA: _____
		1. I rifiuti vanno inseriti nel contenitore adeguato		
		2. Questo tipo di rifiuto si deve inserire in sacchetti chiusi		
		3. Tutti gli imballaggi leggeri devono essere conferiti in appositi sacchetti		
		4. Il vetro bisogna conferirlo nelle apposite campane		
		5. I gusci di molluschi non possono essere conferiti nei rifiuti organici		
		6. È vietato gettare stoviglie in cristallo e porcellana		
<i>I riorganizza i gruppi, in modo da avere in ciascuno almeno una persona dei gruppi che hanno completato la tabella e fornisce alcune domande stimolo da discutere nel proprio gruppo, per riflettere su analogie e differenze nell'espressione di questa funzione comunicativa nelle diverse LL della classe.</i>				

Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione														
A conclusione del CRT <i>Consciousness-Rising</i> <i>Task</i> l'insegnante fissa l'ELO attraverso un esercizio di applicazione guidata, propedeutico alla successiva fase produttiva.	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="139 451 177 1415">DOMANDA</th><th data-bbox="139 152 177 451">RISPOSTA</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="177 451 216 1415">a. Che aspetti nuovi o interessanti avete scoperto sull'italiano?</td><td data-bbox="177 152 216 451"></td></tr> <tr> <td data-bbox="216 451 255 1415">b. Che differenze ci sono con le altre lingue che avete usato nella tabella?</td><td data-bbox="216 152 255 451"></td></tr> <tr> <td data-bbox="255 451 293 1415">c. Altre lingue ricorrono alla forma passiva per esprimere obbligo/necessità?</td><td data-bbox="255 152 293 451"></td></tr> <tr> <td data-bbox="293 451 361 1415">d. Ci sono altre forme per esprimere la stessa idea sia in italiano (ad es. imperativo) che nelle altre lingue della tabella?</td><td data-bbox="293 152 361 451"></td></tr> <tr> <td data-bbox="361 451 435 1415">e. Le diverse alternative per esprimere obbligo/necessità appartengono a un registro diverso (formale, informale, burocratico, scritto, orale)?</td><td data-bbox="361 152 435 451"></td></tr> <tr> <td data-bbox="435 451 508 1415">f. Secondo voi, queste diverse forme per esprimere la funzione di obbligo/necessità hanno effetti differenti su chi riceve il messaggio?</td><td data-bbox="435 152 508 451"></td></tr> </tbody> </table>	DOMANDA	RISPOSTA	a. Che aspetti nuovi o interessanti avete scoperto sull'italiano?		b. Che differenze ci sono con le altre lingue che avete usato nella tabella?		c. Altre lingue ricorrono alla forma passiva per esprimere obbligo/necessità?		d. Ci sono altre forme per esprimere la stessa idea sia in italiano (ad es. imperativo) che nelle altre lingue della tabella?		e. Le diverse alternative per esprimere obbligo/necessità appartengono a un registro diverso (formale, informale, burocratico, scritto, orale)?		f. Secondo voi, queste diverse forme per esprimere la funzione di obbligo/necessità hanno effetti differenti su chi riceve il messaggio?	
DOMANDA	RISPOSTA														
a. Che aspetti nuovi o interessanti avete scoperto sull'italiano?															
b. Che differenze ci sono con le altre lingue che avete usato nella tabella?															
c. Altre lingue ricorrono alla forma passiva per esprimere obbligo/necessità?															
d. Ci sono altre forme per esprimere la stessa idea sia in italiano (ad es. imperativo) che nelle altre lingue della tabella?															
e. Le diverse alternative per esprimere obbligo/necessità appartengono a un registro diverso (formale, informale, burocratico, scritto, orale)?															
f. Secondo voi, queste diverse forme per esprimere la funzione di obbligo/necessità hanno effetti differenti su chi riceve il messaggio?															
	<i>/ propone al gruppo classe degli esercizi da svolgere per fissare queste nuove forme verbali. Sono possibili più soluzioni corrette.</i> 1. I materiali ingombranti vanno conferiti nei centri di raccolta o isole ecologiche. 2. Gli avanzi di cibo si devono gettare nei sacchetti specifici per la raccolta dell'umido. 3. È vietato buttare i mozziconi di sigaretta nel sacchetto dell'umido. 4. Bisogna mettere i contenitori di cartone unti nella raccolta indifferenziata. 5. È necessario portare gli elettrodomestici nei centri di raccolta autorizzati. SOLUZIONI 1. i materiali ingombranti <u>si devono conferire</u> / <u>devono essere conferiti</u> nei centri di raccolta o isole ecologiche; <u>bisogna</u> / <u>è necessario conferire</u> i materiali ingombranti nei centri di raccolta o isole ecologiche 2. Gli avanzi di cibo <u>devono essere gettati</u> / <u>vanno gettati</u> nei sacchetti specifici per la raccolta dell'umido; <u>bisogna</u> / <u>è necessario gettare</u> gli avanzi di cibo nei sacchetti specifici per la raccolta dell'umido. 3. <u>Non si possono gettare</u> / <u>non bisogna gettare</u> i mozziconi di sigaretta nel sacchetto dell'umido; i mozziconi di sigaretta <u>non vanno gettati</u> / <u>non devono essere gettati</u> nel sacchetto dell'umido. 4. È necessario mettere i contenitori di cartone unti nella raccolta indifferenziata; i contenitori di cartone unti <u>vanno messi</u> / <u>devono essere messi</u> nella raccolta indifferenziata. 5. <u>Bisogna</u> / <u>si devono portare</u> gli elettrodomestici nei centri di raccolta autorizzati, gli elettrodomestici <u>vanno portati</u> / <u>devono essere portati</u> nei centri di raccolta autorizzati... <i>/ raccoglie le riflessioni e le osservazioni emerse nei gruppi e mette in rilievo quanto emerso attraverso il confronto interlinguistico. Evidenzia anche la diversa valenza delle varie forme per esprimere obbligo/necessità in ITA, in base al contesto comunicativo.</i>														

FASE 4: PRODUZIONE	
Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione
L'obiettivo di questa fase è far mettere in pratica agli studenti quanto hanno appreso, attraverso la realizzazione di un compito comunicativo. Secondo l'approccio <i>task based</i>, il compito comunicativo deve cercare di essere il più possibile autentico e fare leva su un effettivo vuoto di informazione colmabile solo con l'apporto delle conoscenze e delle competenze del gruppo. La comunicazione, quindi, sarà stimolata dal compito e allo stesso tempo i contenuti stimoleranno l'esercitazione sull'ELO.	<i>I spiega il contesto dell'attività: l'Università italiana in cui SS si trovano ha organizzato un incontro per parlare di differenze culturali e chiede a SS internazionali di creare un breve vademecum su cosa si deve/non si deve fare in un paese in prospettiva interculturale e di superamento degli stereotipi culturali. I indica che si può scegliere di lavorare sul proprio paese di origine o sull'Italia, o su un altro paese che conoscono bene. I fornisce un esempio utilizzando dei memi da internet.</i> <i>I gruppi pensano a chi destinare il loro vademecum e adottano il registro e lo stile che ritengono più adatto, oltre che i consigli più pertinenti. Se possibile, I pubblica i lavori realizzati su un supporto condiviso (forum o bacheca online) in modo che tutti possano leggere quelli realizzati dai diversi gruppi.</i> <i>I può proporre una votazione per l'obbligo più insolito, il consiglio più divertente, ecc.</i> <i>Dopo aver osservato tutti i vademecum prodotti, I guida la riflessione in plenaria sulle scelte linguistiche operate durante la stesura dei loro vademecum.</i>

FASE 5: RIFLESSIONE SUL PROCESSO DI APPRENDIMENTO E LA PRATICA PLURILINGUE	
Obiettivi e intenzioni didattiche	Descrizione
Questa breve fase è centrale per promuovere la consapevolezza meta-apprenditiva dello studente. L'insegnante lo invita infatti a riflettere sull'esperienza condotta e al suo valore in una prospettiva più ampia rispetto a quella del "semplice" incremento delle conoscenze linguistiche in italiano. Gli elementi su cui riflettere possono essere sempre gli stessi e le domande adattate al livello linguistico. La riflessione può essere individuale, in gruppo o in plenaria.	<i>Il conduce un momento di osservazione e riflessione di tipo metacognitivo sull'esperienza di apprendimento effettuata attraverso delle domande guida:</i> <i>Pensate che usare più lingue sia utile per imparare l'italiano?</i> <i>Avete imparato qualcosa sulle lingue che già conosceivate?</i> <i>Avete scoperto e/o usato una strategia per imparare meglio le lingue?</i> <i>Come potete usare quello che avete imparato?</i>

「Apprendere e insegnare l'italiano come LX」

In un mondo sempre più plurilingue, insegnare l'italiano come lingua straniera successiva (Lx) non è solo una sfida: è un'opportunità per innovare la didattica.

Questo volume offre un quadro teorico solido e indicazioni operative concrete per affrontare l'insegnamento dell'italiano in contesti universitari (ma non solo) caratterizzati dalla diversità linguistica e culturale.

Attraverso una prospettiva plurilingue e il concetto chiave di mediazione, l'autrice guida il lettore in un percorso che integra riflessione metalinguistica, approcci collaborativi e descrittori del Volume Complementare del Quadro Comune Europeo di Riferimento.

Il libro propone sequenze didattiche sperimentate, strumenti per valorizzare il repertorio linguistico degli studenti e strategie per sviluppare competenze plurilingui e interculturali.

Un testo indispensabile per docenti, formatori e ricercatori che vogliono trasformare la complessità in risorsa e rendere l'aula un laboratorio di plurilinguismo.