

L'EDUCAZIONE PLURILINGUE E GLI ATTEGGIAMENTI DEGLI INSEGNANTI

*Silvia Sordella*¹

1. L'IMMIGRAZIONE CAMBIA LA SCUOLA: E LA SCUOLA COME CAMBIA?

Da oltre vent'anni, la scuola italiana è interessata dal fenomeno dell'immigrazione dall'estero, transitando progressivamente da situazioni di emergenza, relative all'accoglienza degli alunni neo-arrivati, alla situazione strutturale di classi sempre più eterogenee rispetto alle lingue e alle culture di origine degli alunni.

Di fronte al cambiamento dei soggetti educativi, le istituzioni – e soprattutto gli insegnanti – hanno dovuto attivarsi e mettere in atto nuove forme di organizzazione scolastica e nuovi dispositivi didattici caratterizzati dall'approccio all'italiano come seconda lingua. Dopo molti anni di lavoro in prima linea sull'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri ed il raggiungimento di una situazione scolastica caratterizzata dalla netta prevalenza di alunni di seconda generazione, ci si chiede se sia sufficiente oggi attivare esclusivamente delle risorse per colmare lo svantaggio linguistico degli alunni stranieri o se sia necessario ripensare l'educazione linguistica anche come educazione plurilingue.

Il problema non riguarda solo la scuola italiana, ma, se si guarda anche alle realtà d'Oltralpe, le istanze poste da tempo da parte delle minoranze linguistiche storiche e la presenza sempre più radicata delle diverse comunità alloglotte di origine straniera hanno alimentato un dibattito culturale e un proliferare di ricerche ed esperienze sul campo che sono sfociati in una serie di lavori e documenti promossi dal Dipartimento di Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa come, ad esempio, la *“Guida per lo sviluppo e l'attuazione dei curricoli per una educazione plurilingue e pluriculturale”* (Consiglio d'Europa, 2011) e il *“Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali”* (Candelier et al., 2012).

La ricerca che verrà presentata in questo contributo nasce con l'intento di comprendere gli atteggiamenti degli insegnanti verso il fatto che nelle loro classi sono presenti alunni che a scuola utilizzano l'italiano, ma sono portatori anche di altre lingue che utilizzano in vari ambiti della loro vita sociale. Si è cercato, in pratica, di verificare la predisposizione della scuola italiana a ripensare l'educazione linguistica in un'ottica di educazione plurilingue.

¹ Dottore di ricerca in Scienze del Linguaggio e della Comunicazione.

1.1. *La presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana*

Per comprendere la portata del fenomeno migratorio con cui ci si confronta quotidianamente, basterebbe considerare che gli stranieri residenti in Italia al 1° gennaio 2014, in base alle rilevazioni ISTAT², sono 4.922.085. Si tratta di una presenza che si riflette anche nella popolazione scolastica rispetto alla quale, secondo i dati del servizio statistico del MIUR³, sono 802.755 gli “alunni stranieri figli di migranti” che hanno frequentato le scuole italiane di ogni ordine e grado nell’anno scolastico 2013 - 2014 e si tratta per la maggior parte di persone nate in Italia. In questo rapporto del 2014 (pag. 3) si analizza inoltre la composizione interna dei dati:

Gli alunni con cittadinanza non italiana sono il 9% del totale. Ma è soprattutto la quota di quelli nati in Italia ad essere in forte crescita. Nel 2013/2014 gli alunni stranieri nel loro complesso sono cresciuti del 2,1% rispetto all’anno precedente, i nati in Italia hanno avuto un incremento pari all’11,8%. Gli alunni con cittadinanza non italiana nati nel nostro paese rappresentano ormai il 51,7% del totale degli alunni figli di migranti. Si è quindi verificato il “sorpasso” degli studenti stranieri di seconda generazione.

Queste percentuali inducono a riflettere sul fatto che la presenza degli alunni stranieri nella scuola italiana ha ormai raggiunto caratteristiche di sistema.

Non è sufficiente, dunque, considerare questo fenomeno come una serie di difficoltà a cui far fronte di volta in volta, ma è necessario vederlo nell’ottica di un panorama di bisogni educativi che si è fatto via via più ampio e complesso. Gli alunni di origine straniera, infatti, nascono e crescono a fianco degli alunni autoctoni, ma non condividono totalmente con essi i percorsi e i risultati scolastici.

Prendendo, ad esempio, come indicatore di insuccesso scolastico la percentuale degli alunni respinti al termine dell’anno scolastico 2013-2014, nei dati forniti dalla fondazione ISMU⁴ si può riscontrare un’incidenza più alta di alunni stranieri rispetto ai loro coetanei autoctoni.

Confrontando studenti stranieri e italiani, si osserva già nella scuola primaria un divario tra i giudizi finali di questi due gruppi, che svantaggia soprattutto i bambini più piccoli: il tasso di non ammissione degli stranieri è del 4,2% nel primo anno (con un +3,7% rispetto agli italiani), del 2,2% al secondo anno (+1,9% rispetto agli italiani), dell’1,5% al terzo anno (+1,2%), dell’1,2% al quarto anno (+1,1%) e del 1,3% all’ultimo anno (+1%)» (pag. 70).

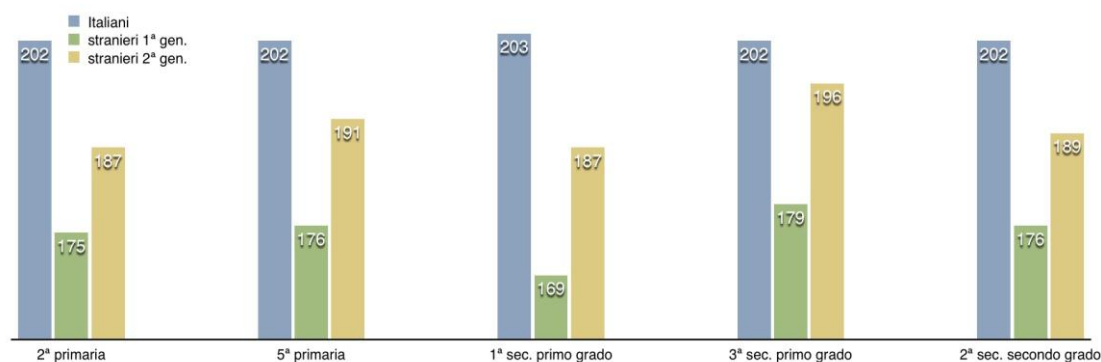
Anche i risultati delle prove somministrate dall’INVALSI (2013: 14) confermano questa situazione di svantaggio scolastico che si evidenzia soprattutto per le competenze in lingua italiana, anche se emergono significative differenze tra le prime e le seconde generazioni.

² Fonte: <http://dati.istat.it/Index.aspx> Dati estratti il 18 giugno 2015.

³ http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf

⁴ http://www.ismu.org/wp-content/uploads/2015/03/Rapporto_CNI_Miur_Ismu_2013-14.pdf

Tabella 1. *Alunni italiani e stranieri a confronto nelle prove di italiano (rielaborazione dati INVALSI).*



1.2. Le indicazioni “dall’alto” per l’inclusione e il successo scolastico degli alunni stranieri

L’inclusione e la riuscita scolastica degli alunni stranieri rappresentano il filo conduttore di un percorso normativo che ha cercato, negli ultimi venticinque anni, di orientare le azioni delle istituzioni scolastiche e degli insegnanti.

Vinicio Ongini, nell’ambito di un’intervista⁵ del 2009, fa risalire all’anno 1989 l’inizio del percorso istituzionale che avrebbe portato poi nel 2007 alla definizione de “La via italiana per l’integrazione”. Si riferisce in particolare al fatto che in quell’anno veniva costituito per la prima volta un gruppo di lavoro per l’inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell’obbligo. Il gruppo, organizzato dalla Direzione generale della scuola elementare, composto da funzionari, esperti scolastici e docenti universitari ha contribuito all’elaborazione delle prime due importanti circolari sul tema: la Circolare Ministeriale N. 301/1989 e la N. 205/1990.

Al culmine di molteplici interventi normativi volti ad offrire delle risposte ai nuovi bisogni educativi e a dare sistematicità alle azioni didattiche intraprese sul campo, le Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) costituiscono un punto di svolta nell’approccio all’educazione linguistica. Il plurilinguismo non solo viene riconosciuto come elemento di sistema caratterizzante la società e la scuola italiana, ma viene visto come un’opportunità di sviluppo cognitivo e linguistico, realizzata attraverso il confronto innanzitutto tra le persone, con le loro diverse espressioni culturali e linguistiche.

La presenza di bambini e adolescenti con radici culturali diverse è un fenomeno ormai strutturale e non può più essere considerato episodico: deve trasformarsi in un’opportunità per tutti. Non basta riconoscere e conservare le diversità preesistenti, nella loro pura e semplice autonomia. Bisogna, invece, sostenere attivamente la loro interazione e la loro integrazione attraverso la conoscenza della nostra e delle altre culture, in un

⁵ http://www.treccani.it/scuola/archivio/osservatorio/intercultural/intervista_ongini.html

confronto che non eluda questioni quali le convinzioni religiose, i ruoli familiari, le differenze di genere (MIUR, 2012: 9).

L'educazione plurilingue e interculturale assumono in questo documento un ruolo attivo e costruttivo, superando una posizione di "sfondo" a carattere idealistico presente nelle indicazioni precedenti. Ad essa si riconosce infatti un ruolo di sviluppo ben preciso, specificando che «all'alfabetizzazione culturale e sociale concorre in via prioritaria l'educazione plurilingue e interculturale» (pag. 25).

Sembrerebbe inoltre superata la dicotomia tra L1 ed L2, non attribuendo né all'italiano né alle lingue di origine degli stranieri il ruolo di lingua materna: qualsiasi essa sia, entra a far parte del più ampio quadro delle lingue dell'educazione, insieme alla lingua di scolarizzazione (presumibilmente l'italiano, ma anche altre lingue per le esperienze di CLIL) e le lingue europee comprese nel piano di studi.

La lingua materna, la lingua di scolarizzazione e le lingue europee, in quanto lingue dell'educazione, contribuiscono infatti a promuovere i diritti del soggetto al pieno sviluppo della propria identità nel contatto con l'alterità linguistica e culturale (*ib.*: 25).

Un altro aspetto innovativo presente nelle Indicazioni del 2012 è rappresentato dal fatto di concepire l'educazione plurilingue e pluriculturale come un fattore di successo scolastico, oltre che di valorizzazione identitaria.

L'educazione plurilingue e interculturale rappresenta una risorsa funzionale alla valorizzazione delle diversità e al successo scolastico di tutti e di ognuno ed è presupposto per l'inclusione sociale e per la partecipazione democratica (*ib.*: 25).

Ciò non significa tuttavia trascurare lo sviluppo delle competenze nella lingua italiana. Infatti

È responsabilità di tutti i docenti garantire la padronanza della lingua italiana, valorizzando al contempo gli idiomi nativi e le lingue comunitarie. Così intesa, la scuola diventa luogo privilegiato di apprendimento e di confronto libero e pluralistico (*ib.*: 26).

Raccomandando di «attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, per fare in modo che non diventino disuguaglianze» (*ib.*: 26), pare che si voglia evitare di favorire fenomeni di "bilinguismo sottrattivo" connessi con il disvalore attribuito in certi casi alle lingue di origine degli stranieri.

Ciò che sembra mutare con questo documento ministeriale è la visione del panorama linguistico in cui si muove la scuola italiana.

Nel nostro paese l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se quanto mai ineguale e diversificata, della dialettologia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il

mondo; la presenza infine dell'italiano parlato e scritto con livelli assai diversi di padronanza e con marcate varianti regionali. (*ib.*: 28)

In questo quadro integrato di competenze linguistiche, le lingue di origine degli stranieri assumono un ruolo chiave per l'apprendimento dell'italiano e per lo sviluppo di competenze più ampie:

La cura costante rivolta alla progressiva padronanza dell'italiano implica, dunque, che l'apprendimento della lingua italiana avvenga a partire dalle competenze linguistiche e comunicative che gli allievi hanno già maturato nell'idioma nativo e guardi al loro sviluppo in funzione non solo del miglior rendimento scolastico, ma come componente essenziale delle abilità per la vita (*ib.*: 28).

In quest'ottica, anche la riflessione linguistica si apre alle lingue di cui sono portatori tutti gli alunni e «si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale» (*ib.*: 30).

In particolare, nei “traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria” si fa riferimento esplicito agli aspetti relativi al plurilinguismo. Dopo questo ciclo di istruzione si assume, infatti, che l'allievo adeguatamente formato sia «consapevole che nella comunicazione sono usate varietà diverse di lingua e lingue differenti (plurilinguismo)» (*ib.*: 31) e che sappia riconoscere «il rapporto tra varietà linguistiche/lingue diverse (plurilinguismo) e il loro uso nello spazio geografico, sociale e comunicativo» (*ib.*: 34).

Per raggiungere tali traguardi formativi si raccomandano perciò alcune azioni didattiche di sensibilizzazione e riflessione, quali le «esperienze di sensibilizzazione a lingue presenti nei repertori linguistici di singoli alunni» (*ib.*: 37).

Compare anche il riferimento al confronto interlinguistico quale strumento per «sviluppare una competenza plurilingue e una sensibilità interculturale», specificando che

alle attività didattiche finalizzate a far acquisire all'alunno la capacità di usare la lingua, il docente affiancherà gradualmente attività di riflessione per far riconoscere sia le convenzioni in uso in una determinata comunità linguistica, sia somiglianze e diversità tra lingue e culture diverse (*ib.*: 37).

Le Indicazioni Nazionali del 2012 riconoscono dunque la pluralità linguistica come un bagaglio culturale ed esperienziale a partire dal quale è possibile – ed auspicabile – stimolare i processi di riflessione sulla lingua finalizzati, in primo luogo, alla padronanza della lingua italiana. Troppo spesso, tuttavia, si è osservato uno sfasamento tra le direzioni indicate “dall'alto” delle istituzioni e i percorsi seguiti effettivamente nella pratica didattica. Si è dunque ritenuto che conoscere gli atteggiamenti degli insegnanti potesse contribuire a migliorare l'integrazione tra queste due dimensioni e, a tal fine, è stato messo a punto un percorso di ricerca che facesse emergere il loro modo di porsi verso il plurilinguismo degli alunni.

2. IL PLURILINGUISMO A SCUOLA: LA PERCEZIONE DEGLI ALUNNI STRANIERI E QUELLA DEI LORO INSEGNANTI

A partire da indagini sociolinguistiche come “Le lingue straniere immigrate in Italia” (Chini, 2004), si può osservare quanto il repertorio linguistico descritto dagli alunni stranieri risulti ampio ed articolato. Ci si potrebbe chiedere se la percezione di tali usi e competenze trovi una corrispondenza anche nella percezione degli insegnanti e nelle pratiche didattiche inerenti all’educazione linguistica.

Tali sono gli interrogativi che hanno spinto ad intraprendere la ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti e il contesto in cui sono sorti è rappresentato dalla partecipazione alle rilevazioni per l’indagine sociolinguistica coordinata da Marina Chini (Università di Pavia) e da Cecilia Andorno (Università di Torino), attualmente in fase di pubblicazione, che ha lo scopo di aggiornare i dati del 2004, con un ulteriore aumento dei punti di indagine. Mentre, infatti, nel 2003 erano stati coinvolti 414 bambini e ragazzi stranieri, di cui 309 in provincia di Pavia e 105 a Torino, le rilevazioni condotte nell’anno scolastico 2012/2013 coinvolgono 972 studenti piemontesi, di cui 437 frequentanti la scuola secondaria di primo grado e 535 le classi quarta e quinta della scuola primaria.

Nel corso della somministrazione dei questionari, alla quali la scrivente ha partecipato, ci si chiedeva, in pratica, se il desiderio di parlare delle lingue usate in casa, che emergeva dagli alunni, trovasse spazio nella quotidianità delle esperienze scolastiche, se, inoltre, la condizione plurilingue rappresentasse, per gli insegnanti, una risorsa da valorizzare oppure semplicemente un ostacolo per l’apprendimento.

Al fine di poter mettere a confronto la percezione degli alunni con quella dei loro insegnanti, sono state prese in considerazione le classi i cui alunni stranieri erano stati precedentemente coinvolti nell’indagine sociolinguistica, limitando il campo di indagine alle scuole primarie del territorio piemontese⁶. Per confrontare la percezione degli alunni con quella dei loro insegnanti, sono state dunque considerate 27 scuole primarie piemontesi, individuate per la diversa tipologia del territorio in cui sono ubicate: grande città (Torino, circoscrizioni 6 e 7), città di medie dimensioni (Cuneo), periferia di medie città (frazioni del comune di Alessandria e di Cuneo), cittadine di circa 25.000 abitanti (Fossano, Mondovì e Bra) e piccoli comuni (in provincia di Biella e Cuneo).

3. ASPETTI METODOLOGICI DELLA RICERCA

La costruzione dello strumento di rilevazione ha rappresentato una fase cruciale della ricerca. Infatti, per riuscire a cogliere il più possibile tutti gli aspetti degli atteggiamenti degli insegnanti e far sì che i dati non rappresentassero solamente la conferma o la falsificazione delle ipotesi del ricercatore, si è cercato di predisporre un percorso metodologico che partisse dagli insegnanti stessi. A questo scopo è stata utilizzata la tecnica del *focus group* (Bloor, Frankland, Robson, Thomas, 2002) con la

⁶ Si ringraziano le Prof.sse Marina Chini e Cecilia Andorno per la possibilità di collaborare all’indagine sociolinguistica e di utilizzare una parte dei dati ricavati.

quale si è stimolata e guidata la conversazione attorno ad una domanda specifica: *Quale ruolo possono avere a scuola le lingue e i dialetti parlati a casa dai vostri alunni?*

I contesti in cui si sono svolte le due sessioni di *focus group* sono stati scelti per rappresentare due situazioni diversificate all'interno delle scuole che erano state coinvolte nell'indagine sociolinguistica: una realtà metropolitana a forte presenza migratoria e una piccola realtà pre-montana nella quale il numero degli alunni stranieri risultava invece limitato. I materiali conversazionali ricavati hanno costituito la base attraverso cui sono state individuate le tematiche da esplorare, in modo più specifico e approfondito, in un questionario e sono stati costruiti gli *item* ai quali gli insegnanti avrebbero potuto attribuire un giudizio di veridicità, di falsità oppure avrebbero potuto dichiararsi incerti nella valutazione.

3.1. *Un modello multidimensionale e integrato degli atteggiamenti*

La costruzione del questionario, oltre che dalle conversazioni avvenute in *focus group*, è stata orientata da un approccio teorico agli atteggiamenti, maturato attraverso un'ampia analisi della letteratura sociolinguistica e psicosociale inerente a questo campo di ricerca.

Il modello teorico agli atteggiamenti, adottato come punto di riferimento per la costruzione degli strumenti di rilevazione, si basa su una concezione unitaria che è però al tempo stesso multidimensionale e sistemica, in cui le diverse componenti interagiscono tra loro, sia sul piano sociale sia sul piano individuale. Questo approccio parte dalla definizione di atteggiamento data da Zanna e Rempel (1988: 319) in quanto «the categorization of a stimulus object along an evaluative dimension» dove il nucleo fondante consiste nella dimensione valutativa (nel posizionamento cioè del soggetto rispetto all'oggetto di indagine), si basa sulla dimensione conoscitiva degli atteggiamenti (le conoscenze, le convinzioni che il soggetto ha in proposito) e si alimenta di tutti i vissuti emotivi scaturiti dall'esperienza; queste diverse componenti interagiscono con una dimensione comportamentale, che si esprime sia nel rievocare le azioni che il soggetto ha compiuto in questo ambito sia nel descrivere dei comportamenti che egli avrebbe intenzione di mettere in atto.

A questo proposito, Kruglanski e Stroebe (2014: 745-746) ipotizzano l'esistenza di un *means-goals framework* dove le diverse dimensioni degli atteggiamenti interagiscono tra di loro, all'interno di un sistema di credenze orientate al raggiungimento di determinati obiettivi. Gli atteggiamenti, cioè si strutturerebbero in base alla convinzione che gli oggetti dell'atteggiamento possano o meno portare al raggiungimento dei propri obiettivi.

Trasferendo questi costrutti teorici nell'ambito della ricerca condotta, gli obiettivi che orientano gli atteggiamenti degli insegnanti sono rappresentati dal raggiungimento da parte degli alunni dei traguardi di apprendimento; essi potrebbero essere sorretti dalla convinzione – la credenza – che il plurilinguismo ostacoli questo processo oppure dall'idea che le competenze plurilingue possano essere considerate una valida risorsa.

3.2. *Il questionario*

La sezione iniziale del questionario è stata strutturata con l'intento di far emergere gli aspetti conoscitivi degli atteggiamenti e cioè la consapevolezza da parte degli insegnanti del repertorio linguistico dei propri alunni e degli usi linguistici sia nel contesto familiare sia nel contesto scolastico. La formulazione della richiesta è stata concepita in modo da poter poi confrontare i dati così ricavati con le dichiarazioni effettuate dagli alunni nell'ambito della precedente indagine sociolinguistica.

Un ulteriore terreno di confronto tra la percezione degli insegnanti e quella dei loro alunni è stato predisposto attraverso un'analogia domanda a scelta multipla relativa agli aspetti generali della dimensione valutativa degli atteggiamenti verso il plurilinguismo: *Come Le sembra il fatto che i Suoi alunni parlano anche una lingua diversa dall'italiano?*

La dimensione valutativa è stata poi indagata in modo più ampio ed approfondito attraverso due batterie di *item*. La prima si riferisce all'impatto della condizione plurilingue sul processo di apprendimento:

Il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano...

1. li fa rallentare nell'apprendimento delle discipline
2. provoca dei problemi simili a quelli di coloro che una volta parlavano dialetto in casa
3. crea in loro un senso di fierezza
4. li porta ad avere un lessico più ricco
5. crea maggiori difficoltà quando la loro lingua è molto diversa dall'italiano
6. li aiuta a riflettere sulle strutture della lingua
7. crea confusione in questi bambini
8. provoca dei problemi a comprendere i linguaggi più ricercati
9. è causa di molti errori di ortografia
10. rende più facile apprendere altre lingue
11. li induce a tradurre direttamente le frasi, con la struttura della loro lingua
12. fa sì che i genitori seguano in modo inadeguato i bambini nei compiti e nello studio
13. ostacola il loro processo di apprendimento dell'italiano
14. fa sì che parlino la loro lingua tra connazionali, per non farsi capire dagli altri o dall'insegnante.

La seconda batteria focalizzata sul rapporto tra la provenienza linguistica eterogenea degli alunni e le modalità di insegnamento

Insegnare in una classe multilingue...

1. aumenta le difficoltà nell'insegnare l'italiano alla classe
2. fa sì che i bambini con la stessa lingua di origine si aiutino tra di loro in modo produttivo
3. induce l'insegnante a parlare con un linguaggio semplificato, per farsi capire da tutti
4. porta ad un impoverimento del lessico per tutta la classe
5. favorisce la riflessione linguistica, se si lavora con gruppi di bambini aventi la stessa lingua di origine
6. è come fino a poco tempo fa, quando molti bambini provenivano da regioni diverse e parlavano dialetti diversi
7. permette di riflettere sulla lingua confrontando le diverse lingue degli alunni
8. può creare delle occasioni per aiutare tutti gli alunni a riflettere sugli errori

9. è un problema, perché l'insegnante non può conoscere tutte le lingue di origine dei bambini
10. rallenta il ritmo di apprendimento della classe.

A fianco di ciascun *item*, uno spazio apposito permetteva agli insegnanti di commentare la scelta valutativa effettuata, motivando la propria posizione. Questi commenti hanno permesso di ottenere dei dati molto preziosi sul piano dell'analisi qualitativa delle "credenze", cioè quelle concezioni psicopedagogiche che stanno alla base degli atteggiamenti stessi.

Infine, l'ultima sezione del questionario è stata finalizzata a raccogliere eventuali attività didattiche che cercassero in qualche modo di valorizzare il plurilinguismo degli alunni.

Durante le Sue lezioni Le capita, a volte, di far utilizzare ai suoi alunni le loro "lingue di casa"? Se sì, per favore descriva alcuni casi o alcune attività in cui a scuola ha fatto utilizzare ai Suoi alunni le proprie "lingue di casa".

Per facilitare la descrizione, la richiesta è stata articolata in diversi punti, tuttavia la maggior parte degli insegnanti ha ricostruito le attività svolte attraverso la narrazione delle esperienze e la valutazione dei risvolti positivi osservati negli alunni.

4. GLI ASPETTI CONOSCITIVI DEGLI ATTEGGIAMENTI DEGLI INSEGNANTI

L'analisi della dimensione conoscitiva degli atteggiamenti è stata effettuata attraverso il confronto tra i dati dichiarati dagli alunni e quelli dichiarati dai loro insegnanti ed ha portato ad osservare, sul totale dei confronti effettuati tra le lingue dichiarate dagli alunni e e quelle dichiarate dai loro insegnanti, un discreto livello di corrispondenza, pari al 68,4% dei confronti effettuati.

Andando ad analizzare la configurazione interna di questo dato, si può osservare che le difficoltà nel riconoscere le lingue dichiarate dagli alunni aumentano in proporzione al numero degli alunni stranieri presenti in classe – e quindi al numero di lingue da riconoscere – tuttavia, in alcune classi con un numero elevato di alunni plurilingui, la percentuale dei riconoscimenti risulta decisamente elevata.

Si potrebbe avanzare l'ipotesi che la variabile maggiormente implicata nella conoscenza del repertorio linguistico da parte degli insegnanti non sia il numero delle lingue di origine con cui ci si confronta, ma altri fattori, di natura più individuale, quali possono essere gli atteggiamenti di interesse verso il patrimonio linguistico dei propri alunni. Pur non avendo indagato in modo specifico le modalità con cui gli insegnanti hanno acquisito le informazioni sulle lingue parlate in casa dai loro alunni, la corrispondenza osservata in alcune dichiarazioni, rispetto a lingue non facilmente individuabili attraverso semplici conoscenze enciclopediche da parte degli insegnanti, porterebbe ad ipotizzare delle situazioni di dialogo su queste tematiche tra gli insegnanti, gli alunni, le loro famiglie o i mediatori culturali.

In effetti, sapere che i propri alunni, oltre all'italiano, parlano determinate lingue e conoscerne il nome è molto di più di una semplice conoscenza di natura informativa. Significa anche riconoscere la loro identità plurilingue nelle sue caratteristiche distintive, dal momento che

le nom des langues, comme le nom des personnes, touche au plus profond de l'âme que les détournements sont très douloureusement ressentis. Le nom de la langue première s'inscrit dans l'être comme un élément inamovible et identitaire: l'homme se définit par sa langue [...] (Canut, 1997: 236).

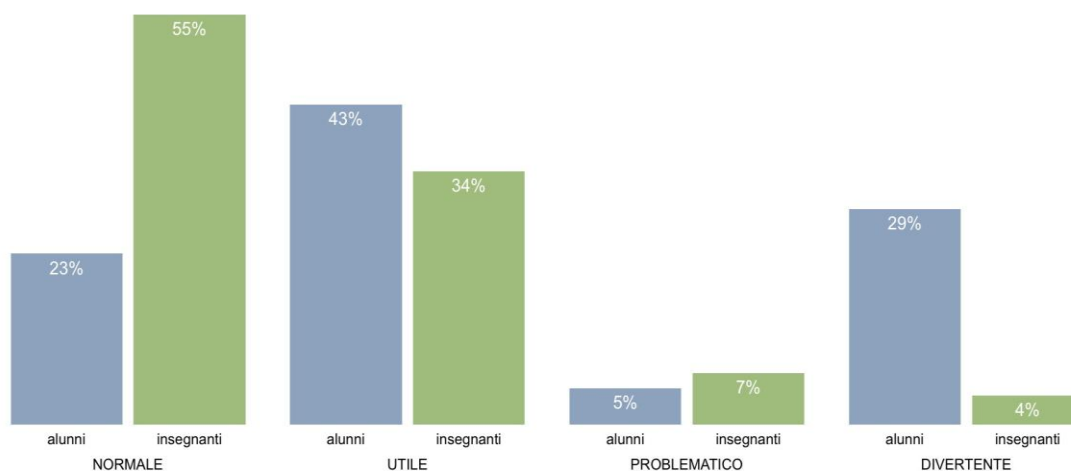
Si tratta in pratica di vedere i bambini stranieri non solo come alunni che non conoscono l'italiano come gli altri, ma di riconoscerli come portatori di vari codici linguistici, tra cui la lingua italiana, che possiedono un determinato nome.

5. LA VALUTAZIONE GLOBALE DEL PLURILINGUISMO: ALUNNI E INSEGNANTI A CONFRONTO

La seconda domanda rivolta agli insegnanti è stata costruita in modo da ottenere dei dati che fossero comparabili con quelli del questionario sociolinguistico compilato dagli alunni. Si è posta dunque agli insegnanti una domanda analoga a quella che era stata rivolta ai loro stessi alunni.

L'analisi comparata dei dati permette di osservare analogie e differenze nella valutazione globale del plurilinguismo, da parte dei due gruppi di soggetti considerati.

Tabella 2. *Un confronto tra le valutazioni degli alunni e degli insegnanti.*



Partendo dalle analogie, si potrebbero innanzitutto osservare le basse percentuali, fatte registrare dagli alunni come dagli insegnanti, riguardo alla visione del plurilinguismo come fonte di problemi. Questo dato restituisce un'immagine tutto sommato serena del modo in cui viene vissuta in classe l'eterogeneità del retroterra linguistico degli alunni: sembrerebbe che, se per la maggioranza degli alunni parlare anche lingue diverse dall'italiano non costituisce un problema, non lo sia neppure per i loro insegnanti.

Questi dati appaiono in contraddizione con le valutazioni più analitiche fornite dagli insegnanti rispetto agli aspetti problematici connessi con il plurilinguismo. In effetti, come si avrà modo di approfondire in seguito, molti aspetti del plurilinguismo vengono valutati, da una parte considerevole di insegnanti, come fonte di problemi per l'apprendimento degli alunni. Anzi, un gruppo di insegnanti, che rappresenta il 28% dei soggetti della ricerca, si caratterizza proprio per l'alto livello di problematicità attribuito alla condizione plurilingue degli alunni.

Questa apparente incoerenza valutativa potrebbe essere interpretata come effetto del fenomeno della "desiderabilità sociale" (Marradi, 2007)), in quanto dichiarare in prima battuta che il plurilinguismo rappresenta un problema, potrebbe significare per gli insegnanti dare un'immagine di inadeguatezza rispetto ad una realtà con cui si trovano ad operare quotidianamente. Non a caso, osservando la percentuale delle altre valutazioni, la scelta meno marcata risulta quella numericamente più consistente, dal momento che il 55% degli insegnanti valuta il plurilinguismo come "normale".

Per quanto riguarda gli alunni, la percezione di "normalità" della condizione plurilingue fa registrare valori percentuali decisamente più bassi (23%). A questo proposito, si potrebbe ipotizzare che il confronto con i compagni italofoni monolingui restituisca loro quotidianamente l'immagine di essere diversi, di non rappresentare il prototipo (più immaginario che reale) dell'alunno medio della scuola italiana, tendenzialmente monolingue.

Per quanto riguarda invece gli insegnanti, ci si potrebbe ancora domandare se, considerando "il fatto che i propri alunni parlino più lingue" come normale, intendano questa normalità come la condizione naturale per la maggior parte degli esseri umani oppure vogliano invece mettere in risalto l'idea che le classi multilingui costituiscano ormai la normalità dei contesti di insegnamento.

Un vero e proprio disequilibrio si osserva invece nel confronto tra le scelte degli alunni e degli insegnanti rispetto al fatto che il plurilinguismo sia divertente: lo attesta il 29% degli alunni contro il 4% degli insegnanti. Si potrebbe innanzitutto considerare che la dimensione del divertimento è sicuramente più consona ai bambini che ai loro insegnanti, i quali, inevitabilmente sentono il peso della responsabilità didattica. Per gli alunni potrebbe entrare in gioco anche l'esperienza della compilazione guidata del questionario sociolinguistico, che si è rivelata nella maggior parte dei casi una situazione piacevole. In effetti i bambini hanno incontrato questa domanda dopo una lunga serie di item di vario genere, che in linea di massima hanno trasmesso un'idea positiva e valorizzante nei confronti delle lingue usate dai bambini stranieri.

È interessante infine notare come la percezione del plurilinguismo come competenza in qualche modo utile si attesti su valori medi, sia per gli insegnanti (34%) sia per gli alunni (43%), rappresentando tuttavia per questi ultimi una risorsa maggiore. In effetti, le "lingue di casa" degli alunni stranieri si presentano come poco spendibili, in generale, ed il fatto che la condizione plurilingue si associ in molti casi ad altri fattori di svantaggio rispetto all'apprendimento potrebbe "inquinare" la percezione di utilità per entrambi i gruppi di attori della scena scolastica.

In conclusione, in base all'analisi comparativa delle valutazioni generali del plurilinguismo, si evidenzia negli alunni una visione più positiva del fatto di possedere più lingue, rispetto a quella dei loro insegnanti. Essendo state condotte in ambito scolastico, le rilevazioni effettuate con gli alunni stranieri risentono, tuttavia, del modo con cui il fatto di essere plurilingui viene considerato sia dagli insegnanti che dai

compagni e dai messaggi, espliciti e impliciti, ricevuti quotidianamente. Questo significa che, a parte le implicazioni sicuramente meno divertenti per gli insegnanti, il clima con cui il plurilinguismo viene vissuto nelle classi considerate rivela una positività di fondo.

6. UN QUADRO ANALITICO DELLA DIMENSIONE VALUTATIVA DEGLI ATTEGGIAMENTI

L'obiettivo che ha guidato questa parte dell'analisi dei dati è relativo alla possibilità di individuare dei gruppi di insegnanti che evidenziano delle scelte valutative comuni, di fronte ai vari aspetti del plurilinguismo. Per raggiungere questo scopo, è stato messo in atto un procedimento di *cluster analysis*⁷, attraverso il quale il totale dei casi considerati è stato suddiviso in tre gruppi, in base alla similitudine delle valutazioni «vero» effettuate da ciascun insegnante (Barbaranelli, 2006).

L'analisi della distribuzione degli insegnanti in base alle risposte fornite a questi item, ha permesso di individuare quali aspetti valutativi caratterizzano maggiormente ciascun gruppo. Si sono evidenziate in particolare due dimensioni: la posizione che gli insegnanti dei tre gruppi assumono rispetto ai problemi di apprendimento e la loro posizione rispetto alla valutazione del plurilinguismo, in quanto risorsa per la riflessione metalinguistica. In questo modo gli insegnanti dei tre gruppi sono stati convenzionalmente definiti come:

Gruppo A:

- più preoccupati per l'apprendimento
- abbastanza fiduciosi verso la riflessione interlinguistica

Gruppo B:

- meno preoccupati per l'apprendimento
- scettici verso la riflessione interlinguistica

Gruppo C:

- meno preoccupati per l'apprendimento
- fiduciosi verso la riflessione interlinguistica

Il più numeroso risulta il gruppo C (45,3%), caratterizzato da valutazioni che esprimono fiducia verso i vantaggi del plurilinguismo e soprattutto verso il fatto che la padronanza di più lingue crei una situazione favorevole per il confronto interlinguistico e quindi per avviare processi di riflessione metalinguistica. L'attribuzione delle difficoltà di apprendimento alla condizione plurilingue risulta invece, per questi insegnanti, meno forte rispetto agli altri due gruppi.

Il gruppo A (28%) si caratterizza per un alto numero di posizioni rispetto ai rapporti di implicazione tra i problemi di apprendimento degli alunni stranieri e il plurilinguismo, che appare invece, in questo caso, debolmente correlato alle risorse metalinguistiche degli alunni.

Infine, il gruppo B, meno numeroso (26,7%), risulta caratterizzato da un equilibrio tra le posizioni contrarie a riconoscere le implicazioni del plurilinguismo nei problemi

⁷ Si ringrazia la dott.ssa Marianna Bolognesi per la preziosa consulenza metodologica.

di apprendimento e un atteggiamento di scetticismo verso i suoi vantaggi sul piano delle competenze metalinguistiche.

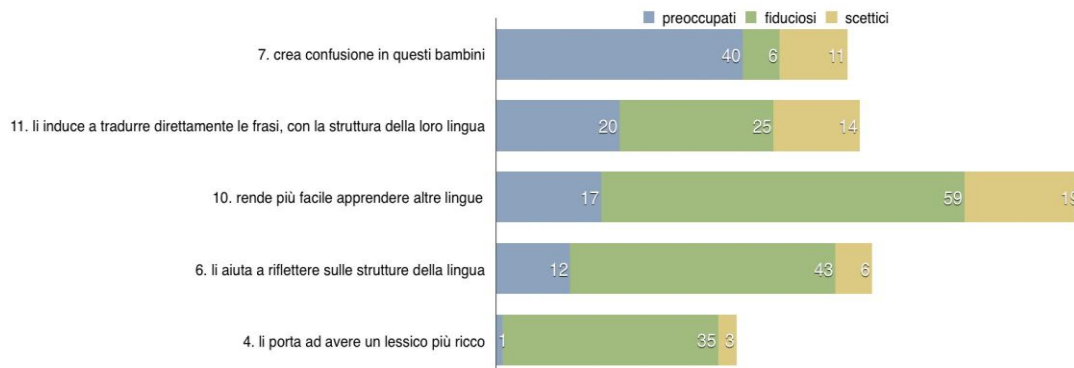
Oltre ad un'analisi di tipo quantitativo, il questionario ha permesso di analizzare una parte dei dati con un approccio qualitativo, consistente nell'etichettatura dei commenti in base a tematiche comuni. Le frequenze e le percentuali delle diverse scelte valutative, rispetto a ciascun *item*, forniscono infatti un quadro delle posizioni assunte dagli insegnanti mentre i commenti aprono una "finestra" sulle motivazioni che hanno determinato tali scelte. In questo modo, è possibile comprendere alcuni aspetti delle concezioni psico-linguistiche degli insegnanti, rispetto alla gestione del repertorio plurilingue, e delle convinzioni pedagogiche con cui affrontano quotidianamente l'eterogeneità delle competenze linguistiche dei loro alunni.

Verranno di seguito esplorate alcune tematiche emerse dall'analisi delle valutazioni, contestualizzando gli atteggiamenti degli insegnanti nell'ambito dei nodi concettuali affrontati dalla ricerca scientifica rispetto al plurilinguismo. Ciascuna tematica sarà introdotta da un grafico, dove si potranno osservare le frequenze relative alle valutazioni effettuate dagli insegnanti dei tre *cluster*.

6.1. *Aspetti psicolinguistici relativi alla gestione del repertorio plurilingue*

Gli aspetti degli atteggiamenti che seguono si riferiscono alla percezione, da parte degli insegnanti, dei vantaggi e degli svantaggi del plurilinguismo sul piano cognitivo.

Tabella 3. *La gestione del repertorio plurilingue.*



6.1.1. *Il plurilinguismo genera confusione?*

La questione della coesistenza di più sistemi linguistici nel repertorio costituisce da sempre un nodo cruciale per la psicolinguistica. Se le ricerche compiute nella prima metà del secolo scorso ne evidenziavano gli svantaggi sul piano cognitivo, le osservazioni empiriche e i risultati sperimentali delle ricerche attuali mettono in luce le potenzialità della padronanza di più lingue (Bialystok *et al.*, 2012).

Una delle ipotesi che hanno motivato la ricerca condotta sugli atteggiamenti è che una certa parte del corpo docenti percepisse la gestione del repertorio plurilingue come

un carico troppo elevato per gli alunni e che quindi, per potenziare le competenze nella lingua italiana fosse necessario inibire l'uso della lingua di origine, a scuola come a casa. Il contatto tra le lingue, secondo questa prospettiva, potrebbe infatti rappresentare un ostacolo all'apprendimento e gli errori linguistici degli alunni plurilingui sarebbero la manifestazione evidente dei fenomeni di interferenza della lingua di origine nei confronti dell'italiano.

Questo tipo di atteggiamento deriverebbe in pratica da un modo di vedere il cervello umano come un contenitore, dentro il quale la presenza di più lingue creerebbe una sorta di "congestione" cognitiva, che provocherebbe a sua volta uno stato di confusione mentale (Danesi, 1999). Da questa visione del bilinguismo deriverebbe un approccio all'educazione linguistica basato proprio sulla separazione degli insegnamenti tra la L1 e la L2 (Cummins, Swain, 1986). Per queste ragioni, secondo Tosi (1995: 139), tra gli educatori

si sarebbe così diffusa la fantasia di uno sviluppo del bilinguismo che corrispondeva al rigonfiamento dei due palloni, per cui ogni elemento della competenza che entra in un pallone (L2), porterebbe via automaticamente spazio all'altro pallone (L1).

L'analisi delle posizioni assunte nella compilazione del questionario rivela che la gestione del repertorio plurilingue appare come una potenziale fonte di confusione per il 39% degli insegnanti.

Nell'ambito dei commenti, le conferme alla tesi del rapporto tra plurilinguismo e confusione appaiono relativamente attenuate, nella loro forza valutativa, e i contesti nei quali potrebbe verificarsi l'insorgenza di questo fenomeno vengono comunque circoscritti a determinate situazioni. Si fa riferimento in particolare ai casi di bassa distanza tipologica della lingua di origine rispetto all'italiano, come nel caso dello spagnolo; si descrive inoltre uno stato di confusione, per alunni stranieri, legato alle prime fasi dell'apprendimento della L2, soprattutto qualora l'inserimento nel nuovo contesto scolastico avvenga nel corso dell'anno scolastico; il disorientamento linguistico, d'altro canto, apparirebbe più evidente nei casi in cui gli alunni manifestino difficoltà scolastiche su diversi fronti o presentino disturbi specifici del linguaggio, nonché livelli di maturità e di motivazione molto bassi.

Il numero abbastanza contenuto di coloro che vedono nella gestione del repertorio plurilingue una fonte di confusione e l'atteggiamento manifestato nei commenti, volto a relativizzare ulteriormente questa posizione, porta a pensare che la maggior parte degli insegnanti coinvolti nella ricerca non sia ancorata a concezioni, peraltro prive di fondamenti scientifici, che considerano le difficoltà degli alunni stranieri come legate necessariamente al fatto di usare a casa una lingua diversa dall'italiano.

6.1.2. *Il fenomeno dell'interferenza*

Tra le eventuali problematiche legate alle difficoltà nella gestione del repertorio plurilingue, nel questionario si considera il rischio di eventuali fenomeni di interferenza sintattica.

Le ricerche che, dagli anni sessanta ad oggi, si sono susseguite nel campo della psicolinguistica hanno portato a vedere la compresenza di più lingue nella mente del parlante come un sistema di gestione comune, si manifesterebbe “in superficie” attraverso i canali relativi ai diversi sistemi linguistici del repertorio (Cummins, Swain, 1986: 83). I numerosi dati empirici portano, tuttavia, ad osservare anche vari fenomeni di interferenza nella gestione della competenza plurilingue. (Tosi, 1995).

Weinreich ha definito i fenomeni di interferenza come «quegli esempi di deviazione dalle norme dell'una e dell'altra lingua che compaiono nel discorso di bilingui come risultato della loro familiarità con più di una lingua, cioè come risultato di un contatto linguistico» (2008: 3). Opera poi una distinzione tra il contatto che può avvenire tra i sistemi linguistici, e quindi sul piano della *langue*, e il contatto che avverrebbe invece nella competenza in atto nel parlante, e quindi sul piano della *parole*.

L'esposizione di un individuo a diverse lingue, comporta dei rapporti di contatto “in potenza”; l'incontro effettivo dei diversi sistemi linguistici nella competenza del parlante si realizza e si manifesta invece come fenomeno “in atto”, nei fenomeni di interferenza. L'interferenza, a sua volta, può realizzarsi nelle contaminazioni che si verificano tra i diversi sistemi linguistici, quindi a livello di *langue*, oppure può manifestarsi nelle produzioni del parlante, a livello di *parole*, influenzate dalle caratteristiche delle diverse lingue in contatto.

Nel contesto della ricerca sugli atteggiamenti degli insegnanti di fronte al plurilinguismo dei loro alunni, in effetti, gli insegnanti si sono divisi su questo aspetto, connotando comunque le eventuali manifestazioni di interferenza come fenomeni transitori legati alle prime fasi dell'inserimento in classe degli alunni stranieri.

In particolare, il rischio dell'interferenza dalla lingua di origine all'italiano è percepito come reale dal 40% degli insegnanti, secondo i quali «il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano li induce a tradurre direttamente le frasi, con la struttura della loro lingua»; le restanti valutazioni si dividono abbastanza equamente tra contrarie (27%) ed incerte (33%).

L'analisi dei commenti mostra una tendenza a ridimensionare i fenomeni di interferenza, attraverso l'uso di espressioni come «a volte» ed osservando che «con il passare degli anni questa tendenza diminuisce». Il fatto di attribuire questo fenomeno «solo all'inizio dell'apprendimento dell'italiano» fa presumere che gli insegnanti in questione non rilevino particolari interferenze sintattiche per gli alunni stranieri che sono nati in Italia.

Inoltre, un commento «non dovrebbe essere così...», relativo alla scelta «falso», insinua il dubbio che si possa verificare uno sfasamento tra quello che dovrebbe essere e ciò che accade nella realtà; in un altro caso si attribuiscono le interferenze sintattiche agli input famigliari; infine l'ultimo commento rilevato in questa direzione contraddice la tesi del trasferimento linguistico dalla L1 alla L2, sostenendo invece la teoria dell'indipendenza cognitiva dei sistemi linguistici: «non traducono, possiedono lingue diverse e strutture diverse in modo indipendente».

6.1.3. *I risvolti cognitivi del plurilinguismo*

Il processo di *cluster analysis* con cui sono stati individuati dei macro-atteggiamenti, corrispondenti a tre gruppi di insegnanti accomunati da un certo grado di similitudine

nelle valutazioni effettuate, ha permesso di osservare come una percentuale molto consistente di insegnanti (45,3%) abbia dimostrato di credere nelle potenzialità del plurilinguismo, al di là dei problemi che vengono rilevati. L'influenza della L1 sulla L2 può essere infatti vista anche da altri punti di vista, utilizzando il concetto di *transfer* che indica il trasferimento di elementi linguistici da una lingua all'altra e può assumere una valenza negativa ma anche positiva.

Nato nell'ambito dell'analisi contrastiva, questo concetto diventa fecondo quando viene applicato non più alle differenze linguistiche ma agli effetti generati dai fenomeni di contatto, nel comportamento linguistico dei parlanti. Oltre alle difficoltà, vengono infatti individuati anche i vantaggi rispetto al fatto che la lingua di origine possa facilitare la costruzione dell'interlingua. Si pone tuttavia come condizione che il parlante sappia operare consapevolmente un confronto interlinguistico per individuare delle corrispondenze tra alcune proprietà delle diverse lingue presenti nel repertorio (Selinker, 1992).

L'analisi delle scelte valutative effettuate dagli insegnanti rispetto alle affermazioni proposte nel questionario mette in evidenza il riconoscimento di una serie di vantaggi attribuiti, in diversa misura, al plurilinguismo dei propri alunni, sul piano della trasferibilità di competenze metalinguistiche da un lingua all'altra.

In primo luogo si può considerare la valutazione effettuata rispetto all'affermazione secondo cui «*il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano rende più facile apprendere altre lingue*». La convalida di questa posizione riguarda il 64% degli insegnanti, mentre il 22% esprime un atteggiamento di incertezza ed il 14% si dichiara contrario.

Il numero esiguo di commenti non permette di comprendere molto di più rispetto alle motivazioni di questa valutazione. Le caratteristiche individuali e l'atteggiamento degli alunni verso l'esperienza scolastica rappresentano, anche in questo caso, un fattore di causalità, mentre due commenti che sembrerebbero simili vanno a sostegno delle due valutazioni opposte. Se, infatti, per un insegnante è «vero» che la pratica del plurilinguismo favorisce l'apprendimento di altre lingue, in quanto «predispongono all'elasticità mentale», per un altro insegnante i vantaggi non si presenterebbero direttamente sul piano linguistico quanto piuttosto sul piano cognitivo.

A questo proposito, le ricerche sperimentali sui soggetti bilingui hanno evidenziato un uso più esteso e flessibile delle reti neurali (Bialystok *et al.*, 2012). I vantaggi cognitivi della gestione del sistema bilingue consistono principalmente nel fatto che vengono coinvolte aree cerebrali che non sono tipicamente utilizzate per i processi linguistici, contribuendo così ad uno sviluppo bilaterale del cervello, soprattutto per quanto riguarda le regioni frontali. Questi effetti sarebbero dovuti, principalmente, ai processi di inibizione e selezione dei codici linguistici nonché ai comportamenti di *code switching* tra l'uno e l'altro. In questo senso, la flessibilità mentale consisterebbe nella capacità di adattarsi ai cambiamenti in corso e di processare le informazioni «efficiently and adaptively» (Bialystok *et al.*, 2012: 11).

Bialystok e i suoi collaboratori mostrano anche altri vantaggi, legati al sistema di inibizione che regola l'accesso all'uno o all'altro sistema linguistico. In particolare, sono stati osservati nei bilingui fluenti dei processi neurali, grazie ai quali anche il codice non pertinente al contesto socio-linguistico veniva comunque attivato ed agiva a livello latente, sotto forma di confronti interlinguistici (Bialystok, 2012: 3). Gli individui bilingui sarebbero, in pratica, continuamente impegnati nel chiedersi, ad esempio, «come si dice» una tal cosa in entrambe le lingue del proprio repertorio

confrontandone similitudini e differenze sia a livello fonologico che a livelli della lingua più profondi.

6.1.4 *Le implicazioni sul piano metalinguistico*

Rispetto a questi risvolti del plurilinguismo, gli insegnanti che hanno compilato il questionario si sono confrontati con l'affermazione secondo la quale «*Il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano li aiuta a riflettere sulle strutture della lingua*». La valutazione, in questo caso, risulta piuttosto controversa, dal momento che i dati presentano una differenza poco marcata tra coloro che la ritengono fondata (41%), coloro che non pensano che questa evenienza si realizzi nelle loro classi (33%) e coloro invece che non riescono a schierarsi né sull'una né sull'altra posizione (26%). Prevalgono comunque gli insegnanti che riconoscono alla condizione plurilingue una potenzialità, per quanto riguarda una predisposizione a riflettere sulle strutture della lingua.

L'analisi dei commenti fa emergere una condizione fondamentale, posta da alcuni insegnanti, rispetto alla disposizione degli alunni plurilingui alla riflessione metalinguistica: la consapevolezza del confronto interlinguistico. Secondo un insegnante, infatti, gli alunni plurilingui «fanno paragoni personali», intendendo forse che in alcune situazioni esprimono delle riflessioni ad alta voce, su somiglianze e differenze riscontrate tra l'italiano e la loro lingua di origine. Un altro insegnante fa riferimento a quest'attività di confronto, ma precisa che «la sfida è farlo consapevolmente».

Oltre alla difficoltà di passare da un livello di comparazione spontanea tra le strutture linguistiche ad un livello di riflessione consapevole e sistematica, da parte degli alunni plurilingui, emerge nei commenti un'altra variabile, rappresentata dal ruolo dell'adulto, nella fattispecie l'insegnante, che permetterebbe proprio questo passaggio ad una vera e propria riflessione metalinguistica. Quest'ultima condizione, che mette in gioco il ruolo della didattica, compare sia nei commenti di chi ha riconosciuto come «vero» il rapporto di implicazione tra la condizione plurilingue e la riflessione metalinguistica, sia nei commenti di chi l'ha ritenuto «falso» sia di chi non è riuscito ad esprimere una posizione netta, scrivendo «non saprei».

Altre variabili, messe in gioco dagli insegnanti che hanno commentato le loro valutazioni, fanno riferimento alle qualità personali di ciascun alunno e alle caratteristiche linguistiche della lingua di origine.

6.1.5 *Il lessico degli alunni plurilingui*

Rispetto ai vantaggi riconosciuti alla condizione plurilingue, nel questionario è stata sottoposta a valutazione l'affermazione secondo cui «*il fatto che gli alunni parlino anche lingue diverse dall'italiano li porta ad avere un lessico più ricco*». In effetti la questione è stata posta in modo “provocatorio” al fine di suscitare degli interrogativi negli insegnanti rispetto ad una questione emersa nei *focus group*: mentre alcuni insegnanti sostenevano che gli alunni stranieri mostrano un'estrema povertà di linguaggio, altri vedevano in questi bambini una spiccata capacità di cogliere «le sfumature nelle parole».

Analizzando i dati del questionario, si osserva tuttavia che maggior parte degli insegnanti (59%) non riconosce affatto agli alunni plurilingui dei vantaggi sul piano della ricchezza del repertorio lessicale, solamente il 27% considera «vera» l'affermazione proposta e il 14% rimane su posizioni di incertezza.

In effetti, il tema dell'ampiezza del vocabolario dei bilingui rispetto ai monolingui è una questione controversa anche per i linguisti.

Una serie di ricerche ha evidenziato che nei compiti verbali di attribuzione di un nome ad un'immagine o nella ricerca degli "equivalenti" tra una lingua e l'altra, i bilingui possono manifestare delle difficoltà in più rispetto ai monolingui (Taeschner, 1983). I dati empirici mostrano come, in fase iniziale, i due sistemi lessicali agiscano in modo indipendente, arrivando solo in un secondo stadio alla formazione dei cosiddetti "equivalenti". L'acquisizione di nuovi termini, nell'una o nell'altra lingua, avverrebbe invece in modo più semplice e rapido e per questa ragione l'incremento di due sistemi lessicali paralleli sarebbe maggiore rispetto a quella parte di repertorio relativa alle parole con uguale significato.

Pur tenendo conto delle difficoltà dei bilingui precoci nel costruire un repertorio integrato, Taeschner osserva che il bambino bilingue potrebbe effettivamente manifestare un numero di parole più ampio di quello di un monolingue, dal momento che la ricerca degli equivalenti genera, il più delle volte, ulteriori uscite lessicali per esprimere nelle due lingue lo stesso significato o un significato molto simile. D'altro canto, se si eliminano questi equivalenti, si è constatato che il bilingue ha leggermente meno parole che il monolingue per denotare eventi e oggetti (Taeschner, 1983: 56).

Riguardo al confronto tra il lessico mentale di un bilingue e quello di un monolingue, anche Tosi (1995: 104) esprime invece delle perplessità, facendo osservare che «la capacità lessicale di un bilingue nell'età evolutiva, che deriva da due lingue, non corrisponde mai a un numero doppio di parole del repertorio del coetaneo monolingue».

La questione viene posta in altri termini da Freddi (1999), considerando il ruolo degli aspetti culturali nello sviluppo del bilinguismo i quali rappresentano un modo di vedere il mondo che si rispecchierebbe anche nei meccanismi morfosintattiche che il bilingue utilizza per costruire il linguaggio

Ogni parola straniera racchiude in sé un aspetto, un frammento di questo mondo diverso e suggestivo di cui bisogna avere conoscenza. Ne consegue che non basta imparare parole nuove ma occorre assumere contemporaneamente anche i significati originali, autentici, che esse racchiudono e veicolano. Occorre, per riprendere una dicotomia del De Saussure, assegnare i veri *signifiés* ai loro *signifiants* raggiungendo in tale modo la pienezza del "segno" linguistico. (Freddi, 1999: 2)

Queste sono alcune delle ragioni che fanno considerare l'acquisizione del lessico bilingue un processo che può produrre certamente dei fenomeni di interferenza, ma al tempo stesso può «rafforzare la sensibilità semantica dei bambini bilingui» (Tosi 1995), qualora imparino a cogliere i significati e le sfumature di significato peculiari a ciascuno dei sistemi linguistici del proprio repertorio. Questo dipende in larga misura anche dagli stimoli offerti al soggetto plurilingue nel contesto familiare e sociale, nonché dalle azioni didattiche mirate al sostegno e alla valorizzazione delle strategie di comprensione e di arricchimento del lessico.

Gli aspetti che maggiormente risultano evidenti agli insegnanti non sono tanto le potenzialità quanto le lacune rispetto al lessico dei loro alunni stranieri.

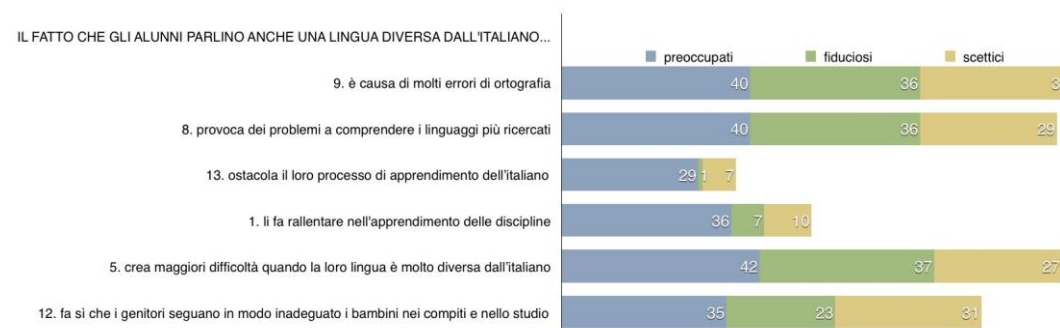
Infatti, nell'ambito dei commenti di coloro che attribuiscono una potenziale ricchezza lessicale agli alunni plurilingui (27%), si paventa comunque il rischio di uno stato di confusione, come se ci fosse troppo materiale cognitivo da elaborare. Il loro lessico risulterebbe invece più ricco, secondo un altro insegnante, qualora questi alunni possedessero delle qualità particolari, cioè se fossero in grado di operare dei confronti interlinguistici.

Per chi ha assunto una posizione di incertezza (14%), si evidenziano invece due concezioni diverse della gestione del repertorio plurilingue: secondo un insegnante, la ricchezza lessicale dei bambini plurilingui dipenderebbe semplicemente dalla loro curiosità mentre per un altro richiederebbe una certa padronanza della propria lingua di origine associata a specifiche conoscenze didattiche da parte degli insegnanti. Secondo un altro insegnante ancora, la ricchezza lessicale dipenderebbe dall'«esposizione scolastica» a modelli di lingua dotati di una certa proprietà di linguaggio.

6.2. I problemi di apprendimento attribuiti alla condizione plurilingue

Per quanto riguarda i problemi linguistici nell'ambito dei quali si concentrerebbe maggiormente lo svantaggio della condizione plurilingue, le affermazioni del questionario vertevano sia su fenomeni di superficie, come gli errori di ortografia, sia su fenomeni più profondi, come l'accesso ai codici più elaborati della lingua italiana.

Tabella 4. *Problemi di apprendimento.*



6.2.1. L'ortografia

L'analisi delle valutazioni mostra un'ampia tendenza, da parte degli insegnanti, ad attribuire le difficoltà relative alla padronanza del sistema ortografico alla condizione plurilingue degli alunni stranieri. Il 73% ha confermato, infatti, come «vero» l'assunto secondo cui «*il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano è causa di molti errori di ortografia*».

Alcuni commenti, tuttavia, attenuano la forza di queste valutazioni, limitando i casi di errori ortografici ad alcuni elementi fonologici i quali rappresenterebbero delle difficoltà specifiche per determinati gruppi linguistici: i rumeni avrebbero delle

difficoltà con le doppie, i cinesi con la realizzazione dei fonemi 'l' ed 'r', mentre gli albanesi vengono nominati senza ulteriori specificazioni. Se in un caso la correlazione tra la condizione plurilingue e i problemi di ortografia degli alunni viene sancita dall'aggettivo «inevitabile», in un altro caso l'insorgenza di queste problematiche appare subordinata alla maturità di ciascun alunno.

Per coloro che, invece, ritengono «falso» il rapporto tra il plurilinguismo e la mancata padronanza del sistema ortografico italiano, si ammettono solo alcune tendenze specifiche relative alle varie lingue di origine, come il raddoppiamento delle consonanti per i rumeni, e si circoscrivono le problematiche più consistenti ad eventuali disturbi specifici di apprendimento; infine, questo problema sembrerebbe non verificarsi, qualora gli alunni stranieri avessero la possibilità di apprendere il sistema di letto-scrittura a partire dalla classe prima e cioè contemporaneamente ai compagni.

Il solo commento che motiva la scelta dell'opzione «non saprei» attribuisce l'insorgere degli errori di ortografia al mancato svolgimento degli esercizi di consolidamento assegnati nei compiti, problema comune anche a certi alunni italiani.

Infine un insegnante denuncia l'impossibilità di valutare l'affermazione proposta, attribuendo le difficoltà ortografiche esclusivamente a fattori individuali.

6.2.2. *I linguaggi astratti e decontestualizzati*

Per quanto riguarda invece i «*problemi a comprendere i linguaggi più ricercati*», il 72% degli insegnanti ha ritenuto «vero» un legame tra la condizione plurilingue e la comprensione della lingua italiana, rispetto a quelle abilità che vanno oltre il contesto comunicativo e che vengono denominate da Cummins (1984) “cognitive academic language proficiency”. Si tratta, dunque, di una posizione ampiamente condivisa tra gli insegnanti che hanno compilato il questionario.

I commenti a questo tipo di valutazione si riferiscono a contesti specifici, come la fase in cui gli alunni stranieri hanno un primo approccio con la lingua italiana e l'ambiente socio-culturale in cui essi vivono; un insegnante fa inoltre un riferimento esplicito ai linguaggi specifici delle discipline, con i quali tutti gli alunni si misurano, già a partire dal secondo ciclo della scuola primaria, ma che per gli alunni stranieri rappresenterebbero uno scoglio maggiore rispetto ai compagni.

Gli insegnanti che non ritengono fondata l'affermazione del questionario commentano che a volte i problemi potrebbero manifestarsi, ma che questo dipende, da vari fattori che, però, non vengono specificati.

In un commento, che accompagna invece una posizione di incertezza, si specifica che l'insorgere di eventuali problemi sarebbe legato a strumenti linguistici specifici, come le metafore, i paragoni o le citazioni, di fronte ai quali effettivamente gli alunni stranieri avrebbero delle difficoltà in più.

6.2.3. *L'apprendimento della lingua italiana*

Rispetto alle eventuali ripercussioni dei problemi connessi al plurilinguismo sull'apprendimento scolastico, gli insegnanti non sembrano individuare un rapporto di implicazione vero e proprio.

L'analisi delle valutazioni e dei commenti rivela, infatti, che la condizione plurilingue «ostacola il loro processo di apprendimento dell'italiano» solo per il 25% degli insegnanti; il 65% ritiene invece che la L1 non rappresenti un impedimento per lo sviluppo delle competenze in L2, mentre il 10% degli insegnanti esprime una valutazione incerta.

A parte tre commenti che semplicemente attenuano la forza della scelta dell'opzione «vero», l'evenienza di un ostacolo all'apprendimento dell'italiano viene circoscritta alla situazione degli alunni cinesi e, in un altro caso, si chiama in causa la maturità dei singoli allievi. Considerando poi i commenti fatti alle scelte relative a tutte le tre opzioni, si può notare la presenza di un tema ricorrente, che è quello della sostituzione del termine «ostacola» con «rallenta». Non si tratta semplicemente di una riduzione della forza valutativa della scelta, ma di una rettifica sul piano qualitativo, che mette l'apprendimento della L2 sullo stesso piano dell'apprendimento delle discipline: è come dire che il percorso di acquisizione dei mezzi linguistici per poter affrontare il percorso scolastico nella classe di accoglienza è lungo e l'uso della lingua di origine potrebbe rallentarlo e renderlo più faticoso, ma non certamente impedirlo.

In netto contrasto con queste posizioni, un insegnante reputa il mantenimento della lingua di origine un arricchimento, piuttosto che un ostacolo.

6.2.4. *Gli apprendimenti disciplinari*

Per quanto riguarda l'approccio alle discipline scolastiche, gli insegnanti che ritengono il plurilinguismo degli alunni la causa diretta di un apprendimento più lento raggiungono solo il 37%. Più della metà (57%) si dichiara contrario a questa posizione e solo una piccola percentuale (6%) esprime una valutazione di incertezza.

Nel primo dei commenti rilevati, rispetto alla posizione di conferma, la lentezza nell'apprendimento delle discipline per gli alunni plurilingui viene riscontrata nella comprensione del testo dei problemi di matematica e nella comprensione delle consegne che guidano lo svolgimento degli esercizi. Altri commenti, invece, fanno dipendere gli eventuali problemi di apprendimento da fattori individuali, come la motivazione, l'impegno e la maturità, nonché dal ruolo della famiglia nel seguire lo studio e lo svolgimento dei compiti assegnati. Per altri insegnanti l'apprendimento dei contenuti disciplinari avverrebbe soltanto una volta che la L2 ha raggiunto determinati livelli di padronanza, ma per altri insegnanti ancora influirebbero maggiormente i fattori cognitivi e culturali, anche se non si specifica quali possano essere. Infine, tra i commenti che avvalorano la tesi di un apprendimento più lento, si specifica che il problema fondamentale è costituito dai linguaggi specifici, utilizzati nelle varie aree disciplinari e rispetto i quali gli alunni stranieri avrebbero delle difficoltà, per lo studio.

Per quanto concerne i commenti che negano un legame diretto tra il plurilinguismo ed uno scarso rendimento degli alunni nelle discipline scolastiche, vengono addotte motivazioni simili a quelle di coloro che invece si dichiarano d'accordo. Si tratta dei fattori individuali, rappresentati dalle capacità personali dei singoli alunni e del grado di

famigliarità, acquisita verso la lingua italiana; a questo proposito un insegnante pone il problema dell'arrivo degli alunni in corso d'anno, quando i processi di apprendimento stanno seguendo il loro corso e diventa difficile inserirsi nelle lezioni delle varie discipline e contemporaneamente dover imparare l'italiano, che rappresenta la lingua veicolare. In un altro commento, infine, si fa riferimento al ruolo dell'insegnante che, con le opportune attenzioni didattiche al lessico specifico delle varie discipline, potrebbe rompere il rapporto tra la condizione plurilingue e i problemi di apprendimento degli alunni stranieri.

Tra gli insegnanti che si dimostrano incerti nel valutare l'esistenza di questa relazione di causalità, uno pone la questione dell'utilizzo, deleterio, della lingua di origine nei contesti famigliari, mentre un altro circoscrive i problemi di apprendimento alla storia e alla geografia, dove gli alunni stranieri manifesterebbero una carenza del lessico necessario per comprendere e per verbalizzare i contenuti di studio.

6.2.5. *Il peso della distanza della lingua di origine dall'italiano*

La distanza linguistica tra l'italiano e la lingua di origine è valutata dagli insegnanti come un fattore determinante per l'acquisizione della seconda lingua. La condizione per la quale parlare anche una lingua diversa dall'italiano appare maggiormente penalizzante per gli alunni riguarda infatti, per il 72% degli insegnanti, i casi in cui «la loro lingua è molto diversa dall'italiano».

Nei commenti a queste valutazioni, si specifica che le maggiori difficoltà linguistiche riguarderebbero i bambini di lingua cinese e che il tipo di ostacoli creati dalla distanza linguistica sarebbero rappresentati dalla struttura morfo-sintattica e fonologica nonché dai sistemi di scrittura; le difficoltà da parte di questi alunni sarebbero invece attutate dagli interventi didattici degli insegnanti e dal supporto a casa da parte dei genitori.

Di parere opposto risulta il 14% degli insegnanti che ritiene «falso» il rapporto di implicazione tra la distanza linguistica della lingua di origine e le difficoltà di apprendimento e mette in risalto più i vantaggi che le difficoltà relative all'uso della lingua di origine, paragonandola ad un «salvante» che aiuterebbe a comprendere l'italiano. In un altro commento, si porta l'esempio di due alunne straniere che «si esprimono meglio degli italiani, usano i congiuntivi...», nonostante la distanza linguistica.

I commenti degli insegnanti che si sono riconosciuti nell'opzione «non saprei» offrono altre chiavi di lettura rispetto al ruolo della distanza linguistica, introducendo la variabile 'tempo' per limitare le difficoltà legate alla condizione plurilingue al primo periodo dell'inserimento ed enfatizzando il ruolo di altri fattori. In un caso il persistere delle difficoltà viene circoscritto ai problemi di handicap, mentre il superamento delle stesse, per un altro insegnante, avverrebbe grazie all'interazione sociale che si verifica in classe.

6.2.6. *Le possibilità di collaborazione tra scuola e famiglia*

Tra i fattori che possono condizionare l'insorgere dei problemi di apprendimento degli alunni plurilingui si evidenzia anche, nell'analisi delle valutazioni, il fatto di avere

dei genitori che fanno fatica ad affiancare i figli nel loro processo di apprendimento. Il 61% degli insegnanti ha confermato, infatti, l'affermazione secondo cui la condizione plurilingue della famiglia *«fa sì che i genitori seguano in modo inadeguato i bambini nei compiti e nello studio»*.

Alcuni commenti rispetto alla scelta dell'opzione «vero» pongono a questo assunto una condizione: i genitori stranieri fanno fatica a seguire i figli nei compiti e nello studio, qualora possiedano la lingua italiana in modo limitato e tra questi vengono indicati i cinesi e gli arabi (presumibilmente magrebini). In un commento si specifica, infatti, che il problema non è il plurilinguismo in sé, ma la scarsa padronanza della lingua italiana. Inoltre, secondo altri insegnanti, le difficoltà sarebbero da attribuire prevalentemente a fattori di tipo socio-culturale e ad un eventuale atteggiamento poco collaborativo da parte della famiglia.

Per quanto riguarda coloro che giudicano «falsa» questa affermazione, in un commento si specifica che comunque le eventuali difficoltà nel seguire i figli a scuola sarebbero dovute alla mancata conoscenza della lingua italiana da parte dei genitori. Emerge poi una posizione specifica nei confronti del lavoro assegnato a casa, visto come un “esercizio di autonomia” calibrato sulle competenze degli alunni, che di per sé non dovrebbe richiedere il supporto dei genitori, tanto stranieri quanto italiani.

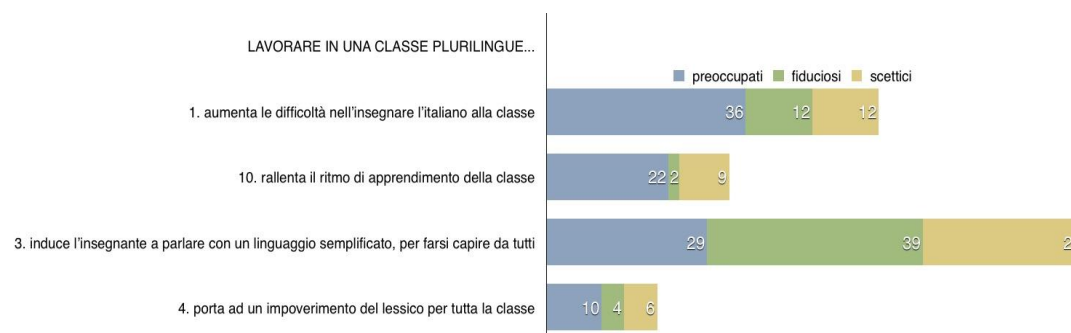
Tra gli insegnanti che si dimostrano più incerti in questa valutazione, alcuni ritengono che seguire i propri figli nei compiti e nello studio sia un problema trasversale, che coinvolge anche i genitori italiani e che comunque dipende da fattori socio-culturali e dal loro livello di istruzione. Anche in questo caso la scarsa conoscenza della lingua italiana viene messa in relazione con queste problematiche, al di là del fatto che a casa si utilizzi anche la propria lingua di origine.

Si può dire, infatti, che in nessun commento si pone una relazione causale tra le difficoltà di tutoraggio dei genitori ed il fatto che in casa si parli una lingua diversa dall'italiano.

6.3. *Le difficoltà di insegnare in una classe multilingue*

Considerando che la presenza degli alunni stranieri conferisce alla classe delle proprietà che la contraddistinguono da qualsiasi contesto di soli italiani autoctoni, attraverso il questionario si è cercato di far emergere sia le eventuali difficoltà che le risorse offerte sul piano didattico. L'analisi dei dati che segue mostra le criticità percepite nell'insegnare la lingua italiana in tali contesti, pur senza riscontrare una stretta correlazione con un rallentamento generale nel processo di apprendimento; allo stesso modo, confermando un ampio ricorso a strategie di adattamento dell'*input*, gli insegnanti non hanno evidenziato particolari svantaggi per la classe, rispetto alle competenze lessicali.

Tabella 5. *Un confronto tra le valutazioni degli alunni e degli insegnanti.*



6.3.1. *L'insegnamento della lingua italiana*

«*Insegnare in una classe multilingue aumenta le difficoltà nell'insegnare l'italiano alla classe*»: si tratta di un problema che viene sentito da quasi la metà degli insegnanti considerati (42%), mentre il 48% non riconosce la veridicità di questo assunto. Nelle valutazioni relative a questa questione il fronte dell'incertezza appare piuttosto contenuto (10%).

I commenti degli insegnanti, che ritengono fondato un nesso causale tra l'eterogeneità linguistica dei propri alunni e le difficoltà nell'insegnamento della lingua italiana, esplicitano alcune condizioni. Innanzitutto questi problemi si verificherebbero per ragioni che sono esterne agli aspetti strettamente linguistici, come il numero troppo elevato di alunni per classe e la distribuzione non equilibrata dei bambini stranieri nelle varie classi. Altre condizioni, inoltre, riguardano più in particolare le caratteristiche individuali di questi alunni, come la presenza di disturbi specifici dell'apprendimento o il grado di maturità dimostrato. Inoltre in un commento si sostiene che il legame tra il multilinguismo della classe e le difficoltà didattiche è «vero, se tali bambini non sono per nulla italianizzati»: non è dato di sapere se si fa riferimento ad un'assimilazione sul piano culturale o al livello di padronanza dell'italiano come L2, anche se l'aggettivo «italianizzati» evoca un senso di cambiamento della persona, a livelli profondi e radicali.

Si rilevano anche dei commenti in cui si indicano le cause delle difficoltà percepite, individuate nella mancanza di non precisati «strumenti», nelle ore di compresenza sempre più ridotte, che consentivano una didattica maggiormente individualizzata, e sulla mancanza di personale. Su quest'ultimo aspetto è necessario soffermarsi per chiedersi (senza possibilità di trovare risposte in questo contesto) se si intenda la possibilità per l'insegnante di lavorare con gruppi più ristretti di alunni oppure se si tratti di un atteggiamento di delega, verso chi potrebbe occuparsi dei bisogni specifici degli alunni stranieri.

Vengono inoltre brevemente descritte alcune strategie didattiche, per far fronte alle situazioni problematiche riconosciute con la valutazione: innanzitutto si fa riferimento al lavoro di semplificazione dei testi per lo studio, si suggerisce un'attenzione specifica alla comprensione del lessico e si sottolinea la necessità di una formazione approfondita sulla didattica dell'italiano L2, da parte degli insegnanti.

Tra gli insegnanti che non vedono maggiori difficoltà nel fatto di insegnare la lingua italiana nei contesti multilingui, si preferisce parlare di un ritmo di lavoro che può essere più lento o di problemi specifici relativi, ad esempio, all'insegnamento delle

regole ortografiche; il maggiore carico di lavoro consisterebbe nel predisporre una didattica diversificata, soprattutto per le classi iniziali, con stimoli mirati, nelle situazioni di bilinguismo. Un tale adattamento della didattica, tuttavia, non viene percepito da questi insegnanti come uno svantaggio per la classe, anzi, comporterebbe un salto di qualità nel livello di preparazione degli insegnanti ed una loro maggior consapevolezza «rispetto ai processi in atto». Il fatto che per lavorare in classi con molti alunni stranieri occorra «non dare nulla per scontato» è comunque un principio pedagogico ineludibile, che forse questa marcata situazione di eterogeneità porta semplicemente in primo piano.

I tre commenti scritti accanto alle valutazioni identificate con l'opzione «non saprei» pongono una questione cruciale per l'educazione linguistica: anche se l'affermazione-stimolo si riferiva nello specifico all'insegnamento dell'italiano, com'è possibile che nella scuola primaria gli insegnanti dell'area scientifico-matematica o di lingua straniera non si sentano coinvolti in queste problematiche? È davvero in atto una tale settorializzazione da far concepire la lingua italiana come una delle tante discipline?

Il numero davvero esiguo di questi commenti lascerebbe comunque ben sperare.

Un'ultima considerazione per un commento privo di qualsiasi scelta valutativa. Un atteggiamento veramente difficile da decifrare, ma che denota una volontà di non esprimersi neppure con una dichiarazione di incertezza, di fronte alle «complessità notevoli» create dall'insegnamento dell'italiano come L2.

6.3.2. *I tempi di apprendimento degli alunni*

Sempre rispetto alle difficoltà di insegnare in classi con alunni plurilingui, il 64% degli insegnanti non ritiene che ci siano dei tempi di apprendimento maggiori rispetto ad una classe dove la provenienza degli alunni risulta più omogenea e il 13% dichiara la propria incertezza nel valutare. Solo il 23% degli insegnanti ritiene che i tempi si dilatino a causa della presenza di alunni plurilingui.

Le condizioni espresse nei commenti riguardano prevalentemente il numero elevato degli alunni stranieri presenti in classe, ma non si escludono altre cause concomitanti, come il contesto (non ulteriormente specificato) e le strategie didattiche utilizzate dall'insegnante.

Nei commenti degli insegnanti che non concordano con questa tesi, si ammette che le prime fasi di un nuovo inserimento da un Paese straniero possano portare ad un rallentamento delle attività, per un determinato periodo. Inoltre, anche in fasi successive, gli alunni stranieri richiederebbero, a volte, dei tempi maggiori dedicati loro dagli insegnanti, per poter acquisire concetti che gli altri allievi hanno già acquisito. Il rallentamento sarebbe scongiurato, secondo un altro insegnante, dalla possibilità, per un insegnante di sostegno, di lavorare in un gruppo ristretto di alunni, oppure dall'intervento di un mediatore culturale. Si tratta, anche in questo caso, di un atteggiamento di impotenza, rappresentato dal desiderio di delegare (o distribuire) la responsabilità dell'apprendimento della L2 ad un altro insegnante che si ritiene possieda competenze specifiche. Rimane difficile capire quali percorsi professionali possano accomunare i docenti specializzati nel sostegno agli alunni portatori di handicap con le persone di origine straniera, formate nella mediazione interculturale.

Tra coloro che non vedono nella presenza in classe degli alunni stranieri un dilatarsi dei tempi di insegnamento c'è inoltre chi riconosce ad alcuni alunni stranieri dei fattori motivazionali in grado di colmare differenze rispetto agli italiani, «perché può capitare che si impegnino di più gli stranieri che gli italiani». Quest'insegnante scrive poi in modo più marcato che gli alunni stranieri sarebbero maggiormente motivati rispetto agli altri, perché «vogliono capire».

6.3.3. *La semplificazione dell'input*

Oltre alla possibile dilatazione dei tempi di apprendimento, e quindi di insegnamento, il questionario ha interpellato gli insegnanti sull'adozione di particolari strategie didattiche volte ad assicurare la comprensione anche da parte degli alunni stranieri.

Per il 67% di coloro che hanno compilato il questionario, *«insegnare in una classe multilingue induce l'insegnante a parlare con un linguaggio semplificato, per farsi capire da tutti»*. Se questa strategia didattica viene riconosciuta da un numero consistente di insegnanti, il 30% assume invece posizioni contrarie. Risulta interessante notare una percentuale bassissima di valutazioni di incertezza (3%) la quale potrebbe essere spiegata con il fatto che, in questo caso, si tratta per gli insegnanti di misurarsi con questioni concrete, che evocano direttamente la propria esperienza didattica, verso le quali mostrano atteggiamenti più definiti rispetto a questioni di tipo più psicologico. In questo contesto, la semplificazione del proprio linguaggio potrebbe mostrare quel carattere di "accessibilità" degli atteggiamenti descritto da Ajzen e Fishbein (2014).

I commenti di coloro che riconoscono l'utilizzo di un linguaggio semplificato tendono a minimizzare la propria scelta valutativa, relativizzando l'utilizzo di questa strategia ad alcune situazioni particolari, tra cui l'inserimento di alunni stranieri neo-arrivati ed il «contesto culturale e familiare di provenienza». Altri insegnanti descrivono in modo specifico in che cosa consiste per loro l'adattamento dell'approccio comunicativo verso gli studenti. Si evidenziano due atteggiamenti opposti, che vedono da un lato la scelta di togliere delle difficoltà non affrontabili, come le metafore o le espressioni idiomatiche, e dall'altro una spiegazione preliminare degli aspetti linguistici che si ritengono più problematici, a cui segue un discorso che probabilmente contiene questi aspetti «più complessi», ma li inserisce in un contesto linguistico adattato alle possibilità di tutti gli allievi. Il metro per misurare il grado di elaborazione del proprio linguaggio non appare come stabilito a priori, ma sembrerebbe costruito momento per momento sui feedback di comprensione forniti dagli allievi.

6.3.4. *Un linguaggio impoverito?*

Per verificare se l'utilizzo di un *input* comprensibile, accessibile agli alunni stranieri, fosse percepito dagli insegnanti come penalizzante per la classe, è stata introdotta nel questionario l'affermazione per cui *«insegnare in una classe multilingue porta ad un impoverimento del lessico per tutta la classe»*.

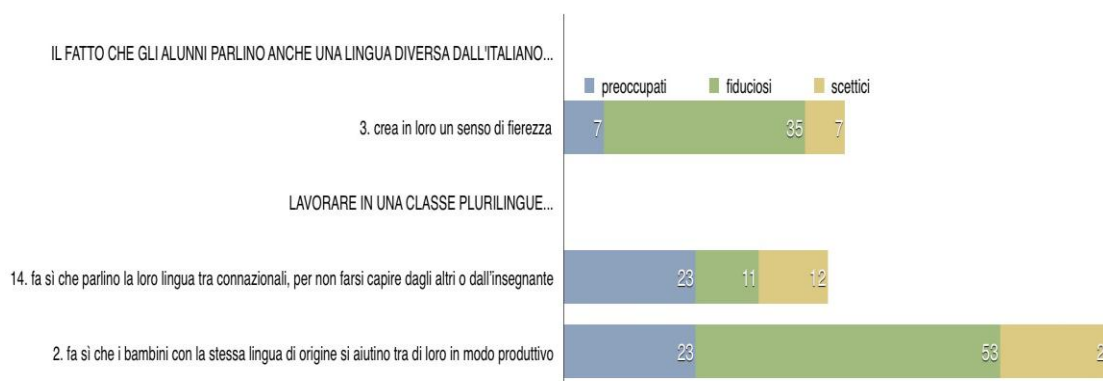
L'analisi dei dati non evidenzia un rapporto di implicazione tra questi due aspetti: a fronte di un 78% di insegnanti che riconosce la necessità di mettere in atto strategie di semplificazione del linguaggio, solo il 14% considera «vero» il fatto che si possa verificare un impoverimento del lessico per tutta la classe. Si potrebbe interpretare questa valutazione come il riconoscimento – condiviso da un'ampia maggioranza degli insegnanti – del fatto che strutturare un “input comprensibile” (Cummins, 1984: 159) non significa offrire ai propri alunni un linguaggio impoverito, ma prestare una maggior attenzione ai segnali di ricezione delle informazioni, che con gli alunni stranieri non si possono proprio dare per scontati.

I pochi commenti disponibili riconoscono l'eventualità che si crei per la classe un impoverimento del lessico, qualora gli alunni stranieri siano «troppi». È come individuare un fattore di rischio che è possibile contenere con numeri bassi di alunni stranieri, tenendo alto il livello di competenza linguistica generale nella classe. Solo un insegnante, che non concorda con la tesi di un impoverimento del lessico per la classe, si riferisce ad azioni didattiche che non rappresentano un semplice contenimento del problema ma una «ridefinizione del contesto». Questa osservazione potrebbe significare che, per lavorare efficacemente in una situazione multilingue, bisogna mettere in atto una didattica innovativa, che non risponda in modo separato ai bisogni degli alunni autoctoni e ai bisogni degli alunni stranieri, ma che consideri la classe stessa come contesto linguistico e culturale, nella sua complessità.

6.4. I risvolti psico-sociali della condizione plurilingue

La valorizzazione delle lingue di origine degli alunni stranieri comporta delle riflessioni non solo sul piano delle competenze metalinguistiche, ma anche rispetto alle possibili implicazioni rispetto alle dinamiche psicologiche e relazionali che la visibilità sociale comporta.

Tabella 6. *Risvolti psico-sociali.*



6.4.1. *Le relazioni tra il plurilinguismo e l'autostima*

Nell'analisi dei dati del questionario, «*il fatto che gli alunni parlino anche lingue diverse dall'italiano crea in loro un senso di fierezza*» risulta un'affermazione condivisa dal 33% degli insegnanti, viene invece ritenuta «falsa» dal 34% e valutata in modo incerto da una percentuale del 33%. La ripartizione pressoché equa tra le tre opzioni alternative scelte dagli insegnanti, denota una certa difficoltà a valutare degli aspetti di natura psicologica, che sono difficilmente osservabili nell'esperienza didattica.

I commenti che avvalorano l'esistenza di un legame tra la condizione plurilingue degli alunni ed un loro senso di fierezza pongono come condizione che le competenze di questi alunni siano adeguatamente valorizzate da parte degli insegnanti. Come per la questione relativa alle competenze metalinguistiche di questi alunni, anche in questo caso viene posto in primo piano il ruolo della didattica, che parte comunque da un atteggiamento di stima da parte degli insegnanti verso le potenzialità degli allievi plurilingui.

Coloro, invece, che non vedono gli alunni plurilingui orgogliosi della propria lingua di origine fanno riferimento a variabili di tipo individuale e operano una distinzione tra contesti socio-culturali, attribuendo una certa sicurezza identitaria solo agli alunni di lingua araba, mentre gli altri sarebbero più reticenti ad usare la propria lingua o ad «esibirla» come sostiene un altro insegnante.

Questo termine esprime in modo efficace un atteggiamento di timore, verso quelle attività di valorizzazione del plurilinguismo che potrebbero rappresentare una forzatura per molti alunni stranieri che, spinti dal desiderio di integrarsi nel gruppo dei compagni, stanno affrontando una fase di “mimetismo” e non hanno ancora compiuto quel percorso di rielaborazione della propria esperienza, che permetterà loro di manifestare un'identità plurilingue e pluriculturale.

Se il significato di «valorizzare», usato da altri insegnanti, significa invitare ciascun alunno ad «esibire» aspetti della propria lingua di fronte agli altri (per le più nobili finalità didattiche) probabilmente si andrà incontro a dei rifiuti o si creeranno ulteriori difficoltà a questi alunni; se invece valorizzare vuol dire creare le condizioni per cui ciascun alunno, italiano o straniero, si senta libero di portare nel gruppo dei pezzi di sé, comprese le espressioni linguistiche utilizzate nei contesti famigliari, forse potrebbe emergere quel senso di fierezza che «dovrebbe essere così per tutti quelli che parlano più lingue».

6.4.2. *L'uso della lingua di origine come “we code”*

Il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano potrebbe inoltre essere considerato come svantaggio per l'apprendimento scolastico per il fatto che gli alunni che condividono la stessa lingua di origine tenderebbero a creare rapporti di socializzazione ristretti al gruppo dei connazionali, usando la lingua di origine «per non farsi capire dagli altri o dall'insegnante».

L'analisi delle valutazioni, tuttavia, non sembra avvalorare pienamente questa ipotesi, dal momento che il 55% degli insegnanti dimostra di non vedere, nel contesto della classe, un rapporto diretto tra la condizione plurilingue di alcuni alunni ed eventuali meccanismi di auto-esclusione sociale, da parte degli stessi alunni stranieri.

Mentre il 14% degli insegnanti ha una posizione incerta, il 31% conferma invece il fatto che gli alunni stranieri possano mettere in atto comportamenti di *we code* con intento criptolalico, creando così una clima di esclusione che non favorisce né i processi di socializzazione né un apprendimento efficace.

Innanzitutto, i commenti rispetto alla posizione «vero» attenuano la forza della valutazione ed alcuni circoscrivono i comportamenti di *we code* ai bambini di origine marocchina e cinese, le cui comunità risulterebbero tra le più compatte a livello nazionale. Tra coloro che negano la consuetudine di questi comportamenti, un insegnante rileva comunque alcuni episodi legati all'uso di un linguaggio "sanzionabile", in una lingua che non lo rende comprensibile da parte dell'insegnante. Un altro insegnante riconosce invece l'uso occasionale delle varie lingue di origine da parte degli alunni stranieri, distinguendolo dall'uso prevalente dell'italiano, come lingua veicolare; non è specificato se essa veicoli i contenuti dell'apprendimento o anche i processi di socializzazione.

Le motivazioni degli insegnanti che hanno risposto manifestando una posizione di incertezza esprimono innanzitutto un atteggiamento possibilista e attribuiscono alla mancanza di esperienza didattica il fatto di non poter prendere una posizione netta. Inoltre due insegnanti specificano le condizioni in base alle quali i bambini userebbero una lingua straniera per escludere qualcuno dalla comunicazione: esse riguardano il rapporto che si è creato con l'insegnante, per cui questo comportamento potrebbe rappresentare un gesto di sfida verso l'insegnante, utilizzando la competenza plurilingue come un elemento di vantaggio, nell'ambito di una relazione di contrapposizione.

6.4.3. *La lingua di origine per la collaborazione tra pari*

Se la socializzazione, e quindi gli scambi linguistici all'interno della classe, rappresentano una condizione essenziale per l'apprendimento, l'uso della lingua di origine nel contesto scolastico potrebbe essere vista dagli insegnanti non solo come possibile fattore di auto-esclusione, ma anche come veicolo per supportare l'apprendimento degli alunni.

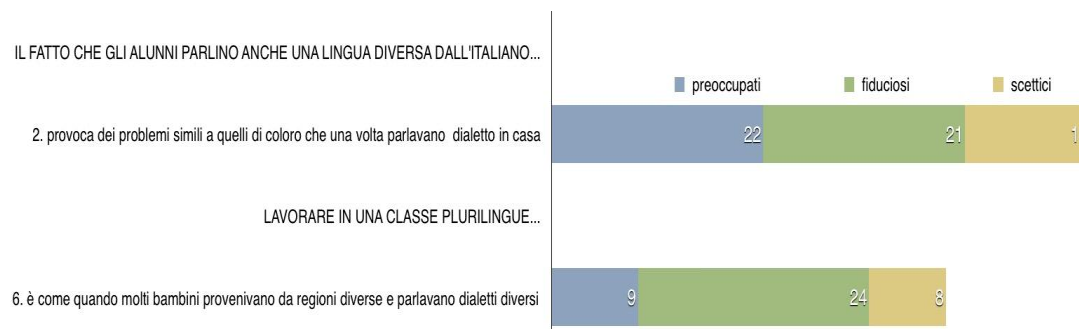
Nel questionario, si è chiesto agli insegnanti di valutare se «*insegnare in una classe multilingue fa sì che i bambini con la stessa lingua di origine si aiutino tra di loro in modo produttivo*». In effetti, dall'analisi dei dati si evince che questa pratica è riconosciuta e valutata positivamente dal 67% degli insegnanti.

Analizzando i commenti forniti a questa valutazione emerge come la riuscita di questo tipo di relazione di aiuto sia percepita come dipendente da fattori individuali e dalle dinamiche sociali: certamente non tutti gli alunni sarebbero disponibili a mettersi in gioco e non tutti accetterebbero di buon grado l'intervento di un compagno. Viene tuttavia messa in campo un'altra variabile, rappresentata dalla reciprocità delle relazioni di aiuto tra compagni, che riguarda tutta la classe e che, probabilmente, eviterebbe quella condizione di sovraesposizione degli alunni stranieri, che comunque rappresenta un rischio, nelle situazioni di inserimento di connazionali.

6.5. Dal plurilinguismo storico al neo-plurilinguismo nella scuola

Nell'ambito delle conversazioni avvenute nei due *focus group*, alcuni insegnanti avevano paragonato la situazione odierna degli stranieri con quella degli alunni della loro generazione che entravano nel sistema scolastico, conoscendo solamente il dialetto parlato in famiglia. Le valutazioni effettuate dall'intero campione degli insegnanti hanno evidenziato degli aspetti comuni e degli aspetti peculiari alle due situazioni di plurilinguismo.

Tabella 7. *Il plurilinguismo nella scuola di ieri e di oggi.*



6.5.1. Esperienze personali a confronto: ieri e oggi

Ho cominciato a balbettare qualcosa in dialetto che ero già al ginnasio. Negli anni infantili e nella prima adolescenza, più che scoraggiato ero stato impedito: in famiglia, a scuola, in collegio dove rimasi sino ai tredici anni e dove mi guadagnai un castigo crudele per un bisbiglio dialettale, appreso dai compagni e captato dal vigile orecchio del «prefetto della camerata». [...] Forse per questo volli fare il dialettologo: pur continuando a parlare poco e male in dialetto a causa di quel peccato originale. (Ruffino, 2006: 15)

L'atteggiamento di dialettofobia descritto da Ruffino, nell'introduzione alla sua indagine sull'idea di dialetto manifestata dai bambini, si riferisce ad una situazione che ha caratterizzato nel tempo gran parte della scuola italiana. Per favorire infatti l'acquisizione di una piena padronanza della lingua italiana, si è scoraggiato l'uso del dialetto, producendo anche degli stigmi come quello espresso dal titolo dell'opera: "L'indialetto ha la faccia scura". Oggi le "facce scure" non sono più sicuramente quelle degli alunni dialettofoni che provenivano da contesti rurali e tuttavia ci si potrebbe chiedere se quell'atteggiamento improntato al monolitismo linguistico sia semplicemente stato trasferito ad altri soggetti plurilingui.

Al fine di indagare questo aspetto degli atteggiamenti degli insegnanti, sono stati introdotti nel questionario due *item* che proponevano un confronto tra il plurilinguismo storico, caratterizzato da una forte presenza di dialetti nel repertorio degli alunni, e il neo-plurilinguismo odierno dove all'italiano si affiancano lingue alloglotte non pertinenti al territorio italiano.

Rispetto alle implicazioni della condizione plurilingue, gli insegnanti si sono confrontati con l'affermazione secondo cui «*il fatto che gli alunni parlino anche una lingua diversa dall'italiano provoca dei problemi simili a quelli di coloro che una volta parlavano dialetto in casa*». Di fronte a questo *item*, gli insegnanti che hanno compilato il questionario non hanno assunto delle posizioni prevalenti, ma la quota di coloro che hanno riconosciuto un'analogia tra le problematiche degli alunni stranieri e quelle dei dialettofoni italiani è di poco inferiore (38%) a quella di coloro che invece non sono d'accordo (42%); anche la posizione di incertezza ha una certa consistenza percentuale (20%).

I commenti di coloro che ritengono verosimile un'analogia tra il plurilinguismo incarnato oggi nella presenza degli alunni stranieri, e quello del passato, rappresentato dalla dialettofonia di molti alunni italiani, offrono diverse chiavi di lettura. Si osserva da un lato un'attenuazione della scelta di convalida, espressa come «non in tutti i casi» e «a volte» e dall'altro un rafforzamento della posizione assunta, commentando che questa analogia si verificherebbe «spesso». Emerge inoltre un atteggiamento che tende a minimizzare le eventuali difficoltà, sostenendo che «non era e non è un problema»; vengono se mai riconosciuti dei fenomeni di interferenza che probabilmente non vengono avvertiti come veri e propri problemi.

Le posizioni contrarie a riconoscere una similitudine tra il presente e il passato sono sostenute da motivazioni molto eterogenee. In primo luogo viene posta la questione della diversa distanza linguistica dei dialetti italiani e delle lingue straniere, rispetto alla lingua utilizzata a scuola; in secondo luogo, come per altri *item*, i problemi sarebbero condizionati dalla presenza di eventuali disturbi del linguaggio (come se il plurilinguismo non rappresentasse di per sé un problema); in un altro commento si attribuiscono le difficoltà linguistiche ad un mancato “sforzo” da parte dei parlanti plurilingui a parlare bene l'italiano, come se fosse semplicemente una questione di volontà; in direzione contraria, ancora, si pone un altro commento, in cui, non solo non si riconosce l'analogia tra passato e presente nella sua problematicità, ma si ribalta la questione, mettendo in luce i vantaggi del plurilinguismo, sul piano dello sviluppo cognitivo.

Le motivazioni riferite alle valutazioni incerte riguardano la mancanza di esperienza diretta con le situazioni di plurilinguismo endogeno del passato.

6.5.2. *Insegnare con alunni plurilingui stranieri e autoctoni*

Per quanto riguarda il fatto di insegnare in una classe con alunni plurilingui, si è chiesto agli insegnanti di valutare se «*è come fino a poco tempo fa, quando molti bambini provenivano da regioni diverse e parlavano dialetti diversi*». L'esito della valutazione appare, in questo caso, piuttosto controverso, con un margine di incertezza che arriva al 44% e le restanti posizioni che si dividono equamente (28%) tra «vero» e «falso».

I commenti rilevati, in entrambe le opposte direzioni, pongono delle distinzioni tra le situazioni che potevano verificarsi nel passato e quelle delle classi attuali. Si riconosce il fatto che i bambini che arrivavano a scuola parlando esclusivamente il proprio dialetto erano comunque italiani e per questa ragione avevano in comune una certa «cultura linguistica», rappresentata ad esempio dalle espressioni idiomatiche, ed una stesa base di «usi e costumi».

Con il riferimento alle diversità portate da quelli che vengono definiti «i primi», è possibile che si faccia riferimento alle prime ondate di immigrazione provenienti da altre regioni d'Italia. Oggi gli alunni stranieri avrebbero una quantità di input relativi alla lingua italiana che non sarebbero paragonabili alle limitate occasioni di contatto con l'italiano, ridotte in alcuni casi al «rapporto insegnante-allievo».

Oggi «è più complesso», commenta un insegnante negando l'esistenza di un'analogia tra passato e presente. Si direbbe, analizzando i commenti a questo item, che la vicinanza e le maggiori somiglianze di lingua e cultura abbia in qualche modo favorito i bambini dialettofoni italiani rispetto a quelli provenienti da lingue e culture molto diverse dalla nostra. Allo stesso tempo, però, la più ampia diffusione della lingua italiana, nella situazione sociolinguistica in cui vivono oggi gli alunni provenienti dall'estero, creerebbe comunque delle maggiori opportunità di apprendimento. Inoltre, gli insegnanti che non sanno come rispondere sono probabilmente così giovani da dichiarare di non potersi esprimere in base alla propria esperienza didattica, a testimonianza del fatto che le difficoltà relative agli alunni dialettofoni appartengono al passato.

A questo proposito, Colombo (2010: 102) vede oggi superata quella contrapposizione linguistica, incarnata in classi sociali ben definite, nel quale contesto si adoperava Don Milani, ma vede affacciarsi sulla scena scolastica nuovi bisogni linguistici, evidenziati soprattutto dagli alunni stranieri.

Questa dialettica fra due lingue e due culture si è incrinata. Funziona ancora in parte non per i portatori di una cultura contadina che è scomparsa, ma per i profughi del mondo contadino di oggi, che si trova lontano da qui: i portatori di lingue e culture diverse sono i figli degli immigrati, che mostrano in gran parte la volontà di impadronirsi anche della lingua e cultura nostra.

La padronanza della lingua italiana riguarda attualmente nuovi “alunni bisognosi”, tra cui gli stranieri, ma si ripropongono gli stessi interrogativi di un tempo. La conquista della lingua italiana deve passare per forza attraverso la perdita del patrimonio linguistico familiare?

Ci sono ovviamente qui mille problemi irrisolti, tra cui quello che la nuova conquista non sia a prezzo della perdita della lingua e cultura di origine; che non si ripeta, insomma, quello che succedeva con quei genitori che evitavano di parlare in dialetto coi figli.

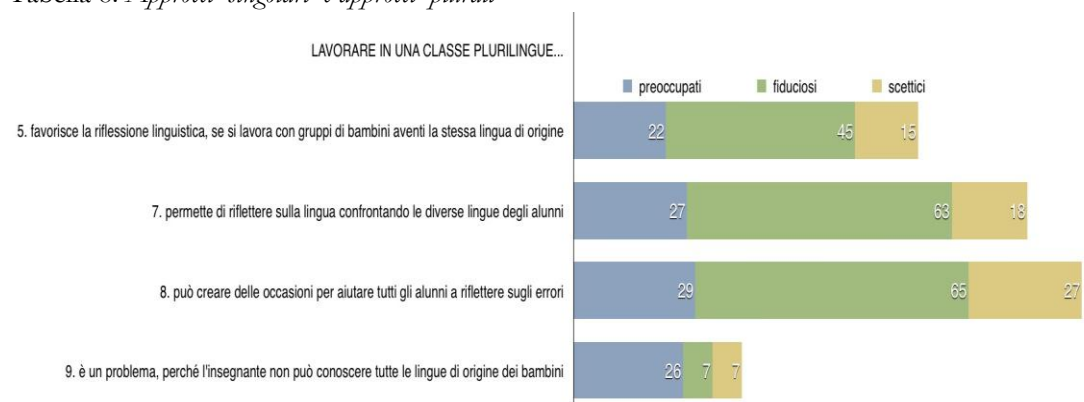
6.6. *Approcci “singolari” e approcci “plurali” all'educazione linguistica*

Le valutazioni effettuate dagli insegnanti nel questionario mettono in gioco due approcci diversi all'educazione plurilingue che erano già emersi nei *focus group*.

Da un lato, si pone al centro del processo didattico l'insegnante, visto come chi guida le attività di confronto interlinguistico, a condizione che si consideri una lingua per volta; dall'altro lato si pongono al centro gli alunni stessi, con le loro ipotesi su somiglianze e differenze, i quali vengono guidati nell'esplorazione di quelle che sono le

funzioni della lingua, partendo dalle loro realizzazioni nelle diverse espressioni linguistiche.

Tabella 8. *Approcci 'singolari' e approcci 'plurali'*



6.6.1. Una lingua per volta

Confrontandosi con l'affermazione per cui «*il fatto di insegnare in una classe plurilingue favorisce la riflessione linguistica*», gli insegnanti sono stati messi di fronte ad una condizione e cioè «*se si lavora con gruppi di bambini aventi la stessa lingua di origine*».

Nonostante il fatto che difficilmente le risorse scolastiche potrebbero permettere la realizzazione di laboratori linguistici articolati secondo le diverse lingue di origine degli alunni, un po' più della metà degli insegnanti (57%) si dichiara d'accordo con questa affermazione. Questa valutazione conferma la possibilità di stimolare la riflessione linguistica attraverso il confronto interlinguistico, a condizione che si superi l'eterogeneità relativa alle lingue di origine degli alunni. Il desiderio di ridurre la complessità della classe multilingue "stuzzica", dunque, una parte consistente di insegnanti facendoli optare per confronto uno ad uno, tra una lingua e l'altra.

Per riflettere sulla lingua sarebbe necessario, secondo uno degli insegnanti che ha commentato la propria scelta, conoscere con sicurezza la propria «lingua madre». Il dubbio posto rispetto alla conoscenza sicura, accostato al termine "madre", suona come un ossimoro: se una lingua è madre, come si può non conoscere con sicurezza la propria madre e quindi la propria lingua di origine? Ci si riferisce forse agli alunni di famiglia straniera nati in Italia, che magari utilizzano più facilmente la lingua italiana, o forse a quegli alunni con un percorso scolastico difficoltoso. Traspare l'idea che, per riflettere sui fenomeni linguistici, sia necessario possedere delle competenze elevate, sia sotto l'aspetto linguistico sia sotto l'aspetto metalinguistico, come ad esempio quelle di un mediatore culturale.

Secondo un altro insegnante, insegnare in una classe multilingue favorirebbe di per sé la riflessione linguistica, a partire dall'eterogeneità della classe e non da gruppi linguisticamente omogenei. Sono certamente due modi diversi di concepire l'educazione linguistica.

6.6.2. Tutte le “lingue di casa” degli alunni

Se la conoscenza, da parte degli insegnanti, di alcuni aspetti delle lingue di origine degli alunni potrebbe favorire interventi mirati di riflessione interlinguistica centrati su analogie e differenze, più della metà degli insegnanti considera questa possibilità come una condizione irraggiungibile. Il fatto di insegnare in contesti scolastici con alunni plurilingui è visto, infatti, come un problema dal 62% degli insegnanti, «perché l'insegnante non può conoscere tutte le lingue di origine dei bambini».

Sia tra i commenti alle valutazioni di conferma che tra quelli di orientamento opposto, si può riscontrare un'argomentazione comune, secondo la quale all'insegnante spetta il ruolo di insegnare l'italiano come seconda lingua, senza che ciò presupponga delle conoscenze particolari riguardo alla lingua di origine da cui parte questo apprendimento; questo, se mai, sarebbe il ruolo specifico affidato ai mediatori culturali. Il fatto che «il bambino imparerà l'italiano» appare come l'esito naturale di un percorso che può essere problematico, ma non coinvolge la sua lingua di origine, se non per determinate conoscenze, che l'insegnante deve possedere riguardo ad «alcune differenze essenziali tra le lingue». Quest'apertura al *background* linguistico degli alunni stranieri potrebbe riferirsi, ad esempio, al fatto di sapere che l'ordine dei costituenti in arabo può essere diverso da quello dell'italiano oppure che i cinesi hanno delle difficoltà specifiche con certi fonemi della nostra lingua.

Questi due atteggiamenti si possono inquadrare nella dicotomia di approcci all'educazione plurilingue e pluriculturali esplicitata nell'introduzione al *Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali* (Candelier *et al.*, 2012), là dove si chiarisce la prospettiva con la quale è necessario considerare i descrittori delle competenze e delle risorse proposti.

Definiamo Approcci plurali alle lingue e alle culture quegli approcci didattici in cui si mettono in atto attività di insegnamento-apprendimento che coinvolgono contemporaneamente più (= più di una) varietà linguistiche e culturali. (Candelier *et al.*, 2012: 6)

Si prendono le distanze, dunque, da quegli approcci definiti come “singolari” «nei quali il solo oggetto di attenzione preso in considerazione nel percorso didattico è una lingua o una cultura specifica senza alcun riferimento ad altre lingue e/o culture». Si tratta dunque di concepire l'educazione plurilingue e pluriculturale non come la somma di tanti insegnamenti separati, ma come un approccio globale che ha come fulcro il parlante, nella complessità del suo repertorio e nella sua identità integrata. E si intravede in questa distinzione il proposito di promuovere una svolta storica nella concezione dell'educazione linguistica, rispetto a metodologie da cui si vuole prendere le distanze.

Gli “approcci plurali”, per la cui realizzazione il CARAP intende fornire un quadro di riferimento, sono essenzialmente quattro:

- l'approccio interculturale;
- la didattica integrata delle lingue;
- l'intercomprensione;

- la consapevolezza dei fenomeni linguistici (*éveil aux langues*⁸);

L'approccio interculturale differisce dagli altri tre per il fatto di considerare principalmente le manifestazioni culturali relative ai gruppi o ai soggetti che entrano in contatto in un'ottica di conoscenza e di scambio per la costruzione di presupposti "nuovi" su cui basare i principi di convivenza.

Tra gli approcci plurali di carattere più linguistico, la didattica integrata delle lingue si propone di creare, nella competenza dell'apprendente, una stretta interrelazione tra le lingue oggetto di insegnamento scolastico. Ciascuna di queste lingue può rappresentare un punto di riferimento per l'apprendimento di un'altra lingua, attraverso il riferimento alle strutture comuni.

L'intercomprensione è un approccio che si basa sul presupposto che «i parlanti di lingue prossime sono in grado di comprendere il senso globale di un testo scritto e (in misura minore orale) in una lingua affine senza averla studiata prima» (De Carlo, 2011: 22). Questo approccio è stato sviluppato attraverso diversi progetti come Galatea e EuRomo4⁹ e in Italia questo tipo di approccio plurale trova un terreno di implementazione e di ricerca fecondo nell'insegnamento integrato dell'italiano e del francese in Valle d'Aosta (Cavalli, 1995).

L'approccio denominato in francese *éveil aux langues* può essere compreso nei suoi principi, a partire dalla definizione esaustiva che ne dà il CARAP (Candelier *et al.*, 2012: 7).

Si ha *éveil aux langues* quando una parte delle attività riguarda lingue che la scuola non ha intenzione di insegnare. Ciò non significa che questo approccio abbia come oggetto soltanto queste lingue. Include anche la lingua di scolarizzazione ed ogni altra lingua che l'allievo stia apprendendo. Ma non si limita solo a queste lingue "apprese". Esso prevede attività che integrano ogni tipo di varietà linguistiche, della famiglia, dell'ambiente ... e del mondo, senza escluderne nessuna. Dato il numero importante di lingue sulle quali gli allievi sono indotti a lavorare – molte decine, generalmente – l'*éveil aux langues* può sembrare un approccio plurale "estremo".

Sviluppatosi nel contesto educativo francofono, l'*éveil aux langues* rappresenta l'interpretazione dei principi nati in Gran Bretagna con il movimento denominato *language awareness* (Hawkins, 1984). Questo approccio, tuttavia, si distingue dal suo predecessore per il fatto di avere un'ottica più ampia che non si limita a stimolare il confronto tra le lingue da parte dell'apprendente, ma promuove una sensibilizzazione alla diversità linguistica di carattere "più psicolinguistico che pedagogico" (Candelier *et al.*, 2012: 8).

⁸ L'espressione "consapevolezza dei fenomeni linguistici" è tratta da Curci (2012) e si ritiene preferibile alla traduzione letterale "risveglio alle lingue".

⁹ per una rassegna dei progetti che promuovono l'intercomprensione, consultare la piattaforma on line galapro.eu: http://www.galapro.eu/?page_id=658&language=ESP

Nel contesto europeo, sono stati condotti numerosi studi nel campo dell'*Éveil aux langues* che hanno dato origine a progetti di ricerca implementati nei vari Paesi (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 22-24).

In particolare, il progetto EVLANG, condotto da una *équipe* europea dal 1998 al 2002, ha permesso di verificare alcuni effetti di questo approccio all'educazione plurilingue sugli atteggiamenti degli alunni, che risulterebbero efficaci sul lungo periodo, determinando una reale apertura a ciò che non è familiare. È stato inoltre osservato che questo tipo di attività può portare a modificare la configurazione del successo nella classe: «des élèves 'faibles' réussissent mieux que les 'forts'» (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 24).

JALING, acronimo di Janua Linguarum, è un programma di ricerca sviluppato dal Centro Europeo delle Lingue Viventi, il cui scopo era di produrre dei materiali didattici che mettessero in gioco le lingue dei 26 Paesi partecipanti al progetto.

Infine, il metodo di insegnamento EOLE, acronimo di *Education et Ouverture aux Langues à l'École*, è il frutto di diversi progetti di ricerca sviluppati soprattutto nei cantoni svizzeri di Ginevra e Neuchâtel. La pubblicazione di un gran numero di materiali operativi ha contribuito alla diffusione delle pratiche didattiche orientate all'*éveil aux langues* soprattutto a livello della scuola primaria e della scuola dell'infanzia. Per la grande diffusione che questo insieme di strumenti didattici ha avuto nel contesto svizzero francofono, il riferimento ad EOLE coincide spesso con l'approccio dell'*éveil aux langues*, praticato in molti contesti della scuola primaria con attività a cadenza settimanale inserite nell'orario scolastico (Dominguez Fonseca Favre, 2010: 21-22). Questa situazione di "normalità", per cui le attività di valorizzazione della diversità linguistica trovano spazio nell'educazione linguistica curricolare, dipende anche dall'intensa attività di formazione degli insegnanti compiuta dall'*Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique*, sotto la guida di Jean François De Pietro.

Le attività di *éveil aux langues* promosse dal progetto EOLE hanno la funzione di stimolare la riflessione attraverso un confronto interlinguistico che mette in gioco diverse lingue, comprese in quell'"*espace plurilingue*" della classe in cui andrebbero comprese, secondo De Pietro (1999: 199) la lingua di scolarizzazione, che rappresenta anche la lingua maggioritaria del Paese, le lingue straniere oggetto di insegnamento, tutte le lingue parlate a casa dagli alunni, sia autoctoni sia immigrati o figli di genitori immigrati, ed infine altre lingue non appartenenti al repertorio degli alunni.

Il riferimento alle lingue "altre" assume un'importanza cruciale per comprendere a fondo la valenza pedagogica di questo approccio. Promuovere il confronto con la diversità linguistica non significa, infatti, mettere semplicemente al centro dell'attenzione le lingue degli alunni stranieri in quanto non si realizzerebbe per loro quel distanziamento sul piano cognitivo tale da innescare dei processi di riflessione metalinguistica. Inoltre questa stessa attività di confronto potrebbe risultare in certe situazioni così carica di rappresentazioni sociali e pregiudizi da produrre effetti negativi sulla motivazione degli alunni.

Mettere tutta la classe a confronto con una varietà linguistica estranea a tutti significa porre tutti nelle condizioni di non trovare appiglio alcuno nel proprio repertorio e di mettere in moto, dunque, strategie metacognitive e metalinguistiche, per poter affrontare insieme le esperienze di *problem solving* proposte, ad esempio, con la ricerca di criteri di raggruppamento o con la richiesta di segmentazione, rispetto ad un insieme di parole in lingua swahili (De Pietro, 1999). Questa strategia stimola tutti gli

alunni a prendere le distanze dalle loro pratiche linguistiche quotidiane e a dissociare la forma dal significato, sul quale in queste situazioni non si riesce a fare affidamento.

Proporre delle attività metalinguistiche che hanno come oggetto una lingua come lo swahili, se non sono presenti alunni che ne hanno qualche conoscenza, significa che

grâce à l'étrangeté initiale du système de classement offert par cette langue, il oblige les élèves à observer les données avec attention et à se centrer sur les indices formels qui permettent d'en comprendre le fonctionnement; autrement dit, ils sont amenés à examiner le langage en dépassant les interprétations sémantiques immédiates et à le constituer en objet. (De Pietro, 1999: 194)

Non si tratta tuttavia di sottovalutare le potenzialità del confronto interlinguistico a partire dalle lingue degli stranieri, quanto piuttosto di valorizzarlo, collocandolo nel contesto di una riflessione metalinguistica che ha come oggetto la lingua stessa, nelle sue diverse manifestazioni e svincolandolo da un significato troppo carico sul piano emotivo e identitario. In questa visione ad ampio raggio dell'educazione plurilingue, gli idiomi degli stranieri acquistano un riconoscimento autentico, «*puisqu'elles deviennent des objets scolaires légitimes, contribuant de plein droit à la construction des savoirs*» (De Pietro, 1999: 197).

Il superamento di una visione negativa del contatto interlinguistico si concretizza soprattutto nella scoperta del ruolo costruttivo degli errori dovuti al *transfer* di materiale linguistico da una lingua all'altra. Lo Duca (1997), nell'ambito delle esperienze e proposte didattiche relative agli "Esperimenti grammaticali", definisce gli errori «una spia importante del percorso fatto dall'apprendente», inquadrandoli all'interno di una «naturale propensione di chi apprende a estendere in modo indebito le regolarità intraviste» (Lo Duca 1997: 62).

6.6.3. *Dalla riflessione sugli errori alla riflessione sulla lingua, passando per il confronto interlinguistico*

La presenza in classe di livelli di interlingua eterogenei rappresenta, per l'82% degli insegnanti del nostro campione, una valida occasione «*per aiutare tutti gli alunni a riflettere sugli errori*».

I commenti a disposizione, per chiarire le ragioni che possono aver orientato le scelte valutative degli insegnanti, in questo caso sono solamente due. Il primo ha lo scopo di relativizzare la posizione di accordo presa, mentre il secondo permette di "aprire una finestra" su un punto di vista interessante, secondo il quale il termine "riflettere" sarebbe sufficiente per descrivere i processi metacognitivi innescati dalla presenza in classe di alunni plurilingui; gli errori prodotti dagli alunni non rappresenterebbero cioè la condizione necessaria per stimolare in classe la riflessione sulla lingua.

Al di là di situazioni contingenti come la correzione degli errori, la possibilità di stimolare ragionamenti metalinguistici, a partire da analogie e differenze individuate dagli alunni tra l'italiano e la loro "lingua di casa", appare ampiamente riconosciuta nelle valutazioni degli insegnanti. Il 73% conferma, infatti, che «insegnare in una classe

multilingue permette di riflettere sulla lingua confrontando le diverse lingue degli alunni».

In un commento relativo a questa posizione, si fa riferimento alle «parole quotidiane» che offrirebbero in ogni momento l'occasione – a tutta la classe – di confrontare e imparare a riflettere sulla lingua.

Sul versante opposto a questa visione pervasiva della riflessione linguistica, si evidenzia una serie di commenti che vedono questa attività come un contenuto in più da insegnare, per il quale mancherebbero le competenze didattiche, un sufficiente livello di consapevolezza dal parte degli alunni e, comunque, non ci sarebbe il tempo necessario, «purtroppo». Emerge, da questi ultimi commenti, un senso di timore da parte dell'insegnante, verso un livello troppo elevato di consapevolezza dei processi linguistici, che non riconosce nei propri alunni o che, forse, identifica con le loro difficoltà nel verbalizzare le proprie ipotesi, quand'anche si trovassero a confrontare parole o strutture linguistiche usate quotidianamente.

In realtà, come abbiamo già avuto modo di considerare, individuare analogie e differenze tra le lingue del proprio repertorio rappresenta un'attività naturale, e spesso inconsapevole, che tutti gli individui compiono quando si trovano di fronte a differenti manifestazioni della lingua che divergono, sotto determinati aspetti (Bialystok, 2012).

L'educazione linguistica, plurilingue e pluriculturale, ha il compito, se mai, di dare dignità a queste competenze e di potenziarle, se è vero che «più differenze e analogie le lingue si apprendono meglio e più saldamente si ritengono» (Altichieri e Deon, 1995: 43). In questo senso, l'individuazione in classe di analogie e differenze tra le lingue assume un forte valenza motivazionale di tipo intrinseco. A differenza, infatti, di tutte quelle strategie pedagogiche che hanno la funzione di rendere piacevole l'apprendimento della grammatica 'per addolcire la pillola', si tratterebbe semplicemente di cercare di soddisfare quella naturale curiosità dei bambini per il funzionamento della lingua, e delle lingue. Questo significa riconoscere che «la motivazione più salda e meno fragile, anche per studenti in età dell'obbligo, è quella della soddisfazione dell'intelligenza» (Altichieri e Deon, 1995: 46).

Queste riflessioni si inquadrano nella scia di quell'approccio teorico denominato "interlinguistica", sviluppato negli anni settanta da Wandruszka, che considera il plurilinguismo come la base della linguistica stessa.

[...] Linguistica del plurilinguismo, dell'ibridismo e delle lingue miste, della traduzione e del confronto di traduzioni, nuova linguistica comparativa: tutto questo si può riassumere nel termine interlinguistica. (Wandruszka, Paccagnella, 1974:12)

Secondo quest'ottica, dunque, «sottoporre le lingue ad analisi, a ricerca vuol dire porle a confronto» (Wandruszka e Paccagnella, 1974: 160). Secondo questo approccio, tutte le lingue sarebbero caratterizzate da analogie e anomalie che si renderebbero visibili soprattutto attraverso il confronto interlinguistico.

Da un punto di vista didattico, ci si potrebbe chiedere, a questo punto, quali siano gli oggetti linguistici sui quali risulterebbe più efficace stimolare la ricerca di somiglianze e analogie sulle lingue, pur accogliendo tutte le "scoperte" portate all'attenzione spontaneamente dagli alunni. Secondo Altichieri e Deon (1995: 45), «la contrastività risulta strada proficua solo se poggia su livelli non superficiali di lingua» ed

individuano nelle categorie di tempo, aspetto, genere, numero, persona, diatesi e modo gli ambiti più produttivi su cui stimolare una riflessione interlinguistica che porti ad una riflessione metalinguistica, in un senso più profondo.

Questo approccio al confronto interlinguistico, basato sulle categorie grammaticali comuni o divergenti tra le lingue, restituisce alla grammatica il ruolo di 'cerniera' tra forma e significato, che gli approcci tradizionali hanno spesso misconosciuto, dando rilievo quasi esclusivamente al primo aspetto. È questo il senso della proposta di Laudanna e Voghera (2004) in merito ad un'educazione grammaticale basata sul confronto tra le lingue.

Partire dai significati categoriali per arrivare alle forme che li esprimono [...] attraverso un percorso di osservazione guidata del rapporto tra forma e significato, permette di capire che la grammatica è uno dei percorsi attraverso cui si costruisce e si riconosce il senso. Ciò ha il vantaggio di costruire un ponte tra le lingue diverse poiché facilita il trasferimento di saperi grammaticali da una lingua all'altra: la creazione di una mappa di significati grammaticali permette infatti una comparazione interlinguistica e mette in contatto le grammatiche di L1 con L2... Ln. (Laudanna e Voghera, 2004: 34)

Riflettere sulla lingua significa acquisire una certa consapevolezza del modo di funzionare della lingua stessa che si sta usando. Silvana Ferreri (2014) distingue tra epilinguistica e metalinguisticità riflessiva, dove il primo aspetto caratterizza le esperienze di riflessione implicita che il parlante fa sul linguaggio con cui si confronta continuamente, mentre il secondo si riferisce alla riflessione più sistematica e consapevole dei fatti della lingua, della propria e delle altre.

A questo proposito, Titone (1992) propone una distinzione terminologica che parte dalla diversa accezione di due termini inglesi che caratterizzano in diverso modo l'approccio conoscitivo ai fenomeni della lingua. Considera innanzitutto il termine inglese *awareness* come sinonimo di "conoscenza implicita, frutto dell'attività spontanea di riflessione dell'apprendente" e lo riconduce all'accezione italiana di "consapevolezza della lingua". Invece, l'espressione *consciousness* potrebbe riferirsi alla "conoscenza riflessa, deliberata ed esplicita del sistema linguistico" e con essa si intenderebbe quindi la "coscienza metalinguistica" (Titone, 1992: 22).

Tra questi due poli si realizzerebbe un *continuum*, di cui si potrebbero focalizzare tre passaggi: la conoscenza non analizzata, la conoscenza analizzata ma ancora implicita e non verbalizzabile ed infine la conoscenza articolata ed esplicita. Solo a quest'ultima situazione si potrebbe attribuire una piena consapevolezza della riflessione sulla lingua (Bialystok, 1988).

Nell'esperienza quotidiana dei parlanti, tutti questi aspetti si manifestano, con veri gradi di consapevolezza, come riflessione sulla grammaticalità della lingua, sia in produzione che in ascolto. È possibile, attraverso l'educazione linguistica, fornire agli apprendenti delle occasioni e degli strumenti perché possano «sperimentare l'esplorazione della grammaticalità» (De Mauro, 2011: 21).

Questo approccio empirico all'educazione linguistica, rispetto alle competenze metalinguistiche degli alunni, si riflette nelle proposte didattiche elaborate da Maria Giuseppina Lo Duca (1997), che sono da intendersi come «la nostra ora di 'laboratorio', e non è dunque un caso se le abbiamo chiamate 'esperimenti'» (Lo Duca, 1997: 36). La

concezione di educazione alla riflessione linguistica che emerge dall'analisi di queste esperienze, raccontate e sistematizzate, è molto più ampia di quello che spesso si intende per insegnamento della grammatica.

Bisognerà dunque in una prima fase educare i nostri allievi più giovani a prendere sul serio le loro curiosità, le loro incertezze e le nostre domande. Contemporaneamente cercheremo di dotarli a) della capacità di distinguere almeno alcuni degli oggetti di studio sui quali si esercita la riflessione grammaticale; b) di una terminologia adeguata per parlarne; c) di una metodologia di ricerca idonea ad indagarne le specificità. Tanto basterà, e sarà tantissimo. (Lo Duca 1997: 38)

Oltre all'aspetto di "scoperta", si può rintracciare negli esperimenti grammaticali proposti da Lo Duca l'importanza attribuita alla socializzazione delle idee e alla loro messa in discussione, attraverso il confronto con il gruppo dei pari e con l'insegnante. Si tratta di due aspetti fondamentali e complementari dell'educazione linguistica, già messi in evidenza da Courtillon (1989: 118): «S'il y a bien une communication naturelle à la classe de langue, s'est justement celle où on discute sur la langue».

Fornire agli alunni alcuni strumenti – e le occasioni – per esercitare la loro naturale attitudine alla "metalinguisticità riflessiva" significa dunque, "fare grammatica", nel senso di

prevedere ed incoraggiare la discussione, fungere da stimolo per affinare le capacità di osservazione, di de-costruzione, di interpretazione dell'allievo. In questo modo l'insegnamento della grammatica non risulterà astratto, cioè separato dall'esperienza comunicativa. Al contrario, da un lato soddisferà l'obiettivo pratico di sviluppo dell'uso linguistico, dall'altro soddisferà l'obiettivo cognitivo di presa di coscienza del fenomeno lingua, sia in quanto prodotto umano che in quanto prodotto particolare di una determinata comunità. (Ciliberti, 1995: 25)

Uno degli ambiti in cui l'approccio euristico alla riflessione metalinguistica può portare buoni risultati, nel senso di favorire un rapporto più consapevole con gli strumenti linguistici, è rappresentato dal confronto interlinguistico, considerando che «esercitare la funzione metalinguistica riflessiva attraverso il confronto con un oggetto estraniante è già, direttamente, migliorare l'uso della lingua» (De Mauro, 1995: 13).

La considerazione che De Mauro fa sul ruolo che le esperienze di *déplacement* possono avere nello sviluppo delle competenze metalinguistiche si potrebbe applicare a tutte quelle situazioni di confronto con lingue diverse proposte nell'ambito del CARAP. Si tratta, in pratica, di vedere nelle situazioni in cui le diverse lingue vengono a contatto delle occasioni positive di crescita e non un rischio. Era questa infatti la concezione che, negli anni cinquanta, aveva dato origine alla «cosiddetta ipotesi contrastiva secondo la quale nel processo di acquisizione di L2 si assiste a una interferenza 'pesante' della lingua materna sulla lingua seconda» (Valentini, 2004: 16).

7. LA VALORIZZAZIONE DELLE LINGUE DI ORIGINE DEGLI ALUNNI NELLE ATTIVITÀ DIDATTICHE ILLUSTRATE DAGLI INSEGNANTI

Per indagare gli aspetti relativi alla dimensione comportamentale degli atteggiamenti, nel questionario si è cercato di stimolare la narrazione di esperienze e la descrizione di una serie di attività che si potrebbero realizzare per valorizzare a scuola le “lingue di casa” degli alunni. I resoconti ricavati non vanno, tuttavia, considerati come la rappresentazione fedele di ciò che accade nelle classi, ma come indicatori che concorrono a delineare il quadro degli atteggiamenti in quanto “intenzioni comportamentali” (Ajzen e Fishbein, 2014), al di là del fatto che queste dichiarazioni si rispecchino esattamente nelle azioni reali. Se infatti il racconto di una determinata esperienza didattica viene trasfigurato rispetto alla realtà e determinati aspetti vengono amplificati oppure minimizzati, significa semplicemente che il soggetto sta mettendo nella narrazione qualcosa di sé e sta rivelando qualcosa di quelli che sono i suoi obiettivi di insegnamento di fronte alla condizione plurilingue dei suoi alunni, le sue difficoltà e le strategie che ritiene più efficaci.

7.1. *Le modalità di realizzazione delle attività di valorizzazione del plurilinguismo*

Analizzando i testi con cui gli insegnanti descrivono e raccontano i vari modi con cui in classe cercano di valorizzare le “lingue di casa” degli alunni stranieri, si possono individuare alcune espressioni linguistiche che mirano sottolineare il carattere occasionale e spontaneo delle esperienze condotte in classe, mentre altre veicolano l’idea di attività programmate e strutturate nell’ambito di contesti specifici di apprendimento. Le descrizioni caratterizzate da questi aspetti linguistici rappresentano il 56% delle attività analizzate.

In alcuni casi, il testo è introdotto da espressioni che indicano dei tempi non delimitati e dei momenti diluiti nella quotidianità oppure sottolineano l’occasionalità di queste situazioni. Rispetto al modo in cui sono nate queste attività, esse sono descritte come determinate dalla casualità, stimulate dalla curiosità, oppure scaturite da un processo di scoperta che coinvolge – mediante un riferimento indistinto ad un “noi” – sia gli alunni che gli insegnanti. Altre espressioni, infine, sembrano voler attenuare la portata delle attività illustrate, caratterizzandole come «semplici», realizzate «solo per...», «in modo informale».

Il restante 44% dei testi analizzati è caratterizzato da informazioni più specifiche sulle modalità di svolgimento delle attività, sui tempi di realizzazione, sui soggetti coinvolti o sugli obiettivi perseguiti, seguendo quindi le indicazioni operative che erano state fornite, nel questionario, in aggiunta alla richiesta di descrivere eventuali attività didattiche. In questi testi, si descrivono sia modalità di lavoro con la classe intera sia l’organizzazione a piccoli gruppi, con un riferimento in modo specifico alla metodologia del *cooperative learning*. Inoltre vengono indicati i tempi dedicati a questo tipo di attività, scrivendo ad esempio “durante l’intervallo”, oppure “due ore settimanali”. Un altro aspetto che caratterizza le azioni programmate descritte dagli insegnanti è il riferimento alle discipline scolastiche nel cui ambito vengono realizzate.

Prevalgono, tra tutti, il settore linguistico e quello antropologico (storia e geografia), ma le azioni di valorizzazione del plurilinguismo coinvolgono anche le discipline di

tipo scientifico (matematica e scienze), come l'educazione alla musica e all'immagine. Seguono nell'ordine le attività di confronto interlinguistico descritte dagli insegnanti di lingua straniera, innescate dalla comparazione tra alcune strutture grammaticali dell'inglese (o del francese) e quelle della lingua italiana che si estende anche alle altre lingue conosciute dagli alunni e, di conseguenza, alle varie "lingue di casa". Anche gli insegnanti di religione cattolica descrivono attività sulle lingue e le tradizioni di altri popoli, a cui partecipano anche alunni di altre confessioni religiose; si fa riferimento, inoltre, anche alle "attività alternative" all'insegnamento della religione cattolica che coinvolgono prevalentemente gli alunni stranieri. Vengono infine illustrati alcuni progetti interdisciplinari che prevedono, tra i vari obiettivi, la promozione della diversità sul piano culturale e anche sul piano linguistico.

Tabella 9. *Discipline scolastiche e attività di valorizzazione del plurilinguismo*

Discipline scolastiche	attività illustrate
lingua italiana	11
lingua straniera	6
geografia	6
storia	5
progetti interdisciplinari	5
scienze	3
matematica	3
educazione all'immagine	3
educazione al suono e alla musica	2
insegnamento della religione cattolica	2
attività alternative all'ins. della religione cattolica	2

L'analisi delle attività didattiche descritte dagli insegnanti si è svolta attraverso un sistema di etichettatura a stadi progressivi volta ad individuare le modalità operative con cui le varie "lingue di casa" degli alunni entrano in rapporto con la "lingua di scuola" rappresentata dall'italiano.

- l'uso della "lingua di casa" come lingua di mediazione;
- il riferimento agli aspetti culturali;
- la traduzione di elementi della "lingua di scuola" (LS) nelle varie "lingue di casa" (LC) degli alunni;
- il passaggio dalla "lingua di casa" alla "lingua di scuola";
- il confronto tra la "lingua di scuola" e la "lingua di casa".

La tipologia delle attività ricavate attraverso il questionario mette in luce diversi modi di concepire la valorizzazione delle lingue di origine nel contesto scolastico. Si passa, infatti, da un utilizzo delle competenze plurilingui degli alunni per fini comunicativi, ad attività di conoscenza delle varie tradizioni culturali, per approdare ad approcci che sono maggiormente centrati su aspetti linguistici ed interlinguistici.

7.2. L'uso della "lingua di casa" come lingua di mediazione

In alcuni dei commenti analizzati (8%), gli insegnanti descrivono delle occasioni in cui gli alunni stranieri sono stati invitati a veicolare delle informazioni ad alunni neo-arrivati, utilizzando la lingua di origine comune ad entrambi. Si descrive inoltre l'esperienza di un alunno che «fa da tramite per le comunicazioni tra scuola e famiglia».

A questo proposito, è utile soffermarsi per fare alcune riflessioni sull'utilizzo degli alunni stranieri come "mediatori linguistici" verso i nuovi arrivati o verso le proprie famiglie.

Senza negare le necessità contingenti a cui deve far fronte ogni giorno la scuola, ci si potrebbe interrogare sui risvolti che questo tipo di attività può avere sul piano educativo. In questo tipo di esperienze in cui, loro malgrado, assumono un ruolo di protagonismo, gli alunni stranieri potrebbero sentirsi valorizzati nelle loro competenze plurilingui oppure potrebbero percepire una minaccia verso il proprio processo di socializzazione che passa anche attraverso comportamenti di mimetismo e di dissimulazione delle differenze. Bisognerebbe infatti valutare in modo prioritario se questi allievi siano davvero pronti ad "uscire allo scoperto" e a mostrare determinati aspetti della propria identità percepiti, magari, come poco accettabili dal gruppo. D'altro canto anche lo stesso alunno neo-arrivato potrebbe non accettare di buon grado "l'intrusione" di un altro alunno, accomunato a lui solo perché proveniente dallo stesso Paese di origine. Un'attività di *peer tutoring* non si improvvisa certo nell'emergenza e la valenza positiva o negativa di queste strategie dipende dal modo con cui l'insegnante presenta la situazione alla classe, da come viene attuata nel quotidiano l'educazione alla diversità, da come si gestiscono le dinamiche di gruppo e mette in gioco, non ultimo, il carattere e la storia personale degli alunni coinvolti.

Un discorso analogo potrebbe valere per le comunicazioni tra gli insegnanti ed i genitori in cui vengono coinvolti, come interpreti, gli alunni stranieri. Certamente la competenza bilingue di questi bambini può essere estremamente utile nelle situazioni contingenti in cui, ad esempio, un avviso scritto sul diario non sarebbe comprensibile ai genitori. Sembrerebbe invece inopportuno un intervento di traduzione nell'ambito dei colloqui scuola-famiglia, dal momento che si metterebbe il bambino in una posizione ambivalente rispetto al suo ruolo di alunno e di figlio, in quanto egli stesso costituisce l'oggetto della conversazione tra quelli che sono i suoi adulti di riferimento. In questi casi sarebbe sicuramente più adeguato il ricorso a figure professionali come i "mediatori culturali" i quali svolgono un'attività di mediazione sia sul piano linguistico che sul piano culturale e relazionale.

7.3. Il riferimento agli aspetti culturali

Pur avendo chiesto di descrivere «alcuni casi o alcune attività in cui a scuola ha fatto utilizzare ai Suoi alunni le proprie lingue di casa», emergono nei questionari molti aspetti che non sono di natura strettamente linguistica, ma che si intersecano naturalmente con la lingua stessa.

Nel 17 % dei resoconti, vengono infatti descritte delle situazioni in cui gli insegnanti stimolano delle conversazioni in classe su argomenti di tipo culturale, come le varie feste e le tradizioni che i bambini vivono in famiglia, con tutti gli aspetti alimentari,

folkloristici e religiosi connessi. In alcuni casi vengono anche esplicitate le finalità che consistono nel promuovere aspetti di socializzazione e di rispetto per le diversità. Potrebbero tuttavia delinearsi due atteggiamenti divergenti: da un lato si tende a favorire il protagonismo degli alunni stranieri e dall'altro si cerca il coinvolgimento di tutto il gruppo classe.

Nel primo caso sembrerebbe quasi che questi momenti, in cui vengono valorizzati certi saperi dell'alunno straniero, costituiscano un "elemento di rottura" all'interno di una quotidianità in cui questi alunni non emergono o, quanto meno, non si fanno notare per le loro competenze. Com'è per questi alunni la vita di classe se queste attività interculturali hanno lo scopo di «dare loro la possibilità, almeno per una volta, di essere loro ad insegnare qualcosa ai compagni»?

Ben diverso è se ciascun alunno è chiamato a portare in classe qualcosa delle proprie tradizioni familiari: la diversità non appare, in questo caso, come una questione relativa alla contrapposizione "italiani-stranieri", ma riguarda tutti gli individui. In questo modo, ad esempio, per alcuni aspetti le diversità tra due alunni saranno più accentuate mentre per altri aspetti saranno più sfumate.

7.4. *La traduzione di elementi della "lingua di scuola" nelle "lingue di casa" degli alunni*

La maggior parte dei resoconti (42%) si concentra sulla richiesta rivolta agli alunni stranieri di tradurre parole o frasi dalla loro lingua di origine all'italiano, riferendo ad esempio che «molto spesso sono i bambini stessi a chiedere: come si dice in...?». Si tratta soprattutto di espressioni legate al contesto scolastico e possono essere oggetti presenti in classe oppure elementi che fanno parte dei lavori didattici in corso.

Si racconta, ad esempio, che in determinate occasioni gli alunni stranieri «hanno fatto vedere i caratteri della loro scrittura e hanno tradotto il nome degli oggetti presenti in classe nelle loro lingue», oppure che «è capitato che durante le conversazioni o nell'intervallo i bambini, spontaneamente, raccontino come si dice nella loro lingua una certa parola». Si racconta che, inoltre, vengono tradotti «i termini specifici delle loro religioni», «alcuni messaggi legati alle varie attività», «i nomi dei colori, delle emozioni»; in matematica si chiedono agli alunni stranieri «i modi per indicare figure e numeri» e, per le situazioni di gioco, si scrivono «le regole espresse in più lingue». Vengono inoltre richieste le traduzioni delle diverse forme di saluto e anche di alcuni canti come, ad esempio, quelli per festeggiare i compleanni.

Per quanto riguarda la motivazione che anima questo tipo di situazioni, gli insegnanti riferiscono che le parole o le frasi vengono tradotte nelle varie "lingue di casa" per semplice curiosità – degli alunni o degli insegnanti – o per coinvolgere maggiormente tutti gli alunni ed aumentare la motivazione.

7.5. *Il passaggio dalla "lingua di casa" alla "lingua di scuola"*

Anche se in percentuale decisamente più ridotta (9%) vengono descritte delle situazioni in cui, a scuola, i bambini o i loro genitori vengono sollecitati ad esprimersi nella lingua di origine, per portare in classe fiabe, proverbi, modi di dire, poesie o

canzoni della propria tradizione familiare. Per comprendere il contenuto di ciò che è stato detto, si richiede poi la traduzione in italiano.

Emerge, per questo tipo di attività, il ruolo di “esperti” che gli alunni stranieri si trovano a ricoprire, in quanto possiedono la chiave di accesso a entrambi i codici, quello dell’italiano e quello della lingua di origine, grazie alla quale gli insegnanti e i compagni possono accedere ad un mondo, linguistico e culturale, a loro sconosciuto e che spesso appare poco utile ai fini dell’apprendimento scolastico.

In questo senso, conoscere i numeri in arabo (e in italiano) assume grande importanza, per poter svolgere un compito cooperativo sui vari sistemi di numerazione: la propria lingua e le proprie conoscenze “di casa” diventano condizione essenziale affinché tutto il gruppo possa raggiungere i traguardi di apprendimento stabiliti dall’insegnante. Tra i vari resoconti si legge anche, ad esempio, che «sono stati invitati i parenti (genitori o nonni) che hanno raccontato le fiabe tipiche, ricette e costumi» oppure che «una bella esperienza è risultata la lettura di una storia in lingua albanese a confronto con una storia simile in italiano». Un insegnante racconta inoltre di aver «lavorato sulle lingue di origine dei bambini per ciò che riguarda un’indagine sulle lingue e i dialetti parlati nelle nostre classi» e che «ogni bambino si è sentito fortemente coinvolto nell’attività ed ha portato a scuola una serie di proverbi nella lingua d’origine» i quali sono stati anche trascritti, grazie alla collaborazione dei genitori. Quest’ultima esperienza mette in luce come la valorizzazione degli aspetti linguistici relativi al contesto familiare degli alunni possa essere un valido volano per la creazione di un rapporto di fiducia con le famiglie.

7.6. Elementi di confronto interlinguistico

Il 25% dei resoconti analizzati fa riferimento, in modo abbastanza generico, ad attività di confronto tra le diverse lingue usate dagli alunni, ma non si descrive, nei suoi aspetti peculiari, il processo di riflessione metalinguistica innescato dal confronto stesso. Nella maggior parte dei casi, si riporta semplicemente che si tratta di osservare «somiglianze e differenze» tra le varie strutture linguistiche mentre, a volte, si specifica anche il livello della lingua sul quale si realizza il confronto o gli elementi linguistici stessi sui quali verte discussione con la classe, «riflettendo sull’uso degli articoli, delle preposizioni e delle doppie».

In altri casi, la varietà delle lingue di origine degli alunni diventa il punto di partenza per riflettere sulla storia della lingua italiana e, mediante la ricerca dell’etimologia delle parole, per mettere in evidenza i fenomeni di contatto tra le lingue, nei loro esiti di ibridazione e di prestito che si possono riscontrare nella lingua italiana stessa.

Nei resoconti, costituiscono elementi di confronto interlinguistico anche la pronuncia e i sistemi di scrittura delle diverse lingue degli alunni, a partire dal fatto che gli alunni e l’insegnante si sono «accorti che alcune parole avevano la stessa scrittura e/o la stessa pronuncia». Altri spunti di riflessione sulle lingue possono essere offerti anche dall’evoluzione della scrittura che ha portato alle differenziazioni osservabili oggi: «parlando dell’evoluzione della scrittura dai Sumeri ai giorni nostri, si sono paragonate le varie lingue e scritture di oggi con quelle di allora; inoltre hanno offerto occasione di confronto anche i supporti con cui si scrive e le direzioni di scrittura».

8. CONCLUSIONI: UN TERRENO FERTILE PER GLI «APPROCCI “PLURALI” ALL’EDUCAZIONE LINGUISTICA?»

L’ampio ventaglio di dati e di considerazioni proposti nelle pagine precedenti ha lo scopo di offrire, a coloro si occupano di educazione linguistica, degli spunti di riflessione sugli atteggiamenti degli insegnanti. L’accostamento tra i contributi scientifici, provenienti dalle varie discipline che si occupano di plurilinguismo, e il punto di vista di coloro che quotidianamente sono alle prese con le implicazioni didattiche di questo fenomeno ha permesso di analizzare molte questioni, pur su piani diversi.

Gli insegnanti considerati nella ricerca dimostrano, nel complesso, un atteggiamento di fiducia verso la possibilità di portare gli alunni a riflettere sui meccanismi funzionali della lingua, a partire da somiglianze e differenze individuate tra l’italiano e le varie lingue di origine di cui essi sono portatori. Gli allievi stessi, nei commenti e nelle descrizioni delle attività, appaiono propositivi e curiosi rispetto a questi aspetti e gli insegnanti sembrerebbero assecondare questa loro tendenza spontanea.

Manca, tuttavia, nei dati ricavati, un riferimento puntuale e dettagliato alle strategie didattiche messe in atto per realizzare tali attività di educazione plurilingue. Il passaggio, infatti, dal confronto interlinguistico alla riflessione metalinguistica appare sfumato e non è facile comprendere su quali funzioni linguistiche si focalizzi effettivamente la comparazione. Quel che sembra mancare sono degli strumenti operativi per poter intraprendere le azioni di valorizzazione auspicate e superare le difficoltà riscontrate.

Attraverso le dichiarazioni di convalida rispetto alla valutazione di queste possibilità didattiche, gli insegnanti sembrerebbero dire “mi piacerebbe” e queste posizioni non vanno lette come lo specchio dell’educazione linguistica effettivamente svolta in classe. Trattandosi di atteggiamenti, esse vanno considerate nella loro prospettiva di orientamento personale, al di là dei fattori che possono averne condizionato la formazione e al di là della loro implementazione nel contesto scolastico. Rappresentano tuttavia dei punti di vista autorevoli, in quanto impregnati di vissuti educativi, con i relativi fallimenti e le relative conquiste di ogni giorno, nei quali le caratteristiche personali degli alunni assumono un ruolo di primo piano, conferendo all’oggetto “plurilinguismo” delle connotazioni concrete e peculiari. Gli atteggiamenti emersi dalla ricerca appaiono infatti molto articolati sia nell’orientamento adottato che nelle idee di cui si alimentano, permettendo di comprendere a fondo certe posizioni di scetticismo o di apertura verso il ruolo che le competenze plurilingui degli alunni possono assumere nei processi di riflessione metalinguistica.

Il risultato più rilevante ottenuto consiste nell’aver individuato un “terreno fertile” per far crescere un approccio all’educazione plurilingue che rifletta la sensibilità maturata nel contesto della linguistica educativa italiana e sfociata nel processo di elaborazione dei documenti europei di riferimento per l’educazione plurilingue (Coste, 2007). Sicuramente si tratta di un terreno che avrebbe bisogno di essere coltivato con maggiore cura, tuttavia forse gli insegnanti non hanno bisogno di ulteriori corsi di formazione che insegnino loro delle “ricette” da applicare nelle loro classi, ma di contesti in cui possano rielaborare la pratica didattica disseminata nella quotidianità del loro insegnamento, attraverso il confronto con i colleghi ed il sostegno di formatori che sappiano valorizzare le loro competenze e farle crescere.

Un valido strumento per la progettazione di un percorso di educazione plurilingue può essere rappresentato dal CARAP¹⁰ elaborato dall'European Centre for Modern Languages di Graz - Consiglio d'Europa. A parte l'utilità di reperire facilmente numerose attività didattiche correlate con determinate risorse e competenze, questo quadro di riferimento può offrire una base di confronto per poter comprendere a pieno le potenzialità delle azioni di educazione plurilingue condotte da molti insegnanti, in modo più o meno consapevole, e per poter condividere con i colleghi le linee educative su cui costruire ulteriori proposte didattiche per le proprie classi.

La quantità di esperienze didattiche messe a disposizione sulla piattaforma *on line* del CARAP potrebbe, infatti, essere considerata come una serie di "ricette didattiche" reperibili dagli insegnanti per essere applicate nei contesti scolastici in cui operano e, tuttavia, questo approccio a corto raggio farebbe perdere di vista le finalità orientative e i principi educativi stessi del quadro referenziale. A questo proposito, Candelier (2008) propone di presentare questi strumenti operativi nell'ambito di un percorso di formazione che parta dalla condivisione dei fondamenti dell'educazione plurilingue e pluriculturale, per arrivare solo in un secondo momento ad esaminare le pratiche didattiche, inquadrandole nell'ambito delle competenze e delle risorse che potrebbero attivare e sviluppare. Queste strategie consentirebbero di arginare, almeno parzialmente, una tendenza a vedere un nesso causale tra le pratiche didattiche e le ricadute educative, «pour mieux faire face aux idées encore dominantes issues de l'héritage behavioriste» (Candelier, 2008: 85). Non si tratterebbe quindi di offrire agli insegnanti delle "ricette pre-confezionate", ma di cogliere innanzitutto i loro punti di vista e promuovere determinati atteggiamenti verso l'educazione plurilingue e pluriculturale, da sostenere attraverso la condivisione di convinzioni ed esperienze.

Si auspica, in conclusione, che la ricerca sulle dinamiche dell'apprendimento dell'italiano da parte dei soggetti plurilingui abbia sempre un'attenzione particolare per coloro che non sono semplicemente degli esecutori di indicazioni didattiche, ma che, con i loro atteggiamenti, contribuiscono a determinarne il successo o l'insuccesso. Si tratterebbe di far emergere, nella riflessione degli stessi insegnanti sulla loro pratica didattica quotidiana, le tracce di un approccio all'educazione linguistica che, negli intenti della tradizione italiana, ha sempre valorizzato il confronto con la diversità linguistica, pur sotto le coltri di una visione rigida e monolitica della lingua, forse ancora non del tutto superata.

¹⁰ In lingua francese: <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>; in lingua inglese: <http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/en-GB/Default.aspx>; in lingua italiana: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/3117/3309>

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ajzen I., Fishbein M. (2014), "The influence of attitude on behavior", in D. Albarracìn, B. T. Johnson, M. P. Zanna (a cura di) (2014), *The Handbook of Attitudes*, Psychology Press, New York - London.
- Albarracìn D., Johnson B. T., Zanna M. P. (a cura di) (2014), *The Handbook of Attitudes*, Psychology Press, New York - London.
- Altichieri L., Deon W. (1995), "Una grammatica per tante lingue?", in P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia. Scandicci (Firenze).
- Baldi S., Felici S. (2009), *Vent'anni di intercultura nelle scuole italiane. Intervista a Vinicio Ongini*.
http://www.treccani.it/scuola/archivio/osservatorio/intercultura/intervista_ongini.html
- Barbaranelli C. (2006) *Analisi dei dati con SPSS – II. Le analisi multivariate*, LED, Milano.
- Beacco J.C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Egli Cuenat M., Goullier F., Panthier J. (2010) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, Consiglio d'Europa, Strasbourg. Trad. it. a cura di E. Lugarini, *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*, in Italiano LinguaDue, 1, 2011:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1532/1744>.
- Bialystok E. (1988), "Un modello teorico dell'apprendimento di una seconda lingua", in P. Giunchi (a cura di), *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.
- Bialystok E., Craig F., Gigi L. (2012), *Bilingualism: Consequences for Mind and Brain*, NPA Public Access, Trends Cogn Sci, 16(4).
- Bloor M., Frankland J., Thomas M., Robson K. (2002), *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento.
- Bozzone Costa R., Fumagalli L. A., Valentini A. (a cura di) (2004), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*. Atti del Convegno-Seminario, Bergamo, 17-19 giugno 2010, Guerra edizioni, Perugia.
- Candelier M. (2008), "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre," in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 5, numéro 1.
- Candelier M., Camilleri-Grima A., Castellotti V., de Pietro J.-F., Lörincz I., Meißner F.-J., Nogueroles A., Schröder-Sura A., Molinié M. (2011), *Le CARAP - Un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des langues et des cultures – Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Conseil de l'Europe, Strasbourg - Graz:
<http://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/fr-FR/Default.aspx>.
Traduzione italiana ad opera di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini (2012), in: *"Italiano LinguaDue", Semestrare del Master Promoitals*, Università degli Studi di Milano:
<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>
- Canut C. (1997), "Le nom des langues au Mali. Identite(s) en question", in A. Tabouret Keller (a cura di), *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*, Peeters, Louvain.
- Cavalli M. (1995), "Integrazione degli insegnamenti linguistici ed economia cognitiva", in P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. La Nuova Italia. Scandicci (Firenze).

- Chini M. (a cura di) (2004), *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*, Franco Angeli, Milano.
- Ciliberti A. (1995), "L'insegnamento grammaticale come meccanismo di supporto", in P. Desideri (a cura di), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. La Nuova Italia. Scandicci (Firenze).
- Colombo A. (2010), *Forse qualcuno ha imparato qualcosa: mezzo secolo nella scuola e dintorni*. <http://www.adriano.colombo.it/forsequalcunohaimparatoqualcosa.pdf>.
- Consani C., Desideri P. (a cura di) (2007), *Minoranze linguistiche. Prospettive, strumenti, territori*, Carocci, Roma.
- Corrao S. (2000), *Il focus group*, Franco Angeli, Milano.
- Coste D. (a cura di), Cavalli M., Crişan A., van de Ven P. H. (2007), *Un Document européen de référence pour les langues de l'éducation?*, Strasbourg: Conseil de l'Europe. Trad. it. di Silvana Ferreri e Rosa Calò (2009), *Un Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette Città, Viterbo: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/RiferimentoLingEducazione2010.pdf>
- Courtillon J. (1989), "La grammaire sémantique et l'approche communicative", in *Le Français dans le monde/Recherches et applications*, Paris, Hachette EDICEF, Février-Mars.
- Cummins J. (1984), *Bilingualis and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters, Clevedon.
- Cummins J., Swain M. (1986), *Bilingualism in Education*, Longman, London e New York.
- Curci A. M. (2012), "Il Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle lingue e alle culture (CARAP)", in *Italiano LinguaDue*, 2: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2824/3027>
- Danesi M. (1999), "Educazione bilingue: miti e realtà", in P. E. Balboni. (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra Edizioni, Perugia.
- De Carlo M. (2011), *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Wizarts Editore, Porto Sant'Elpidio (FM).
- De Mauro T. (2011), "Due grammatiche per la scuola (e non solo)", in L. Corrà, W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- De Pietro J. F. (1999), La diversité des langues: un outil pour mieux comprendre la grammaire?, in *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)* 31, pp. 179-202: https://doc.rero.ch/record/19781/files/14_depietro.pdf
- Dominguez Fonseca Favre M. (2010), *Approches plurielles / Eveil aux langues: Le cas du Sac d'histoires dans l'enseignement genevois*, Mémoire de Master en Français langue étrangère, Université de Genève. http://www.galanet.eu/publication/fichiers/DominguezFonseca_2010.pdf
- Fabbro F. (2004), *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*, Astrolabio, Roma.
- Favaro G. (2011), *A scuola nessuno è straniero*, Giunti, Firenze.
- Ferreri S. (a cura di) (2012), *Linguistica educativa*, Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana (SLI), Viterbo, 27-29 settembre 2010, Bulzoni, Roma.
- Ferreri S. (2014), "Metalinguisticità riflessiva: statuto teorico e potenzialità d'uso", in A. Colombo, G. Pallotti (a cura di), *L'Italiano per capire*, Aracne editrice, Roma.
- Freddi G. (1999), "Bilinguismo e biculturalismo", in P. E. Balboni (a cura di), *Educazione bilingue*, Guerra Edizioni, Perugia.

- I.N.V.A.L.S.I.(2013), *Rilevazioni Nazionali sugli apprendimenti 2012 - 2013*:
http://www.invalsi.it/snvpn2013/rapporti/Rapporto_SNV_PN_2013_DEF_11_07_2013.pdf
- Kruglanski A. W., Stroebe W. (2014), "The Influence of Beliefs and Goals on Attitudes: Issues of Structure, Function, and Dynamics", in D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna (a cura di), *The Handbook of Attitudes*, Psychology Press, New York - London.
- Laudanna A., Voghera M. (2011), "Apprendimento e insegnamento implicito ed esplicito della grammatica", in L. Corrà, W. Paschetto (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano.
- Lo Duca M. G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma.
- Marradi A. (1996), *Concetti e metodo per la ricerca sociale*, La Giuntina, Firenze.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Circolare 301/1989, *Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*.
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Circolare 205/1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*:
http://www.centrocome.it/come_files/userfiles/File/Normativa/cm%20205%20del%201990.doc
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, Ottobre 2012, *Indicazioni nazionali per la costruzione del curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
http://www.indicazioninazionali.it/documenti/Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf
- Rempel J. K., Zanna M. P. (1988), "Attitudes: a new look at an old concept", in D. Bar-Tal, A. W. Kruglanski (a cura di), *The social psychology of knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Ruffino G. (2006), *L'indialetto ha la faccia scura. Giudizi e pregiudizi linguistici dei bambini italiani*, Sellerio, Palermo.
- Scuola di Barbiana (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze.
- Selinker L. (1992), *Rediscovering interlanguage*, Longman, London.
- Tabouret-Keller A. (a cura di) (1997), *Le nom des langues I. Les enjeux de la nomination des langues*, Peeters, Louvain.
- Taeschner T. (1983), *The Sun is Feminine. A Study of Language Acquisition in Bilingual Children*, Springer, Berlin.
- Titone R. (1992), *Grammatica e glottodidattica: nuove prospettive*, Armando editore, Roma.
- Titone R. (1993), *La psicolinguistica ieri e oggi*, LAS, Roma.
- Tosi A. (1995), *Dalla madrelingua all'italiano. Lingue ed educazione linguistica nell'Italia multietnica*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze).
- Valentini A. (2004), "Il ruolo della lingua materna: dall'analisi contrastiva alle varietà di apprendimento", in C. Ghezzi, F. Guerini, P. Molinelli, *Riflessioni per la pratica didattica*, Atti del Convegno-Seminario, Bergamo, 23-25 giugno 2003, Guerra, Perugia.
- Vedovelli M. (2014), "Il neoplurilinguismo italiano: una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa", in: P. E. Balboni, D. Coste, M. Vedovelli, *Il diritto al plurilinguismo*, Unicopli, Milano.

Wandruszka M., Paccagnella I. (1974), *Introduzione all'interlinguistica*, Palumbo Editore, Palermo.

Weinreich U. (2008), *Lingue in contatto*, Utet Università, Torino. Edizione a cura di Vincenzo Orioles, (Traduzione di Giorgio Raimondo Cardona da: *Languages in Contact*, New York 1953, 2a ed. The Hague 1963).