

Valorizzare tutte le lingue nella scuola

Convegno sul plurilinguismo ad Ascona

Vincenzo Todisco | Chur

Am 16. und 17. Oktober fand in Ascona eine Tagung zum Thema „ein Platz für alle Sprachen in der Schule“ statt. Neben den Themen, die mit dem Sprachlernbewusstsein in Zusammenhang stehen, wurde auch der schulische Sprachunterricht thematisiert, wobei auf die didaktischen Konsequenzen der Mehrsprachigkeit als Bildungsziel eingegangen wurde. Wegen der verschiedenen Faktoren, die dabei eine Rolle spielen, ist es nicht möglich, eine eindeutige Definition der Mehrsprachigkeit zu geben. Im schulischen Umfeld ist das Kriterium der Sprachkompetenz wohl am wichtigsten. Obwohl das Bild der einsprachig-aufwachsenden Schüler immer noch dominiert, müssen wir feststellen, dass die Mehrsprachigkeit zum Normalfall geworden ist und dass wir diese Mehrsprachigkeit in den Klassenzimmern nicht länger negieren können. Es gibt jedoch noch viel Skepsis hinsichtlich der Einführung von zwei Fremdsprachen schon auf der Primarstufe. Um sich den neuen Herausforderungen zu stellen, muss die Schule auf kommunikative, pragmatische, kontextualisierte und induktive Unterrichtsansätze setzen und versuchen, im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik den herkömmlichen Fremdsprachenunterricht zu optimieren und zu erweitern, zum Beispiel durch interdisziplinäre Ansätze, indem ELBE/EOLE Ansätze herangezogen werden, Immersionsunterricht, Austauschpädagogik und Sprachenportfolio gefördert werden, um so eine Annäherung zwischen dem schulischen Sprachunterricht und Möglichkeiten für das ausschulische Sprachenlernen zu ermöglichen.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:
www.babylonia.ch >
 Thematisches Archiv > Thema 15

Valorizzare tutte le lingue nella scuola, questo il titolo dato al convegno tenutosi ad Ascona il 16 e 17 ottobre 2012, richiama subito gli approcci didattici realizzabili attraverso i materiali e le attività proposti dai programmi ELBE (Eveil aux langues – Language awerness – Begegnung mit Sprachen) e EOLE (Eveil et ouverture aux langues). Tali approcci mirano a svegliare nei discendenti l'interesse e la sensibilità per le lingue e le peculiarità linguistiche, a renderli coscienti del pluralismo culturale, a valorizzare, anche attraverso una riflessione metalinguistica e comparativa, sia le lingue materne sia quelle straniere, onde suscitare un atteggiamento positivo nei confronti del plurilinguismo e del multiculturalismo. Tutte queste iniziative sono encomiabili e assumono

un ruolo importante nella panoramica della glottodidattica moderna.

Accanto alla mera sensibilizzazione linguistica, la scuola ha però anche e soprattutto il compito di porsi come obiettivo quello che potremmo definire un plurilinguismo scolastico. A scuola, infatti, oltre a lavorare sugli atteggiamenti, si tratta di insegnare le lingue per fare in modo che ogni singola persona possa sviluppare una coscienza plurilingue (Hutterli *et al.*, 2008). Nel convegno di Ascona si è messo quindi l'accento sull'insegnamento scolastico delle lingue, riflettendo sulle implicazioni didattiche del plurilinguismo come obiettivo educativo.

Definizione del bilinguismo

A questo punto serve fare una distinzione molto importante, quella tra il bilinguismo acquisito naturalmente durante l'infanzia e quello che abbiamo definito come bilinguismo scolastico. Per semplificare le cose ci limiteremo al caso dell'acquisizione o apprendimento di due lingue e quindi parleremo di bilinguismo.

Cominciamo con il bilinguismo acquisito naturalmente. Quando una persona può essere considerata bilingue? Quando padroneggia molto bene due lingue, essendo in grado di svolgere una conversazione sia nell'una sia nell'altra, o quando capisce una seconda lingua, ma non è (più) in grado di usarla attivamente? È bilingue solo chi acquisisce due lingue già durante l'infanzia? Può essere considerato bilingue chi padroneggia la lingua standard e il dialetto? Ci troviamo insomma di fronte all'intricato problema della definizione del bilinguismo. Se ci affidiamo a una concezione minimalista del termine, possiamo dire che ogni essere umano è per lo meno bilingue. Se invece optiamo per una concezione massimalista, possiamo considerare bilingue solo chi padroneggia due lingue in modo equo.

Sino ad oggi gli studiosi non sono riusciti a trovare una definizione univoca del termine. Negli anni trenta del secolo scorso Bloomfield (1933) poneva come condizione, per poter considerare bilingue una persona, la competenza di parlante nativo nelle due lingue. Negli anni cinquanta Weinreich (1953) postulava invece la capacità di usare le due lingue. Secondo questa concezione sarebbe quindi bilingue chi usa regolarmente due lingue senza che sia necessario padroneggiarle ambedue a un livello di parlante nativo. Negli anni settanta Titone (1972) poneva come condizione il fatto di usare correttamente le due lingue e quindi, secondo questa concezione, sarebbe da considerare bilingue chi fosse in grado di separare le due lingue, evitando interferenze tra un sistema e l'altro. In anni più recenti, Skutnabb-Kangas (1995) postulava almeno quattro criteri per individuare un parlante bilingue, la competenza, la funzione (vale a dire i diversi ambiti e contesti in cui vengono usate le due lingue), l'età di acquisizione e l'identificazione. Secondo questa concezione sarebbe quindi da considerare bilingue chi padroneggiasse a un livello molto alto le due lingue, sapesse usare ambedue le lingue nei più svariati contesti, avesse imparato le due lingue sin dalla prima infanzia e quindi in modo simultaneo e non consecutivo e infine si identificasse soggettivamente come una persona bilingue. A tale identificazione interna può ovviamente corrispondere una rispettiva identificazione esterna, vale a dire la persona può essere percepita come parlante bilingue anche dagli altri. La definizione del plurilinguismo si può via via allargare, fino ad arrivare a quella di Wiater (2006), secondo la quale ogni persona è plurilingue, giungendo praticamente a negare l'esistenza stessa del monolinguisimo. Accanto alla lingua standard e amministrativa di un paese, afferma Wiater, ci sarebbe infatti sempre stato un grande numero di varianti regionali, dialetti, gerghi e peculiarità linguistiche individuali o collettive parlati dalla popolazione di una nazione.

Tutti questi diversi punti di vista circa il bilinguismo ci permettono di dire che non esiste una definizione univoca e che il fatto di padroneggiare o meno una o più lingue non costituisce una di-

mensione statica. Nel corso della vita una persona può attraversare diverse fasi in cui potrà considerarsi bilingue o meno.

Quando parliamo di bilinguismo sono quindi in gioco diversi fattori. Quello più forte, e il più determinante in ambito scolastico, è ovviamente quello della competenza. A tale proposito Moretti e Antonini (2000) individuano quattro gradi di competenza: l'ambilinguismo, vale a dire un bilinguismo in senso strettissimo, per così dire perfetto, nel quale abbiamo una competenza equa e molto alta nelle due lingue; il bilinguismo equilibrato, dove abbiamo una competenza molto avanzata nelle due lingue con tracce di una lingua nell'uso dell'altra (le cosiddette interferenze) e dove possiamo parlare di un bilinguismo come lingua materna; la terza possibilità è costituita dal bilinguismo non equilibrato, dove la competenza in una delle due lingue è inferiore rispetto a quella di un corrispondente monolingue e quindi dove una lingua domina sull'altra (è il caso dei figli di immigrati che si trovano a dover imparare la lingua del posto); e infine il semilinguismo, per il quale il parlante presenta scarse competenze nelle due lingue e quindi si trova ad avere due mezze lingue.

Il plurilinguismo è normale

Indipendentemente dalle diverse definizioni e dai diversi fattori in gioco, oggi, in un mondo globalizzato in cui in seguito alla mobilità delle persone le lingue e le culture si mescolano, dovremmo dire che il bilinguismo, rispettivamente il plurilinguismo, è un fatto normale. Difatti, come affermano Cathomas e Carigiet (2008), la maggior parte delle persone è plurilingue, mentre Petit (2002) ha calcolato che tre terzi della popolazione infantile del pianeta cresce bi- o plurilingue. Malgrado tale evidenza, in Europa, e anche nella Svizzera ufficialmente quadrilingue, spesso è ancora predominante l'immagine dell'individuo che cresce monolingue e altrettanto spesso si ritiene che questa sia la norma (Hutterli et al. 2008). Per illustrare tale controsenso, Ingrid Gogolin (1994) ha coniato il termine "monolingualer Habitus der multilingualen Schule", vale a dire il fatto che troppo spesso a scuola si fa come se ci si trovasse di fronte a classi linguisticamente omogenee, mentre in realtà sappiamo bene che è vero il contrario. Se ci prendiamo la briga di considerare la pluralità linguistica nelle nostre aule scolastiche, ci accorgiamo che le lingue presenti sono tante e diverse. Per rendere visibile il repertorio linguistico di un bambino, Hans-Jürgen Krumm (2001) ha sperimentato i cosiddetti ritratti linguistici, attraverso i quali gli stessi bambini possono, colorando una sagoma che rappresenta un bambino o una bambina, illustrare la propria identità linguistica. Si tratta di un ottimo strumento per dare un'immagine al plurilinguismo vigente all'interno di una classe. Questi due esempi sono stati raccolti nel 2006 nell'ambito di una settimana di progetto sul plurilinguismo in una seconda classe ginevrina di Coira.

Fig. 1

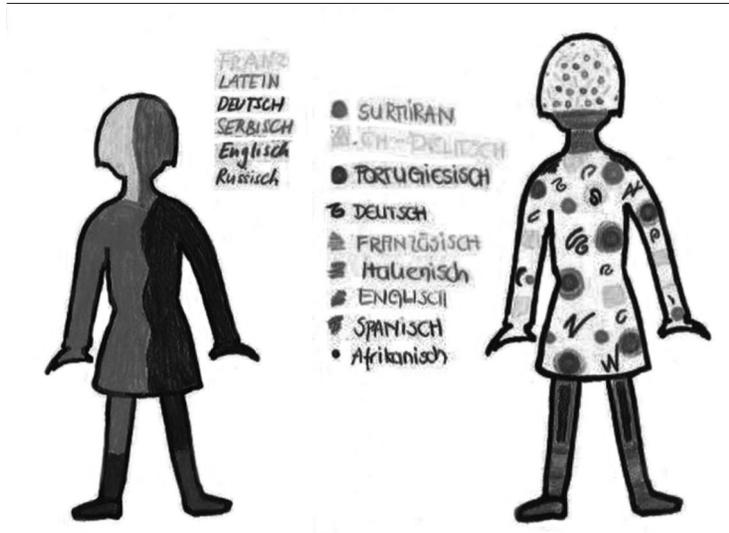


Fig. 2



Certo, la bambina che si identifica con 9 lingue (Fig. 2) è sicuramente un caso eccezionale, ma bambini o ragazzi che nel loro repertorio linguistico fanno confluire due o tre lingue costituiscono quasi la regola in quanto vivono in un contesto plurilingue di cui la scuola farebbe bene a prendere atto.

A questo plurilinguismo individuale si aggiunge un plurilinguismo sociale, molto significativo per un paese come la Svizzera con le sue quattro regioni linguistiche e diversi cantoni bilingui (il Canton Ginevra addirittura trilingue).

Eppure, come abbiamo già detto, la scuola spesso non sembra tener conto di questa realtà, in altre parole non rispecchia né il plurilinguismo individuale né quello sociale. In molti contesti scolastici regna non poco scetticismo circa il fatto di insegnare, come succede attualmente in Svizzera, due lingue straniere già nella scuola elementare. C'è chi sostiene che due lingue sono troppe e costituiscono un problema per gran parte dei bambini. Spesso queste paure derivano da pregiudizi nei confronti di un'educazione scolastica bilingue. Si teme un carico eccessivo per i bambini e che l'apprendimento contemporaneo di più lingue abbia come conseguenza una scarsa padronanza di ambedue le lingue con ripercussioni negative sulla lingua scolastica (che non sempre equivale alla lingua d'origine dei vari bambini). E questo, secondo tali preoccupazioni, perché una lingua verrebbe appresa a scapito dell'altra. Tutti questi dubbi, spiegano Cathomas e Carigiet (2008), sono infondati, e riconducibili alla falsa immagine che abbiamo del cervello umano, visto come un contenitore che una volta pieno non avrebbe più spazio per altro, mentre il cervello dispone di spazio e flessibilità sufficienti per più di una lingua, visto che non si impara una lingua a scapito dell'altra. Il problema infatti normalmente non è costituito dal numero delle lingue, ma semmai dalle condizioni in cui le diverse lingue vengono acquisite o apprese dal bambino. Ovviamente vi possono essere casi in cui le lingue in gioco sono troppe, ma questo succede soprattutto quando le due lingue risultano ambedue sottosviluppate, quando la trasmissione delle due lingue non avviene in modo ordinato e coerente o quando, per ricollegarci all'ambito scolastico, le lingue vengono insegnate con metodi inappropriati e approcci didattici demotivanti.

Le interferenze non sono un deficit

Un ulteriore pregiudizio che incombe sul bilinguismo o sull'apprendimento di più lingue nella scuola è quello che considera le interferenze come un deficit e un segno di scarsa competenza in ambedue le lingue. Non si tiene conto del fatto che quando un bambino impara due lingue, è normale che attraversi una fase in cui mescola le due lingue. È quindi sbagliato considerare i fenomeni di interferenza come degli indizi di scarsa competenza. Come ha già dimostrato Weinreich (1953), le interferenze costituiscono invece un indizio per il fatto che nell'individuo bilingue le due lingue entrano in contatto tra loro. Oggi si tende a valutare positivamente le interferenze, in quanto servono da identificazione all'interno del gruppo, fanno da ponte tra due identità culturali diverse, sopperiscono a lacune lessicali, aumentano l'effetto che si fa dell'uso della rispettiva lingua e sono indicatori importanti in quanto forniscono informazioni circa la competenza bilingue del rispettivo parlante. Le interferenze quindi non vanno intese come un disturbo del sistema linguistico del parlante, ma come una strategia efficace per sopperire, in caso di necessità, a delle lacune. In tal caso infatti il parlante ripiega su strutture dell'altra lingua per evitare delle interruzioni o delle lacune nella comunicazione.

I vantaggi del plurilinguismo

Se poniamo come obiettivo l'educazione plurilingue a scuola, e quindi un plurilinguismo scolastico, dobbiamo chiederci quali possono essere i vantaggi che ne conseguono. Come spiegano ampiamente Cathomas e Carigiet (2008), il bambino plurilingue dispone di più ambiti di esperienza, si ricollega più facilmente a culture diverse tra loro, si pone di fronte a un problema o a un dato di fatto dall'ottica di due lingue e quindi dispone di una dimensione cognitiva più ampia, presenta una maggiore consapevolezza linguistica, ciò che gli permette più flessibilità nella comunicazione e più creatività e flessibilità di pensiero. Non bisogna infine dimenticare che il plurilinguismo offre più opportunità nel mondo del lavoro. Come sostengono diversi autori (Etter, 2011; Andres *et al.*, 2005; Hufeisen, 2011), se nell'ambito dell'industria privata d'esportazione l'inglese è indispensabile, per le altre categorie

professionali è altrettanto vantaggioso, e in certi settori indispensabile, basti pensare al turismo, all'edilizia, all'amministrazione pubblica, alla scuola e ai media, padroneggiare anche altre lingue accanto all'inglese, visto che in questi casi spesso si richiede personale plurilingue.

Malgrado i vantaggi evidenti derivanti dall'apprendimento delle lingue, e senza che l'insegnamento contemporaneo di due lingue sia stato collaudato e siano state fatte delle esperienze e raccolti dei dati empirici a lungo termine, si sentono già delle voci contrarie o per lo meno scettiche circa l'insegnamento di più lingue nella scuola elementare. Questo succede malgrado il fatto che a partire dal 1959 il Consiglio d'Europa si sia espresso a favore del pluralismo linguistico, ponendo come obiettivo quello di migliorare la qualità della comunicazione tra la popolazione europea di diversa lingua e cultura. In tal senso il plurilinguismo dovrebbe permettere maggiore mobilità, comprensione reciproca e collaborazione tra la popolazione europea.

In tale ottica nel 2004 la Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) ha emanato delle strategie atte a potenziare l'insegnamento delle lingue nella scuola elementare. Orientandosi a un insegnamento precoce delle lingue, la riforma contiene l'introduzione o l'anticipazione di una prima lingua straniera (nella maggior parte dei casi una lingua cantonale o nazionale) a partire dalla 3^a classe, una seconda lingua straniera (quasi sempre l'inglese) a partire dalla 5^a, l'applicazione di nuovi elementi didattici quali ELBE, l'insegnamento bilingue e immersivo, gli approcci CLIL, la pedagogia degli scambi e il Portfolio europeo delle lingue, il tutto all'insegna di una didattica integrata delle lingue per un insegnamento coordinato e possibilmente interdisciplinare.

Scuole bilingui

Per far fronte alle nuove sfide nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, la scuola deve avviare delle innovazioni consistenti e continuare a mettere in atto le strategie della CDPE, così come proposto dal progetto Passepartout¹. Se per le scuole monolingui i problemi da risolvere sono complessi, per le scuole bilingui le cose sono più semplici.

I Grigioni e altri cantoni della Svizzera conoscono da tempo il modello della scuola bilingue. Il Canton Grigioni ne conta ben 10 (Bivio, Samedan, Coira, Pontresina, Trin, Bever, Maloja, Celestina, La Punt e Ilanz). Gli altri cantoni con delle

scuole o classi bilingui sono il Vallese (Sierre, Sion, Motnhey e Brig), Berna (Bienna), Friburgo (Morat, Sarine Ouest, La Tour-de-Trême, Bulle, Châtel-St. Denis), Neuchâtel (singole classi con un insegnamento immersivo) e Giura (insegnamento bilingue nel secondario I), senza dimenticare ovviamente l'insegnamento bilingue nel secondario II e le numerose scuole bilingui private. In tutte queste scuole si adotta il metodo dell'immersione. Questo vuol dire che determinate materie non linguistiche, come per esempio la matematica, la storia o la geografia, vengono impartite nella L2. In questi casi parliamo di un insegnamento veicolare che permette di insegnare una L2 in modo molto efficiente in quanto la lingua non è più oggetto, ma mezzo di insegnamento. I vantaggi dell'immersione sono molteplici e l'efficacia del metodo è dimostrata da numerosi studi scientifici che di regola attestano una competenza dei discenti molto alta nella L2. Si tratta di un approccio autentico, induttivo, attraverso il quale è possibile focalizzare l'attenzione degli apprendenti in primo luogo sul contenuto della rispettiva materia e non sulla L2. Di regola non si verifica nessuna conseguenza negativa sullo sviluppo né della lingua materna né per quanto riguarda le prestazioni in altre materie scolastiche. È stato ampiamente dimostrato che nell'insegnamento bilingue di regola lo sviluppo cognitivo dei discenti non subisce dei deficit. Eventuali ritardi iniziali in singole materie vengono recuperati anche senza un sostegno specifico. I discenti che imparano la L2 in modo immersivo raggiungono risultati comparabili e in parte anche superiori rispetto ai gruppi di controllo delle scuole monolingui.

Scuole monolingui

Nell'ambito dell'insegnamento delle lingue la scuola monolingue deve partire da premesse completamente diverse. Deve innanzitutto fare i conti con il problema di una situazione d'apprendimento artificiale in cui le lingue vengono acquisite in modo guidato e non spontaneo e naturale come avviene in famiglia o in parte in un insegnamento bilingue. Spesso in ambito scolastico regna confusione nel definire gli obiettivi legati non solo al bilinguismo, ma all'apprendimento delle lingue in genere, e questo può portare a delle false aspettative quasi sempre frustrate. Abbiamo già accennato al fatto che l'apprendimento scolastico delle lingue si svolge per forza di cose quasi sempre in un contesto artificiale. Se l'acquisizione della L1, o di più L1, avviene in modo spontaneo, per la L2 di regola abbiamo un apprendimento guidato e solo eccezionalmente, per esempio nell'ambito di un soggiorno linguistico, spontaneo. Le diverse modalità di acquisizione, rispettivamente di apprendimento della lingua, possono essere schematizzate nel modo seguente:

Tab. 1 Acquisizione spontanea e apprendimento guidato della lingua

L1	L2	
Acquisizione non guidata, spontanea, implicita, naturale, induttiva.	Apprendimento esplicito, guidato, deduttivo (a scuola). E quando si impara più di una lingua a scuola:	Acquisizione spontanea, per esempio nell'ambito di un soggiorno linguistico.
E quando si acquisisce più di una lingua: plurilinguismo naturale.	plurilinguismo guidato risp. scolastico.	

Il problema infatti di regola non è costituito dal numero delle lingue, ma semmai dalle condizioni in cui le diverse lingue vengono acquisite o apprese dal bambino.

Una premessa fondamentale per l'apprendimento della lingua è l'uso che effettivamente se ne può fare in situazioni comunicative possibilmente autentiche. La convenzionale lezione di lingua offre purtroppo solo un minimo di autenticità. Questo tipo di insegnamento si svolge infatti prevalentemente in modo frontale (non sempre nella lingua d'arrivo) e le situazioni comunicative, se ci sono, non sono di carattere autentico. Meno è autentica la situazione di apprendimento, meno sono alte le opportunità d'uso di una lingua. Una lingua straniera si impara invece quando l'apprendente ha molteplici occasioni di usarla in situazioni concrete che in un insegnamento convenzionale scarseggiano o mancano del tutto. Con il metodo convenzionale inoltre il tempo a disposizione per imparare una lingua è ridotto, si limita a singole lezioni, ciò che impone un insegnamento scarsamente comunicativo e decontestualizzato con risultati spesso poco soddisfacenti. In più le lingue cantonali o nazionali si trovano in conflitto con l'inglese. Per rendersi conto di quanto presente sia ancora un approccio convenzionale all'insegnamento delle lingue straniere nelle nostre scuole basta leggere le biografie linguistiche di molti nostri studenti dell'Alta scuola pedagogica, in questo caso dei Grigioni, biografie che riportano esperienze d'apprendimento tendenzialmente negative.

Per tutti questi motivi è lecito supporre che con il metodo convenzionale, vale a dire con la classica lezione di lingua, in futuro non sarà possibile far fronte alle nuove sfide che pone l'insegnamento di più lingue nella scuola. Se le lingue continueranno ad essere insegnate in base a metodi convenzionali, i risultati non saranno soddisfacenti e alla fine avranno ragione gli scettici.

E allora cosa deve fare la scuola?

Innanzitutto bisogna assumere un atteggiamento positivo e considerare il bilinguismo scolastico non un problema, ma qualcosa di stimolante, un'opportunità che comporta grossi vantaggi. Qualsiasi apprendimento è condizionato in modo determinante dalle esperienze, dalle preconoscenze, dalle immagini e opinioni, da quello che riteniamo importante, dalle supposizioni, aspettative e preferenze delle quali spesso non ci rendiamo conto (Cathomas & Carigiet, 2008). Se i genitori o gli insegnanti assumono un atteggiamento negativo nei confronti dell'educazione bi- o plurilingue, susciteranno nei bambini sentimenti e premesse che ostacoleranno il loro apprendimento.

Bisogna rendersi conto che non sono solo i bambini cresciuti con due lingue a trarre vantaggio da un apprendimento di più lingue, ma anche, e a volte soprattutto, i monolingui. Come sostengono giustamente Gage e Berliner, "il plurilinguismo non è soltanto una necessità indispensabile per le minoranze; è soprattutto un'opportunità formativa estremamente vantaggiosa per tutti gli allievi" (*Ibidem*, 2008). Studiare più lingue a scuola significa, anche per i monolingui, allargare il proprio orizzonte culturale. Così, per esempio, i bambini della parte tedesca del Canton Grigioni che imparano l'italiano a partire dalla quarta elementare, attraverso l'italiano avranno la chiave per accedere ad altre lingue romanze. In più, iniziando con l'italiano, saranno agevolati nell'apprendimento dell'inglese, basti pensare alla dimensione

lessicale con una radice comune di moltissimi vocaboli che risale al latino.

Ma la condizione forse più importante per creare le premesse per una buona riuscita dell'insegnamento delle lingue a scuola è l'orientamento all'obiettivo del plurilinguismo funzionale. Nel nuovo piano di studi per l'italiano L2 del Canton Grigioni (2010) si legge che è considerato plurilingue chi è in grado di comunicare in due lingue sapendosi adeguare alle rispettive situazioni. Il plurilinguismo funzionale è un concetto che ci permette di evitare false aspettative e di rendere più plausibile il fatto di insegnare una o più lingue straniere a scuola. Attraverso il plurilinguismo funzionale non si mira più alla padronanza perfetta della L2, obiettivo del resto poco realistico e spesso motivo di frustrazione sia per l'insegnante che per il discente, ma a un repertorio di competenze parziali in diverse lingue e sviluppate in modo diverso. In questo modo si pone l'accento sulle capacità comunicative del discente. Non si tratta quindi più di raggiungere un alto grado di perfezione nell'uso che si fa delle singole lingue, ma del ruolo che queste possono svolgere nell'affrontare situazioni comunicative diverse. Secondo una tale impostazione, i bambini sapranno usare le lingue apprese a scuola per scopi e in ambiti comunicativi diversi. Durante la vita il rapporto di dominanza tra le diverse lingue potrà mutare, a seconda di quale lingua verrà usata in quale ambito o contesto. L'essenziale è che la comunicazione riesca, che il bambino impari ad assumere un atteggiamento disinibito nei confronti delle lingue e ad abbattere quelle barriere che troppo spesso ci impediscono di comunicare in una lingua straniera.

La scuola farà bene a sfruttare le potenzialità di un insegnamento precoce delle lingue straniere. È vero che, rispetto a un bambino, un adulto dispone di maggiori abilità cognitive, di un sapere maggiore, impara più velocemente, ha abilità metalinguistiche più avanzate, ma è altrettanto vero che i bambini, visto che iniziano prima, hanno più tempo a disposizione, dispongono di abilità mnemoniche più flessibili, sono più aperti ad approcci induttivi, hanno maggiori abilità articolatorie, e quindi sono agevolati nella pronuncia, sono esenti da filtri emotivi, sono spinti da curiosità e di regola sono motivati e disposti a

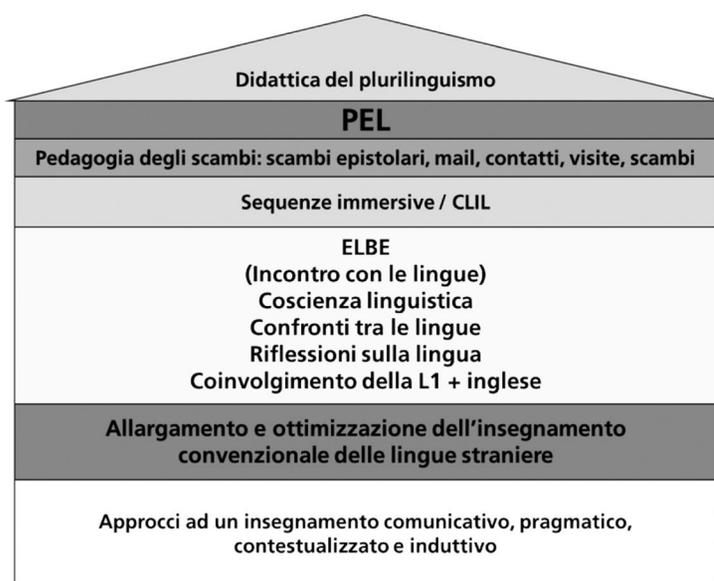
apprendere altre lingue. I bambini inoltre hanno meno inibizioni e un atteggiamento più naturale e disinvolto nei confronti delle lingue. Non sfruttare tali premesse e potenzialità significa rinunciare a importanti opportunità.

Se il metodo cosiddetto tradizionale prevede un approccio deduttivo, in cui la grammatica è punto di partenza e di arrivo dell'insegnamento, dove l'obiettivo sono le competenze formali è il criterio di valutazione la correttezza formale nella produzione linguistica per mezzo di materiali linguistici non autentici, l'approccio comunicativo, al quale si orienta la didattica del plurilinguismo, segue un procedimento induttivo, attraverso il quale la grammatica viene scoperta, gli apprendenti vengono posti al centro del processo di apprendimento con l'obiettivo di suscitare in loro delle competenze comunicative. Lo scopo principale è quello di indurli a parlare in modo disinibito in situazioni comunicative possibilmente autentiche e per mezzo di materiali didattici anche questi autentici. La scuola deve quindi puntare su degli approcci di insegnamento comunicativi, pragmatici, contestualizzati e induttivi, cercando in tal modo di ottimizzare e allargare l'insegnamento convenzionale delle lingue straniere, per esempio attraverso procedimenti interdisciplinari, il coinvolgimento di elementi ELBE (coscienza linguistica, confronti tra le lingue, riflessioni sulla lingua, coinvolgimento delle varie lingue presenti in classe), le sequenze d'insegnamento immersive, gli approcci CLIL, la pedagogia degli scambi (scambi epistolari, mail, contatti, visite) e il Portfolio delle lingue, avvicinando in tal modo l'apprendimento prettamente scolastico delle lingue a occasioni di apprendimento extrascolastiche.

La didattica del plurilinguismo

Il potenziamento dell'insegnamento convenzionale delle lingue sotto il tetto della didattica del plurilinguismo può essere schematizzato nel modo seguente:

Fig. 3: Didattica del plurilinguismo



Così come postulato nei principi didattici del progetto Passepartout (Didaktische Grundsätze 2008), dare una tale impostazione all'insegnamento delle lingue implica tener conto della coerenza verticale e orizzontale. Il problema della coerenza verticale si pone soprattutto al momento della transizione da un grado scolastico all'altro, per esempio dalla scuola elementare al grado secondario, dove avviene un vero e proprio cambio di paradigma, da un approccio induttivo a un procedimento deduttivo. Succede troppo spesso che al momento del passaggio da un grado all'altro si debba presentare la necessità di dover ricominciare da capo.

La coerenza orizzontale si ottiene invece facendo in modo che le lingue apprese non vengano insegnate separatamente, ma che si possano sfruttare le sinergie tra le singole lingue, che i mezzi didattici tengano conto delle altre lingue apprese dai bambini e che gli insegnanti collaborino maggiormente. Imparare una seconda lingua straniera dopo aver iniziato ad impararne una prima reca dei vantaggi. Haenni Hoti (2006) ha dimostrato che le strategie di apprendimento messe in atto per la prima lingua possono essere trasportate alla seconda. Difatti, come si legge nel Quadro europeo comune di riferimento delle lingue (2001: 17), "[...] Le lingue e culture non vengono immagazzinate in aree mentali separate tra loro, ma piuttosto danno vita a una competenza comunicativa, alla quale contribuiscono tutte le conoscenze e esperienze linguistiche e attraverso la quale le lingue si pongono in relazione l'una con l'altra e interagiscono."

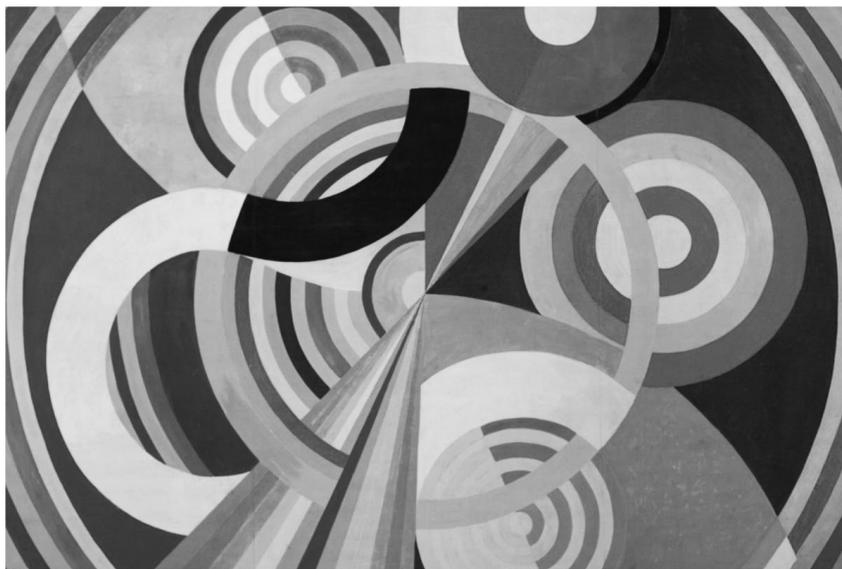
Ovviamente, per insegnare le lingue in questo modo, servono insegnanti molto ben preparati sia da un punto di vista linguistico che didattico. Ci deve essere la volontà politica per un insegnamento delle lingue così concepito in modo che possano venire a crearsi le strutture istituzionali, organizzative e logistiche necessarie. E infine saranno necessarie delle ricerche e dei monitoraggi, si dovranno raccogliere dati empirici per decidere se effettivamente l'apprendimento di più lingue costituisce un sovraccarico per i bambini o se, come si spera, la didattica del plurilinguismo permetterà di sfruttare al meglio le potenzialità dell'insegnamento contemporaneo di due lingue.

Note

¹Con il progetto Passepartout si designa l'iniziativa dei cantoni di Berna, Basilea campagna, Basilea città, Soletta, Vallese e Friburgo che hanno riorganizzato l'insegnamento delle lingue straniere nella scuola dell'obbligo in modo coordinato. A partire dal 2011 i bambini di questi sei cantoni imparano il francese a partire dalla 3ª classe e l'inglese dalla 5ª. L'insegnamento avviene in base ai principi della didattica del plurilinguismo e si usano gli stessi mezzi didattici, che sono stati coordinati in base ai piani di studi per le rispettive lingue. Per ulteriori informazioni si può consultare il sito del progetto: <http://www.passepartout-sprachen.ch/de.html> (2.4.2013).

Bibliografia

- Andres, M., Korn K., Barjak, F., Glas A., Leukens, A. & Niederer, R. (2005). *Fremdsprachen in Schweizer Betrieben. Eine Studie zur Verwendung von Fremdsprachen in der Schweizer Wirtschaft und deren Ansichten zu Sprachenpolitik und schulischer Fremdsprachenausbildung*. Solothurn: Fachhochschule Solothurn Nordwestschweiz.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Cathomas, R. & Carigiet, W. (2008). *Top-Chance Mehrsprachigkeit*. Bern: Schulverlag.
- Didaktische Grundsätze des Fremdsprachenunterrichts in der Schule.** (2008). *Passepartout. Fremdsprachen an der Volksschule*. <http://www.passepartout-sprachen.ch/de/downloads/inhaltliches.html> (2.4.2013).
- Etter, B. (2011). *Mit Händen und Füßen oder zwingende Sprachvielfalt? Eine Untersuchung zur Sprachpraxis in den Betrieben Graubündens*. Masterarbeit eingereicht an der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg, 7.9.2011.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Haenni Hoti, A. (2006). Die Wirksamkeit des Fremdsprachenunterrichts auf der Primarstufe. Zum Forschungsdesign der Zentralschweizer Längsstudie, in: *Babylonia*, 1, 2006, S. 31-33.
- Hufeisen, B. (2011). Wirksames Sprachenlernen in der Schule, in: *Mythos Babel – Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Schein, Sein und Wollen*, a c. di V. Todisco e M. Trezzini. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Hutterli, S., Stotz, D. & Zappatore, D. (2008). *Do you parlez andere lingue? Fremdsprachen lernen in der Schule*. Zürich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.
- Petit, J. (2002). *Le bilinguisme précoce et ses avantages*. <http://christian.huber.pagesperso-orange.fr/bilinguismebis.htm#additif> (10.10.2012).
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – Lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Moretti, B. & Antonini, F. (2000). *Famiglie bilingui*. Locarno: Daddò.
- Skutnabb-Kangas, T. (1995). Multilingualism and the Education of Minority Children, in: O. Garcia & C. Baker (Eds.), *Policy and Practice in Bilingual Education: A Reader Extending the Foundations*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Titone, R. (1972). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando.
- Weinreich, U. (1974). *Lingue in contatto*. (traduzione dall'originale del 1953). Torino: Boringhieri.
- Wiater, W. (2006). *Didaktik der Mehrsprachigkeit*. München: Verlag Erns Vögel.



Robert Delauney, *Rythm*, 1939.

Vincenzo Todisco

nato nel 1964 a Stans, laureato in letteratura e linguistica italiana e francese, è docente e collaboratore scientifico presso la trilingue Alta scuola pedagogica dei Grigioni di Coira, dove si occupa di didattica delle lingue straniere e del plurilinguismo e conduce delle ricerche e dei progetti nell'ambito del plurilinguismo. Nel 2011 ha ottenuto il dottorato con una ricerca sul plurilinguismo e la scuola bilingue di Maloja (Grigioni). È inoltre autore di diversi mezzi didattici per l'insegnamento dell'italiano e ha realizzato un documentario sull'insegnamento dell'italiano L2 nel Canton Grigioni. In qualità di scrittore ha pubblicato romanzi (il più recente è *Rocco e Marittimo*, 2011, per le Edizioni Casagrande) e libri per ragazzi (*Angelo e il gabbiano*, 2003).