

La didattica delle lingue nel nuovo millennio

Le sfide dell'internazionalizzazione

a cura di Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin

Valorizzare la diversità linguistica e culturale

Uno studio di caso

Daria Coppola

(Università per Stranieri di Perugia, Italia)

Raffaella Moretti

(Università di Pisa, Italia)

Abstract Linguistic and cultural diversity has always been a fundamental value of the European Union. However, today, due to the current profound crisis, it is in danger of being perceived rather as an obstacle to cooperation. The aim of this paper is to take advantage of the diversity that characterises multiethnic classes, promoting plurilingualism and a dialogical approach to language learning-teaching and to intercultural communication. In a case study, the validity of plurilingualism and of cooperative methodologies, also in language testing, is confirmed by the results relating to the linguistic and intercultural competence of an experimental sample of middle school pupils.

Sommario 1 Introduzione. – 2 La diversità come risorsa per l'Europa: ripartire dalla scuola. – 3 Estendere la metafora dell'iceberg: nuovi obiettivi educativi e difficoltà implementative. – 4 Studio di caso. – 4.1 Il campione. – 4.2 Contenuti e metodologia. – 4.3 Il testing plurilingue. – 5 Indagine sociolinguistica, livelli di competenza ed esempi di attività. – 6 Risultati dei test. – 7 Conclusioni.

Keywords Plurilingualism. Linguistic and cultural diversity. Cooperative language learning and teaching. Language Testing. Language proficiency.

1 Introduzione

L'Unione europea, fin dalla sua costituzione, ha fatto del motto 'unità nella diversità' la propria dichiarazione d'intenti; oggi, con la profonda crisi in atto, la diversità sembra essere diventata un motivo di scontro, più che di incontro.¹ Per ridare credibilità al motto programmatico sono necessari, ma non sufficienti, urgenti provvedimenti politici ed economici: occor-

1 L'instabilità dei mercati, la crisi economica, la Brexit, le differenti politiche messe in atto dai Paesi europei riguardo all'emergenza emigrazione, la sospensione di Schengen, le spinte nazionalistiche e xenofobe conseguenti al fenomeno del terrorismo ci danno la misura di quanto i problemi che l'Europa si trova ad affrontare oggi siano complessi e di difficile soluzione.

rono, contemporaneamente, interventi educativi capillari nelle scuole di ogni ordine e grado, mirati a favorire lo sviluppo di mentalità aperte alla diversità e alla cooperazione.

La diversità in tutte le sue declinazioni, che costituisce ormai una caratteristica strutturale delle nostre istituzioni educative (specchio della più ampia realtà sociale), può diventare un terreno fertile per la sperimentazione di modalità didattiche cooperative che promuovano il plurilinguismo, il confronto interculturale e, in definitiva, l'incontro con l'altro e con la sua diversità. In questa prospettiva vuol collocarsi il presente contributo, il cui scopo è quello di valorizzare le diversità insite nelle classi multietniche, rendendole una risorsa per tutti gli alunni, attraverso un insegnamento interrelato e contestualizzato di più lingue, basato su tecniche glottodidattiche di tipo dialogico e su modalità plurilingui di verifica.

Più specificamente, esso vuol rispondere alle difficoltà di tipo metodologico-didattico e valutativo che oggi sempre più spesso si riscontrano nelle scuole, evitando di ricorrere a una lista preconfezionata di ricette didattiche, e presentando invece i risultati di un lavoro sul campo, tuttora in corso, che prende avvio da una sperimentazione iniziata nel 2015, con un campione di 300 alunni di 11-13 anni, e finalizzata a vagliare le potenzialità di alcune tecniche dell'approccio dialogico in contesti didattici marcatamente eterogenei dal punto di vista linguistico-culturale. In particolare, vengono qui presentati i risultati di uno studio condotto nel 2016 su un campione di 133 alunni provenienti da classi di scuola secondaria di primo grado caratterizzate da una presenza di immigrati di seconda generazione ampiamente superiore alla media nazionale e da un numero statisticamente rilevante di alunni con DSA (Disturbi specifici dell'apprendimento); nelle classi era anche previsto l'insegnamento curricolare di tre lingue (cinese, inglese e spagnolo), oltre all'italiano, che per diversi alunni costituiva una L2. Lo studio ha inteso verificare se e in qual misura l'uso contemporaneo dell'intero repertorio linguistico della classe (L1, L2, LS) in attività cooperative, svolte spesso con l'ausilio di supporti tecnologici, potesse incidere positivamente sull'apprendimento linguistico, assecondando i confronti interlinguistici e la riflessione sulle L1 e L2, e, nel contempo, potesse anche favorire atteggiamenti positivi nei confronti delle differenti lingue e culture (curiosità, consapevolezza, accettazione della diversità). Per la verifica, sono stati progettati e utilizzati test plurilingui, ritenuti più adeguati di quelli monolingui al contesto di apprendimento, i cui contenuti hanno tenuto conto di un indicatore culturale vicino all'esperienza degli alunni e i cui risultati hanno, come vedremo, confermato in gran parte le ipotesi di partenza.

2 La diversità come risorsa per l'Europa: ripartire dalla scuola

La diversità linguistica e culturale è stata e viene ancora indicata in tutti i documenti europei sull'educazione come uno dei tratti caratterizzanti dell'UE, un valore da difendere, una fonte di ricchezza. Al di là della dichiarazione di intenti, tuttavia, le politiche degli Stati membri si sono dimostrate tutt'altro che unitarie sul tema della diversità, specie oggi, di fronte al moltiplicarsi esponenziale delle variabili che caratterizzano le nuove e più complesse diversità tipiche delle nostre società multietniche e globalizzate (sul concetto di **super-diversity**, cf. Vertovec 2007). Dinanzi alla massiccia immigrazione dai Paesi extraeuropei che ha interessato, nell'ultimo ventennio, le principali capitali europee, dinanzi alla più recente emergenza profughi dai Paesi in guerra e alla minaccia del terrorismo sono nate divisioni all'interno dell'UE difficilmente ricomponibili, che hanno dimostrato la debolezza di una politica europea basata sul **multiculturalismo**, inteso come mosaico di culture separate l'una dall'altra, e sul concetto di tolleranza (per un approfondimento delle caratteristiche del multiculturalismo, cf., ad es., Lanzillo 2005).

Rinunciare tuttavia al sogno che ha accompagnato per così tanti anni il lungo e complesso processo di unificazione dell'Europa significherebbe voler andare a ritroso nella storia: non è auspicabile e probabilmente neanche possibile. Per rendere dunque la diversità linguistica e culturale una reale risorsa per l'Europa, e non una minaccia, come molti oggi sono propensi a pensare, occorrono adeguate politiche di gestione delle differenze unite a programmi di educazione linguistica, nella sua accezione più ampia, e di formazione all'interculturalità. L'obiettivo è il superamento di una visione astratta, cristallizzata, chiusa e monolitica del concetto di lingua e di quello di cultura, primo passo verso la promozione del contatto e del contagio linguistico e culturale, dei processi di scambio e di ibridazione.

Punto d'incontro di lingue e culture diverse, la scuola costituisce uno dei luoghi privilegiati per vivere la diversità linguistica e culturale come risorsa. La scuola italiana, in particolare, si presenta oggi come uno spazio in cui la diversità, in tutte le sue manifestazioni, viene non solo riconosciuta, ma anche legalmente garantita. In ottemperanza alle norme che tutelano il diritto allo studio non solo degli alunni stranieri ma anche di quelli diversamente abili o con bisogni educativi speciali, i documenti ministeriali delineano infatti, fin dal primo segmento d'istruzione, il profilo di una scuola che poggia su due principi basilari: **integrazione culturale** e **inclusione**. Come si afferma nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR 2012), il primo principio è la condizione perché gli alunni possano prendere parte in modo paritario e collaborativo al comune processo di costruzione delle conoscenze e delle competenze; il secondo principio rimanda a un'accezione ampia di inclusione (e di diversità) che tiene conto del diritto a un

percorso personalizzato per chiunque si trovi in difficoltà, a prescindere dal fatto che il problema possa dipendere da disabilità permanenti, disturbi specifici di apprendimento (DSA), svantaggi di tipo economico e socio-culturale, difficoltà linguistiche (come nel caso degli studenti stranieri) o da disagi transitori che tutti gli alunni possono incontrare nel loro percorso. Insomma, ci si rende oggi conto che la scuola costituisce uno spazio eterogeneo, abitato da persone che differiscono tra loro non soltanto per lingua, cultura ed etnia, ma anche per bisogni e motivazioni, capacità e livelli di competenza, stili di apprendimento e caratteristiche psicoaffettive.

Per rendere operativo l'obiettivo di una formazione alla diversità, intesa anche in senso inclusivo, occorrono spazi di apprendimento cooperativi e plurilingui, all'interno dei quali possa realizzarsi quel dialogo costruttivo tra diversi (per lingua, cultura, bisogni, abilità) che costituisce uno dei principali obiettivi della competenza interculturale.

3 Estendere la metafora dell'iceberg: nuovi obiettivi educativi e difficoltà implementative

L'immagine dell'iceberg che Cummins (ad es., Cummins 2005) utilizza nel suo modello di bilinguismo per evidenziare l'influenza della L1 sulla L2 comunica in modo intuitivo l'interdipendenza che sussiste tra le lingue, solo in apparenza separate tra loro, come le punte emerse di un iceberg, in realtà unite in profondità, in un unico blocco, la **common underlying proficiency**. Grazie a questa competenza 'sommersa' l'alunno può trasferire nella L2 con cui entra in contatto le conoscenze e abilità che ha sviluppato nella propria L1.

Alla luce dei profondi cambiamenti che si registrano oggi anche in Italia, a livello linguistico e sociale con i nuovi flussi migratori, diventa indispensabile estendere l'immagine dell'iceberg, arricchendola di ulteriori punte. La presenza policroma delle lingue immigrate accresce il già ricco repertorio linguistico nazionale, al punto da far parlare di un nuovo e più complesso plurilinguismo, il **neoplurilinguismo** (Vedovelli 2014). Fin dai primi gradi di scuola, l'alunno si trova immerso in un paesaggio linguistico variegato; tutte le volte che entrerà in contatto con una nuova lingua, egli potrà attingere alle risorse della propria *underlying proficiency*, servendosi di tutti i codici di cui già dispone, compresi quelli non verbali, funzionalmente ai propri scopi comunicativi. Così facendo, egli svilupperà ulteriormente la propria competenza profonda e arricchirà il proprio repertorio.

Questa visione complessa e interrelata di repertorio e di competenza permea il concetto di plurilinguismo che troviamo nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento* e in altri documenti del Consiglio d'Europa. Il termine viene infatti collegato al processo di acquisizione linguistica che si realizza man mano che l'individuo entra in contatto con nuove lingue che

faranno parte del suo repertorio e che contribuiranno, interagendo tra loro, alla formazione della sua competenza linguistico-comunicativa (Consiglio d'Europa 2002). In particolare, il *Quadro Comune* distingue i due termini, **plurilinguismo** e **multilinguismo**, riferendo il secondo sia alla coesistenza di più lingue in un determinato contesto geografico e sociale sia alla conoscenza di più lingue, considerate però in modo distinto, separate l'una dall'altra. Quest'ultima accezione di 'multilinguismo' non può non richiamare quella del termine 'multiculturalismo' del quale abbiamo parlato precedentemente: si tratta in entrambi i casi di entità separate (lingue e culture) da conservare sotto teca e proteggere da contatti e contaminazioni.

Come c'era da aspettarsi, la ricerca glottodidattica ha decisamente optato per il plurilinguismo, in quanto strettamente collegato a un concetto di competenza linguistica ampio che abbraccia in realtà un insieme di competenze, abilità e strategie interrelate che il parlante può utilizzare per tutte le nuove lingue con cui entrerà in contatto nell'arco della propria esistenza. Ciò ha comportato un importante cambiamento negli obiettivi didattici: non si mira più tanto alla padronanza di una o più lingue apprese separatamente, avendo come modello di riferimento il parlante madrelingua, quanto piuttosto alla capacità di usare in modo appropriato ed efficace tutte le lingue acquisite o apprese a livelli diversi di competenza. Il nuovo modello è il **parlante plurilingue**, che si trova a dover comunicare contemporaneamente con interlocutori di diverse L1, e che dunque oltre a conoscere una lingua franca, deve possedere una competenza linguistica estesa, attiva o solo passiva e di grado diverso in altre L2, e soprattutto saper utilizzare strategie di tipo interlinguistico e interculturale, senza preoccuparsi troppo di far trasparire la propria nazionalità.

A una concezione statica e separata delle singole lingue e delle singole competenze si sostituisce quindi una concezione dinamica e olistica, sostenuta dalla ricerca linguistica, dai documenti europei sull'educazione e da quelli programmatici ministeriali, ma molto spesso contraddetta nella prassi didattica e valutativa; si crea così a scuola una discrasia che è dovuta alla difficoltà degli insegnanti di tradurre in modo adeguato i nuovi obiettivi, sia a livello di glottodidassi che di *language testing*.

Uno spaccato della tipica lezione di lingua ci mostra come, nella maggior parte dei casi, le lingue vengano insegnate in modo disgiunto, senza tenere conto delle L1 presenti in classe e spesso anche trascurando le fasi di sviluppo dell'interlingua degli alunni. Anche per quanto concerne la prassi valutativa, lo stesso studente viene valutato sulle lingue curricolari, una lingua per volta, prevalentemente attraverso test di tipo fattoriale, orientati a verificare in modo discreto l'apprendimento di elementi linguistici isolati o di singole abilità; inoltre il *language testing* è di norma progettato in modo rigidamente monolingue in tutte le sue tappe (nelle istruzioni, nei diversi item, nelle scale di rating, nell'attribuzione dei punteggi). Queste modalità, che riguardano non solo le classi di scuola secondaria di primo

grado, alle quali qui in particolare ci riferiamo in considerazione dell'età degli alunni del campione, ma sono in gran parte generalizzabili anche agli altri ordini di scuola, non tengono conto né del naturale processo di acquisizione dell'alunno, che, come abbiamo visto, si serve in modo congiunto di tutte le risorse linguistiche e cognitive a disposizione, né dei risultati della ricerca, che evidenziano l'importanza del **translanguaging** e del ricorso alla L1 anche nel momento della verifica (ad es., Shohamy 2011; García, Wei 2014; Shohamy, Menken 2015).

Lo studio di caso che presentiamo vuol essere una possibile risposta alle difficoltà e discrasie sopraelencate, un tentativo concreto di conciliare ricerca e prassi didattica e di tradurre i nuovi obiettivi dell'insegnamento linguistico in percorsi e pratiche che utilizzino proficuamente le molteplici e variegata diversità che oggi caratterizzano le nostre scuole.

4 Studio di caso

Il nostro studio si colloca nell'ambito di una sperimentazione, tuttora in corso (2015-17), condotta su un campione di **300** alunni del quinto anno della scuola primaria e del primo e secondo anno della secondaria di primo grado di un piccolo centro della provincia di Firenze, caratterizzato da una massiccia presenza di immigrati, soprattutto di origine cinese.² Il suo obiettivo è stato quello di verificare la validità di alcune metodologie e tecniche dell'**approccio dialogico** (ad es., Coppola 2009, 2011) in classi plurilingui e ad abilità differenziata (Caon 2006).

Nell'ambito delle stesse classi, le cui caratteristiche linguistico-culturali ben si adattavano ai nostri obiettivi di ricerca, è stato implementato, nel corso del 2016-17, il **Modulo sperimentale plurilingue** *In quante lingue mangi?*, di 64 ore complessive, che ha riguardato, per due anni consecutivi, lo stesso **campione di 133 alunni**.

Il Modulo, progettato dal nostro gruppo di ricerca (cf. Coppola et al. 2017³), si compone di **2 Unità di lavoro** di 32 ore ciascuna. I dati qui riportati riguardano solo la prima Unità, realizzata nell'aprile-giugno 2016, che ha avuto la funzione di studio pilota e ha riguardato soprattutto lo sviluppo della **competenza lessicale** e di quella **metalinguistica**. La seconda Unità, incentrata prevalentemente sullo sviluppo della **competenza comunicativa** e di quella **testuale**, si è conclusa nel mese scorso (maggio 2017), e dunque i dati sono ancora in fase di elaborazione.

2 La sperimentazione è stata avviata nel gennaio 2015, nelle classi dell'Istituto Comprensivo «La Pira» di San Donnino, nel Comune di Campi Bisenzio (Firenze) dalla Dott. Raffaella Moretti.

3 Il gruppo di ricerca è stato coordinato dalla Prof.ssa Daria Coppola nell'ambito del Progetto di Ricerca di Ateneo *Struttura, mutamento e acquisizione del linguaggio* (2015-16).

4.1 Il campione

I 133 alunni che compongono il campione provengono da classi caratterizzate:

- da un'alta percentuale di alunni stranieri, e cioè il 32,3%, a fronte di una media nazionale del 9%, secondo i dati del MIUR (2014) relativi alle scuole di pari livello;
- da un'ampia varietà di L1 (alunni provenienti dall'Albania, dalla Cina, dal Marocco, dal Perù, dalla Romania e dalla Russia);
- dall'insegnamento di 4 lingue: oltre all'italiano (come L1 e L2), l'inglese come prima lingua comunitaria (3 ore settimanali), lo spagnolo come seconda lingua comunitaria (2 ore settimanali) e, data l'alta percentuale di alunni sinofoni, il cinese (2 ore settimanali, in orario extrascolastico, svolte da insegnanti madrelingua per tutti gli alunni del campione);
- da una presenza statisticamente rilevante di alunni con DSA, anche tra gli immigrati, l'11,3% su una media nazionale dell'1,6% nella scuola primaria e del 4,2% nella secondaria di primo grado, secondo i dati del MIUR (2015).

Le tabelle 1 e 2 illustrano la composizione del campione della prima Unità di lavoro, considerato prima globalmente e poi suddiviso in campione sperimentale e di controllo.

Tabella 1. Composizione dell'intero campione

	Alunni di italiano L1	Alunni di altra L1
	90	43 (33 cinesi, 3 albanesi, 2 peruviani, 2 marocchini, 2 rumeni, 1 russo)
Alunni con DSA	11	4 (1 cinese, 1 albanese, 1 rumeno, 1 russo)
Alunni con handicap cognitivo	2	1

Tabella 2. Composizione del campione sperimentale e di quello di controllo

	Nr. totale alunni	Alunni di italiano L1	Alunni di altra L1	Alunni con DSA	Alunni con handicap cognitivo
Campione sperimentale	65	45	20	7*	2
Campione di controllo	68	45	23	8*	1
*2 di altra L1					

4.2 Contenuti e metodologia

I contenuti del Modulo riguardano un tema che, oltre a essere particolarmente vicino all'esperienza dei ragazzi, costituisce un importante **indicatore culturale** in tutti i Paesi del mondo: il cibo, il diverso modo di cucinarlo e consumarlo, le abitudini alimentari, le ricette tipiche.

La metodologia utilizzata con il campione sperimentale è di tipo dialogico, e dunque si richiama, a livello teorico, a una concezione complessa di **insegnamento-apprendimento linguistico** e di **lingua**. Il primo viene considerato come un processo di ampia portata, che coinvolge in modo interattivo insegnanti e alunni nella costruzione congiunta di una competenza plurilingue e interculturale vista come risorsa comunicativa e sociale per ogni alunno e per la classe nel suo insieme; la seconda viene intesa nel suo significato più profondo e vitale, e cioè collegata all'uso comunicativo che ne fanno i parlanti, 'incarnata' nella loro realtà socio-culturale. Alla luce dei parametri del CARAP (*Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et Ressources*) (Conseil de l'Europe 2012), possiamo considerare l'approccio dialogico come un **approccio plurale**, in quanto fa propri i principi del **plurilinguismo** e della **comunicazione interculturale** e tiene conto, globalmente, dei molteplici fattori che compongono la competenza linguistico-comunicativa, senza trascurare le componenti soggettive e le dinamiche intersoggettive che entrano in gioco nell'inter-azione didattica.

Coerentemente con la metodologia adottata, il tema del cibo è stato sviluppato nel campione sperimentale attraverso:

- attività cooperative in gruppi di lavoro eterogenei per lingua e abilità;
- task che prevedevano l'uso contemporaneo delle 4 lingue insegnate in classe e frequenti ricorsi anche alle L1 degli alunni (descrizione degli ingredienti e dei procedimenti, realizzazione mimata di ricette, narrazione ecc);
- confronti intra- e inter-linguistici e riflessioni metalinguistiche (osservazione di fenomeni linguistici e formulazione di ipotesi, riflessioni sulla variabilità linguistica in relazione all'uso ecc.), partendo dal *translanguaging* spontaneo;
- uso della tecnologia in funzione cooperativa (nei gruppi di lavoro) e di supporto (interfacce web e dizionari elettronici);
- attività interculturali (interviste, narrazioni, testimonianze, con il coinvolgimento dei familiari degli alunni e delle comunità linguistiche del territorio).

Nel gruppo di controllo, invece, gli insegnanti delle classi hanno utilizzato durante le lezioni la consueta metodologia che ha previsto:

- lezioni di tipo prevalentemente frontale;

- introduzione graduale di nuovi input linguistici in ciascuna delle 4 lingue curriculari, mantenute separate, seguita da esercizi per lo sviluppo delle diverse abilità linguistiche;
- attività interculturali (letture di ricette tipiche nelle diverse lingue con uso di immagini, facendo riferimento all'unità didattica sul cibo ripresa dai libri di testo adottati).

4.3 Il testing plurilingue

Per verificare l'incidenza che un insegnamento cooperativo, contestualizzato e interrelato di più lingue può avere nell'apprendimento linguistico, sia a livello **quantitativo** (numero di risposte accettabili o di performance adeguate) che **qualitativo** (qualità delle risposte), sono stati somministrati **test plurilingui**, in quanto ci sono sembrati più idonei a verificare le reali competenze linguistico-comunicative degli alunni, in un contesto di apprendimento eterogeneo come quello del nostro campione, rispetto alle prove utilizzate dagli insegnanti delle classi, che replicavano lo standard tradizionale (test monolingui e prevalentemente fattoriali).

Per la prima Unità di lavoro, sono stati progettati dal nostro gruppo di ricerca **4 test online** (2 **cooperativi** e 2 **individuali**), composti da un numero variabile di prove e somministrati ai ragazzi nelle 4 lingue curriculari, attraverso un'**interfaccia dedicata**. I test che richiedevano prestazioni individuali hanno avuto la funzione di verificare se e in qual misura il risultato delle risposte ai test cooperativi fosse confermato anche individualmente.

La fase del testing è stata preceduta da un'ampia riflessione su alcuni importanti **requisiti** del test (per un approfondimento, rimandiamo a Coppola et al. 2017). Ci limitiamo qui a dire che, in considerazione dell'età dei ragazzi del campione, abbiamo soprattutto concentrato l'attenzione sui seguenti requisiti: validità, attendibilità, autenticità, accessibilità e accettabilità (sui requisiti del test, cf. Coppola 2005a, 2005b).

L'analisi dei risultati, che ha avuto uno scopo solo euristico, non selettivo, ha tenuto conto, come vedremo nel prossimo paragrafo, sia dei livelli del *Quadro Comune* sia di alcuni descrittori del CARAP.

5 Indagine sociolinguistica, livelli di competenza ed esempi di attività

All'inizio del lavoro, è stato sottoposto agli alunni con L1 diverse dall'italiano un **questionario sociolinguistico**⁴ per raccogliere non solo i dati anagrafici, familiari e scolastici, ma soprattutto quelli sugli **usi linguistici** in famiglia. È stato possibile così rilevare le varietà linguistiche non standard tipiche delle relazioni familiari che, generalmente, rimangono ignote a favore di varietà ufficiali dedotte dai dati anagrafici (Bagna, Barni, Siebetcheu 2004).

Data l'età del campione, è stato necessario far riflettere i ragazzi sui concetti di lingua standard e di dialetto, al fine di poter raccogliere informazioni relative alla gestione dei codici nei vari contesti d'uso. Alla luce di queste riflessioni, gli alunni hanno potuto identificare le loro **varietà di L1**, giungendo perfino a cogliere rapporti complessi tra lingue ufficiali e varietà dialettali, come nel caso delle lingue parlate in Cina e in Marocco.

I risultati del questionario mostrano che le madri tendono a usare in modo esclusivo la lingua di origine, nella varietà ufficiale o in quella dialettale, mentre i padri usano più spesso la lingua italiana. Questa situazione si riflette negli usi linguistici dei figli, che tendono a parlare italiano più con il padre che con la madre. Anche tra fratelli in età scolare l'uso dell'italiano è preferito rispetto alla L1, ma soprattutto nei commenti sportivi e negli scambi che riguardano l'ambito scolastico (argomenti di studio, rapporti con i compagni o con gli insegnanti ecc).

La sperimentazione del Modulo è stata preceduta dalla rilevazione dei **livelli di competenza** (scritta e orale) degli alunni nelle lingue studiate (inglese, spagnolo, cinese e, in particolare, nell'italiano come L2), al fine di ottenere gruppi di alunni equiparabili per numero e caratteristiche.

Per la lingua inglese e per quella spagnola abbiamo fatto riferimento ai livelli definiti dalle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo d'istruzione* (MIUR 2012). Il documento ministeriale prevede il livello A1 all'ingresso nella secondaria inferiore per l'inglese, e solo al termine dei 3 anni per lo spagnolo. Per la lingua cinese, non è stato possibile definire alcuna indicazione di livello tra gli alunni non sinofoni, in quanto questo insegnamento è ancora in fase propedeutica all'insegnamento linguistico vero e proprio.⁵

Un discorso a parte va fatto per gli alunni con DSA (dislessici e disortografici) che presentano notevoli difficoltà nell'apprendimento scolastico

4 Elaborato tenendo conto sia del modello proposto da Chini (2004), sia dell'Indagine ISTAT 2015 *Integrazione delle seconde generazioni*.

5 I corsi di lingua cinese con docenti madrelingua, riconosciuti congiuntamente dal MIUR e dal Ministero dell'Istruzione Cinese, sono iniziati solo nel secondo quadrimestre dell'a.s. 2015/16, in seguito all'adesione dell'istituto alla rete scolastica *Scambiando s'impara* supportata dalla Regione Toscana.

delle lingue straniere, soprattutto di quelle opache come l'inglese, nelle quali non c'è regolare corrispondenza tra fonemi e grafemi. L'apprendimento linguistico di questi alunni è rimasto circoscritto allo sviluppo delle abilità orali.

Più completi risultano i dati relativi alla competenza in italiano L2, dai quali emergono diversi livelli di interlingua e di competenza, con una distinzione tra lingua degli interscambi comunicativi, *Basic Interpersonal Communication Skills* (BICS) e lingua veicolare per lo studio disciplinare, *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), secondo il noto modello di Cummins (2008).

Le tabelle 3 e 4 presentano i **livelli del Quadro Comune** e le abilità e competenze **BICS/CALP** degli alunni del campione sperimentale e di quello di controllo.

Tabella 3. Livelli linguistici e competenze BICS/CALP del campione sperimentale

	Livelli Quadro e BICS/CALP	con DSA	con handicap
Italiano L1= 45 alunni	Madrelingua	5	1
Italiano L2= 20 alunni	1 non definibile 9 BICS (3 A1 e 6 A2) 10 CALP (9 B1 e 1 B2)	2	1

Tabella 4. Livelli linguistici e competenze BICS/CALP del campione di controllo

	Livelli Quadro e BICS/CALP	con DSA	con handicap
Italiano L1= 45 alunni	Madrelingua	6	1
Italiano L2= 23 alunni	1 non definibile 14 BICS (6 A1 e 8 A2) 8 CALP (6 B1 e 2 B2)	2	

Per quanto riguarda il campione di controllo, le **32 ore** previste per l'implementazione della prima Unità di lavoro del Modulo sono state suddivise in **8 ore** di lezione, tenute dagli insegnanti delle classi in **ciascuna delle quattro lingue** attraverso attività ed esercizi ripresi in gran parte dai libri di testo.

Il campione sperimentale ha invece usufruito unitariamente di tutto il monte ore previsto, con lezioni plurilingui supportate dalla tecnologia e task cooperativi.⁶ Il lavoro cooperativo si è svolto in gruppi eterogenei di 4-5 ragazzi, con una rappresentanza delle varie tipologie di alunni (italiani, cinesi, alunni con altra L1, alunni con disturbi di apprendimento o handicap).

6 Gli alunni già dal 2015 avevano sperimentato la metodologia di matrice dialogica nota come *Cooperative BYOD* (Coppola 2015).

Le attività hanno avuto inizio con la visione di alcune ricette (*pancake* per la lingua inglese, *gazpacho* per la lingua spagnola, *tè e uova bollite* per la lingua cinese e *torta di mele* per la lingua italiana) attraverso video senza audio ripresi da *YouTube*; conformemente ad altre esperienze didattiche finalizzate allo sviluppo della competenza lessicale (ad es., Pallotti 2016), i video sono stati ripresentati con l'aggiunta dell'audio solo successivamente. Dopo i video, i ragazzi hanno lavorato in gruppo alla realizzazione di *matching cards*, cercando online immagini di ingredienti, utensili da cucina e azioni da affiancare a etichette plurilingui; sono stati soprattutto utilizzati *Wikipedia* e *BabelNet* (Navigli, Ponzetto 2012), un dizionario digitale enciclopedico multilingue che forma un network semantico di concetti ai quali è associata un'immagine rappresentativa e spesso anche la riproduzione fonetica del lemma. Nelle successive drammatizzazioni e simulazioni, essi hanno potuto indicare e nominare, in tutte le lingue, gli ingredienti necessari alla preparazione delle ricette e le azioni da compiere. In queste occasioni sono ricorsi spontaneamente al *translanguaging* e hanno chiesto chiarimenti e spiegazioni di tipo grammaticale; ciò ha portato a una riflessione linguistica guidata che è partita proprio dalle somiglianze e differenze interlinguistiche che essi avevano notato nel corso delle attività.

Per fare solo un esempio, a livello fonetico, si è visto come a uno stesso segno grafico possano corrispondere diversi fonemi e realizzazioni fonetiche. Così, per il fonema /r/ in spagnolo sono state individuate le due realizzazioni distinte, [r] monovibrante in posizione intervocalica, e [r] polivibrante all'inizio di parola o dopo i grafemi <n>, <l>, <s>. Nella polivibrante spagnola i ragazzi hanno riconosciuto una pronuncia 'più forte' rispetto alla [r] monovibrante italiana. Ciò ha permesso di parlare delle difficoltà che incontrano sia gli alunni italiani nella realizzazione distinta di questi due foni spagnoli, sia gli alunni ispanofoni nella realizzazione fonetica delle consonanti italiane <v> e , che in spagnolo convergono in [β], sia gli alunni cinesi nel distinguere /l/ e /r/, che nella loro L1 corrispondono a foni varianti dello stesso fonema.

Dalle difficoltà linguistiche a quelle di tipo pragmatico e socio-culturale il passo è breve, così, spesso, le lezioni si sono concluse con un dibattito sulle difficoltà (non sempre di tipo aneddotico) con cui, quasi quotidianamente, si devono confrontare gli alunni immigrati e i loro familiari.

6 Risultati dei test

Tutti e 4 i test plurilingui online, 2 cooperativi (test nr. 1 e nr. 3) e 2 individuali (test nr. 2 e nr. 4), sono stati progettati in modo da essere accessibili agli alunni con DSA o con difficoltà linguistiche; presentano infatti consegne brevi (scritte in italiano e in cinese, dato l'alto numero di sinofoni), sono corredati da immagini o video e richiedono prestazioni scritte solo in alcune prove.

Il test nr. 1 si compone di 3 prove plurilingui di abbinamento parola-immagine.

Il test nr. 3 è composto da 6 prove: attraverso input di tipo multimediale (video, filmati, foto) si chiede ai ragazzi la descrizione dettagliata di azioni che vengono compiute durante la preparazione dei cibi (tagliare, spalmare, filtrare ecc). Ad esempio, per il verbo spagnolo *colar*, gli alunni, dopo aver visto un video che riprende una persona nell'atto di filtrare una sostanza semiliquida con appositi utensili (colino, ciotola, bacinella), devono descrivere l'azione (nelle sue diverse fasi sequenziali) e gli utensili, utilizzando almeno due lingue tra quelle studiate.

Il test individuale nr. 2 comprende 12 prove di abbinamento parola-immagine con item a risposta chiusa.

Il test nr. 4, infine, è composto da 4 prove di tipo diverso, una delle quali riguarda azioni (ad es. *meter... al horno; cook... in a pan*) che si possono o non si possono compiere con una serie di ingredienti presentati nelle 4 lingue. Questo e altri test chiamano in causa operazioni logiche di tipo insiemistico (inclusione, esclusione, seriazione, classificazione ecc.).

Nella tabella 5 si riportano le percentuali dei risultati positivi (Risposte Accettabili: RA) ottenuti nei 4 test, sia dal campione sperimentale che da quello di controllo.

Tabella 5. Risultati dei test

	TEST COOPERATIVI		TEST INDIVIDUALI	
	Test nr. 1 (RA)	Test nr. 3 (RA)	Test nr. 2 (RA)	Test nr. 4 (RA)
Campione sperimentale	100%	90%	79%	20%
Campione di controllo	75%	75%	32%	3,5%

Di particolare interesse è l'analisi dei dati relativi agli alunni con DSA. Infatti, i risultati dei test individuali confermano che la loro partecipazione ai test cooperativi non ha condizionato negativamente i risultati del gruppo. In particolare, i test individuali hanno messo in evidenza come gli alunni con DSA di altra L1 abbiano ottenuto buoni risultati soprattutto nelle prove che richiedevano la descrizione di un'azione o la definizione di un termine utilizzando più lingue.

I risultati migliori conseguiti dal campione sperimentale non riguardano solo la percentuale di risposte adeguate, ma anche la qualità delle risposte, che risultano molto più ricche e articolate. Come esempio, riportiamo qui fedelmente alcune descrizioni in italiano dell'azione *colar* ('filtrare') prodotte dagli alunni dei due campioni.

Campione sperimentale: 1) «Colino, bacinella, sostanza liquida. PROCEDIMENTO si versa la sostanza liquida nel colino, la sostanza va a

finire nella bacinella e nel colino rimane la poltiglia». 2) «Per filtrare qualcosa serve un colino, un liquido da filtrare e una pentola dove mettere il liquido alla fine del processo. Prima nel liquido c'erano dei grumi ma alla fine sono rimasti nel colino».

Campione di controllo: 1) «è stato mescolato un composto ed è stato messo in un colino»; «COLINO, SOSTANZE LIQUIDE».

7 Conclusioni

Il plurilinguismo, inteso nell'ampia accezione che ha assunto nei documenti educativi del Consiglio d'Europa e nella ricerca di ambito glottodidattico, e la diversità culturale, che è oggi diventata la cifra delle nostre scuole (e della società), costituiscono un'importante risorsa per lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e di quella interculturale degli alunni. Più in generale, essi possono diventare il punto di partenza per la costruzione di mentalità aperte al dialogo e alla cooperazione, in grado di determinare, nel tempo, un'inversione di tendenza del processo involutivo che oggi affligge l'Europa.

I risultati di uno studio di caso, che ha riguardato un campione di alunni di scuola secondaria di primo grado, confermano l'opportunità di utilizzare l'intero repertorio linguistico della classe (L1, L2, LS), sia nella fase didattica (insegnamento congiunto di più lingue) sia in quella valutativa (test plurilingui), attraverso una metodologia glottodidattica cooperativa supportata dalla tecnologia e improntata ai principi dell'approccio dialogico.

Bibliografia

- Bagna, Carla; Barni, Monica; Siebetcheu, Raymond (2004). *Toscane favole. Lingue immigrate nella provincia di Siena*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Caon, Fabio (2006). *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziata*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Chini, Marina (2004). *Plurilinguismo e immigrazione in Italia. Un'indagine sociolinguistica a Pavia e Torino*. Milano: Franco Angeli.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Conseil de l'Europe (2012). *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et Ressources*. Strasbourg Cedex: Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Coppola, Daria (2005a). «Verifica e valutazione delle competenze linguistiche e comunicative: criteri, procedure, strumenti». Coppola, Daria

- (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*. Bologna: CLUEB, 211-28.
- Coppola, Daria (2005b). «Tendenze e sviluppi del Language Testing del nuovo millennio: dai modelli tecnologici all'istanza etica». Coppola, Daria (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*. Bologna: CLUEB, 229-41.
- Coppola, Daria (2009). «L'interazione glottodidattica: un approccio dialogico». Coppola, Daria (a cura di), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*. Pisa: Felici Editore, 95-115.
- Coppola, Daria (2011). «La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale». Bosisio, Cristina (a cura di), *Ianuam linguarum reserare*. Milano: Mondadori Education, 163-70.
- Coppola, Daria (2015). «Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale». *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 47(2-3), 71-87.
- Coppola, Daria; Moretti, Raffaella; Russo, Irene; Tranchida, Fabiana (2017). «*In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata*». Marotta, Giovanna; Strik Lievers, Francesca (a cura di), *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*. Pisa: Pisa University Press, 199-231.
- Cummins, Jim (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*. Istanbul: Bogazici University.
- Cummins, Jim (2008). «BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction». Street, Brian V.; Hornberger, Nancy H. (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. New York: Springer Science, 71-83.
- García, Ofelia; Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- ISTAT (2015). *Integrazione scolastica e sociale delle seconde generazioni, Anno 2015* [online]. URL <https://goo.gl/5G8gFW> (2017-06-27).
- Lanzillo, M. Laura (2005). *Il multiculturalismo*. Bari: Laterza.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* [online]. URL http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf (2017-06-27).
- MIUR (2014). *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano. A.S. 2013/2014* [online]. URL http://www.istruzione.it/allegati/2014/Notiziario_Stranieri_13_14.pdf (2017-06-27).
- MIUR (2015). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. A.S. 2014/2015* [online]. URL http://www.istruzione.it/allegati/2015/L%27integrazione_scolastica_degli_alunni_con_disabilita_as_2014_2015.pdf (2017-06-27).

- Navigli, Roberto; Ponzetto, Simone (2012). «BabelNet: The Automatic Construction, Evaluation and Application of a Wide-Coverage Multilingual Semantic Network». *Artificial Intelligence*, 193, 217-50.
- Pallotti, Gabriele (2016). «Osservare l'interlingua: percorsi di educazione linguistica efficace per ridurre le diseguaglianze» [online]. Vedovelli, Massimo (a cura di), *L'italiano dei nuovi italiani = Atti del XIX Convegno GISCEL*. Roma: Aracne, 502-20. URL <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1153170/181480/16GiscelPallottiEfficaciaOssIL-1.pdf> (2017-06-27).
- Shohamy, Elana (2011). «Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies». *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-29.
- Shohamy, Elana; Menken, Kate (2015). «Language Assessment». Wright, E. Wayne; Boun, Sovicheth; García, Ofelia (Eds.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd, 253-69.
- Vedovelli, Massimo (2014). «Il neoplurilinguismo italiano. Una risorsa per il sistema produttivo, una sfida per la linguistica educativa». Balboni, Paolo; Coste, Daniel; Vedovelli, Massimo, *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Edizioni Unicopli, 65-91.
- Vertovec, Steven (2007). «Super-Diversity and Its Implications». *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-54.