

# Educazione linguistica come educazione plurilingue<sup>1</sup>

*Anna Maria Curci*

## *Premessa*

Le riflessioni qui esposte ruotano attorno ai due concetti che ne compongono il titolo. Va dunque chiarito in via preliminare che cosa si intenda con il termine ‘educazione linguistica’, in particolare nella sua veste plurilingue. Sarà in secondo luogo illustrato il concetto di plurilinguismo, attraverso le definizioni di linguisti e i principi ribaditi a più riprese dai documenti europei. Verranno quindi proposti alcuni percorsi operativi e individuati i presupposti di fattibilità perché l’educazione linguistica sia effettivamente ed efficacemente plurilingue.

## *1. Che cosa è l’educazione linguistica?*

In un articolo di recente pubblicazione<sup>2</sup>, Edvige Costanzo è tornata a chiarire il concetto di educazione linguistica, richiamando, tra l’altro, le Dieci Tesi per l’educazione linguistica democratica<sup>3</sup>, un documento che assume indubbiamente un valore di tappa storica e che il GISCEL ha approvato il 26 aprile 1975. Costanzo sottolinea come tale concetto sia nato in opposizione alla pedagogia linguistica tradizionale: se questa applica alle pratiche dell’insegnamento linguistico il modello della didattica delle lingue classiche, con una grammatica di tipo normativo, l’educazione linguistica sconvolge intenzionalmente le certezze degli insegnanti di “lettere”, poiché fa riferimento a categorie di linguistica descrittiva e fa uso costante di espressioni quali “usi sociali della lingua”, “funzione”, “interazione”<sup>4</sup>. Tullio De Mauro, a ragione annoverato da Costanzo tra “i padri nobili del concetto”<sup>5</sup>, così torna a parlarne nel 2001: “Educazione linguistica altro non è che la proiezione sul piano del linguaggio verbale di quelle idee che altri hanno elaborato sul terreno della educazione matematica: non ripetizione di teoremi, non capacità calcolistica da calcolatrice [...] ma capacità di schematizzazione e integrazione tra schemi, *lógos*, come *lógos* è il linguaggio, è operatività e prassi”<sup>6</sup>. Recentemente<sup>7</sup> De Mauro ha collegato esplicitamente educazione linguistica e linguistica educativa, sottolineando di quest’ultima il valore di risorsa a garanzia dello sviluppo della cittadinanza democratica. L’educazione linguistica va vista in un’ottica integrata tra lingua materna (o lingua di scolarizzazione) e lingue straniere: questo elemento, già introdotto nelle Dieci Tesi – in particolare nella IX, là dove si parla della necessità di introdurre nel curriculum di studi universitari e post-universitari “competenze sul linguaggio e le lingue” di vario ordine - è stato accolto dai Programmi

---

<sup>1</sup> In *Daf-Werkstatt*, 6/2005, 59-70

<sup>2</sup> Costanzo E. 2005, “L’educazione linguistica in Italia: un’esperienza per l’Europa?” *Lend*, XXXIV, n. 5 (dicembre 2005), 28-37. Le versioni francese e inglese del testo sono reperibili sul sito del Consiglio d’Europa, Division des Politiques Linguistiques, [www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang)

<sup>3</sup> Il testo delle Dieci Tesi per un’educazione linguistica e democratica è reperibile anche sul sito dell’associazione *lend - Lingua e Nuova Didattica*, alla URL <http://www.lend.it/rivista.asp?S=RDET&ID=29>, oltre che sul sito del GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica), <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>

<sup>4</sup> COSTANZO 2005, 29

<sup>5</sup> *Ivi*, 28

<sup>6</sup> De Mauro T., 2001, “Apprendere nella società complessa”, in *Minima scholaria*, Bari, Laterza, 164-166

<sup>7</sup> Nel suo intervento “Linguistica educativa: una scommessa per linguisti e insegnanti, una risorsa per l’educazione linguistica democratica”, che ha concluso i lavori del seminario nazionale *lend* “Lingue e culture: una sfida per la cittadinanza” (Roma, Università La Sapienza, 24, 25, 26 novembre 2005); va segnalato inoltre *Glottodidattica e linguistica educativa*, contributo di Tullio De Mauro e Silvana Ferreri al volume di Miriam Voghera, Grazia Basile, Anna Rosa Guerriero (a cura di), *E.L.C.A.: educazione linguistica e conoscenze per l’accesso*, Guerra Edizioni, Perugia 2005, pp.17-28

per la Scuola Media italiana, varati nel 1979<sup>8</sup>. Che l'educazione linguistica sia e debba essere plurilingue è un'esigenza che si è progressivamente definita a partire dai primi anni Novanta. Di plurilinguismo nel curriculum scolastico hanno parlato e scritto in Italia, tra gli altri, Cristina Lavinio<sup>9</sup> e Martin Dodman<sup>10</sup>. I documenti europei hanno dato voce a questa esigenza, dal Libro Bianco del 1995<sup>11</sup> alle versioni, che si sono succedute nell'arco di pochi anni, del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (d'ora in avanti: QCER), per approdare infine alla formulazione programmatica nel sottotitolo alla *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa* scelto da Jean-Claude Beacco e Michael Byram: *Dalla diversità linguistica all'educazione plurilingue*<sup>12</sup>.

## 2. A proposito di plurilinguismo

Già negli anni Settanta, Mario Wandruszka<sup>13</sup> definiva il plurilinguismo come “lo spazio linguistico della nostra libertà spirituale” e introduceva il concetto di “plurilinguismo interno”<sup>14</sup>. Esso è proprio di ogni persona e si riferisce alla sua capacità di muoversi quotidianamente in più varianti linguistiche (lingua standard, linguaggi specialistici, registro colloquiale, gergo, dialetto). Al plurilinguismo interno si affianca quello esterno, vale a dire la capacità umana di apprendere più lingue oltre a quella materna. In occasione del X convegno dei germanisti dell'America Latina, Frank Königs<sup>15</sup> ha individuato tre tipi di plurilinguismo: 1) plurilinguismo retroattivo (l'apprendente porta con sé, in un contesto di apprendimento istituzionalizzato, il proprio plurilinguismo; è bilingue e possiede pertanto conoscenze e competenze molto ampie in quella che viene insegnata come lingua straniera); 2) plurilinguismo retroattivo-proattivo (l'apprendente è bilingue, ma nessuna delle lingue che possiede è oggetto dell'offerta formativa); 3) plurilinguismo proattivo: (l'apprendente affronta per così dire da ‘monolingue’ l'apprendimento della lingua straniera e attraverso questo processo costruisce il suo plurilinguismo). Non è arduo riconoscere nel quadro complessivo tracciato da Königs realtà e

---

<sup>8</sup> Riporto qui di seguito alcune indicazioni, tratte dai “Programmi e orari di insegnamento della scuola media statale” (1979):

### **Italiano, indicazioni grammaticali**

*La riflessione grammaticale non si realizzerà come studio formale – poco rispondente ai modi di apprendimento dei preadolescenti e perciò poco produttivo – ma andrà inserita nel processo di sviluppo linguistico espressivo [...] essa muoverà da concrete esperienze linguistiche [...] e arriverà successivamente alle conseguenti generalizzazioni delle strutture fondamentali dell'italiano, sia per quanto attiene agli aspetti più propriamente grammaticali [...] sia per quanto attiene alle funzioni comunicative della lingua.*

### **Lingua straniera, riflessione sulla lingua**

*La riflessione sulla lingua sarà condotta partendo dall'uso concreto della lingua in un contesto e non da schemi grammaticali. E' opportuno che tale riflessione comprenda sia gli aspetti morfologico-sintattici, sia quelli semantico-comunicativi [...] Le possibili diverse impostazioni dell'analisi linguistica richiedono che gli insegnanti di italiano e di lingua straniera raggiungano una intesa sulla terminologia grammaticale da adottare.*

Come ho avuto occasione di far notare altrove (CURCI 2004), il concetto di educazione linguistica integrata, centrale nei programmi del 1979, sembra non trovar posto nelle Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Individualizzati della nuova scuola secondaria di primo grado.

<sup>9</sup> LAVINIO 1997

<sup>10</sup> DODMAN 2000. Dodman è ritornato in pubblicazioni successive (2004<sup>1</sup> e 2004<sup>2</sup>) a definire ambiti e obiettivi dell'educazione plurilingue.

<sup>11</sup> COMMISSIONE EUROPEA 1995

<sup>12</sup> BEACCO-BYRAM 2003. La versione francese del documento è disponibile in rete:

<http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration%20culturelle/education/Langues/Politiques%20linguistiques/Activit%20en%20mat%20de%20politique/Guide/GuideIntegralF.pdf?L=F>

<sup>13</sup> Mario Wandruszka (1911-2004) può essere a ragione considerato il padre dell'interlinguistica. Nato a Znaim, in Moravia, Wandruszka studia filologia romanza e germanica a Parigi, Aix-en-Provence, Perugia e Vienna. Docente ad Heidelberg, Tubinga e Salisburgo, è stato autore di studi, di ampio respiro e grande originalità, che non possono essere ignorati da chiunque sia interessato al dibattito sul plurilinguismo. Sul suo libro *Wer fremde Sprachen nicht kennt... Das Bild des Menschen in Europas Sprachen* riferisce CURCI 2002<sup>1</sup>.

<sup>14</sup> WANDRUSZKA 1979

<sup>15</sup> KÖNIGS 2000

profili oramai familiari e diffusi. Che il plurilinguismo non coincida con il multilinguismo (anche se la lingua inglese, come faceva notare Wolfgang Mackiewicz nel suo discorso *Plurilingualism in the European Knowledge Society*, tenuto a Lugano, presso l'Università della Svizzera Italiana, il 14 giugno 2002, usa *multilingualism* con il significato che diamo solitamente al termine “plurilinguismo”; diversamente i due vocaboli diversificati nel significato sono attestati anche in francese – *plurilinguisme/multilinguisme* – e in tedesco – *Mebrsprachigkeit/Vielsprachigkeit*), è chiarito sin dalle prime battute del QCER: “Il plurilinguismo non coincide con il multilinguismo, che consiste nella conoscenza di un certo numero di lingue o nella coesistenza di diverse lingue in una determinata società”<sup>16</sup>. Il QCER esalta inoltre la funzione centrale che il plurilinguismo è andato assumendo in tutte le prese di posizione del Consiglio d'Europa riguardo l'apprendimento linguistico e parla esplicitamente di “approccio plurilingue”: “l'approccio plurilingue mette l'accento sull'integrazione: cioè, man mano che l'esperienza linguistica si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono”<sup>17</sup>. Si vanno delineando nei passi appena riportati le caratteristiche di quella competenza plurilingue e pluriculturale, che riveste nel QCER il ruolo di finalità sovraordinata. Poco più avanti, viene chiarito ulteriormente il compito dell'educazione linguistica e si danno indicazioni agli estensori di curricula scolastici: “la finalità dell'educazione linguistica si è profondamente modificata. Non si tratta più semplicemente di acquisire la ‘padronanza’ di una, due, o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il ‘parlante nativo ideale’. La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. Ciò implica, ovviamente, che l'offerta linguistica delle istituzioni scolastiche sia diversificata e dia agli studenti l'opportunità di sviluppare una competenza plurilingue”<sup>18</sup>. È necessario ora chiarire che cosa il QCER intenda per competenza plurilingue e pluriculturale: “Con competenza plurilingue e pluriculturale si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una competenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi.

Attualmente si ritiene che l'apprendimento di una lingua straniera consista nell'aggiungere la competenza comunicativa in quella lingua, in qualche modo isolata, alla competenza comunicativa nella lingua madre. Il concetto di competenza plurilingue e pluriculturale tende invece:

- a uscire dalla tradizionale dicotomia, apparentemente equilibrata, rappresentata dalla coppia L1/L2 e a mettere in evidenza invece il plurilinguismo, di cui il bilinguismo non rappresenta che un caso particolare
- a considerare che l'individuo non dispone di un repertorio di competenze comunicative distinte e separate nelle lingue che conosce, ma di una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte
- a mettere in evidenza le dimensioni pluriculturali di questa competenza multipla, senza necessariamente sostenere che la capacità di entrare in rapporto con altre culture si sviluppi insieme alla competenza linguistico-comunicativa”<sup>19</sup>.

La definizione di competenza plurilingue e pluriculturale, fornita dal QCER, obbliga non solo a riflettere sulla diversificazione dei profili di padronanza linguistica, ma anche a ripensare l'offerta formativa in ambiti di apprendimento istituzionalizzato. Sempre nel capitolo 8, “Diversificazione linguistica e curricolo”, lo stesso Quadro prova a disegnare due “scenari curricolari differenziati”<sup>20</sup>.

<sup>16</sup> CONSIGLIO D'EUROPA 2002, p. 5

<sup>17</sup> *Ibidem*

<sup>18</sup> *Ivi*, 5-6

<sup>19</sup> *Ivi*, 205.

<sup>20</sup> *Ivi*, 209-212

Entrambi sono articolati in ciclo primario, secondario inferiore e secondario superiore ed entrambi prevedono “l'apprendimento di tre lingue straniere (due lingue obbligatorie che possono essere scelte tra più lingue e la terza, anch'essa a scelta, offerta come materia opzionale aggiuntiva o sostitutiva di un'altra materia opzionale)”<sup>21</sup>.

Va sottolineata infine la raccomandazione “che i curricoli scolastici comprendano degli spazi per l'esplicitazione e il progressivo sviluppo di una ‘consapevolezza di apprendimento’. L'introduzione di un'educazione linguistica generale può aiutare gli apprendenti ad attivare un controllo metacognitivo sulle proprie competenze e strategie, che vengono così correlate con eventuali competenze e strategie di altro tipo e con le attività linguistiche utilizzate per i compiti richiesti all'interno di domini specifici”<sup>22</sup>.

Le indicazioni fornite dal QCER sono chiare, soprattutto in materia di diversificazione, ampiezza e varietà dell'offerta formativa<sup>23</sup>. Quali scenari operativi concreti possono ora schiudersi? Proverò a dare alcune risposte a tale quesito nel paragrafo seguente.

### 3. Percorsi di educazione plurilingue: appunti di viaggio

Abbiamo visto in precedenza come il QCER e gli altri documenti europei indichino una rotta da seguire; si tratta ora di individuarne le coordinate principali, affinché il viaggio vada a buon fine e schiuda, come ci proponiamo di fare, nuovi orizzonti. In *Felix Krull. Ein Jongleur der Mehrsprachigkeit*, avvalendomi della forma del *divertissement*, ho elencato una serie di spunti di riflessione<sup>24</sup> finalizzati a dar vita a buone pratiche di educazione plurilingue. Vorrei raggruppare ora i miei appunti di viaggio, scaturiti da esperienze nell'attività didattica in classe, nella formazione iniziale e nella formazione in servizio, sotto queste parole-chiave:

- aspetti dichiarativi e procedurali del sapere linguistico plurilingue
- la peculiarità della didattica delle lingue successive
- la didattica integrata e i modelli di descrizione della lingua
- la dimensione culturale dell'educazione plurilingue

#### 3.1. Aspetti dichiarativi e procedurali del sapere linguistico plurilingue

Nella costruzione del sapere linguistico plurilingue, il quale va inteso come “un insieme di competenze linguistiche e comunicative che si articola in una pluralità di lingue e linguaggi”<sup>25</sup>, gli aspetti procedurali si affiancano a quelli dichiarativi e interagiscono virtuosamente. La conoscenza, che possiamo definire dichiarativa – in altre parole il *savoir* – anche soltanto di singoli aspetti di due o più sistemi linguistici mette in moto quasi spontaneamente il processo di comparazione tra di essi, provocando l'attivazione di operazioni mentali basate principalmente su un modello inferenziale<sup>26</sup>. Ciò favorirà non soltanto lo sviluppo delle abilità ricettive<sup>27</sup>, ma anche il consolidamento retroattivo

---

<sup>21</sup> *Ivi*, 209

<sup>22</sup> *Ivi*, 212

<sup>23</sup> Stipisce pertanto che il comma 2, art. 25 del 17/10/2005 di fatto prospetti un ritorno all'inveterato “*habitus monolingue*” di cui parla Ingrid Gogolin. Al proposito è da registrare, oltre alla vibrata protesta di associazioni disciplinari, singoli insegnanti e numerosi colleghi docenti, il parere negativo del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, che nel corso dell'adunanza del 19 dicembre ha espresso dubbi sulla stessa legittimità dell'articolo 25. Questo attribuisce ai genitori la facoltà di scegliere che l'intero monte ore curricolare previsto per le lingue straniere sia dedicato alla lingua inglese. Di fatto si prospetterebbe la cancellazione della seconda lingua europea dal curriculum scolastico italiano, che vedrebbe pertanto compromessa la sua dimensione europea.

<sup>24</sup> Le aree di riflessione li individuate sono: 1) conoscenze e competenze; 2) legame tra lingua e cultura; 3) tipologie linguistiche; 4) riflessioni metalinguistiche; 5) strategie di apprendimento; 6) strategie di esecuzione

<sup>25</sup> DODMAN 2004<sup>2</sup>, p. 27

<sup>26</sup> si veda al proposito MEISSNER, F.-J./ REINFRIED, M. 1998

<sup>27</sup> Diversi progetti europei sono stati condotti con successo e con risultati convincenti in questa direzione. Richiamo, in ordine rigorosamente alfabetico, i titoli di alcuni di essi: EuroCom (“I sette setacci”), Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, ILTE (Intercomprehension in Language Teacher Education), JaLing (Janua Linguarum),

di conoscenze e competenze acquisite precedentemente. In altre parole, il sapere linguistico plurilingue schiude enormi risorse di tipo attivo, proattivo e, come abbiamo visto, retroattivo; inoltre, esso si concreta in reali competenze, comunicative, ma anche strategiche, ovvero in un ricco e articolato *savoir faire*. Una grande novità nell'approccio plurilingue è rappresentata dal ruolo centrale che viene ad assumere il *transfer*. Nella glottodidattica conosciamo due tipi di *transfer*: quello positivo e quello negativo. Nel primo caso, le analogie tra due lingue riscontrate dall'apprendente sono reali; nel secondo caso, invece, le analogie sono soltanto apparenti e causano il fenomeno denominato interferenza. Il fenomeno dell'interferenza, lungi dall'essere demonizzato, causando così, come avveniva nel passato, il timore diffuso nei confronti di un apprendimento contemporaneo di più sistemi linguistici, riveste nell'approccio plurilingue il ruolo di fattore attivo nel processo di apprendimento, caratterizzato da interessanti fasi di 'interlingua', a condizione – va da sé – che dei possibili errori per interferenza si acquisti consapevolezza.

### 3.2. La peculiarità della didattica delle lingue successive

Non più tardi del 1990, Karl-Richard Bausch e Manfred Heyd, curatori dell'omonima pubblicazione che annovera, tra l'altro, contributi di Augusto Carli e Carlo Serra Borneto, si occupavano dell'insegnamento/apprendimento del tedesco come lingua straniera seconda o successiva, con l'intento di mettere in evidenza le peculiarità di tale approccio. Il 1990 si può dunque assumere come data a partire dalla quale la didattica delle lingue successive ha avuto uno sviluppo autonomo nel più ampio ambito della glottodidattica. Il ventaglio dei fattori che intervengono nel processo di apprendimento di una prima lingua straniera (LS1) o di una lingua straniera appresa successivamente (come seconda - LS2 -, terza, quarta...) si allarga notevolmente, come hanno ribadito Britta Hufeisen e Gerhard Neuner. Non soltanto le nozioni linguistiche acquisite, ma anche le esperienze raccolte nel processo di apprendimento della prima lingua straniera esercitano un'influenza che non può essere ignorata, come invece ancora spesso avviene in pratiche didattiche che prevedono di partire ogni volta da zero nel momento in cui si intraprende lo studio di una nuova lingua.

Come intervenire allora, quando si avviano percorsi di apprendimento di una lingua straniera successiva, vale a dire seconda, terza, quarta etc. in ordine di apparizione nel curriculum? Una formula efficace viene suggerita dal QCER, che parla di un passaggio dal parziale al trasversale. Recentemente<sup>28</sup> ho evidenziato con Mariella Rainoldi queste aree di riflessione e lavoro comparativo per segmenti significativi di educazione plurilingue:

1. Livello fonologico: I suoni (alfabeto fonetico)
2. Livello semantico a): i numeri
3. Livello semantico b): i colori
4. Livello semantico c): le attività del tempo libero
5. Livello semantico d): i capi di vestiario
6. Livello morfologico a): le voci interrogative
7. Livello morfologico b): i pronomi personali complemento oggetto
8. Livello morfologico c): gli aggettivi possessivi

Dalla prassi didattica attingo ed elenco ancora: 1) attivazione della consapevolezza linguistica (*Sprachbewusstsein, language awareness*) plurilingue tramite l'invito – si tratta di attività il cui svolgimento deve essere lasciato alla libera scelta degli apprendenti - a interrogarsi e a scrivere, nel proprio Portfolio linguistico o per il personale *Lerntagebuch*, diario di apprendimento, su lingue e linguaggi presenti nella propria biografia linguistica; 2) richiamo anche a suoni presenti in dialetti e varianti regionali della propria lingua materna, allorché si affrontano i suoni di una nuova lingua: nel caso delle vocali tedesche *ö* e *ü* sarà utile, ad esempio, ricordare che questi suoni, benché ignoti all'italiano standard, sono in realtà presenti rispettivamente nel dialetto lombardo e in quello piemontese; 3)

---

Learning more than one language efficiently: Tertiary language teaching and learning in Europe. Example: German as a subsequent foreign language after English

<sup>28</sup> CURCI, A.M. / RAINOLDI, M. 2004. Ulteriori percorsi in BERGER/CURCI/GASPARRO 2003 e in CURCI 2002<sup>2</sup>

creazione di un dizionario visivo plurilingue di classe, articolato per aree semantiche – famiglia, scuola, tempo libero, abbigliamento, arredamento, colori, stagioni, etc. – ovvero per atti linguistici, facendo riferimento, nella selezione di questi ultimi, ai descrittori del QCER. Il dizionario visivo plurilingue può essere cartaceo e trovare espressione in cartelloni da esporre nell’aula, oppure può essere compilato e pubblicato come pagina WEB. La condizione *sine qua non* è che siano presenti tutte le lingue effettivamente note a tutti gli apprendenti in classe, anche se queste non fanno parte del curricolo esplicito. L’effetto di arricchimento linguistico e di ampliamento della competenza plurilingue e pluriculturale, con attività che vanno ben oltre certo persistente eurocentrismo, è evidente; 4) a un livello più avanzato e in collegamento con progetti educativi di cooperazione transnazionale (ad esempio Comenius scolastici o linguistici), avvio di mini-attività CLIL plurilingui (su tematiche ben definite: ad esempio, nel caso dei progetti Comenius azione 1 *Borrowed World*, *Kulturelle Streifzüge durch die gemeinsame Vergangenheit* e *Encouragement for changes* si è trattato rispettivamente di sviluppo sostenibile, di ricerche storiche nel passato comune dei paesi partner e di differenza di generi e pari opportunità nella formazione), con creazione di glossari. Dai progetti menzionati sono scaturiti, tra l’altro, un glossario sulle risorse energetiche tradizionali e rinnovabili in cinque lingue (bulgaro, inglese, italiano, rumeno, tedesco), voci di enciclopedia scientifica, curate da studenti in italiano e in tedesco, sulla flora della macchia mediterranea, una comparazione in cinque lingue (inglese, italiano, rumeno, tedesco, ungherese) sui nomi di professione rispettivamente nelle versioni femminile e maschile; 5) comparazione insieme linguistica e culturale, di proverbi e modi di dire, fonte pressoché inesauribile di effetti-sorpresa, poiché capita di frequente di assistere a inaspettate coincidenze o consonanze non solo tra l’inglese e il tedesco, lingue germaniche che contano su una comune tradizione allitterativa (si pensi a *through thick and thin/durch dick und dünn*, ma anche alla coppia, tipica del gergo giovanile, *easy peasy/Pille Palle*), ma anche tra versioni della lingua standard di un paese e variante regionale di un altro. Un esempio per tutti: *lange Zähne machen*, fare gli schizzinosi, attestato nel volume del Duden *Redewendungen*, modi di dire, corrisponde – ricerca svolta all’interno del corso “*Didaktik der Landeskunde*” alla SSIS di Macerata qualche anno fa - al dialetto marchigiano “fare i denti lunghi”. Su questo punto, così come per gli aspetti morfosintattici e lessicali in genere della comparazione, consiglio di coinvolgere nell’approccio plurilingue anche le lingue classiche presenti nel curricolo formativo. Là dove queste attività di educazione plurilingue si sono svolte sulla base di azioni concordate da tutti gli insegnanti coinvolti, l’efficacia si è letteralmente moltiplicata.

### 3.3. *La didattica integrata e i modelli di descrizione della lingua*

L’educazione plurilingue non può limitarsi tuttavia alla sola area disciplinare delle lingue straniere, ma coinvolgerà trasversalmente tutti gli ambiti disciplinari, attivando la riflessione anche sui linguaggi tecnicamente definiti come settoriali. Il richiamo al CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) è in DODMAN 2004<sup>1</sup> esplicito, quando afferma che “le lingue sono qualcosa non solo da imparare ma con cui imparare, creando percorsi interlinguistici e interdisciplinari con obiettivi, contenuti e metodologie comuni”<sup>29</sup>. Le aree disciplinari per loro natura toccate in prima battuta dall’educazione plurilingue restano quelle dell’area linguistica. Un punto nodale è al riguardo costituito dalla scelta dei modelli di descrizione della lingua e dall’uso di una terminologia comune per la descrizione dei fenomeni linguistici. La semplice osservazione delle pratiche didattiche evidenzia da parte di molti docenti di lingue classiche il ricorso a un modello normativo di descrizione della lingua. D’altro canto è innegabile che nell’insegnamento delle lingue moderne, in particolare dell’inglese, l’approccio nozionale-funzionale sia stato dominante. Ora, si tratta di trovare un punto d’incontro tra questi modelli, tra la grammatica normativa e la grammatica nozionale-funzionale. Il QCER ammette al riguardo la propria incompletezza e invita pertanto ad approfondire la ricerca sugli universali linguistici, già avviata, con particolare focalizzazione sulle lingue europee francese, inglese, italiano, portoghese, spagnolo e tedesco da Mario Wandruszka con la sua *Introduzione all’interlinguistica*<sup>30</sup>. Una

<sup>29</sup> DODMAN 2004<sup>1</sup>, 43

<sup>30</sup> WANDRUSZKA – PACCAGNELLA 1974

recente lettura critica del capitolo 5 del QCER<sup>31</sup> ha evidenziato i possibili filoni di approfondimento e di integrazione, enucleando alcune parole chiave per il ruolo della grammatica in curriculum plurilingue: modello cognitivo, tipologie linguistiche e SAE (Standard Average European)<sup>32</sup>.

### 3.4. *La dimensione culturale dell'educazione plurilingue*

“Il plurilinguismo deve essere considerato nel contesto del pluriculturalismo. La lingua non è solamente un aspetto essenziale della cultura, è anche uno strumento che permette di accedere alle espressioni della cultura. Molte delle cose dette si applicano anche in termini più generali: nella competenza culturale di un individuo, le svariate culture (nazionale, regionale, sociale) alle quali ha avuto accesso non coesistono semplicemente l'una a fianco dell'altra. Si confrontano, si mettono a paragone e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale arricchita e integrata, di cui la competenza plurilingue non è che una componente, che interagisce a sua volta con le altre<sup>33</sup>”: così recita al riguardo il QCER.

Chi dice “lingua”, dice allo stesso tempo “cultura”. In ambito scolastico la didattica plurilingue non si esaurisce nella formazione linguistica degli alunni che imparano una terza o quarta lingua, elemento non sufficiente a soddisfare più ampie esigenze pedagogiche. La sostanza e la ‘vocazione pedagogica’ della didattica plurilingue si manifestano se accompagnate da una didattica pluriculturale, che integri le conoscenze pregresse che gli apprendenti hanno di altre culture, nell'esperienza dell'insegnamento, al fine di poterle sfruttare appieno. In quest'ottica, inoltre, l'educazione interculturale non rischierà di essere relegata al ruolo di mera disciplina a sé stante e assumerà un ruolo centrale nel curriculum di educazione linguistica.

Perché, infine, l'educazione plurilingue sia garanzia di vera integrazione, devono essere garantite pari opportunità alle lingue nella classe, come indicano, con progetti di grande interesse e sicuramente trasferibili, Antonia Hornung<sup>34</sup> e Hans-Jürgen Krumm<sup>35</sup>.

### 4. *Condizioni di fattibilità*

Uno dei problemi emersi in tutta la loro urgenza è quello della terminologia comune da prediligere in curriculum plurilingue. La lingua italiana, oramai seconda o terza lingua nella biografia di un numero sempre maggiore di apprendenti nelle istituzioni scolastiche, ma anche accademiche, della penisola, sembra proporsi come la più adatta a farsi veicolo di riflessioni linguistiche e di operazioni metalinguistiche. È esattamente ciò che ribadiscono, tra gli altri, Cristina Lavinio<sup>36</sup> e Dario Corno<sup>37</sup>, sottolineando, Lavinio, la necessità di una riflessione sui modelli teorici linguistici che sottendono il proprio operato da parte di tutti i docenti almeno dell'area linguistica, per poter procedere a una progettazione davvero condivisa dei percorsi, esaltando, Corno, le capacità dell'italiano, per natura, evoluzione e ruolo attuale, di divenire ‘la’ metalingua.

Hans-Jürgen Krumm<sup>38</sup> ha evidenziato le contraddizioni europee nel perseguire una politica linguistica che promuova realmente il plurilinguismo. Krumm ricorda la vocazione plurilingue dell'identità europea e ribadisce con vigore la necessità di abbandonare il modello del parlante

---

<sup>31</sup> CURCI - DELL'ASCENZA 2003

<sup>32</sup> Di grande interesse al riguardo tutti i materiali pubblicati sul sito del Centro Internazionale sul Plurilinguismo di Udine; <http://web.uniud.it/cip/>, il gruppo di studio sull'Eurolinguistica, irradiatosi dall'ELAMA (Linguistischer Arbeitskreis Mannheim). Di recente creazione è, all'interno del grande gruppo dell'Eurolinguistica, la società Eurolinguistica-Sud: <http://www.eurolinguistica-sud.org/homepage.html>

<sup>33</sup> CONSIGLIO D'EUROPA 2002, p. 7

<sup>34</sup> HORNUNG 2001

<sup>35</sup> KRUMM 2001

<sup>36</sup> LAVINIO 1997

<sup>37</sup> CORNO 2000 e 2001

<sup>38</sup> KRUMM, H.-J. 2003. Krumm è ritornato a ribadire vigorosamente le sue posizioni nel discorso che ha concluso i lavori della XIII Internationale Deutschlehrertagung (Graz, 1-6 agosto 2005) e nell'intervento al seminario nazionale Lend “Lingue e culture: una sfida per la cittadinanza”.

nativo, se si vuole realizzare il plurilinguismo nel curriculum. Flessibilità dei modelli, diversificazione degli obiettivi e dei profili: queste condizioni devono essere soddisfatte se si vuole rendere l'educazione plurilingue una realtà<sup>39</sup>.

Un ripensamento dei curricoli in questa direzione dovrà necessariamente essere accompagnato da una profonda riforma della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti. Già nel curriculum universitario non va mai perso di vista che sono loro, ancor prima degli studenti, a dover soddisfare le priorità delineate dal Libro Bianco e ribadite energicamente con la strategia di Lisbona, vale a dire la padronanza di almeno tre lingue. Gli insegnanti dell'area linguistica, inoltre, dovranno possedere salde conoscenze di linguistica, anche di linguistica acquisizionale e linguistica tipologica. La pratica didattica deve infine prevedere momenti comuni di progettazione e di realizzazione dei percorsi, affinché la didattica integrata, punto cardine dell'educazione plurilingue non resti una parola priva di contenuto.

#### LITERATUR

- K.-R. Bausch, M. Heid (a cura di), *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, Bochum: Brockmeyer, 1990
- J.-C. Beacco, / M. Byram, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe, De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*, Strasburgo : Consiglio d'Europa, Politiche linguistiche, 2003
- M.C. Berger/ A.M. Curci/ A. Gasparro, *Good + gut = ottimo. Ein Modul für die ersten 30 Unterrichtsstunden Deutsch als 2. Fremdsprache an italienischen Schulen*, Milano: Goethe Institut Inter Nationes, 2003
- Commissione Europea, *Insegnare ad apprendere – Verso la società conoscitiva*, Bruxelles – Lussemburgo, CECA-CE-CEEA, 1995
- Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Traduzione di Franca Quartapelle e Daniela Bertocchi, Milano: La Nuova Italia Oxford, 2002
- D. Corno, *A che serve l'italiano*, in "LEND" XXIX n. 3 (giugno 2000)
- D. Corno, *La grammatica per tipi*. Relazione pronunciata in occasione del Seminario di studi del MPI, svoltosi a Ferrara nel maggio 2001
- E. Costanzo, "L'educazione linguistica in Italia: un'esperienza per l'Europa?", *Lend* anno XXXIV (dicembre 2005) n. 5, pp. 28-37
- A.M. Curci, "Chi non conosce lingue straniere, non sa nulla della propria", *Lend*, anno XXXI (giugno 2002), n. 3, pp. 12-19
- A.M. Curci, "After English, German. A snapshot, some ideas and six principles", *Perspectives*, Vol. XXIX (autunno 2002), n. 2, 93-105
- A.M. Curci, *Il nodo delle lingue straniere*, in: Bonezzi, O. (a cura di), *Nella scuola di mezzo*, Milano, La linea editrice, 2004, 87-93
- A.M. Curci, „Felix Krull, ein Jongleur der Mehrsprachigkeit“, *PerVoi. Zeitschrift für Deutschlehrerinnen in Italien*. Januar bis Juni 2005, 28-31
- A.M. Curci / C. Dell'Ascenza, *Dal capitolo 5 del Quadro: Le competenze di chi apprende e usa la lingua. Alcune considerazioni in merito alla didattica del plurilinguismo*, Materiali elaborati per il corso di aggiornamento in servizio "Quale grammatica per un curriculum plurilingue?", Scuola Media Statale "Gramsci", Aprilia, gennaio-maggio 2003
- A.M. Curci / M. Rainoldi, *La competenza plurilingue. Dal parziale al trasversale: i suoni*. Attività di laboratorio per la piattaforma PuntoEdu, INDIRE 2004
- A.M. Curci / M. Rainoldi, *La competenza plurilingue. Dal parziale al trasversale: il vestiario*. Attività di laboratorio per la piattaforma PuntoEdu, INDIRE 2004
- M. Dodman, "Educazione plurilingue nella realtà multiculturale", *APZ. Arbeitsgemeinschaft Pädagogische Zeitschrift*, Bolzano 2000
- M. Dodman, "Educazione plurilingue precoce", *I diritti della scuola*, n.0, anno I (marzo 2004), 41-43

---

<sup>39</sup> "Mehrsprachigkeit verwirklichen bedeutet, an Stelle isolierter Lehrangebote in verschiedenen Sprachen eine curriculare Mehrsprachigkeit zu entwickeln, die den Lernenden unterschiedliche Optionen für die Entfaltung individueller Mehrsprachigkeitsprofile bietet. Mehrsprachigkeit ist zu erreichen, wenn darauf verzichtet wird, jede Sprache komplett zu lernen. Wir brauchen kürzere Sprachlernangebote, die auf sprachliche Handlungsfähigkeit in bestimmten Teilbereichen bzw. bei einzelnen Fertigkeiten zielen", KRUMM, H.-J. 2003, p. 46.

- M. Dodman, "La competenza plurilingue", *I diritti della scuola*, n.1, anno I (luglio 2004), pp. 27-28
- I. Gogolin, *Der monolinguale Habitus in multilingualen Klassen*, Münster: Waxmann, 1994
- A. Hornung, "Gleichberechtigung der Sprachen im Klassenzimmer", *ÖdaF-Mitteilungen* 1/2001. 48-58
- B. Hufeisen/G. Neuner (a cura di), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Goethe Institut Inter Nationes, Europäisches Sprachenzentrum, Council of Europe Publishing, 2003
- F. G. Königs, *Mehrsprachigkeit statt Sprachenlosigkeit*, X. Lateinamerikanischer Germanistenkongress, 2000
- H.-J. Krumm, *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*, Wien: Eviva, 2001
- H.-J. Krumm, *Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit*, in: B. Hufeisen/G. Neuner (a cura di), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen - Deutsch nach Englisch*, Goethe Institut Inter Nationes, Europäisches Sprachenzentrum, Council of Europe Publishing, 2003, 35-49
- C. Lavinio, *Il plurilinguismo nel curricolo*, intervento al seminario di studi e produzione: Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media, Piacenza 22-24 aprile 1997
- F.-J. Meissner/ M. Reinfried (a cura di), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 1998
- F. -J. Meissner, "Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik", *Grenzgänge*, 6, n. 12, 1999, 62-80
- G. Neuner, *Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik*, in: HUFEISEN, B./NEUNER, G., (a cura di) (2003), pp. 13-34
- G. Neuner/ B. Hufeisen (a cura di), *Tertiärsprachen lehren und lernen. Beispiel: Deutsch nach Englisch*. München: Goethe Institut Inter Nationes, 2000
- M. Wandruszka / I. Paccagnella, *Introduzione all'interlinguistica*, Palermo: Palombo, 1974
- M. Wandruszka, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, Stuttgart: Kohlhammer, 1979

Anna Maria Curci ist Lehrerin an einem neusprachlichen Gymnasium in Rom, wo sie Deutsch als zweite Fremdsprache unterrichtet. Sie ist DaF-Fortbilderin und Mitglied der Segreteria Nazionale von *lend* - Associazione di lingua e nuova didattica.

[annamaria.curci@tiscali.it](mailto:annamaria.curci@tiscali.it)