

QUADERNI DELLA RASSEGNA  
197.



**LINGUE, TESTI E DISCORSI**  
**Studi in onore di Paola Desideri**

**A cura di Mariapia D'Angelo e Martina Ožbot**



**Franco Cesati Editore**

Il volume è stato realizzato con il contributo del Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Moderne dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara e del Dipartimento di Lingue e Letterature Romanze della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Lubiana.

ISBN 978-88-7667-928-5

© 2021 proprietà letteraria riservata  
Franco Cesati Editore  
via Guasti, 2 - 50134 Firenze

In copertina: Piero della Francesca, *Adorazione della Croce e incontro tra Salomone e la Regina di Saba* (1452-1458), particolare, Arezzo, Basilica di San Francesco.

[www.francocesatieditore.com](http://www.francocesatieditore.com) - email: [info@francocesatieditore.com](mailto:info@francocesatieditore.com)

## INDICE

Tabula gratulatoria	p. 9
Mariapia D'Angelo, Martina Ožbot, <i>Introduzione</i>	» 11
<i>Bibliografia degli scritti di Paola Desideri</i>	» 17
I. DISCORSO E COMUNICAZIONE	
Benedetta Baldi, <i>I simboli nella comunicazione politica: evocare altri mondi</i>	» 31
Massimo Vedovelli, <i>L'Italian Sounding: per un modello di analisi semiotico-linguistica dei processi produttivi nei contesti di emigrazione italiana nel mondo</i>	» 47
Antonella Benucci, Giulia Grosso, <i>Rappresentazioni e autorappresentazioni degli immigrati nel cinema italiano: codici linguistici, extralinguistici e rappresentazioni discorsive dal film al documentario</i>	» 65
Anna De Marco, « <i>That tone says "Why am I wasting my breath on you"</i> »: <i>emozioni, prosodia e (s)cortesia linguistica</i>	» 87
Girolamo Tessuto, <i>Appraisal engagement patterns in Brexit opinion-bearing blogs</i>	» 103
II. LINGUE E TESTI IN CONTATTO	
Leonardo M. Savoia, Benedetta Baldi, <i>Fenomeni di contatto nel dialetto francoprovenzale di Celle di San Vito: i possessivi</i>	» 119
Sandro Caruana, Matteo Santipolo, <i>In touch with reality or wishful thinking? Reflections on language policies and planning in multilingual contexts</i>	» 135

Oliver Currie, *Folklore collection and the language question in 19<sup>th</sup> century multilingual nation states* » 155

Bruna Di Sabato, Antonio Perri, "The sex of my guitar". *La traduzione come strumento didattico per favorire la consapevolezza della categoria di genere grammaticale* » 173

Martina Ožbot, *Per un riesame del rapporto tra la traduttologia e la linguistica* » 191

Laura Salmon, A.A. *Potebnja, il negletto genio slavo. Dalle lezioni sulla teoria dell'arte verbale: introduzione e traduzione della lezione ottava* » 203

### III. DIDATTICA DELLE LINGUE ED EDUCAZIONE LINGUISTICA

Bona Cambiaghi, *Dalla proto-glottodidattica alla glottodidattica affermata* » 221

Patrizia Mazzotta, *La sociolinguistica di Hymes e il concetto di competenza comunicativa* » 227

Daria Coppola, *L'educazione linguistica oggi: problemi aperti, nuove istanze e buone pratiche* » 239

Paolo E. Balboni, *La necessità di un'evoluzione nei modelli di formazione degli insegnanti di educazione linguistica* » 253

Anthony Mollica, *Motivating Language Students with Recreational Linguistics* » 263

Michele Daloiso, Marco Mezzadri, *Valutare l'impatto della conoscenza di base e della sua categorizzazione sulla comprensione* » 287

### IV. CLIL E DISCORSO ACCADEMICO-DISCIPLINARE

Carmel Mary Coonan, *Language education of teachers: the impact of CLIL* » 305

Graziano Serragiotto, *CLIL, microlingue, EMI* » 319

Flora Sisti, *Venti anni di studi CLIL: la parola a studenti e docenti universitari* » 329

Mariapia D'Angelo, *Discorso accademico-disciplinare in prospettiva glottodidattica: una proposta multilingue corpus based per il linguaggio dell'architettura e delle costruzioni* » 347

Indice dei nomi » 363

## TABULA GRATULATORIA

Rossella Abbaticchio, Bari	Carla Marelo, Torino
Carla Bagna, Siena	Carlo Martinez, Pescara
Paolo E. Balboni, Venezia	Patrizia Mazzotta, Bari
Benedetta Baldi, Firenze	Marco Mezzadri, Parma
Antonella Benucci, Siena	Anthony Mollica, St. Catharines (On)
Lucia Bertolini e Carlo Consani, San Giovanni Teatino (Ch)	Erika Nardon-Schmid, Brescia
Elisabetta Bonvino, Roma	Franca Orletti, Roma
Bona Cambiagli, Milano	Martina Ožbot, Lubiana
Sandro Caruana, Malta	Antonio Perri, Napoli
Jan Casalichio, Palermo	M. Emanuela Piemontese, Roma
Cristiana Cervini, S. Lazzaro di Savena (Bo)	Gianfranco Porcelli, Milano
Carmel Mary Coonan, Venezia	Laura Salmon, Genova
Daria Coppola, Perugia	Matteo Santipolo, Padova
Oliver Currie, Lubiana	Eleonora Sasso, Pescara
Paolo D'Achille, Roma	Lorena Savini, Pescara
Mariapia D'Angelo, Pescara	Leonardo M. Savoia, Firenze
Michele Daloso, Parma	Graziano Serragiotto, Venezia
Anna De Marco, Cosenza	Salvatore Claudio Sgroi, Catania
Antonella Del Gatto, Pescara	Flora Sisti, Urbino
Barbara Delli Castelli, Pescara	Girolamo Tessuto, Napoli
Bruna Di Sabato, Napoli	Massimo Vedovelli, Siena
Silvia Gilardoni, Milano	Luciano Vitacolonna, Roma
Giulia I. Grosso, Cagliari	Giscl Piemonte, Carrù (Cn)
Riccardo Gualdo, Roma	
Maria Rita Leto, Pescara	

DARIA COPPOLA\*

## L'EDUCAZIONE LINGUISTICA OGGI: PROBLEMI APERTI, NUOVE ISTANZE E BUONE PRATICHE

### 1. Introduzione

Le diverse definizioni che gli studiosi hanno dato di educazione linguistica (EL) ne hanno messo in luce oltre ai due assi portanti, e cioè la lingua/le lingue e il processo di insegnamento-apprendimento, anche gli aspetti formativi e quelli più propriamente didattici, l'istanza sociale e quella democratica, la stretta relazione con l'ambito di ricerca denominato linguistica educativa, la trasversalità ai diversi ambiti disciplinari<sup>1</sup>.

Oggi l'EL si configura sempre più come un processo educativo inclusivo e integrato il cui ambito si estende a tutte le lingue che si insegnano e si parlano a scuola (L1, L2, LS) e, più in generale, a tutti i codici e le varietà con cui gli alunni entrano in contatto. L'ampiezza del campo che essa abbraccia e le inevitabili implicazioni che dal piano linguistico ed educativo si estendono a quello sociale, politico e culturale, generano problemi complessi per la cui soluzione si rende necessaria una visione ad ampio spettro delle sue istanze educative, anche al fine di scongiurare posizioni anacronistiche e inadeguate.

In questo contributo partiremo da uno dei problemi più discussi, quello delle gravi carenze linguistiche degli studenti, riproposto nel 2017 in seguito alla pubblicazione di una lettera aperta sottoscritta da seicento docenti universitari<sup>2</sup>, per analizzare

\* Università per Stranieri di Perugia.

<sup>1</sup> Per ulteriori spunti di riflessione sulle sfide che interessano oggi l'educazione linguistica, si rimanda alle seguenti curatele: SANTIPOLO/MAZZOTTA 2018 e COPPOLA 2019a.

<sup>2</sup> La lettera, prima di essere diffusa sui media, è apparsa come post sul blog del "Gruppo di Firenze": [gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html](http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html).



le diverse posizioni assunte in questa circostanza e le proposte di soluzione avanzate, dalle quali trapelano visioni prospettiche più o meno ampie sul sistema educativo nazionale e sull'EL. Successivamente ci soffermeremo sulle sfide che riguardano oggi l'educazione in generale e quella linguistica in particolare, alla luce dei nuovi scenari socioculturali e delle sollecitazioni provenienti dalle principali istituzioni educative internazionali e da alcuni documenti programmatici. Infine presenteremo una possibile risposta alle nuove sfide attraverso una proposta metodologica che, partendo da una concezione ampia di lingua, apprendimento ed EL, prospetta soluzioni in linea con le esigenze della scuola di oggi e del prossimo futuro; la validità di questa proposta è stata suffragata dai risultati positivi ottenuti in oltre dieci anni di implementazione nelle scuole e all'università, e, più recentemente, dagli esiti di una sperimentazione sulla quale ci soffermeremo brevemente a conclusione di questo lavoro.

## 2. Un problema ancora aperto

La denuncia del progressivo degrado in cui versa l'italiano e dei bassi livelli linguistici in uscita degli studenti si accompagna di solito a una critica più generale che investe le scelte politiche in ambito educativo, i programmi ministeriali, la formazione degli insegnanti e, in definitiva, il ruolo educativo della scuola. Così è accaduto anche con la pubblicazione, il 4 febbraio del 2017, della *Lettera aperta sul declino dell'italiano a scuola*, indirizzata al Presidente del Consiglio, alla Ministra dell'Istruzione e al Parlamento, e sottoscritta da seicento docenti universitari (comunemente nota come "lettera dei 600"), che ha portato all'attenzione pubblica un problema annoso e ancora aperto. La denuncia delle scarse competenze linguistiche degli studenti, i quali – si scrive nella *lettera* – alla fine del percorso scolastico e anche all'università «commettono errori appena tollerabili in terza elementare», è infatti diventata ben presto il pretesto per attaccare le scelte di politica scolastica che hanno profondamente mutato il sistema d'istruzione tradizionale, avallando il permissivismo educativo, frutto delle lotte antiautoritarie della scuola militante degli anni Sessanta e Settanta.

La pubblicazione, a tre giorni di distanza, di una replica alla lettera da parte della docente Maria Giuseppa Lo Duca (LO DUCA 2017), ha provocato un dibattito/scontro tra due diversi schieramenti. Da una parte il fronte di chi ha adottato una prospettiva rivolta al passato, al periodo precedente le derive lassiste favorite da quanti, troppo impegnati nella critica alla scuola tradizionale, hanno avallato un progressivo calo di qualità dell'insegnamento, antepoendo agli obiettivi educativi di una scuola esigente quelli politici di una scuola per tutti<sup>3</sup>. Dall'altra parte il fron-

<sup>3</sup> Obiettivo polemico della prima lettera è la politica delle riforme degli anni Settanta e dei suoi promotori, da Don Milani a De Mauro e a quanti hanno portato avanti l'ideale di una ED democratica e di una scuola di tutti e per tutti.

te di chi, al contrario, ha analizzato il problema rimanendo ancorato al presente e accettando le riforme che, nel tempo, si sono rese necessarie per adeguare la scuola ai cambiamenti sociali.

Vediamo brevemente come dal diverso modo in cui è stato affrontato nelle due lettere il problema delle carenze linguistiche degli studenti, trapeli una diversa concezione della scuola e del suo ruolo educativo.

### 2.1. *Le due lettere*

La lettera dei 600 imputa la responsabilità del fatto che troppi ragazzi «scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente» agli otto anni del primo ciclo di istruzione e alle insufficienze dei programmi ministeriali. I suoi firmatari invocano pertanto un intervento politico adeguato alla gravità della situazione, incentrato sulla revisione in senso prescrittivo delle *Indicazioni nazionali* per il primo ciclo (MIUR 2012) per quanto riguarda i traguardi intermedi da raggiungere nelle competenze di base, le tipologie di esercitazioni, le verifiche periodiche degli aspetti formali della lingua (tra le prove indicate, il dettato ortografico, il riassunto, l'analisi grammaticale e la scrittura corsiva a mano) e la partecipazione di insegnanti delle medie e delle superiori rispettivamente alla verifica in uscita dalla primaria e all'esame di terza media.

Nella sua risposta, Lo Duca critica la visione riduttiva di apprendimento linguistico che emerge dalla lettera: attribuire la responsabilità e l'onere dell'insegnamento formale della lingua al solo primo ciclo d'istruzione, significa ignorare il fatto che il processo di apprendimento linguistico occupa l'intero percorso formativo dello studente, o meglio l'intero arco della sua vita. Tra l'altro, rileva la docente, il lavoro sulla lingua nella scuola primaria è ben più adeguato di quello svolto nei segmenti successivi d'istruzione: «in Italia ci si occupa di lingua moltissimo nella scuola primaria, ancora abbastanza nella scuola media, poco nel biennio, pochissimo nel triennio», e anche all'università «si scrive poco, e non si corregge quasi mai». Per quanto riguarda poi i programmi ministeriali, Lo Duca ritiene le *Indicazioni per il primo ciclo* attente all'importanza della lingua e del suo insegnamento, a differenza delle *Linee guida* per la scuola secondaria di secondo grado (MIUR 2010) che contengono solo indicazioni vaghe e limitate al programma del biennio, mentre il successivo triennio è dedicato completamente alla storia della letteratura.

I media fecero da cassa di risonanza al dibattito che seguì alla pubblicazione delle due lettere; la quantità e la qualità degli interventi da parte di docenti, intellettuali e studiosi furono tali da far pensare a una nuova questione della lingua, che vedeva contrapposti “i conservatori”, favorevoli alla lettera di denuncia, e “i progressisti”, favorevoli alla replica (FIORENTINO/DE SANTIS 2018).

Da un'analisi degli articoli che popolarono i giornali, ma soprattutto dagli interventi sui *social* si evince la volontà dei nostalgici della scuola del “leggere, scrive-

re e far di conto” di cancellare con un colpo di spugna il percorso di mezzo secolo fatto dal sistema educativo: le loro accuse per i mancati traguardi linguistici degli studenti non tengono conto dei problemi con cui la scuola deve confrontarsi oggi, dalla gestione della complessità delle classi plurilingui e inclusive alla crisi delle pratiche educative tradizionali conseguente ai processi di globalizzazione e alla diffusione pervasiva della tecnologia. Di contro, c'è chi, senza eludere il problema, cerca soluzioni aderenti alla realtà della scuola e alle sfide che essa deve affrontare, tiene conto dei cambiamenti socioculturali con i quali deve confrontarsi, spesso senza un'adeguata preparazione e in assenza di risorse, chiede risposte politiche adeguate che coinvolgano l'intero sistema educativo, non solo il suo segmento di base.

### 3. Nuovi scenari educativi e nuove sfide per l'EL

Come abbiamo visto, nella replica alla lettera dei 600, Lo Duca difende le *Indicazioni nazionali per il primo ciclo*, che ritiene adeguate alle esigenze della scuola, anche se migliorabili. La prima versione del 2012, a cui nelle due lettere si fa riferimento, risulta senza dubbio migliorata con la successiva pubblicazione del 2018 delle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR 2018), il cui scopo dichiarato è dare una risposta più concreta alle sfide che investono la scuola, tenendo in debito conto le sollecitazioni provenienti da istituzioni sovranazionali di portata mondiale ed europea, quali l'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile (ONU 2015), con il suo programma d'azione delle "5P" (Persone, Pianeta, Prosperità, Pace, Partnership), e la *Raccomandazione* relativa alle «competenze chiave» per lo sviluppo della cittadinanza attiva (PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO 2006), riproposta più recentemente in una nuova versione con una forte curvatura verso valori quali i diritti umani, gli stili di vita sostenibili, la parità di genere, l'inclusione, la cultura non violenta, la cittadinanza globale (PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO 2018).

Le *Indicazioni* del 2018 rivisitano e aggiornano istanze già presenti nella prima versione, disegnando i contorni di una scuola al passo con la complessità delle nostre società globalizzate e multiculturali, nella quale l'insegnamento della lingua, come quello di tutte le altre discipline, si intreccia con temi, comportamenti e competenze trasversali di carattere etico-sociale, come il prendersi cura di sé, degli altri e dell'ambiente, lo sviluppo dell'autonomia e del senso di responsabilità, la disponibilità al dialogo, alla cooperazione e alla solidarietà, la consapevolezza e l'accettazione delle diversità, senza tuttavia trascurare che «la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi e che la lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero e per la riflessione sull'esperienza e il sapere dell'umanità».

Ne risulta un quadro complesso, del quale chi opera nella scuola spesso non si rende conto fino in fondo, forse perché troppo impegnato a fronteggiare le quoti-

diane richieste ed emergenze. Questo è quanto si ricava anche da alcune interviste che hanno riguardato un campione composto da 45 partecipanti, tra insegnanti di diversi ordini di scuola e studenti universitari (per un'analisi approfondita dei risultati, cfr. COPPOLA 2019b). Prendendo spunto dalla denuncia contenuta nella lettera dei 600, l'intervista si prefiggeva di indagare la loro opinione sui livelli linguistici in uscita degli studenti. Dalle risposte si evince che tutti gli insegnanti rilevano il problema, ma ne riconducono la causa all'impoverimento linguistico della realtà familiare e sociale degli alunni o alla perdita da parte della scuola del suo antico prestigio sociale; nessun riferimento significativo viene fatto ai nuovi scenari tracciati dalle *Indicazioni nazionali* del 2018 e dai documenti sovranazionali che ne costituiscono lo sfondo. Anche le proposte di soluzione del problema si incentrano prevalentemente su liste di attività di recupero o potenziamento delle abilità orali e soprattutto scritte, senza un'adeguata riflessione sugli obiettivi didattici e sulle metodologie.

Eppure un programma di EL al passo con le nuove esigenze formative non può esimersi, specie nella scuola dell'obbligo, dal fare i conti con i cambiamenti sociali in atto e, di conseguenza, non può considerare in modo assoluto gli obiettivi e i traguardi disciplinari, senza intrecciarli con obiettivi e traguardi di ordine superiore che riguardano valori come il rispetto dei diritti umani, lo sviluppo sostenibile, la solidarietà, la cittadinanza attiva. In concreto, sarebbe improduttivo pensare di risolvere le difficoltà linguistiche degli alunni proponendo obiettivi disciplinari avulsi dalla realtà in cui la scuola si trova ad operare e dalle difficoltà che ne derivano: si pensi ad esempio alle politiche di inclusione, che pongono in primo piano il diritto alla formazione degli alunni con disabilità o con disturbi di apprendimento di diverso tipo e grado, o anche all'eterogeneità linguistica e culturale che caratterizza le odierne classi multietniche e che impone strategie educative finalizzate a scongiurare chiusure e discriminazioni nei confronti del "diverso" e a favorire il dialogo, o ancora alla promozione di stili di vita sostenibili di cui la scuola è chiamata a farsi portavoce. Questo non deve ovviamente far ripiegare su posizioni lassiste per quanto riguarda i traguardi disciplinari, ma deve piuttosto spingere a cercare soluzioni creative ai problemi nati dalle odierne emergenze educative, evitando di rivolgersi verso anacronistici modelli di scuola. In questa prospettiva si muovono i documenti che supportano una strutturazione dei curricoli e delle proposte didattiche basata sugli assi culturali connessi con le competenze chiave di cittadinanza, più che sulle singole discipline.

Per concludere, l'incompetenza linguistica messa in luce nella lettera dei 600 forse non dipende tanto dall'inadeguatezza dei programmi scolastici o dalla scarsa preparazione degli insegnanti, quanto piuttosto dalla persistenza nella prassi didattica di obiettivi e metodi tarati su una scuola non più attuale e su alunni diversi da quelli che popolano oggi le classi. Obiettivi e metodi dovrebbero essere ripensati e riformulati alla luce dei nuovi scenari, che comprendono anche il nuovo modo di leggere, scrivere comunicare e apprendere attraverso la rete e i *social*, e il nuovo

plurilinguismo generato dai flussi migratori e dal processo di globalizzazione: l'uno e l'altro non possono non avere ripercussioni sui traguardi dell'EL.

#### 4. Una possibile risposta: le buone pratiche per una scuola plurilingue e inclusiva

Una delle istanze storiche dell'EL, fin dal momento in cui, negli anni Settanta, si è imposta con forza, è stata quella democratica di garantire a tutti gli alunni un'adeguata formazione linguistica, intesa come chiave d'accesso ai saperi e alla partecipazione sociale (DE MAURO 2018). Quest'istanza è quanto mai valida oggi, anche se gli scenari socioculturali sono mutati e il fenomeno di deprivazione linguistica interessa soprattutto gli alunni immigrati, radicati dall'ambiente idiomatologico e culturale nativo, i nuovi «invisibili» (DESIDERI 2016).

Nelle odierne classi multietniche e inclusive si impone pertanto la scelta di metodologie idonee a sviluppare la competenza linguistica profonda e arricchire lo spazio linguistico degli alunni, valorizzare la diversità linguistico-culturale rendendola una risorsa per tutti, promuovere il diritto al plurilinguismo (COPPOLA 2016a), utilizzare in modo consapevole la tecnologia di ultima generazione per creare ambienti di apprendimento cooperativi funzionali a una costruzione congiunta dei saperi e delle competenze.

Le proposte metodologiche che si ispirano all'approccio dialogico tengono conto di queste istanze, partendo da una concezione ampia di lingua e di apprendimento linguistico e proponendo soluzioni didattiche adeguate ai nuovi scenari e alle nuove emergenze educative. Non possiamo qui soffermarci sui progetti e sulle numerose proposte di matrice dialogica da noi implementate, a partire dal 2009, in scuole e in corsi universitari, in percorsi di formazione per futuri insegnanti e in corsi di aggiornamento professionale (per le quali rimandiamo a COPPOLA 2009, 2011a, 2011b, 2016b, 2017; COPPOLA/MORETTI 2018); ci limitiamo a presentare brevemente una recente sperimentazione che si è conclusa nel 2018 e che ha riguardato le prime e seconde classi di una scuola secondaria di primo grado. I traguardi linguistici raggiunti dal campione sperimentale, soprattutto per quanto riguarda la competenza metalinguistica, la competenza semantica profonda e l'uso appropriato del lessico, la competenza comunicativa e alcuni aspetti della competenza testuale, hanno comportato la regolare adozione, da parte degli insegnanti coinvolti nella sperimentazione, di buone pratiche basate su tecniche dialogiche.

##### 4.1. Un progetto sperimentale

Nel 2015/2016 ha preso avvio un progetto sperimentale triennale che ha coinvolto l'Università di Pisa, l'ILC-CNR "Antonio Zampolli" e alcune classi della scuola secondaria di primo grado caratterizzate da una presenza di alunni immi-

grati di seconda generazione e di alunni con DSA significativamente superiore alla media nazionale<sup>4</sup>. Per l'implementazione del progetto sono state utilizzate metodologie e tecniche dell'approccio dialogico, in particolare il Cooperative BYOD, che impiega la tecnologia *mobile* per potenziare gli effetti cooperativi del lavoro di gruppo (COPPOLA 2015).

Tra gli obiettivi generali del progetto:

- dare visibilità e valorizzare la diversità linguistica e culturale che caratterizza oggi le classi, rendendola una risorsa e un punto di forza per tutti gli alunni;
- motivare gli alunni all'apprendimento dell'italiano e delle altre lingue presenti/insegnate a scuola, favorendo la formazione plurilingue (in linea con le indicazioni del Consiglio d'Europa);
- promuovere, attraverso l'incontro con la molteplicità delle lingue presenti in classe, l'accettazione della diversità nelle sue diverse forme e il superamento di pregiudizi culturali.

Gli obiettivi più specifici sono stati:

- verificare se e in quale misura l'insegnamento contemporaneo e contestualizzato di più lingue, basato su tecniche glottodidattiche dell'approccio dialogico e supportato dalla tecnologia, influisca positivamente sull'apprendimento dell'italiano e delle altre lingue insegnate a scuola;
- verificare se e in quale misura l'analisi metalinguistica, basata su confronti interlinguistici spontanei e guidati, e la riflessione sociolinguistica contribuiscano a sviluppare la competenza linguistica profonda degli alunni e ad arricchire il loro repertorio, con esiti positivi nelle loro produzioni orali e scritte;
- verificare se e in quale misura l'insegnamento plurilingue e il lavoro cooperativo in gruppi eterogenei dal punto di vista linguistico, culturale e delle abilità influisca positivamente sull'atteggiamento degli alunni verso le altre culture (curiosità, interesse, accettazione);
- approntare test plurilingui idonei a valutare la competenza linguistico-comunicativa degli alunni, tenendo conto dell'intero repertorio linguistico della classe.

Diversamente da quanto accade di norma a scuola, dove le lingue vengono insegnate come discipline separate, senza tener conto del naturale processo acqui-

<sup>4</sup> Sono state coinvolte nella sperimentazione le classi prime e seconde dell'Istituto Comprensivo "Giorgio La Pira" di Campi Bisenzio.

sizionale, e dove lo stesso studente viene valutato in ogni singola lingua curricolare, ignorando (e ostacolando) l'uso spontaneo del *translanguaging*, nel progetto è stato previsto l'impiego contemporaneo di tutte le lingue insegnate in classe ed è stato legittimato il ricorso alla L1 degli alunni stranieri, attraverso attività svolte in gruppi eterogenei per lingua e abilità, consegne formulate in più lingue e test plurilingui progettati in modo da superare, anche nella fase della verifica, l'impianto rigidamente monolingue del *language testing*.

Il progetto si è concretizzato nel Modulo sperimentale *In quante lingue mangi?*, composto da due Unità di Lavoro (UdL) di 64 ore complessive. Il tema (il cibo, il modo di cucinarlo e consumarlo, le ricette), scelto in quanto indicatore culturale vicino all'esperienza dei ragazzi, si è rivelato particolarmente motivante nel sollecitare narrazioni e confronti tra tradizioni culinarie molto diverse tra loro, che hanno coinvolto anche i familiari degli alunni. All'interno del Modulo sperimentale, le due UdL hanno condiviso lo scopo generale, gli obiettivi e la metodologia del progetto, mettendo tuttavia a fuoco obiettivi linguistici diversi: la UdL-1 si è concentrata sullo sviluppo della competenza semantica e di quella metalinguistica, mentre la UdL-2 ha prevalentemente riguardato lo sviluppo della competenza comunicativa e di quella testuale.

Di seguito, presentiamo gli aspetti salienti delle due UdL, rimandando, per ulteriori approfondimenti, a COPPOLA 2019c; COPPOLA *et al.* 2017; COPPOLA/MORETTI 2019; COPPOLA/RUSSO 2019.

**UdL-1.** Il campione, suddiviso in campione sperimentale e campione di controllo, era costituito da 133 ragazzi di 11-13 anni, provenienti da classi caratterizzate da un'alta percentuale di alunni stranieri (il 32,3%, a fronte di una media nazionale del 9% nelle scuole di pari grado)<sup>5</sup>, da un'ampia varietà di L1 (alunni provenienti da Albania, Cina, Marocco, Perù, Romania e Russia), dall'insegnamento di 4 lingue: oltre all'italiano (come L1 e L2), l'inglese (prima lingua comunitaria: 3 ore settimanali), lo spagnolo (seconda lingua comunitaria: 2 ore settimanali) e, data l'alta percentuale di alunni sinofoni, il cinese (2 ore settimanali, 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 del 4,2% nelle scuole di pari grado).

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

- attività cooperative supportate dalla tecnologia *mobile* in gruppi di lavoro di 4-5 alunni con differenti livelli di competenza nella lingua italiana e con gradi diversi di sviluppo delle abilità linguistiche;

<sup>5</sup> I dati statistici della UdL-1 si riferiscono al 2015/2016, anno in cui ha avuto inizio la sperimentazione, mentre quelli della UdL-2 si riferiscono al 2017/2018.



- *task* che prevedevano l'uso contemporaneo di tutte le lingue insegnate in classe e frequenti ricorsi alle L1 degli alunni (realizzazione di ricette, descrizione degli ingredienti e dei procedimenti, narrazioni ecc.);
- confronti intra- e interlinguistici ai vari livelli della lingua, partendo da riflessioni metalinguistiche spontanee (osservazione di fenomeni linguistici e formulazione di ipotesi, riflessioni sulla variabilità linguistica in relazione agli usi sociali ecc.);
- attività interculturali (interviste, testimonianze);
- uso di interfacce web dedicate e altre risorse digitali, tra cui *YouTube*, utilizzato per la presentazione dei video delle ricette, *BabelNet*, il dizionario enciclopedico multilingue che forma un *network* semantico di concetti, con immagini e riproduzione fonetica del lemma (NAVIGLI/PONZETTO 2012), e *ImagAct*, un'ontologia interlinguistica multimodale che rende esplicito il campo di variazione pragmatica relativa ai predicati d'azione a media e alta frequenza associando a ogni senso di un verbo scene prototipiche sotto forma di brevi video (MONEGLIA *et al.*, 2012).

Nel campione di controllo (di entrambe le UdL), gli insegnanti si sono invece attenuti alla metodologia che utilizzavano di norma in classe, e cioè lezioni di tipo prevalentemente frontale, con l'introduzione graduale di nuovi input linguistici in ciascuna delle lingue curriculari, seguite da esercizi per lo sviluppo delle abilità linguistiche ripresi dai libri di testo.

Per la verifica della prima UdL, il cui scopo è stato ovviamente solo di tipo euristico, non selettivo, sono stati progettati e somministrati attraverso un'interfaccia web dedicata 4 test digitali nelle 4 lingue curriculari, 2 cooperativi (per verificare i traguardi raggiunti dal gruppo di lavoro) e 2 individuali (per verificare i traguardi dei singoli alunni). I test erano composti da un numero variabile di prove e miravano a verificare capacità logiche (inclusione, esclusione, seriazione, classificazione) e alcuni aspetti delle competenze lessicale, semantica e metalinguistica.

I risultati dei test hanno confermato la netta superiorità del campione sperimentale rispetto a quello di controllo, sia a livello quantitativo (numero di risposte adeguate, numero di parole utilizzate nelle 4 lingue curriculari) sia qualitativo (risposte più articolate, descrizioni più complesse, uso appropriato del lessico).

**UdL-2.** Nel campione della seconda UdL, composto da 119 ragazzi, gli alunni di altra L1 erano il 30,2 % del totale (su una media nazionale che, stando ai dati MIUR 2017/2018, si attestava intorno al 9,4% per alunni di pari età), mentre gli alunni con DSA erano il 10,9% (su una media nazionale di circa il 5,4%), di cui il 9,3% era costituito da alunni di altra L1 certificati per dislessia/disortografia.

Funzionalmente all'obiettivo specifico della seconda UdL, e cioè lo sviluppo della competenza comunicativa e di quella testuale, sono state privilegiate:



- all'inizio, attività interattive tipiche della comunicazione spontanea, attraverso scambi comunicativi con un coetaneo madrelingua inglese che, per storia personale, presentava le caratteristiche tipiche del “parlante plurilingue”, in quanto conosceva, a livelli diversi, tutte le lingue della sperimentazione;
- successivamente, attività di gruppo finalizzate alla comprensione, analisi, pianificazione e produzione di testi, con particolare attenzione alle scritture digitali informali, nelle quali la differenza tra comunicazione orale e scritta diventa molto sfumata.

La verifica della seconda UdL è stata incentrata sulla scrittura individuale di un'email plurilingue da inviare all'amico poliglotta. Anche in questo caso, le produzioni mistilingui degli alunni hanno confermato la superiorità del campione sperimentale rispetto a quello di controllo; le loro email sono infatti risultate:

- mediamente più lunghe: 203 parole (con una differenza tra alunni di L1 italiana / alunni di altra L1 di 149 / 54) contro le 108 del campione di controllo (con una differenza tra alunni di L1 italiana / alunni di altra L1 di 72 / 36);
- più corrette dal punto di vista ortografico e morfosintattico e più appropriate riguardo al lessico;
- più complesse e coese a livello testuale, grazie all'uso di un'ampia gamma di connettivi in tutte le lingue curricolari, eccetto il cinese.

## 5. Conclusioni

I bassi livelli linguistici in uscita degli studenti e le loro scarse competenze nell'italiano costituiscono un problema ancora aperto per l'EL. Lo ha messo in evidenza la lettera di denuncia sottoscritta nel 2017 da seicento docenti universitari, addebitandolo ai programmi ministeriali e all'insegnamento linguistico del primo ciclo di istruzione, e invocando un ritorno alla scuola tradizionale.

Prospettare soluzioni in un'ottica rivolta al passato, alla scuola del dettato ortografico, della scrittura corsiva e dei controlli severi, significa però ignorare i cambiamenti che la scuola ha dovuto affrontare in questo mezzo secolo di storia per poter rispondere in modo adeguato alle mutate esigenze socioculturali. Solo da una prospettiva orientata al presente e al prossimo futuro possono nascere proposte aderenti alle sfide che investono la scuola.

Se si considerano i nuovi scenari educativi delineati in alcuni documenti internazionali e ripresi dalla nuova versione delle *Indicazioni nazionali per il primo ciclo* del 2018, dove gli obiettivi e i traguardi disciplinari si intrecciano con il pia-

no assiologico di valori che riguardano la cittadinanza attiva, il rispetto dei diritti umani, la solidarietà e il dialogo interculturale, risulta inadeguato e improduttivo ogni tentativo di risolvere le difficoltà linguistiche degli alunni prescindendo dalla realtà della scuola, che si configura oggi come spazio di inclusione, luogo di incontro (spesso anche di scontro) di molteplici lingue e culture, portavoce di istanze e bisogni diversi e spesso in contraddizione, ambiente educativo privilegiato ma che ha perso il suo originario ruolo centrale, col proliferare delle molteplici fonti di informazione e formazione esterne diffuse in massima parte dalla rete (ne abbiamo fatto esperienza diretta, durante il *lockdown* per la pandemia di Covid-19). Una proposta di soluzione adeguata dovrebbe partire proprio da queste istanze e optare per scelte metodologiche caratterizzate da una visione ampia di lingua, apprendimento ed EL.

Le metodologie e le tecniche di matrice dialogica sembrano corrispondere a tale requisito, stando agli esiti positivi ottenuti in oltre dieci anni di implementazione nelle scuole, all'università e nei corsi di formazione. In particolare, in una sperimentazione triennale che si è conclusa nel 2018, il miglioramento quantitativo e soprattutto qualitativo riscontrato nelle produzioni linguistiche scritte e orali degli alunni, soprattutto per quanto riguarda gli aspetti lessicali, comunicativi e testuali, conferma la validità della metodologia adottata. I risultati sono suffragati dagli 800 testi, in gran parte digitali, raccolti nel corso dei tre anni di sperimentazione nonché dalla diffusione di buone pratiche di matrice dialogica tra gli insegnanti che hanno partecipato al progetto.

## Riferimenti bibliografici

- COPPOLA 2009 = DARIA COPPOLA, *L'interazione glottodidattica. Un approccio dialogico*, in *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, a cura di DARIA COPPOLA, Pisa, Felici, 2009, pp. 95-115.
- COPPOLA 2011a = DARIA COPPOLA, *La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale*, in *Ianua linguarum reserare. Saggi in onore di Bona Cambiaghi*, a cura di CRISTINA BOSISIO, Firenze, Le Monnier, 2011, pp. 163-170.
- COPPOLA 2011b = DARIA COPPOLA, *Tecniche d'interazione tra pari, in presenza e online, per l'apprendimento delle lingue e lo scambio interculturale*, in *Le dimensioni sociali nell'apprendimento e nella formazione. Il ruolo dell'interazione tra pari*, a cura di PAOLA NICOLINI, Bergamo, Junior, 2011, pp. 80-109.
- COPPOLA 2015 = DARIA COPPOLA, *Cooperative BYOD: un approccio plurale alla diversità linguistica e culturale*, in «RILA-Rassegna italiana di linguistica applicata», XLVII (2015), 2-3, pp. 71-87.

- COPPOLA 2016a = DARIA COPPOLA, *Parlo cinese, sono toscano, studio l'inglese. Il diritto al plurilinguismo nella scuola multietnica*, in «Scienza e Pace», VII (2016), 3, pp. 1-16.
- COPPOLA 2016b = DARIA COPPOLA, *La sfida dei corsi di abilitazione: un bilancio e alcune proposte*, in *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, a cura di ANNA DE MARCO, Perugia, Guerra, 2016, pp. 53-65.
- COPPOLA 2017 = DARIA COPPOLA, *In formazione. Una proposta operativa in prospettiva dialogica per gli insegnanti di lingue*, in «Scuola e lingue moderne», LV (2017), 1-3, pp. 14-20.
- COPPOLA 2019a = DARIA COPPOLA (a cura di), *Educazione linguistica e insegnamento*, Pisa, ETS, 2019.
- COPPOLA 2019b = DARIA COPPOLA, *Quale educazione linguistica? Alcune riflessioni a margine del dibattito sullo stato dell'italiano a scuola*, in COPPOLA 2019a, pp. 21-36.
- COPPOLA 2019c = DARIA COPPOLA, *Educare alla diversità linguistica e culturale: tecniche dialogiche e supporti tecnologici*, in COPPOLA 2019a, pp. 115-138.
- COPPOLA et al. 2017 = DARIA COPPOLA, *In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata*, in *Strutture linguistiche e dati empirici in diacronia e sincronia*, a cura di GIOVANNA MAROTTA / FRANCESCA STRIK LIVERS, Pisa, Pisa University Press, 2017, pp. 199-231.
- COPPOLA/MORETTI 2018 = DARIA COPPOLA / RAFFAELLA MORETTI, *Valorizzare la diversità linguistica e culturale. Uno studio di caso*, in *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, a cura di CARMEL MARY COONAN et al., Venezia, Ca' Foscari Edizioni, 2018, pp. 397-412.
- COPPOLA/MORETTI 2019 = DARIA COPPOLA/RAFFAELLA MORETTI, *Task plurilingui per la verifica delle competenze linguistiche, comunicative e testuali*, in *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, a cura di VALENTINA CARBONARA et al., Pisa, Pacini, 2019, pp. 343-356.
- COPPOLA/RUSSO 2019 = DARIA COPPOLA / IRENE RUSSO, *Risorse digitali per il translanguaging e lo sviluppo di competenze lessicali e metalinguistiche*, in *Il parlato e lo scritto: aspetti teorici e didattici*, a cura di VALENTINA CARBONARA et al., Pisa, Pacini, 2019, pp. 267-268.
- DE MAURO 2018 = TULLIO DE MAURO, *L'educazione linguistica democratica*, a cura di SILVANA LOIERO/MARIA ANTONIETTA MARCHESE, Roma-Bari, Laterza, 2018.
- DESIDERI 2016 = PAOLA DESIDERI, *La didattica dell'italiano L2 per gli alunni «invisibili»*, in *Lingua al plurale: la formazione degli insegnanti*, a cura di ANNA DE MARCO, Perugia, Guerra, 2016, pp. 293-306.
- GRUPPO DI FIRENZE 2017 = GRUPPO DI FIRENZE, *Contro il declino dell'italiano a scuola. Lettera aperta di 600 docenti*, [gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html](http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html).

- FIorentino/De Santis 2018 = GIULIANA FIorentino / CRISTIANA DE SANTIS, *La carica dei 600: la campagna mediatica sul declino della lingua italiana*, in «Circula. Revue d'idéologies linguistiques», 2018, 7, pp. 1-28, [www.academia.edu/38205595/La\\_carica\\_dei\\_600\\_la\\_campagna\\_mediatica\\_sul\\_declino\\_della\\_lingua\\_italiana](http://www.academia.edu/38205595/La_carica_dei_600_la_campagna_mediatica_sul_declino_della_lingua_italiana).
- LO DUCA 2017 = MARIA GIUSEPPA LO DUCA, *Lettera di M.G. Lo Duca in risposta alla "proposta dei Seicento" sul declino della scuola italiana*, [www.repubblica.it/scuola/2017/02/09/news/studenti\\_e\\_scrittura\\_la\\_lettera\\_dei\\_linguisti-157960273](http://www.repubblica.it/scuola/2017/02/09/news/studenti_e_scrittura_la_lettera_dei_linguisti-157960273).
- MIUR 2010 = MIUR, *Linee guida per gli istituti tecnici e professionali*, [www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2010/09/22/222/so/222/sg/pdf](http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2010/09/22/222/so/222/sg/pdf).
- MIUR 2012 = MIUR, *Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, [www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf).
- MIUR 2018 = MIUR, *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*, [www.indicazioni-nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf](http://www.indicazioni-nazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni-nazionali-e-nuovi-scenari.pdf).
- MONEGLIA *et al.* 2012 = MASSIMO MONEGLIA *et al.*, *The IMAGACT cross-linguistic ontology of action. A new infrastructure for natural language disambiguation*, in *Proceedings of the 8th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*, Istanbul, European Language Resources Association (ELRA), pp. 2606-2613.
- NAVIGLI/PONZETTO 2012 = ROBERTO NAVIGLI / SIMONE PAOLO PONZETTO, *BabelNet: The Automatic Construction, Evaluation and Application of a Wide-Coverage Multilingual Semantic Network*, in «Artificial Intelligence», CXCIII (2012), pp. 217-250.
- ONU 2015 = ONU, *Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile*, [unric.org/it/agenda-2030](http://unric.org/it/agenda-2030).
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO 2006 = PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO, *Raccomandazione del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN).
- PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO 2018 = PARLAMENTO EUROPEO E CONSIGLIO, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, [eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- SANTIPOLO/MAZZOTTA 2018 = MATTEO SANTIPOLO / PATRIZIA MAZZOTTA (a cura di), *L'educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte educative. Scritti in onore di Paolo E. Balboni*, Torino, UTET, 2018.