

Scienza e Pace

Rivista del Centro Interdisciplinare Scienze per la Pace - Università di Pisa

ISSN 2039-1749

Parlo cinese, sono toscano, studio l'inglese. Il diritto al plurilinguismo nelle scuole multietniche

di Daria Coppola

Research Papers

n. 41 – Dicembre 2016



Parlo cinese, sono toscano, studio l'inglese. Il diritto al plurilinguismo nelle scuole multietniche

di **Daria Coppola**

Dipartimento di Filologia, letteratura e Linguistica

Università di Pisa

daria.coppola@unipi.it

Abstract - After reflection on the social, cultural and political meanings that plurilingualism assumes today, in the European and national contexts, and on the various ways of realising the right to plurilingualism, also in the light of the recent migratory flow, the article presents the results of a didactic experimentation still in progress, the aim of which is to assess the validity of adopting in multi-ethnic classes plurilingual teaching, based on dialogical techniques, aimed at enriching students' linguistic repertoire, making more effective the assessment of their linguistic and communicative competence, through plurilingual tests, facilitating intercultural communication and giving visibility to all the languages present in the class.

1. Da Babele alla Pentecoste: plurilinguismo e diversità

Per riflettere sui significati che il plurilinguismo assume oggi, i due racconti biblici di Babele e Pentecoste possono costituire un buon punto di partenza. Nel racconto della *Torre di Babele* (Genesi 11, 1-9), gli uomini all'inizio parlano la stessa lingua, usano le stesse parole. Il monolinguisimo viene rotto quando essi, mossi dal desiderio di "farsi un nome, per non disperdersi su tutta la terra", si stabiliscono in un luogo, fondano una città e decidono di costruire una torre così alta da raggiungere il cielo; ma Dio scombina i loro piani: scende e confonde la loro lingua, in modo che essi non riescano più a comprendersi l'un l'altro e, di conseguenza, si separino in territori diversi. Nel racconto, il monolinguisimo originario sembra essere alla base di una sosta, una stasi, una chiusura, un movimento in verticale: gli uomini non vogliono più spostarsi, si radicano in un luogo, si chiudono in una torre e procedono verticalmente alla conquista del cielo, forti di una lingua che li rende tutti uguali, di parole che tutti possono comprendere senza sforzo alcuno. L'intervento divino se, da un lato, ha il sapore di una punizione da parte di un Dio preoccupato delle conseguenze del

delirio di onnipotenza degli uomini, dall'altro, diventa la molla per farli rimettere in cammino, per porli di fronte allo scoglio della loro diversità, obbligandoli alla fatica che comporta comprendere ciò che l'altro vuole dirci e alla responsabilità di una comunicazione tra diversi che impone un percorso tutt'altro che semplice e prevedibile.

Nel racconto della Pentecoste (Atti degli Apostoli 2, 1-12), il movimento si svolge invece in orizzontale: il dono divino delle "lingue di fuoco" si distribuisce equamente su tutti gli apostoli, rendendoli capaci di comunicare la Parola alla folla che si è radunata davanti a loro, composta da persone di nazionalità e lingue diverse, che si chiedono stupefatte: "Tutti costoro che parlano non sono forse Galilei? E come mai ciascuno di noi sente parlare nella propria lingua nativa? Siamo Parti, Medi, Elamiti, abitanti della Mesopotamia, della Giudea e della Cappadocia, del Ponto e dell'Asia, della Frigia e della Panfilia, dell'Egitto e delle parti della Libia vicino a Cirene, Romani qui residenti, Giudei e proseliti, Cretesi e Arabi, e li udiamo parlare nelle nostre lingue". È il trionfo del plurilinguismo vissuto come dono, presupposto della comprensione tra diversi e strumento di un dialogo che può svilupparsi solo nella dimensione dell'orizzontalità, quando, abbandonate le torri monolingui, gli uomini accettano la sfida della diversità e si muovono l'uno incontro all'altro, costruendo ponti, collegamenti, relazioni.

Se ci chiediamo a che punto siamo oggi, nel cammino tra Babele e Pentecoste, il bilancio non è incoraggiante: se il plurilinguismo costituisce ormai una realtà e una necessità delle nostre società globalizzate e interconnesse, la comprensione dell'altro e il dialogo appaiono ancora molto lontani dagli scenari pentecostali; gli uomini sembrano decisamente privilegiare la verticalità: arroccarsi in torri per competere in altezza, erigere muri di divisione (come quello tra USA e Messico, fortemente voluto dal presidente Trump e dai suoi elettori), ripristinare frontiere (come sta accadendo in Europa con la sospensione del Trattato di Schengen), interrompere quei pochi ponti costruiti nel tempo, con fatica, dai fautori del dialogo.

Qual è allora il senso e il valore del plurilinguismo oggi, in un mondo che è diventato villaggio globale ma nel quale ciascuno ha paura di aprire la porta al proprio vicino, in una realtà europea e nazionale nella quale la naturale vocazione al plurilinguismo non si è anche trasformata in dialogo attivo e cooperativo?

2. Il plurilinguismo: un diritto?

In un volumetto sul diritto al plurilinguismo (Balboni, Coste, Vedovelli 2014), tre studiosi di glottodidattica e linguistica educativa si confrontano su questo tema, offrendo anche alcune risposte alle domande che ci siamo posti. Paolo Balboni, prendendo atto di una realtà europea che ha disatteso le previsioni ottimistiche dei primi anni del nuovo millennio, non solo per quanto concerne gli aspetti economici e politici, ma anche quelli culturali e linguistici, presenta un'analisi provocatoriamente pessimistica del futuro del plurilinguismo. Secondo lo studioso, infatti, la visione di un'Europa plurilingue, da sempre sostenuta nei documenti europei, è destinata a rimanere solo un'astratta dichiarazione d'intenti, spesso strumentalizzata dai politici. Altre visioni si contrappongono a questa, che egli considera alquanto idealistica: alcune vedono il plurilinguismo come un'eredità del passato destinata a scomparire in tempi più o meno brevi e in modo più o meno *soft* (approccio darwinista), come è accaduto in Italia per i dialetti; altre lo considerano addirittura un danno, un problema da risolvere (approccio *Realpolitik*), perché 23 lingue europee ufficiali sono troppe e sopportare il peso economico di costosi stati e regioni multilingui costituisce uno spreco, specie in tempi di crisi. L'Europa del futuro (ma il processo è già in corso) vedrà, secondo l'autore, la progressiva scomparsa delle lingue minoritarie, la marginalizzazione di quelle degli stati europei più piccoli e più poveri e la riduzione del plurilinguismo alle sole lingue degli stati più forti, alle *working languages* di Bruxelles. Rimarranno solo gli studiosi a sostenere l'importanza della diversità linguistica e culturale, basandosi sui dati scientifici di discipline diverse.

Tutt'altro che pessimistica è invece la visione di Massimo Vedovelli, incentrata sulle dinamiche sociolinguistiche che caratterizzano oggi la nostra realtà nazionale e sulle conseguenze che gli attuali processi demografici, con l'imponente flusso migratorio in atto, avranno non solo a livello socio-culturale e linguistico, ma anche economico, condizionando il mercato del lavoro e il sistema produttivo (l'autore pensa, in positivo, soprattutto ai possibili contatti tra i mercati italiani e quelli dei paesi di origine degli immigrati). Secondo Vedovelli, la presenza massiccia degli immigrati comporta un arricchimento dello spazio linguistico italiano, in quanto aggiunge un quarto asse, quello delle almeno 120 nuove lingue immigrate, agli altri tre che lo caratterizzano, e cioè l'italiano con le

sue varietà, le lingue delle minoranze di antico insediamento e i dialetti con le loro varietà. Le nuove lingue, caratterizzate da bassa fluttuazione sociale e da vitalità d'uso all'interno delle comunità linguistiche, sono spesso ben radicate nel territorio e visibili: se ne trovano le tracce nelle scuole, nei mercati, negli uffici pubblici, nelle strutture sanitarie, insomma in tutti i contesti comunicativi. Per la loro numerosità e per l'alto numero dei gruppi di parlanti, esse determinano modifiche strutturali dell'assetto idiomatologico nazionale, al punto da far parlare di un nuovo e più complesso plurilinguismo, il *neoplurilinguismo*. Secondo lo studioso, infatti, le lingue immigrate oltre ad arricchire lo spazio linguistico nazionale, determinano un'inversione di tendenza rispetto allo storico processo, iniziato con l'unità d'Italia, che ha portato al progressivo affermarsi della lingua nazionale a scapito degli idiomi locali (le vere lingue per molti italiani), e aggiungono così nuova linfa alla tradizionale pluralità idiomatologica, di contro all'affermarsi di una lingua unica. L'immigrato studia e apprende la lingua italiana per gli usi ufficiali, burocratici e lavorativi, ma si trova spesso a interagire con i parlanti locali ricorrendo al dialetto e alle sue varietà. Il particolare contesto plurilingue consente alle lingue immigrate di trovare uno spazio di esistenza che permette loro di mantenere la propria vitalità, non solo dentro la propria comunità linguistica, ma anche fuori, in un processo di negoziazione che modifica e arricchisce il repertorio linguistico di tutti i parlanti. Solo uno spazio linguistico plurimo può consentire sia agli immigrati che agli italiani (di origine immigrata e non) di compiere scelte linguistico-comunicative appropriate al contesto ed efficaci. E, vogliamo aggiungere, solo uno spazio linguistico plurimo può rendere possibile quel dialogo tra diversi che è alla base della comunicazione interculturale.

Decisamente orientato alla realtà educativa della scuola, nella sua dimensione sociale, e a favore del diritto degli alunni a un'educazione plurilingue, "alterculturale" e inclusiva è l'intervento di Daniel Coste. Poiché l'individuo vive entro società che diverranno sempre più multiculturali, necessita di dotarsi di esperienze, strategie e competenze utili per relazionarsi con l'alterità e agire in modo proficuo. Tenendo conto di questa realtà, la scuola dovrebbe non solo aprirsi alla diversità linguistica e culturale, ma riconoscerne il valore intrinseco, rispettarla e farla rispettare, coltivarla e svilupparla, promuovendo un progetto educativo inteso quale processo di "alterazione", di cambiamento del soggetto che apprende e agisce in rapporto a diversi ordini di alterità. In tale progetto è fondamentale che la lingua di scolarizzazione, pur conservando il suo statuto

“naturalmente” privilegiato, non ostacoli i repertori linguistici e culturali diversificati dei ragazzi, ma incoraggi la pluralità linguistica e si presenti essa stessa nella dimensione plurale dei suoi diversi usi (la lingua non è una, uniforme e uni-norme); in caso contrario, essa rischia di impedire ogni apertura verso le lingue e culture altre e di selezionare ed escludere una parte degli alunni. Secondo lo studioso, per ottemperare al proprio compito formativo e garantire il diritto degli studenti a un’educazione pluriculturale e inclusiva la scuola deve riconoscere e valorizzare la loro identità linguistico-culturale individuale e quella delle comunità cui appartengono, approfondire la riflessione sulle diversità culturali, farsi carico e gestire le tensioni e i conflitti che possono nascere nel confronto tra diversi, mettere in relazione lingue e varietà piuttosto che respingerne o isolarne alcune, definire le regole comuni del vivere insieme.

3. Il plurilinguismo nei documenti europei sull’educazione. Verso una nuova concezione di competenza linguistico-comunicativa

L’ingente quantità di documenti sulla formazione linguistica del cittadino europeo dimostrano un notevole interesse da parte dell’Europa per le lingue e l’educazione linguistica. In contrapposizione al modello omologante americano del *melting pot*, l’Unione europea ha adottato il motto “Unità nella diversità”, indicando nella diversità linguistica e culturale uno dei tratti caratteristici dell’Unione, un valore da difendere, e ricorrendo alla metafora della “casa comune”, nella quale possono coesistere tutte le differenze, considerate come una fonte di ricchezza, un ponte verso la comprensione reciproca e la solidarietà (Commissione Europea 2005). La metafora della casa comune regge poco alla luce della crisi economica (con le drammatiche conseguenze per alcuni paesi) e delle scelte politiche che hanno portato alla Brexit e alla sospensione degli accordi di Schengen. Tuttavia la vocazione al multilinguismo resta un tratto caratterizzante della politica europea, che si è indirizzata in questi anni verso la promozione di una maggiore diffusione delle lingue nei sistemi d’istruzione (insegnamento precoce, aumento del numero delle lingue curricolari) accompagnata da azioni e programmi internazionali di studio, ricerca e formazione per la mobilità di studenti e docenti. Anche quando le scelte di

politica linguistica hanno mirato a legittimare e favorire le lingue nazionali poco diffuse, le lingue minoritarie e i dialetti, l'obiettivo è stato quello di un cittadino europeo radicato nella propria identità linguistica e culturale, ma con una competenza plurilingue tale da consentirgli interazioni e scambi appropriati, efficaci e cooperativi in una società sempre più multilingue e multiculturale.

Occorre a questo punto una precisazione terminologica: nei documenti europei si utilizzano i termini "multilinguismo" e "plurilinguismo" con accezioni diverse: mentre nei testi dell'Unione si ricorre in genere al primo per riferirsi, indistintamente, sia al repertorio linguistico individuale che a quello di una comunità, nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* (QCER) e negli altri documenti del Consiglio d'Europa si pone una distinzione tra i due livelli, personale e sociale, e si parla nel primo caso di plurilinguismo e nel secondo di multilinguismo¹.

Il plurilinguismo ha assunto, nel tempo, una particolare rilevanza, non solo nelle politiche linguistiche comunitarie ma anche negli studi di ambito glottodidattico, in quanto è stato collegato al concetto di "competenza". A differenza del multilinguismo, infatti, che nel QCER viene riferito alla coesistenza di più lingue in un contesto sociale (ma anche alla conoscenza di più lingue, considerate però in modo distinto, separate l'una dall'altra), il plurilinguismo viene 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). Questa competenza comprende in realtà un insieme di competenze, abilità e strategie interrelate che il parlante può utilizzare per tutte le lingue che incontra nell'intero arco della propria esistenza (*lifelong learning*). La metafora dell'iceberg, che Cummins (ad es., 2005) utilizza per evidenziare l'influenza della L1 sulla L2, fa cogliere bene l'interdipendenza che sussiste tra le diverse lingue, solo in apparenza separate tra loro, come le punte emerse di un iceberg, in realtà unite in profondità, in un unico blocco. È proprio grazie a questa competenza "sommersa" che il parlante, di fronte a una nuova lingua (ma, più in generale, nell'ambito di ogni evento comunicativo), può servirsi di tutti i codici di cui dispone, compresi quelli non

¹Con "repertorio linguistico" si intende l'insieme delle risorse linguistiche a disposizione di una comunità linguistica o di un parlante; nel primo caso si parla di repertorio comunitario, nel secondo di repertorio individuale.

verbali, funzionalmente ai propri scopi comunicativi (e così facendo, sviluppare ulteriormente la propria competenza e arricchire il proprio repertorio).

Questa visione complessa e interrelata di repertorio e di competenza comporta un importante cambiamento negli obiettivi dell'insegnamento linguistico: non si mira più tanto alla padronanza di una o più lingue apprese separatamente, avendo come modello di riferimento il parlante nativo, quanto piuttosto alla capacità di usare in modo appropriato ed efficace tutte le lingue acquisite o apprese a livelli diversi di competenza. A una concezione statica e separata delle singole lingue e delle singole competenze si sostituisce quindi una concezione dinamica e olistica che mette in crisi la modalità didattica di norma utilizzata nei sistemi di istruzione, dove le lingue vengono insegnate in modo disgiunto e non si tiene conto delle L1 presenti in classe, lasciando così in ombra il naturale processo acquisizionale, che chiama in causa, in modo interrelato, tutte le risorse linguistiche e cognitive dell'apprendente. La nuova concezione fa nascere interrogativi anche riguardo alle modalità di verifica delle competenze linguistiche degli alunni adottate a scuola: che senso ha, infatti, alla luce dei risultati della ricerca (ad es., Shohamy 2011; Shohamy e Menken 2015), ricorrere a un *testing* progettato in modo rigidamente monolingue in tutte le sue tappe (nelle istruzioni, nei diversi item, nelle scale di *rating*, nell'attribuzione dei punteggi)? Perché nelle verifiche in L2 si continua a considerare la L1 dell'apprendente come un'intrusa, piuttosto che come una risorsa fondamentale? Perché anche quando si valuta lo stesso studente su due o più lingue lo si fa in modo separato, una lingua alla volta, trascurando così l'uso spontaneo del *translanguaging*²?

Di questi e altri aspetti e interrogativi abbiamo tenuto conto in un'indagine, svolta tra aprile e giugno 2016, che ha riguardato 133 ragazzi, di età compresa tra gli 11 e i 13 anni, frequentanti le classi prime della scuola secondaria di primo grado dell'Istituto *La Pira* di San Donnino, piccolo centro del comune di Campi Bisenzio (Firenze), caratterizzato da un'accentuata presenza di immigrati di origine cinese, giunti in Italia fin dagli anni ottanta e impiegati nella manifattura del tessile, dei filati e della pelletteria, ai quali si sono aggiunti, più recentemente, immigrati provenienti da altri paesi (Albania, Cina, Marocco, Perù, Romania e Russia), che hanno trovato lavoro soprattutto nell'edilizia

² Il *translanguaging*, rispecchia "the way in which bilinguals use their complex semiotic repertoire to act, to know, and to be" (García e Wei 2014, 137).

(muratori), nell'artigianato e nei servizi domiciliari (badanti). Una dettagliata descrizione delle diverse fasi della nostra indagine è in Coppola *et al.* (in corso di stampa); di seguito ci limitiamo a riassumerne gli obiettivi e i principali risultati.

4. La nostra indagine

La nostra indagine si colloca nell'ambito di una più ampia sperimentazione avviata nel 2015 in alcune scuole della toscana, con l'obiettivo di verificare i punti di forza dell'*approccio dialogico*, un approccio che a livello teorico-epistemologico fa propri i principi euristici del dialogo, e a livello metodologico-implementativo è in grado di abbracciare, in modo interrelato, i molteplici fattori che compongono la competenza linguistico-comunicativa³ (cfr., ad es., Coppola 2009). Alla base di questo approccio vi è una concezione di insegnamento linguistico *complessa*, cioè non minimalistica, e *relazionale*, che tiene conto delle dinamiche intersoggettive che entrano in gioco nel lavoro di gruppo e, più in generale, in ogni interazione (Coppola 2011).

Partendo dal presupposto che le lingue immigrate, assieme a tutte le altre presenti in classe, costituiscono un'importante risorsa linguistica e culturale per tutti gli alunni, lo scopo della nostra indagine è stato sia quello di vagliare le potenzialità delle tecniche dialogiche nel promuovere l'apprendimento delle lingue e arricchire il repertorio linguistico dei ragazzi, sia quello di progettare e implementare prove di verifica più adeguate di quelle tradizionali a testare le competenze linguistico-comunicative e interculturali delle classi multietniche. Le classi in cui siamo intervenuti costituivano un contesto particolarmente ricco ed eterogeneo dal punto di vista linguistico-culturale: alta percentuale di alunni stranieri (il 32,3%, a fronte di una media nazionale del 9%)⁴, nati in massima parte in Italia da genitori immigrati, presenza statisticamente rilevante di alunni con DSA (prevalentemente dislessici e disortografici) anche tra gli immigrati

³ Se teniamo conto delle indicazioni del *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et Ressources (CARAP)* (Consiglio d'Europa 2012), possiamo considerare l'approccio dialogico come un approccio plurale, in quanto prevede attività che coinvolgono contemporaneamente più lingue e culture.

⁴ *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, Servizio statistico (MIUR 2014).

(11,3%, a fronte di una media nazionale dell'1,6% nella scuola primaria e del 4,2% nella secondaria di primo grado), insegnamento curricolare di quattro lingue: l'italiano (che per molti alunni costituiva una L2), l'inglese, lo spagnolo e il cinese (richiesto dall'alto numero di alunni sinofoni). Nell'identificazione del campione sperimentale e di quello di controllo ci siamo basati sui risultati di una preliminare analisi sociolinguistica, in modo che i due campioni presentassero caratteristiche pressoché equivalenti per numero di alunni con altra L1, per livelli di competenza in italiano L2, per presenza di alunni con DSA.

Per la nostra sperimentazione abbiamo scelto un tema particolarmente significativo per i ragazzi e vicino alla loro esperienza, che costituisce anche un importante indicatore culturale: il cibo e i diversi modi di prepararlo e consumarlo. Il Modulo plurilingue *In quante lingue mangi?*, incentrato sul confronto tra ricette e abitudini alimentari tipiche dei paesi di provenienza degli alunni, comprende due unità di lavoro di 32 ore ciascuna. Nella presentazione dei contenuti sono state utilizzate tutte e quattro le lingue insegnate in classe (oltre all'italiano, l'inglese, lo spagnolo e il cinese). Mentre però nelle classi di controllo i docenti hanno impiegato la consueta modalità didattica, sviluppando l'argomento in ciascuna delle lingue curricolari, attraverso lezioni prevalentemente frontali e una metodologia che prevedeva l'introduzione graduale di nuovi input linguistici e la successiva proposta di esercizi nelle singole lingue, nelle classi sperimentali, in continuità con l'approccio dialogico adottato nel corso dell'anno, i ragazzi hanno lavorato cooperativamente, in gruppi di lavoro eterogenei per lingua, cultura e abilità, utilizzando contemporaneamente tutte le lingue presenti in classe, comprese le lingue immigrate, grazie anche al coinvolgimento, attraverso i familiari degli alunni, delle diverse comunità etniche presenti sul territorio.

Per motivi di tempo (l'indagine si è svolta nei due mesi precedenti la fine dell'anno scolastico e dunque ha in parte coinciso con le prove di valutazione per gli scrutini), è stato possibile implementare nel 2016 solo la prima unità di lavoro del Modulo, incentrata in gran parte su attività di descrizione (ad esempio, di ingredienti e procedimenti), manipolazione di oggetti (durante la realizzazione delle ricette) e narrazione (anche attraverso le testimonianze dei familiari degli alunni sulle diverse abitudini alimentari), e finalizzata principalmente alla verifica della competenza lessicale e di quella metalinguistica, attraverso la somministrazione, in modalità digitale, di quattro

test (due cooperativi e due individuali) nelle quattro lingue studiate dai ragazzi. La seconda unità, che avrà inizio nel mese di febbraio 2017, sarà maggiormente incentrata sugli aspetti interculturali e su prove di verifica progettate in modo da tener conto dei requisiti di autenticità, accessibilità e accettabilità del test⁵.

Nel campione sperimentale, le tecniche dialogiche hanno favorito interazioni e scambi nelle L1 dei ragazzi, confronti interlinguistici e analisi metalinguistiche, col frequente ricorso alla pratica del *translanguaging*. Non solo nelle attività del Modulo, ma anche nella somministrazione delle prove di verifica si è fatto spesso ricorso alle L1 dei ragazzi per rendere comprensibili le consegne e il contenuto dei test: ciò ha consentito di dare visibilità (e legittimità) alle lingue d'origine degli alunni immigrati. Funzionalmente agli obiettivi della nostra indagine, il *testing* mirava a verificare, senza alcun intento selettivo, se e in qual misura l'insegnamento interrelato e contestualizzato di più lingue potesse incidere sull'apprendimento linguistico, sia a livello quantitativo (numero di risposte esatte) che qualitativo (qualità delle risposte). Fin dall'inizio, ci siamo resi conto che le operazioni di controllo e la maggior parte delle prove di verifica utilizzate di norma in classe dagli insegnanti non risultavano idonee a rilevare le reali competenze linguistico-comunicative dei ragazzi in un'ottica plurilingue. La verifica veniva infatti portata avanti mantenendo separate le quattro lingue curricolari e ricorrendo raramente alle L1 degli alunni; inoltre i test erano monolingui e prevalentemente fattoriali, dunque orientati a verificare in modo discreto elementi linguistici isolati o singole abilità. Di conseguenza abbiamo ritenuto opportuno ricorrere a test plurilingui che tenessero conto del ricco repertorio linguistico della classe.

La fase di elaborazione delle prove di verifica è stata preceduta da una riflessione critica su alcuni requisiti del test, primo tra tutti l'*attendibilità*, che riguarda l'affidabilità del test, la sua capacità di fornire risultati costanti indipendentemente da chi lo somministra, da chi lo corregge, dal luogo e dal momento in cui viene somministrato. Questo requisito, così importante per una valutazione di tipo oggettivo, incorre in limitazioni che non dipendono soltanto dal grado di precisione degli strumenti utilizzati e dall'accuratezza delle procedure, ma sembrano nascere anche da problemi insiti in ogni tentativo di misurazione degli apprendimenti: i risultati del test, infatti, oltre a fornire una

⁵ Dei requisiti del test si parlerà in modo più approfondito nel prosieguo del discorso.

misura solo (e inevitabilmente) parziale, limitata e artificiale delle competenze maturate dall'apprendente, non sembrano esenti, almeno in parte, dai limiti messi in luce dal noto *principio di indeterminazione*⁶. Il problema dell'attendibilità si pone in modo evidente nelle prove di verifica che utilizzano materiali autentici e *task* di tipo comunicativo con ampi margini di imprevedibilità (simulazioni, *scenari*, interazioni faccia a faccia). Per questo tipo di prove, progettate in ottemperanza al requisito dell'*autenticità* (che riguarda la corrispondenza dei compiti richiesti dal test con quelli che lo studente dovrà affrontare nella vita reale), diventa infatti difficile misurare in modo oggettivo e fattoriale le singole abilità e competenze messe in atto dallo studente, e dunque risulta problematica una valutazione orientata a risolvere il problema dell'incertezza attraverso la quantificazione e la riduzione operativa delle variabili; più opportuno si rivela l'uso di strumenti qualitativi come l'osservazione diretta (anche attraverso griglie), la descrizione, l'intervista (per un approfondimento, cfr. Coppola 2005a e 2005b). Un altro importante requisito, la *validità*, ha assunto oggi un significato ben più ampio dell'accezione tradizionale, in quanto si riferisce non più solo alla pertinenza, coerenza e rispondenza del test rispetto agli obiettivi, ma anche al grado di evidenza empirica e al supporto teorico che ne confermano la qualità. Strettamente collegati alla validità sono i due requisiti dell'*accettabilità* e dell'*accessibilità*: il primo riguarda il modo in cui viene recepito il test, e dunque rende necessaria una fase di *pre-testing* che assicuri un'adeguata attenzione ai bisogni e al background dei destinatari; il secondo si riferisce alla garanzia che gli alunni possano accedere a tutti gli *item*, senza discriminazioni, e quindi pone il problema di identificare eventuali ostacoli o "barriere", specie nel caso di alunni con difficoltà o bisogni specifici. La giovane età dei soggetti del nostro campione (11-13 anni) ha imposto una particolare attenzione a come le prove venivano recepite; a tale riguardo, i risultati del questionario di gradimento, che abbiamo previsto alla fine di ogni unità di lavoro del Modulo, hanno fornito un feedback utile per la progettazione dei test successivi.

⁶ Pur consapevoli della profonda diversità dei processi qui indagati rispetto ai fenomeni su scala atomica a cui si riferisce il noto principio di Heisenberg, riteniamo plausibile, a livello epistemologico, un'analogia problematicità per ogni tipo di misurazione (sulle possibili implicazioni per l'indagine docimologica del principio di indeterminazione di Heisenberg e di quello di complementarità di Bohr, cfr. Coppola 2005a; sul tema dell'incertezza, cfr. anche Lindley 2008).

5. Conclusione

Come abbiamo visto, la diversità linguistico-culturale viene considerata dai principali documenti europei sul plurilinguismo un valore da difendere, anche quando, come accade oggi con i massicci flussi migratori da paesi extraeuropei, essa assume la forma di “superdiversità”, termine più consono a descrivere il tessuto delle odierne società multietniche e globalizzate (Vertovec 2007).

Anche in Italia, al panorama sempre più variegato delle lingue immigrate, che contribuisce ad accrescere ulteriormente il già ricco repertorio linguistico nazionale, corrisponde un quadro altrettanto variegato e complesso di diversità culturali, che possono essere lette come un’importante risorsa oppure come una minaccia, a seconda della prospettiva che si sceglie di adottare. La scuola può diventare uno dei luoghi privilegiati per vivere la diversità come risorsa, per riconoscere e trasformare in modo cooperativo tensioni e conflitti, spesso inevitabili nel confronto tra diversi, e per promuovere modalità comunicative basate sul dialogo e la comprensione empatica della prospettiva dell’altro.

Per rendere operativo l’obiettivo di una formazione alla diversità, intesa anche in senso inclusivo⁷, occorrono percorsi didattici flessibili, che diano visibilità alla L1 degli alunni immigrati e non trascurino la loro competenza nelle diverse discipline sviluppata nei paesi d’origine, ma si servano produttivamente di entrambe per un confronto tra indicatori culturali diversi (alfabeti, codici, narrazioni, tradizioni, usanze ecc.); occorrono inoltre metodologie funzionali alla realizzazione di spazi cooperativi di apprendimento, 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, intesa in senso lato. In questa prospettiva si colloca la nostra indagine.

I risultati quantitativi e qualitativi delle prove di verifica attestano una migliore prestazione da parte del campione sperimentale, sia nei test più semplici sia soprattutto in quelli che richiedono la messa in atto di strategie complesse. Per

⁷Poiché si parla oggi molto di scuola inclusiva, occorre precisare che l’inclusione non riguarda solo gli immigrati di prima e seconda generazione e gli alunni con disabilità o con bisogni educativi speciali, ma si riferisce, più in generale, al diritto a un percorso personalizzato per chiunque si trovi in difficoltà, a prescindere dal fatto che il problema possa dipendere da disturbi specifici di apprendimento (DSA) o da difficoltà linguistiche temporanee (come nel caso degli studenti stranieri), da svantaggi di tipo economico e socio-culturale o, più semplicemente, da difficoltà transitorie che tutti gli alunni possono incontrare nel loro percorso.

fare solo qualche esempio, le richieste dei 2 test cooperativi, con i loro diversi item, vengono soddisfatte al 100% e al 90% da parte degli alunni del campione sperimentale e al 75% dal campione di controllo; anche nei test individuali gli alunni del campione sperimentale conseguono risultati decisamente superiori, con una percentuale di risposte esatte del 79% contro il 32% del campione di controllo, nel test n. 2, e del 20% contro il 3,5% nel quarto item del test n. 4. La differenza tra i due campioni non è solo di carattere quantitativo ma anche qualitativo: nel caso del campione di controllo, le risposte ai quesiti risultano spesso brevi, lacunose, e si limitano a una lista di parole, mentre quelle degli alunni del campione sperimentale sono più complesse, coerenti, appropriate ed elaborate, anche dal punto di vista formale.

Oltre ai risultati dei test, anche le opinioni espresse dagli alunni nel questionario di gradimento e i pareri degli insegnanti delle classi-campione confermano i punti di forza di un insegnamento plurilingue basato su tecniche dell'approccio dialogico e l'utilità di prove di verifica progettate in modo da accertare, unitariamente, la competenza linguistica, comunicativa e interculturale dell'alunno in tutte le lingue insegnate.

I risultati del nostro lavoro e soprattutto l'osservazione dei comportamenti linguistici degli alunni ci portano a fare alcune riflessioni, utili a orientare il nostro lavoro futuro. Un primo aspetto da considerare riguarda le importanti risorse offerte dalla metodologia cooperativa per ridurre, o addirittura eliminare, l'artificio che caratterizza l'insegnamento scolastico delle lingue: il gruppo di lavoro eterogeneo, per lingua e abilità, può essere infatti considerato una situazione tipica di acquisizione linguistica spontanea, non solo per il particolare tipo di input linguistico, ma anche per le forme di *peer tutoring*, che affiorano spontaneamente tra i ragazzi, influenzando la "zona di sviluppo prossimale", e che potrebbero essere utilmente impiegate nel caso di alunni con difficoltà linguistiche (ciò è confermato dai risultati conseguiti dagli alunni con DSA del nostro campione che hanno preso parte ai lavori di gruppo). Un altro aspetto riguarda gli effetti positivi del plurilinguismo, attestati dalle prestazioni positive degli alunni non italofofoni, anche in caso di DSA; a questo riguardo, possiamo ipotizzare che, di pari passo con lo sviluppo del repertorio linguistico dell'alunno, migliori anche la sua capacità di gestire le diverse lingue con cui entra in contatto, sia funzionalmente all'uso in contesti diversi, sia per quanto riguarda l'identificazione di fenomeni linguistici e la messa in atto di strategie di

apprendimento efficaci. Un terzo aspetto importante da approfondire è quello interculturale: alle ricette tipiche, tema del nostro Modulo sperimentale, si possono affiancare molti altri indicatori culturali, compresi i diversi alfabeti, per consentire un proficuo scambio tra gli alunni sui molteplici volti che può assumere la diversità. Durante il lavoro cooperativo sulle ricette, gli alunni hanno manifestato sorpresa e interesse per le lingue parlate dai loro compagni, anche per quelle che sentivano molto distanti dalla propria, come il cinese; la stessa sorpresa e curiosità hanno mostrato durante le narrazioni delle diverse tradizioni culinarie. La consapevolezza che esistono modi anche molto diversi di parlare, scrivere, cucinare, mangiare, che non sono in competizione, può costituire il primo passo verso un confronto consapevole, costruttivo e scevro da pregiudizi su più marcate differenze culturali.

Riferimenti bibliografici

Balboni, P., Coste, D., Vedovelli, M. (2014), *Il diritto al plurilinguismo*, Milano, Edizioni Unicopli.

Commissione Europea (2005), *Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*, http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_it.pdf

Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Firenze, La Nuova Italia.

Consiglio d'Europa (2012), *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, Compétences et Ressources*, Centre Européen pour les Langues Vivantes, Strasbourg Cedex.

Coppola, D. (2005a), *Verifica e valutazione delle competenze linguistiche e comunicative: criteri, procedure, strumenti*, in Coppola, D. (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, Bologna, CLUEB, pp. 211-229.

Coppola, D. (2005b), *Tendenze e sviluppi del Language Testing del nuovo millennio: dai modelli tecnologici all'istanza etica*, in Coppola, D. (a cura di), *Percorsi di formazione dell'insegnante di lingue*, Bologna, CLUEB, pp. 229-241.

Coppola, D. (2009), *L'interazione glottodidattica: un approccio dialogico*, in Coppola, D. (a cura di), *Parlare, comprendersi, interagire. Glottodidattica e formazione interculturale*, Pisa, Felici Editore, pp. 95-115.

Coppola, D. (2011), *La prospettiva dialogica nell'insegnamento delle lingue e nell'incontro interculturale*, in Bosisio, C. (a cura di), *lanuam linguarum reserare*, Milano, Mondadori Education, pp.163-170.

Coppola, D., Moretti, R., Russo, I., Tranchida, F., *In quante lingue mangi? Tecniche glottodidattiche e language testing in classi plurilingui e ad abilità differenziata*, Pisa, University Press (in corso di stampa).

Cummins, J. (2005), *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls*, Istanbul, Bogazici University.

García, O., Wei, L. (2014), *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*, New York, Palgrave Macmillan.

Istat (2015), *Integrazione delle seconde generazioni*, <http://www.istat.it/it/archivio/182866>

Lindley, D. (2008), *Incertezza. Einstein, Heisenberg, Bohr e il principio di indeterminazione*, Torino, Einaudi.

Miur (2015), *Gli alunni stranieri nel sistema scolastico italiano*, http://www.istruzione.it/allegati/2015/Notiziario_Alunni_Stranieri_1415.pdf

Shohamy, E. (2011), *Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies*, in *The Modern Language Journal* 95(III), pp. 418-429.

Shohamy, E., Menken, K. (2015), *Language Assessment*, in Write, E., Boun, S., Garcia, O. (eds), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, Chichester, John Wiley & Sons, Ltd.

Vertovec, S. (2007), *Super-diversity and its implication*, in *Ethnic and Racial Studies*, XXX(6), pp. 1024-1054.