

EDUCARE AL PLURILINGUISMO

*Riflessioni didattiche,
pedagogiche e linguistiche*

a cura di

Stefania Cavagnoli e Mirca Passarella



FrancoAngeli

Lingua, traduzione, didattica

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità

EDUCARE AL PLURILINGUISMO

*Riflessioni didattiche,
pedagogiche e linguistiche*

a cura di
Stefania Cavagnoli e Mirca Passarella

FrancoAngeli

Il volume è stato pubblicato con il contributo dell'Istituto comprensivo Bolzano VI, Scuola primaria Manzoni di Bolzano.

Copyright © 2011 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito www.francoangeli.it.

Indice

Introduzione, <i>di Stefania Cavagnoli, Mirca Passarella</i>	pag. 7
Educazione plurilingue: politica, teorie e metodi, <i>di Stefania Cavagnoli</i>	» 11
Il progetto: contesto territoriale e descrizione della sperimentazione bilingue, <i>di Mirca Passarella</i>	» 45
Alfabetizzazione bilingue, <i>di Mirca Passarella</i>	» 67

I laboratori disciplinari

Introduzione: Il laboratorio didattico. Idee e spunti di riflessione, <i>di Antonella Zavanin</i>	» 87
Laboratorio di scienze, <i>di Adriana Panerari</i>	» 91
Laboratorio di matematica, <i>di Valentina Lazzarotto, Serena Sabbatini, Antonella Zavanin</i>	» 105
Laboratorio di geografia, <i>di Licia Di Blasi</i>	» 112
Laboratorio di riflessione linguistica, <i>di Sonia Fiorentino, Andreas Werth</i>	» 119
Laboratorio d'informatica in lingua inglese, <i>di Lucia Scattaglia, Heather Padua</i>	» 130
La valutazione, <i>di Stefania Cavagnoli, Sonia Fiorentino, Mirca Passarella, Andreas Werth</i>	» 136
Il ruolo dell'osservazione, <i>di Stefania Cavagnoli</i>	» 156
Le autrici e gli autori	» 169

Introduzione

Stefania Cavagnoli, Mirca Passarella

1. Conviene essere plurilingui?

Tale titolo è stato adattato da quello di un paragrafo nel libro di Fabbro, 1996. Conviene essere bilingui? Si riportano qui stralci che ci appaiono significativi e soprattutto condivisi e che possono essere alla base del volume e del progetto di sperimentazione che qui si presenta.

Una persona bilingue di solito si considera assolutamente normale. Se ha appreso le due lingue dall'infanzia può credere che sia del tutto naturale dire più o meno le stesse cose in più di una lingua. Negli ultimi decenni sono state effettuate numerose ricerche sperimentali [...] per stabilire se gli individui bilingui, e soprattutto i bambini, sono intelligenti almeno quanto i monolingui. Questa è una domanda allo stesso tempo legittima e curiosa. Legittima perché farsi domande su qualsiasi cosa può essere utile, curiosa perché questa diffidenza verso i bilingui era così diffusa nel passato, e soprattutto agli inizi di questo secolo negli ambienti accademici tedeschi, da portare a pensare che il bilinguismo potesse essere responsabile di una diminuzione dell'intelligenza. [...] Tuttavia i numerosi studi effettuati [...] hanno dimostrato che non ci sono significative differenze di intelligenza fra bilingui e monolingui; al contrario, qualche studio ha trovato più intelligenti i bambini bilingui [...]. Ad ogni buon conto essere bilingui non danneggia affatto l'intelligenza, semmai rende in generale più tolleranti.

Le autrici e l'autore di questo volume condividono il punto di partenza di Fabbro e rispondono con convinzione che sì, conviene essere plurilingui e che per questo motivo si sono impegnati a sperimentare e realizzare un progetto scolastico di educazione plurilingue con italiano, tedesco e, in misura ridotta, inglese. La sperimentazione riguarda una scuola primaria in lingua italiana della Provincia autonoma di Bolzano e vede coinvolti bambine e bambini, insegnanti, dirigente, genitori e consulenti esterni. Si pone l'obiettivo di dimostrare che, con un insegnamento precoce della lingua in modalità veicolare i risultati raggiunti sono molto buoni, soprattutto perché

non sono solo riferiti alle competenze linguistiche, ma a quelle disciplinari, obiettivo di ogni percorso scolastico primario.

2. Metodologia della ricerca

Non lasciare ad altri il compito di mettere in parole il proprio sapere¹.

In questo volume, si dà spazio alle parole di tutti i partecipanti alla sperimentazione, in modo differenziato e diversamente riflettuto, affinché tutti i saperi coinvolti vengano salvati e trascritti e non vadano persi, come spesso invece succede con le esperienze scolastiche. In questo volume invece si vuole scrivere per un'ulteriore riflessione dei protagonisti, ma anche per condividere, con protagonisti di altre esperienze, un percorso riflettuto, sofferto, discusso e vissuto. Duplice quindi l'obiettivo: lasciare ad altri docenti e ricercatori il testimone e la testimonianza di un percorso plurilingue, ma anche portarsi via le riflessioni, e ritornare in seguito a farle, su quanto scritto singolarmente e in stretta collaborazione con i colleghi e le colleghe.

Lasciare quindi a quelli che Mortari chiama "apprendisti periferici legittimati" (2003, 20), riferendosi ai nuovi docenti che si avvicinano alle comunità pedagogiche delle scuole, in momenti informali, e imparano, con tradizione orale, il sapere pedagogico necessario, quello che non si impara nelle strutture istituzionali preposte, in modalità scritta. Il volume cerca di costituire un sapere scritto, che possa quindi essere utilizzato e condiviso da un numero maggiore di persone; la dimensione scritta serve a dare inoltre una maggior legittimità all'esperienza vissuta, serve a comprenderla meglio e sviluppare importanti processi di coscientizzazione. Ma serve anche a dichiarare che l'insegnamento diviene oggetto di ricerca e diviene pubblico, quindi sottoposto a possibile revisione critica.

La scrittura quindi come continua riflessione, come tramite per la diffusione del sapere, ma anche come campo di indagine privilegiato, in quanto mette al centro la soggettività personale e di gruppo. Continua Mortari: "a partire dalla verità soggettiva si può costruire una verità intersoggettiva, che passa attraverso il confronto del significato che ciascuno ha costruito della propria esperienza. La verità è concepita come l'esito di una negoziazione dialogica in cui i reciproci orizzonti simbolici si confrontano per pervenire ad un'interpretazione condivisa" (2003, 57); in cui:

saper costruire teoria è la condizione necessaria per essere protagonisti del proprio agire, capaci di decidere da sé la direzione da dare all'esperienza e in quale direzione promuovere il cambiamento, 127.

1. Mortari, 2003: 15.

E ancora

affinché il docente costruisca sapere dalla pratica è necessario che si impegni con continuità nella disciplina del riflettere sulla fenomenicità educativa che accade lì dove sta agendo².

Solo in questo modo si sostituisce alla logica del ricevere teorie dall'esterno, spesso insufficienti a spiegare l'esperienza educativa, quella del "costruire sapere dall'interno"; naturalmente la valorizzazione del sapere esperienziale non esclude il confronto con le teorie, ma esse svolgono la funzione di strumenti per una più approfondita lettura del reale. Insomma in questa prospettiva epistemologica si supera finalmente il preconceito secondo cui la pratica educativa sia il semplice campo di applicazione di teorie elaborate altrove, ma si sottolinea la necessità di "coltivare un pensare radicato nella pratica", cioè che prenda le mosse dall'esperienza viva e che a questa rimanga costantemente legato sia per trovare domande significative su cui riflettere, sia per misurare il valore delle teorie trovate³.

Per questi motivi, il progetto qui presentato prevede una pratica riflessiva costante e incrociata, in cui tutti i partecipanti sono esperti e ricercatori, con competenze differenziate, come in ogni comunità di ricerca. Nell'incontro fra docenti ed esperti si assiste, si deve assistere, ad un'osmosi continua di saperi, ma soprattutto di sensibilità e di lenti diverse per vedere la stessa realtà.

In questo progetto la continua collaborazione fra persone con ruoli diversi si è concretizzata in questo volume, nel quale si è deciso di mantenere, pur nell'uniformità della concezione comune, stili e scritture personali, soprattutto nella parte dedicata ai laboratori che hanno favorito l'operatività, e allo stesso tempo hanno incentivato il dialogo tra gli alunni e la riflessione su quello che si andava facendo, incoraggiando l'apprendimento collaborativo; attivando il laboratorio sia all'interno della scuola, sia all'esterno, nel territorio, esso diventa reale risorsa per l'apprendimento di lingua e disciplina.

Il lavoro in gruppo, ognuno con le proprie competenze, sostiene la riflessione e il cambiamento e interviene in quei momenti di incertezza, provocata dalla riflessione e dall'estraneamento, dal cercare di osservare e di osservarsi, momento decisivo nella costruzione del sapere.

Il volume si pone l'obiettivo di raccontare la sperimentazione, contestualizzandola nella realtà altoatesina, ma supportandola di riflessioni di politica ed educazione linguistica. Dedicata attenzione al tema della valutazione e alle sue possibili realizzazioni.

Nella seconda parte contiene esempi concreti di laboratori disciplinari.

2. Mortari, 2009: 111.

3. Mortari, 2009: 112.

Ringraziamenti

Si ringrazia innanzitutto il collegio dei docenti della scuola Manzoni che per la prima volta in Alto Adige, utilizzando l'autonomia scolastica, ha avuto la lungimiranza di deliberare l'attivazione di sezioni bilingui in cui le discipline vengono insegnate pariteticamente in italiano ed in tedesco, oltre a 2 ore di inglese.

Si ringraziano gli insegnanti del comitato scientifico interno Johanna Bernard, Adriana Panerari, Serena Sabattini, Antonella Zanivan, Andreas Werth, gli esperti esterni Walter Cristofolini, Rita Gelmi, Ingeborg Bauer-Polo, e soprattutto i genitori e gli insegnanti delle sezioni bilingui: Johanna Bernard, Demo Heidrun, Cristina De Paoli, Franziska Dezini, Valeria Dolianna, Maria Teresa Faraldi, Sonia Fiorentino, Valentina Lazzorotto, Alexandra Moschen, Silvana Radosta, Orietta Schimenti, Alessia Siviero, Anna Vikoler, Andreas Werth per aver creduto e sostenuto questa sperimentazione.

Un particolare ringraziamento a Sonia Fiorentino per l'aiuto tecnico nella redazione di questo volume.

Bibliografia

- Fabbro F. (1996), *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Astrolabio.
- Mortari L. (2003), *Apprendere dall'esperienza*, Roma, Carocci.
- Mortari L. (2009), *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci.

Educazione plurilingue: politica, teorie e metodi

Stefania Cavagnoli

Function and form, action and knowledge are mutually dependent. Action without knowledge is blind, vacuous. Knowledge without action is sterile. Finding the correct balance is the key to successful learning and teaching.
John Trim, *Language Teaching: Does a New Century Call for a New Agenda?* EYL Dissemination Conference, Rotterdam, November 2001

1. Definizione di plurilinguismo

“Bilingualism is a double necessary or optional means of effective communication between two or more different ‘worlds’ using two language system”.

Così definisce il fenomeno lo studioso Baetens Beardsmore (1982: 31) e ancora: il bilinguismo è

a state of the individual in which he or she has access to the use of more than one linguistic code; this accessibility includes a large number of non linguistic factors [...]; the degree of access one has to each linguistic code can vary among bilinguals on a number of dimension (1982: 31).

Ma forse la considerazione che maggiormente si condivide, al di là di ogni definizione letterale, è quella che considera la parola “bilinguismo” “as a term with open-ended semantics” (1982: 1). Moltissime sono infatti le definizioni¹ ed i tentativi di limitare con le parole il fenomeno che di lingue e parole si sostanzia. Molti gli usi sinonimici, o impropri, secondo alcune definizioni. In italiano si preferisce parlare di plurilinguismo, in lingua inglese di multilinguismo, termine che viene utilizzato in moltissimi documenti dell’Unione europea e delle sue istituzioni.

In un confronto con i dizionari italiani di ultima generazione (GRADIT e DISC)² si nota l’assenza di “multilinguismo” o il rimando ad altro termi-

1. Si condivide anche la definizione di Fabbro (1996: 116), che, dopo discussioni con neurologi, neurofisiologi e neurolinguisti arriva a formulare: “un soggetto è bilingue se conosce, comprende e parla a) due lingue, oppure b) due dialetti, oppure c) una lingua e un dialetto. Un’ulteriore caratteristica di un individuo bilingue è che, se lo desidera, egli è in grado di operare una netta separazione fra i due sistemi linguistici nella propria espressione verbale”.

2. Il grande dizionario dell’uso, diretto da De Mauro, 1999-2007, e il Dizionario italiano Sabatini Coletti, 1997.

ne, mentre tale parola risulta essere sempre più diffusa invece nella realtà traduttiva dei documenti europei.

	<i>DISC</i>	<i>GRADIT</i>
<i>Bilinguismo</i>	1. Facoltà di un parlante di dominare contemporaneamente più di una lingua; 2. situazione di coesistenza in una stessa regione di più lingue Dal 1941	uso corrente di due diverse lingue, entrambe native, in condizione di parità e non di diglossia, all'interno di un territorio o di un gruppo di parlanti
<i>Plurilinguismo</i>	uso di più lingue o dialetti in una stessa zona o da parte di una stessa persona; uso di diverse lingue o di diversi registri linguistici ed espressivi in un testo letterario. Da bilinguismo, 1975	capacità di un individuo, di un gruppo etnico, ecc. di parlare correntemente più di una lingua; compresenza di più lingue in una stessa zona
<i>Multilinguismo</i>	termine non presente	rimanda al plurilinguismo

Nelle definizioni GRADIT si sottolinea l'aspetto dell'uso corrente, quotidiano, naturale delle lingue. In quelle del DISC prevale l'aspetto della contemporaneità/coesistenza. In entrambi i dizionari però i termini vengono utilizzati sia per una realtà personale che sociale³.

Fra le molte definizioni delle istituzioni europee si riporta qui quella presente in uno dei documenti più recenti ed importanti delle istituzioni comunitarie, a livello di ricerca scientifica, proprio perché nel presente contributo ci si rifarà molto spesso alle indicazioni europee.

Multilingualism is understood as the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives. In this context, a language is defined neutrally as a variant which a group ascribes to itself for use as its habitual code of communication. This includes regional languages, dialects, and sign languages. In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geo-political area or political entity⁴.

In questo contributo si sceglie di tradurre multilingualism con plurilinguismo, esistendo in italiano ulteriori differenziazioni.

3. In Titone invece, come si vedrà sotto, vengono differenziati.

4. http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf, final report high level group of multilingualism. 8 (gruppo di lavoro Barbara Cassin, Abram de Swaan, Rita Franceschini, Braño Hochel, Hanna Komorowska, Wolfgang Mackiewicz, Isabella Moore, Barbara Moser-Mercer, Josep M. Palomero Almela, Ineta Savickienė, Jaana Sormunen).

Il Final report mette bene in evidenza un ulteriore principio, contrastato negli anni, che è quello della “perfezione” e della perfettibilità dei livelli di plurilinguismo: “As regards individual multilingualism, competence in a given other language can range from partial skills competence to full literacy. This needs to be borne in mind in view of the Commission’s long-term objective ‘to increase individual multilingualism until every citizen has practical skills in at least two languages in addition to his or her mother tongue’ (European Commission 2005: 4)”. Ciò significa che si parla di plurilinguismo indipendentemente dal livello di competenza raggiunto nelle singole lingue di comunicazione.

Inoltre sostiene:

An increasingly large number of people living in the Union are multilingual or even multiliterate because they (i) speak an autochthon regional or minority language in addition to the (major) national language, (ii) speak a migrant language in addition to the language of the host country, or (iii) grew up in mixedlanguage families or other multilingual environments (the Erasmus phenomenon). For a considerable number of people in Europe, the notion of “mother tongue” has lost its meaning; it would probably be more appropriate to speak of people’s first language or even first languages, as the case may be (2005: 9).

Si tratta quindi di utilizzare lo stesso termine sia per il plurilinguismo personale che per quello territoriale, mentre in altri documenti istituzionali si differenziava, nel passato, fra multilinguismo (territoriale) e bili-plurilinguismo (personale).

Titone (1999: 97-98) differenzia fra bilinguismo e bilingualità (“grado di competenza comunicativa sufficiente a realizzare una comunicazione efficace in più di una lingua”). In questo senso le caratteristiche persona bilingue sono:

1. consapevole di conoscere due o più lingue, e occasionalmente di vivere o di essere identificata con due o più culture;
2. di regola è in grado di pensare in due o più lingue diverse, di controllare e programmare messaggi relativi a codici e situazioni diverse;
3. e in grado di produrre messaggi in codici diversi senza particolari difficoltà, o nei casi ottimali, di parlare, scrivere e leggere efficacemente e con buona padronanza (1999: 97).

Quello che qui interessa è un plurilinguismo di tipo personale, pur considerando che obiettivo di questo volume è la presentazione di una sperimentazione scolastica di apprendimento plurilingue in territorio plurilingue, l’Alto Adige, provincia con due lingue ufficiali (italiano e tedesco) e nelle zone ladine con l’aggiunta del ladino, oltre naturalmente alla presenza di molte lingue di migrazione, ormai radicata sul territorio e nelle istituzioni scolastiche.

2. Definizione di educazione plurilingue

Possiamo prevedere con piena fiducia che anche oggi, nel campo del plurilinguismo, la scuola non va intesa come luogo deputato alla salvaguardia del predominio di un monolinguisma che ormai tutti riconoscono come obsoleto (Drumbl 2010: 9).

In questo paragrafo si intende l'educazione plurilingue dentro l'istituzione scolastica, ben consci che essa si sviluppi e si realizzi anche (spesso soprattutto, nonostante i molti interventi) al di fuori di tempi e luoghi scolastici.

Si considerano le due dimensioni, dell'apprendimento/acquisizione da parte dei bambini e dell'insegnamento da parte dei docenti; il cambiare punto di osservazione spesso mostra aspetti che altrimenti non verrebbero alla luce, o meglio, non sarebbero visti e considerati nell'analisi. L'educazione plurilingue si compone di prospettive diverse e differenziate non solo a seconda delle persone, primi attori del processo educativo (discenti, insegnanti, dirigenti, consulenti), ma a seconda dei contesti, sempre dinamici, degli obiettivi pedagogico-didattico-linguistici, e dei tempi previsti per il processo educativo.

Dal punto di vista linguistico, si considerano le lingue presenti in classe: lingue parlate dai bambini, dagli insegnanti, lingue insegnate e lingue da insegnare. Tale considerazione aumenta la sensibilità di tutti gli attori, provocando così riflessioni e pensieri che hanno l'obiettivo primario di un'educazione linguistica trasversale, che comprende lingue e percezioni sulle lingue, e non quello di un insegnamento linguistico parziale e come tale sentito dagli apprendenti. Un tale cambiamento, dentro la scuola, è sicuramente favorito dall'insegnamento in lingua/lingue, attraverso approcci che verranno indagati e presentati in seguito, principalmente il CLIL (content and language integrated learning).

Già dagli anni Sessanta si diffonde il termine "immersione" in Canada: con tale termine si intende:

Use of second language as a medium of regular academic instruction is based on the assumption that language acquisition, first or second, is most successful when language is used for meaningful and significant communication with others. In other words, language acquisition is viewed as a social as well as a cognitive process (Geneese 1999: 48).

La discussione sui confini di immersione e CLIL è ancora aperta, ma proprio l'approccio di cornice flessibile che quest'ultimo considera come uno dei capisaldi della sua teoria permette qui di usare il nome di CLIL e non quello di immersione, tanto più che esso è connotato molto negativamente nel contesto altoatesino in cui si realizzano le sperimentazioni illustrate⁵.

5. Si veda qui il capitolo storico-contestuale in questo volume.

L'accento sulla dimensione socio-interazionale e allo stesso tempo cognitiva sta alla base delle scelte di educazione plurilingue presentate in questo volume. La significatività dei contenuti insegnati è determinante per una buona riuscita didattica. In questo senso, la scelta di discipline come la matematica è una scelta molto adatta ad un apprendimento linguistico e disciplinare, in quanto risulta più semplice attribuire significati unici e non sinonimici ad una parola tecnica, e soprattutto perché l'attenzione dell'apprendimento è volta al contenuto, non alla forma, che "va da sé". Si potrebbe ipotizzare una maggior semplicità di spiegazione, proprio perché in lingua seconda o straniera, con molte ripetizioni, che portano a focalizzare meglio l'oggetto di apprendimento. In ogni caso, come cerca di dimostrare Lucietto 2008: 65 a questo proposito, con citazioni di insegnanti e alunni coinvolti nelle diverse sperimentazioni trentine, l'obiettivo di apprendimento disciplinare è raggiunto, e addirittura, comparando con altre situazioni, superato.

Arnau (1998: 165), sostiene a questo proposito l'importanza di un approccio pedagogico qualitativamente alto, che significa soprattutto mettere al centro l'allievo lasciando che produca lingua e dimostri, nel suo studio citato, come nei programmi di immersione un tale approccio produca risultati migliori sia a livello linguistico (quantitativo e qualitativo), sia a livello disciplinare. "La caratteristica fondamentale di quest'approccio è che dà significato a ciascuna attività [...] e ai principi specifici della numerazione [...]. Il solo contare elementi è un'astrazione, un qualcosa che non appartiene alla vita di tutti i giorni. Noi (adulti) contiamo sempre cose che in qualche modo ci interessano" (168).

Le condizioni, secondo Geneese, per un programma di immersione sono:

1. immersion teachers are generally native speakers of the target language, or have native-fluency in the target language. [...] Ideally, immersion teachers have also received professional development through the medium of second language;
2. immersion teachers present themselves to their students as monolinguals;
3. immersion students are expected to use only the target language in their communication with their teachers and with one other;
4. immersion programs are sometimes located in separate areas of the school or in separate buildings (1999: 49-51).

Tali assunti, seppure in parte condivisi, contrastano con alcuni concetti di base della sperimentazione in atto nella scuola bolzanina, presentata nei capitoli successivi. Si tratta essenzialmente di alcune riflessioni, emerse dalle osservazioni, dalle discussioni con i docenti e i comitati scolastici:

1. Si condivide l'importanza del madrilinguismo dei docenti, anche se non lo si ritiene un punto determinante dell'insegnamento bilingue. Si ritiene invece importante che tutti i docenti coinvolti in progetti CLIL abbiano conoscenze, almeno passive, della lingua di insegnamento.

2. Rispetto all'uso esclusivo della lingua veicolare, pur ritenendo che il docente debba usare la lingua 2 il più possibile, per un aumento dell'esposizione degli studenti alla lingua, l'immagine che si vuole però dare è quella di un docente plurilingue, in quanto il senso della sperimentazione è legato alla "costruzione" di persone plurilingui. E come è dimostrato in moltissimi studi, le persone plurilingui si esprimono variando lingua, con fenomeni molto diffusi di code switching e code mixing.
3. Trovandosi in un ordine scolastico primario, ci si pone l'obiettivo di portare i discenti alla comunicazione in L2, ma non si interviene se i bambini interagiscono in L1 con gli insegnanti e i compagni. Si è però osservato, nel corso degli anni, che, nonostante non si intervenga a modificare la scelta linguistica, sono gli stessi bambini, quando si sentono in grado di farlo, a decidere di parlare in L2, soprattutto verso l'insegnante.
4. Il principio della separazione "fisica" della classe ad immersione è invece contrastato fortemente dalla realtà bolzanina qui descritta. Non solo non si separa la classe bilingue dal resto delle classi parallele, ma si cercano continui coinvolgimenti in progetti trasversali, sia per non rendere la classe bilingue una classe elitaria, rischio probabile, sia per avere uno scambio, e non solo linguistico, con i percorsi formativi della scuola. Un tale principio si ritrova anche nella formazione delle classi bilingui, nelle quali si cerca di avere tipologie di competenze diverse (bambini provenienti da famiglie bilingui italo-tedesche, bambini monolingui, bambini bilingui con altre combinazioni di lingue), proprio per permettere scambi ed acquisizioni maggiori.
5. Un principio aggiunto, alla base della sperimentazione, è quello della qualità degli approcci pedagogici-didattici. Una didattica centrata sul discente, in cooperative learning, e con progetti laboratoriali favorisce una didattica qualitativamente alta, in cui input e output sono comprensibili e motivanti, perché tengono conto della personalizzazione dei percorsi di apprendimento⁶.

Si condividono invece due ulteriori punti, illustrati da Geneese nel suo contributo, che sono quello fondamentale del supporto continuo e motivato dei dirigenti scolastici, che devono credere nel progetto e "proteggere" insegnanti e alunni da critiche e soprattutto da mancanza di risorse economiche e personali, e il coinvolgimento dei genitori, che sono parte attiva della sperimentazione. Ciò significa una continua informazione, la possibilità di scambi contenutistici e di aggiornamenti rispetto al processo di apprendimento in corso, ma anche un atteggiamento paziente e di attesa dei genitori rispetto ad esso. Dare tempo e lasciarsi tempo, consapevoli che imparare è

6. Sulla ricchezza dell'input e dell'output in situazioni di didattica veicolare si veda Arnau 1999: 165, che individua alcuni punti di riferimento (qualità, varietà, usi della lingua, natura dell'orientamento comunicativo), variabili quantitative e qualitative (controllo, iniziativa della conversazione, varietà degli atti comunicativi, natura del codice usato).

difficile e soprattutto prevede differenze temporali negli apprendenti.

Secondo i modelli di insegnamento plurilingue, che Finkbeiner (2002: 9) individua come segue:

- percorsi bilingui sul lungo periodo
- insegnamento bilingue
- moduli bilingui;
- insegnamento bilingue in scuole biculturali;
- modelli immersivi;

diverse sono le motivazioni e i conseguenti obiettivi didattici: essi possono essere prevalentemente linguistici, o interculturali o contenutistici, legati alla disciplina insegnata, a seconda della caratterizzazione del percorso e del focus individuato. La classe della sperimentazione attualmente può definirsi come un tentativo della realizzazione di un'esperienza di insegnamento bilingue in una scuola che si definisce monolingue (in lingua italiana), ma che nella realtà è pluriculturale e plurilingue.

Riferendosi ai modelli di educazione bilingue codificati dalla ricerca, si può dire che per la sperimentazione bolzanina il termine educazione bilingue significa insegnamento in due lingue diverse, ma anche insegnamento di due lingue diverse. L'idea didattico-linguistica che sta alla base è quella dell'educazione linguistica, altamente innovativa perché ha come caratteristiche quella di essere trasversale (coinvolge tutte le discipline), di proporre il potenziamento di tutte le capacità cognitive e comunicative dell'alunno in vista di una padronanza di lingua/lingue e linguaggi differenziata a seconda dei contenuti ed autonoma. Educare è più che istruire, significa partire da capacità presenti nel bambino verso un ampliamento, sia qualitativo che quantitativo. L'educazione linguistica non è una disciplina di insegnamento, ma una didattica pervasiva: il linguaggio, per svilupparsi ed arricchirsi, necessita di contenuti diversi e di pratiche educative che pongono al centro la consapevolezza della e sulla lingua (essere, fare e riflettere sulla lingua/sulle lingue).

I principi alla base dell'educazione linguistica, sulla scia delle dieci tesi per un'educazione linguistica democratica pubblicate dal Gisel nel 1975 sono quelli del plurilinguismo (inteso sia come differenza fra linguaggi e fra lingue), del rapporto fra italiano e dialetto, della testualità e della funzionalità linguistica (dal sapere una lingua a saper usare una lingua), del rapporto parlato scritto, con le quattro abilità, della riflessione linguistica. Tali principi si applicano, nell'educazione bilingue, attraverso interventi che sviluppano la consapevolezza che la lingua, ogni lingua, è un sistema complesso, che si realizza in contesti diversi, contesti comunicativi in tutte le discipline, e che spesso ha bisogno di passare da un linguaggio all'altro, con operazioni di manipolazione e con riflessione sui fenomeni prodotti. Riferendosi al modello del triangolo bilingue di Hallet, 1997, anche nell'esperienza bolzanina vengono considerati i diversi lati del triangolo, sia dal punto di vista linguistico che culturale. Perciò, se i tre lati consistono di

1. cultura e società della lingua di partenza (L1 country and cultures);
2. cultura e società della lingua di arrivo (L2 countries and cultures);
3. fenomeni indipendenti da una cultura (intercommunity);

la didattica plurilingue tiene conto di tutti e tre. Le esperienze didattiche osservabili in classe dimostrano che le due culture vengono rielaborate dai bambini, che ben distinguono lingua e cultura diverse, ma sanno pure di condividere alcuni elementi culturali e linguistici che non sono propri né di una, né dell'altra cultura. Possiedono insomma qualcosa in più rispetto agli altri bambini che frequentano una classe monolingue.

3. La politica linguistica dell'Unione Europea e del Consiglio d'Europa

Già dalla metà degli anni Cinquanta ci si rende conto dell'importanza, a livello europeo, di una politica linguistica e didattica. È dei primi anni 60 il lancio di un importante progetto sull'insegnamento delle lingue⁷.

Ma è dal 2000 che Consiglio d'Europa e Commissione si impegnano con costanza per una sempre maggior diffusione del plurilinguismo.

Il 2000 segna l'anno del Consiglio di Lisbona che spinge nella promozione della didattica delle lingue, istituendo l'Anno europeo delle Lingue, e tenendo a battesimo sia il Quadro Europeo di Riferimento per le Lingue che il Portfolio europeo delle Lingue, passaggi fondamentali ed ormai condivisi da istituzioni e singoli apprendenti.

In questo contributo non ci si soffermerà su questi strumenti, ritenendo che siano ben conosciuti, e almeno in parte, condivisi da molti docenti di lingue, ma si focalizzerà l'attenzione su documenti più recenti nell'ottica di un insegnamento non solo di lingue straniere, ma di un'ottica plurilingue e pluriculturale, che via via, nei documenti, è stata definita con maggior precisione.

In particolare si affronteranno i seguenti documenti di politica linguistica in ordine cronologico⁸:

- *Piano d'azione 2004-2006 "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica" (24 luglio 2003)*
(http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=449&lg=bg)

Il miglioramento delle competenze linguistiche dei cittadini e le modalità per effettuarlo sono l'elemento centrale del Piano d'azione qui esaminato.

7. Sui passi compiuti dall'Unione Europea verso una sempre maggior diffusione delle lingue si ricordano soprattutto gli interventi sul livello soglia (1975) e la fondazione del centro europeo per le lingue moderne di Graz (1994).

8. Langè (2005) riporta un elenco di documenti istituzionali fino al 2000, e di studi/proposte europee fino al 2003.

Sull'analisi delle poche conoscenze linguistiche dei cittadini europei, spesso limitate ad una sola lingua straniera, e sempre più spesso la lingua inglese, si riconosce l'utilità dei programmi di mobilità, a tutti i livelli, e la necessità di un'ottima formazione dei docenti di lingua. Per questo motivo i finanziamenti che l'Unione ha messo a disposizione negli anni vanno mantenuti e rinforzati.

Tra i principali punti su cui il Piano focalizza l'attenzione quello di iniziare "da piccoli" la buona pratica dell'insegnamento della lingua materna più altre due lingue, a sostegno della didattica CLIL, che permette una personalizzazione dell'apprendimento, e una pratica comunicativa attiva.

Il tema della formazione degli insegnanti rappresenta un altro dei punti determinanti del Piano: è essenziale che essi "siano sufficientemente esperti nell'uso della lingua straniera e nella comprensione della cultura ad essa associata"... "tutti gli insegnanti di una lingua straniera dovrebbero aver trascorso un discreto periodo nel Paese in cui si parla tale lingua ed avere la possibilità di aggiornare regolarmente le loro conoscenze".

- *Intergovernment Conference di Strasburgo del Consiglio d'Europa (16-18 ottobre 2006)*
(http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Conference06_Docs_rev_EN.asp#TopOfPage)

Rappresenta gli atti di una conferenza "*Languages of Schooling: towards a Framework for Europe*" organizzata dal Consiglio d'Europa con l'obiettivo di informare e chiarire i concetti di base per il progetto che verrà in seguito portato avanti dai partecipanti e per migliorare il QERL sulla base dei contributi. Tema centrale il riposizionamento delle "lingue a scuola" come "lingue dell'educazione/formazione", anche in progetti di cooperazione internazionale all'interno del territorio europeo. Due gli interventi particolarmente significativi che qui si citano, quello di Laila Aase (Nordisk Institutt, Universitetet i Bergen), "*Aims in the Teaching/Learning of Language(s) of Education*", che punta l'attenzione sul linguaggio come costruzione del pensiero e del sé, ampliando quindi la mera esigenza comunicativa e socioeconomica di tanti documenti ufficiali "*what the learner knows, what the learner can do and what the learner is able to understand, think about and reflect upon*"; e Michael Fleming (University of Durham, United Kingdom) "*The Teaching of Language as School Subject: Theoretical Influences*" si focalizza sulle funzioni del linguaggio, con approccio interdisciplinare, e sull'importanza dell'acquisizione linguistica, a livello scolastico, per un maggior sviluppo cognitivo e personale.

- *Relazione sull'attuazione del piano d'azione "Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica" della Commissione delle Comunità Europee di Bruxelles (15 novembre 2007)*
(http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com554_it.pdf)