

# La didattica integrata nell'educazione plurilingue: la sfida della pluralità

Anna Maria Curci | Roma | I

Der Beitrag stellt Praktiken integrierter Sprachenerziehung unter Berücksichtigung der Didaktik der „Tertiärsprachen“ vor. Es handelt sich um im Unterricht erprobte Vorschläge, die im Rahmen von Lehrerweiterbildungskonzepten wie zum Beispiel dem Plan „*Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue*“ erarbeitet wurden. In deren Mittelpunkt steht die Förderung der Vielfalt der Ansätze, also „der pluralen Ansätze“ im Unterricht, wonach sich Lehrende auf Sprachmittel und überhaupt auf alle Mittel zur Förderung spezifischer sowie fächerübergreifender, metasprachlicher und metakognitiver Kompetenzen einigen.



Mehr Beiträge zu diesem Thema:

[www.babylonia.ch](http://www.babylonia.ch) >

Thematisches Archiv > Themen 4, 5, 26 und 27

## 1. La didattica integrata nell'educazione plurilingue: il contesto di riferimento

Sin dai suoi primi passi nella pratica dell'insegnamento-apprendimento in contesti istituzionali, l'educazione plurilingue si è manifestata in Italia come didattica integrata delle lingue, con un accento inizialmente posto sui rapporti tra italiano, lingua di scolarizzazione per tutti e lingua materna per molti tra gli apprendenti, e lingue straniere del curriculum. Un esempio per tutti è costituito, già nel 1979, dai *Programmi per la Scuola Media*, nei quali, sulla scorta delle *Dieci Tesi per un'educazione linguistica e democratica* (GISCEL) del 1975, si sottolinea la necessità di una messa in comune di intenti e di pratiche, per esempio sin dalla scelta della terminologia per la descrizione dei fenomeni linguistici. Gli anni Novanta registrano in Italia un rin vigorito impegno per il plurilinguismo nel curriculum: a tale proposito vanno menzionati il progetto istituzionale per l'introduzione di una seconda lingua extra-curricolare nella scuola media (che diventerà, poi, esteso anche alla secondaria di secondo grado, "Progetto Lingue 2000") e, a suggerire l'avvenuto cambio di prospettiva, i contributi di Cristina Lavinio e di Daniela Bertocchi, a dimostrazione di come teoria linguistica e ricerca didattico-metodologica siano affiancate nello sforzo di conferire una dimensione realmente plurale agli apprendimenti.

Un impulso formidabile alla ricerca-azione nel campo dell'educazione plurilingue in Italia è stato dato dal piano di formazione in servizio degli insegnanti di italiano L1 e L2, di lingue classiche e di lingue moderne, conosciuto come "Piano Poseidon" e, nella sua prosecuzione, come PON, dal titolo "Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue". Il piano ha avuto innanzitutto il merito di sensibilizzare gli insegnanti, soprattutto quelli del settore della secondaria di primo e secondo grado, ma, per naturale estensione, anche quelli della scuola primaria, nonché i docenti impegnati nella formazione iniziale, al principio fondante della pluralità, alla ricerca interlinguistica di Mario Wandruszka, alla novità del suo approccio, basato sul confronto di traduzioni in più lingue di uno stesso brano, al riconoscimento della predisposizione di ciascun individuo al plurilinguismo<sup>1</sup>, alle riflessioni, di grande rilevanza teorica e pratica, di Gogolin, di Meißner, di Königs, di Krumm, ai documenti del Consiglio d'Europa – in particolare al Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue<sup>2</sup> e al CARAP, Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture, agli approfondimenti e alle aperture scaturiti dal CARAP – la banca dati dei materiali e il progetto IPEPI (focalizzato sul coinvolgimento di genitori ed educatori nell'educazione plurilingue e interculturale inclusiva), solo per menzionarne alcuni.

## 2. Una sinfonia di lingue e culture: la didattica integrata nell'insegnamento del tedesco in Italia

Gli esempi di seguito proposti si riferiscono a pratiche di insegnamento del tedesco in Italia. La scelta nasce dal desiderio di chi scrive di proporre percorsi concreti, già sperimentati ovvero in via di sperimentazione. Si tratta tuttavia, è bene

specificarlo, di modelli che nulla perderebbero della loro efficacia se trasferiti ad altre lingue, ad altre culture.

### 2.1. La didattica integrata e le lingue successive: l'esempio del tedesco in Italia

Nelle scuole secondarie italiane, il tedesco è insegnato prevalentemente come seconda o terza lingua straniera, dunque come “Tertiärsprache”, come lingua appresa dopo almeno due lingue, quella materna e la prima lingua straniera. Come già nel 1990 facevano notare Karl-Richard Bausch e Manfred Heid, curatori del volume *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, l'insegnante di una “lingua successiva”, come è il tedesco in Italia, non può e non deve ignorare l'esistenza di conoscenze, competenze e capacità che gli studenti hanno acquisito ovvero sviluppato nei precedenti percorsi di apprendimento linguistico.

### 2.2. Competenze trasversali, trasferibilità delle competenze e CLIL

Gli studenti che si avvicinano allo studio di una lingua “successiva” hanno dunque un bagaglio di competenze di base e hanno raccolto esperienze significative riguardo tecniche, strategie e stili di apprendimento. In accordo con una concezione complessa e dinamica delle competenze, nella quale i fattori metacognitivi rivestono un ruolo di primo piano, occorrerà allora che l'insegnante si adoperi per promuovere l'attivazione consapevole di processi e operazioni che troppo spesso restano muti e inoperosi. Insomma, non si parte né si deve partire da zero. Questo richiede che, in fase di progettazione così come in fase di esecuzione e di valutazione degli apprendimenti, la trasversalità affianchi e integri la programmazione disciplinare.

Occorre dunque che l'insegnante osi abolire i limiti disegnati dai tradizionali ambiti disciplinari, conservare, al contempo, una salda padronanza della mappa epistemologica della disciplina insegnata, superare la resistenza alla condivisione di obiettivi, modalità di intervento, linguaggi. Proprio questo appare il punto privilegiato sul quale si innesta un approccio CLIL – apprendimento integrato di lingua e contenuto – che voglia essere davvero innovativo e che metta in moto buone pratiche di progettazione comune, riflessioni sulla natura linguistica (Wolff la chiama “sensibilità linguistica”) di ciascun insegnamento disciplinare e su tutti i fattori in grado di promuovere una mediazione didattica efficace. I progetti CLIL progettati e sperimentati secondo questo principio hanno visto il coinvolgimento delle scienze naturali (*Acqua e vita. Der Faktor Wasser und die Umwelt am Beispiel des Ökosystems Tiber*), della storia (*Modul Front und Heimat*), della storia dell'arte (*Dürer, Un umanista europeo; Illusionsmalerei und Schönheitsideal. Die Villa Farnesina in Rom*). L'elenco non può e non vuole essere esaustivo, né intende escludere alcuna disciplina del curriculum scolastico dal campo di applicazione del CLIL – si pensi, per esempio, alla fisica, all'educazione alimentare, alla geografia, come dimostrano i materiali della banca dati del CARAP e quelli pubblicati sul sito del Goethe-Institut. Ciò che va messo in evidenza, tuttavia, è che si tratta in tutti i casi di moduli che prevedono la progettazione comune e, laddove possibile, la compresenza dell'insegnante o, ancor meglio, degli insegnanti di lingua moderna e dell'insegnante di “disciplina non linguistica”, uniti nello sforzo di superare le barriere tradizionali tra discipline oggetto degli insegnamenti in ambito istituzionale, con particolare riferimento alle scuole.

### 2.3. Modelli di descrizione della lingua: l'importanza delle scelte

Anche da quanto esposto a proposito dell'approccio CLIL, è in particolar



Umberto Boccioni, Sotto la pergola a Napoli, 1914.

**Occorre andare oltre i limiti  
disegnati dai tradizionali ambiti  
disciplinari, conservare una salda  
padronanza della mappa  
epistemologica della disciplina  
insegnata, superare la resistenza alla  
condivisione di obiettivi, modalità di  
intervento, linguaggi.**

modo nella fase di riflessione sulla lingua e nella promozione di operazioni metalinguistiche emerge in tutta la sua evidenza la necessità di adottare linguaggi comuni e comuni modelli di descrizione della lingua. È un dato di fatto che alla lingua insegnata si accompagni sovente, nella tradizione didattica italiana, un modello di insegnamento grammaticale. La banda di oscillazione si estende solitamente tra il polo dell'approccio normativo e quello del nozionale-funzionale. Una grammatica cognitiva rappresenta senz'altro una concreta proposta di superamento di questa dicotomia, tanto più se si presenta come una "grammatica per tipi" e presuppone, dunque, che l'insegnante sia in possesso di nozioni di tipologia linguistica, anche relativamente a lingue non europee, ma presenti nella biografia linguistica degli studenti. Nella pratica didattica di un'educazione linguistica realmente plurilingue, dunque realmente integrata, il modello valenziale si è rivelato particolarmente efficace, come recentemente confermato dagli studi sull'analisi della frase secondo la grammatica valenziale (Lovison 2015). Un esempio concreto di buone pratiche è fornito dal percorso elaborato da Donatella Lovison e Rosanna Pelegatta, con contributi di Anna Maria Curci e Vittoria Sofia *Riflessioni sull'aspetto verbale imperfettivo in un'ottica plurilingue*.

#### **2.4. Pluralità dei livelli di comparazione**

La comparazione tra una lingua "successiva" e le altre lingue dell'apprendente (lingua materna, lingua di istruzione, altre lingue straniere, lingue classiche) deve essere costantemente incoraggiata. Gli ambiti privilegiati sono l'ambito fonologico, l'ambito semantico, l'ambito morfologico. Forniscono al riguardo esempi concreti le attività proposte in Curci-Mineni-Rainoldi (2008). Ulteriori spunti per un lavoro comparativo provengono dalla dimensione letteraria dell'educazione linguistica: si pensi al percorso geocritico su Ottiero Ottieri, Ermanno Rea, Elfriede Jelinek, Lutz Seiler (C. Nesi, A.M. Curci), così come ai percorsi *Fabula/Novelle/Racconto: (un viaggio didattico) tra le lingue e le culture* (A.M. Curci; F.R. Sauro, C. Spingola); *Insegnare e apprendere poesia nel triennio: ipotesi per un percorso plurilingue* (F.R. Sauro, A.M. Curci), progettati nell'ambito del PON "Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue". Nei progetti menzionati, tutti consultabili in rete, la condivisione di strumenti per l'esplorazione di fenomeni e testi sotto diversi aspetti, la progressiva familiarizzazione con attività di confronto e di individuazione di affinità e di divergenze, hanno prodotto ricadute significative sia per quanto concerne il rafforzamento delle competenze nelle varie lingue e culture, sia per ciò che riguarda una crescente disinvoltura con operazioni metalinguistiche e metacognitive.

### **3. Presupposti per l'attuazione e prospettive**

Perché l'educazione plurilingue e interculturale possa realizzarsi, nel rispetto dei principi enunciati e declinati dal CARAP, devono intervenire considerazioni e misure di politica linguistica e di politica scolastica, occorre disegnare ipotesi per un curriculum plurilingue, il quale a sua volta non potrà ignorare questi aspetti: percezione di situazioni di multilinguismo, comparazione tra lingue e tra queste elaborazione di collegamenti su aspetti sociali e culturali, acquisizione di strategie per l'apprendimento delle lingue. Un ripensamento dei curricula in questa direzione dovrà necessariamente essere accompagnato da una profonda riforma della formazione iniziale e in servizio degli insegnanti: a questo fondamentale presupposto il piano *Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue* ha voluto fornire una risposta concreta, ampia, articolata e consapevole della complessità del compito e dei fattori in gioco. Ai fini dell'attuazione di percorsi CLIL, è necessaria una riflessione sulla natura linguistica di qualsiasi intervento di mediazione didattica. La pratica dovrà infine prevedere momenti comuni di progettazione e di realizzazione dei percorsi, affinché la didattica integrata, punto cardine di una educazione plurilingue e interculturale, non resti nel limbo delle buone intenzioni.

#### **Note**

<sup>1</sup> "Linguistica del plurilinguismo, dell'ibridismo e delle lingue miste, della traduzione e del confronto di traduzioni, nuova linguistica comparativa [...] Suo oggetto è il plurilinguismo umano, cioè tutto quello che si sviluppa entro i due poli dell'uniformità e dell'universalità, quanto abbatte e sopprime barriere e muraglie linguistiche fra gli uomini" (Wandruszka-Paccagnella, 1974).

<sup>2</sup> Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* ha avuto, tra l'altro, il merito di elevare la "competenza plurilingue e pluriculturale", "complessa e composita" a finalità sovraordinata.



Juan Gris, Nature morte à la bouteille de Bordeaux, 1919.

## Biblio-sitografia

AA.VV. (2005-2015). *Educazione linguistica e letteraria in ottica plurilingue*. INDIRE. <http://www.scuolavalore.indire.it/superguida/plurilingue/>

Bausch, K.-R. & Heid, M. (Hrsg.) (1990). *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*. Bochum: Brockmeyer.

Bertocchi, D. (1999). *Non solo italiano: ipotesi per un'educazione linguistica integrata verso l'Europa*. [http://www.reteellis.it/documenti/Bertocchi\\_Non%20solo%20Ital.pdf](http://www.reteellis.it/documenti/Bertocchi_Non%20solo%20Ital.pdf)

Candelier, M. et al (2012). *CARAP: un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture: competenze e risorse*. Traduzione dal francese di Anna Maria Curci e Edoardo Lugarini. Strasbourg: Consiglio d'Europa. <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/viewFile/3117/3309>

*CARAP, Pagina Italia* (a cura di Anna Maria Curci). <http://carap.ecml.at/CARAPinItaly/tabid/3259/language/fr-FR/Default.aspx>

Curci, A.M. (2002). Chi non conosce lingue straniere, non sa nulla della propria. *Lend*, XXXI(3), 12-19. <https://muttercourage.files.wordpress.com/2008/03/wandruszka1.pdf>

Curci, A.M., Mineni, E. & Rainoldi, M. (2008). L'integrazione delle lingue nel curriculum scolastico: dalla teoria alla pratica. *Lend*, XXXVII(3), 147-152. [https://muttercourage.files.wordpress.com/2009/11/curci\\_mineni\\_rainoldi\\_3\\_08.pdf](https://muttercourage.files.wordpress.com/2009/11/curci_mineni_rainoldi_3_08.pdf)

Curci, A.M. (2012). Il quadro di riferimento degli approcci plurali alle lingue e alle culture (CARAP). *Italiano LinguaDue*, 2, 1-ix. Risorse in rete: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/download/2824/3027>

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus in multilingualen Klassen*. Münster/New York: Waxmann.

Hufeisen B. & Neuner, G. (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe.

Lavinio, C. (1997). *Il plurilinguismo nel curriculum*. (Intervento al seminario: Sperimentazione della seconda lingua straniera nella scuola media, Piacenza 22.-24 aprile 1997).

Lovison, D. (2015). *Come analizzare la frase con la grammatica valenziale*. Roma: Aracne.

Meißner, F.-J. & Reinfried, M. (Eds.) (1998). *Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfortbildungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.

Reich, H.H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann. <http://oesz.at/download/cm/Curriculum-Mehrsprachigkeit2011.pdf> – (versione inglese): <http://oesz.at/download/Attachments/CM+English.pdf>

Trim, J., North, B. & Coste, D. (Consiglio d'Europa 2001; traduzione italiana 2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Traduzione italiana di Daniela Bertocchi e Franca Quartapelle. Milano: La Nuova Italia Oxford.

Wandruszka, M. (1979). *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Wandruszka, M. (1991). *Wer fremde Sprachen nicht kennt...: das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. München: Piper.

Wandruszka M. & Paccagnella, I. (1974). *Introduzione all'interlinguistica*. Palermo: Palumbo.

## Anna Maria Curci

insegna tedesco – lingua e civiltà nel Liceo Linguistico dell'Istituto Statale "Vincenzo Arangio Ruiz" di Roma ed è responsabile del gruppo romano di LEND, Movimento di lingua e nuova didattica. Autrice di manuali e di antologie letterarie per l'insegnamento del tedesco, ha elaborato materiali di studio e percorsi per la formazione iniziale e in servizio, con particolare attenzione per l'educazione plurilingue e per i progetti del CELM di Graz ai quali ha collaborato (banca dati CARAP, progetto IPEPI, formazione sul CARAP). Con Edoardo Lugarini ha tradotto il CARAP in italiano.