



Dyslexia and Additional Academic Language Learning

## Modulo 1

# MULTILINGUISMO E ALFABETIZZAZIONE

C. Cappa, J. Fernando, S. Giulivi, G. Stoks<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Gli autori sono in ordine alfabetico. Tutti gli autori hanno contribuito in egual misura alla stesura del presente modulo.



This project has been funded with support from the European Commission. This publication reflects the views of the author only, and the Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.



Lifelong  
Learning  
Programme

# Dyslang Modulo 1

## Multilinguismo e Alfabetizzazione

Claudia Cappa, Jill Fernando, Sara Giulivi, Gé Stoks, 2012.

Cover illustration Euroface Consulting 2012.

Illustration pag.15 from the cited article by J. Cummins

All other illustrations Gaetano Costa 2012.

### Fair usage

This work is available under Creative Commons

Attribution-NonCommercial 3.0 Unported

(See <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/>)

This means that the author allows the work to be shared, copied and distributed as well as remixed and adapted provided the following are respected:



**Specific attribution:** This author permits adaptation to local contexts provided the original author and material are acknowledged, and it is clear where the original unmodified version may be found. It should also be clear that the original author may not endorse the derived version.

**Non commercial use:** This work is restricted to non-commercial use. However, it may be incorporated into commercial contexts, e.g. workshops or online courses, provided it is clear that this material may be obtained freely, and where it may be obtained.

### This publication was produced by:

Claudia Cappa°, Jill Fernando\*, Sara Giulivi\*\*, Gé Stoks\*\*

°ISAC-CNR Modulo di ricerca “Metodologie e tecnologie didattiche per i disturbi specifici dell’apprendimento” (Turin- Italy), Laboratorio di fisiologia della Comunicazione IFC-ILC CNR (Pisa, Italia)

\* British Dyslexia Association

\*\* Department of Teaching and Learning - SUPSI (Locarno Switzerland)

### Traduzione italiana di:

Federica Carnovale°

°ISAC-CNR Modulo di ricerca “Metodologie e tecnologie didattiche per i disturbi specifici dell’apprendimento” (Turin- Italy), Laboratorio di Fisiologia della Comunicazione IFC e ILC CNR (Pisa, Italy)

### Ringraziamenti:

Ringraziamo Paola Guglielmino e Carlo Muzio per i commenti e il contributo al presente modulo.

Versione originale in italiano scaricabile, previa registrazione, da:

<http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=it&pozadi=> (sito italiano)

o <http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=ch&pozadi=> (sito svizzero)

o dal sito: [www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html](http://www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html)

versione originale in inglese scaricabile, previa registrazione, da:

<http://www.dyslang.eu/default.asp?jazyk=&pozadi=>

o dal sito: [www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html](http://www.dislessiainrete.org/dyslang/dyslang-moduli-e-materiale.html)

## Obiettivi

- Acquisire una conoscenza di base sui principali aspetti legati all'acquisizione plurilingue del linguaggio
- Acquisire una conoscenza di base sulle principali tematiche legate al multilinguismo
- Acquisire una conoscenza di base sulle principali questioni e problemi legati al rapporto tra multilinguismo e scuola.

## Terminologia utile

**Morfologia:** è quel ramo della linguistica che studia la struttura interna delle parole e le diverse forme che le parole possono assumere tramite l'aggiunta di affissi o attraverso la combinazione con altre parole. In inglese, per esempio, la parola "books" ("libri") può essere considerata come composta dal morfema "book" ("libro"), che trasmette il significato lessicale, e dal morfema "-s", che indica il plurale; allo stesso modo, in una parola come "call-ed", il morfema "call" "veicola un significato lessicale ("chiamare"), mentre "-ed", indica che l'azione è stata effettuata nel passato.

**Fonetica:** è quel ramo della linguistica che descrive le caratteristiche fisiche dei suoni del linguaggio umano. In altre parole, la fonetica studia che cosa facciamo quando parliamo e quando ascoltiamo qualcuno parlare.

**Fonologia:** è quel ramo della linguistica che studia la funzione linguistica dei suoni, e le regole che, nelle diverse lingue, sono alla base delle combinazioni dei suoni stessi.

**Sintassi:** è quel ramo della linguistica che studia i principi che, nelle diverse lingue, regolano la combinazione delle parole in strutture più complesse.

**Pragmatica:** è quel ramo della linguistica che studia le regole d'uso del linguaggio in base al contesto, e l'influenza del contesto sul significato.





<b>INTRODUZIONE</b>	<b>1</b>
<b>1.1 ACQUISIZIONE PLURILINGUE DEL LINGUAGGIO</b>	<b>3</b>
1.1.1 Il linguaggio e le lingue	3
1.1.2 Acquisizione e apprendimento della lingua	5
1.1.3 Lingua materna e lingua seconda	6
1.1.4 Lingua seconda e lingua straniera (L2 e LS)	7
1.1.5 Bilinguismo e plurilinguismo	9
1.1.6 Tipi di bilinguismo	11
1.1.7 Code mixing e code switching	15
1.1.8 Conseguenze delle influenze tra le lingue nei soggetti plurilingue	17
<b>1.2 MULTILINGUISMO E SCUOLA</b>	<b>18</b>
1.2.1 Il multilinguismo come fattore positivo	19
1.2.2 Il multilinguismo e identità	21
1.2.3 Le società multiculturali e l'educazione interculturale	21
1.2.4 Attività per lo sviluppo di una competenza interculturale	23
<b>1.3 MITI SUL MULTILINGUISMO</b>	<b>29</b>
<b>APPENDICE 1 – Le competenze linguistiche</b>	<b>31</b>
<b>APPENDICE 2 – I falsi amici</b>	<b>32</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>35</b>
<b>SITI WEB E LETTURE DI APPROFONDIMENTO</b>	<b>38</b>
<b>NOTE</b>	<b>39</b>





# INTRODUZIONE

*Each language speaks the world in its own ways.  
Each edifies worlds and counter-worlds in its own mode.  
The polyglot is a freer man.*  
G. Steiner

La società europea è stata da sempre caratterizzata dal susseguirsi di **flussi migratori**, generati sia da ragioni di carattere economico, sia dalle guerre e dai conflitti internazionali. Tali flussi hanno reso la popolazione europea sempre più variegata in termini di lingue e culture. Molti paesi, tuttavia, faticano ancora a percepire questo aspetto come un fattore positivo.

Le differenze sono ancora troppo spesso motivo di diffidenza e di scontro, mentre potrebbero costituire una fonte di ricchezza da coltivare e da cui trarre beneficio, sotto il profilo economico, sociale, culturale ed educativo.

Il sistema scolastico è proprio uno degli ambiti che maggiormente potrebbe trarre giovamento dal contatto tra lingue-culture. Di fatto, molti sono gli enti e le istituzioni europee che hanno posto l'accento su questo tema e che hanno cercato di incoraggiare le autorità nazionali ad attuare politiche scolastiche di tipo inclusivo, in grado di offrire un'educazione adeguata a tutti gli allievi, senza distinzione di lingua o di cultura d'origine, e di garantire azioni di supporto efficaci per studenti con disabilità o con bisogni educativi speciali (Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili, 2009).

Già nel 1994, l'UNESCO dichiarava che:

1. Dichiarazione di Salamanca, UNESCO, 1994, p. 6

*...le scuole devono collocare nelle classi giuste tutti gli alunni senza distinzione delle loro condizioni fisiche, intellettive, sociali, emotive, linguistiche o di altra natura. Ciò vale anche per alunni disabili e non, bambini di strada e minori che lavorano, figli di popolazioni remote o nomadi, bambini appartenenti a minoranze etniche, culturali, linguistiche e bambini delle aree o dei gruppi svantaggiati o emarginati<sup>1</sup>*

Nel 2009, un rapporto sull'educazione inclusiva in diversi paesi europei dichiara che:

2. UNESCO, World Education Forum Final Report: Part II. Improving the Quality and Equity of Education for All, Paris, UNESCO, 2000, p. 18

*Invece di concentrarsi sulla preparazione dei bambini affinché possano adattarsi alle scuole esistenti, è necessario concentrarsi sulla preparazione delle scuole affinché possano deliberatamente raggiungere tutti i bambini.<sup>2</sup>*

È molto importante che gli insegnanti abbiano la possibilità di arricchire la propria formazione con conoscenze legate a quegli aspetti che diventano cruciali in un'ottica di integrazione e inclusione, in modo da impossessarsi degli strumenti necessari per far fronte, nella pratica didattica, alle difficoltà che potrebbero emergere.

In questo modulo ci concentreremo sui vari aspetti legati alla coesistenza di più lingue e culture, sia a livello del singolo individuo (lo studente plurilingue), sia a livello di contesto scolastico. In particolare, cercheremo di definire il multilinguismo, descrivendone le diverse tipologie, ed evidenziando le caratteristiche dell'acquisizione plurilingue del linguaggio. Parleremo poi del rapporto tra multilinguismo e scuola e metteremo in luce l'importanza dell'acquisizione della competenza plurilingue, pluriculturale e interculturale.

### Spunti di riflessione 1.1 \_\_\_\_\_

- Qual è la storia dell'immigrazione nella tua area geografica di appartenenza?
- Nella tua area geografica di appartenenza hanno avuto luogo ondate di immigrazione?
- Se sì, quali sono i gruppi insediatisi più recentemente?
- I gruppi che per primi si sono insediati nella tua area geografica si sono integrati nella società?



## 1.1 Acquisizione plurilingue del linguaggio

Non si può parlare di plurilinguismo senza parlare di lingue e non si può parlare di lingue senza parlare di linguaggio.

### 1.1.1 Il linguaggio e le lingue

#### Cos'è il linguaggio?

Il linguaggio è innanzitutto un **sistema di comunicazione**. Il linguaggio umano, rispetto ad altre forme di comunicazione, come la danza delle api o il canto degli uccelli, è unico nel suo genere in quanto ci permette di trasmettere un numero potenzialmente illimitato di messaggi attraverso un numero limitato di elementi (suoni e parole), che sono discreti e ricombinabili. Si tratta di una facoltà che fa parte del nostro corredo biologico, che si sviluppa in noi da bambini, senza alcuno sforzo o insegnamento e senza che siamo coscienti di quali ne siano la struttura e il funzionamento.

Il linguaggio è stato a volte definito anche come un **“istinto”**. Secondo Pinker (1984), gli esseri umani sono dotati di un cervello che fornisce loro la spinta a comunicare e che li rende capaci di farlo attraverso il linguaggio, nello stesso modo in cui un ragno tesse una tela perché ha la spinta a tessere e la competenza per farlo. L'acquisizione del linguaggio da parte di un bambino avviene con modalità simili indipendentemente dalla lingua appresa (questo è vero sia per il linguaggio verbale sia per quello dei segni). Un bambino esposto al francese acquisisce il francese in modi e tempi grossomodo identici a quelli del bambino esposto al cinese, all'inglese o ad una lingua dei segni.

#### Che cos'è, quindi, una lingua?

Una lingua è la **forma specifica che il linguaggio assume nei diversi Paesi e comunità**. Esistono **caratteristiche** delle lingue che sono **universali** (ad esempio tutte le lingue possiedono consonanti e vocali; tutte le lingue distinguono nomi e verbi), e caratteristiche specifiche, proprie delle singole lingue (ad esempio, gli insiemi di suoni utilizzati). Queste vengono selezionate dal bambino nei primi mesi di vita, sulla base dell'input linguistico a cui egli è esposto.

Il sistema linguistico è costituito da diverse componenti: fonetica, fonologica, morfologica, sintattica, lessicale, semantica e pragmatica. Ogni lingua ha uno specifico inventario fonetico, specifiche regole morfologiche e sintattiche, un lessico specifico, ecc ...

Le componenti del sistema linguistico (vedi Fig.1.1), si sviluppano in tempi e modi differenti tra loro.



**Fig.1.1** - Le componenti del sistema linguistico

### Spunti di riflessione 1.2 \_\_\_\_\_

- Quali credi che siano le principali e più interessanti differenze tra le lingue che conosci?
- Ci sono aspetti che trovi più semplici in una lingua piuttosto che in un'altra? Se sì, da cosa credi che dipenda?



## 1.1.2 Acquisizione e apprendimento della lingua

Si parla di **acquisizione** di una lingua in riferimento al processo inconscio, spontaneo, graduale, non esplicito, non guidato, attraverso cui la lingua stessa si sviluppa nel bambino. È in questo modo che acquisiamo la nostra lingua materna (o lingua madre, o L1), che si sviluppa in un contesto naturale, grazie all'interazione spontanea con parlanti nativi "esperti". Le interazioni avvengono in contesti comunicativi significativi, in cui le regole linguistiche vengono acquisite in maniera perlopiù implicita.

Per ulteriori informazioni sulla differenza tra apprendimento implicito ed esplicito, vedi la tabella 1.1 di seguito riportato.

**Tab. 1.1** - Apprendimento implicito ed apprendimento esplicito.

	APPRENDIMENTO	
	IMPLICITO (o procedurale)	ESPLICITO
	Abilità	Conoscenza
<b>Esempi:</b>	locomozione, lettura (decodifica)	storia, geografia
<b>SENSIBILE ALLO SFORZO VOLONTARIO</b>	POCO	SI
<b>SENSIBILE ALLE CONOSCENZE PREGRESSE</b>	NO	SI
<b>CONSAPEVOLEZZA</b>	NO	SI
<b>TIPO DI ATTENZIONE</b>	ATTENZIONE PREATTENTIVA	SEMPRE ATTENZIONE VOLONTARIA
<b>TIPO DI MEMORIA</b>	PROCEDURALE	A LUNGO TERMINE (EPISODICA O SEMANTICA)
	POCO SENSIBILE ALL'INTERRUZIONE DELL'ESERCIZIO	Affinché i concetti/nozioni non siano facilmente dimenticati l'APPRENDIMENTO deve essere di tipo PROFONDO
<b>METACOGNIZIONE</b>	Non serve per accrescere l'abilità di base, ma può essere utilizzata in fase di revisione.	Accresce la capacità di apprendimento

Con il termine **apprendimento** delle lingue ci si riferisce ad un apprendimento guidato che avviene a scuola o in altri contesti. La competenza linguistica, in questo caso, si sviluppa grazie ad un insegnamento esplicito. La lingua così appresa è detta lingua seconda (L2), o lingua straniera (LS), a seconda del contesto di apprendimento (vedi par. 1.1.4).

### 1.1.3 Lingua materna e lingua seconda

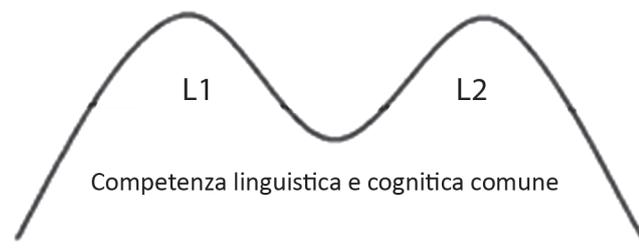
Le prime fasi di acquisizione della L1 sono strettamente legate allo sviluppo di altre funzioni cognitive, come la capacità di concettualizzazione, di generalizzazione, di astrazione e del pensiero logico. Se un bambino, sin dalla nascita, apprende più di una lingua, le due lingue si svilupperanno in contemporanea con le altre funzioni cognitive. Se, tuttavia, si inizierà ad acquisire la L2 in una fase successiva, sarà necessario, per un apprendimento efficace di questa lingua, aver sviluppato le abilità cognitive e linguistiche di base necessarie per l'acquisizione della prima lingua. Se il processo di acquisizione della lingua materna viene ad interrompersi a favore dell'apprendimento di una L2, lo sviluppo delle funzioni di livello superiore, e conseguentemente lo sviluppo linguistico e cognitivo generale del bambino, verranno a bloccarsi. Ciò potrà avere delle ripercussioni negative sia sull'acquisizione della L1 che della L2. La situazione ideale è quella in cui L1 e L2 si sviluppano insieme armoniosamente. Diventa particolarmente importante, a questo proposito, il concetto di bilinguismo additivo: la L2 si sviluppa insieme alla L1, senza far sì che quest'ultima sia percepita come inferiore. In tal modo si favorisce lo sviluppo di una personalità bilingue; le due lingue e culture si integrano in modo armonico, contribuendo entrambe a modellare, arricchendola, la personalità dell'individuo.

Esiste ormai un largo accordo sui vantaggi del **bilinguismo additivo**. Il rapporto tra prima lingua e seconda lingua, tuttavia, è indubbiamente complesso e può generare discrepanze e contraddizioni. Ciò ha portato alla formulazione di due ipotesi (Cummins, 2000):

**Ipotesi del livello soglia:** esiste un livello minimo di competenza linguistica (e comunicativa), che deve essere raggiunto per permettere ad un soggetto bilingue di sfruttare al meglio gli input cognitivi e linguistici provenienti dall'ambiente. Tale livello soglia deve essere raggiunto sia nella L1 che nella L2, al fine di operare con successo in entrambe le lingue.

**Ipotesi dell'interdipendenza:** una volta raggiunto il livello soglia sia nella L1 che nella L2, ciò che viene appreso in una lingua viene esteso, trasferito anche all'altra. È come se esistesse una sorta di serbatoio comune di abilità "profonde" a cui l'individuo attinge per apprendere sia la L1 che la L2. Gli aspetti superficiali della L1 e della L2 sono manifestazioni di questa competenza di base e sono queste che presentano differenze specifiche. Di qui la metafora del doppio *iceberg* elaborata da Cummins (vedi fig. 1.2).





**Fig. 1.2.** Il doppio *iceberg*: le due punte che emergono rappresentano gli aspetti superficiali della L1 e della L2, che sono differenti. Le competenze cognitive e linguistiche profonde vanno invece a costituire una base comune.

### 1.1.4 Lingua seconda e lingua straniera (L2 e LS)

In linguistica, il termine **lingua seconda** (L2) si riferisce ad una nuova lingua che viene acquisita nel contesto/paese in cui tale lingua è parlata dalla maggioranza della popolazione (lingua d'uso).

Un bambino albanese emigrato in Italia o nel cantone svizzero di lingua italiana apprenderà l'italiano come lingua seconda.

L'apprendimento di una lingua seconda avviene non solo a scuola, ma soprattutto nella vita quotidiana. È importante che gli insegnanti di lingue siano consapevoli che, in questi casi, i bambini sviluppano gran parte della competenza linguistica al di fuori della scuola, in contesti quotidiani di interazione spontanea con parlanti nativi, ad esempio durante situazioni di gioco con i coetanei. In questi casi sembra più appropriato parlare di acquisizione della L2 piuttosto che di apprendimento, in quanto il processo si avvicina maggiormente al processo di acquisizione della loro L1 (Krashen, 1981).

Il termine **lingua straniera** (LS) si riferisce, al contrario, ad una nuova lingua che viene appresa in un paese/contexto in cui tale lingua non è la lingua d'interazione quotidiana della comunità nativa.

Un bambino italiano che si trova ad apprendere in contesto scolastico o extra scolastico la lingua inglese, apprenderà questa lingua come lingua straniera.

Nella società odierna è facile immaginare che una stessa classe possa raccogliere alunni che imparano contemporaneamente una L2 e una LS.

Il bambino albanese, che è venuto a vivere in Italia, imparerà l'italiano come lingua seconda, ma potrà anche imparare l'inglese come lingua straniera.

Esistono delle differenze sostanziali che riguardano l'insegnamento e l'apprendimento di una L2 rispetto all'insegnamento-apprendimento di una LS. Tali differenze sono riassunte nella tabella 1.2.

Tab. 1.2: Lingua seconda VS lingua straniera

	<b>INSEGNAMENTO/ APPRENDIMENTO LINGUA SECONDA</b>	<b>INSEGNAMENTO/ APPRENDIMENTO LINGUA STRANIERA</b>
<b>CONTESTO</b>	Ambiente in cui la lingua appresa è LA STESSA DI QUELLA D'USO (corso di Italiano in Italia)	Ambiente in cui la lingua appresa NON è LA STESSA DI QUELLA D'USO (corso di inglese in Italia)
<b>TIPO DI APPRENDIMENTO</b>	L'insegnamento/apprendimento è ESPLICITO, ma rafforzato da quello IMPLICITO che ha luogo nel quotidiano.	Prevalentemente ESPLICITO
<b>SCOPI</b>	La lingua ha come scopo primario la comunicazione, ma è anche un mezzo di pensiero e uno strumento per lo sviluppo cognitivo.	La lingua ha come scopo primario la comunicazione e l'interazione con parlanti stranieri
<b>MOTIVAZIONE DI CHI APPRENDE</b>	È immediata e dettata dalla necessità di soddisfare bisogni legati alla vita quotidiana. Inoltre può essere legata ad esigenze di crescita intellettuale e culturale	Deve essere innescata e costantemente sostenuta e rinforzata dall'insegnante
<b>LIVELLO DI PARTENZA DEGLI STUDENTI</b>	Non omogeneo (i bambini possono arrivare in tempi diversi ed essere a diversi livelli di competenza linguistica)	Omogeneo (tutti gli alunni di una stessa classe iniziano il processo di apprendimento insieme e, solitamente, dallo stesso punto di partenza)
<b>INPUT LINGUISTICO</b>	Insegnante nativo, materiali didattici e ambiente di vita quotidiana	Insegnante nativo o (più spesso) non nativo e materiali didattici
<b>CONTATTO CON IL CONTESTO CULTURALE DELLA NUOVA LINGUA</b>	diretto	mediato dall'insegnante



### 1.1.5 Bilinguismo e plurilinguismo

I ricercatori spesso definiscono **“bilingue”** chi è in grado di comunicare in due lingue e **“plurilingue”** chi è in grado di comunicare in tre o più lingue.

***“Almeno la metà della popolazione mondiale è bilingue”.***

Barbara Abdelilah-Bauer

In questo progetto i termini **“bilingue”** e **“plurilingue”** saranno utilizzati in modo intercambiabile per riferirsi a tutti coloro che sanno comunicare con un buon livello di competenza in più di una lingua.



Nel **Quadro Comune Europeo di**

**Riferimento** per le lingue, viene fatta

una distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo. Il termine **“multilingue”** si usa in riferimento alle **società** in cui sono presenti più lingue, mentre il termine **“plurilingue”** si riferisce agli **individui** che sanno comunicare in modo efficace in più di una lingua.

Secondo questa definizione, la Svizzera, per esempio, è un paese multilingue in cui la maggior parte delle persone sono plurilingue (si noti che il termine multilingue è stato utilizzato anche in modo duplice, per riferirsi sia alla società sia ai singoli individui. Tuttora esso è il termine comunemente utilizzato nel Regno Unito, e mantiene la doppia accezione di cui sopra).

La Svizzera è uno dei Paesi in cui il **multilinguismo è istituzionale**. Altri Paesi simili da questo punto di vista sono, ad esempio, il Galles, il Belgio, il Canada e il Sud Africa. In questi Paesi due o più lingue hanno lo status di lingua ufficiale. Ciò significa che tutti i documenti ufficiali devono essere prodotti in tutte le lingue ufficiali e che i bambini devono sviluppare la competenza linguistica in almeno un'altra lingua ufficiale rispetto a quella che già utilizzano quotidianamente.

Nei casi di paesi in cui non è presente una politica ufficiale rispetto alle lingue da utilizzare si utilizza, per le persone che comunque parlano più lingue, il termine **multilinguismo individuale**.

### Lingue e dialetti

In alcune regioni dell'Italia, la quasi totalità delle persone parla italiano e il dialetto locale, e può dunque considerarsi bilingue, visto che oggi i linguisti sono concordi nel considerare il dialetto una lingua a tutti gli effetti. Le aree più dialettofone sono il Sud, le Isole e il Nord-Est; il Veneto, in particolare, si rivela la regione d'Italia in cui l'uso del dialetto è più diffuso.

In Italia, il Trentino e la Valle d'Aosta sono regioni bilingue, nelle quali si parlano rispettivamente Italiano/tedesco e italiano/francese.

Un altro esempio è costituito dal canton Ticino, in Svizzera, dove la maggior parte della popolazione parla almeno due lingue, in particolare l'italiano e il dialetto locale. Il Ticino è in realtà un contesto in cui è possibile trovare una grande varietà di "combinazioni" e "coesistenza" di lingue all'interno del bagaglio linguistico-culturale di uno stesso individuo. È molto comune trovare casi come il seguente: famiglia con madre di lingua svedese e padre di lingua tedesca. I bambini apprendono lo svedese e il tedesco quasi contemporaneamente ed apprendono poi l'italiano in situazioni di gioco con gli altri bambini e quando vanno a scuola. Qui, probabilmente, imparano anche il francese e l'inglese.

Per approfondimenti si veda l'articolo di M. Cerruti sul sito (visitato il 19/04/2012):

[www.treccani.it/magazine/lingua\\_italiana/speciali/italiano\\_dialetti/Cerruti.html](http://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/italiano_dialetti/Cerruti.html)

Studi come quello del 2009, commissionato dalla Commissione Europea (European Commission, 2009) e relativo agli effetti del multilinguismo sulla creatività dell'individuo, o altri contributi di livello internazionale come quello di Krizman et al. (2012), hanno dimostrato che avere una buona competenza in più di una lingua può portare a significativi benefici di tipo cognitivo. I soggetti plurilingue non solo sembrano avere maggior facilità nell'imparare altre lingue, ma rispetto agli studenti monolingue, sembrano avere anche una maggiore flessibilità cognitiva che comporta per loro vantaggi anche in altre aree ed abilità, ad esempio quella di problem solving, o al controllo delle funzioni esecutive, in particolare nell'attenzione selettiva e nell'inibizione delle risposte interferenti (vedi par 1.2. 1).

Negli anni Ottanta, in Canada, quando sono stati introdotti i programmi di immersione linguistica, alcuni temevano che il bilinguismo potesse avere un effetto negativo sull'intelligenza dei propri figli, e questa paura è talvolta ancora espressa nella stampa popolare.



### La disinformazione

In un recente articolo sul bilinguismo, pubblicato su una famosa rivista del Ticino (Roveda, 2012), sono state espresse le preoccupazioni relative al fatto che l'apprendimento di più di una lingua potesse essere troppo impegnativo per il bambino, e potesse avere effetti negativi sull'apprendimento della lingua di scolarizzazione.

**Roveda, R.** (2012), Bilinguismo, quella marcia in più..., Ticinosette, n. 18: [http://issuu.com/infocdt/docs/n\\_1218\\_ti7\\_p.4-5](http://issuu.com/infocdt/docs/n_1218_ti7_p.4-5)

In effetti, un bambino bilingue può inizialmente avere un vocabolario più povero rispetto ad un bambino monolingue (nella stessa lingua), perché i bilingue devono dapprima costruire la conoscenza delle parole in due lingue. Tuttavia in seguito i benefici superano di gran lunga gli svantaggi (vedi paragrafo 1.2.1).

### Spunti di riflessione 1.3 \_\_\_\_\_

- Come descriveresti la società in cui vivi? Il plurilinguismo costituisce la norma nella popolazione?
- Qual è il livello di competenza nelle lingue che credi sia necessario raggiungere per poter essere considerati plurilingue?

## 1.1.6 Tipi di bilinguismo

Esistono diversi tipi di bilinguismo. Essi sono classificati in base a tre criteri principali:

### a) Età di acquisizione delle lingue:

#### **Bilinguismo simultaneo**

Quando i genitori parlano due lingue diverse possono decidere di utilizzare, con il loro bambino, ciascuno la propria lingua madre. Il bambino in questo modo sarà esposto, fin dalla nascita, a due lingue contemporaneamente.

È importante che i genitori siano consapevoli del fatto che **parlare due lingue differenti** è indubbiamente **una risorsa**, che porterà benefici al bambino a livello cognitivo ed anche in relazione allo sviluppo dell'identità culturale.

**I genitori devono** inoltre **tenere presente che:**



- **Tutti i bambini sono in grado di acquisire due lingue contemporaneamente.**
- La competenza di un soggetto in più di una lingua può contribuire alla sua capacità linguistica complessiva.
- Nell'interazione verbale con il proprio bambino, è meglio **utilizzare la lingua che si conosce meglio**. Ciò consente di offrire al bambino un input linguistico di qualità, ricco e stimolante. Come si legge in Cummins (2011) esporre il bambino ad un input ricco e comprensibile nella lingua madre è molto più utile ed efficace dal punto di vista dell'acquisizione linguistica, rispetto all'esposizione ad un input povero e limitato nella lingua di scolarizzazione. A volte accade che gli insegnanti consigliano ai genitori di non parlare, a casa, con il loro bambino, la loro lingua madre, ma di preferire la lingua d'uso nell'ambiente circostante. Per i motivi di cui sopra, questo consiglio è generalmente erraneo.

**I genitori non si devono preoccupare** se il bambino, acquisendo la lingua in un contesto bilingue:

- sembra non capire immediatamente quello che essi dicono. Poco alla volta il bambino imparerà a distinguere e a capire le due lingue, associandole ai diversi contesti
- risponde in una lingua quando loro gli si sono rivolti in un'altra: l'importante è che il bambino risponda in maniera appropriata.

### **Bilinguismo sequenziale**

Quando una famiglia si trasferisce in un paese diverso da quello di origine il bambino si trova, al di fuori dell'ambiente familiare, in una condizione di immersione in una nuova lingua. Alla conoscenza della lingua materna, acquisita in modo naturale, viene ad aggiungersi, in un secondo momento, la conoscenza di una o più nuove lingue. Se l'esposizione al nuovo ambiente linguistico è massiccia (a scuola, nei momenti di gioco con gli amici,...), la nuova lingua può diventare dominante rispetto alla lingua materna (verosimilmente utilizzata solo nel contesto familiare). Addirittura, secondo alcuni ricercatori (Pallier et al., 2003), se un bambino viene a trovarsi nella condizione di non essere più esposto alla L1 (come accade a volte nei casi di adozione), tra i 3 e gli 8 anni, egli può acquisire la L2 come se si trattasse della propria L1, arrivando a sostituire la L2 alla L1..

Quando il bambino si trova ad apprendere una lingua seconda (L2) entro la pubertà (Guasti, 2007) si parla di bilinguismo infantile o precoce, altrimenti si parla di bilinguismo tardivo.

#### **b) Valore sociale delle lingue.**

Riguarda lo status sociale che due lingue assumono all'interno dell'ambiente socio/culturale del bambino. Si distingue tra:

**Bilinguismo additivo:** la nuova lingua-cultura si sviluppa accanto a quella materna. Ad entrambe le lingue-culture è riconosciuto un valore positivo ed esse coesistono in un rapporto di complementarietà ed evoluzione reciproca.

**Bilinguismo sottrattivo:** la nuova lingua-cultura è ritenuta più "prestigiosa" e si sviluppa "a scapito" della lingua madre, che viene svalutata ed è soggetta a perdita graduale e parziale.

Purtroppo capita spesso che il bambino smetta di utilizzare la propria lingua madre e non sia più in grado di comunicare con i propri familiari, ad esempio i nonni, rimasti nel paese di origine. Ciò avviene soprattutto quando i genitori sono particolarmente ansiosi di integrarsi nel contesto socio-culturale ospitante. I bambini, in particolare gli adolescenti, possono arrivare a rifiutarsi di parlare la loro lingua per diversi motivi: perché quella lingua e coloro che la parlano detengono uno status sociale inferiore, perché vogliono identificarsi con la lingua dell'ambiente in cui vivono e non vogliono essere percepiti come diversi dai loro coetanei, infine, in certi casi, per una forma di protesta personale verso una situazione familiare che è mutata e che hanno difficoltà ad accettare.

#### **c) Livello di fluenza e competenza nelle due lingue:**

Anche nei bilingui simultanei, i due sistemi linguistici possono svilupparsi in modo non perfettamente sincrono. I ricercatori, pertanto, distinguono tra:

**Bilinguismo bilanciato:** il livello di fluenza e competenza nelle due lingue è lo stesso; si è in presenza di bilinguismo bilanciato, ad esempio, se una persona bilingue mantiene relazioni e contatti con la propria comunità di origine, mentre utilizza regolarmente nel quotidiano la lingua della comunità ospitante.

**Bilinguismo dominante:** il livello di competenza e fluenza linguistica è maggiore in una lingua piuttosto che nell'altra. Secondo la teoria dei

Isistemi dinamici, (De Bot et al. 2005) l'acquisizione di una lingua è un processo complesso in cui la "dimenticanza" gioca un ruolo importante tanto quanto "acquisizione", e in cui si applica la regola "o ne fai uso (della lingua) o la perdi". Le ricerche sulla "perdita" della lingua, per una serie di motivi di ordine metodologico, sono piuttosto complesse, ma è possibile osservare, ad esempio, che i bambini immigrati possono effettivamente perdere la loro lingua madre se crescono in un contesto in cui si parla una L2 e l'uso della L1 diventa nullo.

Nei casi in cui la lingua madre è destinata a non diventare la lingua dello studio, il soggetto può arrivare a diventare più competente nella L2 che nella L1

### Mantenere il bilinguismo

Tornando all'esempio citato nel box di approfondimento "Lingue e dialetti" al par. 1.1.5, il bambino che ha appreso lo svedese dalla madre (la "lingua madre"), ma che a scuola utilizza l'italiano, tenderà a diventare gradualmente più abile in italiano. Ciò sarà vero anche rispetto alla sua competenza nell'italiano scritto, che si sviluppa prevalentemente a scuola. Sarà importante, al fine di non dimenticare lo svedese e il tedesco, che la madre e il padre continuino interagire con lui in queste lingue.

### Spunti di riflessione 1.4 \_\_\_\_\_

- Come credi si possa incoraggiare il bilinguismo additivo nella tua classe?
- Ritieni che alcune lingue siano percepite come aventi uno status più elevato nella tua scuola?
- Ti sembra che gli alunni tendano a valorizzare alcune lingue più di altre?
- Sei a conoscenza di particolari situazioni, nella tua comunità, che potrebbero contribuire al bilinguismo sottrattivo?
- Quali pensi che siano le caratteristiche che emergono in un bilingue bilanciato?



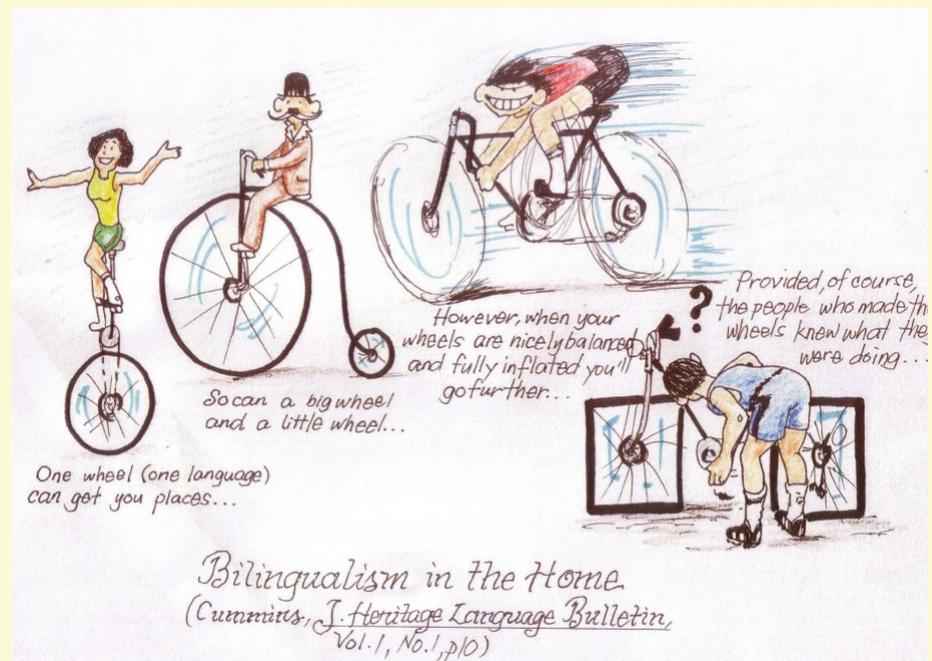
## Il bilinguismo in famiglia

*'Better education without teaching in the home language...' These educators are quite simply wrong and their advice to parents to use English in the home can lower the quality of communication between parents and children. This in turn can have very detrimental effects on children's development since there is strong evidence that quality and quantity of communication in the home provides children with the basis for performing well in school.*

*In summary, bilingualism is associated with educational difficulties only when children come to school without a good foundation in their heritage [home] language, and when the heritage language is not promoted in school.*

*When parents actively promote the heritage language in the home, children come to school with the necessary foundations for acquiring high levels of reading and writing skills in the school language. Research shows that these children consistently perform better than monolingual children in both linguistic and educational tasks. The better the children's home language is developed, the more successfully they acquire high levels of English educational skills.*

Jim Cummins, 1985. Bilingualism in the Home.  
Heritage Language Bulletin



### 1.1.7 Code mixing e code switching

*Code mixing e code switching* sono definiti in modi diversi a seconda dei diversi ambiti di ricerca (acquisizione del linguaggio, sociolinguistica, psicolinguistica).

Con il termine **code mixing** ci si riferisce spesso al passaggio da un codice linguistico ad un altro all'interno della stessa frase.

Esso viene considerato una fase di sviluppo, di transizione, che il bambino attraversa nell'acquisizione contemporanea di due lingue. Sin dalle prime fasi dell'acquisizione bilingue, il bambino può produrre enunciati che includono elementi di entrambi i codici.

È stato osservato (Genesee et al, 1995;. Petitto et al, 2001) che il livello di *code mixing* che si riscontra nel bambino dipende generalmente dal suo interlocutore (adulto). Il bambino tende ad adattarsi facilmente alla situazione: più il suo interlocutore tenderà a passare da un codice linguistico ad un altro, più il bambino tenderà a sua volta a mescolare i due codici. In alcuni casi il code mixing è anche definito come l'adattamento morfologico di una parola presa da una lingua e utilizzata all'interno di un enunciato nell'altra lingua.

\* *Taschengeldo*, \* *Schublado* sono variazioni italiane delle parole tedesche *Taschengeld* (denaro) o *Schublade* (cassetto), in cui alle parole originali in tedesco è stato dato il finale "o" tipico del nome maschile italiano.

Il *code switching* è generalmente definito come il passaggio da una lingua ad un'altra, o da una lingua ad un dialetto. Il cambiamento generalmente non avviene all'interno della stessa frase, ma da una frase all'altra. Nei casi di *code switching* il parlante è di solito consapevole di mescolare due o più codici. La mescolanza, infatti, avviene spesso per ragioni di "comodità", di maggior facilità comunicativa. Il fenomeno può anche essere parte di una sorta di "codice segreto" utilizzato tra parlanti che condividono qualcosa in più rispetto alla lingua. È il caso, ad esempio dei membri di una famiglia. Tra gli adulti, in effetti, il fenomeno del *code switching* ha generalmente un'origine sociolinguistica. Il codice viene modificato a seconda delle circostanze in cui avviene la comunicazione e dell'interlocutore.

Spunti di riflessione 1.5 \_\_\_\_\_

- Sei a conoscenza di alcune parole di uso comune nella tua lingua che sono state adottate in un'altra lingua, come nell'esempio di cui sopra?
- Ci sono parole di altre lingue che ti trovi utilizzare mentre parli nella tua L1?



### 1.1.8 Conseguenze delle influenze tra le lingue nei soggetti plurilingue

Nei soggetti plurilingue, i differenti codici linguistici possono influenzarsi reciprocamente. Ciò può avvenire in diversi modi:

- Ritardi nell'acquisizione di alcuni aspetti della lingua in confronto a quanto avviene nell'acquisizione monolingue. Un esempio di questo tipo è dato dall'acquisizione della distinzione di genere.

#### Errori dipendenti dalla lingua 1

La concordanza articolo-sostantivo maschile/femminile è uno di quegli aspetti della lingua che i bambini bilingue tendono ad acquisire con un certo ritardo. È stato osservato che i bambini bilingue italiano-tedesco e italiano-svedese commettono più errori nel concordare l'articolo con il sostantivo rispetto agli italiani monolingue. Rispetto ai bambini bilingue italiano-tedesco, quelli francese-tedesco tendono a compiere ancora più errori. Ciò è forse da attribuirsi al fatto che il genere del sostantivo, in italiano, si può generalmente inferire da come termina il sostantivo, ma lo stesso non è vero per il francese.

- Trasferimenti di alcuni aspetti e strutture della lingua X nella lingua Y, e viceversa. Normalmente ciò avviene per le strutture che sono simili nelle due lingue e che implicano un legame tra l'informazione sintattica e pragmatica.

#### Errori dipendenti dalla lingua 2

In italiano (ma anche in spagnolo e in greco), il soggetto di una frase può essere omissso, se la cosa o la persona di cui si parla è stata introdotta precedentemente (esempio: I miei genitori arrivano stasera. (Loro) hanno detto che arriveranno alle 20.00). Si utilizza un pronome o un sostantivo se si vuole introdurre qualcosa di nuovo, oppure se si vuole esprimere un contrasto (ad esempio: Lui parla inglese, lei parla turco), ma se il contesto pragmatico lo consente, il parlante italiano può omettere il soggetto della frase. In inglese, invece, il soggetto non può mai essere omissso (tranne in poche eccezioni). Tale omissione costituirebbe un errore sintattico.

È stato osservato che, nel caso dei bilingue italiano-inglese, è l'inglese ad influenzare l'italiano (Serratrice et al., 2004): il numero dei soggetti omisssi in italiano è inferiore nei bilingue rispetto ai monolingue. La stessa cosa è stata rilevata anche nei soggetti bilingue inglese-spagnolo.

## 1.2 Multilinguismo e scuola

Quasi tutte le scuole europee hanno attualmente un numero significativo di bambini che, all'inizio della scolarizzazione, non parlano bene, o non parlano affatto, la lingua dell'ambiente in cui vivono. Sebbene conoscere più lingue sia spesso considerato un vantaggio, nella vita reale ciò può rappresentare una difficoltà per l'insegnante che si trova a comunicare con alcuni allievi in una lingua che essi non conoscono. Al tempo stesso, Come si legge in Cummins (2011) è importante che la scuola si configuri costituisca il luogo in cui ogni bambino può sentirsi accolto e libero di utilizzare anche la propria lingua d'origine. Il quadro dunque si complica, e si complicano anche il ruolo e il compito dell'insegnante. Esistono a questo proposito alcune strategie che può essere utile mettere in atto. È importante ad esempio cercare di fare uso, nel corso delle attività di classe, della conoscenza che i bambini hanno delle rispettive lingue d'origine, e mettere a disposizione, quando possibile, libri o altro materiale in quelle lingue, dimostrando così che esse sono importanti e fonte d'interesse.

Interessanti iniziative sono consultabili ai seguenti indirizzi:  
MARILLE (<http://marille.ecml.at/>) progetto del Centro europeo per le lingue moderne a Graz ([www.ecml.at](http://www.ecml.at)).

Mantenere la propria lingua madre è importante per diverse ragioni: innanzitutto poter utilizzare la propria lingua è un diritto umano fondamentale, inoltre è importante per l'identità del bambino e perché gli permette di mantenere i contatti e i legami familiari con il paese d'origine.

Anche se tra le lingue non esistono differenze intrinseche che ne giustifichino distinzioni di "valore", è un dato di fatto che lo status sociale di una lingua è spesso legato alla condizione sociale ed economica dei suoi parlanti. Così, le lingue dei migranti tendono in certi casi ad avere uno status inferiore rispetto alla lingua del paese ospitante, soprattutto se queste ultime sono le lingue "maggioritarie", come l'inglese, il francese o lo spagnolo. A volte sono motivi di origine storica che contribuiscono a far sì che una lingua sia percepita come "inferiore" rispetto ad un'altra. In ognuno di questi casi è primariamente compito della scuola valorizzare allo stesso modo tutte le lingue rappresentate, in modo che ciascun allievo si senta a proprio sia nell'uso della L2 che nell'uso della propria lingua d'origine.



### 1.2.1 Il multilinguismo come fattore positivo

Diversi sono i vantaggi che la condizione di multilinguismo può comportare a patto che il bilinguismo sia di tipo bilanciato e se, sia nella lingua madre che nella L2 il parlante raggiunge un livello sufficiente nella competenza linguistico-comunicativa. Cummins (1981) parla a questo proposito di “livello soglia” (si veda par 1.1.3).

#### Cognitivi

Lo studente bilingue/plurilingue è in possesso di più elementi lessicali per ciascun oggetto o concetto di cui può voler parlare. Ciascuno di questi elementi porta con sé connotazioni leggermente diverse. Per questa ragione, il soggetto plurilingue pensa generalmente in modo “più complesso” rispetto al monolingue. Ciò lo porta ad avere una maggiore flessibilità cognitiva (Hakuta, 1987) e a raggiungere una comprensione delle parole più complessa e profonda. Conoscere più di una lingua rafforza anche la memoria episodica e semantica, e questo a sua volta ha effetti positivi sulla memoria a lungo termine (Kormi-Nouri et al., 2003). Gli effetti positivi del multilinguismo, inoltre, sono stati osservati anche nell’aggiornamento delle informazioni nella memoria di lavoro.

Gli individui bilingue/plurilingue possiedono maggiori capacità a livello di controllo delle funzioni esecutive, in particolare nell’attenzione selettiva (Bialystock e Codd, 1977; Bialystock e Majumber, 1998) e nell’inibizione delle informazioni interferenti (Martin-Rhee, e Bialystok, 2008). Ciò è dovuto alla necessità di selezionare continuamente la parola appropriata nella lingua appropriata tra le diverse alternative potenzialmente utilizzabili. Per selezionare la parola appropriata, è necessario inibire in qualche modo la lingua irrilevante. Il risultato è che gli individui bilingue/plurilingue generalmente riescono meglio a selezionare le informazioni rilevanti per trovare la risposta ad una determinata domanda e questo ha effetti positivi sulle capacità di problem solving. I soggetti bilingue hanno inoltre un maggior controllo su una vasta gamma di altri processi esecutivi (Bialystok, 2010; Barac & Bialistok, 2012).

#### Linguistici

Conoscere due o più lingue significa conoscere qualcosa di più rispetto alla loro somma (Hakuta et al., 1994). La condizione di bilinguismo/multilinguismo porta ad una maggiore sensibilità linguistica e ad una maggiore consapevolezza e abilità metalinguistica: diversi studi hanno dimostrato che i plurilingue possiedono una maggiore capacità di comprendere intuitivamente le strutture linguistiche e il loro funzionamento, e di riuscire meglio, rispetto ai monolingue, nella manipolazione dei suoni, delle unità morfologiche e delle parole (Bialystok & Barac., 2012).

Alcuni studi hanno tuttavia dimostrato che gli studenti plurilingue possiedono generalmente un vocabolario più povero, e che il loro accesso agli aspetti lessicali è di solito più debole (Bialystok et al., 2008).

Diversi autori hanno riscontrato che i soggetti bilingue possiedono una maggiore competenza pragmatica (Genesee, et al, 1975; Genesee, et al, 1995). Inoltre sono stati osservati vantaggi nella lettura rispetto ai monolingue. Parlanti bilingue di lingue alfabetiche hanno mostrato prestazioni più elevate dei monolingue nella lettura e nella comprensione dei principi della lettura. Secondo Bialystok et al. (2005) è possibile che i bilingue beneficino del vantaggio di poter trasferire i principi di lettura da una lingua all'altra.

### Interpersonali, sociali e culturali

Conoscere diverse lingue facilita la comunicazione, la mobilità e lo scambio tra gli individui.

La coesistenza di più di una lingua implica la coesistenza di più di una cultura in un determinato contesto, e questo porta il bilingue/plurilingue a formarsi un background ed un'identità culturale più ricchi e complessi.

I soggetti plurilingue tendono inoltre a sviluppare una maggiore e più precoce capacità di vedere le cose da prospettive differenti e di comprendere punti di vista diversi. Questa capacità è il presupposto essenziale per lo sviluppo di una maggiore tolleranza nei confronti delle varie culture, e di un atteggiamento positivo nei confronti della diversità di concezioni, idee, tradizioni, comportamenti...

### Economici

Avere competenza in diverse lingue favorisce la possibilità di spostamento all'estero, e aumenta la possibilità di creare contatti e collegamenti in diversi Paesi. Ciò si traduce in maggiori opportunità di lavoro e quindi di crescita economica.

In un Paese plurilingue come la Svizzera, conoscere le lingue nazionali è un enorme vantaggio dal punto di vista economico, come dimostrato da numerosi studi di ricerca, tra cui quello di Zhang e Grenier (2012). Sembra infatti che coloro che parlano più lingue tendano a percepire salari mediamente più alti.

#### Spunti di riflessione 1.6 \_\_\_\_\_

- Come credi che potresti incoraggiare gli allievi immigrati della tua classe ad utilizzare la loro L1 a scuola, in modo che si sentano a loro agio nel frlo e che ciò sia utile anche al resto della classe?
- Quali strategie potresti mettere in atto per sostenere lo sviluppo della L1 dei tuoi allievi immigrati, a fianco della lingua di scolarizzazione?



## 1.2.2 Multilinguismo e identità

Lingua e identità sono due aspetti strettamente legati. In passato, le persone vivevano in comunità piuttosto omogenee, in cui tutti parlavano la stessa lingua o lo stesso dialetto, e ciò costituiva uno dei principali aspetti che ne determinavano l'identità.

Al giorno d'oggi sempre più persone sviluppano identità plurali, perché di fatto appartengono a più comunità linguistiche e culturali. Ciò è da considerarsi di per sé un fattore positivo, ma è necessario tenere presente che la condizione di migrante può essere complessa e difficile, proprio per ragioni legate all'identità e al senso di appartenenza. Se il paese ospitante non è solidale e accogliente nei confronti dei nuovi arrivati, come accade ancora oggi abbastanza spesso in Europa, questi ultimi finiranno per sentirsi estranei nel nuovo Paese e, al tempo stesso, se le possibilità di contatti con il paese da cui provengono non saranno frequenti, arriveranno a sentirsi stranieri anche rispetto alla comunità linguistico-culturale d'origine.

Affrontare tali problemi di appartenenza, presenti non solo nei giovani, ma anche negli adulti o negli anziani, è un compito impegnativo, ed è solo di recente è l'interesse e la sensibilità verso tali questioni è venuto crescendo.

Si è cominciato a capire quanto sia importante favorire il mantenimento della lingua materna per l'identità della persona, così come i contatti con il Paese d'origine. Un ruolo importante, tuttavia, può anche essere svolto anche dal contesto educativo. Gli insegnanti possono offrire un aiuto estremamente significativo ai loro allievi e studenti immigrati facendo in modo di valorizzare al massimo, nel corso dell'attività didattica, le loro lingue e culture di origine, soprattutto nei casi in cui tali lingue e culture corrono il rischio di essere percepite come "inferiori" per motivi di carattere storico o sociale.

## 1.2.3 Le società multiculturali e l'educazione interculturale

A seguito di determinate circostanze storiche e/o di fenomeni di immigrazione, gruppi eterogenei di persone provenienti da paesi diversi sono giunti a convivere insieme, ciascuno portando elementi del proprio patrimonio culturale. Sono venute a crearsi così nuove società multilingue e multiculturali.

Le società multilingue e multiculturali sono costituite da persone plurilingue e pluriculturali. Come indicato nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue, le diverse culture che fanno parte del background di un individuo "non solo coesistono l'una a fianco all'altra; ma vengono confrontate, contrastate e interagiscono attivamente per produrre una competenza pluriculturale ricca ed integrata, di cui la competenza plurilingue è una componente "(QCER: 6).

Il sistema scolastico dovrebbe assumersi la responsabilità di supportare lo sviluppo di una competenza plurilingue e pluriculturale, una competenza legata “alla conoscenza, alla disponibilità e alle abilità linguistiche e comportamentali necessarie per funzionare come attori sociali all’interno di due o più culture” (Consiglio d’Europa, Language Policy Division, 2009).

Al fine di raggiungere una reale coesione sociale, tuttavia, è necessario un ulteriore passo in avanti. Come indicato nel Libro Bianco sul Dialogo Interculturale (Consiglio d’Europa, 2008), la coesione sociale dipende da ciò che è stato definito come “interculturalità”, e che è dunque legato alla “capacità di sperimentare e analizzare la diversità culturale, e di utilizzare questa esperienza per riflettere sulle questioni che di solito sono date per scontate all’interno del proprio contesto culturale”.

Il sistema educativo dovrebbe assumersi la responsabilità di aiutare gli studenti (i cittadini delle società future) a sviluppare una “competenza interculturale”. Quest’ultima ha a che fare con lo sviluppo di nuove capacità cognitive e comportamentali. Non consiste nella semplice conoscenza dei diversi aspetti delle varie culture, ma nello sviluppo di un atteggiamento di apertura, curiosità, rispetto verso tali culture, nella capacità di adattarsi a diversi modi di pensare, nella volontà di negoziare significati, nelle diverse lingue, al fine di trovare una sorta di “terreno comune” per un’interazione efficace, senza che un sistema culturale prevalga su un altro/i.

La scuola dovrebbe assumersi il compito di favorire lo sviluppo della competenza interculturale sia negli studenti immigrati che negli studenti autoctoni.

Alla luce del rapporto inscindibile che sussiste tra lingua e cultura, le lezioni di lingua potrebbero costituire un contesto privilegiato entro il quale agire efficacemente per lo sviluppo di tale competenza. Il ruolo dell’insegnante è di fondamentale importanza per il raggiungimento di questo obiettivo. In una classe multilingue e multiculturale sarebbe auspicabile che l’insegnante cercasse di:

- presentare la diversità come una risorsa per tutti.
- acquisire conoscenze in merito alle regole, ai comportamenti, agli usi, ai codici verbali e non verbali legati al modo di stare a scuola che caratterizza la cultura/le culture rappresentata/e in classe; trasmettere queste conoscenze ed esplicitare le regole e comportamenti in questione, al fine di evitare malintesi e problemi di comunicazione.
- spiegare a tutti gli alunni le differenze culturali presenti in aula, al fine di evitare conflitti.
- essere in grado di mediare e gestire i conflitti, qualora si presentino.



- utilizzare strategie di apprendimento cooperativo, che favoriscano la collaborazione e lo scambio tra gli studenti.
- evidenziare il valore del contributo in classe di ogni singolo studente.
- aiutare gli studenti a collegare ciò che conoscono di se stessi e della propria cultura alle nuove conoscenze che acquisiscono nella classe multiculturale.
- fare largo uso del linguaggio non verbale, particolarmente utile nei casi in cui la comunicazione verbale risulti difficile.
- promuovere attività basate sulla musica, sul disegno e sul movimento.
- lavorare con la classe sugli aspetti che possono presentare differenze nelle diverse culture rappresentate in classe: i concetti di tempo e spazio, il rapporto tra corpo e spazio, i gesti, ecc ...
- promuovere attività volte a decostruire l'eventuale atteggiamento etnocentrico di allievi e studenti.
- favorire il contatto, la "contaminazione", il reciproco scambio tra lingue e culture.

### 1.2.4 Attività per lo sviluppo di una competenza interculturale

Al fine di sviluppare una competenza interculturale, possono essere svolte in classe una serie di attività. Quelle che seguono possono essere utili a:

- aumentare le conoscenze degli studenti riguardo alle diverse culture
- favorire il contatto e lo scambio reciproco tra le culture
- sviluppare la capacità di guardare le cose da prospettive e punti di vista diversi
- favorire la cooperazione e lo scambio tra gli studenti.

Tutte le attività proposte possono funzionare particolarmente bene con studenti con dislessia, in quanto richiedono un'interazione principalmente orale (la lettura e la scrittura sono molto limitate), sono spesso multisensoriali, prevedono l'interazione con i coetanei (piuttosto che l'interazione con l'insegnante) e, se presentate in modo efficace, possono risultare divertenti e motivanti.

Esse possono richiedere un certo tempo di preparazione, ma devono essere viste come un investimento, e non solo come lavoro in più rispetto ai piani didattici che gli insegnanti devono seguire. Possono essere strumenti molto utili per l'insegnamento delle lingue, ma anche di molte altre materie scolastiche, oltre che per lo sviluppo di una competenza pluriculturale.

### 1. “Un viaggio a...”

Questa attività può essere svolta utilizzando la tecnica della WebQuest (per una definizione si veda: <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1505>; <http://webquest.org/index.php>). Quest’ultima si rivela particolarmente utile ed efficace per gli studenti delle scuole superiori che abbiano a disposizione dei computer da utilizzare in classe.

L’insegnante può chiedere agli studenti di organizzare un viaggio in uno dei Paesi di origine rappresentati in aula. L’itinerario può essere deciso collettivamente con l’aiuto di quegli studenti provenienti dal Paese che è stato scelto. Successivamente, l’insegnante può dividere gli studenti in piccoli gruppi e chiedere a ciascuno di loro di effettuare qualche ricerca sul web per trovare informazioni che siano utili per l’organizzazione del viaggio.

Ad ogni gruppo può essere assegnato uno specifico argomento: i luoghi d’arte, i cibi, gli alloggi, i trasporti, lo shopping, ecc.... Dopo la ricerca, gli studenti potranno confrontarsi sulle informazioni reperite e pensare insieme all’organizzazione del viaggio. Ciò può essere fatto in modo collaborativo (come descritto sopra) o singolarmente, sia a scuola che a casa. La WebQuest è un tipo di attività molto utile per incoraggiare la collaborazione tra studenti di culture diverse. Può essere organizzata su argomenti diversi ed utilizzata in modo molto efficace nei corsi curricolari di lingua. Solitamente risulta divertente, poiché prevede l’uso di Internet, e generalmente gratificante, perché conduce alla realizzazione di un “prodotto”, di cui gli studenti sono autori/artefici.

### 2. “Un giorno a...”

L’insegnante può chiedere agli studenti di parlare alla classe dei seguenti temi/argomenti nella propria cultura di origine (ma anche di fare disegni, portare immagini, ecc.):

feste

cibi

moda

musica

famiglia

religione

tradizioni (matrimoni, compleanni, ...)

tempo libero

ambiente / clima

altro ...

Gli studenti possono essere coinvolti in giochi di ruolo su ognuno dei temi toccati. I giochi di ruolo possono coinvolgere sia gli studenti che appartengono alla cultura presa in considerazione, sia coloro che appartengono ad altre culture.



### 3. “L’oggetto misterioso”

L’insegnante può cercare un oggetto strano/particolare, proprio della cultura di appartenenza di uno dei suoi allievi/studenti. Può portare l’oggetto (o un’immagine di esso) a scuola per mostrarlo alla classe, può poi chiedere se qualcuno conosce tale oggetto e dire a coloro che lo conoscono di non dare per il momento alcuna informazione agli altri. Può essere poi avviata un’attività di brainstorming, in cui la classe cercherà di indovinare a cosa serve l’oggetto e/o, come potrebbe essere utilizzato.

### 4. “Dal punto di vista di...”

L’insegnante chiede agli studenti di cercare e raccontare una storia o un racconto famoso dal punto di vista di uno dei personaggi minori, oppure di quello che gioca il ruolo del “cattivo”: la storia di Cappuccetto Rosso raccontata dal punto di vista del cacciatore, o dal punto di vista del lupo; la storia di Biancaneve raccontata dal punto di vista della regina o della strega cattiva; la storia di Cenerentola, raccontata dal punto di vista delle sorellastre...

La stessa attività può essere svolta, in particolare con gli studenti più grandi, su eventi storici come la conquista dei nativi d’America, raccontata dal punto di vista di un nativo.

### 5. “Il mondo delle storie... o storie nel mondo”

Nei diversi Paesi esistono versioni differenti delle stesse storie, con un diverso finale e una diversa morale. In Cina, per esempio, il lupo della storia di “Cappuccetto Rosso” è una tigre. In Iran, Cappuccetto Rosso non cammina da sola nel bosco, ma è accompagnata da un ragazzo. Può essere molto interessante chiedere ad allievi provenienti da paesi diversi di raccontare la stessa storia, per poi confrontare e individuare insieme le differenze tra le varie versioni. Si possono invitare i bambini a raccontare la loro storia nella loro L1, per poi far sì che la classe, insieme all’insegnante, la trasponga nella LS.

### 6. “Nei panni di...”

L’insegnante chiede a uno studente di mettersi nei panni di un altro compagno (preferibilmente proveniente da un altro Paese) e di provare a raccontare alla classe un evento particolare, come “il primo giorno di scuola”, “l’ultima volta che ho fatto un viaggio” o “la prima volta che ho mangiato la pasta/ fish & chips/la pizza...”.

### 7. “Oggi mi sento come...”

L’insegnante chiede agli allievi di identificarsi con un oggetto, un animale, un albero o un personaggio di fantasia. Chiede di descriverlo, di cercare di imitarlo e di immaginare che cosa direbbe, penserebbe, vedrebbe, sentirebbe in determinate circostanze.

### 8. “Io dico sì, tu capisci no – parlare con il corpo”

L’insegnante lavora con gli studenti sul linguaggio non verbale, ovvero sui gesti che possono avere significati diversi nei vari paesi e culture (vedi Modulo 4, Box di Approfondimento 4.6 - I gesti nelle diverse culture).

### 9. “Un’invenzione straordinaria”

L’insegnante seleziona diversi oggetti tipici delle culture rappresentate nella classe. Gli studenti dovranno sceglierne uno, non appartenente alla propria cultura di origine, e si impegneranno in una sorta di *role play* in cui ognuno cercherà di convincere il resto della classe che quell’oggetto è un’ “invenzione straordinaria”.

### 10. Musica e numeri

L’insegnante può proporre attività incentrate su temi come la musica jazz, che si è sviluppata in quanto frutto di una confluenza di ritmi africani e strumenti musicali europei. Un altro argomento interessante potrebbe essere il sistema numerico, come risultato del contributo di matematici provenienti da Paesi e culture diverse, prima di raggiungere gli stati arabi e poi l’Europa.

### 11. Parole straniere

Attività sui prestiti linguistici: esplorare come le parole straniere sono entrate nel vocabolario di molte lingue. Si tratta di prendere in considerazione anche i “falsi amici”. Vedi appendice 2 alla fine di questo modulo..

### 12. Saluti da...

Attività sui diversi sistemi di scrittura esistenti: alfabetico, ideografico...

L’insegnante porta agli alunni delle cartoline che rappresentano luoghi di tutto il mondo scritte con il sistema di scrittura dei vari Paesi. I bambini dovranno indovinare da dove provengono le cartoline.

### 13. Intercultura e apprendimento cooperativo

Consideriamo una classe composta da 20 studenti, con 4 lingue/culture diverse (ad esempio, in Italia, una classe composta da studenti italiani, cinesi, rumeni e marocchini). La classe viene divisa in 4 gruppi eterogenei di 5 studenti ciascuno. L’insegnante chiede a ciascun gruppo di raccogliere informazioni su una delle 4 lingue/culture, rispetto ai seguenti 5 temi: cibo, moda, religione, musica, arte.

All’interno di ogni gruppo, ogni componente sarà il responsabile di uno dei cinque argomenti. Seguirà una condivisione e discussione collettiva.

Si tratta di un’attività di apprendimento cooperativo e procederà secondo la modalità *Jigsaw* (per maggiori dettagli, si veda Modulo 4, par. 4.9.5, attività 8).



#### 14. Come calcoli?

L'insegnante spiega che in tutto il mondo le quattro operazioni di base possono essere svolte utilizzando procedure differenti.

Nei paesi arabi la moltiplicazione viene eseguita con l'aiuto di una griglia. Si veda il seguente link:

[www.lanostra-matematica.org/2008/08/la-divisione-canadese-una-divisione-per.html](http://www.lanostra-matematica.org/2008/08/la-divisione-canadese-una-divisione-per.html)

In Canada, invece, la divisione viene eseguita attraverso una serie di sottrazioni consecutive. Si veda il seguente link:

[www.lanostra-matematica.org/2008/01/la-moltiplicazione-araba-o-graticola-o.html](http://www.lanostra-matematica.org/2008/01/la-moltiplicazione-araba-o-graticola-o.html).

Entrambe queste procedure possono essere utili per gli studenti con dislessia, in quanto a parità di calcoli gli studenti si troveranno a lavorare con numeri più piccoli.

Se in classe ci sono bambini che appartengono a culture che utilizzano strategie di calcolo differenti, l'insegnante potrà chiedere loro di spiegare ai compagni queste diverse modalità di svolgimento delle operazioni.

#### Non solo differenze ... anche qualcosa in comune.

di Elisabetta Cucco

Molti anni fa, parlando con una persona che io consideravo e considero sapiente e saggia mi sono sentita dire queste parole: "Per separare bisogna unire". Confesso che queste parole hanno risuonato in me per molto tempo come una domanda. Se desideriamo promuovere una società multi culturale dobbiamo temere l'omologazione. L'omologazione è una forma di violenza culturale della società più forte su quella più debole. L'integrazione culturale invece parte dal rispetto delle differenze. Per rispettare le differenze culturali è necessario comprenderle e quindi ampliare i propri orizzonti culturali al fine di riuscire ad immedesimarsi nell'altro. Questo per realizzare l'integrazione, e non fare mero esercizio di educata tolleranza.

Allora sì, per separare bisogna unire. Possiamo capire e distinguere solo se conosciamo, e di solito conosciamo meglio ciò che ci è più vicino.

Così l'avvicinamento delle culture può anche passare attraverso elementi culturali comuni. A volte sono cibi, mi viene in mente il pane, a volte sono suoni, come quelli della lingua araba e quelli della lingua ebraica, che hanno elementi comuni. A volte sono storie.

Insegno in una classe quinta della scuola primaria. Due bambini della classe sono arabofoni e di religione musulmana.

Il 14 ottobre Amin e Badr ci hanno comunicato che il giorno successivo non sarebbero venuti a scuola. – Perché? – ho domandato – Perché domani è festa, dobbiamo uccidere la pecora! – mi informa Badr

Perché si uccide la pecora? – chiedo io – Per Ibrahim, perché Dio gli ha lasciato uccidere la pecora al posto di suo figlio Ismaele/Isma'īl- risponde Amin. Chiedo che mi raccontino la storia. E loro cominciano. Ci sono Abramo, Ismaele, la mano di Dio, l'agnello. Stefano alza la mano: - Anche io so questa storia!- E così siamo andati in cerca di una copia della Bibbia, abbiamo letto a voce alta il passo della Genesi in cui l'episodio viene narrato.

Badr e Amin ascoltavano attenti – Sì, è questa la storia!- mi fa sapere Badr, èerò il figlio di Abramo si chiama Ismail e non Isacco e si impegna a portarne una versione in arabo. Fra i bambini partono occhiate dapprima un po' stupite, poi di intesa. Abbiamo trovato una radice comune.

Abramo è alla radice della cultura delle tre religioni monoteiste. La festività di *īd al-aḍḥā* (arabo: *أي حضانة دي*) rievoca un episodio coranico: il sacrificio di Ismaele/Isma'īl, il primogenito di Abramo generato con Agar. Nella Bibbia Ismaele è generato con una schiava (nel Corano Hagar è una principessa) con il consenso di Sara che non riesce invece a dare una stirpe ad Abramo. Ma quando Sara genera Isacco chiede ad Abramo di scacciare Agar e Ismaele.

E disse ad Abramo:  
 “Caccia via questa serva  
 e suo figlio,  
 perché il figlio di questa serva  
 non sia erede con mio figlio Isacco”  
*Genesi XXI*

Abramo, il Profeta di Dio, portò Ismaele e Hajar (Agar) alla Mecca e li lasciò nella località di Zamzam

Da Abramo si dipartono le due stirpi degli ebrei e degli ismailiti, l'una attraverso la discendenza di Isacco, l'altra attraverso quella di Ismaele.

Abramo padre delle tre religioni monoteiste; Ebrei, e poi i Cristiani, e Musulmani hanno una radice culturale comune.

Esiste anche un luogo che testimonia questa radice comune, è la grotta, la grotta dei Patriarchi a Hebron, nella zona ovest, è sacra agli Ebrei e ai Musulmani. Dal 1968 è l'unico posto al mondo dove entrambi pregano nello stesso edificio.

Secondo la tradizione è il luogo che Abramo/Ibrahim acquistò da Efron Hittita circa 4000 anni fa per seppellirvi sua moglie Sara e dove è egli stesso sepolto con alcuni suoi discendenti. (...).

Hebron è una delle città più antiche di questa parte del mondo. Un insegnante israeliano esperto di cabala ci ha detto: “Hebron in ebraico significa ‘unire’. Ha la stessa radice di ‘amico’, ‘collegamento’. (...)

In arabo la città si chiama El Khalil, anche questo nome è basato sulla radice della parola ‘amico’. (...)

Io sono fiduciosa.

(Dalla presentazione al libretto di *The Cave* di Steve Reich e Beryl Korot, Teatro Regio di Torino, 1994, pag.17).



## 1.3 Miti sul multilinguismo

In tutto il mondo, come già detto, ci sono più persone bi-o plurilingue piuttosto che monolingue. Tuttavia, pregiudizi e idee errate sono ancora molto diffusi. Eccone alcuni esempi.

- ***Imparare due o più lingue richiede uno sforzo cognitivo eccessivo. Ciò può avere effetti negativi sullo sviluppo cognitivo generale:***  
NO, fin dalla nascita il nostro cervello è perfettamente in grado di “gestire” due o più lingue. È stato dimostrato da numerosi studi che i vantaggi del bilinguismo a livello cognitivo sono di gran lunga superiori agli svantaggi (vedi par. 1.2.1).
- ***È meglio aspettare che la prima lingua diventi “stabile” prima di introdurre la seconda.***  
NO, i genitori potranno accorgersi che introdurre la seconda lingua troppo tardi ne rende più difficile l’apprendimento.
- ***I bambini bilingue mescolano e fanno confusione tra le due lingue.***  
NO: i bambini bilingue possono passare da un codice linguistico all’altro, ma tali passaggi seguono sempre regole precise. I bambini non sono confusi dall’utilizzo di due lingue. Al contrario, essi sviluppano l’abilità di selezionare, a seconda del contesto di interazione, le parole più appropriate nella lingua più appropriata.
- ***Se i genitori parlano due diverse lingue, il bambino diventerà sicuramente bilingue.***  
NO, se il bambino non è esposto sufficientemente alla lingua minoritaria (cioè la lingua che non coincide con quella d’uso), potrebbe non sviluppare una sufficiente competenza in tale lingua.
- ***I bambini plurilingue non possono focalizzarsi adeguatamente sulla lingua che si apprende a scuola e questo costituisce un problema.***  
Come è stato sottolineato in precedenza, quando un bambino bilingue inizia la scuola possono presentarsi alcuni problemi. Egli potrebbe avere un lessico più povero, perché le sue parole provengono da due o più lingue. Tuttavia, egli può recuperare in fretta.
- ***Per gli studenti dislessici è troppo difficile imparare più lingue.***  
NO, il multilinguismo sta diventando la norma nel mondo ed è inoltre risaputo che tutti i bambini sono in grado di imparare più lingue in un contesto naturale. È vero che impararle a scuola, con 3-4 lezioni a settimana e compiti da fare a casa per alcuni può risultare difficile. Tuttavia questa non è una buona ragione per esonerare gli studenti con dislessia dall’iniziare ad apprendere una nuova lingua.



## APPENDICE 1 - Le competenze linguistiche

### Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Council of Europe, 2001)

LIVELLO		BASE
A1	base	Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice, purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.
A2	elementare	Comunica in attività semplici e di abitudine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti della sua vita, dell'ambiente circostante; sa esprimere bisogni immediati
AUTONOMIA		
B1	intermedio o "di soglia"	Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese di cui parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di esprimere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e di spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.
B2	intermedio-superiore	Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche sul suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile una interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.
PADRONANZA		
C1	avanzato o "di efficienza autonoma"	Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali ed accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.
C2	padronanza della lingua in situazioni complesse	Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse. I descrittori riportati possono trovare impiego in ogni lingua parlata in Europa e sono tradotti in ogni lingua

## APPENDICE 2 - I falsi amici

In linguistica per falsi amici si intendono quei lemmi o quelle frasi di una data lingua che presentano una notevole somiglianza o morfologica e/o fonetica con lemmi o frasi di un'altra lingua ma che hanno significati differenti.

### falsi amici della lingua inglese:

[http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario\\_dei\\_falsi\\_amici\\_della\\_lingua\\_inglese](http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario_dei_falsi_amici_della_lingua_inglese)

[http://pagina1.altervista.org/falsi\\_amici\\_pag.htm](http://pagina1.altervista.org/falsi_amici_pag.htm)

### Falsi amici della lingua spagnola

[http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario\\_dei\\_falsi\\_amici\\_della\\_lingua\\_spagnola](http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario_dei_falsi_amici_della_lingua_spagnola)

### Falsi amici della lingua francese

[http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario\\_dei\\_falsi\\_amici\\_della\\_lingua\\_francese](http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario_dei_falsi_amici_della_lingua_francese)

### Falsi amici della lingua tedesca

[http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario\\_dei\\_falsi\\_amici\\_della\\_lingua\\_tedesca](http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario_dei_falsi_amici_della_lingua_tedesca)

### Falsi amici della lingua portoghese

[http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario\\_dei\\_falsi\\_amici\\_della\\_lingua\\_portoghese](http://it.wikipedia.org/wiki/Aiuto:Traduzioni/Glossario_dei_falsi_amici_della_lingua_portoghese)

### Falsi amici della lingua rumena

**Italiano-rumeno:** Conosci il tuo vicino. Torino- Romania, il dizionario per favorire l'integrazione. Dal link:

[http://www.laboratoriocreativo.com/progetti/Conosci%20il%20tuo%20vicino\\_Dizionario.pdf](http://www.laboratoriocreativo.com/progetti/Conosci%20il%20tuo%20vicino_Dizionario.pdf)

è possibile scaricare l'interessante iniziativa interculturale.

#### Per approfondire :

Jean-Pierre Mouchon: I falsi amici della lingua italiana, 2 volumi, vol. I: A-L & vol. II: M-Z (13006—Marsiglia, Francia, Terra Beata, 2001, 500 pp.).

Fóris, Ágota (2009), "La realtà e l'equivalenza concettuale", mediAzioni 7, <http://mediazioni.sitlec.unibo.it> ISSN 1974-4382.

[http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF\\_folder/document-pdf/](http://www.mediazioni.sitlec.unibo.it/images/stories/PDF_folder/document-pdf/)

[http://terminologia2009/09\\_foris.pdf](http://terminologia2009/09_foris.pdf)



### Alcuni esempi per la lingua polacca vs lingua inglese

Di seguito sono riportati alcuni esempi di parole che possono creare confusione in un ragazzo polacco che parla inglese come lingua straniera.

FALSI AMICI DELL'INGLESE	EQUIVALENTE IN POLACCO	SIMILE AL FALSO AMICO IN POLACCO	EQUIVALENTE IN POLACCO
caravan	karawana	karawan	hearse
confection	ciastko, cukierek, deser	konfekcja	ready-to-wear clothing
direction (north, south, left, right)	kierunek	dyrekcja	management
divan	sofa	dywan	carpet, rug
dress	sukienka	dres	tracksuit, sweatsuit
expedient	celowy; korzystny	ekspedient	shop assistant, sales clerk
eventual	ostateczny; końcowy	ewentualny	possible, potential
fabric	materiał, tkanina	fabryka	factory
gymnasium	sala gimnastyczna; siłownia	gimnazjum	secondary school
lecture	prelekcja, wykład	lektura	reading; reading matter
ordinary	zwykły, zwyczajny	ordynarny	vulgar, gaudy
parapet	balustrada	parapet	window sill, ledge
pension	emerytura; renta	pensja	salary, wage
preservative	konserwant	prezerwatywa	condom
pupil	uczeń	pupil	favorite, darling
receipt	paragon	recepta	prescription
sympathetic	pełen współczucia	sympatyczny	nice

Esempi presi dal sito: [http://en.blackfreighter.com/wiki/Polish\\_False\\_Friends](http://en.blackfreighter.com/wiki/Polish_False_Friends)



## Bibliografia

**Agenzia Europea per l'Istruzione degli Alunni Disabili**, (2009 ). Diversità Multiculturale e Handicap

[www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/Multicultural-Diversity-IT.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/Multicultural-Diversity-IT.pdf)

**Barac, R. Bialystok. E.** (2012). Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education. *Child Development* 83, 2, 413-422

[www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3305827/pdf/nihms338879.pdf](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3305827/pdf/nihms338879.pdf)

**Bialystok, E.** (2010). Global–local and trail-making tasks by monolingual and bilingual children: Beyond inhibition. *Developmental Psychology*, 46, 93-105.

[www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2805165/pdf/nihms-150998.pdf](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2805165/pdf/nihms-150998.pdf)

**Bialystok, E., Barac, R.** (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control". *Cognition* 122: 67-73

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3215830/pdf/nihms319595.pdf>

<http://cog.lab.yorku.ca/files/2007/11/Barac-Bialystok2.pdf>

**Bialystok, E. & Codd, J.** (1997). Cardinal limits: Evidence from language awareness and bilingualism for developing concepts of number, *Cognitive Development*, 12, 85-106.

**Bialystok, E., Craik, F.I.M., & Luk, G.** (2008). Cognitive control and lexical access in younger and older bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 34, 859-873.

<http://intraspec.ca/bilinguals.pdf>

**Bialystok, E., Luk, G., Kwan, E.** (2005). "Bilingualism, Biliteracy, and Learning to Read: Interactions Among Languages and Writing Systems". *Scientific Studies of Reading*

[http://www.psych.yorku.ca/gigi/documents/Bialystok\\_Luk\\_Kwan\\_2005.pdf](http://www.psych.yorku.ca/gigi/documents/Bialystok_Luk_Kwan_2005.pdf)

**Bialystok, E. & Majumder, S.** (1998). The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving. *Applied Psycholinguistics*, 19, 69-85.

**Council of Europe – Language Policy Division** (2009). *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*.

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInter-Projet\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf)

**Council of Europe**, (2001). *Common European Framework of Reference, Strasbourg*

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf) (complete text)

**Cummins, J.** (1985). Bilingualism in the Home. *Heritage Language Bulletin*

**Cummins, J.** (2011). Putting the Evidence Back into Evidence-based Policies for Underachieving Students. *Babylonia 1*

[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\\_ForumGeneva/JimCummins-textPostForum\\_en.doc](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/JimCummins-textPostForum_en.doc)

**Cummins, J.** (2000). *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.

**De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M.** (2005). *Second Language Acquisition*, an advanced resource book, Routledge preview available at

[www.books.google.it/books?id=yd\\_nOmafJJoC&printsec=frontcover&hl=it#v=onepage&q&f=false](http://www.books.google.it/books?id=yd_nOmafJJoC&printsec=frontcover&hl=it#v=onepage&q&f=false)

**European Commission** (2009). Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity, [http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study\\_on\\_the\\_contribution\\_of\\_multilingualism\\_to\\_creativity/compendium\\_part\\_1\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_on_the_contribution_of_multilingualism_to_creativity/compendium_part_1_en.pdf)

**Genesee, F., Tucker, G. R. & Lambert, W. E.** (1975). Communication skills of bilingual children. *Child Development*, 46, 1010-1014

**Genesee, F., Nicoladis, E. & Paradis, J.** (1995). Language differentiation in early bilingual development. *Journal of Child Language*, 22, 611-631.

**Govinda,** (2009), *Towards Inclusive Schools and Enhanced Learning*. National University of Educational Planning and Administration. Paris, UNESCO.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001860/186030m.pdf>

**Guasti M.T.**, (2007). *L'acquisizione del linguaggio*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

**Hakuta, K.** (1987). The second language learner in the context of the study of language acquisition. In P. Homel, M. Palij & D. Aaronson (Eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of cognitive, social and emotional development* (pp.31-55). Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.

**Hakuta, K.; Bialystok, E.** (1994). *In other words: the science and psychology of second-language acquisition*. New York: BasicBooks

**Martin-Rhee, M.M., & Bialystok, E.** (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 81-93

[www.poliglotti4.eu/docs/Publications\\_2012/the\\_development\\_of\\_two\\_types\\_of\\_inhibitorz\\_control\\_in\\_monobilingual\\_kids.pdf](http://www.poliglotti4.eu/docs/Publications_2012/the_development_of_two_types_of_inhibitorz_control_in_monobilingual_kids.pdf)

**Kormi-Nouri, R., Moniri, S., & Nilsson, L-G.** (2003). Episodic and semantic memory in bilingual and monolingual children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 44, 47-54.



**Krashen, S. D.**, (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Pergamon Oxford

**Krizman, J., Marian V., Shook A., Skoe E., Kraus N.**,(2012), Subcortical encoding of sound is enhanced in bilinguals and relates to executive function advantages *Proceedings of the National Academy of Sciences*

Abstract: <http://www.pnas.org/content/early/2012/04/23/1201575109>

Commentary can be found here:

<http://www.sciencedaily.com/releases/2012/04/120430152033.htm>

**Pallier, C., Dehaene, S., Poline, J.-B., LeBihan, D., Argenti, A.-M., Dupoux, E., Mehler, J.**, (2003), Brain Imaging of Language Plasticity in Adopted Adults: Can a Second Language Replace the First?, *Cerebral Cortex*. Vol. 13, 2, 155-161.

<http://cercor.oxfordjournals.org/content/13/2/155.full.pdf+html>

**Petitto, L.A., Katerelos, M., Levy, B., Gauna, K., Tétrault, K., & Ferraro, V.**

(2001). Bilingual sign and oral language acquisition from birth: Implications for mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language*, 28(2), 453-496.

**Pinker, S.** (1994). *The Language Instinct*, New York: Penguin Books

<http://rickol.com/wp-content/uploads/2011/01/THE-LANGUAGE-INSTINCT.pdf>

**Roveda, R.** (2012), *Bilinguismo, quella marcia in più...*, Ticinosette, n. 18: p. 4-5 (in italian)

[http://issuu.com/infocdt/docs/n\\_1218\\_ti7](http://issuu.com/infocdt/docs/n_1218_ti7)

**Serratrice, L., Sorace, A., Paoli, S.** (2004). Transfer at the syntax-pragmatics interface: Subjects and objects in Italian-English bilingual and monolingual acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol.7, 3, 183-205

**UNESCO** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris, UNESCO.

[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)

**UNESCO** (2000). *World Education Forum Final Report: Part II. Improving the Quality and Equity of Education for All*, Paris, UNESCO, 2000

<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121117e.pdf>

**Zhang, W., Grenier, G.** (2012). "How can Language be linked to Economics? A Survey of Two Strands of Research," *Working Papers 1206E*, University of Ottawa, Department of Economics

<http://www.socialsciences.uottawa.ca/eco/eng/documents/1206E.pdf>

## Siti web e letture di approfondimento



- <http://bilinguepergioco.com/>  
blog creato da una mamma multilingue a riguardo della sua esperienza di genitore di un bimbo multilingue
- [http://www.yorku.ca/coglab/?page\\_id=8](http://www.yorku.ca/coglab/?page_id=8)  
sito web da cui si possono scaricare numerosi articoli che riguardano ricerche sul bilinguismo e lo sviluppo cognitivo condotte dal laboratorio sullo sviluppo cognitivo coordinato da E. Bialystok, York University.
- <http://www.pearsonlongman.com/ae/cef/cefguide.pdf>  
Guida per insegnanti del CEFR.
- <http://iteachilearn.org/cummins/>  
Sito di Cummin in cui si possono trovare numerosi articoli sull'apprendimento di una L2 e sul bilinguismo
- [http://exchanges.state.gov/english/teaching/forum/archives/docs/forum-11-49-01/49\\_1\\_4\\_milambiling.pdf](http://exchanges.state.gov/english/teaching/forum/archives/docs/forum-11-49-01/49_1_4_milambiling.pdf)  
articolo sull'educazione multilingue
- [http://www.erp.org.za/pdf/language%20booklet\\_WEB.pdf](http://www.erp.org.za/pdf/language%20booklet_WEB.pdf)  
Il perchè è importante mantenere la lingua d'origine per le popolazioni immigrate.(in inglese)
- <http://paduaresearch.cab.unipd.it/290/1/tesi.pdf>  
Tesi di dottorato di Monique Charbonnier. Università di Padova sulla comunicazione non verbale nei bambini bilingui
- **Dixon L.Q., Zhao J., Shin J.Y,Wu S., Su J.-H., Burgess-Brigham, R., Gezer, M. U., Snow, C.**(2012). What We Know About Second Language Acquisition: A Synthesis From Four Perspectives, Review of educational research 82: 5  
[www.rer.sagepub.com/content/82/1/5.full.pdf+html](http://www.rer.sagepub.com/content/82/1/5.full.pdf+html)
- **Jusczyk, P.W.** (1997). The discovery of spoken language. MIT Press, Cambridge.  
[http://books.google.ch/books?id=G2lkjVGr\\_DQC&printsec=frontcover&hl=it&source=gs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.ch/books?id=G2lkjVGr_DQC&printsec=frontcover&hl=it&source=gs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- **Poglia, E, Ciccone,B., Galeandro, C.**, (2012) Sapere le lingue: percorsi formativi, socio-professionali, identitari e culturali, Societa` Editrice Dante Alighieri







## Modulo 1

# MULTILINGUISMO E ALFABETIZZAZIONE

### Autori<sup>1</sup>

**Claudia Cappa** ricercatrice CNR, responsabile modulo di ricerca “ Metodologie e tecnologie didattiche per i Disturbi specifici dell’apprendimento.”

Docente a contratto presso l’Università di Torino.

e-mail: [claudia.cappa@cnr.it](mailto:claudia.cappa@cnr.it)

**Jill Fernando** Formatrice con esperienza nella formazione degli insegnanti e nella didattica dell’inglese come lingua straniera (TEFL). Coordinatrice di progetti presso la British Dyslexia Association.

e-mail: [JillF@bdadyslexia.org.uk](mailto:JillF@bdadyslexia.org.uk)

**Sara Giulivi:** Ricercatrice in ambito linguistico presso il Dipartimento formazione e apprendimento della SUPSI di Locarno.

Docente di lingua italiana presso il Franklin College di Lugano

e-mail: [sara.giulivi@supsi.ch](mailto:sara.giulivi@supsi.ch)

**Gè Stoks:** Docente e ricercatore per le lingue seconde (inglese e tedesco) presso il DFA (SUPSI, Locarno). Membro della redazione della rivista svizzera *Babylonia*.

e-mail: [ge.stoks@supsi.ch](mailto:ge.stoks@supsi.ch)

<sup>1</sup>Gli autori sono in ordine alfabetico. Tutti gli autori hanno contribuito in egual misura alla stesura del presente modulo.