

Nota introduttiva

Margherita Ghetti

Le Giornate di Studio organizzate presso l'Università di Ferrara (“ognuno resti com'è, diverso dagli altri”. *Plurilinguismo, multilinguismo, multiculturalismo*, 10-11 maggio 2018, a cura di Monica Longobardi) sono state una preziosa occasione per conoscere le buone prassi relative a plurilinguismo, multilinguismo e multiculturalismo.

In un'Europa che incoraggia il plurilinguismo e rispetta, almeno a livello normativo, le diversità e le minoranze linguistiche, diventa molto importante trovare un'espressione concreta ed efficace di quanto enunciato a livello di principio. Troppo spesso infatti il plurilinguismo di cui si parla rischia di ridursi al mero utilizzo di una lingua franca che funga da veicolo comunicativo, attualmente identificabile chiaramente con l'inglese, omologando anche le politiche linguistiche scolastiche con la richiesta esplicita di forgiare la competenza in lingua straniera principalmente sull'idioma suddetto e secondariamente su un'altra lingua europea (negli ultimi anni sempre più frequentemente lo spagnolo, in alternativa al francese e al tedesco).

In tal senso, come ricordano Benavente e Celentin nel loro intervento, gli organismi europei ormai da decenni sottolineano quanto le competenze plurilingui siano importanti per la formazione dei giovani (e non solo, in quanto vengono incluse anche in tutti i programmi di *Lifelong Learning*): sia il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le Lingue* che il *Quadro strategico istruzione e formazione ET 2020* sostengono un modello di competenza plurilingue *versus* un modello monolingue, così come fanno anche le *Competenze chiave per l'apprendimento permanente*.

Ma il multilinguismo, come dimensione contestuale in cui l'individuo si muove e si relaziona, e il plurilinguismo, inteso come dimensione personale e bagaglio di competenze, sono realtà ben più complesse, come si evince dal bel contributo di Gabriele Iannàccaro, *Scuole del desiderio, scuole possibili, scuole reali. Il multilinguismo in Italia e le politiche scolastiche*: presentando il progetto *MIME (Mobility and Inclusion in a Multilingual Europe)*, l'autore ci propone di riflettere sulla complessità del fenomeno analizzandone le variabili che contribuiscono a determinare l'esito del processo di acquisizione di competenze in una lingua straniera, processo che si complica ulteriormente quando il contesto di riferimento è quello di una lingua minoritaria o di una varietà linguistica specifica del gruppo di riferimento. In un certo senso Iannàccaro paventa una sorta di contrasto ossimorico tra il concetto di mobilità e quello di inclusione, entrambi molto radicati (fortunatamente) nelle politiche linguistiche contemporanee, almeno a livello normativo: la mobilità in quanto tale richiederebbe un continuo cambiamento di prospet-

tiva e di adeguamento, mentre l'inclusione si basa anche sull'accettazione e l'acquisizione di norme – non solo linguistiche – codificate e resistenti al cambiamento come tratto fondamentale per entrare a far parte di una comunità. Nel contributo si fa riferimento a diverse realtà, considerando che tutti i soggetti che vivono la mobilità da un Paese ad un altro sono classificabili come “migranti”, pur con la consapevolezza della diversità determinata dalle condizioni socioeconomiche e dalla direzione della loro mobilità (sia essa all'interno dell'Europa e per motivi lavorativi o, al contrario, determinata da una necessità di fuga e di sopravvivenza da luoghi lontani e per tanti motivi inospitali): in ogni caso, al netto delle differenti variabili di contesto, la persona che porta con sé un repertorio linguistico proprio che giocherà comunque un ruolo fondamentale nell'apprendimento di una nuova lingua.

Questa biografia linguistica, di cui ciascuno di noi è portatore, è il tema affrontato anche da Thérèse Manconi, *La silhouette des langues: dessiner et représenter les identités plurielles*, secondo un'ottica diversa e complementare, ma tesa comunque a sottolineare la complessità del fenomeno: riconoscendo la difficoltà di ciascuno a palesare il proprio plurilinguismo, determinato negli anni dal contatto e dalla conoscenza con altre lingue, dialetti e vernacoli, l'autrice propone un'attività didattica basata sull'autobiografia linguistica come narrazione e attualizzazione del proprio bagaglio linguistico, che consenta anche di deritualizzare le identità all'interno di una relazione che tende a scarnificarsi e ad eliminare i ruoli docente/discente per lasciare il posto ai “*récits de vie pluriels*”.

Ripercorrere la propria storia linguistica significa quindi anche prendere consapevolezza della propria identità, nella quale gli idiomi con cui siamo venuti a contatto, dalla lingua madre alla lingua dell'Erasmus, passando eventualmente anche per le lingue inventate della nostra infanzia, hanno giocato un ruolo molto importante.

L'autobiografia linguistica è un concetto che viene ripreso anche da Hugues Sheeren in uno dei due contributi presentati, *L'intercompréhension, rempart contre la glottophobie*, in cui l'autore presenta l'intercomprensione come un approccio di apertura che consente di modificare il proprio sguardo sul mondo e sulle diverse lingue parlate da altri esseri umani, essendo una modalità comunicativa basata su una sostanziale parità ed equivalenza degli interlocutori.

In tal senso mette l'accento sul repertorio linguistico individuale come risorsa comunicativa, a prescindere dall'importanza sociale ed economica della lingua di cui l'individuo è portatore: non solo quindi l'intercomprensione diventa un deterrente alla “*glottofobia*”, ma consente anche di mettere in risalto le lingue minoritarie, i dialetti o gli idiomi meno normati in quanto non stabilisce gerarchie aprioristiche.

Il discorso sull'intercomprensione viene ulteriormente approfondito nel contributo di Sheeren e Frisan, *Il latino nella didattica dell'intercomprensione fra lingue romanze: percorsi possibili*, in cui gli autori, presentando il Laboratorio plurilingue di Intercomprensione fra lingue romanze tenuto presso il Centro Linguistico dell'Ateneo di Verona, entrano nel vivo della didattica descrivendo alcune attività realizzate con gli studenti universitari. Il tratto più interessante riguarda forse la riflessione, messa in atto all'interno del laboratorio, sulle comuni origini delle lingue romanze e quindi la promozione della consapevolezza della familiarità sottesa a questi idiomi sulla base di una radice comune determinata dal latino, che diventa anch'esso una delle lingue costituenti il proprio repertorio linguistico (la stessa Manconi nel suo intervento riflette

sulla scarsa consapevolezza che anche il latino, pur essendo una cosiddetta “lingua morta”, dovrebbe comparire tra gli idiomi dell’autobiografia linguistica, ove fosse stata la lingua degli studi liceali).

Echi di questa metodologia, fondata sostanzialmente sul mutuo aiuto che le lingue romanze possono fornire alla comprensione di se stesse sulla base del confronto tra i singoli termini nelle diverse lingue e sull’evoluzione subita dalle origine latine ad oggi, li ritroviamo in *Linguistica romanza e intercomprensione: una risorsa didattica per il multilinguismo e il plurilinguismo in Europa*, il contributo di Jamet e Negri che illustra le connessioni tra linguistica romanza, intercomprensione e CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Secondo le autrici, a fronte di una sostanziale mancanza di competenza plurilingue tra gli studenti universitari, tale metodologia permetterebbe, all’interno del triangolo educativo oggetto/docente/discente, di insegnare linguistica romanza e al contempo implementare la conoscenza delle lingue romanze, almeno a livello terminologico, contribuendo così allo sviluppo della competenza plurilingue del singolo e all’implementazione del multilinguismo come dimensione culturale.

La dimensione plurilingue viene analizzata, in tutt’altro contesto anagrafico e culturale, anche da Ghetti nel contributo *Fa due anni che insegno a Barcellona. Interferenze e interlingua tra italiano, castigliano e catalano*, nel quale si presenta la situazione della Scuola Statale Italiana di Barcellona, in cui l’autrice insegna come docente Maeci, inserita in un contesto bilingue quale è quello della capitale catalana. L’articolo presenta i fenomeni di contaminazione linguistica più diffusi a livello terminologico e sintattico tra le tre lingue romanze, riflettendo in una prospettiva plurilingue e multiculturale secondo cui, se è vero che gli alunni presentano un repertorio linguistico proprio fondato principalmente sulle competenze nell’idioma nativo, è altrettanto vero che la didattica della lingua italiana si sviluppa a partire da queste e dalle riflessioni generate in classe a proposito delle comuni radici delle tre lingue.