

APPROCCIO INTERCOMPRESIVO E MORFOLOGIA DERIVATIVA: UNA PROPOSTA DI UNITÀ DIDATTICA PLURILINGUE SULL'APPRENDIMENTO DEI PREFISSI NEGATIVI CON TESTI LETTERARI AUTENTICI

di Serena Bianco, Roberta Lazzarin, Silvia Maiella¹

ABSTRACT

Questo contributo approfondisce il tema dell'insegnamento plurilingue tramite l'approccio intercomprensivo all'interno di una classe in presenza di italiano L2, livello B2 del QCER, composta da quattro studentesse adulte di origine giapponese altamente scolarizzate, dipendenti dell'Ambasciata del Giappone in Italia.

Nella prima fase del lavoro, grazie all'elaborazione di un'autobiografia linguistica, le docenti-ricercatrici hanno avviato una riflessione con le apprendenti sul loro percorso linguistico. Ottenuti i primi dati è stata predisposta un'unità didattica (UD) in tre lingue romanze – francese, italiano, spagnolo – composta da due unità di apprendimento (UA) create ad hoc grazie ai principi dell'approccio intercomprensivo e ai suggerimenti della sperimentazione EuRom5. Entrambe le UA sono finalizzate all'apprendimento della morfologia derivativa, in particolare i prefissi negativi, a partire da testi letterari autentici scritti sul tema del Carnevale antropologico in Basilicata: la poesia "Lucania" di Rocco Scotellaro e il testo "Carnevale in Lucania" di Carlo Levi.

La fase operativa ha previsto il lavoro in classe sull'UD, la rilevazione dei dati mediante strumenti appositi – autobiografia linguistica, diario dell'insegnante, questionario – e la loro analisi attraverso la triangolazione dei punti di vista delle docenti-ricercatrici.

L'obiettivo del lavoro è dimostrare che l'alternanza di più sistemi linguistici può favorire l'apprendente nello sviluppo delle sue competenze linguistiche ed extra-

¹ Cap. 1 / 2 / 3 / 3.1 / 3.2 / 4 / 5 Maiella
Cap. 3.2.1 / 3.2.2 Lazzarin – Maiella
Allegato 1: Bianco – Maiella
Allegato 2: Bianco

linguistiche, queste ultime soprattutto in relazione alla capacità di pensiero divergente e creativo fattori volti a valorizzare la diversità delle lingue, delle culture e delle identità.

1. INTRODUZIONE

Il linguista Martin Dodman, nel manuale *Linguaggio e plurilinguismo*, afferma che

le persone sviluppano spontaneamente e necessariamente una competenza plurilingue. Essere plurilingue è semplicemente un processo di crescita naturale ed elemento di identità personale (Dodman 2013: 78).

Se, dunque, il plurilinguismo è da intendersi come elemento spontaneo e naturale, in qualità di docenti di italiano L2 abbiamo ritenuto necessario riflettere sul ruolo che i vari repertori delle persone bi/plurilingui assumono nell'acquisizione dell'italiano come Lx sia dal punto di vista cognitivo che sociolinguistico, dal momento che "nella mia lingua, c'è sempre qualcosa della lingua altra" (Bonvino, Cortés Velásquez 2024: appunti da *Giornate di formazione sul plurilinguismo*).

2. FOCUS DELLA RICERCA

Per tentare di rispondere al quesito di cui *supra* abbiamo elaborato un'UD plurilingue *ad hoc* che sfrutti l'intercomprensione (IC) allo scopo di rendere le apprendenti consapevoli dei meccanismi della morfologia derivativa, in particolare dei prefissi negativi, a partire da testi letterari autentici. Infatti, De Carlo afferma che è proprio "la costruzione delle parole, facendo attenzione ai prefissi [che] aiuterà gli studenti a intuire nuovi significati" (De Carlo 2011: 121). Il percorso didattico si avvale di alcune strategie di comprensione scritta in contesti di didattica dell'IC ispirandosi ai principi della metodologia *EuRom5*, uno dei progetti più diffusi nel campo dell'approccio intercomprensivo. Dal punto di vista operativo, se l'intercomprensione è soggetta a varie definizioni, l'IC come approccio didattico "applica i principi dell'IC al contesto didattico dell'insegnamento/apprendimento plurilingue" (Fiorenza 2016-2017: 7), potenziando tutte quelle competenze –

conoscitive, comunicative, metodologico-operative e relazionali – che sono trasversali ai processi di apprendimento. Infatti

lo sviluppo di una competenza plurilingue può svolgere un ruolo prominente nel tentativo di aprire nuovi orizzonti, facilitare la formazione socio-affettiva, promuovere maggiore sensibilità comunicativa e capacità di adattarsi ai bisogni del proprio interlocutore, aiutare a rapportarsi all'altro e sviluppare la fiducia in sé e per gli altri. Allo stesso modo, una formazione plurilingue può facilitare quel processo di decentramento dal proprio e unico punto di vista, essenziale per sconfiggere ogni sorta di centrismo [...] e contribuire a creare le condizioni per un vero pluralismo culturale (Dodman 2013: 82).

In conclusione, l'obiettivo del lavoro è di dimostrare che l'alternanza di più sistemi linguistici può favorire l'apprendente nello sviluppo delle sue competenze linguistiche ed extra-linguistiche, queste ultime soprattutto in relazione alla capacità di analisi, di astrazione, di pensiero divergente e creativo, tutti fattori volti a valorizzare la diversità delle lingue, delle culture e delle identità.

3. FASI DELLA SPERIMENTAZIONE

Questa ricerca è composta da fasi di sperimentazione ben distinte: la somministrazione dell'autobiografia linguistica e la somministrazione dell'UD creata *ad hoc*, a sua volta suddivisa in due UA.

3.1. AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA: STRUMENTO E DATI

La scelta di sottoporre alle studentesse una narrazione autobiografica a scopi didattici è principalmente motivata dal fatto che il parlare di sé può

rappresentare uno strumento ottimale per risalire alla formazione linguistica della madrelingua degli studenti, verificarne le analogie o le profonde differenze con l'italiano [...] e, contemporaneamente, stimolare dinamiche relazionali di condivisione di esperienze di apprendimento e di comunicazione, di percezione e consapevolezza linguistica e interculturale che potrebbero motivare all'apprendimento e renderlo di conseguenza assai più consapevole (Groppaldi 2010: 90).

L'autobiografia linguistica è, quindi, in grado di produrre riflessività, di accrescere la sensibilità verso le lingue e la disponibilità all'incontro con altre culture, fattori indispensabili all'interno di qualsiasi contesto di apprendimento plurilingue come quello delineato. Importante, inoltre, ricordare che è un esercizio di scrittura utile non soltanto per gli studenti, ma anche per gli insegnanti. Infatti

l'autobiografia linguistica è, per l'insegnante di italiano, [...] un utile strumento di conoscenza degli studenti per acquisire informazioni e dati sulla loro storia linguistica, sulle realtà comunicative di cui essi hanno fatto o fanno esperienza, sulle loro competenze linguistiche, sulle loro motivazioni e sulle loro eventuali difficoltà (Favero, Sofia 2018: 59).

Nel concreto, si è distribuito un testo estratto da *La Straniera* di Claudia Durastanti, grazie al quale la docente che ha presentato l'UD in classe ha guidato le apprendenti verso la scoperta della narrazione in prima persona. Il testo letterario è stato proposto attraverso una prima rapida lettura globale a coppie, così da essere più stimolante, dal momento che – come ricorda Balboni – “è importante che in questa fase non si crei disistima nelle proprie capacità linguistiche” (Balboni 2008: 114). La seconda lettura, più analitica, è stata guidata dall'insegnante per facilitare la comprensione con domande orali utili a stimolare la riflessione sul testo. In chiusura, si è svolta la lettura e la spiegazione dettagliata delle tre sezioni in cui è suddivisa l'autobiografia linguistica (vedi allegato 1).

I dati principali emersi dalla lettura della prima sezione dell'autobiografia linguistica, dedicata alla L1, evidenziano che per tutte le iscritte al corso la lingua madre è il giapponese, un dato che non stupisce dal momento che le studentesse sono nate e cresciute nel Paese del Sol Levante. Più interessante il fatto che due apprendenti abbiano inserito nel campo *lingua madre* anche un dialetto – quello della regione del Tōhoku (nella sua variante meridionale, più complessa, di Fukushima) e una lingua minoritaria, vale a dire la lingua Ainu, ancora oggi parlata da pochi abitanti dell'isola di Hokkaidō. Altrettanto significativa, perché aggiunge informazioni a quanto rilevato in precedenza, è la domanda sulle lingue e i dialetti parlati in famiglia. Infatti, S.S. dichiara di parlare anche in tedesco con la mamma e la sorella, mentre M.W., oltre al giapponese, è in grado di parlare il dialetto del Kansai (Osaka). Parallelamente H.K. prediligerebbe il dialetto del Tōhoku con madre e padre. Per le studentesse, la porta di accesso allo studio di lingue diverse dalla L1 sembra essere l'inglese; dato che andrebbe a confermare quanto rilevato da Maugeri e Serragiotto nel loro studio di caso sul Kansai del 2021, in cui si legge: “la politica linguistica adottata dal Giappone negli ultimi venti anni ha conosciuto [...] il prevalere indiscusso dell'inglese” (Maugeri, Serragiotto 2021: 29). Approfondendo il rapporto

delle studentesse, oggi plurilingui, con la loro L1 è evidente che tutte facciano ricorso a lingue europee anche sul suolo giapponese. In particolare, sembrano alternare alla L1 il tedesco e l'inglese.

Le domande del secondo blocco, dedicate al rapporto tra l'italiano e le altre lingue, evidenziano come la conoscenza percepita dell'italiano sia per tutte di livello intermedio B1-B2, a eccezione di H.K. che, pur frequentando un corso B2, afferma di percepirsi di livello C1 nella produzione orale. Tra le difficoltà, degna di nota è la risposta di M.Y., la quale indica la cultura italiana – il vivere a Roma in particolare – come criticità principale nel suo apprendimento della lingua italiana dal momento che, per qualità di vita e per servizi, la Capitale non spicca in modernità. Difficoltà culturali, dunque, che sembrano incidere negativamente anche sull'apprendimento linguistico. Tra le lingue conosciute dalla classe emergono al livello intermedio B1/B2 lo spagnolo, l'italiano, il francese e il catalano, mentre al livello C1/C2 troviamo l'inglese. In merito al rapporto tra L1, L2 e Lx pare emergere una forte tendenza all'uso di lingue diverse dalla L1 in Europa. Addirittura M.W. prediligerebbe l'italiano fuori dai confini nazionali in quanto bello e di gran moda mentre M.Y. ammette di parlare italiano soltanto durante il corso e di preferire la sua L2, l'inglese, in ogni contesto. Infine, tra i momenti più importanti del percorso linguistico, le studentesse hanno indicato i viaggi di lavoro che le obbligano a vivere per lunghi anni fuori dai confini giapponesi, nonché la lingua del paese in cui hanno svolto gli studi universitari. Di particolare interesse le risposte alla domanda *Quale lingua hai imparato con minore difficoltà?* In questo caso, tutte le studentesse hanno risposto in ottica comparativa, notando quanto utile sia stato lo studio di una prima lingua straniera – l'inglese – per gli apprendimenti linguistici successivi.

3.2. UD: CARNEVALI ANTROPOLOGICI IN BASILICATA

Per elaborare l'UD plurilingue, dal titolo *Carnevali antropologici in Basilicata*, abbiamo scelto di concentrarci su tre lingue romanze parlate da almeno un'apprendente (francese, italiano, spagnolo) e su documenti scritti, poiché "come tutte le ricerche hanno dimostrato, lo scritto è la chiave migliore per entrare in una lingua vicina sconosciuta" (Ferrera, Calvo del Olmo, Frisan, Manole, Rocha da Cunha, Sheeren 2022: IX). Inoltre, l'UD è impostata su una didattica gestaltica, induttiva, di scoperta delle somiglianze linguistiche, formalizzate poi in tabelle multilingui "tipiche dei metodi di intercomprensione" (Ferrera, Calvo del Olmo, Frisan, Manole, Rocha da Cunha, Sheeren 2022: IX).

I dati qui raccolti sono il risultato di quanto emerso dall'osservazione in classe, dalla lettura del diario dell'insegnante e dalla triangolazione con le colleghe di ricerca. In particolare, si è scelto di procedere con il riconoscimento di categorie e temi predeterminati: in un primo momento si sono letti in modo generale i testi prodotti, così da attribuire un senso globale ai documenti, poi si è passati all'individuazione delle unità di senso, ossia di singole parole o brevi frasi in grado di descrivere fatti e comportamenti. In questo lavoro, le categorie individuate su cui porre particolare attenzione sono state:

- raccolta di informazioni in più lingue;
- comprensione plurilingue delle informazioni relative alla consegna iniziale;
- localizzazione delle informazioni nei testi;
- predisposizione alla riflessione linguistica e all'apertura mentale.

3.2.1. UA1 – CARNEVALE DI TRICARICO: DESCRIZIONE E DATI

La prima unità di apprendimento (UA), dal titolo *Carnevale di Tricarico*, si apre con la fase di globalità in cui si forniscono alle studentesse le traduzioni in francese, italiano e spagnolo della parola *Carnevale*, invitandole a coppie, ciascuna nella lingua desiderata, a completare un diagramma a ragno con le parole che il Carnevale evoca loro mentre l'insegnante, tramite domande mirate, le esorta a notare eventuali analogie linguistiche.

Successivamente, l'analisi procede con la lettura in lingua originale, prima a coppie, poi dell'insegnante a voce alta, della breve poesia *Lucania* di Rocco Scotellaro.

Nella fase di analisi abbiamo pensato di dare particolare spazio al processo di lettura su documenti autentici, sfruttando le conoscenze pregresse, la somiglianza fra lingue romanze e l'approssimazione, come suggerito dalla sperimentazione Eurom5. In particolare, anziché consegnare testi già tradotti, tra le diverse tecniche abbiamo proposto alle studentesse una traduzione scritta a vista, in modo da far lavorare direttamente la classe su possibili trasposizioni di senso.

In seguito, in un'ottica metacognitiva, la docente ha verificato i vari percorsi utili alla comprensione attraverso domande mirate. Infine, si è portata avanti la lettura plurilingue dell'insegnante a voce alta delle traduzioni svolte dalle studentesse. È opportuno notare che, in questa attività, abbiamo guidato la classe verso la comprensione e la riflessione sulla morfologia derivativa, in particolare del prefisso negativo *in-* incontrato nella poesia *Lucania* di Rocco Scotellaro:

*M'accompagna lo zirllo dei grilli
E il suono del campano al collo
D'una inquieta capretta.*

Come spesso accade con l'approccio intercomprensivo, abbiamo scelto di aprire la fase di scoperta e di riflessione con una tabella comparativa che la classe ha dovuto completare in versione plurilingue:

| Français | Italiano | Spagnolo |
|-----------------|-----------------|-----------------|
| <i>Inquiète</i> | <i>Inquieta</i> | <i>Inquieto</i> |

Tab.1. *Tabella comparativa plurilingue sul prefisso negativo in-*

Per concludere la fase di analisi e cercare di fissare quanto precedentemente studiato e osservato, sono stati proposti due semplici ma efficaci esercizi di tipo strutturale, da svolgere a coppie, il primo elaborato online, su piattaforma *Learningapps*,² mentre il secondo è riportato di seguito in forma ridotta rispetto al lavoro svolto in classe:

| ITALIANO | FRANCESE | SPAGNOLO |
|-------------|----------|----------|
| INCERTO | | |
| INSICURO | | |
| DISCONTINUO | | |

Tab.2. *Esercizio strutturale plurilingue sui prefissi negativi a partire dagli aggettivi*

Nella fase di sintesi abbiamo proposto una ricerca online in IC interattiva orale in cui ciascun apprendente, in ottica interculturale, ha parlato brevemente del Carnevale in Francia, in Spagna o di altri Carnevali italiani.

Dalla triangolazione dei dati raccolti in classe tramite diario, nella fase di globalità è emerso un generale interesse nei confronti dell'argomento scelto a cui si

2. <https://learningapps.org/display?v=pznm753e224>

è aggiunta un'attitudine positiva di coinvolgimento e curiosità verso l'approccio intercomprensivo con cui le studentesse si rapportavano per la prima volta. Infatti, alla lettura della parola *Carnevale*, scritta in modo simile nelle tre lingue, le apprendenti si sono divertite – spontaneamente – a fornire ulteriori esempi di somiglianze tra lingue romanze. In un clima di generale attenzione e dopo aver nuovamente spiegato il valore dell'approssimazione sull'esattezza, in gruppo le studentesse hanno tentato una prima traduzione a vista in francese e spagnolo. Crediamo sia da evidenziare l'attiva partecipazione delle discenti che, anche in caso di scarsa conoscenza della lingua di arrivo, hanno contribuito vivacemente alle attività, formulando ipotesi, riflettendo e sfruttando ogni tipo di conoscenza pregressa al fine di ricostruire il senso generale della poesia, che riportiamo integralmente perché dato fondamentale per determinare la rilevanza del lavoro svolto:

| | |
|--|--|
| <i>Lucanie</i> <i>Les grillons chantent,</i> <i>J'écoute une chèvre inquiète.</i> <i>Le vent (tipo) chante comme les grillons</i> <i>Et là, un petite village de la Lucanie</i> <i>Est isolé.</i> | <i>Lucania (?) Una cabra me inquieta.</i> <i>El viento canta (?)</i> <i>Un pequeño (place?) en (Lucania)</i> <i>Solitario</i> |
|--|--|

Tab. 3. Traduzione a vista scritta in francese e italiano della poesia *Lucania* di Rocco Scotellaro

Con domande mirate, la docente ha invitato la classe a spiegare a voce alta i percorsi che hanno portato alla scrittura di questi due testi. Nello specifico, per giungere a una buona comprensione globale del testo, tutte hanno riportato l'importanza della radice della parola rispetto alla desinenza, intuizione che ha permesso anche a chi non parlava francese e/o spagnolo di ricostruire il lemma e tentare un'ipotesi di traduzione. Delle quattro studentesse solo H.K. ha evidenziato il fatto che tutte e tre le lingue presentavano il prefisso negativo *in-* prima dell'aggettivo. Dopo che l'insegnante ha segnalato questo e altri prefissi negativi anche al resto del gruppo, la classe si è divertita – a coppie – a svolgere gli esercizi proposti, completando con facilità l'attività *online*. Questo esercizio ha permesso di riportare alla luce dal loro bagaglio di conoscenze aggettivi che potevano avere già incontrato o di cui, per analogie di tratti, potevano riconoscerne la forma. Inoltre, l'impiego delle tecnologie didattiche ha contribuito ad aumentare l'interesse della

classe nei confronti sia dell'esercizio sia dell'argomento di morfologia flessiva. Qualche difficoltà in più nel completamento della tabella in cui, in plenaria, si è tentato di osservare analogie e differenze del prefisso negativo *s-*, e non solo, in ottica plurilingue. In particolare, a creare più incertezze è stata l'analisi del valore dei prefissi negativi, in cui le studentesse avrebbero dovuto comprendere la differenza tra valore privativo e reversativo. Tuttavia, l'attività con il più alto livello di criticità è stata probabilmente l'IC orale, dal momento che per le discenti è stato molto difficile riuscire a intuire il significato dei brevi testi nelle lingue a loro poco note o del tutto sconosciute. Si registra comunque il fatto che metà classe, quella con conoscenze linguistiche più forti, è stata in grado di comprendere il senso generale di un testo orale in una lingua studiata poco o per nulla e si riporta il commento di M.W., una delle apprendenti che ha avuto più difficoltà perché, secondo noi, indicativo di un problema comune a molti apprendenti di lingue straniere:

"Mi è piaciuto anche se ho capito poco, perché conosco poco le lingue e avevo l'ansia di non capire".

Dimostrare che M.W. non abbia concluso il suo esperimento di IC orale per mancanza di risorse linguistiche oppure a causa dell'attivazione del filtro affettivo è una questione che va al di là degli obiettivi e degli esiti preposti a questo breve contributo. Tuttavia, sembra possibile avanzare l'ipotesi che ansia ed emotività abbiano inciso, in qualche modo, sull'esito dell'attività.

3.2.2. UA2 – CARNEVALE DI ALIANO: DESCRIZIONE E DATI

La seconda UA, dal titolo *Carnevale di Aliano*, nella fase di globalità si apre con la descrizione di un'immagine della maschera tipica del luogo che le studentesse hanno descritto con la traduzione di alcune parole chiave.

Nella fase di analisi, si è scelto di leggere il brano *Carnevale in Lucania* di Carlo Levi. Dopo un primo ascolto a voce alta in italiano, le apprendenti hanno tentato di riorganizzare oralmente in un'altra lingua romanza quanto letto e ascoltato. Al primo tentativo, senza correggere né commentare, la docente ha chiesto alla classe di riformulare pur continuando a lavorare sempre in un'ottica di approssimazione.

Altrettanto utili le domande mirate verso la riflessione metalinguistica e metacognitiva mentre con la riflessione grammaticale si è approfondito l'utilizzo del prefisso negativo *s-*, riscontrato nel testo *Carnevale in Lucania* di Carlo Levi:

I tre fantasmi bianchi picchiavano senza misericordia chi veniva a tiro, e tenevano tutta la strada in salti obliqui.

Velocissimi, come erano comparsi, scomparvero in alto dietro la chiesa.

Per cercare di consolidare quanto precedentemente studiato e osservato sono stati nuovamente proposti due esercizi di tipo strutturale, il primo elaborato online su piattaforma *Learningapps*,³ mentre il secondo è qui riportato in versione ridotta:

| ITALIANO | FRANCESE | SPAGNOLO |
|------------|----------|----------|
| DECRESCERE | | |
| DECENTRARE | | |
| SMENTIRE | | |

Tab. 4. Esercizio strutturale plurilingue sui prefissi negativi a partire dai verbi

Con questa UA la classe ha confermato l'interesse e l'entusiasmo dimostrati in precedenza, ma con diverse criticità in più causate, probabilmente, dalla maggiore difficoltà delle attività proposte. Se, infatti, la fase di globalità con lettura fotografica plurilingue è iniziata e si è esaurita senza particolari problemi nella curiosità e nel divertimento nei confronti delle maschere cornute di Aliano, la fase di analisi con riformulazione orale di senso sul testo in prosa *Carnevale in Lucania* di Carlo Levi ha incontrato alcune difficoltà, dettate in particolare dal fatto che, mentre nell'UA precedente si richiedeva una traduzione scritta, in questo caso la riformulazione è stata orale. Ciononostante, permettendo a chi lo desiderasse di cimentarsi ugualmente con la traduzione scritta, il risultato è stato piuttosto buono; infatti, le studentesse sono riuscite a comprendere il senso generale del brano, come da testi alla pagina che segue:

3. <https://learningapps.org/display?v=p6fbtxd1t24>

| | |
|---|---|
| <i>C'est le carnaval, mais il n'y a pas de fêtes ni de jeux Des gens qui ressemblaient à des animaux C'étaient des masques Ils portaient des bâtons</i> | <i>Es carnaval, pero no es más que fiestas o juegos. Personas que parecían animales. Eran mascararas.</i> |
|---|---|

Tab. 5. Traduzione a vista scritta del brano Carnevale in Lucania di Carlo Levi

Per quanto riguarda la trasposizione di senso orale è possibile affermare che è stata ugualmente utile per comprendere il significato generale ma più breve, veloce e approssimativa, come del resto – trattandosi di un esercizio orale – si poteva prevedere:

| | |
|--|---|
| <i>On parle d'un carnaval sans fêtes, de masques qui semblent comme animaux mauvais.</i> | <i>Las máscaras son malas, el Carnaval no es como los demás, con fiestas y juegos, sino con máscaras de animales malos.</i> |
|--|---|

Tab. 6. Traduzione orale del brano Carnevale in Lucania di Carlo Levi

In tutti questi resoconti, a nostro avviso, mancavano tre informazioni importanti per la corretta comprensione, vale a dire il fatto che le maschere *gridavano*, erano *contadine* e che portavano *pelli di pecora*. Per questa ragione, grazie all'impiego di domande mirate alla riflessione metalinguistica, l'insegnante ha invitato la classe a porre particolare attenzione alle parole *gridavano*, *contadine*, *pelli di pecora* di cui la classe non aveva intuito il senso.

In conclusione, sebbene per approssimazione e passando per alcuni momenti di stanchezza, tutte le discenti tramite canali diversi sono riuscite a portare a termine positivamente l'attività di comprensione plurilingue. Successivamente abbiamo introdotto la riflessione sui prefissi negativi, ma il tempo a disposizione non è stato sufficiente per concludere sia gli esercizi strutturali sulla morfologia derivativa sia la relativa fase di sintesi. Di conseguenza, per coerenza con l'unità precedente e con il focus del lavoro, si è preferito dare priorità alla riflessione grammaticale. Da quanto osservato e riportato sul diario dell'insegnante, le studentesse hanno trovato tutti gli esercizi piuttosto semplici, più agevoli rispetto all'UA1, in particolare in relazione alla tabella da completare.

4. QUESTIONARIO FINALE: STRUMENTO E DATI

La valutazione di un percorso con approccio intercomprensivo può contare almeno su due diversi orientamenti. Da una parte, è possibile concentrarsi sulla valutazione delle conoscenze e delle competenze, spesso di natura non linguistica, delle persone plurilingui, enfatizzando l'importanza della giustizia sociale e del pieno riconoscimento dei repertori linguistici individuali. Dall'altra, è immaginabile valutare le competenze plurilingui coinvolgendo tanto le abilità di comprensione quanto le competenze comunicative, soprattutto tra individui che parlano lingue correlate; tale valutazione può essere realizzata attraverso approcci introspettivi, ad esempio portfolio e test plurilingui.

In questo lavoro abbiamo optato per una via intermedia che prediliga la globalità della valutazione delle competenze plurilingui di natura linguistica e non. Inoltre, considerato il contesto di apprendimento in cui si è svolto il lavoro che, di norma, non prevede test di verifica delle competenze, si è pensato di aggiungere un questionario di gradimento finale, nominativo, all'osservazione attenta del docente e alle annotazioni sul diario dell'insegnante.

Nel dettaglio: con la prima sezione dello strumento, composta da cinque domande a risposta chiusa e singola, si è posto l'obiettivo di indagare l'utilità e il gradimento delle attività. Con la seconda parte, della medesima struttura, si è cercato di valutare il punto di vista delle studentesse sull'approccio intercomprensivo mentre nell'ultima sezione, con tre domande a risposta aperta, è stato possibile per le apprendenti scrivere liberamente suggerimenti e commenti personali. Infine, nonostante l'UD proposta sia stata prevalentemente plurilingue, in considerazione del fatto che le studentesse sono tutte di madrelingua giapponese, che il loro livello di italiano è alto e che il loro plurilinguismo è estremamente variegato per formazione personale e studio, abbiamo preferito proporre un questionario in lingua italiana (vedi allegato 2).

Dalla triangolazione dei dati emersi dalla prima sezione dei questionari finali, riguardante le attività proposte, sembra che la totalità delle studentesse sia stata soddisfatta dei contenuti dell'UD plurilingue. In relazione alle attività di traduzione scritta e orale, considerate alcune criticità riscontrate nella riformulazione orale (UA2), è lecito chiedersi se la percentuale rilevata (*Sono completamente d'accordo: 100%*) sarebbe stata analoga nel caso in cui la domanda del questionario avesse considerato le due attività, scritte e orali, separatamente. Altrettanto positive, malgrado qualche difficoltà pratica iniziale, sembrano essere le risposte in merito agli esercizi strutturali sui prefissi, considerati dal 100% del campione utili a riconoscere strutture e regolarità. Come ci aspettavamo, più problematica è stata l'attività di IC

orale: i dati, infatti, mostrano che M.W. selezionando la risposta *Sono in parte d'accordo* ha fatto emergere alcune criticità, già registrate tramite diario, che ci obbligano a una riflessione attenta su modi e tecniche con cui portare avanti attività analoghe in futuro. Malgrado ciò la classe sembra essere unanime sull'utilità dell'UD proposta al fine di acquisire nuove conoscenze e abilità, un dato che non può essere ignorato non soltanto perché indicativo di un percorso didattico ben organizzato, ma anche e soprattutto perché ripetibile in contesti analoghi per livello linguistico e culturale dei discenti.

La lettura della seconda sezione del questionario, dedicata alla riflessione sull'IC, sembrerebbe dimostrare la piena efficacia della metodologia e delle attività scelte dalle docenti-ricercatrici al fine di raggiungere obiettivi di aumentata responsabilità e consapevolezza nei confronti del proprio percorso di apprendimento. A questo, si può aggiungere con il 100% delle preferenze anche la validità delle attività in merito alle conoscenze linguistiche specifiche dell'UD vale a dire i prefissi negativi, senza trascurare l'importanza del lavoro svolto in relazione all'applicazione di strategie di analogia e di reimpiego delle conoscenze pregresse. Particolarmente interessanti e inattese sono state le risposte all'ultima domanda del blocco, in cui il 100% delle studentesse si è detta d'accordo solo in parte sull'utilità dell'UD al fine di sviluppare competenze interculturali. Eppure, dal momento che un percorso didattico plurilingue di per sé è già pienamente inclusivo e attento all'interculturalità – come ricordato nel manuale *PanromanIC* "praticare l'intercomprensione significa necessariamente incontrare l'Altro" (Ferrera, Calvo del Olmo, Frisan, Manole, Rocha da Cunha, Sheeren 2022: XIX) – crediamo che le risposte della classe possano essere giustificate dal fatto che nell'UA2, per ragioni di tempo, non si è svolta l'attività di IC orale interculturale; a nostro avviso, però, questo non avrebbe in alcun modo precluso il taglio inclusivo e interculturale del lavoro. La terza sezione, a risposta aperta, ha avuto come finalità principale quella di approfondire opinioni e punti di vista delle studentesse sull'UD plurilingue e sull'uso dell'approccio intercomprensivo. Nel dettaglio, le risposte alla prima domanda *Ti sono piaciute le attività proposte?* hanno manifestato non soltanto il pieno gradimento di quanto studiato in classe, ma anche l'indicazione delle preferenze di ciascuna apprendente: tra tutte le attività, le discenti hanno selezionato la lettura della poesia *Lucania* di Rocco Scotellaro. La seconda domanda *Pensi che i metodi utilizzati siano stati adeguati rispetto agli obiettivi prefissati?* ha fatto emergere l'interessante commento di H.K:

"All'università studi che la traduzione deve essere sempre precisa e similissima all'originale, qui abbiamo fatto traduzione approssimativa e

questo all'inizio mi ha fatto pensare che era inutile. Importanti le spiegazioni dei fini"

A cui si aggiungono, rispettivamente, i commenti di M.W e M.Y:

"Parlare e scrivere sapendo che ci sono cose sbagliate è bello, imparo tanto, ma difficile per me"

"Sapere di fare cose imperfette che ho studiato in Giappone e Inghilterra è strano. Bisogna capire perché farlo"

Dai commenti di cui *supra*, si ritiene siano emerse principalmente due idee interessanti: in primo luogo, la difficoltà degli studenti orientali ad abbandonarsi all'imperfezione in nome di una comprensione più generale. In secondo luogo, l'utilità della spiegazione di motivi e finalità di quanto proposto. Dai giudizi riportati, infatti, ci sembra che probabilmente senza questo passaggio, il percorso plurilingue avrebbe potuto avere esiti meno positivi.

5. CONCLUSIONI

La tesi principale sostenuta in questo lavoro è che, qualora le lingue conosciute da ciascun individuo appartengano alla stessa famiglia linguistica, l'apprendimento ricettivo di una Lx è notevolmente accelerato grazie a tutte quelle conoscenze pregresse utili a mettere in relazione tra loro i diversi idiomi. Per fare questo è importante rispondere alla carenza di materiale plurilingue intercomprensivo con la creazione di materiale *ad hoc*, innovativo e di qualità, fortemente orientato ai bisogni e agli interessi degli apprendenti. Didattica della letteratura e approccio intercomprensivo, in particolare, necessitano di conoscenze e materiali idonei a organizzare corsi che prendano in considerazione elementi variabili – contesto d'insegnamento, caratteristiche e capacità degli apprendenti, provenienza, tempi, risorse disponibili – e che siano in grado di chiarire tanto i fini della formazione quanto le ragioni delle metodologie da adottare, evitando che la rigidità di questi elementi privi l'attività didattica della sua unicità. Di conseguenza, con l'intento di promuovere nuove abitudini formative, abbiamo ritenuto necessario creare uno spazio libero di discussione e di azione in cui la spiegazione in chiave di riflessione metariflessiva delle attività da svolgere, delle strategie e degli scopi, si intrecciasse con la voce delle studentesse e con le loro riflessioni. Scopo collaterale del lavoro crediamo sia

la comprensione del valore del testo letterario plurilingue, perché il confronto con il diverso da sé e l'individuazione di affinità storicamente costitutesi a partire dall'analisi di sistemi culturali come quello linguistico-letterario sono parte imprescindibile della formazione dell'identità del soggetto e rappresentano l'assunzione di un sapere critico necessario alla conoscenza del mondo contemporaneo. Infine, il lavoro ha permesso alle studentesse di riflettere sul proprio percorso di apprendimento e di valutare il processo piuttosto che il prodotto, ammorbidendo le varie rigidità e favorendo uno stile di apprendimento più flessibile e autonomo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

BALBONI P. E., 2008, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Utet, Torino.

BONVINO E., CORTES VELASQUEZ, 2024, *Giornate di formazione sul plurilinguismo: strumenti e pratiche per promuovere l'educazione plurilingue*, Università di Costanza.

CORTI L., 2012, *Autobiografie linguistiche: un'esperienza condotta con apprendenti l'italiano L2 sinofoni*, Italiano LinguaDue, n. 1.2012, 448-470.

DE CARLO M., 2011, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Rocco Marcozzi, La-Chaux-de-Fonds, Svizzera francese.

DODMAN M., 2013, *Linguaggio e plurilinguismo*, Erickson, Roma.

FERRERA S. B., CALVO DEL OLMO F., FRISAN E. H., MANOLE V., ROCHA DE CUNHA K. M., SHEEREN H., 2022, *PanromanIC: manuale di intercomprensione fra lingue romanze*, Zanichelli, Bologna.

FIORENZA E., 2016-2017, *Percorsi di Intercomprensione: la gestione dell'input nei processi di lettura plurilingue*, Tesi di dottorato, Università degli Studi Roma Tre.

GROPPARDI A., 2010, "L'autobiografia linguistica nell'insegnamento/apprendimento dell'italiano L2/LS", *Italiano LinguaDue*, 2, 1, 89-103.

MAUGERI G., SERRAGIOTTO G., 2021, *L'insegnamento della lingua italiana in Giappone: uno studio di caso sul Kansai*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia.

MARZORATI A. M., 2024, *Perché questa formazione sul plurilinguismo?* In *Aggiornamenti*, Associazione dei docenti di italiano in Germania, n. 24 aprile 2024, 9-11.

SOFIA V., FAVERO E., 2018, *L'autobiografia linguistica nella pratica didattica: una proposta per valorizzare la madrelingua e il plurilinguismo*, Aracne, Roma.

SITOGRAFIA

<<https://edizionicafoscari.unive.it/>>

Sito della rivista quadrimestrale del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue dei Dipartimenti di Studi linguistici e Culturali Comparati, Università Ca' Foscari Venezia. In particolare, l'articolo Educazione linguistica, marzo 2024.

<<https://www.itals.it/bollettino-itals>>

Sito della rivista bimestrale online Bollettino Itals che si occupa di linguistica e di Didattica dell'italiano a stranieri. In particolare, l'articolo di Volpato S., L'autobiografia linguistica nell'insegnamento della letteratura in contesto LS: una proposta modulare, Bollettino n. 73 aprile 2018.

<<https://www.linguisticamente.org/>>

Sito che si occupa di lingue e di linguaggio. In particolare, l'articolo di Fiorenza G., Intercomprensione? Una rivoluzione!

ALLEGATO 1: AUTOBIOGRAFIA LINGUISTICA

Primi contatti e L1

| |
|--|
| <p>Qual è la tua L1?</p> <hr/> <hr/> |
| <p>Quali lingue e dialetti si parlano nella tua famiglia?</p> <hr/> <hr/> |
| <p>Qual è stato il primo contatto che hai avuto con una LS e perché la sentivi come tale?</p> <hr/> <hr/> |
| <p>Quando torni nel tuo Paese qual è il rapporto con la tua L1?</p> <hr/> <hr/> |

L'italiano e le altre lingue

| |
|--|
| <p>Oggi come valuti la tua conoscenza dell'italiano?</p> <hr/> <hr/> <hr/> |
| <p>Quali le difficoltà principali nello studio dell'italiano?</p> <hr/> <hr/> <hr/> |

Quante lingue conosci e a quale livello?

Qual è oggi il rapporto tra l'italiano, la tua L1 e le altre lingue parlate?

Le lingue nel mio percorso di vita

Quali sono stati i momenti più importanti del tuo percorso linguistico?

Come ti sembra il fatto di conoscere più lingue?

Quale lingua tra quelle che hai studiato ti piace di più? Perché?

Quale lingua hai imparato con minor difficoltà? Perché?

**ALLEGATO 2: QUESTIONARIO DI GRADIMENTO FINALE DELL'UD
PLURILINGUE CARNEVALI ANTROPOLOGICI IN BASILICATA**

DATA: _____

**Esprimi la tua opinione rispetto a queste affermazioni con una crocetta
nella colonna appropriata:**

- 4** – Sono completamente d'accordo
- 3** – Sono in parte d'accordo
- 2** – Non sono molto d'accordo
- 1** – Non sono per niente d'accordo

| Attività svolte | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| a. Il lavoro di traduzione a vista tra lingue simili e la successiva lettura plurilingue a voce alta da parte dell'insegnante mi hanno aiutato a identificare e confrontare elementi e fenomeni linguistici e culturali. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| b. Le attività di traduzione scritta e orale mi hanno permesso di identificare analogie e differenze tra elementi formali o sintattici delle lingue prese in considerazione. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| c. Gli esercizi strutturali sui prefissi mi hanno consentito di riconoscere strutture, schemi e regolarità e sviluppare regole di formazione, sfruttando la vicinanza linguistica tra le lingue prese in esame. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| d. Per eseguire i compiti di produzione orale ho realmente fatto ricorso all'uso di lingue diverse. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| e. Le attività proposte mi hanno permesso di acquisire nuove conoscenze e abilità. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| Riflessione sull'IC | | | | | |
| a. Le attività proposte mi hanno aiutato ad aumentare responsabilità e consapevolezza verso il mio apprendimento, sviluppando le abilità di pianificazione, monitoraggio e autovalutazione. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| b. Le attività proposte mi hanno aiutato a sviluppare conoscenze metalinguistiche (es. riconoscere strutture e schemi, sviluppare regole ...). | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| c. Le attività proposte mi hanno aiutato ad applicare strategie di analogia, astrazione e generalizzazione. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| d. Le attività proposte mi hanno aiutato a usare conoscenze già acquisite sulle lingue già apprese. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |
| e. Le attività proposte mi hanno aiutato ad approfondire i rapporti tra le lingue e le culture esplorate. | <table border="1"><tr><td>4</td><td>3</td><td>2</td><td>1</td></tr></table> | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 | 3 | 2 | 1 | | |

Rispondi alle seguenti domande e motiva le tue risposte.

Ti sono piaciute le attività proposte?

Pensi che i metodi utilizzati siano stati adeguati rispetto agli obiettivi prefissati?

Spazio per ulteriori osservazioni e suggerimenti.
