

Appendice

L'esperanto: facilità di apprendimento e aiuto nello studio di altre lingue

di Alessandra Madella

1. INTRODUZIONE

Nella letteratura scientifica sull'esperanto non mancano gli esperimenti che “sembrano confermare che l'Esperanto può essere appreso più rapidamente e più facilmente di qualsiasi lingua nazionale” (Miatto, 1997: 60). Di commenti positivi in questo senso abbonda anche il dossier raccolto da Alexandre André e Guy Camy della Commissione Istruzione di Espéranto-France per la sperimentazione nelle scuole superiori, approvata ufficialmente dal Ministero dell'Istruzione transalpino e tuttora in corso. Le testimonianze di insegnanti, genitori e studentici offrono esempi del suo valore propedeutico e di aiuto all'inserimento scolastico: “Dopo un solo anno di lezioni di esperanto, un'ora a settimana, due studenti francesi delle superiori sono riusciti a superare l'esame del livello B1 dell'esame KER/Quadro Comune Europeo di Riferimento” (André, 2021). “Alcuni studenti del mio gruppo hanno detto ai dirigenti che, grazie all'esperanto, si sentono un po' più sicuri negli altri corsi di lingua” (André, 2021). “La vice-preside delle superiori, in cui insegno, mi ha chiesto di fare una presentazione sull'esperanto ai rappresentanti scolastici regionali, perché — sue precise parole — posso mostrare che l'esperanto aiuta, ad esempio, con la grammatica francese” (André, 2021). “Tous très motivés. J'ai été surpris de voir que deux élèves dyslexiques s'étaient relévéés et faisaient partie de la tête de classe. J'avais déjà lu des articles montrant que l'espéranto pouvait palier aux problèmes de dyslexie mais je ne pensais pas autant. Ils voudraient poursuivre l'année prochaine”¹ (Commento di insegnante di altra materia, raccolto da Camy, 2019).

Queste note si propongono di offrire una panoramica della letteratura scientifica disponibile sull'argomento, per fornire ad esponenti politici ed altre parti interessate un sostegno concreto e ponderato, su cui basare le proprie valutazioni e decisioni in proposito. Mi concentrerò in particolare su quattro punti principali riguardo all'esperanto:

- 1) è **facile da imparare;**
- 2) è **propedeutico allo studio di lingue straniere;**
- 3) **aiuta a sviluppare una maggiore conoscenza della propria lingua materna;**
- 4) **aiuta l'integrazione di studenti affetti da dislessia.**

Nella prossima sezione vedremo come la scelta consapevole di semplicità nella costruzione dell'esperanto si coniuga con gli aspetti psicologici dell'apprendimento linguistico per creare una lingua particolarmente facile da imparare.

1. “Tutti molto motivati. Sono stato sorpreso di vedere che due allieve dislessiche si erano risollevate ed erano tra le migliori della classe. Avevo già letto degli articoli, che mostravano che l'esperanto poteva alleviare i problemi della dislessia, ma non pensavo a tal punto. Vorrebbero continuare l'anno prossimo”

2. L'ESPERANTO È FACILE DA IMPARARE

2a. La scelta di semplicità da parte di Ludoviko Zamenhof

L'esperanto è facile **prima di tutto per una scelta consapevole del suo iniziatore**, il medico oftalmologo Zamenhof, che dedicò a questo punto molti anni di lavoro. Nel *Primo Libro* dell'esperanto, pubblicato a Varsavia in diverse lingue sotto lo pseudonimo di D-ro Esperanto, Zamenhof racconta come l'esempio del fallimento del volapük di Johann Martin Schleyer gli avesse mostrato da una parte il grande interesse presso il pubblico per una lingua internazionale, ma dall'altra la necessità che l'eccessiva difficoltà non ne ostacolasse la diffusione. Da qui la sua scelta precisa nel creare l'esperanto: “Que la langue soit extrêmement facile, de manière qu'on puisse l'apprendre, comme qui dirait, en passant”² (D-ro Esperanto, 1887: 8). Zamenhof era consapevole del pregiudizio diffuso, che tende a sminuire le cose semplici ed accessibili, ma sottolineava come raggiungere questa semplicità estrema nella grammatica senza sacrificare versatilità e precisione fosse stata la parte più difficile ed impegnativa del suo lavoro: “c'est précisément pour atteindre cette simplicité et cette concision et pour transformer les choses dans leurs formes les plus compliquées, d'où elles ont pris naissance, en formes plus simples, qu'il a fallu surmonter les plus grandes difficultés”³ (Ibidem: 9).

Un primo passo verso la semplificazione è stata la creazione di **regole per la formazione delle parole**. Grazie all'uso di una cinquantina di affissi, da una sola parola se ne possono formare molte altre, senza doverle imparare separatamente. Ad esempio, il prefisso “mal” significa il contrario. Se lo si aggiunge a “bona” (buono), si forma “malbona” (cattivo). In questo modo, secondo Zamenhof, già con novecento parole base si riuscirebbe ad usare pienamente la lingua per la vita quotidiana. Come sottolinea Salvatore Tiraboschi, **la stessa struttura delle parole dell'esperanto è un mezzo mnemotecnico** per ricordarle (Tiraboschi, 1970). Inoltre, a differenza del volapük, che si basava su radici in gran parte germaniche, ma modificate al punto di non essere riconoscibili, l'esperanto si basa soprattutto su radici latine (con contributi principalmente da lingue romanze, germaniche e slave) e sul principio di usare il più possibile **parole già internazionali**, adattandone solo l'ortografia, che è comunque regolare. Ad esempio, il francese “proche” e l'italiano “vicino” sono diversi, ma in tutte le lingue europee si usano versioni della parola latina “proximus”. Quindi in esperanto “proksima” vuol dire “vicino”. Anche questo accorgimento semplifica l'apprendimento da parte di discendenti europei, che devono imparare molte meno parole (D-ro Esperanto, 1887: 10-11). Questo non vuol dire che l'esperanto discrimini i popoli extraeuropei e il suo successo in paesi come la Cina (Di Sebastiano, 2014; Madella, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a) o il Giappone si basa su caratteristiche non solo flessive, ma anche agglutinanti ed isolanti (Piron, 1977; Welles, 1989; Gledhill, 1998).

2. “Che la lingua sia estremamente facile, di modo che la si possa imparare, come si direbbe, en passant.”

3. “È precisamente per raggiungere questa semplicità e questa concisione e per trasformare le cose dalle loro forme più complicate, da cui sono nate, in forme più semplici, che è stato necessario superare le più grandi difficoltà.”

2b. Cosa rende facile l'esperanto?

Detlev Blanke elenca sette cause del relativo successo dell'esperanto:

- 1) **Le fonti lessicali sono subito riconoscibili per molti.**
- 2) **La fonologia dell'esperanto è immediatamente comprensibile.**
- 3) **Ha un alfabeto fonologico ed un'ortografia semplice.**
- 4) **Non ha varianti morfemiche.**
- 5) **I morfemi si possono facilmente combinare per produrre nuove parole.**
- 6) **Nuovi elementi lessicali internazionali sono facilmente assimilabili.**
- 7) **Le principali classi di parole e categorie grammaticali sono chiaramente marcate senza ambiguità.**

Come esempio del punto 5, da “*ĉevalo*” (cavallo) si possono formare grazie all'aggiunta di suffissi:

“*ĉevalino*” (giumenta)

“*ĉevalido*” (puledro)

“*ĉevaletto*” (cavalluccio)

“*ĉevalejo*” (stalla, scuderia)

“*ĉevala*” (equino, aggettivo)

Come si vede, in italiano le parole corrispondenti hanno diverse etimologie e richiedono molto più tempo per essere memorizzate, ma questo è vero anche per tutte le altre lingue etniche (Blanke, 2009; Rao, 2014).

Per quanto riguarda il punto 1, **l'esperanto è un'introduzione alle lingue europee** (Marin, 2006):

Il 40 % delle sue radici è compreso dal 95 % di chi parla lingue europee:

Il 45 % delle sue radici si ritrova nelle lingue slave;

L'80 % si ritrova nelle lingue germaniche;

Il 90 % nelle lingue romanze.

Gli italiani sono particolarmente avvantaggiati nella comprensione dell'esperanto. Secondo lo studio di Katalin Smidéliusz (ora più nota come Kováts), che ha comparato le 1.000 parole più frequenti in italiano con le loro corrispondenti in esperanto per un dottorato in italianistica presso l'Università di Budapest, nel 22% dei casi si riscontra un'identità (completa 13%, parziale 9%). Le parole simili sono il 48% e solo il 30% dei casi non ha niente in comune. (Smidéliusz, 1995: 11). In ogni caso, sicuramente sapere l'esperanto **espande l'orizzonte filologico dello studente** (Formaggio, 1995b: 73-4; Mirošniĉenko, 2006: 11).

Per il punto 3, per quanto riguarda le vocali:

in esperanto:	5 lettere	5 suoni	5 ortografie (a, e, i, o, u)
in italiano:	5 lettere	7 suoni	10 ortografie
in francese:	6 lettere	16 suoni	267 ortografie
in inglese:	5 lettere	26 suoni	250 ortografie

Il punto 6 garantisce che l'esperanto sia sempre potenzialmente rinnovabile e possa parlare ad un mondo che cambia.

Per il punto 7, **tutti i sostantivi finiscono in O, tutti gli aggettivi in A, tutti gli infiniti dei verbi in I e la maggior parte degli avverbi in E.**

2c. L'apprezzamento dei più innovativi studiosi di sintassi e possibili applicazioni informatiche

Se forse ci sembra eccessiva la dichiarazione di Zamenhof che la grammatica della sua lingua si possa imparare perfettamente in un'ora, o l'affermazione di Leo Tolstoj di averla appresa in tre o quattro ore, bisogna sottolineare come questa semplicità dell'esperanto abbia trovato ammiratori tra gli studiosi più innovativi di sintassi. Ad esempio, lo slavista francese Lucien Tesnière, l'iniziatore della grammatica della dipendenza, in *Éléments de syntaxe structurale* rappresenta le categorie sintattiche con simboli ispirati alle terminazioni della grammatica dell'esperanto (Tesnière, 1959: 164):

O = sostantivo in esperanto → sintagma sostantivale in Tesnière

A = aggettivo in esperanto → sintagma epiteto in Tesnière

I = verbo infinito in esperanto → sintagma predicativo in Tesnière

E = avverbio in esperanto → sintagma circostanziale in Tesnière

Questa semplificazione, basata sulle terminazioni in esperanto delle quattro classi di parole corrispondenti, serve ad esprimerne la natura profonda e ad evidenziare le virtualità strutturali della frase, al di là delle sue contingenze accidentali, arrivando quindi a comprendere la *innere Sprachform*⁴ secondo Wilhelm von Humboldt (Tesnière, 1959: 63-66). A sua volta, la teorizzazione di Tesnière trova importanti applicazioni nell'**uso dell'esperanto per testare la fattibilità linguistica di un modello di grammatica apposizionale, che può essere computabile e generalizzato per traduzioni automatiche** tra lingue naturali (Gobbo & Benini, 2011). L'orientalista e linguista italiano Fabrizio Angelo Pennacchietti, basandosi sulle teorizzazioni di Tesnière e del linguista e logico danese Viggo Brøndal, ha sviluppato un proprio modello sintattico – basato su relazioni complete, predicative, attributive e connettive — che evidenzia la **chiarezza morfologica, che contraddistingue l'esperanto e lo rende più facile delle lingue etniche** (Pennacchietti, 2021 e corrispondenza privata con l'autore). Possiamo inoltre notare come, secondo Tesnière, l'uso delle terminazioni –O –A –I –E per l'esperanto costituiva anche **un comodo mezzo mnemotecnico**, sia perché utilizzava le prime quattro vocali dell'alfabeto, sia perché era più o meno una media delle diverse lingue europee: *-o* dai sostantivi maschili spagnoli ed italiani e dai sostantivi neutri slavi, *-a* dagli aggettivi femminili della maggioranza delle lingue romanze e slave, *-i* dall'infinito passivo latino e dagli infiniti slavi in *-ti* e ungheresi in *-ni*, *-e* dagli avverbi romanzi e slavi (Tesnière, 1959: 64).

2d. L'esperanto come lingua pratica e scambi interculturali

Roberto Garvía suggerisce che uno dei motivi, per cui l'esperanto ha avuto molto più successo del volapük, sta nel diverso atteggiamento dei creatori verso le proprie lingue: Schleyer voleva averne assoluto controllo, mentre Zamenhof aveva una strategia più democratica e partecipativa e pensava ad una comunità di parlanti che **mettesse subito in pratica la lingua e la facesse evolvere attraverso l'uso** (Garvía, 2015: 52, 66-67). Come scrive Esther Schor, Zamenhof pensava ad **una lingua di invenzione collettiva**: “In fact, the more users coined new words, the more likely the language was to be widely used and cherished, for each new word traced a crossing from one language to another. Esperanto was invented not to transcend translation, *but to transact it.*”⁵ Anche per poter essere subito usata, la lingua doveva essere facile e flessibile, rinunciando ad una non necessaria pienezza di forme grammaticali sull'esempio della comparativa semplicità della grammatica inglese (Schor, 2016). Ma, come Giovanni Pala dimostra, anche rispetto all'inglese, l'esperanto risulta possedere in misura elevata caratteristiche che rendono facile l'apprendimento e spontanea la produzione linguistica (Pala, 1985).

Una delle conseguenze didattiche di questo aspetto pragmatico dell'esperanto è **la possibilità di organizzare scambi interculturali fin dalle prime settimane d'insegnamento**, come la corrispondenza video tra gli studenti cinesi dei corsi pre-college del Kunming College of the Arts di Kunming e i quasi coetanei francesi del liceo Charles-de-Gaulle di Chaumont durata due semestri nel 2018-2019. L'interculturalità dei corsi e delle attività comuni, in cui si imparano naturalmente diversi concetti e modi di vita, è una parte essenziale in tutti i più importanti centri per l'insegnamento dell'esperanto, che hanno tra i propri studenti e docenti persone da tutto il mondo. Possiamo citare, ad esempio, il castello di Grésillon nella Valle della Loira in Francia dagli anni Cinquanta ad oggi oppure il Kultura Centro Esperantista (Centro Culturale Esperantista), che dagli anni settanta si trova a La Chaux-de-Fonds, nella Svizzera francofona. Il NASK, Nord-Amerika Somera Kursaro (il corso estivo del Nord America), si è tenuto presso la State University of San Francisco dagli anni Settanta ed in seguito presso altre università americane, nonché attualmente via Zoom, offrendo dalle due alle otto settimane di lezione.

Il pedagogo Mauro La Torre già nel 1998 aveva lanciato presso l'Università Roma Tre un innovativo progetto telematico, “la scuola virtuale Tibor Sekelj”. Il suo fine era **un'educazione interculturale egalitaria per mezzo della lingua pianificata esperanto**. L'ambito di studio principale riguardava la geografia culturale, con lo scambio di proverbi, racconti ed esperienze di vita tra bambini di diversi continenti. Si potevano anche confrontare aspetti concreti dei vari paesi – come vita nella scuola, prezzi, salari, clima, cibi, vestiti o telecomunicazioni –, presentandosi reciprocamente oggetti reali. Questa scuola virtuale aveva un laboratorio linguistico, una biblioteca, un'emeroteca, un giardino ed un salone esposizioni ed avrebbe dovuto ospitare

4. Forma interna del linguaggio.

5. “In effetti, più gli utenti coniarono nuove parole, più era probabile che la lingua sarebbe stata ampiamente usata ed amata, in quanto ogni nuova parola tracciava un passaggio da una lingua all'altra. L'esperanto è stato inventato non per trascendere la traduzione, ma per negoziarla”.

centinaia di bambini da ogni parte del mondo, che parlavano lingue materne diverse e che avrebbero potuto collaborare via internet. Grazie alla rete planetaria dell'internet, sullo schermo del computer si sarebbe potuto simulare l'ambiente di una scuola virtuale, che comprendeva non solo direzione, segreteria, o sala docenti per consigli comuni, ma soprattutto qualche decina di classi nei diversi continenti. Cliccando su una classe, sarebbe apparsa la sua foto di gruppo e si sarebbe potuto cominciare a scambiare messaggi. Solo in casi di paesi, in cui ancora internet non funzionava bene, si sarebbe usata una corrispondenza cartacea. Il tutto si sarebbe svolto sotto gli auspici dell'UNESCO.

La Torre si poneva il problema di come si debba comportare l'educatore di fronte a fenomeni come classi sempre più multietniche, per via dell'immigrazione, e come bambini sempre più colpiti dalla cultura altrui, dai cartoni animati giapponesi ai siti internet in lingua inglese. Due strategie consuete sono aspirare all'integrazione degli stranieri nel paese ospitante, senza nessuno scambio culturale reciproco, o lasciare passivamente che le forze egemoniche vincano, portando in pratica ad una generale americanizzazione. In questo caso le culture più deboli sono destinate a sparire di fronte alle più forti, come nella realtà della jungla. Ma la Scuola Tibor Sekelj era la prova che era possibile **inventare un sistema educativo, dove ogni alunno (non importa se immigrato o meno) potesse incontrare molte culture, confrontarle, cercare di capirne le diversità, per fare propri i loro contributi positivi**. Gli alunni avrebbero potuto anche analizzare gli stereotipi legati alle varie culture, per divenirne consapevoli e lasciarsene meno influenzare (La Torre, 1998, 2000, 2001; Oberrauch Madella, 2019). Il progetto di La Torre è sicuramente un precedente molto interessante anche oggi per un uso più stimolante e costruttivo delle risorse della rete.

2e. Claude Piron e l'aspetto psicologico dell'apprendimento linguistico

Secondo lo psicologo esperantista svizzero Claude Piron, lo studio dell'esperanto stimola **confidenza e creatività linguistica**. I discendenti di lingue straniere, se non possono beneficiare di un'immersione totale nell'ambiente in cui sono parlate, apprendono attraverso un lungo processo di decondizionamento e ricondizionamento cognitivo e motorio, in cui il desiderio di generalizzare a partire da dati limitati viene costantemente frustrato. Gli alunni passano da un sistema linguistico complesso e arbitrario ad un altro sistema egualmente rigido ed arbitrario, senza che questo passaggio venga facilitato in alcun modo. Invece, l'esperanto, grazie all'estrema produttività possibile a partire dal suo limitato numero di regole e morfemi, **permette agli studenti di impiegare liberamente forme convergenti e divergenti di ragionamento**. Ne deriva una confidenza che facilita il rapporto alla lingua propria ed altrui (Piron, 1994: 322; Fettes, 1997: 153).

L'esperanto **favorisce il decondizionamento intellettuale ed il distanziamento**, che permette di sviluppare conoscenze metalinguistiche e favorisce un apprendimento attivo riguardo alla lingua o alle lingue già note. Ma lo fa in modo non traumatico, perché l'allievo può seguire quasi sempre le strutture della propria lingua materna nell'ordine dei vari componenti della frase. Anche dal punto di vista fonetico, c'è una grande libertà di pronuncia. Come spiega il linguista britannico John Wells, il fatto che l'esperanto abbia un sistema vocalico con solo cinque elementi permette di evitare confusioni semantiche anche a fronte di una relativa varietà nella fonazione (Wells, 1989: 22). Ci si esercita ad apprendere altri modi di pronunciare, ma **senza essere bloccati dalla paura di sbagliare** o che quanto si dica sia incomprensibile. Come Piron commenta: "En outre, il y a quelque chose de très rassurant à savoir que, dans cette langue, chaque locuteur a un accent étranger."⁶ (Piron, 1994). Non è quindi possibile per nessuno vantarsi di essere l'assoluto possessore di un modello unico e dominante di pronuncia.

Bisogna sottolineare, a questo proposito, che **il lato etico dell'esperanto ha sempre coltivato in chi lo parla l'attitudine a comprendere l'altro, qualunque accento abbia per la sua o le sue lingue d'origine. Questa capacità di venirsi incontro reciprocamente e di sapere adattare di continuo le proprie strategie retoriche e comunicative a chi si ha davanti è, di fatto, una competenza sempre più importante in un mondo globalizzato**, in cui, anche se si parla in inglese, è sempre più probabile che non sia con un madrelingua. Gli stessi americani, ad esempio, non possono economicamente permettersi di ignorare gli accenti indiani. I test d'inglese in passato si basavano unicamente sul mito di un madrelingua inglese dalla pronuncia perfetta, incontaminata da altre lingue. Ma già nella metà degli anni ottanta Braj Kachru complicava questo modello antiquato della linguistica applicata, ormai inadatto a comprendere ed a valutare adeguatamente il nostro mondo. Il linguista indiano argomentava, infatti, che non si potesse più parlare di "un" inglese sul modello dominante anglo-americano, ma piuttosto di "World Englishes", ossia di vari inglesi di pari dignità, inclusi

6. "Inoltre, c'è qualcosa di molto rassicurante nel sapere che in questa lingua ogni parlante ha un accento straniero."

quelli delle comunità postcoloniali e del crescente numero di parlanti non madrelingua. Dagli anni novanta Jennifer Jenkins ha introdotto il concetto di ELF o di “Inglese come Lingua Franca”, che partiva dal crescente peso dei parlanti non madrelingua per sottolineare **l’importanza di strategie di adattamento, che anche i madrelingua dovevano sviluppare, come ad esempio capire vari accenti ed usare meno frasi idiomatiche di difficile comprensione**. Il suo pensiero è sviluppato da autori come Suresh Canagarajah, che mette l’accento sulle strategie comunicative, e Priyanvada Abeywickrama, che si chiede perché non inserire voci di non madrelingua nei test di comprensione orale. Di fatto questa è già una pratica standard in molte università americane, per il numero crescente di studenti e docenti stranieri (Kachru, 1990, 2005; Canagarajah, 2006; Abeywickrama, 2013; Jenkins, 2015; Ockey & Hirsch, 2020). Quello che per la linguistica applicata inglese è stato un lungo processo, ancora irto di difficoltà, è **sempre stato la regola per l’esperanto, che è una grande scuola di strategie di adattamento e di comunicazione interculturali, utilissime per un mondo del lavoro sempre più interconnesso**.

2f. L’esperanto come particolarmente facile per i bambini

Pennacchietti sottolinea come le lingue etniche siano caratterizzate da incongruenze ed incoerenze a livello morfologico-sintattico, che le rendono naturalmente difficili. Le lingue etniche sono caratterizzate dall’anomalia, mentre **l’esperanto è dominato dal principio dell’analogia**, ossia i suoi schemi grammaticali si applicano senza eccezioni. **Anche il pensiero dei bambini fino all’età prescolare è dominato dal principio dell’analogia**, o da quella che Jean Piaget chiama “l’assimilazione generalizzatrice”, che include la tendenza a generalizzare gli schemi della derivazione delle parole, della morfologia del verbo e qualsiasi altro schema linguistico. Un esempio particolarmente interessante di questo fatto si vede nei fenomeni di iperregolarizzazione linguistica da parte dei bambini di madrelingua esperanto. Essi sono, infatti, più sofisticati rispetto a quelli analoghi dei coetanei non esperantofoni e mostrano come una lingua altamente combinatoria e regolare tenda a stimolare abilità combinatorie e logiche nei bambini che la imparano (Corsetti, Pinto & Tolomeo, 2004: 277-278). Secondo Piaget, l’ambiente comincia a imporre i propri modelli linguistici con la prima elementare, quando il bambino perde la propria libertà linguistica creatrice. **L’esperanto aiuta il bambino nell’apprendimento delle lingue straniere, perché lo inserisce in una realtà più vicina al suo sistema nervoso ed al suo modo naturale di intendere la lingua**. Ne segue un senso di gratificazione e un coraggio tale che l’apprendimento successivo di lingue straniere ne potrà solo beneficiare. Da questo punto di vista, **l’esperanto contribuisce anche a ridurre l’influenza del divario economico, sociale e di opportunità culturali** sull’apprendimento linguistico degli alunni (Pennacchietti, 1994).

Anche **la scuola Freinet** è sensibile al valore pedagogico dell’esperanto per **la libera espressione dei bambini**. Il fondatore stesso, **il pedagogo francese Célestine Freinet, usava l’esperanto nella sua classe per far corrispondere i suoi alunni con bambini stranieri** e di altre regioni e fare scoprire loro il mondo. L’esperanto era per lui una lingua ricca di possibilità nella sua ricerca di una scuola orientata all’esplorazione pratica secondo gli interessi personali, piuttosto che al nozionismo passivo, e che educasse alla tolleranza, al rispetto, alla democrazia e alla collaborazione. Attraverso la corrispondenza i bambini potevano capire da soli come erano nel contempo simili e diversi da altri bambini, il che rappresentava un’enorme risorsa per l’educazione (Molnar, 2017).

Anche se molti insegnanti della scuola Freinet non sanno più di questo legame diretto tra l’esperanto e il loro fondatore, l’interesse per la lingua internazionale è continuato, come provano un numero speciale del 1991 della rivista *Nouvel éducateur* e la scelta personale di molti educatori. In particolare, l’Ecole de La Grande Ourse, fondata nel 1983 a La Chaux-de-Fonds, coniuga la pedagogia di Freinet con l’esperanto, insegnando la lingua internazionale a tutti i suoi alunni come prima lingua straniera. Lo scopo è rafforzare la fiducia in sé, accrescere la curiosità per temi come la geografia o l’intercultura ed aiutare il pensiero logico-matematico (http://www.grande-ourse.ch/e_index.htm). Ospiti stranieri del vicino Centro Culturale Esperantista sono chiamati a visitare le lezioni e a presentare il proprio paese e la propria cultura, che possono diventare la fonte di nuovi progetti degli allievi. Ad esempio, la giapponese Kimie Markarian ha proposto lezioni di calcolo con il *soroban*, l’abaco tradizionale giapponese, che, grazie ai suoi grani, permette ai bambini di visualizzare concretamente i numeri ed aiuta il progresso del ragionamento matematico. Corrispondendo con culture diverse attraverso l’esperanto, gli allievi scoprono nuove maniere di costruire la frase e si familiarizzano con radici diverse, senza contare che la logica e regolarità dell’esperanto facilitano la riuscita immediata e li incoraggiano a continuare nell’apprendimento (Roduit, 2014). Anche scenette teatrali con canti in esperanto, scambi

di cartoline e disegni, nonché la realizzazione comune di ricette ricevute dai corrispondenti esperantisti sono parte integrante di questa pedagogia, che sviluppa la capacità di collaborare creativamente. L'esperanto facilita anche l'apprendimento di lingue studiate in seguito dagli alunni, come il tedesco (Molnar, 2017, 2018, 2020, 2021).

Nel febbraio 2012, durante una visita ai corsi di esperanto organizzati dall'insegnante americano Dennis Keefe presso l'Università di Hainan, nell'isola cinese nel golfo del Tonchino, gli italiani Ermanno Tarracchini e Federico Gobbo hanno organizzato un incontro informale per parlare della scuola montessoriana. Gli altri organizzatori erano l'australiana Penelope (Penny) Vos e l'americano Ronald Glossop. Ne seguirono un gruppo yahoo ed un sito dedicato alla **promozione dell'esperanto nelle scuole Montessori**. Nel marzo dello stesso anno Penny Vos organizzò una presentazione sul valore dell'esperanto nell'educazione dei bambini per la nuova associazione delle scuole Montessori indonesiane. La scuola Montessori di Jakarta adottò l'esperanto ed altre scuole si dissero pronte a seguire il suo esempio (Vos, 2012a, 2012b).

Secondo Vos, **il motivo per cui l'insegnamento di lingue non ha in genere molto successo nel contesto di questo tipo di scuola è che tende ad essere impartito dall'alto e non lascia spazio all'apprendimento autonomo e al processo di scoperta individuale, che il metodo montessoriano richiede. Il grande vantaggio dell'esperanto è che la sua semplicità fa sì che possa essere decodificato e sperimentato in prima persona dall'alunno stesso, armonizzandosi quindi bene con i principi fondamentali di questo approccio pedagogico.** L'alunno ha subito un senso di autorealizzazione, perché è capace di usare la lingua in modo pratico e creativo, a differenza dei bambini che studiano le altre lingue in un contesto scolastico, che non sono quasi mai in grado di usarle per esprimersi pienamente. Inoltre, a differenza delle altre lingue, l'esperanto **può essere imparato dall'insegnante di classe stesso mentre insegna.** Questo è importante per l'approccio montessoriano, perché l'insegnante c'è sempre ed è il modello per gli studenti, a differenza degli specialisti linguistici che vanno e vengono. Quindi, se l'insegnante con il suo comportamento mostra che è importante imparare la lingua, anche gli alunni pensano che lo sia. **I bambini stessi possono insegnarla ad altri bambini.** Infine, l'esperanto permette di conoscere altri bambini da tutto il mondo e facilita l'apprendimento di una terza lingua, perché **fornisce come una mappa che permette di capire quali sono i punti davvero importanti e di avere meglio a che fare con la complessità reale delle cose.** Infine, sia l'insegnamento di Zamenhof che quello di Montessori sono basati sul valore della perseveranza e della diligenza nel creare qualcosa di perfetto e che funzioni davvero, nonostante lo scetticismo della gente. Anche questo esempio può ispirare i bambini ad essere coraggiosi e ad avere fiducia nelle proprie idee (Vos, 2012a, 2012b).

Come sottolinea Carlo Bourlot, insegnante elementare e precedente direttore generale dell'Istituto Italiano di Esperanto, **poter cominciare presto a corrispondere** è uno dei vantaggi dell'esperanto, grazie alle sue caratteristiche fonetiche ed ortografiche. Infatti, in genere gli esperti di didattica delle lingue straniere consigliano di cominciare parlando e facendo parlare i bambini, in quanto scrivere sarebbe troppo difficile ad un'età in cui non si sa ancora bene scrivere nella propria lingua materna. Invece, **in esperanto è possibile introdurre insieme sia la lingua scritta che la lingua parlata.** Visto che la corrispondenza con stranieri è, anche inconsciamente, il motivo principale per cui i bambini studiano lingue straniere, la motivazione a farlo ne viene dunque aumentata (Bourlot, 1994: 23). L'esperanto, inoltre, gioca un ruolo positivo nell'evoluzione intellettuale del bambino e influisce positivamente sull'apprendimento di molte altre materie, come la geografia, la storia, la musica, la storia di culture o città. Gli alunni tendono a prestare più attenzione – e perfino ad appassionarsi – a contenuti, di cui possono avere esempi concreti e con cui hanno un effettivo rapporto personale (Mirošničenko, 2006: 11). Bourlot sottolinea anche il potenziale ruolo dell'esperanto nello sviluppo del senso critico dei bambini, che, in gruppo, possono cercare di controllare la veridicità di qualche informazione nei mezzi di comunicazione di massa, confrontandola con le notizie di prima mano, che giungono dai loro corrispondenti. Infine, **la possibilità di formare facilmente parole, combinandole tra di loro o con affissi, è un'esperienza particolarmente gratificante per i bambini, che amano trovare da soli cose nuove.** In questo modo, non devono subito usare vocabolari, che sono ancora difficilmente consultabili per bambini nei primi anni della scuola primaria (Bourlot, 1994: 24).

2g. L'esperanto, gli studenti adulti e la terza età

Nel momento in cui l'**obiettivo 4 di sviluppo sostenibile dell'UNESCO** sottolinea l'importanza di un'**"Istruzione di qualità"** che sia equa ed inclusiva e promuova l'**opportunità di apprendimento permanente per tutti**, l'esperanto ha molti fattori che lo rendono interessante in questa prospettiva. Rispetto alle lingue etniche piene di eccezioni, la struttura regolare dell'esperanto è **effettivamente più facile da imparare**

in età matura. Si tratta di **un ottimo esercizio per la mente contro l'invecchiamento** e ci si può divertire con la logica formazione delle parole. Molti cominciano ad imparare l'esperanto solo in pensione – una volta finiti gli impegni lavorativi – e vi trovano un modo di esprimersi adeguato, che li apre al mondo e che permette loro di passare il tempo libero in modo interessante, con una rete di sostegno locale e contatti internazionali soddisfacenti (Koutny, 2019b). Altri studenti adulti magari studiano la lingua rapidamente con una app e partono per un giro del mondo in bicicletta durante le vacanze, appoggiandosi alla rete del “Pasporta Servo”, con esperantisti in ogni paese che sono disposti ad ospitare altri esperantisti gratis o a poco prezzo. In questo caso **l'unicità dell'esperienza** è probabilmente il motore più forte del processo di apprendimento.

La possibilità di partecipare a congressi o di avere corrispondenti di altri paesi per possibili viaggi aiuta gli studenti maturi a vedere uno scopo concreto in quello che stanno studiando ed ad organizzare indipendentemente o in gruppi le proprie esplorazioni. È anche facile trovare nella comunità esperantista persone con cui coltivare insieme i propri interessi: dalla letteratura alla filatelia, dal vegetarianismo alle ferrovie, dal cinema al commercio, dall'insegnamento al turismo, dall'ecologia al pacifismo e molti altri ancora. Questo aspetto **va incontro ai principi dell'andragogia, o dell'educazione degli adulti, che richiede una maggiore valorizzazione delle esperienze precedenti, dell'apprendimento al di fuori della classe e dell'aspetto psicologico della motivazione**, come il desiderio di relazioni sociali (Keefe, 2015). Esperantisti partecipano anche a **progetti europei per l'apprendimento permanente, come il Grundtwig e l'Erasmus +**, soprattutto per temi come la comunicazione interculturale. Molti esperantisti di mezza età e qualche pensionato frequentano gli Studi di Interlinguistica dell'Università Adam Mickiewicz in Polonia, che è l'unica al mondo a presentare un corso internazionale triennale di filologia in esperanto, collaborando attivamente con gli studenti più giovani (Koutny, 2019b).

2h. Si può studiare comodamente online

Come scrive Federico Gobbo: “Nel momento in cui la vita delle persone si è spostata online, l'esperanto era lì pronto. **Non stupisce dunque che non manchino i corsi di base mediante app o i materiali audio e video, grazie a podcast e vlogger**” (Gobbo, 2021). Da un lato, questo sviluppo è stato facilitato dal fatto che già dagli anni Novanta erano state avviate **innovative sperimentazioni pedagogiche con l'uso del computer**, come il già citato progetto interculturale via internet con bambini di diverse scuole in vari continenti portato avanti da Mauro La Torre presso l'Università Roma Tre (La Torre, 1998, 2001). D'altro lato, anche la pandemia di covid 19 ha paradossalmente favorito questo sviluppo. Negli ultimi due anni, infatti, in Italia sono molto cresciuti gli studenti del **KIREK, un corso online di dieci lezioni con tutore personale e attestato finale**, offerto gratuitamente dalla Federazione Esperantista Italiana (<http://ttt.esperanto.it/kirek/>). Il corso KAPE, un corso brasiliano consigliato dalla gioventù esperantista italiana e disponibile in italiano (<http://iej.esperanto.it/kape/>), ha visto ugualmente un aumento degli iscritti. La Federazione Esperantista Italiana organizza anche **corsi gratuiti via Zoom di primo, secondo e terzo livello con insegnanti esperti, oltre ai tradizionali corsi in presenza in diverse città** in collaborazione con l'Istituto Italiano di Esperanto.

Esistono anche app per la conversazione o per incontrare altri esperantisti, come Amikum, che permettono di migliorare la competenza orale parlando con persone di tutto il mondo (Smith, 2017). Dal 2016 il sito www.edukado.net di Katalin Kováts ha lanciato il programma “Ekparolu!” (Cominciamo a parlare!), che fa conversare principianti (“nipoti”) con volontari più esperti (“zii”) attraverso Skype. Per un certo periodo e su scala più ridotta questo sistema è stato imitato in Italia dal progetto “Rondo Familia” di Raffaele Franceschini, che però tendeva a privilegiare conversazioni di gruppo. Nel 2019 Ekparolu! aveva 63 “zii” di 27 paesi. Nei primi due anni di vita del programma, 130 “nipoti” di 35 paesi avevano usufruito del servizio per 1 200 lezioni in totale (Tosato, 2018: 75; Kováts, 2019: 22). Da [edukado.net](http://www.edukado.net) si possono anche scaricare gratuitamente lezioni ed esercizi, costantemente aggiornati dalla vasta comunità degli studenti ed insegnanti di esperanto, che contribuiscono in prima persona a svilupparli. **La tendenza ad accogliere e a valorizzare il contenuto generato dagli utenti** si avvicina particolarmente al modo di pensare dei giovani, cresciuti con internet. Come sottolinea Guilherme Fians, l'accresciuta importanza degli scambi online tende a favorire tra le giovani generazioni un approccio all'esperanto più **basato sulla socialità e sullo stimolo intellettuale per gli amanti di lingue** (Fians, 2020: 16).

Un nuovo settore in forte crescita è quello dei cartoni animati in esperanto. Oltre al classico corso di lingua *Mazi en Gondolando* (<https://www.youtube.com/watch?v=sdk2C0GnQ2I&t=194s>), adattato nel 1986 dall'animazione inglese *Muzzy in Gondoland* della BBC, per bambini più piccoli oggi è molto popolare il video musicale della canzone *Dek Bovinoj* (Dieci Mucche) di Pablo Busto e dello scrittore di microromanzi Liven

Dek, prodotto da Babelo Filmoj (<https://www.youtube.com/watch?v=gh9w7QpyQtY>). **Un esempio di creazione comune dal basso e di pedagogia alternativa** è il mio “La aventuroj de Saĝa Steleto kaj de la Mirinda Teamo”⁷ (<https://www.youtube.com/watch?v=4mYkdHdyTfQ>). L’animazione è stata realizzata durante la pandemia, quando non si potevano tenere corsi in presenza, con le voci degli esperantisti del gruppo di Parma e di amici da altri paesi, come il Canada e la Spagna. Diversi gruppi esperantisti nel mondo hanno aiutato con i sottotitoli, attualmente presenti in sette lingue, tra cui arabo e giapponese (2021b, 2021c, 2021d). Ma anche produzioni professionali di livello internazionale usano l’esperanto come una delle principali lingue di lavoro e si interessano al pubblico esperantista, che è presente in tutto il mondo e permette di sondare le risposte delle varie culture. Un esempio è il progetto di serie d’animazione ecologista “Savu la planedon kun Kungfua Kunikleto”⁸ del cineasta spagnolo Miguel Herberg, famoso per i suoi documentari impegnati, nonché scenarista delle serie d’animazione internazionali di successo “Simba il Re Leone” (1995) e “Cristoforo Colombo” (1991-1992), di cui è stato anche co-regista (Madella, 2020a, 2020b, 2020c, 2021a, 2021e, 2021f).

Secondo Laura Brazzabeni, attuale Direttore Generale dell’Istituto Italiano di Esperanto, **nei prossimi anni l’offerta di corsi in rete, in modalità sia sincrona che asincrona, sarà necessariamente potenziata** e rimarrà una componente fondamentale anche dopo la fine dell’emergenza Covid. Si stanno studiando e sperimentando anche modalità di esami online o in forma ibrida, con parte della commissione esaminatrice collegata da remoto (Brazzabeni, 2021). Allo stesso modo, molte associazioni esperantiste, che sono state costrette dalla pandemia ad organizzare i propri eventi e conferenze online, pensano di continuare a svolgerli in modo ibrido – sia online che in presenza – anche quando potranno ricominciare regolarmente incontri di persona. Oltre che sui siti esperantisti come www.lernu.net, nei forum dei vari siti di appassionati lingue come www.unilang.org si sono moltiplicati i consigli su come meglio studiare e praticare l’esperanto online, che riportano esperienze personali degli utenti. La sola app Duolingo registra più di un milione e mezzo di persone che si sono avvicinate alla lingua internazionale. Nel contempo, sono aumentati i siti dedicati ai giovani appassionati di lingue “inventate”, come quelle degli eroi di J.R.R. Tolkien o di altri scrittori del fantastico, o come le numerose creazioni Hollywoodiane, dal Klingon di “Star Trek” all’Alto Valyriano della serie “Il Trono di Spade.” Anche da questo ambito viene in parte un rinnovato interesse per l’esperanto, di cui Tolkien stesso era del resto un sostenitore (Ciafardone 2008; Grigatti, 2009; Okrent, 2009; Cilli, Smith & Wyne, 2015; Passudetti, 2015; Salis, 2017).

Sul sito www.bitoteko.it, sono inoltre disponibili più di cinquanta tesi di laurea e dottorato scritte in università italiane sull’esperanto o temi affini. Il lavoro di raccolta e di riassunto è stato fatto da Enrico Borrello per la Biblioteca Nazionale dell’Esperanto di Massa, da Daniele Binaghi per Bitoteko e da me per la Commissione Istruzione della Federazione Esperantista Italiana (Madella, Borrello & Binaghi, 2021; Borrello & Simonini, 2021a, 2021b). La lista aggiornata delle tesi con i riassunti in italiano ed esperanto è scaricabile gratuitamente dal sito dell’Esperantic Foundation (<https://esfacademic.org/en/resources/>), dove si trova anche il collegamento alla collezione di tesi europee di interlinguistica ed esperantologia consultabili nel sito di Edukado.net.

In altre parole, l’insegnamento dell’esperanto, le occasioni per praticarlo e la sua abilità di venire incontro agli interessi delle giovani generazioni sono riusciti a far fronte con successo all’inedita sfida della pandemia, uscendone in parte potenziati. Nella prossima sezione ripercorreremo i maggiori esperimenti, che mostrano quanto l’esperanto sia propedeutico all’apprendimento delle lingue straniere.

7. “Le avventure di Saggia Stellina e della sua Splendida Squadra”

8. “Salviamo il pianeta con Kungfu Kunikleto”

3. L'ESPERANTO È PROPEDEUTICO ALLO STUDIO DI LINGUE STRANIERE

3a. Gli esperimenti del primo periodo

Il polacco Antoni Grabowski, uno dei primi scrittori in esperanto e il responsabile dei primi corsi in alcune scuole di Varsavia dal 1908 al 1914, già nel 1908 scrisse un saggio, che mostrava concretamente quanto lo studio dell'esperanto aiutasse nell'apprendimento del francese e del latino (Grabowski, 1908). Ma i primi esperimenti, che usavano l'esperanto come “**modello semplificato di L2**”, avvennero in ambito anglosassone (Pennacchietti, 1994). A Bishop Auckland in Gran Bretagna negli anni 1918–1921 l'esperanto veniva usato per aiutare gli alunni meno dotati dal punto di vista culturale e sociale e meno predisposti all'apprendimento delle lingue a passare alle grammatiche e al lessico più complessi del tedesco e del francese. A Auckland in Nuova Zelanda, nel 1922-1924, un altro esperimento studiò come l'esperanto aiutasse nell'apprendimento del francese (Miatto, 1997; Pennacchietti, 1994). Nel 1922 l'Istituto di Scienze dell'educazione Jean-Jacques Rousseau a Ginevra, con il supporto della Lega delle Nazioni, organizzò la prima conferenza internazionale sull'insegnamento dell'esperanto, sottolineandone l'aspetto propedeutico come introduzione allo studio di lingue straniere (Perrenoud, 1922; Lapenna, Lins & Carlevaro, 1974; Fettes, 1997: 151).

Il primo esperimento negli Stati Uniti fu condotto nel 1923 dal Dipartimento di Psicologia del Wellesley College in Ohio. Vi si comparava l'apprendimento dell'esperanto a quello del danese, dimostrando che gli studenti di esperanto ottenevano risultati migliori a fronte di un uguale periodo dedicato allo studio, sia per la struttura stessa dell'esperanto che per l'entusiasmo che risvegliava negli studenti (Rucknick, 1923). Possiamo sottolineare come **il tema dell'entusiasmo**, sia da parte degli insegnanti che degli studenti, che riuscivano effettivamente a comunicare in relativamente poco tempo, rimanga una costante nei primi esperimenti e sia tuttora un fattore psicologico, che facilita a sua volta l'apprendimento della lingua (Corsetti, 1997: 6-7).

Nel 1924 venne fondata in America l'Associazione Internazionale per la Lingua Ausiliaria (IALA), che si proponeva di studiare su basi più scientifiche se una lingua ausiliaria come l'esperanto potesse essere appresa più rapidamente di una lingua etnica. L'associazione sponsorizzò la ricerca sull'apprendimento dell'esperanto, condotta dal 1925 al 1931 su bambini, studenti universitari ed adulti dallo psicologo dell'educazione Edward Thorndike, allora a capo della Divisione di Psicologia dell'Istituto di Ricerca Pedagogica presso il Teachers College dell'Università Columbia di New York. L'assistevano Laura Kennon e Helen Eaton, una ricercatrice a tempo pieno dell'IALA laureata alla Sorbona (Eaton, 1927, 1936; Thorndike & Kennon, 1927; Falk, 1999: 49). La ricerca è descritta in un rapporto di milleduecento pagine, presentato all'IALA nel 1931, ed in un riassunto apparso nella “Relazione del Segretario Esecutivo” dell'IALA per il 19 maggio 1930-31 dicembre 1931 (p. 6):

an average college senior or graduate in twenty hours of study will be able to understand printed and spoken Esperanto better than he understands French or German or Italian or Spanish after one hundred hours of study. Forty hours of teaching and practice will equip a pupil in Grade 7 or 8 to understand and use Esperanto as well as two hundred hours of teaching and practice will equip him in French or German⁹ (Falk, 1999: 49-50).

Non solo occorreva **un quinto del tempo per imparare l'esperanto**, ma già **cinque ore di esperanto davano agli allievi un'idea generale della grammatica e permettevano un inizio di espressione**. Inoltre, per gli allievi anglofoni, lo studio dell'esperanto aveva un effetto propedeutico nei confronti del latino, del francese o del tedesco. Le condizioni dell'esperimento non erano adeguate per trarre conclusioni incontrovertibili (Fantini & Reagan, 1992) e gli studi, sviluppati in ambito pedagogico, non ebbero quasi nessun impatto nella comunità dei linguisti. Ma una conseguenza pratica della ricerca fu che Eaton introdusse e in parte insegnò corsi di esperanto e di ido presso prestigiose scuole e college privati di New York (Beaver Country Day School, Vassar College, etc.). Nell'anno 1934-35 Eaton insegnò anche un “General Language Course” presso scuole pubbliche delle metropoli, usando l'esperanto come introduzione allo studio del francese e per una migliore conoscenza della lingua materna.

Gli esperimenti successivi, condotti soprattutto in Europa Occidentale, assomigliavano alla ricerca di Thorndike nel loro tentativo di misurare l'effetto propedeutico dell'insegnamento dell'esperanto sull'appren-

9. “uno studente medio dell'ultimo anno prima della laurea o laureato in venti ore di studio sarà capace di capire l'esperanto scritto ed orale meglio di quanto non capisca il francese, il tedesco, l'italiano o lo spagnolo dopo cento ore di studio. Quaranta ore di insegnamento e pratica metteranno un alunno tra i dodici ed i quattordici anni in condizione di capire ed usare l'esperanto come duecento ore di insegnamento e pratica faranno per francese ed inglese.”

dimento successivo di altre lingue. Le ricerche presentavano l'esperanto **come un "moderno latino"**, che, grazie alla regolarità della sua grammatica e morfologia, permetteva di sviluppare una coscienza linguistica utile per lo studio di altre lingue (Fettes, 1997: 152). Un esperimento con il francese e l'esperanto fu condotto dal 1947 al 1951 da Norman Williams, direttore della scuola secondaria di Egerton Park a Denton, vicino a Manchester. I risultati finali dimostrarono che, **anche tra gli allievi meno dotati nello studio delle lingue, chi aveva seguito un anno propedeutico di Esperanto e poi tre anni di francese ottenne risultati migliori nell'apprendimento del francese, rispetto a chi aveva studiato solo quest'ultima lingua per i quattro anni**. L'effettiva conoscenza del francese veniva testata attraverso traduzioni in inglese. A questo risultato positivo degli studenti di esperanto si aggiungeva un miglioramento in inglese (Williams 1961, 1965a, 1965b). J. H. Halloran, uno psicologo dell'Università di Sheffield, scrisse un breve studio dell'esperimento, in cui notò che il miglioramento era più evidente negli studenti, che avevano avuto voti negativi in una serie di test d'intelligenza, e si estendeva a 8 delle 10 categorie di abilità linguistiche testate (Halloran, 1952; Charters, 1995; Fettes, 1997). Nonostante Williams stesso fosse un convinto esperantista e avesse insegnato la lingua a scuola per 25 anni, solo il 2% dei suoi ex-allievi entrò nel movimento. Ma i suoi esperimenti ebbero comunque un impatto positivo sull'opinione pubblica (Charters, 1995: 2).

Anche al di fuori del mondo anglofono cominciarono esperimenti, soprattutto dagli anni Sessanta. Già nel 1948 lo psicologo e pedagogo svizzero Pierre Bovet aveva analizzato 84 corsi di esperanto in 15 paesi. I risultati dimostrarono che alla fine di tre mesi di lezione (ossia tra le 15 e 25 lezioni di un'ora) gli alunni sapevano usare nelle loro corrispondenze postali le 577 radici più frequenti dell'esperanto di origine francese, inglese, tedesca e spagnola. Lo stesso risultato, che mostrava la potenziale efficacia propedeutica dell'esperanto nello studio di altre lingue, si era avuto per i parlanti di lingue non indoeuropee, come l'ungherese e il finlandese (Brasal Arevalillo, 1961: 28-29). Un esperimento in una scuola media a Somero in Finlandia, effettuato dal 1958-1963 sotto il controllo del Ministero dell'Istruzione, applicò la stessa formula degli esperimenti inglesi sopra descritti allo studio del tedesco, sempre con risultati migliori per il gruppo che aveva cominciato con l'esperanto. La rapidità del successo in esperanto **aveva dato coraggio agli allievi, offrendo un aiuto decisivo per ulteriori apprendimenti linguistici** (Setälä, 1961, 1963; Vilkki & Setälä, 1963; Sampola, 1963; *Opetusministeriön Esperantotyöryhmän Muistio*, 1964).

Dal 1962, lo studioso ungherese István Szerdahelyi compie una ricerca sulla comunanza di radici tra lingue diverse presso l'Università Loránd Eötvös di Budapest, dove nel 1966 fonda il corso di studi in Esperanto (ELTE). Le sue esperienze come docente di letteratura russa e francese lo portano ad organizzare la ricerca sulla base degli studi fatti in Ungheria e nella allora Unione Sovietica relativamente ai problemi di insegnamento del russo agli ungheresi. Nel suo lavoro, svolto presso l'università dal 1962 al 1970, Szerdahelyi notò che un valore estremamente positivo l'esperanto lo ha come lingua ponte nel caso dello studio di una lingua indoeuropea, partendo da una lingua ugrofinnica come l'ungherese. Infatti, dall'analisi dei libri di testo si notano le seguenti percentuali di radici in comune tra l'esperanto e la lingua da studiare:

- ungherese – esperanto – francese 50%
- ungherese – esperanto – inglese 40%
- ungherese – esperanto – tedesco 30%
- ungherese – esperanto – russo 25 %

Più sfumato era il suo giudizio sulla propedeuticità dell'Esperanto tra lingue indoeuropee vicine tra di loro, che non erano oggetto diretto della sua ricerca. Szerdahelyi pensava comunque che l'esperanto fosse **la lingua che meglio rispondeva alle esigenze di propedeutica linguistica generale**, che costituisce la base solida per lo studio di ogni lingua e che era una volta fornita dal latino. In questo senso, l'esperanto si avvicinerebbe al concetto di **interlingua per i glottodidatti**, come linguaggio intermedio che permette agli scolari, che ancora non hanno una buona conoscenza della lingua studiata, di comunicare con più facilità (Szerdahelyi, 1966, 1975b, 1976, 1979a, 1979b, 1980; Miatto, 1997; Koutny, 2009).

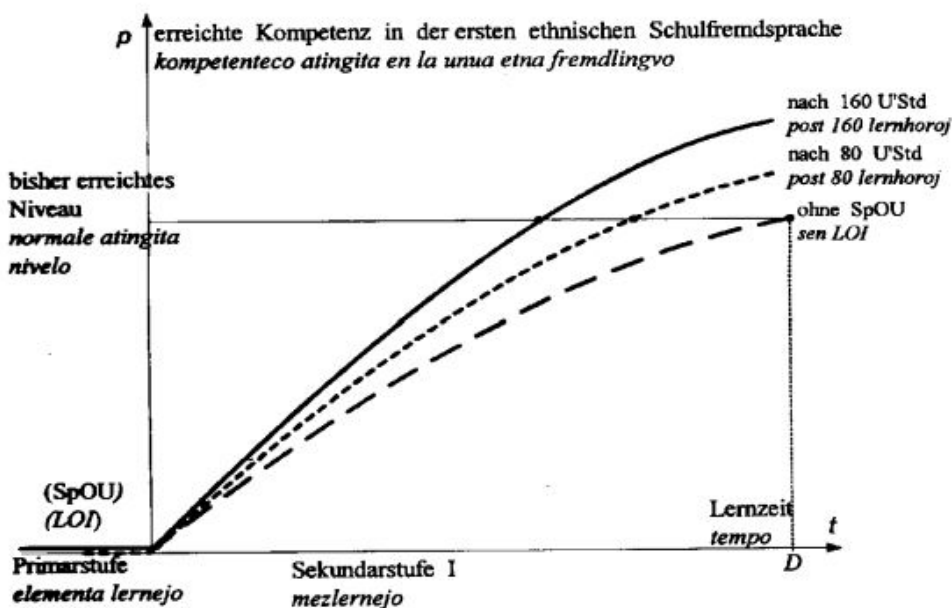
Sulla scorta di questi risultati, dal 1971 al 1974 e poi dal 1975 al 1977, la Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI) organizzò un esperimento pedagogico-didattico internazionale, che interessava scuole di cinque paesi dell'Europa occidentale ed orientale. Con questa iniziativa si voleva favorire l'introduzione ufficiale dell'esperanto nelle scuole. La prima serie di esperimenti nel 1971-1972 coinvolse 800 studenti di 30 classi da Austria, Bulgaria, Italia, Jugoslavia, e Ungheria. L'obiettivo era mostrare che, in condizioni normali, l'esperanto può essere appreso più facilmente di ogni altra lingua, offre dei vantaggi propedeutici per lo studio di altre lingue, migliora la conoscenza della lingua materna e può essere usato da subito per la comunicazione. La seconda serie, diretta da Helmut Sonnabend nel 1973-1974, coinvolse 302 allievi: in Germania Occidentale

(77 allievi), in Belgio (16), Francia (45), Grecia (90) e nei Paesi Bassi (74). L'esperimento si concluse con una settimana finale in Belgio, in cui tutti gli studenti seguirono corsi di matematica, geografia, disegno, sport e musica in esperanto. Si dimostrò, quindi, che l'esperanto **favorisce l'internazionalizzazione ed è un veicolo eccellente per altre materie d'insegnamento** (Szerdahelyi, 1971, 1975a, 1981; Ingusz, 1977; Sonnabend, 1979a, 1989b, 1979c, 1980; Kovács, 1981; Smidéliusz, 1997b).

3b. Helmar Frank e il metodo di Paderborn

La grande svolta si ebbe verso la metà degli anni settanta, quando la riflessione sulla propedeuticità dell'esperanto venne ripresa **in maniera rigorosamente scientifica** da Helmar Frank, fondatore dell'Istituto di Pedagogia Cibernetica (FEoLL) dell'Università di Paderborn in Germania. Vengono adottati nuovi sistemi di valutazione e di apprendimento, come laboratori linguistici e strutture meccaniche per i quiz, la cui possibilità Frank già esplorava dagli anni sessanta con i suoi lavori sull'informazione e l'automazione. Dal 1975 un totale di 566 bambini di terza e quarta elementare di diverse scuole della Renania Settentrionale-Vestfalia studiarono in parte per due anni ed in parte per un anno l'esperanto, prima di passare a studiare l'inglese. Si unirono poi all'esperimento, che terminò alla fine degli anni ottanta, anche classi della Bassa Sassonia, nonché di Francia, Italia e Croazia. I risultati mostrarono una maggiore conoscenza dell'inglese nelle classi che avevano studiato l'esperanto in fase preparatoria.

Il "metodo di Paderborn" mostra che **gli scolari che studiano per 1-2 anni l'esperanto per due ore a settimana, per poi iniziare lo studio dell'inglese, l'imparano meglio e più rapidamente, dimostrando già al quarto anno di averne una miglior conoscenza rispetto ai coetanei che si erano dedicati all'inglese fin dal primo anno**. L'esperimento provava, in particolare, che **gli alunni, che non avevano studiato l'esperanto avevano bisogno del 35% in più di tempo per raggiungere il livello medio degli alunni che avevano studiato l'esperanto per due anni e del 20% in più rispetto agli alunni che l'avevano studiato per un anno**. In altre parole, 160 ore di esperanto facevano risparmiare circa il 26% nell'apprendimento successivo della lingua straniera, mentre 80 ore facevano risparmiare il 17%. **Lo scolaro raggiungeva, dopo circa 176 ore di esperanto, lo stesso risultato che si otteneva dopo circa 1 500 ore di inglese**. **L'investimento di tempo richiesto era quindi minore e il tempo risparmiato poteva essere usato per imparare altre lingue**. Il vantaggio poteva essere inferiore nel caso di scuole più impegnative come il liceo, ma aumentava invece con gli alunni che avevano in genere molta difficoltà nell'apprendimento di lingue straniere. Il grafico seguente mostra visivamente la differenza nella competenza raggiunta nella prima lingua etnica studiata grazie all'uso dell'orientamento linguistico. **A parità di tempo, chi non aveva studiato esperanto alle elementari raggiungeva alle scuole medie un livello di competenza in inglese inferiore a chi aveva studiato la lingua internazionale per 80 ore e notevolmente inferiore a chi l'aveva studiata per 160 ore** (Selten & Frank, 2005; Frank, 2014).



Inoltre, l'insegnamento dell'esperanto o di "orientamento linguistico" – detto "Lingvo-orientiga instruado" o LOI in esperanto – genera un **accresciuto interesse per le diverse culture**. A questo scopo si utilizza la *semplicità* (mancanza di ornamenti superflui), la *regolarità* (mancanza di eccezioni) e la *nettezza* (modularità), che l'esperanto possiede in quanto lingua pianificata agglutinante. La lingua internazionale rappresenta **un modello linguistico, che nel contesto dell'esperimento non serve imparare perfettamente fino in fondo, ma che stimola comunque una comprensione delle strutture linguistiche e un interesse per le lingue straniere**. Per questo, nel modello di Paderborn vengono usate circa 500 parole, liberamente scelte tra le circa 2.000 parole non specialistiche dell'esperanto. Questo vocabolario limitato è sufficiente per la comunicazione infantile e permette già di comprendere quasi l'intera struttura dell'esperanto. L'uso di una lingua modello ha il vantaggio di fare comprendere direttamente ai bambini l'essenziale, che nelle lingue etniche è in qualche modo nascosto da irregolarità e aggiunte, che fanno parte dell'identità delle varie culture. Ne segue un maggior desiderio e capacità di impararle, grazie alla prima esperienza gratificante. Frank, pensando all'Europa, consigliava di usare il tempo così risparmiato nello studio dell'inglese per imparare una seconda lingua comunitaria, preferibilmente un'altra delle lingue maggiori o quella di uno stato vicino nel caso delle regioni di confine. Si sarebbe dovuta, inoltre, dare la possibilità agli alunni che lo volessero di proseguire liberamente con un corso più avanzato di esperanto. La sua facilità, infatti, avrebbe consentito loro di raggiungere una piena competenza comunicativa, quale si può solo in rari casi raggiungere nell'apprendimento scolastico di una lingua etnica (Frank, 2005; Selten & Frank, 2015).

Lo studio di una lingua modello o di una metalingua facilita anche l'insegnamento o la presa di coscienza della lingua materna, secondo il metodo della linguistica contrastiva, che fa riflettere sulla diversità e similitudine delle strutture nelle varie lingue. Come la "teoria degli insiemi" di Georg Cantor può essere insegnata a ragazzi che abbiano già conoscenze base di matematica, il metodo Paderborn può essere usato con bambini che abbiano già una discreta conoscenza della lingua materna. Vi sono inoltre vantaggi imprevisi nello studio della geografia, grazie al più grande interesse per persone e culture straniere, e perfino nello studio della matematica. E c'è la possibilità di **sviluppare molto presto una comunicazione interetnica adatta ai bambini, come corrispondenza collettive con coetanei di varie nazioni, senza limitarsi ad una sola lingua o cultura privilegiata** (Frank, 1976, 1977, 1978, 1979a, 1979b, 1979c, 1979d, 1979e, 1979f, 1982, 1983a, 1983b, 1984a, 1986, 1987, 1993, 2014; Frank et alii, 1982; Geisler, 1979, 1980a, 1980b; Pennacchietti, 1994; Miatto, 1997; Selten & Frank, 2005).

Lo studio del giapponese Fukuda Yukio, influenzato dal Metodo di Paderborn, mostra che l'orientamento linguistico attraverso l'esperanto è tanto più importante quanto la L1 è lontana dalla L3, come nel caso dello studio dell'inglese da parte di bambini giapponesi (Fukuda, 1980).

Nel settembre del 1993, iniziarono anche esperimenti in diverse scuole in Italia, Russia, Uzbekistan e Kazakistan, sotto gli auspici dell'Istituto di Cibernetica dell'Università di Paderborn e dell'Accademia Internazionale delle Scienze di San Marino, che ne valutavano scientificamente i risultati. Dal 1994 si aggiunsero classi da Slovenia, Austria ed Ungheria (Selten & Frank, 2005; Frank, 2014).

3c. Gli esperimenti in Italia

In Italia una nota del 1952 del ministro dell'istruzione Antonio Segni incoraggiava l'insegnamento dell'esperanto, che fa anche parte degli esperimenti previsti dalla sperimentazione avviata dall'articolo 1 della legge n. 820 del settembre 1971. La scuola elementare Dante di Forlì insegnò l'esperanto nell'anno scolastico 1972-1973, sotto il controllo del Ministero della Pubblica Istruzione. Ne seguirono esperienze pedagogiche soprattutto a Cesena, Cagliari e Genova. Nell'esperimento del 1983 presso la scuola elementare "Oltresavio" di Cesena, curato dall'insegnante Gianfranca Braschi Taddei e ispirato a quelli ungheresi di István Szerdahelyi nei primi anni '70, l'insegnamento dell'Esperanto si è armonizzato con le altre materie con mutuo beneficio. 360 alunni di 3a, 4a e 5a hanno studiato l'esperanto per due anni con un insegnante ad orario completo ed un insegnante ad orario parziale, mentre **gli insegnanti di classe hanno tenuto presente l'esperanto nell'attività di riflessione grammaticale sulla lingua italiana**. Altre **relazioni interdisciplinari** si sono create con gli insegnanti addetti alle attività integrative (educazione musicale, attività espressive, osservazioni scientifiche, drammatizzazione). L'esperienza analoga di Cagliari è stata svolta da Giovanni Pala, maestro presso la scuola elementare CEP di via Flavio Gioia (Stoja, 1983; Pala, 1992; Corsetti, 2007; Serio & Aldini, 2013).

Forse l'esperimento più importante è quello di Elisabetta Vilisics-Formaggio presso la scuola elementare Rocca di San Savaltore di Cogorno, in provincia di Genova, tra il 1983 e il 1988. L'esperanto vi è stato

insegnato a bambini di 9 anni per due anni, per un periodo di circa 80 ore. Successivamente, nella scuola media, i bambini hanno studiato un'altra lingua straniera. L'esperimento metteva a confronto i loro risultati con l'apprendimento di bambini che frequentavano le medesime classi, ma che non avevano seguito l'insegnamento propedeutico di esperanto. Un esame generale per vedere quanto l'apprendimento o meno dell'esperanto influisse sulla conoscenza dell'italiano ebbe luogo nel maggio 1985. Nel marzo 1988 ebbe luogo un simile esame riguardo al francese, sempre applicando le misurazioni del metodo di Paderborn. **Nel complesso, i bambini che avevano studiato l'esperanto ebbero risultati migliori sia nella conoscenza dell'italiano che della lingua straniera.** L'esperimento voleva anche verificare se l'esperanto potesse fornire fin da subito **uno strumento utile per rapporti internazionali attraverso corrispondenze ed incontri** (Formaggio, 1975, 1989, 1990, 1994).

L'esperimento di Cogorno ha anche prodotto il lavoro di base per i futuri libri di testo *Ludu kun ni!* (*Gioca con noi!*). Lo schema dei libri, fortemente influenzati dai lavori di Paderborn, lega strettamente il materiale linguistico al contesto degli studenti, per farli riflettere ed imparare giocando, con poche spiegazioni grammaticali. Il loro principio base è quello della gradualità. Nella prima metà del primo libro si usa solo il verbo "essere" e solo in seguito viene introdotto il verbo "avere", che in esperanto richiede l'accusativo. Anche l'imperativo è introdotto solo alla fine del primo libro, mentre passato e futuro appaiono solo nel secondo volume. Questi accorgimenti permettono all'insegnante di adattare il materiale linguistico ai ritmi di comprensione degli alunni, mettendoli nella condizione di rendersi conto delle strutture linguistiche e di familiarizzarsi con loro, senza doversi sentire inutilmente sommersi da un'eccessiva quantità di forme e parole. La loro creatività ne viene solo più stimolata (Tellier, 2004).

Un altro esperimento, sotto il controllo del Ministero della Pubblica Istruzione, ebbe luogo dal settembre 1993 presso la scuola elementare statale Gaetano Salvemini di Torino, contemporaneamente alla riforma che introduceva la sperimentazione dello studio di una lingua straniera almeno dalla terza elementare. La direttrice didattica Vanda Piccolomini ricorda come uno dei motivi della scelta di introdurre l'esperanto fu l'apertura accanto alla scuola di un centro di accoglienza per immigrati non comunitari, che rendeva importante un grosso progetto di educazione interculturale e di apertura al mondo. Tra le lingue insegnate, venne anche introdotto l'arabo. Dopo lo studio dell'esperanto cominciato da parte dell'insegnante Carlo Bourlot nel 1990, dal 1992 trenta docenti della scuola frequentarono il corso, per verificare personalmente l'esperienza prima di farne un modello educativo. Inoltre, tre insegnanti di lingua inglese o francese, tra cui Bourlot, frequentarono un corso estivo di una settimana sull'orientamento linguistico, sotto la guida di Elisabetta Formaggio, che vi presentava il suo libro ed insegnava come graduare il materiale linguistico.

Il progetto propedeutico di Torino, che vide concretamente la luce nelle classi della scuola elementare nell'anno 1993-1994, prevedeva due anni di esperanto e due anni successivi di lingua straniera. Nel primo anno la sperimentazione partì con tre insegnanti solo grazie all'autorizzazione del collegio dei docenti, ma ricevette l'autorizzazione ministeriale l'anno successivo. Tre classi seconde della sede centrale studiarono la lingua ausiliaria esperanto, per passare a francese o inglese in quarta e quinta. Scambi internazionali con coetanei avvennero già dai primi anni. Domande di corrispondenza vennero dall'Ungheria e da diverse scuole dell'ex Unione Sovietica, dove dal 1993 era in atto un simile esperimento sotto gli auspici dell'Istituto Cibernetico di Paderborn, con insegnamento dell'esperanto dalla prima elementare come materia obbligatoria propedeutica al francese (Mirošničenko, 2006: 10). **La valutazione finale dell'esperimento di Torino confermò la propedeuticità dell'esperanto.** Tra le osservazioni dell'esperimento vi è il fatto che **anche solo i primi due anni di esperanto danno la possibilità di comunicare in modo scritto e orale, offrendo uno strumento in più per l'elaborazione del pensiero.** Inoltre, **un grosso rafforzamento sul piano psicologico si nota nel fatto che sono i piccoli che hanno qualcosa da insegnare ai genitori,** aprendo un livello di comunicazione, che sempre più si va perdendo nelle famiglie per l'influenza della TV ed altri fattori.

L'occasione dell'esperimento torinese ha contribuito anche alla raccolta di una vasta documentazione storica riguardo ai precedenti esperimenti pedagogici sull'esperanto dal 1918 al 1988, su forte impulso dell'Associazione Esperantista Radicale (ERA), parte del Partito Radicale transnazionale. I risultati di questa ricerca vennero pubblicati in un capitolo della *Circolare Ministeriale della Pubblica Istruzione del 10-04-1995*, frutto dei lavori della Commissione Ministeriale Matulli. **La circolare sottolinea come lo studio dell'esperanto comporti un notevole arricchimento delle abilità metalinguistiche degli alunni, utilizzabili per qualsiasi lingua da studiare** e con qualsiasi metodo di insegnamento (Piccolomini, 1974; *Circolare Ministeriale Pubblica Istruzione*, 1995).

Una delle conseguenze di questo studio e dell'esperimento di Torino fu che l'ERA ricevette **una sovvenzione di 26.000 dollari dall'UNESCO per il progetto biennale FUNDAPAX**. Il suo scopo era informare sull'esperanto attraverso mezzi di comunicazioni di massa e internet, formare reti di insegnanti, e mettere in contatto bambini di 16 scuole elementari di almeno 10 diversi paesi, che comunicassero in esperanto. Oltre ad insegnanti esperantisti, si cercavano come partecipanti insegnanti, che non sapevano l'esperanto, ma che fossero attratti dalla possibilità di prendere parte all'esperimento. Il progetto stimolò la pubblicazione dei due libri di testo "Ludu kun ni!" di Elisabetta Formaggio, nonché del suo manuale per insegnanti, come particolarmente adatti all'uso internazionale da parte delle scuole interessate grazie al suo modello di uso graduale del materiale linguistico. Alla fine, invece delle 16 scuole originariamente proposte, ne vennero contattate 105 in 29 paesi e i libri di testo furono un successo di mercato (Bourlot 1994; Formaggio, 1994, 1995a, 1995b; Smidéliusz, 1997b).

Un altro centro di riflessione sull'aspetto propedeutico dell'esperanto da metà anni novanta è Roma, grazie alla presenza di Renato Corsetti e Mauro La Torre, rispettivamente presso le università "La Sapienza" e Roma Tre. **I loro studi si concentrano in particolare sull'aspetto metalinguistico, ossia sulla capacità di riflettere sulle strutture e sul funzionamento del linguaggio, sia nei confronti di lingue straniere che nei confronti della lingua madre**. Ad esempio, l'esperimento ESP² di La Torre presso il Laboratorio di Pedagogia sperimentale di Roma Tre, allora operante presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione, voleva mostrare che l'insegnamento dell'esperanto migliora negli italiani la capacità di descrivere teoricamente la propria lingua materna. Si trattava di provare scientificamente, seguendo rigorosi protocolli di ricerca, che **una maggiore consapevolezza dei modelli linguistici e il conseguimento di abilità metalinguistiche sono alla base del valore propedeutico della lingua internazionale**. Concretamente, la formazione degli insegnanti cominciò nell'anno accademico 1995-1996, con la presentazione della lingua e della cultura dell'esperanto a 50 candidati, soprattutto in modalità a distanza. Grande cura venne messa nella preparazione del materiale didattico. I 30 insegnanti, che riuscirono a superare i due anni di studio previsti, cominciarono a insegnare esperanto nelle proprie scuole nell'autunno del 1997 (Smidéliusz, 1997b).

Tra gli altri esperimenti incentrati sull'abilità metalinguistica, è da segnalare quello messo in atto e poi descritto da Giuseppina Piscopo nella sua tesi di psicolinguistica evolutiva presso l'Università "La Sapienza," sotto la guida di Corsetti. Il lavoro mirava a valutare gli effetti dell'apprendimento scolastico dell'esperanto sullo sviluppo di alcune abilità metalinguistiche in alunni della scuola media Aristide Leonori e altri istituti di Roma. Il corso da loro seguito nel 1998-1999 era della durata di un intero anno scolastico. La ricerca di Piscopo, che si riallaccia esplicitamente agli esperimenti di Paderborn e di Vilisics-Formaggio, conferma l'ipotesi di partenza, evidenziando **una superiorità nel punteggio totale dei test di italiano** da parte dei soggetti che avevano studiato l'esperanto. **Questa superiorità riguarda in particolare la parte metalinguistica e tende a crescere con il tempo dedicato allo studio dell'esperanto. Ma già un'ora alla settimana per un anno mostra la sua efficacia**. Prendendo il posto lasciato dal latino, da alcuni ritenuto troppo elitario, l'esperanto come "mediatore" sembra poter porre le premesse per un apprendimento linguistico ricco di pensiero, che comprenda innanzitutto l'italiano e si estenda ad altre lingue (Piscopo, 1999; Pinto e Corsetti, 2001; Corsetti, 2007).

Prospettando un possibile studio di dimensioni europee, Corsetti e La Torre argomentano che conclusioni dettagliate sul valore propedeutico dell'esperanto **devono sapere misurare un numero più vasto di fattori. Tra questi ci sono, in particolare, le diverse possibili combinazioni di L1 e L3 e le diverse abilità (tra cui quella metalinguistica) che si vogliono apprendere**. Se la lingua di partenza e la terza lingua sono molto simili tra di loro e molto diverse dall'esperanto, il suo valore di facilitatore nell'apprendimento linguistico sarà verosimilmente ridotto. Ad esempio, per chi vuole apprendere lo swahili, l'esperanto avrà meno valore propedeutico del kirundi. Lo stesso per un russo che vuole imparare il polacco. (Corsetti & La Torre, 1995; La Torre, 1995; Smidéliusz, 1995; Corsetti, 1997; Nagata & Corsetti, 2005). Ma chi ha studiato l'esperanto e vuole poi studiare un'altra lingua continuerà comunque a **beneficiare del vantaggio di avere già imparato una lingua straniera e di averlo potuto fare con un risparmio di tempo rispetto alle altre lingue** (Corsetti, 1997). Tra i molti vantaggi del bilinguismo, Corsetti sottolinea la differenza tra i bambini monolingui e i coetanei bilingui in termini di flessibilità di pensiero, come si vede non solo in termini di coscienza metalinguistica, ma anche nella percezione spaziale o nel ragionamento logico-matematico (Peal & Lambert, 1962; Reynolds, 1991; Baker & Prys-Jones, 1998; Pinto, 2002; Corsetti, 2007; Białyłstok, 2017). I bambini bilingui, grazie alla loro più forte coscienza metalinguistica, imparano prima a leggere e sono forse avvantaggiati nelle altre materie (Białyłstok, 1988). Una buona coscienza linguistica acquisita attraverso il bilinguismo facilita l'apprendimento di altre lingue, formando un ponte verso una lingua terza (Tickoo, 1996; Safant-Jordà, 2005).

L'esperanto aggiunge a questi vantaggi il fatto che la sua struttura regolare e la sua grammatica trasparente spingono l'alunno a chiedersi attivamente come funziona una lingua. Al contrario, la mancanza di indicatori di funzione per le parole nella lingua inglese, che sopperisce a questa carenza con un ordine fisso delle parole, non permette ai bambini anglofoni di capire come funzionano altri sistemi morfologicamente più ricchi (Corsetti, 2007).

L'importanza dell'aspetto metalinguistico nella riflessione italiana costituisce anche la base teorica del fumetto "Bonvenon! Un fumetto in esperanto per l'orientamento (meta) linguistico" (Gobbo, 2020).

3d. Esperimenti più recenti in area anglofona ed asiatica

Tra gli esperimenti più recenti in area anglofona è da segnalare il progetto EKPAROLI, sviluppato tra il 1994 e il 1997 per il governo dello stato di Vittoria da Jennifer e Alan Bishop della Monash University di Melbourne, Australia. Il nome del progetto significa in esperanto "Cominciare a parlare". Ma è anche un acronimo di "Esperanto Kiel Propedeŭtiko Al Rapidigo de Orientazia-Lingvo-Instruado" (Esperanto come propedeutico al più rapido insegnamento di una lingua dell'Asia Orientale) oppure di "Esperanto Kiel Propedeŭtiko Al Rapidigo de Orientlingvo-lernado kaj Instruado" (Esperanto come propedeutico al più rapido apprendimento ed insegnamento attraverso l'orientamento linguistico). Infatti, in Australia sono parlate più di 100 lingue, tra cui hanno un ruolo importante le lingue dell'Asia Orientale, ed il problema del plurilinguismo è fortemente sentito. Questo progetto comparò diverse possibili lingue propedeutiche in tre scuole elementari per alunni dai 9 agli 11 anni, che avrebbero poi studiato **una seconda lingua straniera asiatica (giapponese, cinese o vietnamita)** dagli 11 ai 14 anni.

Il progetto poté cominciare grazie al sostegno finanziario dell'Associazione Esperantista Australiana (AEA) e delle federazioni esperantiste dell'Australia. All'inizio vennero contattate 98 scuole elementari per vedere se già avessero un programma di insegnamento di "una diversa dall'inglese". In caso contrario, si inviava loro materiale su EKPAROLI, proponendo il corso di *Mazi en Gondolando*. Tre scuole si dissero disposte a partecipare all'esperimento, ma, nonostante il supporto da parte dei genitori e del corpo docente, non avevano insegnanti che sapessero l'esperanto. Quindi, nel 1995 **incominciò la formazione di nove insegnanti di tre scuole, che seguirono un corso introduttivo di diverse settimane.** Infatti, come nota Duncan Charters, pensare di **formare insegnanti elementari per insegnare l'esperanto è possibile, mentre sarebbe impossibile pensare di farlo per qualsiasi altra lingua straniera, se già non la conoscessero almeno in parte** (Charters, 1995: 3). Da febbraio 1995, l'esperanto era già insegnato in queste tre scuole per 2 ore e mezzo a settimana, usando il corso di *Mazi en Gondolando*, con l'aggiunta di materiale aggiuntivo ad esso legato, con molte illustrazioni e compiti, sviluppato appositamente dagli sperimentatori. Inoltre, a parte le lezioni ufficiali di lingua, gli insegnanti cercavano di usare l'esperanto anche durante le altre materie, come musica, matematica, geografia, storia. Il contributo finanziario della Monash University alla seconda parte del progetto permise di continuare la ricerca nelle scuole medie, trovando nel contempo nuove scuole elementari disposte a cominciare (Bishop, 1995).

L'esperimento australiano dimostrò che **l'esperanto funzionava meglio di tedesco, indonesiano e giapponese rispetto al complesso di criteri scelti: senso di successo immediato per i bambini; piacere nell'apprendimento; comprensione del perché sia importante studiare un'altra lingua; preparazione per lo studio di altre lingue.** In una scala dall'1 al 5, il 96% degli studenti di esperanto ricevette voti tra il 3 e il 5 e nessuno di loro ebbe voti inferiori al 3 per quanto concerne la capacità di espressione. **La motivazione a proseguire con l'apprendimento di una lingua dell'Asia Orientale, come seconda lingua straniera, raggiungeva l'86% tra gli allievi, che avevano studiato l'esperanto, di fronte al 55% di quelli che non l'avevano studiato** (Bishop, 1997; Smidéliusz, 1997b; Rao, 2009).

Il progetto "Springboard to Languages" venne concepito nel 2005 dal direttore didattico in pensione David Kelso e dall'esperta insegnante Angela Tellier dell'Università dell'Essex, a cui si aggiunse poi anche Karen Roehr-Brackin della stessa università. Il nome stesso indica un "trampolino" molto flessibile e non molto al di sopra dell'acqua (ossia le altre lingue) verso cui ci si vuole lanciare. L'occasione per proporre il progetto su larga scala era la confusione creata nelle scuole elementari inglesi dalla nuova National Language Strategy del governo britannico. Come modo per arginare la disaffezione nei confronti dell'apprendimento di lingue straniere nei licei, infatti, il governo aveva deciso di non renderlo più obbligatorio dai 14 anni in su in tutte le scuole dell'Inghilterra (Galles, Scozia e Irlanda del Nord hanno sistemi d'istruzione separati dal punto di vista amministrativo). Nel contempo, ogni scuola elementare dell'Inghilterra avrebbe dovuto includere una lingua

straniera nel proprio curriculum entro il 2010, visto che si pensava che l'apprendimento potesse essere più piacevole per i bambini e invogliarli a continuare. Di che lingua si trattasse e che metodo si dovesse seguire era lasciato alla totale discrezione delle singole scuole.

Ma, in ogni caso, l'improvvisa introduzione di una nuova strategia nazionale delle lingue era una sfida per molte scuole primarie del Regno Unito, che non avevano una specifica esperienza nell'insegnamento delle lingue straniere, né insegnanti pronti ad intraprenderlo o risorse per la loro formazione. L'esperanto venne quindi prima di tutto proposto ai direttori didattici come una soluzione economica ed efficace a questo problema concreto. Infatti, **si tratta dell'unica lingua che possa essere insegnata anche solo dopo un breve periodo di formazione degli insegnanti**. I materiali didattici sono a buon prezzo e di buona qualità, sono sempre disponibili consigli di insegnanti più esperti ed è possibile avere accesso a sovvenzioni (Kelso, 2006; Kelso & Tellier, 2008; Licciardello, 2014).

Serviva comunque convincere insegnanti in servizio e genitori della bontà del progetto, in un paese in cui molti sono convinti che imparare una lingua straniera non serva, vista l'egemonia planetaria dell'inglese. Inoltre, l'introduzione di altre materie, come educazione civica, lasciavano poco spazio nel programma. Per questo grande cura venne messa nella preparazione del materiale didattico, che includeva non solo libri di testo, vocabolari e linee guida, ma anche CD, ausili grafici ed un libro di lettura dell'ONU. Il tutto venne reso disponibile gratuitamente alle associazioni esperantiste straniere che ne avevano fatto richiesta, ed a modico prezzo anche a singole persone interessate ad intraprendere simili esperimenti in altri paesi. Il documento scientifico, distribuito alle autorità ed alle scuole inglesi insieme ad altro materiale informativo, venne scritto soprattutto da Renato Corsetti e sottolineava il valore propedeutico dell'esperanto nei termini di acquisizione di abilità metalinguistiche, secondo la tradizione italiana.

L'esperanto venne proposto per il progetto "Springboard" con lo scopo di aiutare l'apprendimento esplicito degli allievi prima di cominciare lo studio di francese, tedesco o spagnolo, grazie alle caratteristiche che lo rendono una lingua particolarmente facile:

- avere solo **16 regole senza eccezioni**
- essere **trasparente nel legame tra significati e morfemi** (ad esempio, la terminazione –a significa aggettivo e solo aggettivo)
- essere **trasparente nel legame tra pronuncia ed ortografia**
- avere **un vocabolario che deriva in gran parte da lingue romanze**

Per la parte pratica vennero proposte tre diverse soluzioni, a seconda dei casi, ma tutte basate sull'idea che **la maggior parte dell'insegnamento poteva essere svolto dall'insegnante di classe**. Nella soluzione A, un insegnante specializzato di esperanto presentava il programma ai bambini per due anni, mentre l'insegnante generalista di classe assisteva o comunque era presente durante le lezioni. Nella soluzione B, l'insegnante specializzato di esperanto condivideva l'insegnamento con l'insegnante di classe, che contribuiva ad ampliare ed a consolidare quanto presentato dal collega. Nella soluzione C, infine, il generalista stesso insegnava tutto il programma, con aiuti e consigli da parte dell'insegnante specializzato. Le diverse combinazioni dipendevano sia dall'effettiva disponibilità di un insegnante esperantista nei singoli casi, sia dalla fiducia in se stessi degli insegnanti di classe (Kelso & Tellier, 2008).

Soprattutto direttrici didattiche risposero con interesse e difesero il progetto, che ricevette il sostegno finanziario dell'Associazione Esperantista Britannica, della Fondazione Hodler '68 e dell'Esperantic Foundation (ESF). Il contributo di quest'ultima, in particolare, fu usato per il controllo indipendente della scientificità dell'esperimento da parte dell'Università di Manchester. Il fatto che tutte le classi delle scuole interessate volessero partecipare non permise all'inizio di comparare i risultati di classi parallele dello stesso istituto che studiassero o non studiassero l'esperanto, come era stata la prassi consolidata in esperimenti precedenti. Quindi si decise di adottare un approccio diverso, procedendo dapprima allo studio dettagliato dei singoli casi e rimandando ad un secondo momento l'analisi comparativa. Ma subito si evidenziò una similitudine con lo studio di Halloran a Denton più di cinquant'anni prima, nel modo in cui l'esperanto sembrava aiutare soprattutto i bambini con più problemi, per i quali è più importante che la materia trattata sia facilmente comprensibile e presentata in modo chiaro. Per questi bambini è più importante anche lo stile d'insegnamento e la qualità del materiale (Kelso & Tellier, 2008).

Concretamente, la prima fase del progetto, che riguardava quattro scuole, venne valutata dall'Università di Manchester nel 2007 con i seguenti risultati:

- Tutti gli insegnanti coinvolti nel progetto erano d'accordo che **l'esperanto aiutava a capire la grammatica, a sviluppare una coscienza linguistica e un repertorio fonetico**.

- Gli insegnanti avevano notato che **ne traevano il maggior beneficio i bambini con abilità al di sotto della norma, soprattutto riguardo alla pronuncia (più facile del francese) e al loro livello di confidenza generale.**

Tellier e Roehr-Brackin compararono l'apprendimento del francese e dell'esperanto in due gruppi di bambini di 8-9 anni. Alla fine dell'anno scolastico era chiaro che il gruppo dell'esperanto aveva raggiunto una più alta competenza e mostrava una più grande omogeneità rispetto al gruppo del francese. Inoltre, **la competenza raggiunta in esperanto (ma non altrettanto la competenza raggiunta in francese) era fortemente correlata con una coscienza metalinguistica.**

La comparazione finale tra bambini dagli 11 ai 12 anni, che avevano appreso l'esperanto ed una lingua europea, e bambini che avevano studiato varie combinazioni di lingue europee (come tedesco e italiano) e non europee alle elementari non mostrò differenze nel livello generale di coscienza metalinguistica. Ma **il gruppo dell'esperanto era sempre più omogeneo nei risultati, con meno differenze tra bambini con diverse abilità metalinguistiche, e sembravano avere particolarmente beneficiato dell'insegnamento i bambini con minori abilità** (Rao, 2009; Roehr-Brackin, 2012; Tellier, 2012; Roehr-Brackin & Tellier, 2013, 2018; Tellier & Roehr-Brackin, 2013a, 2013b, 2017).

Degno di nota è anche l'esperimento della scuola elementare Baiyangshujie nella città di Taiyuan in Cina, il cui direttore Wei Yubin è il presidente della sezione cinese della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti. Dal 2008 una delle quattro classi di prima studia esperanto (tutte circa di cinquanta studenti) come materia obbligatoria per un'ora alla settimana fino all'ultimo anno di scuola elementare. Più di 600 studenti hanno studiato in questo modo l'esperanto. Dal 2009 l'esperimento è riconosciuto dall'Accademia Pedagogica della provincia dello Shanxi. Nel 2018 è stata pubblicata la media dei voti dei diplomati di quell'anno, che avevano seguito **un corso quinquennale di inglese con otto esami nel corso degli anni. Il punteggio medio degli studenti che avevano studiato esperanto (93,3) era più alto rispetto a quello delle classi che non lo avevano studiato (92,8; 92; 88,8).**

Il valore propedeutico dell'esperanto nei confronti dell'inglese è sicuramente uno dei motivi, per cui i genitori approvano e sostengono l'operato dell'istituto. Nello stesso tempo, l'esperanto permette di coltivare il motto della scuola — “cuore cinese, visione mondiale” -- e di aumentare l'offerta di materie insegnate, dando la possibilità di avere regolarmente a che fare con insegnanti stranieri a bambini che non avrebbero altrimenti molte opportunità di incontrare non-cinesi (Madella, 2019b; Wei, 2019). Anche se solo una classe su quattro studia l'esperanto obbligatoriamente, tutti gli alunni hanno la possibilità di studiarlo volontariamente dopo l'orario scolastico (Wei, 2019). Il successo dell'esperimento, in un contesto in cui la riforma dell'educazione ha reso le scuole cinesi più libere rispetto al passato di crearsi una visione che le autodefinisca, ha permesso che altri istituti adottassero l'esperanto. Sono esempi di questa nuova tendenza le scuole elementari Dongfang di Changzhou e Baotalu di Zhenjiang, entrambe nella provincia dello Jiangsu, i cui direttori hanno visitato Baiyangshujie per imitarne il modello. Altre scuole elementari cinesi vorrebbero introdurre l'insegnamento dell'esperanto, ma sono frenate dal fatto che non riescono a trovare abbastanza insegnanti esperti o qualificati (Kováts, 2020).

3e. Una visione non solo biculturale, ma multiculturale

Come scrive Mark Fettes, concetti che non sono tanto importanti per studenti monolingui, come i limiti del traducibile e i legami tra lingua e cultura sono una parte naturale della pedagogia esperantista, che offre un forum per scambi multiculturali. **L'esperanto evita il pericolo di sostituire semplicemente una visione monoculturale con una visione biculturale e può aiutare gli alunni a percepire la natura pluralistica del nostro mondo.** In genere la letteratura scientifica sul tema della coscienza linguistica non si sofferma sull'importanza di **una coscienza multiculturale**, che però, insieme alla coscienza di ineguaglianza linguistica è una parte importante dei corsi di esperanto. Fettes stesso, che insegna ora all'università in Canada, venne motivato dalla sua esperienza con l'esperanto a diventare uno specialista delle lingue degli indigeni canadesi, che sono spesso discriminate (Sherwood, 1982; Piron, 1994; Fettes, 1997).

Il presidente del Kunming College of the Arts della regione cinese dello Yunnan, la più ricca di minoranze etniche, promuove lo studio dell'esperanto, perché lo considera un “mandarino del mondo”. Infatti, la lingua internazionale costituisce un ponte tra le lingue dei vari paesi come il *putonghua* (o cinese standard) media tra le molte lingue e dialetti, a volte mutualmente incomprensibili, delle minoranze cinesi (Madella, 2018a, 2019a). Si può inoltre ricordare che molti esperantisti sono poliglotti e che ci sono diverse coppie di diversa

nazionalità, che si sono conosciute e formate proprio grazie all'esperanto. Alcuni bambini, nati in famiglie multiculturali, sono di madrelingua esperanto, in quanto i genitori parlavano tra di loro la lingua internazionale, oltre a rivolgersi ai figli nelle lingue delle famiglie d'origine e dell'ambiente. Esistono già esperantisti madrelingua di terza generazione. Ma, come segno dei tempi, le bisnipoti americana e francese ed il trisnipote del fondatore Zamenhof hanno imparato la lingua, che ora parlano perfettamente, da un corso in rete.

3f. L'Acceleratore Multilingue

Anche le **“Raccomandazioni del Consiglio d'Europa del 22 maggio 2019 relative ad un approccio globale dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue”** sottolineano **l'importanza della competenza multilingue**, che permette ai cittadini di beneficiare meglio ed in maniera più avveduta delle possibilità offerte dal mercato interno, quali la libera circolazione dei lavoratori. Lo stesso documento ci ricorda che è necessario **ripensare a fondo le modalità d'apprendimento e di valutazione in una società sempre più mobile e digitale, dove la lingua può essere praticata anche al di fuori delle classi e dei programmi di insegnamento tradizionali** (“Recommandation du Conseil...”, 2019).

Come abbiamo visto, l'insegnamento dell'esperanto dà grande importanza non solo allo sviluppo di una coscienza e competenze multilinguistiche, ma anche alle nuove tecnologie. Tra i vari esperimenti, merita attenzione in modo particolare il Multlingva Akcelilo/Acceleratore Multilingue di Zlatko Tišljär. Già dal 1993 al 1995, Tišljär, che si era informato sul metodo di Paderborn presso l'Accademia Internazionale delle Scienze di San Marino, aveva organizzato una sperimentazione analoga con sei classi in cinque scuole elementari di Slovenia, Austria e Croazia. Lo scopo era **provare il ruolo dell'esperanto come lingua modello per l'apprendimento di lingue straniere**. La tesi era che gli alunni, che avevano studiato 70 ore di esperanto, potevano poi apprendere meglio e più rapidamente il tedesco e l'inglese, recuperando il tempo investito. Anche in questo caso, **come per Frank, si registrò un miglioramento del 30% nei test standardizzati di tedesco e inglese negli alunni, che avevano prima seguito un corso base in Esperanto**. L'esperimento era sostenuto dal Ministero della Scienza della Slovenia e dalla Facoltà di Pedagogia dell'Università di Maribor (Smidéliusz, 1997b). L'Acceleratore Multilingue, che ha ricevuto **il finanziamento europeo Erasmus +** per l'educazione interculturale, si può considerare uno sviluppo di queste prime ricerche.

Il progetto si basa sul **metodo di Zagabria per l'insegnamento veloce dell'esperanto attraverso i 500 morfemi più usati**, che Tišljär aveva cominciato ad elaborare per la sua tesi di laurea e che ha poi continuato a sviluppare con l'aiuto del computer insieme a Spomenka Štimec, Roger Imbert e Tibor Sekelj. Il loro lavoro comune ha prodotto un libro di testo in croato, già tradotto in 40 lingue (Tišljär, 2020: 28). L'altra idea base del Multlingva Akcelilo è che **una lingua facile e regolare come l'esperanto possa servire come modello per imparare in maniera rapida le basi di molte altre lingue più difficili**, senza esserne scoraggiati. La sperimentazione si è svolta con gli alunni di terza in 3 scuole elementari (di Vraca in Bulgaria; Zagabria in Croazia; Šentilj in Slovenia), con la creazione di un nuovo portale apposito e del Multlingva Akcelilo. Quest'ultimo consiste in materiale didattico per 64 ore di insegnamento (ossia due ore settimanali per un anno). Il successo della sperimentazione ha mostrato l'interesse degli alunni per **l'uso del computer nell'apprendimento linguistico e la possibilità che anche insegnanti non esperantisti possano guidare le lezioni, dopo un corso introduttivo di una settimana. L'apprendimento linguistico può essere fino a 10 volte più rapido e tutti gli studenti ne beneficiano, inclusi quelli di minori abilità**.

Il corso dell'Acceleratore Multilingue consiste di sei lezioni di circa 50 pagine l'una e comprende indicazioni metodologiche per gli insegnanti. Il pubblico di riferimento è costituito da bambini di otto anni. Il corso è stato anche in parte introdotto nelle scuole secondarie francesi dalla Commissione Istruzione di Espéranto-France. Dopo la scomparsa del padre, Maja Tišljär continua il processo di revisione e miglioramento del materiale didattico, per renderlo più consono ai criteri dell'UNESCO. Il tutto dovrebbe essere pronto a breve nella sua forma definitiva (Tišljär, 2019a, 2019b; O'Riain, 2021).

4. L'ESPERANTO AIUTA A SVILUPPARE UNA MAGGIORE CONOSCENZA DELLA PROPRIA LINGUA MATERNA

4a. Distanziamento e competenze linguistiche

Già un saggio del 1911 del francese Jean-Marie Picard dimostra che, come la consapevolezza della facilità dell'esperanto, anche l'idea che la sua regolarità e logicità fossero un valido aiuto per i bambini per capire la grammatica e sintassi della propria lingua materna si fa strada molto presto tra gli esperantisti (Picard, 1911). Come abbiamo visto, l'esperanto veniva visto come **un moderno sostituto del latino o del greco** dal punto di vista pedagogico. Anche numerosi esperimenti, che abbiamo trattato nella sezione precedente, provano questo punto. L'esempio più notevole è forse il Programma d'Inglese delle Hawaii, in cui circa un terzo di tutti gli allievi di 11-12 anni seguirono diverse unità didattiche di esperanto nei primi anni '70 (Wood 1975; Piron 1986; Fantini & Reagan 1992; Fettes, 1997). Ma **questa caratteristica dell'esperanto è particolarmente importante oggi, quando nella maggioranza delle scuole europee non si insegnano più i concetti teorici della grammatica con la stessa intensità, con cui venivano insegnati mezzo secolo fa**. Come sottolinea Renato Corsetti, oggi i bambini a volte comprendono a malapena la differenza tra aggettivi ed avverbi. Il valore di coscienza metalinguistica dell'esperanto ne è solo accresciuto (Corsetti, 2014).

L'insegnamento dell'esperanto dimostra la sua utilità anche nel caso di lingue non europee e di ragazzi più grandi. Ad esempio, gli allievi di minoranze etniche dei corsi pre-college del College d'Aviazione del Kunming College of the Arts ne traggono beneficio per l'apprendimento dell'inglese e per poter avere una lingua in più nel curriculum nei colloqui di lavoro. L'esperanto li aiuta a familiarizzarsi con le parole più lunghe della lingue europee, ostiche per chi è abituato alla sintesi degli ideogrammi cinesi. Ma la lingua internazionale serve loro anche per sviluppare abilità metalinguistiche, che li aiutano a comprendere meglio la grammatica e la pronuncia del cinese standard, come la distinzione tra i fonemi /l/ e /n/, che tendono localmente a confondersi in alcune province del sud della Cina (Madella, 2018a, 2018b, 2018c, 2019a).

Anche l'esperimento del 2018 della scuola elementare Baiyangshujie mostra **come gli alunni, che avevano seguito corsi di esperanto, fossero meglio in grado di distinguere sostantivi e altre classi di nomi in cinese**. Si tratta di un'abilità particolarmente difficile in cinese, perché non si può capire la funzione di uno o più ideogrammi in un particolare contesto senza capire il senso generale della frase. Le finali regolari dell'esperanto (-o per i sostantivi, -a per gli aggettivi ecc.) aiutano i bambini a capire subito di che cosa si tratta e li rendono in grado di applicare poi il modello alla propria lingua materna. **In una quarta con 53 bambini, che avevano studiato esperanto, 36 hanno risposto perfettamente alle domande sulle classi di nomi, mentre in una classe di 54 bambini, che non avevano studiato la lingua internazionale, solo 31 hanno passato la prova a punteggio pieno** (Wei, 2019).

Claude Piron sottolinea come **il distanziamento** giochi un ruolo fondamentale in questo processo di comprensione della propria lingua materna: "Un cours d'espéranto étant en quelque sorte un cours de linguistique concrète, il assure un recul par rapport à la langue maternelle qui est des plus salutaires pour bien comprendre celle-ci"¹⁰ (Piron, 1994). Il già citato articolo del 1991 della scuola Freinet (Roduit, 2014), argomenta che l'esperanto promuove una migliore conoscenza della lingua materna, tra l'altro attraverso:

- **la scoperta di senso (tacchino = meleagro → meleagridi).**
- **le chiare distinzioni grammaticali:** "mi legas la libron, kiun vi donis al mi" (leggo il libro che mi hai dato) e "mi esperas, ke vi venos morgaŭ" (spero che verrai domani). **Nel primo caso "ke" corrisponde al "che" relativo in italiano, mentre nel secondo caso "kiun" corrisponde al "che" pronominale. Se c'è confusione nella lingua materna, si vedrà chiaramente in esperanto e potrà essere corretta.** Renato Corsetti sottolinea come la sua esperienza gli ha provato che esercizi di questo tipo possono essere particolarmente importanti per studenti cinesi e giapponesi, lingue in cui la frase relativa ed il discorso indiretto si costruiscono in modo totalmente diverso. In questo caso, l'esperanto può aiutare gli studenti a capire meglio quelle che sono per loro le difficoltà principali nell'apprendimento dell'inglese (Corsetti, 2021).

10. "Un corso di esperanto, essendo in qualche modo un corso di linguistica concreta, assicura un distanziamento rispetto alla lingua materna che è dei più salutari per una sua buona comprensione."

4b. Distanziamento attraverso il gioco: *Una lezione sull'esperanto*

Un'applicazione pratica delle teorie di Piron sull'importanza del distanziamento dalla propria lingua materna, che permette di comprenderne meglio il funzionamento, si trova in tre fascicoli tradotti in varie lingue, che propongono brevi lezioni introduttive sull'esperanto in diversi ordini di scuole. Due sono opera del tedesco Klaus Friese: *Una lezione sull'Esperanto per le scuole*, che si può utilizzare con leggere variazioni dalle elementari alle superiori, e *Un'ora sull'Esperanto per scuole materne e bambini in età prescolare* (Friese, Wunsch-Rolshoven & Wulff, 2015; Friese & Wulff, 2018). Il terzo, *Una lezione sull'Esperanto per tutti gli studenti del mondo*, è opera di Mireille Grosjean, allieva di Piron ed ex presidente dell'ILEI. Tutti presentano l'esperanto come un gioco e **mettono a punto una breve lezione comparativa, che può essere svolta tranquillamente anche da un insegnante che non sa la lingua.**

Friese sottolinea la facilità grammaticale dell'esperanto rispetto alla lingua materna degli alunni. Grosjean fa precedere un mini-corso di esperanto da una sezione dal titolo "Una panoramica sulle lingue", che è come il riscaldamento muscolare per uno sportivo ed è basata interamente sull'idea di distanziamento. Ad esempio, l'alunno è spinto a riflettere che non in tutte le lingue i numeri dall'11 al 19 si fanno con lo stesso meccanismo dell'italiano, ossia con l'unità che viene prima della decina fino al 15 e la segue dal 16 in poi. In esperanto la decina precede regolarmente l'unità dall'11 al diciannove: dek unu, dek du, dek tri... dek naŭ. In inglese, invece, la decina precede l'unità solo dal 13 al 19, cosa che dà vita, tra l'altro, alla parola "teenagers", ossia propriamente gli "adolescenti" tra i 13 e i 19 anni. Paradossalmente, cinese e giapponese sono più simili all'esperanto da questo punto di vista (Grosjean, 2017).

Un insegnante di esperanto esperto può aggiungere più giochi simili per vivacizzare la lezione. Sempre da Piron viene, ad esempio, un interessante esercizio sugli aggettivi, proposto da Mireille Grosjean durante il Congresso Virtuale della Lega degli Insegnanti Esperantisti nel 2021. L'insegnante scrive sulla lavagna dei facili sostantivi di tutti i giorni nella lingua materna ed in esperanto: "padre" / "patro", "madre" / "patrino", "fratello" / "frato", "sorella" / "fratino", "città" / "urbo", "tetto" / "tegmento", "braccio" / "brako", "mano" / "mano", "piede" / "piedo"... Quando l'insegnante chiede alla classe di dirgli l'aggettivo corrispondente in esperanto, tutti rispondono con estrema facilità, visto che si tratta semplicemente di sostituire l'"o" finale con una "a", in modo assolutamente regolare. Si hanno quindi: patra, patrino, frata, fratino e così via. In italiano, però, la cosa è in realtà molto più difficile: paterno, materno, fraterno, sororale, urbano, brachiale, manuale, podale... Di "tetto" non c'è nemmeno un aggettivo, visto che "tegmentale" ha un uso molto più ristretto ed unicamente anatomico.

Quindi, gli studenti, presi di sorpresa dalla propria incapacità di rispondere subito e correttamente nella propria lingua materna, sono spinti ad interrogarsi da dove vengano filologicamente questi aggettivi (da radici greche, latine, ecc.). Un'altra domanda, che sorge spontanea e che entra già nel campo della filosofia e dell'antropologia, è perché non tutti i sostantivi di uso comune abbiano un aggettivo altrettanto usato, se ne hanno effettivamente uno. Lo stesso esercizio si può fare con un simile salutare effetto di distanziamento per tutte le altre lingue etniche e diventa uno sprone per un apprendimento più attivo e cosciente della loro complessità. Nello stesso tempo, l'esperanto insegna già qualche radice, che può aiutare a rispondere alle domande nella propria lingua materna, come "urb-" per "urbano" (Grosjean, 2021).

4c. Sprone per il perfezionamento stilistico e abilità non solo linguistiche

Ma, per Piron, l'esperanto fornisce soprattutto mille occasioni d'esercitare la classe ad esprimersi. In italiano, si può dire che il fuoco rosseggia, le praterie verdeggiano ed il mare biancheggia. Ma non si può dire che il "mare blua" o "blueggia". I verbi derivati da colori sono limitati. Mentre in esperanto si può dire benissimo "la maro blues" ed i bambini capiscono subito il significato di questa frase. Spingere la classe a tradurla significa stimolare all'esplorazione delle risorse della lingua materna alla ricerca dell'espressione più adeguata. Il sentimento di sfida che suscita l'inesistenza della parola corrispondente **sprona i bambini a trovare la circonlocuzione più esatta e stilisticamente più bella** (Piron, 1994)

Roduit concorda che l'esperanto non aiuta solo a sviluppare competenze linguistiche (Roduit, 2014). Tra le altre abilità promosse ci sono:

- lo spirito di **osservazione**, che porta ad analizzare le parole per dedurne il senso
- lo spirito di **sintesi**: per tradurre "destriero" in esperanto ci si può esercitare a pensare che un destriero è un "cavallo da guerra" e tradurlo come "batalĉevalo".

- lo spirito **logico**, grazie alle regole logiche dell’esperanto.
- la **creatività**: si possono creare continuamente nuove parole con affissi e mettendone insieme altre.

Aiuta a sviluppare la creatività anche il fatto che **l’ordine degli elementi della frase è libero in esperanto**. Anche se l’ordine dominante è SVO (Soggetto-Verbo-Oggetto) come in italiano, grazie all’uso dell’accusativo questi elementi possono essere arrangiati in sei modi diversi con un significato simile, anche se con leggere sfumature stilistiche. Per dire “il ragazzo ha bevuto il caffè”, quindi, si può ugualmente dire in esperanto: “la junulo trinkis la kafon” (il giovane ha bevuto il caffè); “trinkis la kafon la junulo” (ha bevuto il caffè il giovane); “la kafon la junulo trinkis” (il caffè il giovane ha bevuto); “trinkis la junulo la kafon” (ha bevuto il giovane il caffè); “la junulo la kafon trinkis” (il giovane il caffè ha bevuto); “la kafon trinkis la junulo” (il caffè ha bevuto il giovane” (Wells, 1989: 41). Come si vede, nonostante non ci sia ambiguità nel significato, alcune di queste forme non sono proponibili in italiano, mentre sono perfettamente possibili in esperanto, anche perché possono rispecchiare la struttura più normale della lingua d’origine dei parlanti. Nel caso di una frase come “la junulo manĝis la lupon” (il giovane ha mangiato il lupo), l’uso dell’accusativo risolve una possibile ambiguità rispetto all’identità del mangiante e permette quindi una maggiore libertà sintattica.

4d. Le traduzioni letterarie e il piacere del distanziamento da un testo familiare

Un’altro aspetto interessante del modo in cui l’esperanto favorisce l’approfondimento della conoscenza dell’italiano è grazie alle traduzioni letterarie di opere più o meno note della nostra letteratura. **Leggere un testo familiare in un’altra lingua vuol dire vederlo di colpo con altri occhi. Si notano giri di frase e dettagli che non si erano mai notati nell’originale**, o nelle versioni cinematografiche o televisive viste più volte. Si prova piacere nel vedere come sono stati tradotti i nomi di personaggi cari, come “la Grilo-Parolanta”, il Grillo Parlante di Pinocchio e dalla sorpresa si è stimolati a tornare a rileggere con più calma anche l’italiano. Per questo può essere utile per l’insegnante preparare per la lezione brevi brani di testi simili, di cui gli studenti possono parlare e discutere più facilmente anche in gruppi, visto che ne conoscono già il significato e la posizione nel contesto della storia. Di fatto, *Le avventure Pinocchio* di Carlo Collodi hanno avuto ben due traduzioni in Esperanto. La prima, *Pinokjo (Pinocchio): Travivaĵoj de iu marioneto* di Mirza Marchesi è del 1930; e la seconda, *La aventuroj de Pinokjo* dell’ungherese Jozefo Horvát (sotto lo pseudonimo di Giuseppe Croatini) del 2003. La prima tende a rispecchiare più strettamente giri di frasi italiani e toscani, con gustosi effetti comici, che però non sono forse sempre pienamente comprensibili al di fuori del Belpaese. La seconda è considerata migliore, in quanto più internazionale (Astori, 2015; Collodi, 1981, 2002, 2003).

Secondo Carlo Minnaja, la produzione letteraria rappresenta l’anima della lingua di Zamenhof, diversamente dai tentativi che l’avevano preceduta come il Volapük, che si basava di più su una visione prettamente commerciale. **Oltre alla letteratura originale in esperanto, le traduzioni hanno giocato un ruolo fondamentale nell’aumentarne l’espressività e la flessibilità, attraverso il confronto con capolavori della letteratura mondiale**. Zamenhof stesso aveva tradotto non solo tutto il Vecchio Testamento, ma diversi capolavori della letteratura mondiale, dall’*Amleto* di Shakespeare all’*Ifigenia in Tauride* di Goethe (Minnaja, 2005; Minnaja & Silber, 2016). Della *Commedia* di Dante esistono diverse traduzioni, da quella del sindaco di Trento Giovanni Peterlongo, pronta nel 1913 e rivista per la pubblicazione postuma nel 1963, all’ottima traduzione dell’*Inferno* da parte del poeta ungherese Kálmán Kalocsay nel 1933, all’ultima di Enrico Dondi del 2006. Giuliano Turone, l’ex magistrato che scoprì la P2, coniuga il suo amore per Dante e l’esperanto nel suo sito www.dantepoliglotta.it. Questa tradizione di misurarsi in esperanto con i capolavori della propria lingua materna continua ancora oggi. Le traduzioni in esperanto delle opere del Pascoli, ad esempio, sono tante e di tale qualità che la Biblioteca Nazionale dell’Esperanto nell’Archivio di Stato di Massa ha organizzato un’esposizione per celebrare il poeta, che nella città toscana aveva vissuto ed insegnato (Borrello & Simonini, 2021a, 2021b).

Ma per Zamenhof l’esperanto doveva servire anche a fare conoscere la letteratura di lingue e culture meno dominanti, che sarebbe stata probabilmente trascurata in un’ottica meramente orientata al profitto, nonostante la sua irriducibile qualità (Madella, 2019a: 9-10). Un editore esperantista come Edistudio di Pisa proseguì questa logica nel proporre al pubblico italiano *Taccuino notturo della guerra croata*, la traduzione di un’opera in esperanto scritta durante i bombardamenti di Zagabria dalla scrittrice croata Spomenka Štimec, che il centro PEN Esperanto pensa di candidare per il premio Nobel. Infatti, grazie all’esperanto la sua opera è riuscita a trovare una visibilità mondiale con traduzioni in diverse lingue (Štimec, 2021). Quindi, **la lingua di Zamenhof offre una via alternativa, che permette di arricchire il pensiero e la cultura italiana attraverso il**

contatto con tradizioni, che sarebbero altrimenti difficilmente raggiungibili ed inseribili in un percorso scolastico, nonostante il loro valore e a volte perfino nonostante la vicinanza geografica. Una rivista esperantista come *El Popola Ĉinio* (Dalla Cina Popolare) ha fatto molto dalla sua creazione per fare conoscere a generazioni di esperantisti nel mondo le perle della letteratura cinese classica. E potremmo citare molti simili esempi.

Se nelle sezioni precedenti abbiamo visto come molti studi dimostrano l'efficacia duratura dell'esperanto nell'aiutare non solo gli studenti in generale, ma soprattutto quelli con minori abilità, nell'ultima sezione vedremo come l'esperanto assiste in particolare l'integrazione di studenti affetti da dislessia.

5) L'ESPERANTO AIUTA L'INTEGRAZIONE DI STUDENTI DISLESSICI

5a. Una lingua facile e regolare aiuta i bambini dislessici

La dislessia, come la disgrafia, la disortografia e la discalculia, che a volte possono accompagnarla, è un disturbo specifico dell'apprendimento (DSA), ossia un disturbo del neurosviluppo, che in questo caso riguarda la capacità di leggere e che si manifesta con l'inizio della scolarizzazione come una difficoltà di decodifica del testo scritto. La lettura dei bambini dislessici è più lenta e/o meno corretta delle aspettative, in base all'età o alla classe frequentata. Come sottolinea l'Associazione Italiana Dislessia, questo disturbo dipende dalla diversa modalità di funzionamento delle reti neuronali coinvolte nei processi di lettura e non è causato da un deficit di intelligenza né da problemi ambientali o psicologici o da deficit sensoriali. Non si tratta di una disabilità, ma di una disorganizzazione neurologica che causa un rallentamento dei flussi corticali inter e intra-emisferici, una bassa attività elettrica corticale e disturbi della successione. Spesso i bambini dislessici sono più intelligenti della norma, vivaci e creativi ed hanno un diverso metodo di apprendere, più intuitivo e per immagini. Non per niente, nonostante la mancanza di una prova scientifica definitiva, sembra che si possa includere tra i dislessici famosi anche Albert Einstein. Possiamo qui ricordare, tra l'altro, che il geniale fisico aveva molta simpatia per l'esperanto ed aveva accettato l'invito ad essere il presidente onorario di un congresso dell'associazione esperantista di sinistra SAT (Sennacieco Asocio Tutmonda) nella città tedesca di Kassel nel 1923, due anni dopo aver ricevuto il Premio Nobel (Masson, 2004). Anche per questa possibile tendenza ad una marcata intelligenza una diagnosi precoce di un disturbo tanto specifico come la dislessia può essere difficile. A volte possono insorgere problemi psicologici con difficoltà nel rapporto con i compagni e gli insegnanti, ma si tratta della conseguenza e non della causa delle difficoltà scolastiche. Si stima che ci sia almeno un alunno con un DSA per classe, anche se in Italia la dislessia è ancora poco conosciuta e può essere erroneamente considerata come una forma di svogliatezza (<https://www.aiditalia.org/it/la-dislessia>).

La sensibilità ai problemi degli alunni dislessici è piuttosto recente nella letteratura esperantista, ma la lingua si è subito rivelata avere risorse importanti per favorirne l'integrazione. L'esperantista svedese Hans Dahl ha scritto uno dei primi articoli sulla dislessia e l'esperanto, parlando della propria esperienza personale. **L'esperanto gli è subito sembrato chiaro come una sorta di Lego ed è riuscito a costruire frasi con un senso compiuto, senza eccezioni.** La differenza con le altre lingue nazionali in termini di facilità di apprendimento era enorme. Possiamo forse parafrasare le parole dell'autore nei termini della caratteristica agglutinante dell'esperanto. La sua capacità di combinare affissi come tanti mattoncini, che permette di creare nuove parole da un numero limitato di radici, l'ha aiutato a supplire alla difficoltà che i dislessici possono a volte incontrare nel leggere le parole troppo lunghe e nell'ampliare il proprio vocabolario. In ogni caso, Dahl lamenta che, pur conoscendo il suo disturbo specifico di apprendimento, genitori e professori non gli avessero fatto conoscere prima questa lingua molto valida e che le sue grandi qualità non fossero sufficientemente conosciute dai dislessici (Dahl, 2012: 12).

Un articolo sul sito *Psychologue.net* sottolinea che **dopo aver dovuto imparare una lingua difficile come il francese, i bambini dislessici d'oltralpe devono subito imparare una lingua altrettanto difficile come l'inglese. Il livello di difficoltà fonetica della lingua materna incide sull'apparizione di problemi di dislessia, tanto che lingue difficili come il francese, l'inglese o il danese hanno più dislessici delle lingue più "regolari", come l'italiano e lo spagnolo.** L'inglese, che è molto irregolare, ha ben 1 120 grafemi e circa 40 fonemi. Il francese ha 190 grafemi per 35 fonemi, mentre l'italiano possiede 33 grafemi per 22 fonemi. Inoltre, in inglese esistono molte parole monosillabiche, vicine da un punto grafico e fonetico (come "than" e "then"), e la natura delle parole (verbi, aggettivi, pronomi) è variabile. Per parafrasare il titolo di un recente libro di Akira Okrent e Sean O' Neill, può essere difficile anche per un bambino anglofono capire, perché in una lingua altamente irregolare come l'inglese "tough", "through" e "dough" non rimano, anche se la loro parte finale si scrive esattamente nello stesso modo (Okrent & O' Neill, 2021). Per questo, oltre che forse per quella che è ancora una minore sensibilità al problema, ci sono due volte meno dislessici in Italia che negli Stati Uniti.

La riabilitazione della dislessia è dominio-specifica e deve intervenire sugli ambiti specifici della difficoltà, lavorando sulla lettura e sul linguaggio in quanto suo prerequisito. **L'esperanto, come la lingua più regolare, aiuta enormemente i bambini dislessici, grazie alla regolarità della sua grammatica, la formazione delle parole da un numero limitato di radici lessicali, l'accento tonico, che cade sempre sulla penultima sillaba, e la totale corrispondenza fonetica: un suono sempre equivale ad una lettera e viceversa.** ("L'appren-

tissage d'une langue...”, 2013) La semplicità della lingua facilita la divisione della parola in sillabe (analisi sillabica) e la ricostruzione della parola intera a partire dalle sillabe (sintesi sillabica), così come il separare la parola in suoni (analisi fonemica) e la ricostruzione della parola dai suoni (sintesi fonemica). In questo senso, l'esperanto può contribuire ad **augmentare la competenza metafonologica**, cioè la capacità di percepire e riconoscere i fonemi che compongono le parole, che molti autori riconoscono come uno dei requisiti fondamentali per l'apprendimento della lingua scritta. Anche Roduit concorda che **gli esercizi di riabilitazione effettuati sotto la guida del logopedista da parte degli alunni che soffrono di dislessia possono essere naturalmente ripresi da tutti gli allievi attraverso l'esercizio dell'esperanto in classe**, portando beneficio a tutti. Inoltre, sia il tedesco che l'inglese possono essere più facilmente appresi da alunni con problemi di dislessia grazie all'azione propedeutica e metalinguistica dell'esperanto (Roduit, 2014).

5b. Contro l'eccessiva psichiatrizzazione della scuola

L'Associazione Italiana Dislessia sottolinea che a fronte di una diagnosi di dislessia occorre mettere in atto tutte le procedure utili a ridurre le difficoltà riscontrate ed a portare ad un miglioramento delle prestazioni, ma è importante chiarire che il trattamento agisce sulle conseguenze del disturbo e non sulle sue cause neurologiche. La riabilitazione degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento deve essere effettuata da specialisti sanitari come logopedisti, neuropsicomotricisti e psicologi esperti nella riabilitazione neuropsicologica. Ma la dislessia è una caratteristica personale, con cui bisogna imparare a convivere con le strategie giuste, e non una malattia da cui si può guarire. È importante per i genitori non colpevolizzarsi o colpevolizzare i bambini, quanto piuttosto **valorizzare quanto c'è di positivo nella loro differenza e nel loro specifico modo d'apprendere**. Si devono sottolineare i loro punti di forza e le loro capacità relazionali, oltre che la sterilità di ogni sistema puramente competitivo. Una diagnosi tardiva o un approccio errato potrebbero determinare problemi aggiuntivi nell'alunno dislessico, come un rifiuto a proseguire gli studi ed una fragilità emotiva, dovuta agli insuccessi scolastici. Ma una sempre maggiore conoscenza del problema permette di prendersene carico, trovando maniere di convivere, imparando a “conoscersi” ed evitando eccessive paure (https://www.aiditalia.org/Media/Documents-main/guida_per_genitori.pdf).

Ci sono diversi autori ed insegnanti, che esplorano vie alternative **contro l'eccessiva psichiatrizzazione e medicalizzazione della scuola**, come l'uso controverso di psicofarmaci per curare la dislessia nei bambini. Alcuni di loro sono esperantisti e promuovono i possibili effetti positivi dell'esperanto in questo ambito. Possiamo citare soprattutto la testimonianza del pedagogo Ermanno Tarracchini e della sua maestra, il medico Antonietta Bernardoni. Questi due importanti autori italiani **vedono nella semplicità di apprendimento dell'esperanto e nei legami amicali di aiuto reciproco, che tende a creare, un aiuto nel superare stati di malessere, che possono influenzare negativamente l'esperienza scolastica**. Nei gruppi dell'Attività Terapeutica Popolare, che Bernardoni aveva fondato a Modena negli anni settanta, imparare a discutere insieme consentiva di analizzare la personalità dei partecipanti e le potenzialità di sviluppo della loro rete di rapporti interpersonali per trasformare la qualità della vita. Allo stesso modo, lo studio di una lingua facile da imparare e immediatamente utilizzabile come l'esperanto può essere visto come un'attività preventiva, gratuita, reciproca, concreta e continuativa, che rafforza l'autostima dei discenti (Tarracchini, 2021). Per questo, Bernardoni consigliava caldamente lo studio dell'esperanto agli adulti, che frequentavano i suoi gruppi popolari di autoterapia.

Anche Tarracchini si è avvicinato alla lingua internazionale su consiglio della sua maestra. L'ha poi incorporata proficuamente nella sua teoria e prassi pedagogica come docente presso la scuola pubblica, nonché presso la Scuola di Specializzazione all'Insegnamento Secondario-Sostegno (SSIS) dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Come docente di ruolo su posti per il sostegno agli alunni con disabilità presso la Scuola Secondaria di Primo Grado “Cavour” di Modena, Tarracchini ha infatti promosso l'insegnamento dell'esperanto. Per diversi anni i coniugi Madella da Parma hanno aiutato lui e la collega Valeria Bocchini a tenere corsi di lingua internazionale durante le loro regolari ore di lezione, sia mattutine che pomeridiane. **I gruppi comprendevano anche alunni con disabilità auditiva e problemi d'inserimento**. Questa attività di orientamento interlinguistico si serviva della facile e logica grammatica dell'esperanto sia come propedeutica facilitante l'apprendimento delle altre lingue straniere sia per la comunicazione con studenti di altri continenti, al fine dell'educazione alla mondialità. Un corso di esperanto gratuito ed aperto a tutti era contemporaneamente offerto dall'organizzazione di volontariato modenese “NonSoloScuola”, accompagnando ed ampliando questa iniziativa al livello della cittadinanza locale.

L'insegnamento scolastico ha permesso di **organizzare corrispondenza via email, scambi virtuali via internet ed incontri in presenza tra ragazzi di sette paesi europei (Italia, Bulgaria, Francia, Gran Bretagna, Lituania, Spagna e Portogallo) attraverso tre progetti interculturali basati sull'esperanto dal 2005 al 2010.** Il nome scelto per l'iniziativa era "AKEL", acronimo di "Alternativa Komunikado inter Eŭropaj Lernejoj" (Comunicazione Alternativa tra Scuole Europee), in quanto l'esperanto veniva usato come lingua ponte neutrale per la salvaguardia ed il rispetto delle lingue e culture nazionali. Lo scopo era aumentare la conoscenza reciproca, con scambio di informazioni sulle diversità linguistiche, culturali e storico-geografiche dei paesi coinvolti. Finanziamenti sono arrivati tramite **il progetto Socrates-Comenius per l'educazione alla cittadinanza europea.** Durante il primo incontro del 2005 la Scuola Media "Cavour" di Modena e la scuola inglese "Sir Thomas Rich's School" di Gloucester sono stati ospitati dall'istituto comprensivo "Tsanko Tservoski" di Polski Trambesh, una cittadina nel cuore della Bulgaria, dove sono stati ricevuti dalle autorità locali (<http://associazione-nonsoloscuola.it/wp-content/uploads/2016/02/Akelbulgaria.pdf>). Visto che insegnanti e studenti avevano studiato l'esperanto, le visite alle scuole europee si sono svolte senza bisogno di interpreti, anche se Tarracchini, Bocchini ed i coniugi Madella avevano realizzati libretti di conversazione in esperanto ed altre 3 lingue (italiano, inglese e spagnolo) per aiutare la reciproca comprensione.

Come abbiamo visto, dopo la pensione, l'intensa attività di ricerca di Tarracchini si è rivolta principalmente alla pedagogia montessoriana, che già costituiva comunque un'influenza importante per la sua prassi educativa, insieme alla Lingua dei Segni. In quest'ottica, è importante ricordare come il suo impegno nell'insegnamento dell'esperanto sia sempre basato sull'idea che la lingua internazionale possa favorire una maggiore autonomia, una migliore integrazione ed un aiuto reciproco tra gli alunni, aiutando a prevenire le conseguenze di un'eccessiva medicalizzazione dell'istituzione scolastica. **Anche nei confronti della dislessia, l'univocità del rapporto tra grafema e fonema in esperanto consente al bambino di evocare visivamente le parole e di scoprire da solo come si leggono, educando così il bambino all'indipendenza e migliorando la sua autostima,** entrambi fondamentali nel metodo Montessori.

5c. Arteterapia in esperanto con origami e euritmia

La biologa franco-ucraina Larysa Osadchuk, con l'aiuto del marito Alain Delmotte, parte da una prospettiva in parte simile nella sua attività di **arteterapia e pedagogia, che coniuga l'esperanto e l'origami.** Origami ed esperanto sono due lingue universali, basate su logica, semplicità e desiderio di giocare, che possono andare bene insieme. Lo provano i laboratori settimanali di creazione che la coppia organizza per un pubblico internazionale attraverso la piattaforma Zoom dell'Associazione Esperantista Iraniana ed i numerosi laboratori in presenza organizzati in centri e durante congressi esperantisti in tutta Europa. L'origami crea nuove forme attraverso moduli, come l'esperanto si trasforma attraverso prefissi e suffissi. I monti e le valli dell'origami richiamano l'uso del prefisso "mal-" come negativo in esperanto. Imparare a creare con l'origami può aiutare nei casi di autismo e può trasformare la vita a ragazzi con disabilità, aumentando la loro fiducia in se stessi e le loro relazioni amicali, tanto che anche un ragazzo con disabilità visiva può arrivare a guidare un atelier per vedenti. Studi mostrano che l'origami può aiutare con il reinserimento sociale dei tossicodipendenti, degli alcolisti e dei carcerati. Anche i pazienti di ospedali psichiatrici e di cliniche neuropsichiatriche ne traggono beneficio (Osadchuk, 2017, 2021a, 2021b; Madella, 2018d, 2019e).

Osadchuk riporta il caso di un alunno di quarta elementare (di 10-11 anni) di Kiev, che, **grazie all'origami, ha superato la timidezza che derivava dalla sua dislessia,** divenendo il capo del suo gruppo di amici, a cui ha insegnato l'arte (Osadchuk, 2017: 5). Come racconta Osadchuk nella sua intervista nella prossima sezione, gli psicologi ed origamisti russi Katrin e Yurii Shumakov hanno studiato il meccanismo degli origami come stimolante cerebrale, mostrando che l'arte degli origami influenza molto lo sviluppo individuale dei bambini a ragione della plasticità del loro cervello. Piegare la carta sviluppa le capacità motorie delle due mani, sulla base di un'attività armoniosa e di **un'interazione degli emisferi destro e sinistro,** portando piacere nel risultato ottenuto e nell'esperienza estetica (Shumakov, 2001; Osadchuk 2021b). Possiamo pensare che questa stimolazione positiva del cervello aiuti con i problemi di coordinazione, che a volte possono essere un sintomo di disturbi specifici dell'apprendimento. Nel caso dei dislessici, **l'effetto dell'origami si potrebbe combinare con l'azione mirata sul linguaggio, che l'esperanto favorisce. Inoltre, entrambe le attività possono stimolare la socializzazione, attraverso l'aiuto reciproco in momenti di difficoltà,** come gli atelier a distanza ed in presenza organizzati con crescente successo da parte di Osadchuk e Delmotte ben dimostrano.

Un altro esempio interessante di arteterapia è il lavoro fatto da Tali Wandel per **coniugare l'euritmia steineriana con la lingua internazionale**. Questa giovane israeliana, che insegna nella scuola Waldorf, è di madrelingua esperanto ed è la prima ad insegnare questo tipo di danza di gruppo su testi poetici, usando poesie in esperanto. **Sia l'esperanto che l'euritmia vogliono porsi come ponti tra le persone, viste tutte nelle loro diversità e nei loro tratti unici, che vanno sempre rispettati ed aiutati a svilupparsi in equilibrio con se stessi e con l'ambiente** (Madella, 2019c, 2019d, 2019e). Anche in questo caso possiamo pensare che l'euritmia potrebbe avere un effetto positivo sulle conseguenze della dislessia, aiutando l'inserimento degli alunni in un'attività di gruppo pronta ad adattarsi alle loro capacità ed a dare loro coraggio. Wandel ha presentato le sue idee, offrendone esempi concreti con lezioni pratiche, in numerosi congressi di esperanto nel mondo, coinvolgendo a volte anche altri euritmisti professionisti. Per adesso, però, sia nel caso dell'origami che dell'euritmia, l'arteterapia in esperanto attende ancora di essere provata continuamente in un contesto scolastico.

Nella prossima sezione vedremo una serie di interviste, a cominciare da quella ad una delle maggiori protagoniste degli esperimenti sulla propedeuticità dell'esperanto, che ci racconterà la sua esperienza in proposito.

INTERVISTA AD ELISABETTA VILISICS FORMAGGIO

L'ESPERANTO PER CREARE MAGGIOR INTERESSE NEI CONFRONTI DELLA LINGUA MATERNA ED IMPARARE MEGLIO LE LINGUE STRANIERE:

Elisabetta Vilisics Formaggio negli anni Ottanta ha svolto uno dei più importanti esperimenti in Italia sull'aspetto propedeutico dell'esperanto. In questa intervista del 19 agosto 2021, compilata originalmente nella lingua di Zamenhof per la Sezione Esperanto di Radio Cina Internazionale, ci racconta gentilmente le proprie esperienze in proposito.

AM: Alessandra Madella

EVF: Elisabetta Vilisics Formaggio

AM: Come le è venuta l'idea di fare un esperimento presso la scuola elementare Nicola Rocca di San Salvatore di Cogorno, in provincia di Genova, tra il 1983 e il 1988?

EVF: L'idea mi è nata grazie alle condizioni favorevoli:

Nell'anno 1982 il mio corso di esperanto per adulti era frequentato da due insegnanti, che lavoravano presso la scuola sopraccitata. Sugerii loro di usare l'esperanto, nel lavoro scolastico, come lingua di paragone per la lingua materna. Capivano la validità della mia idea, ma non si sentivano ancora pronte ad applicarla. Mi offrirono una collaborazione: se mi fossi occupata dell'insegnamento dell'esperanto, avrebbero fatto in modo che fosse utilizzato praticamente nel programma didattico.

Accettai la proposta. Ne seguirono due anni di fruttuosa collaborazione.

AM: Potrebbe descriverci l'esperimento? Cosa voleva misurare e in che modo?

EVF: Non consideravo questa iniziativa un esperimento scientifico, visto che non era mia intenzione confermare o refutare alcuna ipotesi. Volevo offrire un qualcosa di più agli alunni in armonia con il programma didattico tradizionale. Insegnai l'esperanto attraverso giochi, brevi conversazioni pratiche, letture, corrispondenze, sempre richiamando fin dall'inizio l'attenzione degli alunni sugli aspetti linguistici strutturali: regole fonetiche, grafiche, morfologiche e sintattiche, che poi le mie colleghe usavano per farli interessare di più alla loro lingua materna. In due anni i bambini acquisirono notevoli conoscenze ed abilità linguistiche. Decisi di documentarlo. Per questo effettuai diverse prove scritte ed orali e così la nostra iniziativa cominciò ad assumere tratti di esperimento.

In seguito, i nostri alunni continuarono gli studi presso la Scuola Media di Cogorno, dove cominciarono a studiare il francese (1985). Quando finirono il ciclo triennale, con il consenso e la partecipazione dell'insegnante di francese, adattammo i nostri esami a quella lingua. Comparando i risultati con quelli relativi all'esperanto, acquisimmo dati riguardo alle differenze nella facilità di apprendimento.

La speciale situazione mi spinse a proseguire la ricerca.

Gli alunni che avevano frequentato le nostre lezioni di esperanto frequentavano la scuola media insieme ad altri ragazzi, che non avevano studiato l'esperanto. Questi ultimi parteciparono con i primi all'esame finale. La comparazione dei risultati degli esami ottenuti dalle due diverse categorie (rispettivamente con o senza l'esperanto) ci permise di acquisire un'idea dell'utilità propedeutica dell'esperanto per il successivo apprendimento del francese.

AM: Come avete realizzato il progetto dal punto di vista pratico?

EVF: All'inizio degli anni Ottanta nei programmi delle scuole elementari non era stato ancora introdotto lo studio obbligatorio di una lingua straniera. Era ancora abbastanza facile trovare tempo e disponibilità per introdurre l'esperanto, se gli insegnanti di classe lo volevano. Occorreva solo il consenso dei genitori dei bambini in questione e dei dirigenti scolastici. Le due insegnanti di classi si occuparono di ottenere questi consensi. Io ricevetti il permesso di insegnare, come membro dell'Istituto Italiano di Esperanto, in qualità di esperta che collaborava a titolo gratuito.

Il programma durò per due anni scolastici, dai nove agli undici anni dei bambini. Parteciparono circa 30 alunni, divisi in due classi parallele. Le lezioni di esperanto erano una volta a settimana di pomeriggio, al di fuori dell'orario scolastico normale, e duravano 90 minuti. In tutto, quindi, si trattava di circa 80 ore aggiuntive dedicate all'esperanto nell'arco di due anni scolastici. I legami con la lingua materna e le altre materie veniva-

no curati dalle mie due colleghe nell'ambito del loro normale periodo d'insegnamento.

Per la mancanza di continuità e del necessario dialogo tra il primo e il secondo grado del sistema scolastico, nella scuola media le precedenti esperienze linguistiche degli alunni non vennero prese in considerazione e la loro efficacia propedeutica non venne consciamente sfruttata dagli insegnanti. Ma pensavo che le conoscenze latenti potessero comunque portare un certo vantaggio nello studio del francese. La curiosità su questo punto mi spinse a chiedere un esame finale.

AM: Come fu la risposta dei genitori?

EVF: Il loro consenso unanime si basava sulla fiducia personale nelle insegnanti di classe, che conoscevano già da tre anni. Accettarono le ore in più e accompagnarono regolarmente i figli alle mie lezioni pomeridiane, a cui partecipavano regolarmente anche le colleghe in questione.

AM: Che rapporti internazionali avevate stretto grazie a questo esperimento?

EVF: Per il limitato tempo disponibile dovetti rinunciare a rapporti troppo impegnativi. Scelsi contatti facilmente raggiungibili e semplici tecniche di corrispondenza: chiesi ad alcune delle mie conoscenze di paesi diversi di spedire all'indirizzo delle nostre classi cartoline della loro città con una breve descrizione in una lingua facile. Quando arrivavano uno dopo l'altro i saluti, li leggevamo, traducevamo e rispondevamo insieme. Alla parte linguistica aggiungevamo esplorazioni geografiche, l'uso pratico dei servizi postali ed altre componenti di valore educativo.

Inoltre, organizzammo una giornata dell'esperanto a scuola, a cui parteciparono diverse famiglie internazionali con bambini, tutti dall'Italia, a parte una coppia franco-giapponese con tre figli. Una bellissima esperienza.

AM: Che persone ed istituzioni vi aiutarono?

EVF: Le due insegnanti di classe si prendevano cura dei contatti personali con le famiglie e con l'ambiente scolastico. Adattarono il proprio programma didattico al progetto e offrirono 80 ore aggiuntive di lavoro volontario senza ricompensa finanziaria. Senza di loro non avrei potuto fare niente.

La collega di francese della scuola media accettò la nostra richiesta e dedicò due delle sue lezioni all'esame. Grazie a questo aiuto riuscimmo a realizzare la ricerca.

Come istituzione, devo menzionare l'Istituto Italiano di Esperanto, del cui nome mi sono servita ogni volta che dovevo provare la serietà dell'iniziativa. Ho proposto e svolto il mio lavoro sempre nel ruolo di direttore della sua Cattedra di Genova.

Purtroppo, non avevo trovato aiuto di esperti o modelli adatti nella letteratura specialistica per elaborare ed applicare i test, né per analizzare e valutare i risultati. Cercai di fare tutto con il mio ragionamento personale, ma sentivo costantemente la mancanza di tali esperienze. Il mio compito ne fu appesantito.

AM: Sapeva di altri esperimenti italiani e/o stranieri?

VF: Sì. Avevo letto di diversi casi descritti in passato.

Conoscevo in dettaglio i due consecutivi esperimenti internazionali dell'ILEI negli anni Settanta.

Avevo seguito con attenzione l'ammirevole lavoro dei miei colleghi italiani (Giovanni Pala a Cagliari, Gianfranca Braschi Taddei a Cesena, Nicola Lasalandra a Bari, Mirko Marcetta a Sotto il Monte, ...) Erano tutti in qualche modo esperimenti sull'insegnamento scolastico dell'esperanto, ma tutti casi separati e con diverse caratteristiche, non coordinati.

Sapevo delle teorie e delle preparazioni per le ricerche propedeutiche presso l'Istituto Cibernetico di Paderborn.

AM: Aveva già partecipato ad altri esperimenti?

EVF: Sì. Avevo partecipato al programma triennale dell'Esperimento in Cinque Paesi, organizzato dall'ILEI (1971-74), con una classe della Scuola Elementare San Pier di Canne, Chiavari, che rappresentava l'Italia.

Di tutte le mie esperienze questa è ad oggi la più memorabile.

Avevo avuto anche l'opportunità di lavorare come ospite presso l'Istituto di Cibernetica di Paderborn, dove aiutavo a preparare materiale audiovisivo per lezioni di esperanto.

AM: Come l'ha aiutata il suo esperimento a scrivere i libri di testo "Ludu kun ni!" (Gioca con noi!)?

EVF: Il contenuto dei libri di testo è maturato nella mia mente durante un insegnamento pluriennale. Imparare giocando significa per me divertirsi a scoprire le regole del gioco ed applicarle coscientemente continuando a giocare.

Questa era la base del mio metodo di insegnamento, per quanto riguarda l'esperanto.

I libri "Ludu kun ni!" erano supporti didattici per fornire ai bambini uno strumento di comunicazione semplice e regolare, attraverso cui potevano capire, tra l'altro, che cosa è una lingua e come funziona.

Le ricerche svolte presso le scuole di San Salvatore di Cogorno mi avevano suggerito che questo modello comunicativo fosse utile per facilitare l'apprendimento di una lingua successiva, perfino nel rapporto italiano-francese, e così aggiunsi il sottotitolo "Propedeŭtika lingvo-kurso por infanoj" (Corso di lingua propedeutico per bambini).

AM: Pensa che un esperimento del genere sarebbe più facile oggi, o meno?

EVF: Temo che oggi sarebbe molto più difficile per problemi organizzativi.

AM: Che cosa consiglierebbe a chi volesse fare un simile esperimento oggi?

EVF: Obiettività e prudenza!

Prima di proporre o chiedere qualcosa alle istituzioni scolastiche, è necessario preparare un piano molto serio, realizzabile, accettabile dal punto di vista professionale e burocratico, con eventuali varianti, ed avere un quadro chiaro delle proprie risorse.

INTERVISTA A RENATO CORSETTI

L'ESPERANTO PER MIGLIORARE LE CAPACITÀ METALINGUISTICHE

Renato Corsetti è stato professore presso la facoltà di Psicopedagogia delle Lingue e Comunicazione dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", nonché presidente della Federazione Esperantista Italiana (FEI) e dell'Associazione Mondiale di Esperanto (UEA). In questa intervista, registrata via Zoom il 24 settembre 2021, ci racconta del suo rapporto con Mauro La Torre e dei loro esperimenti per vedere se l'esperanto aiuta a sviluppare capacità metalinguistiche, particolarmente per quanto riguarda l'insegnamento dell'italiano.

AM: Alessandra Madella

RC: Renato Corsetti

AM: In che modo tu e Mauro La Torre avete collaborato per fare entrare l'esperanto nelle scuole?

RC: La nostra collaborazione incominciò quando io imparai l'esperanto, negli anni sessanta. Eravamo praticamente gli unici giovani del gruppo esperantista di Roma, quindi incominciammo ad occuparci di esperanto più o meno insieme. Ci perdemmo un po' di vista per un periodo. Ma ci ritrovammo, quando lui cominciò a lavorare all'Università Roma III ed io alla Sapienza. Lui lavorava nel laboratorio di Pedagogia Sperimentale e il suo capo, il famoso pedagogista Benedetto Verrecchi, era abbastanza favorevole all'esperanto. Quindi iniziammo un progetto di pedagogia sperimentale, cioè di insegnamento a distanza agli insegnanti di esperanto. Per entrare nelle scuole, bisognava prima di tutto insegnare agli insegnanti. All'epoca non c'era la rete ed i computer erano proprio all'inizio, per cui tutto si faceva tramite posta e telefono. Per controllare la pronuncia, ad esempio, bisognava telefonare agli insegnanti, che erano sparsi per tutta l'Italia. Questo progetto andò avanti per un paio di anni. Tenemmo anche degli esami formali per questi insegnanti all'Università Roma III. E poi ne fu fatta una seconda edizione. Fu usato come libro di base un corso di corrispondenza della FEI, che a sua volta era basato sul libro di Bruno Migliorini, *Manuale di Esperanto*.

Alcuni di questi insegnanti hanno poi voluto fare degli esperimenti a scuola e noi li abbiamo aiutati.

AM: Avete aiutato anche Giuseppina Piscopo per il suo esperimento in scuole romane per la sua tesi sulle abilità metalinguistiche?

RC: Sì. In quel periodo nel mio dipartimento della Sapienza c'era una professoressa, Maria Antonietta Pinto, che aveva lanciato questa idea delle abilità metalinguistiche in Italia. Ci incontrammo con lei e Mauro parecchie volte ed organizzammo un esperimento in alcune scuole di Roma per vedere se un insegnamento dell'esperanto producesse un miglioramento delle capacità metalinguistiche per quanto riguarda l'italiano. Facemmo esperimenti per tutto l'anno con delle prove di controllo e alla fine risultò che effettivamente la capacità metalinguistica degli alunni aumentava. Tra l'altro questi esperimenti li facemmo in un quartiere di Roma molto marginale, per cui potemmo constatare che anche in questi bambini di famiglie disagiate c'era un miglioramento della capacità metalinguistica. Piscopo poi scrisse la sua tesi di laurea su questo tema. Mauro nel frattempo era stato eletto presidente della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI) e quindi era molto interessato alle scuole.

AM: Cosa ci puoi dire della "Scuola Virtuale Tibor Sekelj" di Mauro La Torre?

RC: La "Lernejo Tibor Sekelj" di Mauro era un primo tentativo col computer di costruire una piattaforma, in cui si potessero registrare le scuole delle diverse parti del mondo che partecipavano all'esperimento. Non era ancora possibile una comunicazione simultanea tra scuole, perché eravamo sempre nell'epoca in cui la rete funzionava a tratti. Quindi Mauro stesso aggiornava questa piattaforma. Se una scuola in Giappone voleva partecipare, mandava l'elenco degli studenti e Mauro lo trascriveva. E poi assegnava dei compiti a queste classi, come confrontare dei proverbi delle varie culture. I risultati erano riportati su questo sito, che però all'epoca pochi potevano vedere. Era ancora un'epoca pionieristica. Mauro stesso si era laureato anni prima, facendo una tesi di linguistica computazionale. Quindi era un vero pioniere, che sapeva fare i programmi. Si era laureato alla Sapienza con Giorgio Cardona, che era un linguista, concentrandosi poi sul trattamento dei testi con il computer, per ricavarne delle statistiche sulla frequenza di uso delle parole o delle lettere. Erano studi interessanti, perché all'epoca anche per l'italiano bisognava ancora definire i concetti. Se trovi la parola "andammo", come la registri? La registri come verbo "andare"? La tieni da parte? Chiaramente in italiano "vado" è molto

più frequente di “andammo”. Però tutte e due le forme si richiamano al verbo “andare”. Quindi c’è una serie di decisioni da prendere e questa era la sua occupazione.

AM: Gli esperimenti di Mauro La Torre avevano a che fare con l’interculturalità?

RC: Sì. Mauro era convinto che l’esperanto servisse come ponte tra le culture. Diceva che i bambini italiani devono studiare anche i proverbi cinesi e viceversa, perché non si può restare chiusi in se stessi. La scuola Tibor Sekelj era basata principalmente sull’interculturalità. Per fortuna gli scambi tra classi cominciavano a diventare più facili, perché qualcuno cominciava ad avere il computer. Ma non tutti. Infatti l’esperimento, di cui parlavo prima, con gli insegnanti italiani fu fatto per posta, perché il computer non era generale. Avevamo problemi tipici italiani, perché al Sud le lettere con le lezioni non arrivavano. Quindi gli insegnanti si lamentavano e telefonavano all’università. Però la posta funzionava così, non c’era niente da fare.

AM: Cosa ci insegna retrospettivamente questo lavoro di Mauro La Torre?

RC: Ci insegna che la rete e tutte queste innovazioni sono da usare. Del resto i corsi di esperanto in zoom, che adesso si fanno, sono aumentati dappertutto, a Londra, ma anche in Italia, dovunque.

AM: Come siete arrivati ad occuparvi degli esperimenti sull’uso propedeutico dell’esperanto?

RC: Noi ci eravamo occupati soprattutto delle capacità metalinguistiche, che l’esperanto permette di acquisire nei confronti dell’italiano, sostituendo in parte l’insegnamento della grammatica. In quell’epoca erano apparsi i primi studi di Helmar Frank in Germania. Anche in Italia molti dicevano che questa era la soluzione di tutto. Quindi incominciammo ad occuparcene. Cercammo gli esperimenti di Frank e parlammo con lui. Alla fine cominciammo a scrivere degli articoli che ponevano dei dubbi sull’assoluta efficacia dell’insegnamento dell’esperanto per apprendere altre lingue, basati sul fatto che bisogna sempre tenere conto della lingua di partenza e della lingua da studiare. Ad esempio, l’esperanto non può davvero aiutare un tedesco ad imparare l’olandese, perché è una cosa che non si regge logicamente, visto che olandese e tedesco sono già molto più simili tra di loro di quanto non lo siano all’esperanto.

Certo, ci fu l’esperimento di Elisabetta Formaggio a Cogorno, che provò che l’esperanto aiutava un po’ i bambini italiani con il francese, a riconoscere aggettivi, sostantivi e verbi. Però tra italiano, francese ed esperanto siamo più o meno nello stesso ambiente. Ma noi avevamo molti dubbi su quello che molti esperantisti dicevano: “Studiate l’esperanto e poi apprenderete l’inglese molto più facilmente”. Secondo noi si trattava di un’affermazione esagerata, anche se c’è comunque un aiuto per quanto riguarda le capacità metalinguistiche, per il fatto di aver già appreso una lingua straniera e di averlo potuto fare facilmente. Quindi rivedemmo tutti gli esperimenti fatti fino ad allora, facemmo molti studi e scrivemmo un po’ di articoli, partendo da questo punto di vista. Stiamo parlando degli anni novanta, inizio duemila.

AM: Cosa pensavate degli altri esperimenti italiani e stranieri?

RC: Ci sono stati esperimenti di vario tipo e li avevamo distinti chiaramente nei nostri studi. Alcuni esperimenti, come ad esempio quello di Cesena o quello che fece l’ILEI in un periodo precedente, con Helmut Sonnabend e Mario Dazzini, provavano che l’esperanto è facile da imparare. Però questo non ha niente a che vedere con le idee di Frank che l’esperanto produca una grande facilità di apprendimento di altre lingue. Questi esperimenti si limitavano a dire che l’esperanto è facile da imparare, il che è comunque un risultato importante, che concorda con le nostre esperienze nel campo.

C’era invece all’epoca un altro grande filone di idee, che secondo noi era sbagliato, perché si basava su una confusione di base. Molti parlavano degli esperimenti di István Szerdahelyi in Ungheria. Ma, in realtà, Szerdahelyi non fece nessun esperimento. Lui si limitò ad aprire dei libri di testo per imparare le lingue e vide che un ungherese, che avesse studiato l’esperanto, se studiava poi l’italiano, trovava che 40 per cento delle radici erano comuni ad entrambe le lingue. Se studiava il tedesco, trovava che 30 per cento delle radici erano comuni. Lo stesso si poteva calcolare per altre lingue. Questo però non è un esperimento. Si tratta solo di un esame comparativo dei libri di testo, che è sicuramente utile e legittimo in sé. Ma da qui non si può davvero concludere, come molti facevano e continuano a fare, che l’esperimento di Szerdahelyi abbia provato che un ungherese, che abbia studiato l’esperanto, impari il tedesco nella metà del tempo di uno che non lo abbia studiato.

Secondo me, l’esperimento più valido rimane comunque quello fatto negli anni 20 dall’americano Edward Thorndike, che prendeva in considerazione più lingue da studiare ed era il più obiettivo, anche per il fatto che lo studioso non era esperantista e quindi era imparziale. Molti altri esperimenti sono stati fatti in ambiente anglofono con bambini inglesi, neozelandesi, australiani, che poi dovevano studiare il francese. In questo

caso, chiaramente l'esperanto aiuta, perché il bambino inglese normalmente non ha idea di che cosa sia un sostantivo, di che cosa sia un aggettivo e di che cosa sia un verbo in una lingua più morfologicamente ricca come il francese o l'italiano. Questo succede perché in inglese non ci sono delle marche, che ti dicono se si tratta di un sostantivo o un aggettivo. "Post" (posta) per gli anglofoni è sostantivo, verbo, aggettivo: è tutto. Quindi il bambino inglese con l'esperanto incomincia a capire questi concetti, che sono effettivamente molto nuovi per lui, come per i bambini cinesi abituati alla sintesi degli ideogrammi. La lingua internazionale può effettivamente aiutarli a sviluppare abilità metalinguistiche.

Noi studiammo tutti questi esperimenti, scrivemmo articoli, parlammo in convegni. Mi ricordo che andammo una volta a Budapest all'Università ELTE. Ma non raccogliemmo tante approvazioni, a parte forse da Ilona Koutny e da Klaus Schubert, che poi ci fece pubblicare un saggio nel suo libro. Siamo andati avanti fino alla scomparsa di Mauro.

AM: Secondo te che cosa avrebbe fatto Mauro La Torre se non fosse morto così presto?

RC: Lui aveva una buona posizione all'università, perché nel Laboratorio di Pedagogia Sperimentale si vedevano tutte le cose innovative. All'epoca una grossa innovazione era che la gente incominciava ad iscriversi agli esami universitari in rete, con tanti problemi che adesso sono inimmaginabili. Mauro lavorava in questo campo e aveva molti progetti con l'esperanto. Sicuramente avrebbe continuato in qualche modo la scuola Tibor Sekelj per far parlare le classi tra di loro da tutto il mondo. E poi avrebbe continuato i suoi studi di statistica linguistica. Non so se avrebbe fatto altri esperimenti nelle scuole, perché a quel punto lui era un po' lontano dal mondo della scuola. Praticamente insegnava ad insegnanti. Ma per convincere una scuola a fare un esperimento, tu devi stare nella scuola, parlare con preside, con gli insegnanti ed i genitori.

AM: Qualche anno fa tu hai anche aiutato Angela Tellier con l'esperimento propedeutico "Springboard to Languages" in Inghilterra.

RC: Sì, avevo scritto il documento scientifico iniziale ed ho aiutato Angela. Ma i risultati, in realtà, sono meno grandiosi di come vengono a volte presentati: alla fine di un anno, due anni, il bambino inglese riconosce tre, quattro, cinque radici in esperanto ed in altre lingue, non molto di più. I maggiori miglioramenti si sono visti negli alunni meno dotati nello studio delle lingue. Che l'esperanto aiuti soprattutto bambini con difficoltà l'aveva provato anche l'esperimento di J. C. Halloran fatto in Inghilterra negli anni 50, in una scuola in cui si studiava il francese. Ma bisogna anche considerare che i bambini inglesi sono comunque carenti in fatto di conoscenze metalinguistiche e l'esperanto potrebbe almeno aiutarli da questo punto di vista.

AM: Pensi che sarebbe possibile fare un esperimento in Italia adesso?

RC: È possibile, però devi essere ben inserito in una scuola, direttamente o tramite un amico, perché se il preside riceve una richiesta da fuori, non la considera molto. Se sei dentro, puoi farlo. Ci sono tanti esperimenti che si potrebbero fare. Adesso tutti studiano l'inglese. Si potrebbe fare qualche esperimento per vedere come gli italiani interpretano l'inglese. Forse l'esperanto aiuterebbe anche i ragazzi italiani a sistematizzare concetti come verbo o sostantivo. Perché, per usare l'esempio che abbiamo fatto prima, gli italiani vedono "post" in inglese e subito pensano che funzioni semplicemente come l'italiano "posta". Ma non è così, perché in inglese, come in cinese, c'è una flessibilità tra le classi di parole che in italiano non c'è. Le pubblicità di Londra dicono "Bin It!", mettilo nel cestino. "Bin" è il nostro "cestino". Per dire "cestinalo" in italiano, devi passare attraverso un verbo ed un "lo" finale. E ce ne sono tantissimi di questi esempi. Proprio oggi alla fermata dell'autobus ho visto questa pubblicità del sindaco di Londra per una campagna sulla riduzione del traffico automobilistico: "One short walk? Bike it. Walk it." Se lo traducessimo letteralmente, sarebbe: "Un breve percorso? Bicicletta-lo. Camminalo". Quindi vedere come i ragazzi italiani capiscono queste frasi potrebbe essere un esperimento.

Ma se ne possono pensare molti altri. Ad esempio, vedere se con l'uso dell'esperanto si riescono a migliorare i risultati d'italiano dei test INVALSI nelle scuole italiane, secondo me, è senz'altro un esperimento da fare.

INTERVISTA AD ERMANNIO TARRACCHINI

L'ESPERANTO, LA DISLESSIA ED IL PROTAGONISMO MONTESSORIANO

Ermanno Tarracchini era docente di ruolo per il sostegno agli alunni con disabilità presso la Scuola Secondaria di Primo Grado “Cavour” di Modena, dove ha insegnato l’esperanto per partecipare a scambi con altre scuole europee. La sua ricerca scientifica a livello universitario si concentra ora soprattutto sulla pedagogia montessoriana e la lingua dei segni. In questa intervista, compilata il 26 settembre 2021, ci spiega il modo in cui l’esperanto può rafforzare l’autoapprendimento ed il protagonismo dei bambini.

AM: Alessandra Madella

ET: Ermanno Tarracchini

AM: Come ti sei avvicinato all’esperanto?

ET: Per merito della dott.ssa Antonietta Bernardoni e poi attraverso le lezioni, che Luisa Oberrauch e Vittorio Madella impartivano anche ai miei studenti presso la Scuola “Cavour” di Modena.

AM: Che esperienza hai avuto dell’insegnamento dell’esperanto nelle scuole italiane ed europee?

ET: Abbiamo fatto dei corsi di esperanto nella mia scuola per vari anni in preparazione ai viaggi europei di insegnanti e studenti di esperanto in Bulgaria, Spagna, Portogallo, Romania, Lituania, Inghilterra e Francia, dove abbiamo soggiornato presso il castello di Grésillon, che è un centro culturale esperantista. Grazie al progetto AKEL 1 e AKEL 2 (Comunicazione Alternativa tra Scuole Europee), abbiamo potuto incontrare e scambiare esperienze e cultura.

AM: Quando hai iniziato ad occuparti della scuola Montessori?

ET: Applicavo alcuni principi del metodo dove e quando potevo già agli inizi degli anni 80, quando ero ancora supplente alle mie prime esperienze di insegnamento della matematica e delle scienze nella scuola media. Formavo gruppi di lavoro. Io procuravo i libri ed i materiali di studio e ricerca, poi loro preparavano in modo autonomo gli esperimenti e le lezioni, che tenevano poi di fronte ai compagni. Erano liberi di organizzare le lezioni come volevano, con proiezioni, musiche, esperimenti, scenette teatrali... Io intervenivo solo se era richiesta una spiegazione ad integrazione della loro o quando dicevano di non aver capito un concetto. L’attenzione e l’apprendimento di tutti erano assicurati.

AM: Che possibili punti di contatto vedi fra l’esperanto e la scuola Montessori?

ET: L’autoapprendimento, l’autocorrezione ed il protagonismo apprenditivo

AM: Che risposte hai avuto da insegnanti esperantisti di vari paesi alla tua proposta di avvicinare l’esperanto alla scuola Montessori?

ET: Purtroppo non ho potuto ancora approfondire questa possibilità in concreto. Invece l’insegnante australiana Penny Vos l’ha sperimentata con successo, ad esempio nelle scuole indonesiane.

AM: Ci puoi descrivere l’attività di Penny Vos nelle scuole dell’Indonesia?

ET: Ho incontrato e scambiato esperienze con Penny Vos in diverse occasioni, soprattutto in Cina nell’isola di Hainan per il corso di formazione per insegnanti di esperanto. Ho ritenuto il suo metodo molto valido, perché rispetta i tempi del bambino che, utilizzando il metodo montessori, impara da solo con i materiali autocorrettivi montessoriani tradotti in esperanto.

AM: Pensi che gli stessi argomenti possano essere usati per le scuole montessoriane di altri paesi?

ET: Sì, certamente. Anzi, penso che li proporrò in un progetto sperimentale che stiamo portando avanti in provincia di Modena, dal titolo “Universalità pedagogica del pensiero montessoriano”

AM: Ultimamente ti stai interessando molto della lingua dei segni. Che possibili rapporti vedi tra la lingua dei segni, l’esperanto e la scuola Montessori?

ET: Io e la mia collega Valeria Bocchini, come insegnanti per il sostegno, abbiamo utilizzato Lingua dei Segni ed Esperanto per animare scenette teatrali per il recupero delle difficoltà di comunicazione (autismo

ed altro) e di lettura, cioè quella che gli psicologi definiscono “Dislessia.” Per noi si tratta solo delle difficoltà di apprendimento causate da un non incontro tra metodo utilizzato per l’insegnamento e profilo pedagogico di apprendimento individuale degli studenti. In questo campo abbiamo avuto risultati eccellenti, in quanto l’esperanto ha delle regole grammaticali semplici e fa corrispondere in modo univoco i grafemi con i fonemi attraverso segni “accenti” grafici inglobati nel grafema, che dicono come devi pronunciarlo. Questo permette di ricorrere ad una percezione-evocazione visiva delle parole da leggere, adatta per queste difficoltà di lettura. Il tutto con l’attenzione pedagogica montessoriana al protagonismo dello studente, stando un passo indietro (seguimi e non precedermi) per “aiutarlo a fare da solo”.

INTERVISTA AD ALEXANDRE ANDRÉ

L'INSEGNAMENTO SPERIMENTALE DI ESPERANTO NELLE SCUOLE FRANCESI

Alexandre André è professore di matematica ed esperanto presso il liceo Charles de Gaulle di Chaumont ed è membro della Commissione Istruzione di Espéranto-France, che è riuscita a ricevere un'approvazione ministeriale per l'insegnamento sperimentale della lingua internazionale in tutte le scuole francesi. In quest'intervista del 19 settembre 2021, compilata originariamente in esperanto, ci spiega come è stato possibile raggiungere questo risultato e cosa ha permesso di fare.

AM: Alessandra Madella

AA: Alexandre André

AM: Quando è cominciato l'insegnamento sperimentale dell'esperanto nelle scuole francesi? Chi può insegnarlo?

AA: Già da anni ci sono insegnanti che propongono un gruppo di studio o corsi facoltativi agli allievi, se i presidi sono d'accordo. Anch'io ho cominciato ad insegnare così nel 2015. Dal 2017 c'è una lettera sottoscritta ufficialmente dal Ministero dell'Istruzione (allegata), che asserisce positivamente che corsi sperimentali di esperanto possono essere tenuti nelle scuole, dove un insegnante ed i dirigenti decidono di realizzarli. Bisogna solo che si sia già un insegnante della scuola. Quindi il problema è che dobbiamo trovare persone che parlino l'esperanto, ma che siano anche insegnanti in servizio e che sappiano che si può insegnare la lingua. In questo momento i nostri sforzi in Francia sono volti a trovare il modo appropriato per far conoscere agli insegnanti questa possibilità. Ma, naturalmente, possono anche esserci lezioni, se insegnanti che non parlano l'esperanto, ma a cui piace la lingua, decidono di fare venire un conoscente esperantista per presentarla agli alunni!

AM: Quali sono le parti più facili e più difficili del vostro lavoro? L'insegnamento dell'esperanto era già stato riconosciuto a livello ministeriale in passato?

AA: Ho personalmente notato che è facile interessare i giovani alla lingua per il suo apprendimento rapido, il suo divertente sistema di composizione delle parole e la possibilità di parlarsi in una "lingua segreta". La parte più difficile, però, è "creare" nuove scuole, che abbiano un insegnante di esperanto. Prima della pandemia eravamo riusciti ad avere circa 300 allievi in 13 scuole. Un risultato notevole! Ma per il fatto che l'insegnamento è dovuto poi avvenire in rete o solo in parte in presenza nelle scuole, l'esperanto è stato insegnato meno come materia durante gli ultimi due anni. Per quanto riguarda la storia, a mia conoscenza, nel ventesimo secolo era già avvenuto un riconoscimento ministeriale dell'insegnamento dell'esperanto: sono documentati i corsi di esperanto nel quadro del movimento pedagogico Freinet dagli anni venti, nonostante il Ministro dell'Educazione di allora, Léon BÉRARD, li avesse molto sottovalutati. Per fortuna nel 1938 il Ministro Jean ZAY ha lodato l'insegnamento dell'esperanto.

AM: Che esempi conoscete di simili sviluppi in altri paesi e quanto sono importanti per voi? Come possono aiutarvi gli esperantisti nel vostro lavoro?

AA: So che in un'università della Polonia i giovani possono scegliere l'esperanto come normale materia di studio, per cui ricevono crediti ECTS (cioè del Sistema europeo di trasferimento e accumulazione dei crediti). In Slovenia ci sono altri tipi di corsi d'esperanto ed Emmanuel DESBRIÈRES, un insegnante di storia francese, è riuscito ad organizzare un viaggio d'istruzione insieme a colleghi sloveni. Anche in Cina ci sono corsi di esperanto in diverse scuole ed università – mia moglie ed io l'abbiamo constatato di persona nel 2018 durante un viaggio attraverso l'Asia: tra l'altro nelle città di Beijing e Kunming. Questo è importante, perché si può stabilire una comunicazione con questi paesi e perfino organizzare scambi di video tra studenti. Quindi, per aiutarci, gli esperantisti di altri paesi dovrebbero cercare di insegnare di più la lingua per aumentare questi scambi. Nella lista di Edukado.net, dove gli insegnanti di esperanto di tutto il mondo registrano volontariamente i propri corsi, si trovano attualmente meno corsi di esperanto in scuole che non in università. Se ci fossero più corsi di esperanto in scuole estere, gli esperantisti francesi potrebbero pubblicizzare più facilmente presso i propri colleghi la possibilità di tenere corsi di esperanto nelle scuole francesi.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE

Paris le 9 2 AVR. 2017.

Direction générale de
l'enseignement
scolaire

Service de
l'instruction publique
et de l'action
pédagogique

Sous-direction des lycées
et de la formation
professionnelle tout au
long de la vie

Bureau des formations
générales
et technologiques

DGESCO A2-1
n° 2017-0034

Affaire suivie par
Alexandre Calvez
Téléphone
01 55 55 34 48
Courriel
alexandre.calvez
@education.gouv.fr

110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Monsieur,

Par un courriel en date du 22 février 2017, vous avez bien voulu adresser un projet de compte-rendu de la réunion qui s'est tenue dans les locaux du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) le 14 février dernier. Je souhaitais tout d'abord vous remercier de nous avoir transmis ce document avant de le communiquer aux adhérents du mouvement Espéranto-France.

Comme mes services ont pu le rappeler le 14 février dernier, la diffusion d'une langue dans le système éducatif français ne peut être encouragée par le MENESR qu'à la condition que soient satisfaits deux principaux critères : l'existence d'un vivier d'élèves et la présence d'un personnel formé sur les plans universitaire et pédagogique.

Or, à ce stade, en dépit d'une démarche reconnue comme très encourageante, ces deux conditions ne semblent qu'insuffisamment satisfaites. En effet, il demeure actuellement difficile de définir avec précision le vivier d'élèves intéressés par un enseignement d'espéranto. Par ailleurs, la validation, par les intervenants en charge de l'enseignement de l'espéranto, du niveau C1 ne saurait justifier à elle seule les qualités pédagogiques et didactiques requises à l'enseignement d'une langue vivante.

Pour autant, comme il vous l'a été indiqué par mes services, bien qu'il soit prématuré de travailler à l'élaboration d'une convention portant sur la diffusion de l'enseignement de l'espéranto dans le système éducatif français, il est tout à fait possible d'entreprendre, dans les établissements où l'enseignement de l'espéranto pourrait se développer, une démarche expérimentale à l'échelle locale.

Pour rappel, l'article L401-1 du Code de l'éducation prévoit que : « Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations, pour une durée maximum de cinq ans, portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif, les échanges ou le jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire. Ces expérimentations font l'objet d'une évaluation annuelle. »

Les directeurs d'école et chefs d'établissement souhaitant proposer à leurs élèves une démarche expérimentale intégrant l'enseignement de l'espéranto pourront, le cas échéant, rentrer en contact avec les conseillers académiques en Recherche-développement, innovation et expérimentation (CARDIE). Les coordonnées de ces interlocuteurs privilégiés sont disponibles sur le site EDUSCOL .

Je vous serais enfin reconnaissante de faire parvenir à mes services les conclusions de l'évaluation annuelle de cette démarche expérimentale.

Je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

La directrice générale de l'enseignement scolaire



Florence ROBINE

AM: Cosa rende speciale il contesto francese? Che argomenti avete usato per convincere il Ministro ed i presidi? Cosa pensano i genitori dei vostri allievi?

AA: Per quanto mi sembra di capire, noi godiamo di una situazione particolarmente favorevole, per il fatto che abbiamo ricevuto la lettera ministeriale, di cui parlavo sopra, e che la Commissione Istruzione dell'associazione nazionale Espéranto-France è già stata ricevuta due o tre volte presso il Ministero durante l'ultimo decennio. Ho partecipato ad una di queste riunioni e mi è sembrato che i nostri argomenti più efficaci siano stati la possibilità di 1) contattare alunni di altri paesi (attraverso viaggi, corrispondenza, scambi di video...) e 2) passare gli esami KER (Quadro Comune Europeo di Riferimento), che permettono di ottenere un attestato riconosciuto dall'Unione Europea.

Nella mia scuola secondaria la vicepreside – che ha collaborato con me per offrire una sessione KER – è particolarmente entusiasta del fatto che alcuni dei nostri alunni possano scrivere nel curriculum che parlano una lingua in più, rispetto agli altri alunni loro coetanei. Non saprei davvero per i genitori, ma so per certo che alcuni alunni hanno menzionato l'effetto positivo dell'esperanto, che li ha aiutati a capire meglio alcuni tratti grammaticali del francese e di altre lingue – quindi sicuramente anche i genitori saranno felici che i figli abbiano si sentano un po' meglio durante le lezioni di lingue! Ho anche sentito parlare di un effetto positivo dell'esperanto nei confronti della dislessia, come ha sentito anche la mia vicepreside, ma personalmente non conosco abbastanza a fondo questo campo per poterlo dire con certezza.

AM: Che materiali didattici usate?

AA: Cerco di usare il più possibile risorse, che piacciono agli alunni: video di YouTube, canti, messaggi nei social media, ecc. A parte questo, uso contenuti che mostrano aspetti della cultura esperantista: i saluti dei delegati dei vari paesi durante i Congressi Mondiali, poesie o siti web in esperanto, ... Uso anche materiale più tradizionale (come manuali e libri di esercizi): ad esempio, Gerda malaperis! di Claude Piron, Tendaraj Tagoj di Stefan MacGill, i racconti della spia 006, Metodo 11 di Renée Triolle ed Edmond Ludwig, ...

AM: I tuoi colleghi parlano dell'esperanto durante le lezioni di altre materie? Riuscite ad organizzare qualcosa insieme?

AA: Ho colleghi che sono simpatizzanti dell'esperanto, sanno dire “Saluton!” (Ciao!) e sono in grado di chiedere come stiamo e rispondere; gli alunni lo sanno. Due o tre anni fa un manifesto in esperanto è apparso in un manuale di storia e il mio collega ha detto ai ragazzi che potevano chiedermi più informazioni sulla lingua, se volevano. A parte questo, sono molto felice e riconoscente che gli insegnanti delle altre lingue (inglese, spagnolo, tedesco, italiano e latino) vengano da me, quando c'è un “evento linguistico” nella scuola, di modo che possiamo partecipare con gli alunni di esperanto: il seminario europeo sulle lingue, la giornata speciale dell'insegnamento delle lingue, quando gli alunni diventano insegnanti, e così via!

INTERVISTA A LARYSA OSADCHUK

ORIGAMI ED ESPERANTO COME VALIDI STRUMENTI IN PEDAGOGIA ED ARTETERAPIA

La biologa Larysa Osadchuk è la persona che ha studiato di più la relazione tra origami ed esperanto ed il loro uso in pedagogia ed arteterapia come aiuto alla comunicazione. In questa intervista del 15-17 settembre 2021, compilata originariamente in esperanto, ci racconta il suo percorso teorico e pratico in questo ambito innovativo, che potrebbe avere applicazioni nelle scuole.

AM: Alessandra Madella

LO: Larysa Osadchuk

AM: Da quando ti occupi di origami e di arteterapia?

LO: Mi occupo di origami dal 1992 o 1993. Ho cominciato ad impararlo nel centro di origami di Mosca, dove ho sentito del suo uso in pedagogia ed arteterapia. Ho studiato i materiali della Prima conferenza Internazionale sull'Origami in Educazione e Terapia tenuta a Brighton nel 1991. I medici e pedagoghi presenti hanno mostrato come l'utilizzo dell'origami abbia permesso di ottenere risultati molto efficaci nel loro lavoro pratico (Smith, 1992).

Nel 2000, dopo il mio ritorno a Kiev, ho organizzato il Club di Origami di Kiev nel Centro per la Creatività Scientifica e Tecnica per Bambini e Ragazzi. Per 14 anni l'associazione ha contribuito a sviluppare le conoscenze sull'origami non solo come arte, ma anche in diversi campi della scienza, della tecnica, dell'architettura, del design, della pedagogia e dell'arteterapia. Con il sostegno dell'ambasciata giapponese, abbiamo organizzato ogni anno esposizioni internazionali, a cui hanno partecipato molti bambini ed insegnanti da diverse parti dell'Ucraina e da altri paesi. Per mostrare il potenziale dell'origami in pedagogia ed arteterapia, abbiamo organizzato presentazioni, seminari e laboratori per diversi pubblici, inclusi laboratori nelle scuole, in ospedali pediatrici, ecc.

Nel 2006 sono diventata membro dell'Associazione Ucraina di Arteterapia e ho tenuto alcune presentazioni e laboratori sull'uso dell'origami in arteterapia durante la terza conferenza scientifica e pratica organizzata dall'associazione. Ho lavorato un po' con i bambini con disabilità visiva e sono rimasta sorpresa di come l'origami li sappia entusiasmare.

AM: Quando hai iniziato a pensare che si sarebbero potuti combinare origami ed esperanto?

LO: Avevo sentito da tempo parlare dell'esperanto, ma ho incominciato a studiarlo solo nel 2012. Pian piano mi sono accorta che ci sono molti tratti comuni tra origami ed esperanto nei loro principi strutturali e pratici, nonché nella loro utilità come mezzi efficaci per facilitare la comunicazione.

Dal 2014, abbiamo creato in Francia l'associazione "Animation Création Culture Origami", uno dei cui scopi principali è la diffusione di origami ed esperanto nelle scuole e nelle università 1) come mezzi universali per sviluppare le capacità individuali, 2) come strumenti utili in diverse professioni e 3) come due lingue, verbale e non verbale, che aiutano nella comunicazione internazionale. A mio parere, l'origami può aiutare ad introdurre l'esperanto nelle scuole, se proponiamo di usarli insieme come due strumenti molto efficaci per sviluppare l'intelligenza dei bambini.

AM: Quali sono i punti di contatto tra origami ed esperanto?

LO: I punti di contatto sono molti. Infatti, entrambi:

- sono logici e precisi;
- assomigliano ad un gioco di costruzioni;
- sono semplici da imparare ed insegnare;
- permettono di raggiungere abbastanza rapidamente dei risultati notevoli (risparmiando tempo ed energia);
- creano un ambiente di intercomprensione e fiducia, portando un sentimento di gioia.
- facilitano la comunicazione.

Origami ed esperanto non sono solo un'arte ed una lingua. Entrambi hanno un grande potenziale per lo sviluppo dell'intelligenza, particolarmente per quanto riguarda logica, memoria, concentrazione e capacità di trovare rapidamente la soluzione più efficace. Entrambi possono favorire le relazioni culturali internazionali,

con valori di pace e rispetto reciproco per tutto il mondo.

AM: Potresti parlarci di più della pratica dell'origami nell'arteterapia?

LO: La pratica dell'origami nell'arteterapia è conosciuta già da più di 30 anni. Dopo la conferenza di Brighton, di cui parlavo sopra, ce ne sono state altre cinque o più. Gli atti dei convegni sono stati pubblicati e si possono trovare facilmente.

Ci sono molti esempi di come l'origami viene usato in arteterapia:

- psicoterapia (disturbi psicoemotivi, schizofrenia, autismo);
- riabilitazione dei disturbi specifici dell'apprendimento;
- riabilitazione delle persone con disabilità sensoriali (visiva, uditiva, ecc.);
- riabilitazione delle malattie del sistema osteomuscolare;
- riabilitazione di pazienti con tumori o problemi cardiaci;
- reinserimento sociale di tossicodipendenti, alcolisti e carcerati;

AM: Qual è la relazione tra l'origami e le altre forme di arteterapia?

LO: Nel 2006 e 2009, durante il mio intervento “Spazio di Arteterapia: Caos, Struttura, Elemento” presso l'Associazione Ucraina di Arteterapia (incluso negli Atti della Sesta Conferenza Pratica Internazionale ed Interdisciplinare: “Origami, nuova prospettiva nell'arteterapia”), ho proposto di considerare l'origami come un metodo integrale, che riunisce gli altri metodi di arteterapia:

- teatroterapia (teatro dei burattini con origami);
- arteterapia del colore;
- terapia attraverso il gioco (trucchi e rompicapi con origami);
- terapia attraverso le favole: favole di origami;
- terapia attraverso il ritmo (spesso il piegare gli origami si basa su movimenti ritmici della mano destra e sinistra, che assomigliano ai ritmi di canto e danza);
- maschere.

AM: Cosa puoi dirci in particolare dell'influsso dell'origami sul cervello?

LO: È una domanda molto interessante, ben esplorata da Yurii e Katrin Shumakov, psicologi ed origamisti russi, che hanno mostrato molti cambiamenti positivi nei bambini, che avevano praticato l'origami per qualche anno (Shumakov, 2001). Infatti, gli origami:

- Equilibrano il lavoro dei due emisferi del cervello – logica ed immaginazione – grazie all'intenso lavoro delle due mani, e non solo della destra come durante le altre attività;
- Sviluppano la capacità delle dita di controllare precisamente i movimenti;
- Rafforzano concentrazione e memoria;
- Abbassano il livello di ansia;
- Aumentano la fiducia in se stessi e negli altri componenti del gruppo, creando un ambiente gioioso.

Di questo ho anche parlato in un mio articolo per il giornale francese degli origamisti *Le Pli* (Osadchuk, 2017).

AM: Come si potrebbero combinare le proprietà terapeutiche dell'origami con la possibile efficacia curativa dell'esperanto?

LO: Non so molto sull'efficacia curativa dell'esperanto. Posso solo dire che l'eminente psicologo esperantista Claude Piron sottolineava un dettaglio: quando si parla l'esperanto, il cervello è più libero di reagire spontaneamente e di seguire una via logica per esprimersi. Questa dà un senso di gioia e di libertà. Gli stessi sentimenti appaiono durante la pratica dell'origami: il processo di piegare assomiglia ad uno spettacolo ed il risultato ci riempie di meraviglia, allargando il nostro spirito ed aumentando la nostra fiducia in noi stessi. Quindi, possiamo supporre che la combinazione di origami ed esperanto aumenterebbe questo stato emotivo positivo, così importante nella terapia in generale.

AM: Come la pratica dell'origami può aiutare ad imparare l'esperanto?

LO: L'origami aiuta sempre ad imparare le lingue. Ci sono diversi metodi di gioco, che possono essere molto utili ed adatti all'insegnamento: favole e teatro di burattini con gli origami, uso di modelli mobili, ecc. L'origami può illustrare visivamente molte nozioni (colori, direzioni, preposizioni, nomi di oggetti...). L'origami e l'esperanto assomigliano a giochi di costruzione e si può usare quest'aspetto per insegnare l'e-

speranto attraverso l'origami, che dovrebbero essere temi dell'istruzione di base, come la tavola pitagorica. Non dobbiamo dimenticarci che piegare un origami si basa su principi geometrici ed è quindi uno strumento appropriato per catturare l'attenzione dei bambini, quando si insegna matematica a scuola. Del resto, è provato che anche l'esperanto, in quanto lingua logica, aiuta con la matematica.

Sarebbe interessante fare vedere ai responsabili dei programmi didattici che origami ed esperanto possono essere mezzi molto utili per sviluppare le generali capacità intellettive dei bambini. Questi strumenti possono diventare valide ed utili basi di conoscenza, che non richiedono molto tempo o spesa per grandi risultati.

AM: Hai insegnato l'origami in esperanto nelle scuole?

LO: Per adesso non l'ho insegnato nelle scuole, anche se sarebbe sicuramente interessante riuscire a fare vedere anche in quell'ambito come la combinazione di esperanto ed origami moltiplica il loro effetto positivo. L'origami si usa sempre di più nelle scuole, per insegnare matematica, lingue, fare corsi d'orientamento ai bambini per le loro future professioni, nonché nel lavoro di psicologi ed animatori. L'esperanto potrebbe sicuramente trovare altrettante applicazioni pedagogiche.

Anche se non ho insegnato origami in esperanto nelle scuole, prima della pandemia ho avuto l'opportunità di tenere molti laboratori in presenza per diversi gruppi di adulti e bambini durante diversi incontri internazionali di esperanto in Francia, Italia e Portogallo.

AM: Com'è stata la tua attività durante la pandemia?

LO: Durante la pandemia ho iniziato a tenere laboratori settimanali di origami in esperanto a gruppi internazionali di esperantisti ed origamisti via Zoom, che continuano tuttora grazie al sostegno dell'Associazione Esperantista Iraniana (IREA). Durante questi incontri parlo solo in esperanto, mostrando come fare diverse forme di origami. In particolare, essendo biologa di formazione, mi piace mostrare e spiegare forme di animali e piante, parlando della necessità di rispettare la biodiversità e di promuovere lo sviluppo sostenibile. Non tutti i partecipanti dei miei laboratori virtuali sanno l'esperanto o sono origamisti esperti. Ma sia l'esperanto che l'origami sono così facili e logici, che tutti riescono a seguire, a imitare le forme che propongo, ad aiutarsi a vicenda e, in certi casi, anche a sviluppare i propri modelli personali. Molti partecipanti mi hanno mandato foto e video in esperanto dei loro origami per la Giornata Internazionale della Terra.

Sicuramente, nella situazione attuale, l'insegnamento a distanza è la forma più appropriata, perché riduce i contatti fisici e diminuisce il pericolo di infezione. Siccome i problemi legati al virus non spariranno subito, bisogna abituarsi all'insegnamento virtuale, in cui si possono anche trovare dei vantaggi. Mi sembra che l'origami e l'esperanto, grazie al loro potenziale ludico e spettacolare, possono aiutare in questa situazione e rendere l'insegnamento in rete più accattivante per i bambini.

BIBLIOGRAFIA

- ABEYWICKRAMA, Priyanvada. "Why Not Non-Native Varieties of English As Listening Comprehension Test Input?" *RELC Journal*. Vol. 44 1 2013: 59-74.
- AIZIÈRE, J. *Pourquoi les instituteurs doivent apprendre l'espéranto*. Paris: Société française pour la propagation de l'espéranto. 1914.
- "L'apprentissage d'une langue par les dyslexiques: pourquoi pas l'espéranto?" *Psychologue.net*. 2013: <https://www.psychologue.net/articles/lapprentissage-dune-langue-par-les-dyslexiques-pourquoi-pas-lesperanto>
- ASTORI, Davide. "La tradukoj de "Pinokio": kiel evoluis esperanton inter 1930 kaj 2003". Premio Mauro La Torre della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 2015: <file:///C:/Users/Vittorio/Downloads/trpin.pdf>
- AYMONIER, Camille. *L'espéranto, langue première de l'enseignement*. Paris: Les Presses Universitaires. 1925.
- BAKER, Colin & PRYS JONES, Sylvia. *Encyclopaedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 1999.
- Balogh, Judit. *Az eszperantó, mint hidnyelv szerepe az idegen nyelvek oktatásában* (Ruolo dell'esperanto come lingua ponte per l'insegnamento delle lingue straniere). Tesi di dottorato. Budapest: Università Eötvös Lóránd. 1979.
- BARCSAY, Zsuzsa. *Metodiko en la praktiko*. Budapest/Paderborn: Hungara Esperanto Asocio/ Esperanto-Centro Paderborno. 1982.
- BARCSAY, Zsuzsa. "Transfer-valoro de Esperanto por hungaroj en la lernado/instruado de hindeŭropaj lingvoj". Zsuzsa Barcsay (red.) *Metodiko en la praktiko*. Budapest/Paderborn: Hungara Esperanto Asocio/ Esperanto-Centro Paderborno. 1982: 31 sgg.
- BEHRMANN, Hermann. "La lingvo-orientiĝa instruado". István Szerdahelyi. *Miscellanea interlinguistica*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1980: 423-426.
- BISHOP, Alan. "Ekparoli Project Report, 1994-1997". Victoria, Australia: Monash University. 1997: <http://web.archive.org/web/20040301110515/www.education.monash.edu.au/projects/esperanto/Reprs97.htm>
- BISHOP, Jennifer. "Ekparoli". *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 25 n. 2 1995:15-16.
- BLANKE, Detlev. "Causes of the Relative Success of Esperanto". *Language Problems and Language Planning*. Vol. 33 3 2009: 251-266.
- BORRELLO, Enrico Gaetano & SIMONINI, Alessandro. "Biblioteko de Massa kun atento al ĝiaj rilatoj kun ILEI". Presentazione durante il Seminario AMO del Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 11-8-2021a.
- BORRELLO, Enrico Gaetano & SIMONINI, Alessandro. "La Nacia Esperanto-Biblioteko kaj Arkivo de Massa". *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 51 3 2021b: 22-26.
- BOURLLOT, Carlo. "Raporto pri enkonduko de la IL-o en italan bazan lernejon". *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 24 3 1994: 21-32.
- BRASAL AREVALILLO, Jorge David. *El esperanto: lengua y comunidad en el siglo XXI*. Tesi. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. 2021.
- BRAZZABENI, Laura. *Instruado de Esperanto pere de la reto*, presentazione durante il Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 9 agosto 2021.
- BYALISTOK, Ellen. "Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness". *Developmental Psychology*. 34 (4) 1988: 560-567.
- BYALISTOK, Ellen. "The Bilingual Adaptation. How Minds Accommodate Experience". *Psychol Bull*. 143 (3) March 2017: 233-262.
- CANAGARAJAH, Suresh. "Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language". *Language Assessment Quarterly*. 3 (3) 2006: 229-242.
- CARLEVARO, Tazio & LOBIN, Günter (red.) *Einführung in die Interlinguistik / Enkonduko en la Interlingvistikon*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag. 1979: 159-167.
- CAVANAGH, Bernard. *A First Foreign Language for All Mankind*. London: The British Esperanto Association. 1970.
- CHARTERS, Duncan. "La propedeŭtika valoro de Esperanto". *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 25 n. 2 1995: 1-3.

- CHAVES, Sylla. “Überlegungen zur Lehrnerleichterung im Fremdsprachenunterricht durch Voranstellung der Internacia Lingvo”. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft/Humankybernetik*. Paderborn, Bd 2o, H. 4. 1979.
- CIAFARDONE, Paolo. *Aspetti linguistici e traduttologici nell’opera di J.R.R. Tolkien*. Tesi. Chieti-Pescara: Università degli Studi “G. d’Annunzio”. 2008.
- CILLI, Oronzo, SMITH, Arden & WYNE, Patrick. *J.R.R. Tolkien l’esperantista. Prima dell’arrivo di Bilbo Baggins*. Barletta: Cafagna. 2015.
- Circolare Ministeriale Pubblica Istruzione* 10.04.1995, n. 126 (Diffusione del Documento conclusivo Commissione promozione Esperanto).
- COLLINSON, William. E. “The internationality of Some Esperanto Affixes”. *Esperantologio*. 1. 1950: 81-88.
- COLLODI, Carlo. *Pinokjo (Pinocchio): Travivaĵoj de iu marioneto*. Mirza Marchesi (trad.) Torino: Itala Esperanto-Instituto. 1981.
- COLLODI, Carlo. *La aventuroj de Pinokjo*. Giuseppe Croatini (= Jozefo Horvát trad.) Inko. 2002. <https://www.bitoteko.it/items/show/911>
- COLLODI, Carlo. *La aventuroj de Pinokjo*. Jozefo Horvát (trad.) Antwerpen: Flandra Esperanto-Ligo. 2003.
- Compte rendu de la Réunion Consultative sur la place de l’espéranto dans l’enseignement scolaire, tenue à la Bibliothèque Nationale, à Berne, le 31 mars 1979. «L’Espéranto à l’école». La Chaux-de-Fonds (Suisse): Kultura Esperanto-Centro. 1979.
- Conference Proceedings to the Annual Conference of Educational Associations: Esperanto as a Factor in Education, 1921; Place of Esperanto in Modern Education, 1924; The Educational Value of Esperanto, 1926.
- CORSETTI, Renato. “Propede...kio?” *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 27 4 1997: 5-8.
- CORSETTI, Renato. “La motivaro de la projekto Lingvolanĉilo (Springboard to Languages)”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 37 n. 3 2007: 4-8.
- CORSETTI, Renato. “Dankon, Helmar Frank! Kion esperantistoj ŝuldas al li”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 44 n. 1 2014: 12-14.
- CORSETTI, Renato, “Lingvo monda en eŭropa saŭco lingva kaj kultura”. Presentazione durante il Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 9-8-2021.
- CORSETTI, Renato & LA TORRE, Mauro. “Quale Lingua Prima? Per un esperimento CEE che utilizzi l’Esperanto”, *Language Problems and Language Planning*. 19 (1) 1995: 26-46.
- CORSETTI, Renato, PINTO, Maria Antonietta & TOLOMEO, Maria. “Regularizing the Regular. The Phenomenon of Overregularization in Esperanto-Speaking Children.” *Language Problems and Language Planning*. 28 (3) November 2004: 261-284: <https://bit.ly/3fPzXIU>
- DAHL, Hans. “Disleksio kaj Esperanto”. *Esperanto*. Januaro 2012: 12. Traduzione francese: “Dyslexie et espéranto”: <https://ateliersdys.ch/wp-content/uploads/2019/05/Texte-de-Hans-Dahl-sur-la-Dyslexie.pdf>
- DAHLENBURG, Till. “Pädagogischer Wert des Esperanto-Unterrichts.” Detlev Blanke (red.) *Esperanto und Wissenschaft*, Berlin: Kulturbund der DDR. Esperanto-Verband. 1986: 39-41.
- DAHLENBURG, Till. “Internaciaj vortoj en Esperanto, ĉu balasto aŭ propedeŭtika utilaĵo?” Tadeusz Ejsmont (red.) *El teorio kaj praktiko de Esperanto-instruado*. Łódź. 1988: 51-55.
- DI SEBASTIANO, Lucrezia. *Storia culturale della lingua Esperanto in Cina*. Tesi. Venezia: Università Ca’ Foscari di Venezia. 2014.
- DENOËL, Pol. *L’espéranto dans l’enseignement*. Fondation Maurice Jaumotte-Locquet. 1968.
- DODGE, Ernest. “Esperanto, Instrument of Mental Training”. *Education*. 61 1941: 309-317.
- D-RO ESPERANTO (=ZAMENHOF). *Langue internationale. Préface et manuel complet*. Varsovie: Gebethner et Wolff. 1887.
- EATON, Helen S. “The educational value of an international artificial language”. *Modern Language Journal*. Vol. XII n. 2, 1927: 87-94.
- EATON, Helen S. “An Experiment in Language Learning”. *High Points in the Work of the High School of New York City, 1934- 1936, Annual Report 1936*.
- ÉCOLE FREINET. *Valeur propédeutique de l’espéranto*: <http://www.icem-freinet.fr/archives/d-neduc/d-neduc-229/9-11.pdf>
- FALK, Julia S. *Women, Language and Linguistics. Three American Stories from the First Half of the Twentieth Century*. New York: Routledge. 1999.
- FELLEGI, Terézia. “Kiel faciligas la lingvo Esperanto la lernadon de la rusa lingvo”. Tesi. Eger: Hos Shi Minh Pedagógiai Főiskola. 1978.

- FANTINI, Alvino & REAGAN, Timothy. *Esperanto and Education: Toward a Research Agenda*. Washington: Esperantic Studies Foundation. 1992.
- FERNÁNDEZ-MENÉNDEZ, Manuel. *Valor educativo de Esperanto*. Montevideo: La Bona Semisto. 1948.
- FETTES, Mark. "Esperanto and Language Awareness". Leo Van Lier & David Corson (eds) *Encyclopedia of Language and Education*, vol 6. Dordrecht: Springer. 1997: 151-159.
- FIANS, Guilherme. "Mind the Age Gap: Communication Technologies and Intergenerational Language Transmission among Esperanto Speakers in France." *Language Problems and Language Planning*. 44 (1) July 2020: 87-108: <https://bit.ly/3w5PxXe>
- FIGAS, Eric. *Porquoi l'espéranto à l'école primaire?* Thesis. Liège: Institut Supérieur de l'Enseignement Pédagogique de l'Etat. 1988.
- FISCHER, Alexandra. "Modern Languages by way of Esperanto." *Modern Languages*. 2 1921: 179-182.
- FORMAGGIO, Elisabetta. "Didaktika eksperimento pri la instruado de la planlingvo Esperanto en elementgrada lernejo". Hermann Behrmann (red.) *Lehrplanerische Rationalisierung des Sprachunterrichts*. Paderborn: FEOll. 1975.
- FORMAGGIO, Elisabetta. "Lerneja eksperimento pri lernfacileco kaj transfero en la fremdlingva instruado." *Humankybernetik*. 30, cahier 4, 1989: 141-151.
- FORMAGGIO, Elisabetta. "Lerneja eksperimento pri lernfacileco kaj transfero en la fremdlingva instruado." *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 20 1990:1-9.
- FORMAGGIO, Elisabetta. *Ludu kun ni! 1: Propedeŭtika lingvo-kurso por infanoj*. Roma: ERA. 1994.
- FORMAGGIO, Elisabetta. *Ludu kun ni! 2: Propedeŭtika lingvo-kurso por infanoj*. Roma: ERA. 1995a.
- FORMAGGIO, Elisabetta. *Lingva orientado per esperanto en la unua-grada lernejo: gvidlibro por instruistoj (L'orientamento linguistico: metodo per facilitare l'apprendimento delle lingue. Manuale per insegnanti della scuola elementare)*. Roma: ERA. 1995b.
- FORMIZZI, Giordano. *La lingua internazionale nella storia della pedagogia, parte II documenti*. Verona: Libreria Editrice Universitaria. 1986.
- FRANK, Helmar. "Sprachorientierungsunterricht nach dem Paderborner Modell". *Aula*. 2 1976: 133-141.
- FRANK, Helmar. "Die Messmöglichkeit der relativen Schwierigkeit von Fremdsprachen." Ekkehard Bink & Günter Lobin (red.) *Kybernetik und Bildung III*, Paderborn/Hannover: Schöningh, Schwedel. 1977: 14-25.
- FRANK, Helmar. "Lernaufwand und lernerfolg bei konkurrierenden Wissenschaftssprachen." *Eŭropa dokumentaro*. 11, 1978: 17-19.
- FRANK, Helmar. "La esencaj trajtoj de la Paderborna modelo por la lingvoorientig-instruado". Tazio Carlevaro & Günter Lobin (red.), *Einführung in die Interlinguistik*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag. 1979a: 173-174.
- FRANK, Helmar. "Die Wesensmerkmale des Paderborner Modell für den Sprachorientierungsunterricht". Tazio Carlevaro & Günter Lobin (red.), *Einführung in die Interlinguistik*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag. 1979b: 175-176.
- FRANK, Helmar. "Pri la relativa lernfacileco de la internacia lingvo". Tazio Carlevaro & Günter Lobin (red.), *Einführung in die Interlinguistik*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag. 1979c: 147-155.
- FRANK, Helmar. *Manifesta kaj kaŝita lernplifaciligado (transfero) - teorio kaj apliko al la lingvo-pedagogio*. Laborpresaĵo por la partoprenintoj de la 4-a Paderborna Laborkonferenco, 1979d.
- FRANK, Helmar. "Nachweis des strukturbedingten Transfers aus dem Sprachorientierungsunterricht." *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft (Bazaj studoj el kibernetiko kaj sociaj sciencoj)*, 20 1 1979e: 14-28.
- FRANK, Helmar. "Zur relativen Lehrleichtigkeit einiger Sprachen". *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft (Bazaj studoj el kibernetiko kaj sociaj sciencoj)*. 20 4 1979f: 120-124.
- FRANK, Helmar, Frank-Böhringer, Brigitte & Yashovardhan Singh (red.) *Lingvo-kibernetiko / Sprachkybernetik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1982.
- FRANK, Helmar. *Kibernetika-pedagogia teorio de la lingvo-orientiga instruado*. Frank/Frank-Böhringer/Yashovardhan. 1982: 123-144.
- FRANK, Helmar. "Europäische Sprachpolitik. Aufgabe, Lösungsangebote und Schwierigkeiten." *Aus Politik und Zeitgeschichte*. Beilage zur Wochenzeitung "Das Parlament". B 11/83 1983a-03-26: 26-38.
- FRANK, Helmar. "Propedeŭtika valoro de la internacia lingvo". *Journée d'étude sur l'espéranto*. Université de Paris-Vincennes, nov. 1983b: 121-136.
- FRANK, Helmar. "Zur Optimierung der Zeitverteilung bei Transferbewirkung durch Lehrstoffmodelle". *GrKG/Humankybernetik*, 25 1 1984a: 3-13.

- FRANK, Helmar. *Propedeŭtiko de la klerigscienco prospektiva*. Tübingen: G. Narr. 1984b.
- FRANK, Helmar. “Utileco de la internacia lingvo kiel pontlingvo kaj referenclingvo por eduka kaj scienca komunikado”. *Socilingvistikaj aspektoj de la internacia lingvo*. Tokió: Simpozio. 1986: 135-140.
- FRANK, Helmar G. “Propedeŭtika valoro de la Internacia Lingvo: Kibernetika teorio kaj empiria rezultoj de la Lingvo-Orientiga Instruado de la Internacia Lingvo kiel bazo de pli posta lernado de etnaj lingvoj”. José-Luis Melena Jiménez (red.). *Serta Gratulatoria in Honorem Juan Régulo, t. II (Esperantismo)*. La Laguna: Universidad de La Laguna. 1987.
- FRANK, Helmar G. “Kibernetike-pedagogia teorio de la Lingvo-Orientiga Instruado”, *Kybernetische Pädagogik/Klerigkibernetiko*, 6, Paderborn, 1993: 311-331.
- FRANK, Helmar. “La Paderborna Eksperimento pri Lingvo-Orientiga Instruado kaj la klerigpolitikaj rekomendoj el ĝi dedukteblaj.” *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 44 1 2014: 4-9.
- FRIESE, Klaus, WUNSCH-ROLSHOVEN, Lu & WULFF, Jürgen. *Una lezione sull’Esperanto per le scuole*. Amburgo: Esperanto Amburgo. 2015: <http://www.esperanto-klaus.de/>
- FRIESE, Klaus & WULFF, Jürgen. *Un’ora sull’Esperanto per scuole materne e bambini in età prescolare*. Amburgo: Esperanto Amburgo. 2018: <http://www.esperanto-klaus.de/>
- FUKUDA, Yukio. “Zur rationalisierten Fremdsprach-Lehrplanung unter Berücksichtigung der (z. B. deutschen oder japanischen) Muttersprache”. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, 21, 1980: 1-16.
- GARVÍA, Roberto. *Esperanto and Its Rivals. The Struggle for an International Language*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 2015.
- GEISLER, Evelyn. “La unuaj mezuradoj pri la lernfaciligo inter internacia kaj angla lingvoj”. *Eŭropa dokumentaro*. 21 1979: 9-10.
- GEISLER, Evelyn. “Mezurado de la lernfaciligo de la angla pro Ilo”. *Eŭropa dokumentaro*. 25 1980a: 4.
- GEISLER, Evelyn. “Zur quantitativen Bestimmung des Transfers von ILo-Unterricht auf das English-Lernen.” *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*. Vol. 20 n. 4 1980b: 93-98.
- GLEDHILL, Cristopher. *The Grammar of Esperanto: A Corpus-Based Description*. München: Limcom Europa. 1998.
- GOBBO, Federico & BENINI, Marco. *Constructive Adpositional Grammars: Foundations of Constructive Linguistics*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishers. 2011.
- GOBBO, Federico. “Bonvenon! Un fumetto in esperanto per l’orientamento (meta) linguistico”. *Babylonia Journal of Language Education*, 2 2020: <https://babylonia.online/index.php/babylonia/article/view/86>
- GOBBO, Federico. “Eppur si muove. L’esperanto oggi, tra tecnologia e pandemia.” *Linguisticamente*. 26 luglio 2021. <https://www.linguisticamente.org/eppur-si-muove-lesperanto-oggi-tra-tecnologia-e-pandemia/>
- GRABOWSKI, Antoni. “Esperanto kiel preparo al la lernado de lingvoj” (Esperanto as a Preparation for the Learning of Languages). *Pola Esperantisto*. no. 1 1908: 4-8.
- GREGOR, Douglas Bartlett. “La fontoj de Esperanto”. *Scienca revuo*. 9 1957: 92-115.
- GRIGATTI, Irene. *Un percorso alla scoperta della fonetica delle lingue inventate, tra Zamenhof e Star Trek*. Tesi. Torino: Università degli Studi di Torino. 2009.
- GROSJEAN, Mireille. “Pri la lernhelpa efiko de Esperanto”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 44 1 2014a: 10-11.
- GROSJEAN, Mireille. “Refari la paderbornan eksperimenton...” *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 44 1 2014b: 17-18.
- GROSJEAN, Mireille. “Una panoramica sulle lingue”. *Unu leciono pri Esperanto por ĉiu lerneĵano en la tuta mondo (Una lezione sull’Esperanto per tutti gli studenti del mondo)*. ILEI. 2017: https://www.ilei.info/agado/04_panoramica%20sulle%20lingue.pdf
- GROSJEAN, Mireille. “Problemo kun la Multlingva Akcelilo (MLA): Parte kritikinda enhavo”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 50 4 2020: 34-35.
- GROSJEAN, Mireille. “Kiel allogi homojn al Esperanto: la Pirona kvizo”. Presentazione durante il Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 10-8-2021.
- GUADET, Julien. *La valeur pédagogique de l’espéranto*. Conférence faite à la Sorbonne, le 3 février 1929.
- HALLORAN, J.H. “A Four Year Experiment in Esperanto as an Introduction to French”, *British Journal of Educational Psychology*. vol. 22 n. 3 1952 (nov.): 200–204.
- HOGG, Elisabeth. “The Modern ‘Humanity’. Benefits of a classical education”. *The Esperanto Monthly*. 1917.
- HOGG, Elisabeth. “La eksperimento de Eccles.” Brita Esperanto-Asocio. London. 1921.

- HÖLSCHER, Erich. *Esperanto, die Internationale Sprache (Eine Darstellung mit besonderer Berücksichtigung ihrer Aufgaben für die Schule)*. Nürnberg:Deutscher Esperanto-Bund. 1964.
- HURCAK, Anjo. “La lerneja instruado de la internacia lingvo en Jugoslavio - Interlingvistiko en scienco kaj klerigo”. *3-a laborkonferenco, Paderborner Arbeitspapiere*. 1978: 66-69.
- INGUSZ, Johano. “Instruspertoj en esperantfakaj klasoj (en Hungario)”. *Internacia Pedagogia Revuo*. 3 1977: 49-61.
- JENKINS, Jennifer. “Repositioning English and Multilingualism in English as a Lingua Franca”. *Englishes in Practice*. 2(3) 2015: 49–85.
- JESSNER, Ulrike. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English As a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2006.
- “L’insegnamento delle lingue nella scuola elementare: Un esperimento alternativo”. *L’esperanto (Itala Esperanto-Federacio)*. 6 1975: 3-20.
- International Auxiliary Language Association (IALA). *A Preliminary Investigation of the Teaching of Auxiliary Languages in Schools*. New York: IALA. 1927.
- KACHRU, Braj B. “World Englishes and Applied Linguistics”. *World Englishes*. Vol. 9 1 1990: 3-20.
- KACHRU, Braj B. *Asian Englishes. Beyond The Canon*. Washington: University of Washington Press. 2005.
- KEEFE, Dennis. “Profesoro Helmar Frank kaj la espero konigi al neesperantistaj fakuloj la valoron de lia verkaro”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 44 1 2014: 14-17.
- KEEFE, Dennis. “Pedagogio estas por infanoj. Andragogio estas por plenkreskuloj”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 45 1 2015: 9-16.
- KELSO, David. “Projekto Lingvolanĉilo”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 36 2 2006: 22-25.
- KELSO, David, TELLIER, Angela. “Projekto Lingvolanĉilo”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 38 3 2008: 4-8.
- KOUTNY, Ilona. *Abunda Fonto: Memolibro omaĝe al prof. István Szerdahelyi*. Poznan: ProDruk & Steleto. 2009.
- KOUTNY, Ilona. “Ĉu facila lingvo facile lerneblas? Pri la komplekseco de Esperanto.” Gobbo, Federico (red.) *Lingua, politica, cultura: Serta gratulatoria in honorem Renato Corsetti*. New York: Mondial. 2016: 220-237.
- KOUTNY, Ilona. “Prof. István Szerdahelyi (1924-1987). Prezidanto de ILEI de 1985 ĝis 1987”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 49 2 2019a: 4-7.
- KOUTNY, Ilona. “Pliĝuloj en la universitata instruado”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 49 4 2019b: 4-11.
- KOVÁCS, Marta. *Internacia Pedagogia Didaktika Eksperimento Kvinlanda, 1971-1974*. Tesi. Budapest: ELTE. 1981.
- KOVÁTS, Katalin. “La kameleonaj trajtoj de la propedeŭtika valoro de Esperanto”. *Memolibro kolekto de la prelegoj dum la solena internacia konferenco organizita okaze de la tridekjariĝo de la universitata fakulo Esperantologio (Budapeŝto, 17/18-04-1997)*. Tamás Gecső (red.) Budapest: Universitato Eötvös Loránd, Katedro pri Ĝenerala kaj Aplikata Lingvistiko. 1998: 184-191.
- KOVÁTS, Katalin. “Ekparoligu viajn kursanojn per Ekparolu!”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 49 1 2019: 22-23.
- KOVÁTS, Katalin. “Kronvirusa intervjuo kun Wei Yubin – Jado: Direktoro de baza lernejo en Taiyuan-urbo, Shanxi-provinco en Ĉinio”. 18 aprile 2020: <https://www.youtube.com/watch?v=UA2sLWE8PNM>
- LAPENNA, Ivo, LINS, Ulrich & CARLEVARO, Tazio. *Esperanto en perspektivo: Faktoj kaj analizoj pri la Internacia Lingvo*, Universala Esperanto-Asocio & Centro de Esploro kaj Dokumentado pri la Monda Lingvo-Problemo, London-Rotterdam. 1974.
- LA TORRE, Mauro. “Personigitaj malĉeaj instru-sistemoj”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 23 3 1993: 1-8.
- LA TORRE, Mauro. “Instruika eksperimento esp”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 25 2 1995: 13-15.
- LA TORRE, Mauro. “Proverbante,...oni lernas”. *internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 30 4 2000: 3-14.
- LA TORRE, Mauro. “Gvidlinioj por lerneja edukprojekto interkulturo”. *internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 28 3 1998: 3-11.
- LA TORRE, Mauro. “Interkultura edukado per esperanto”. *La Ondo de Esperanto*. n. 4 (78) 2001: <https://esperanto-ondo.ru/H-latorr.htm>
- LEON-SMITH, Grahame. *The Role of Esperanto in the Teaching of Modern Languages*. London: Esperanto-Asocio de Britujo. 1987.
- LICCIARDELLO, Giovanna. *L’esperanto oggi*. Milano: Federazione Esperantista Italiana. 2014.

- LOBIN, Günter. “Organizad-modelo de la lingvo-orientiĝa instruado”. HermannBehrmam & Spomenka Štimec. *Bildung und Berechnung / Klerigo kaj prikalkulado*. Bamberg. 1976: 89-104.
- LOBIN, Günter. *Organisations- und Finanzierungsmodell eines freiwilligen Sprach-Orientierungsunterrichts bei privater Trägerschaft*. Tesi di laurea. Paderborn: Universität Paderborn, Institut für Kybernetische Pädagogik, FEoLL. 1979a.
- LOBIN, Günter & FRANK, Helmar (red.) 3. *Werkstattgespräch “Interlinguistik in Wissenschaft und Bildung”*. Paderborn: Institut für Kybernetische Pädagogik, FEoLL. 1979b.
- LOBIN, Günter. “Pri la influo de la lingvo-orientiĝa instruado al la lernsukceso en la 5-a kaj 6-a lernjaroj”. Helmar Frank, Brigitte Frank-Böhringer & Yashovardhan Singh (red.) *Lingvo-kibernetiko / Sprachkybernetik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1982: 39-45.
- LOBIN, Günter. *Der propedeutische Wert von Plansprachen für den Fremdsprachenunterricht*. Tesi di doktorato. Paderborn: Institut für Kybernetische Pädagogik, Universität Paderborn. 1985.
- MADELLA, Alessandra. *Pri la instruado de Esperanto ĉe la Artkolegio de Kunming kiel etos-konstruado*, Premio Mauro La Torre della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 2018a.
- MADELLA, Alessandra. “Formal and Informal Assessment in the Esperanto Courses at the Kunming College of the Arts,” *Assessing World Languages Workshop and Conference*. Macau: University of Macau. 2018b.
- MADELLA, Alessandra. “Pri la instruado al mil gestudentoj ĉe la Artkolegio de Kunming (Ĉinio)”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 48 1 2018c: 12-16.
- MADELLA, Alessandra. “Tra la montoj kaj valoj de Esperanta origamio: Intervjuo al Larysa Osadchuk kaj Alain Delmotte.” *Ĉina Radio Internacia*. 15-8-2018d. <http://esperanto.cri.cn/2521/2018/08/15/241s200481.htm>
- MADELLA, Alessandra. “Intervjuo al Larysa Osadchuk kaj Alain Delmotte.” *Ĉina Radio Internacia*. 22-8-2018e. <http://esperanto.cri.cn/2521/2018/08/22/241s200594.htm>
- MADELLA, Alessandra. “‘The Light Cloak of the Saint:’ The Changing Rhetorical Situations of Esperanto’s ‘Internal Idea’ and its Relevance to Contemporary Problems.” *Poroi* 14, Iss. 2 2019a: <https://ir.uiowa.edu/poroi/vol14/iss2/4/>
- MADELLA, Alessandra. “La ĉina koro kaj la monda okulo de la lernejo de la popla strato”. *Ĉina Radio Internacia*. 30-1-2019b: <http://esperanto.cri.cn/2521/2019/01/30/241s203311.htm>
- MADELLA, Alessandra. “Eŭritmio kaj Esperanto: Intervjuo al Tali Wandel (Parto 1)”. *Ĉina Radio Internacia*. 31-7-2019c: <http://esperanto.cri.cn/2521/2019/07/31/241s206374.htm>
- MADELLA, Alessandra. “Eŭritmio kaj Edukado: Intervjuo al Tali Wandel 2”. *Ĉina Radio Internacia*. 14-8-2019d: <http://esperanto.cri.cn/2521/2019/08/14/241s206645.htm>
- MADELLA, Alessandra. “La komunecoj inter Eŭritmio kaj Edukado: Intervjuo al Tali Wandel 3”. *Ĉina Radio Internacia*. 21-8-2019e: <http://esperanto.cri.cn/2521/2019/08/14/241s206645.htm>
- MADELLA, Alessandra. “Maximiliano Garcia: Savu la planedon kun la Kungfua Kunikleto.” *Ĉina Radio Internacia*. 10-6-2020a: <http://esperanto.cri.cn/2521/2020/06/10/241s211047.htm>; <http://esperanto.cri.cn/e-club/enjoyreading/4204/20200712/504242.html>
- MADELLA, Alessandra. “‘Ĉar eblas, se ni volas, kompreneble!’—Intervjuo al Miguel Herberg.” *Ĉina Radio Internacia*. 26-10-2020b: <http://esperanto.cri.cn/recommended2/3842/20201026/566739.html>
- MADELLA, Alessandra. “Savu la planedon kun la nova esperanta stelulo: Kungfua Kunikleto.” *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 50 4 2020c: 30-33.
- MADELLA, Alessandra. “Kungfua Kunikleto: Présentation du projet.” *Espéranto-Info*. N. 147, mars-avril 2021a: 16-19.
- MADELLA, Alessandra, “La Aventuroj de Saĝa Steleto kaj Mirinda Teamo”. *Ĉina Radio Internacia*. 7-4-2021b: <http://esperanto.cri.cn/recommended2/3842/20210407/643688.html>
- MADELLA, Alessandra, “Pri la filmo *La Aventuroj de Saĝa Steleto kaj Mirinda Teamo*”. Presentazione per il Congresso Virtuale dell’Associazione Mondiale di Esperanto (UEA). 24-7-2021c.
- MADELLA, Alessandra, “La Aventuroj de Saĝa Steleto kaj Mirinda Teamo (eduka filmo)”. Presentazione durante il Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 9-8-2021d.
- MADELLA, Alessandra, “Entrevue avec Ning Na, cofondatrice de Kungfua Kunikleto.” *Espéranto-Info*. N. 150, septembre-octobre 2021e: 14-15.
- MADELLA, Alessandra, “Kungfua Kunikleto sin prezentas dum VEKI2: Intervjuo al Maximiliano Garcia, produktanto de la ekologia animacio.” *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 51 3 2021f: 18-22.

- MADDELLA, Alessandra, BORRELLO, Enrico Gaetano & BINAGHI, Daniele. “La sperto kolekti, resumi kaj disponeblaj interrete la italajn diplomlaboraĵojn kaj disertaĵojn pri Esperanto”. Presentazione durante il Simposio del Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 12-8-2021.
- MAJERCZAK, Maria. “Esperanto kiel propedeŭtika lingvo”. *El teorio kaj praktiko de Esperanto-instruado, 21-a Konferenco de ILEI en Lodzo 1987*. Lodz: Lodza Universitato. 1988: 34-44.
- MAJERCZAK, Maria. “Lernado de fremdaj lingvoj pere de Esperanto”. *Teorio kaj praktiko de Esperanto-instruado, 21-a Konferenco de ILEI en Lodzo 1987*. Lodz: Lodza Universitato. 1988: 34-44.
- MAJERCZAK, Maria. *Propédeutique du français et l'espéranto*, Tesi. Krakow: Jagiellona Universitato. 1982.
- MANGOLD, Max. *Sprachwissenschaftliche Überlegungen zur Frage der leichten Erlernbarkeit des Esperanto*. Saarbrücken: Saarländischer Esperanto-Bund. 1976.
- MARIN, Jean. “Valeur propédeutique de l'espéranto.” Mars 2006. <http://apsike1997.free.fr/francais/propedeutique.htm>
- MARKARIAN, Raif. *The Educational Value of Esperanto Teaching in the Schools*. London: Centro pri Esploro kaj Dokumentado. 1964.
- MASSON, Henri. “Albert Einstein, Esperanto kaj SAT”. *SAT-Amikaro*. 21-8-2004. <https://satamikaro.org/sat-amikaro/albert-einstein-esperanto-kaj-sat?lang=fr>
- MAXWELL, Dan. “On the Acquisition of Esperanto”. *Studies in Second Language Acquisition*. Vol. 10 No. 1 February 1988: 51-61.
- MEDER, Brigitte S. “Efikoj de la lingvo-orientiga instruado al la lernsukceso en la mezgrada lernejo”. *Eŭropa dokumentaro*. 20 1978: 15-18.
- MEDER, Brigitte S. “Auswirkungen des Sprachorientierungsunterrichts auf den Lernerfolg in den weiterführenden Schulen”. Günter Lobin & Helmar Frank (red.) 3. *Werkstattgespräch “Interlinguistik in Wissenschaft und Bildung”*. Paderborn: Institut für Kybernetische Pädagogik, FEoLL. 1979: 44-58.
- MEINHARD, Gard. “La vortezora antaŭscio pri la internacia lingvo depende de la gepatra lingvo.” *Eŭropa dokumentaro*. 18 1978: 13-15.
- MEINHARDT, Gard. “Erste Messergebnisse fremdsprachlicher Vorkenntnisse”. Günter Lobin & Helmar Frank (red.) 3. *Werkstattgespräch Interlinguistik in Wissenschaft und Bildung*. Paderborn: Institut für Kybernetische Pädagogik, FEoLL. 1979.
- MIATTO, Federico. *Aspetti politici del problema linguistico nella dimensione locale, nazionale, sovranazionale*. Tesi. Torino: Università degli Studi di Torino. 1997.
- MINNAJA, Carlo (ed.) *Il valore educativo dell'insegnamento dell'esperanto nelle scuole*. Istituto Italiano di Esperanto e Federazione Esperantista Italiana (FEI). 1970.
- MINNAJA, Carlo. *Un secolo di traduzioni letterarie dall'italiano in Esperanto (1890-1990)*. Tesi. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia. 2005.
- MINNAJA, Carlo, SILFER, Giorgio. *Historio de la Esperanta literaturo*. La Chaux-de-Fonds, Kooperativo de literatura foiro. 2016.
- MIROŝNIČENKO, Svetlana. “Propedeŭtika valoro de E-o por studo de la franca”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 36 2 2006: 10-13.
- MOLNAR, Monika. “Freinet-pedagogio—Parto I. La teorio de la praktiko: Aŭ kial ial preferindus malpli da teorio.” *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 47 3 2017: 27-31.
- MOLNAR, Monika. “Freinet-pedagogio—Parto III. La teorio de la praktiko: La Freinet-pedagogio en vera lernejo.” *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 48 1 2018: 4-12.
- MOLNAR, Monika. “Kantoj kaj Kaito en la instruado: konkrete en nia lernejo.” *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 50 3 2020: 20-23.
- MOLNAR, Monika. *Kulturkruciĝoj en la klasĉambro*. Presentazione durante il Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 9 agosto 2021.
- NAGATA, Hiroshi, CORSETTI, Romano. “Influo de gepatra lingvo sur la lernado de Esperanto: psikolingvistika esploro (Influence of the Mother Tongue on the Learning of Esperanto: a Psycholinguistic Study)”. *Esperantologio/Esperanto Studies*. 3 2005: 5-39.
- NEDER, Brigitte S. “Informationsgehalt und Lernwahrscheinlichkeit fremdsprachlicher Wörter”. Klaus Boeckmann & Uwe Lehnert (red.) *Bilanz und Perspektiven der Bildungstechnologie. Beiträge des 14. Symposiums der Gesellschaft für Programmierete Instruktion und Mediendidaktik 1976 in Hamburg*. Berlin: gpi Verlag. 1977a: 83-87.

- NEDER, Brigitte S. “Zur Informationsbestimmung sprachlicher Lehrstoffe”. *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft*, 18 1977b: 73-18.
- NITOBE, Inazō & PRIVAT, Edmond. *Esperanto as an international Auxiliary Language. Report of the General Secretariat of the League of Nations*, Adopted by the Third Assembly. Paris: League of Nations. 1922.
- NIXON, V. C. “Lastatempaj eksperimentoj pri Esperanto en lernejoj”. *Esperanto*. 2 1953: 56-58, 60.
- NOLTE, Antonius. “Auswirkungen des Sprachorientierungsunterrichts im Fremdsprachenunterricht weiterführender Schulen”. *Eŭropa dokumentaro*. 24 1979: 7-10.
- NOLTE, Antonius. *Korrespondenz im Sprachorientierungsunterricht / Korespondado en la lingvo-orientiga instruado*. Paderborn: Institut für Kybemetische Pädagogik, FEoLL. 1980.
- NOLTE, Antonius. “La lernplifaciligado de la angla lingvo surbaze de la lingvo-orientiga instruado”. Helmar Frank, Brigitte Frank-Böhringer & Yashovardhan Singh (red.) *Lingvo-kibernetiko / Sprachkybernetik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 1982: 35-38.
- OBERRAUCH MADELLA, Luigia. “Mauro La Torre (1946-2010). Prezidanto de ILEI de 1998 ĝis 2003”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 49 2 2019: 10-11.
- OCKEY, Gary J. & HIRCH, R. Roz. “A Step Toward the Assessment of English as Lingua Franca.” Gary J. Ockey & Brent A. Green (red.) *Another Generation of Fundamental Considerations in Language Assessment. A Festschrift in Honor of Lyle F. Bachman*. Singapore: Springer. 2020: 9-28.
- OKRENT, Akira. *In the Land of Invented Languages: Esperanto Rock Stars, Klingon Poets, Loglan Lovers, and the Mad Dreamers Who Tried to Build A Perfect Language*. New York: Spiegel & Grau. 2009.
- OKRENT, Akira. *Highly Irregular: Why Tough, Through, and Dough Don't Rhyme And Other Oddities of the English Language*. Oxford: Oxford University Press. 2021.
- Opetusministeriön Esperantotyöryhmän Muistio*. Helsinki: Ministerio dell'educazione. 1984.
- O' RIAIN, Sean. “Acceleratore Multilingue.” *Conferenza sul futuro dell'Europa* (sito ufficiale dell'EU), 14/05/2021.
- OSADCHUK, Larysa. “L'origami, une nouvelle orientation prometteuse en art-thérapie”. *Le Pli*. n. 147 4 2017: 6-9.
- OSADCHUK, Larysa, “Origamio kaj Esperanto: Ĉu eblas dialogo kaj kunlaboro?”. Presentazione durante l'ottavo Congresso Iraniano di Esperanto. 9-4-2021a.
- OSADCHUK, Larysa, “Origamio: simpla kaj efika ilo por allogi homojn al Esperanto”. Presentazione durante il Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 10-8-2021b.
- PALA, Giovanni. *Raffronto tra alcuni aspetti delle lingue Inglese e Esperanto nel ruolo di “lingua ausiliaria internazionale”*. Tesi. Cagliari: Università degli Studi di Cagliari. 1985.
- PALA, Nino. “Raporto pri la enkonduko de Esperanto en italan elementan lernejon. Lernoĵaro 1979-1980.” *Internacia pedagogia revuo*.
- PALA, Nino. *Corso di formazione linguistica mediante la lingua internazionale esperanto 1979-1986*. Libro con 15 audiocassette. Cagliari. 1992.
- PASSUDETTI, Veronica. *Lingue e grammatiche fantastiche nella letteratura italiana del Novecento*. Tesi. Venezia: Università Ca' Foscari di Venezia. 2015.
- PEACH, Karl-Ernst. “Noto pri fruaj interlingvistikaj eksperimentoj en München”. *GrKG/Humankybernetik*. 31 1 1990: 29-30.
- PEAL, Elizabeth & LAMBERT, Wallace. “The Relation of Bilingualism to Intelligence.” *Psychological Monographs: General and Applied*. 76 (27) 1962: 1-23.
- “Pedagogia valoro de Esperanto.” *Enciklopedio de Esperanto*. Budapeŝto. 1933: 435-437.
- PEI, Mario. “Propedeŭtiko al instruado de fremdaj lingvoj”. *Heroldo de Esperanto*. 15 1973: 3.
- PENNACCHIETTI, Fabrizio Angelo. “Esperimento in corso a Torino presso la scuola elementare statale ‘Gae-tano Salvemini’ di Torino”. *Seminario di aggiornamento sul valore propedeutico dell'esperanto per l'apprendimento delle lingue straniere*. Torino: Centro Esperanto di Torino. 19 novembre 1994: <https://www.radioradicale.it/scheda/69142/seminario-di-aggiornamento-sul-valore-propedeutico-dellesperanto-per-lap-prendimento>
- PENNACCHIETTI, Fabrizio Angelo. “Viggo Brøndal, Gideon Goldenberg and the Predicative, the Completive and the Attributive Relations”. *Blityri*. X 1 2021: 127-143.
- PERRENOUD, William. *Conférence Internationale sur l'enseignement de l'espéranto dans les écoles, au secrétariat de la Société des Nations du 18 au 20 avril 1922. Compte rendu sommaire en français*. Genève, 1922.

- PICARD, Jean-Marie. *L'Espéranto à l'École ou l'Enseignement de la Langue française aux Enfants par l'Espéranto*, Coulommiers. 1911.
- PICCOLOMINI, Vanda. "Lavori e conclusioni della Commissione Ministeriale Matulli. Regolamentazione della comunicazione linguistica in Europa". *Seminario di aggiornamento sul valore propedeutico dell'esperanto per l'apprendimento delle lingue straniere*. Torino: Centro Esperanto di Torino. 19 novembre 1994: <https://www.radioradicale.it/scheda/69142/seminario-di-aggiornamento-sul-valore-propedeutico-dellesperanto-per-lapprendimento>
- PINTO, Maria A. & CORSETTI, Renato. "Ricadute metalinguistiche dell'insegnamento dell'esperanto sulla lingua materna dell'alunno: Un'esperienza nella scuola media italiana" (Metalinguistic Fallout of the Teaching of Esperanto on the Mother-Tongue of Learners: Experience in a Italian Middle School), *Language Problems & Language Planning*, 25.1 2001: 73-90.
- PINTO, Maria A. "Bilinguismo e sviluppo metalinguistico", Gabriele di Stefano & Renzo Vianello (red.). *Psicologia dello sviluppo e problemi educativi: Studi in onore di Guido Petter*. Firenze: Giunti. 2020: 280-295.
- PIRLOT, Germain. "Aperçu de la propédeutique de l'espéranto". *Le langage et l'homme. Revue de l'Institut Libre Marie Haps*, Bruxelles. 22 3 1987.
- PIRON, Claude. "Quelques réflexions sur l'introduction de la langue première étrangère à l'école primaire". *Educateur*. 27 1976.
- PIRON, Claude. "Espéranto: ĉu eŭropa aŭ azia lingvo". *Esperanto-Dokumento* 10E. Rotterdam: UEA. 1977.
- PIRON, Claude. "L'espéranto vu sous l'angle psychopédagogique", *Education et Recherche* 8 (1) 1986: 11-41.
- PIRON, Claude. "Créativité et expression linguistique". *Etudes sur la langue internationale*. Gent: AIMAV. 1987: 145-152.
- PIRON, Claude. *Le défi des langues: du gâchis au bon sens*. Paris: L'Harmattan. 1994: <http://claudepiron.free.fr/articlesenfrancais/tremplin.htm>
- PIRON, Claude. *L'espéranto. un joyau éducatif méconnu*: <http://claudepiron.free.fr/articlesenfrancais/joyaeducatif.htm>
- PISCOPO, Giuseppina. *Ricadute metalinguistiche dell'apprendimento dell'Esperanto in alunni di scuola media*. Tesi. Roma: Università degli Studi di Roma "La Sapienza". 1999.
- PREBIL, Ludovik. "Internacia pedagogia eksperimento en 5 landoj (1-a regiono)". *Esperanto*. n. 12 1luglio-agosto 1972.
- PRIVAT, Edmond. *Historio de la lingvo Esperanto*. Den Haag: Internacia Esperanto-Instituto. 1982.
- RAKUŠA, Rudolf. "Spertoj pri provinstruado de Esperanto 1957-1958 (eksperimentoj de 5 instruistinoj)". *Jugoslavia esperantisto*. 1958: 8-9.
- RAO, A. Giridhar. "Esperanto as a Foundation Course for Foreign Language Teaching". In Prabhakara Rao, J. (ed.). *Foreign Language Teaching in India: Challenges and Strategies*. Hyderabad, India: Allied Publishers. 2009: 108-123.
- RAO, A. Giridhar. "What Esperanto Offers Language Teachers". *Language and Language Teaching*. Vol. 3 No. 1 Issue 5 Jan. 2014.
- READ, Robert L. & BREWER, Steven D., "Who Knows Where Esperanto Might Lead?" *Language Magazine*, April 2009: 22-25: https://www.languagemagazine.com/internetedition/langmag_pages/Esperanto_Apr09.pdf
- "Recommandation du Conseil du 22 mai 2019 relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues". *Journal officiel de l'Union européenne*. 2019/C 189/03: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=EN)
- RÉGULO, Pérez, Juan. "Diskuto pri la temo: Ĉu la lernado de Esperanto povas anstataŭi la lernadon de klasikaj lingvoj?" *Esperanto*. luglio 1965.
- REYNOLDS, Allan G. "The Cognitive Consequences of Bilingualism". Allan G. Reynolds (red.). *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning*. Hillsdale (NJ): Erlbaum. 1991: 145-182.
- RODUIT, Charles. *Intégration scolaire: l'espoir de l'espéranto*. Thesis. Swiss National Science Foundation. 2014
- ROEHR-BRACKIN, Karen & TELLIER, Angela. "Research Project: Esperanto As a Starter Language: Can Esperanto Help to Enhance Children's Metalinguistic Awareness?" <https://www.essex.ac.uk/research-projects/esperanto-as-a-starter-language>

- ROEHR-BRACKIN, Karen. "The Springboard to Languages evaluation project: a summary report." Angela Tellier (ed.) *Esperanto as a starter language for child second-language learners in the primary school*. Stoke-on-Trent: Esperanto UK. 2012: 23-34.
- ROEHR-BRACKIN, Karen & TELLIER, Angela. "Enhancing Children's Language Learning: Esperanto as a Tool." 5th Essex Language Conference for Teachers, 29 June 2013.
- ROEHR-BRACKIN, Karen & TELLIER, Angela. "Esperanto as a tool in classroom foreign language learning in England." *Language Problems and Language Planning*. 42 (1) 2018: 89 – 111.
- ROLLET DE L'ISLE, Maurice. *La valeur pédagogique de l'espéranto pour l'enseignement du français*. Paris. 1920.
- ROSSEEL, Eddy & SYMOENS, Edward. *La intereso kaj utilo de komuna interlingvo / The Relevance of a Common Intermediate Language (with the collaboration of the Commission of the European Communities) / L'intérêt d'une langue intermédiaire commune (avec la collaboration de la Commission des Communautés européennes)*. Bruxelles: AIMAV. 1988.
- RUCKMICK, Christian A. *The Wellesley College Danish-Esperanto Experiment*. Boston: Esperanto Association of North America. 1923.
- RUCKMICK, Christian A. "The Wellesley College Danish-Esperanto Experiment". *International language*. 1924. 51-56.
- SAFONT-JORDÀ, María Pilar. *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*. Clevedon: Multilingual Matters. 2005.
- SALIS, Sara. *Lingue pianificate tra fantasia e realtà*. Tesi. Cuneo-Pinerolo: Scuola Superiore per Mediatori Linguistici "Adriano Macagno". 2017.
- SAMPOLA, Olli. "Lerneja raporto pri la eksperimento en Somero, Finnlando, 1958-1963". *Esperanta Finnlando*. 7 1963: 53-54.
- SANKE, Wilhelm. "Linguistische und sprachdidaktische Aspekte eines Sprachorientierungsunterrichts - Thesen und Fragen am Beispiel einer Plansprache". I Meyer (red.), 5. *Werkstattgespräch "Interlinguistik in Wissenschaft und Bildung"*. Paderborn: Institut für Kybernetische Pädagogik, FEoLL: 1981: 187-206.
- SATUROVÁ, Magda. "Lingvo-orientiga instruado en Ĉeĥoslovakio – propono de enkonduko de internacia lingvo en elementajn lernejojn". *4-a Laborkonferenco, Paderborner Arbeitspapiere*. Paderborn. 1980: 130-134.
- SCHOR, Esther. *Bridge of Words. Esperanto and the Dream of a Universal Language*. New York: Metropolitan Books. 2016.
- SCHUBERT, Klaus. *Planned Languages. From Concept to Reality*. Brussels: Hogeschool voor Wetenschap en Kunst. 2001.
- SCICLUNA, Mary. *The Contribution of Esperanto to the International Communication and Understanding*. Tesi. Malta: College of Arts, Science and Technology. 1977.
- SELTEN, Reinhard & FRANK, Helmar. *Por dulingveco en Eŭropo. Argumentoj kaj dokumentoj / Für Zweisprachigkeit in Europa. Argumente und Dokumente*. Paderborn: IFB Verlag & Akademia Libroservo. 2005.
- SEPPIK, Henrik. *La tuta Esperanto: Gramatiko por progresintoj. Gvidilo por kursestroj*. Budapest: Hungara Esperanto-Asocio. 1987.
- SERGENT, Bernard. *Espéranto propédeutique*. 2019: <https://bernardsergent.fr/esperanto/>
- SERIO, Nicola & ALDINI, Loredana. *L'Oltresavio. Una scuola una storia*. Roma: Armando Editore. 2013.
- SETÄLÄ, Vilho. "Vizito al la eksperimenta lernejo en Somero, Finnlando". *Esperanto*. Junio 1961: 101.
- SETÄLÄ, Vilho. "La eksperimenta instruado de Esperanto en la Geknaba Mezgrada Lernejo de Somero (Suomio)". *El Popola Āinio*. n. 1 1963: 38 -39.
- SHERWOOD, Bruce. "Fremdlingva orientado pere de Esperanto". *Internacia Pedagogia Revuo*. 1 1979: 9-12.
- SHERWOOD, Bruce. "The Educational Value of Esperanto Study". *Esperanto in the Modern World*. Bailieboro, Kanada: Esperanto Press. 1983: 408-413.
- SHERWOOD, Bruce. "The Educational Value of Esperanto Study: An American View". *Esperanto-Dokumentoj* 31A. Rotterdam: UEA. 1983: 12.
- SHUMAKOV, Katrin & Yurii. "L'origami, un moyen de développement des capacités psychologiques, intellectuelles et créatives. Stimulant cérébral". *Le Pli*. n. 83 mars 2001: 6-7.
- SMIDÉLIUSZ, Katalin. *L'Esperanto come strumento propedeutico nell'insegnamento dell'italiano per gli ungheresi*. Tesi. Istituto Superiore di Magistero Berzsenyi Dániel, Dipartimento di Italianistica. Szombathely. 1994.
- SMIDÉLIUSZ, Katalin. "La propedeŭtika valoro konkrete". *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 25 n. 2 1995. 4-12.

- SMIDÉLIUSZ, Katalin. *Analisi comparativa del lessico italiano-esperanto-ungherese*. Milano: COEDES. 1997a.
- SMIDÉLIUSZ, Katalin. “Projektoj, eksperimentoj, propedeŭtika valoro”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 27 n. 2 1997b. 4-8.
- SMITH, Chuck. “Amikumu: revolucia apo por trovi apudajn lingvopartnerojn”. Stanislav Košecký (red.), *Avantaĝoj kaj obstakloj de moderna komunikado*. Partizánske, Slovackia: Espero por E@l. 2017: 95-98.
- SMITH, John (ed.) *Coet '91: Proceedings of the First International Conference on Origami in Education and Therapy*. London: British Origami Society. 1992.
- SONNABEND, Helmut. *Esperanto: lerneja eksperimento. Raporto – analizo – konkludo*. Pisa: Edistudio. 1979a.
- SONNABEND, Helmut. “Fremdlingva orientado pere de Esperanto”. *Internacia Pedagogia Revuo*. n. 1 1979b: 9-12.
- SONNABEND, Helmut, “La lerneja eksperimento de ILEI en la dua Eŭropa Regiono”. Tazio Carlevaro & Günter Lobin (red.), *Einführung in die Interlinguistik / Enkonduko en la Interlingvistikon*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag. 1979c: 159-167.
- SONNABEND, Helmut. “Esperanto: lerneja eksperimento. Resumo”. *Internacia Pedagogia Revuo*. n. 2 1980: 32-35.
- ŠTIMEC, Spomenka. *Taccuino notturno della guerra croata*. Fulvio Paccagnella (trad.) Pisa: Edistudio. 2021.
- STOJA, Fulvio. *L'Esperanto ed il suo carattere sociologico*. Tesi. Cosenza: Istituto Superiore di Scienze Sociali. 1983.
- SYMOENS, Edwards. *La socio-politika, pedagogia kaj kultura valoroj de Esperanto*. Esperanto-Dokumento 23E. Rotterdam: UEA. 1982.
- SYMOENS, Edward. *De socio-politieke, pedagogische en culturele waarde van Esperanto*. Antwerpen: Flandra Esperanto-Ligo/ILEI. 1988.
- SYMOENS, Edward. *The Socio-Political, Educational and Cultural Roles of Esperanto*. Antwerpen: Flandra Esperanto-Ligo/ILEI. 1989a.
- SYMOENS, Edward. *Valeurs socio-politique, pédagogique et culturelle de l'espéranto*. Antwerpen: Flandra Esperanto-Ligo/ILEI. 1989b.
- SYMOENS, Edward. *Bibliografio de disertacioj pri Esperanto kaj interlingvistiko*. Rotterdam: UEA. 1989c.
- SYMOENS, Edward. *Al nova internacia lingvopolitiko: La propedeŭtika valoro de Esperanto*. Esperanto-Dokumento 28-29. Rotterdam: UEA. 1992.
- SYMOENS, Edward. *Apprendre des langues étrangères: Nouvelle approche à la valeur propédeutique de l'espéranto*. Antwerpen: Flandra Esperanto-Ligo. 1994.
- SYMOENS, Edward. “La propedeŭtika valoro de Esperanto”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 26 1 1996: 3-5.
- SZERDAHELYI, István. “Espéranto et propédeutique linguistique.” *Les Langues Modernes*. vol. 60n. 3 1966: 255-259.
- SZERDAHELYI, István. “Kvinlanda pedagogia-didaktika eksperimento pri la oficiala enkonduko de Esperanto en lernejojn 1971/1972 - 1973/1974” *Internacia pedagogia revuo*, 1 1971: 21-24.
- SZERDAHELYI, István. “La internacia pedagogia-didaktika eksperimento kvinlanda: la rezultoj de la unua mezurado.” Hermann Behrmann, *Lehrplanerische Rationalisierung des Sprachunterrichts*. Paderborn: Institut für Kybernetische Pädagogik. 1975a.
- SZERDAHELYI, István. *Metodologio de Esperanto (Az eszperantó módszertana)*. Budapest: ELTE. 1975b: 264-270.
- SZERDAHELYI, István. “Pedagogiaj valoroj de instruado de Esperanto”. *Internacia Lingvistika Simpozio, Kumrovec (Jugoslavio) 1975c. Zágráb, 1976: 9-18.*
- SZERDAHELYI, István. “Esperanto kaj lingvistika propedeŭtiko”. *Internacia Pedagogia Revuo*. 1 1979a: 14-17.
- SZERDAHELYI, István. “La didaktika loko de la internacia lingvo en la sistemo de lernejoj studobjektoj”. Detlev Blanke (red.) *Esperanto: la internaciaj lingvo-sciencaj aspektoj*. Berlin: Kulturligo de GDR. 1979b: 211-219.
- SZERDAHELYI, István. *Miscellanea interlinguistica*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1980.
- SZERDAHELYI, István. *Metodologio de lingvostudado kaj parolalproprigo*. Budapest: Tankönyvkiadó. 1981.
- TARRACCHINI, Ermanno, *La ĉiutaga vivo kiel historio sen timoj kaj sen psikiatrio*, presentazione durante il Secondo Congresso Virtuale della Lega Internazionale degli Insegnanti Esperantisti (ILEI). 9 agosto 2021.
- TELLIER, Angela. “Ludu kun ni (1): 150-paĝa propedeŭtika lingvo-kurso por 7-10 jaraj lernantoj de Elisabetta Vilisics Formaggio (Italio)”. *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 24 4 1994: 5-14.

- TELLIER, Angela (ed.) *Esperanto as a starter language for child secondlanguage learners in the primary school Stoke-on-Trent*. Esperanto UK. 2012.
- TELLIER, Angela & ROEHR-BRACKIN, Karen. "The Development of Language Learning Aptitude and Metalinguistic Awareness in Primary-School Children: A Classroom Study." *Essex Research Reports in Linguistics*. Volume 62, Number 1, 5 April, 2013a.
- TELLIER, Angela & ROEHR-BRACKIN, Karen. "Metalinguistic awareness in children with differing language learning experience." *EUROSLA Yearbook*, 13 2013b: 81-108.
- TELLIER, Angela & ROEHR-BRACKIN, Karen. "Raising children's metalinguistic awareness to enhance classroom second language learning". María del Pilar García Mayo (ed.) *Learning Foreign Languages in Primary School: Research Insights*. Bristol: Multilingual Matters. 2017: 22-48.
- TESNIÈRE, Lucien. *Éléments de syntaxe structurale*. Paris: Klincksieck. 1959.
- THORNDIKE, Edward & KENNON, Laura Hall Vere. *Progress in Learning an Auxiliary Language. A Report*. New York: Columbia University. 1927.
- THORNDIKE, Edward, KENNON, Laura & EATON, Helen. *Language Learning: Summary of a Report to the International Auxiliary Language Association in the United States, Division of Psychology*. New York: Institute of Educational Research, Teachers College, Columbia University. 1993.
- TICKOO, Mackhan Lai. "English in Asian Bilingual Education: From Hatred to Harmony". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 17 1996: 225-240.
- TIRABOSCHI, Salvatore. *Appunti attorno al problema della lingua universale*. Tesi. Genova: Università degli Studi di Genova. 1970.
- TIŠLJAR, Zlatko. *Frekvencmorfemaro de parolata esperanto*. Zagreb: Internacia Kultura Servo. 1980.
- TIŠLJAR, Zlatko. "Sensaciaj rezultoj de Multlingva Akcelilo". *Eŭropa Bulteno*. n. 190, marto 2019a: 1-3. https://futureu.europa.eu/processes/Education/f/36/proposals/15841?component_id=36&locale=it&participatory_process_slug=Education&toggle_translations=true
- TIŠLJAR, Zlatko. "Novtipa enkonduka lernobjekto por rapidigi fremdlingvan lernadon. Multlingva Akcelilo." *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 49 1 2019b: 18-20.
- TIŠLJAR, Zlatko. "Zlatko Tišljar." *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 50 3 2020: 27-28.
- TOSATO, Paola. *L'Esperanto: un progetto innovativo a carattere universale*. Tesi. Milano: Università Telematica Pegaso. 2018.
- TOSCHI, Umberto. *Il valore e l'esperienza dell'Esperanto nella scuola*. Verona: Quaderni della FEI. 1924.
- TRIOLE, Renée. "Kolokvo pri la propedeŭtika valoro de E-o dum UK en Aŭstralio". *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 27 3 1997: 3-5.
- TRIOLE, Renée. "Esperanto por liberigi la parolon". *Internacia Pedagogia Revuo*. Vol. 44 1 2014: 18-20.
- VALÉN, Antonio. *El esperanto: lengua y cultura*. Santander: MGA. 2004.
- "Il valore educativo della lingua internazionale". *L'esperanto* (Itala Esperanto-Federacio). 8 1976: 3-25.
- VILKKI, Joel & SETÄLÄ, Vilho. "La eksperimenta instruado de Esperanto en la geknaba mezgrada lernejo de Somero." *El Popola Ĉinio*, 1 1963: 38-39.
- VIVANCOS, Eduardo. *Unu lingvo por ĉiuj: esperanto*. Mallorca: Calúmnia. 2019.
- VOS, Penny. *Why Montessori Schools Should Teach Esperanto*. Discorso alla Scuola Montessori di Jakarta, Indonesia. 17-3-2012a. <https://www.youtube.com/watch?v=MS9ANIVtYKs>
- VOS, Penny. *Montessori Esperanto, en Ĉinio kaj Indonezio*. 25-3-2012b. <http://esperingo.blogspot.com/2012/03/montessori-esperanto-en-cinio-kaj.html>
- WEI, Yubin. "Praktika valoro de esperanto en la elementa lernejo". *Esperanto*. 1331 (1) gennaio 2019: 16-18.
- WELLS, John. *Lingvistikaj aspektoj de esperanto*. Rotterdam: Universala Esperanto-Asocio. 1989.
- WILLIAMS, Norman. *Report on the teaching of Esperanto from 1948 to 1955*, London: Universala Esperanto-Asocio, Centro de Esploro kaj Dokumentado. 1961.
- WILLIAMS, Norman. "A language teaching experiment." *Canadian Modern Language Review*. 22 1965a: 26-28.
- WILLIAMS, Norman. *Report on the teaching of Esperanto from 1948 to 1964*. Manchester: Denton Egerton Park County School. 1965b.
- WOOD, Richard. E. "Teaching the Interlanguage: Some Experiments". *Interdisciplinary Working Papers in Language Sciences*. Louisville: University of Louisville. 1975: 61-81.
- ZLATNAR, Peter. "Pri la trijara eksperimenta instruado de Esperanto". *Esperanto*. julio-aŭgusto 1975: 125-126.

- ZLATNAR, Peter. “Internacia pedagogia-didakatika eksperimento. Naskiĝo de ideo, organiza efektivigo, spertoj, perspektivoj”. Varga-Haszonits Zsuzsa (red.) *Esperantologiaj kajeroj 2*. Budapest. 1977: 213-220.
- ZLATNAR, Peter. “Organizaj spertoj kaj dokumentoj de pedagogia-didaktika eksperimento en S.R. Slovenio. Raporto al Kunordiga Konferenco en Maribor, Jugoslavio, 1976”. Tazio Carlevaro & Günter Lobin (red.) *Einführung in die Interlinguistik / Enkonduko en la Interlingvistikon*. Alsbach: Leuchtturm-Verlag. 1979: 256-263.

* Tutti i link citati erano accessibili il 26/9/2021.