

GUIDA PER LO SVILUPPO E L'ATTUAZIONE DI CURRICOLI PER UNA EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

Jean-Claude Beacco
Michael Byram
Marisa Cavalli
Daniel Coste
Mirjam Egli Cuenat
Francis Goullier
Johanna Panthier (Unité des Politiques linguistiques)

Division des politiques éducatives
Politique linguistiques
Service de l'éducation
Direction de la citoyenneté démocratique
et de la participation
DGII : Direction générale de la démocratie
Conseil de l'Europe, 2016
www.coe.int/lang/fr

COUNCIL OF EUROPE



CONSEIL DE L'EUROPE

© Council of Europe.

Titolo originale:

Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle.

Prima edizione 2010. Seconda edizione agosto 2016, riveduta e arricchita dopo la fase di sperimentazione condotta negli anni 2011-2014.

Versione inglese *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.*

© Università degli Studi di Milano,

“Italiano LinguaDue”, 2016.

www.italianolinguadue.unimi.it

Semestrale del Master Promotals www.promotals.unimi.it

Direttore responsabile

Silvia Morgana

Direzione editoriale

Silvia Morgana

Giuseppe Polimeni

Massimo Prada

Redazione

Edoardo Lugarini (direzione)

Franca Bosc, Michela Dota, Valentina Zenoni

Comitato scientifico

Massimo Arcangeli

Monica Barsi

Franca Bosc

Gabriella Cartago

Andrea Felici

Pietro Frassica

Giulio Lepschy

Michael Lettieri

Edoardo Lugarini

Danilo Manera

Bruno Moretti

Silvia Morgana

Franco Pierno

Giuseppe Polimeni

Massimo Prada

Maria Cecilia Rizzardi

Giuseppe Sergio

Paolo Silvestri

Roberto Ubbidente

ISSN: 2037-3597 Italiano linguadue [Online]

Questa traduzione di *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* viene pubblicata da “Italiano LinguaDue” per gentile concessione del Council of Europe ed è di esclusiva responsabilità dei traduttori.

Traduzione di Edoardo Lugarini (cap.1, cap. 2 §§ 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7; cap. 3 §§ 3.5, 3.6, 3.7, 3.8, 3.9 e allegati 1, 2, 3, 4, 6) e Silvia Minardi (cap. 2. §§ 2.8, 2.9., 2.10, 2.11; cap. 3 §§ 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 e allegato 5).

Sommario

| | Pag. |
|---|------|
| Introduzione alla prima edizione | 5 |
| Introduzione alla seconda edizione | 7 |
| Riassunto dei capitoli | 9 |
| Capitolo 1: Progettare curricula per una educazione plurilingue e interculturale | 19 |
| 1.1. Finalità e valori dell'educazione plurilingue e interculturale | 19 |
| 1.2. La progettazione del curriculum | 23 |
| 1.3. Alcuni concetti chiave per una educazione plurilingue e interculturale | 27 |
| 1.4. Il curriculum al servizio di una educazione plurilingue e interculturale | 32 |
| 1.5. Differenti forme di integrazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum | 37 |
| Capitolo 2: Creare convergenze, favorire la trasversalità fra tutte le lingue insegnate a scuola | 42 |
| 2.1. Le scale di livello delle competenze del QCER e il profilo linguistico degli allievi | 42 |
| 2.2. Le strategie | 49 |
| 2.3. La riflessività | 57 |
| 2.4. Riflessività e attività grammaticali | 61 |
| 2.5. Norma e variazione | 67 |
| 2.6. Prossimità e distanza tra le lingue | 74 |
| 2.7. L'apprendimento della mediazione | 82 |
| 2.8. I generi testuali | 91 |
| 2.9. Le discipline scolastiche e le diversità culturali | 98 |
| 2.10. La valutazione nella prospettiva dell'educazione plurilingue e interculturale | 104 |
| 2.11. La formazione degli insegnanti | 112 |

| | |
|--|-----|
| Capitolo 3: Pianificare un curriculum per una educazione plurilingue e interculturale | 118 |
| 3.1. Pianificare i curricula per una educazione plurilingue e interculturale nei diversi livelli di istruzione | 118 |
| 3.2. Elaborare e implementare un curriculum per una educazione plurilingue e interculturale | 138 |
| 3.3. Analizzare i bisogni degli apprendenti nel loro contesto sociolinguistico ed educativo | 142 |
| 3.4. Definire gli obiettivi in una prospettiva trasversale | 143 |
| 3.5. Definire i contenuti in una prospettiva trasversale | 146 |
| 3.6. Modalità variabili di organizzazione (in termini di tempo) | 147 |
| 3.7. Differenziare gli approcci in funzione degli apprendenti e delle situazioni | 148 |
| 3.8. Scenari curriculari | 155 |
| 3.9. Altri usi possibili degli scenari - altri casi prototipici | 166 |
| Conclusioni | 195 |
| Allegati | 197 |
| Allegato 1: Indicazioni per una indagine sulle rappresentazioni sociali delle lingue e su come sono tenute in considerazione nel curriculum | 198 |
| Allegato 2: Indicazioni per una indagine sulla lingua di prossimità | 200 |
| Allegato 3: Indicazioni per la specificazione delle competenze degli insegnanti nella prospettiva di una educazione plurilingue e interculturale | 202 |
| Allegato 4: Strumenti e risorse per l'elaborazione e l'implementazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale | 205 |
| Allegato 5: Percorsi e attività di apprendimento | 224 |
| Allegato 6: Indicazioni per tenere conto del repertorio linguistico e culturale degli allievi allofoni | 232 |
| Indice | 238 |

Introduzione alla prima edizione

L'elaborazione, la discussione e la diffusione di questo testo figurano tra gli impegni presi in occasione del Forum intergovernativo sulle politiche linguistiche che si è tenuto, su iniziativa della Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio di Europa a Strasburgo, dal 6 all'8 Febbraio 2007 sul tema "Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) e l'elaborazione di politiche linguistiche: sfide e responsabilità"¹.

I dibattiti e gli scambi avvenuti nel corso di questa manifestazione hanno indubbiamente confermato l'incontestabile successo del QCER a livello europeo, ma hanno anche messo in evidenza come gli usi di questo strumento riflettano solo parzialmente la ricchezza del suo contenuto trascurando persino, in qualche caso, alcuni valori che gli Stati membri del Consiglio d'Europa promuovono e che sono sottesi alle indicazioni che lo stesso Quadro fornisce. Lo squilibrio che si manifesta nell'attuazione delle indicazioni del QCER riguarda innanzitutto l'educazione plurilingue e interculturale che costituisce una delle finalità fondamentali che il QCER si propone. In effetti l'educazione plurilingue e interculturale è raramente presa in considerazione nei curricula in modo esplicito e conseguente. I partecipanti al Forum hanno a più riprese espresso quanto fosse necessario un documento che sviluppasse i diversi aspetti di questa dimensione dell'educazione e indicasse le modalità per una sua attuazione facendo riferimento al QCER e ad altri documenti del Consiglio d'Europa, in particolare alla *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistico-educative in Europa*².

I lavori che hanno portato alla stesura di questo testo sono stati presentati in occasione di un seminario tenutosi il 31 gennaio e l'1 febbraio 2008 ad Amsterdam su invito dello SLO (*Netherlands Institute for Curriculum Development*) organizzato con la collaborazione del CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*) e della Divisione delle Politiche Educative del Consiglio d'Europa. Il documento che qui si presenta è stato redatto tenendo conto di quanto emerso nel corso del seminario di Amsterdam, ma ha anche preso in considerazione le riflessioni avviate nella Divisione delle politiche linguistiche, in particolare sul ruolo che le lingue di

¹ www.coe.int/lang → *Common European Framework of Reference for languages* → Forum 2007. Report in: *The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*" (disponibile anche in lingua francese: *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités* . Vedi anche l'edizione italiana del CEFR (QCER): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.

² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp? o anche: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp.

scolarizzazione hanno nel favorire il successo degli allievi nell'apprendimento delle diverse discipline scolastiche, riflessioni che si ritrovano nel progetto “Lingue nell'educazione – lingue per l'educazione” della Divisione, i cui primi risultati e documenti sono a disposizione di tutti sulla *Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education*³. I lavori inseriti nella Piattaforma suggeriscono elementi di riflessione nuovi e complementari a quelli contenuti nei documenti sopra citati e il testo qui proposto tenta di trarre da questi i primi insegnamenti.

Questo documento si rivolge a tutti gli attori dell'insegnamento delle lingue straniere o della lingua di scolarizzazione e, in primo luogo, a coloro che hanno responsabilità dirette in materia di curricolo non solo a livello nazionale, regionale o locale ma anche nell'ambito della singola scuola.

La struttura tripartita del documento si propone, nella prima parte, di fornire al lettore un quadro d'insieme delle componenti dell'educazione plurilingue e interculturale, delle possibili modalità in cui possono essere messe in atto e delle condizioni del loro inserimento nei curricoli (capitolo 1). Gli altri capitoli sviluppano poi due questioni fondamentali sollevate nel primo capitolo: le fasi di elaborazione e i contenuti di un curricolo al servizio dell'educazione plurilingue e interculturale (capitolo 2); la distribuzione dei contenuti e degli obiettivi di apprendimento ai diversi livelli di scolarità con il supporto di possibili scenari curricolari (capitolo 3). Completano il documento cinque appendici che affrontano questioni specifiche con maggiore dettaglio.

Una prima versione del documento è stata diffusa in occasione del Forum sulle politiche linguistiche tenutosi a Ginevra dal 2 al 4 novembre 2010 (“*The right of learners to quality and equity in education – the role of language and intercultural competences*”). Un'ampia consultazione consentirà di arricchirlo, di approfondirlo e di precisarne meglio il contenuto.

³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp o anche *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle* : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp

Introduzione alla seconda edizione

Dalla Conferenza di Ginevra del 2010 è trascorso più di un lustro. È poco rispetto ai tempi più lunghi che caratterizzano l'evoluzione dei processi educativi, ma sufficiente per indurre gli autori della prima versione di questa Guida a ritornare sul loro lavoro sulla base del feedback ricevuto. Ma più ancora essi hanno ritenuto di dover tenere conto dei numerosi contributi portati dalla successiva riflessione sul ruolo delle lingue nella formazione degli studenti.

Gli autori hanno attinto dai seminari organizzati sulla Guida e su argomenti ad essa correlati, tra i quali:

- *Curriculum convergences for plurilingual and intercultural education* (29-30 Novembre 2011).
- *Plurilingual and intercultural education in vocational education and training curricula* (10-11 Maggio 2012).
- *Plurilingual and intercultural education in primary education* (22-23 November 2012) e la conferenza intergovernativa su *Quality and inclusion: the unique role of language* (18-19 Settembre 2013)⁴.

La riflessione sulle lingue di scolarizzazione, in relazione con le *literacy* disciplinari, ha cominciato a svilupparsi prima della ideazione e stesura della Guida e si è ulteriormente ampliata dopo il 2010, in particolare, con l'elaborazione di un'altra Guida, quella su *Le dimensioni linguistiche di tutte le materie scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*, presentata alla Conferenza intergovernativa dell'ottobre 2015⁵. Questa nuova versione della Guida rifletterà entrambe queste preoccupazioni e l'emergere, nell'ambito dell'educazione plurilingue e interculturale, della nozione di mediazione (§ 2.7), un concetto discusso anche in un altro documento del Consiglio d'Europa, *Education, mobility, otherness - The mediation function of schools*⁶.

Queste differenze di enfasi e la comparsa di nuovi temi di studio non hanno portato ad uno sconvolgimento della prima versione della Guida. La sua struttura generale, in tre

⁴ I programmi, incluse le presentazioni, e i rapporti di questi seminari e della conferenza sono disponibili su <http://www.coe.int/lang> → Events 2012 and 2013.

⁵ Trad. it. in "Italiano LinguaDue", 1. 2016:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.

⁶ Coste D., Cavalli M. (2015): *Education, mobility, otherness - The mediation function of schools*. Strasbourg, Council of Europe:

http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_en.pdf.

sezioni principali, è stata conservata e presenta ancora gli allegati (che sono stati aggiornati). In realtà i cambiamenti più evidenti di questo aggiornamento riguardano il capitolo 2: è stato ampliato per dare un quadro più chiaro e più concreto di ciò che significa tradurre l'educazione plurilingue e interculturale nella pratica, nei curricula e nelle attività didattiche. Questi nuovi "moduli" descrivono le forme di trasversalità da promuovere al fine di cercare di correlare tra loro i diversi insegnamenti delle lingue, senza che ciò comporti la scomparsa delle materie scolastiche tradizionali. Nella sua versione riveduta, il capitolo 3 affronta queste tematiche proponendo un approccio per livello o stadio di istruzione, una serie di indicazioni per la costruzione e lo sviluppo del curriculum e la discussione di alcuni scenari curriculari.

Come la prima, questa seconda versione non fornisce la descrizione di attività che potrebbero essere utilizzate direttamente in classe. Gli autori ritengono, tuttavia, che la Guida contenga indicazioni strategiche sufficienti a consentire la progettazione di alcune attività e a contribuire, in tal modo, allo sviluppo di una educazione plurilingue e interculturale nei sistemi di istruzione, fattore indispensabile per la coesione sociale delle società europee contemporanee.

Riassunto dei capitoli

Obiettivo di questa Guida è facilitare una migliore implementazione dei valori e dei principi dell'educazione plurilingue e interculturale nell'ambito degli insegnamenti delle lingue, siano esse straniere, regionali o minoritarie, lingue classiche o lingua(e) di scolarizzazione.

L'educazione plurilingue ed interculturale risponde alla necessità ed alle esigenze di un'educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di disposizioni e di atteggiamenti; diversità di esperienze di apprendimento; costruzioni culturali identitarie individuali e collettive. Il suo fine è rendere l'insegnamento più efficace e migliorare il contributo degli insegnamenti al successo scolastico degli studenti più vulnerabili e alla coesione sociale.

Le riflessioni e le indicazioni sviluppate nella Guida si inscrivono nel progetto dell'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa "*Lingue nell'educazione - Lingue per l'educazione*" i cui contributi sono pubblicati sulla *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale*⁷.

Il testo è composto da tre capitoli. Il primo fornisce un quadro generale delle problematiche, dei principi coinvolti nella progettazione e/o nel miglioramento di un curriculum e degli approcci pedagogici e didattici che consentono di procedere verso una maggiore considerazione delle finalità dell'educazione plurilingue e interculturale. Nei due successivi capitoli vengono approfondite le questioni poste nel primo: quali sono i contenuti e gli obiettivi specifici dell'educazione plurilingue e interculturale? Come valutarli e come farne oggetto della formazione degli insegnanti? Come progressivamente integrarli nei curricula dei diversi gradi di scolarità, rispettando quelli che sono rilevanti nell'insegnamento specifico di ciascuna delle lingue considerate? Come possono essere utilizzati gli scenari curricolari per pianificare la distribuzione nel tempo di questi contenuti e obiettivi? Gli allegati posti a seguito dei tre capitoli forniscono strumenti e liste di riferimento. L'approfondimento dei contenuti della Guida può essere inoltre completato attraverso la consultazione dei documenti disponibili sulla piattaforma di cui sopra.

Alcuni metodi di insegnamento/apprendimento, come ad esempio l'uso del *Portfolio europeo delle lingue* o *l'Autobiografia degli incontri interculturali*, sono poco trattati nel testo e sono presi in considerazione negli allegati. Sono tuttavia impliciti in tutta la Guida e dovrebbero accompagnare i passi da compiere verso una educazione plurilingue e interculturale.

⁷ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp → Languages of schooling → Language as a subject *and* Language(s) in other subjects.

Questa Guida è una versione riveduta e ampliata di quella presentata al Forum delle politiche linguistiche svoltosi a Ginevra dal 2 al 4 novembre 2010 (v. introduzione alla prima edizione).

Capitolo 1.

Progettare curricula per una educazione plurilingue e interculturale

L'idea di curriculum qui adottata può essere descritta nel modo seguente⁸:

- È un dispositivo che organizza l'apprendimento; il curriculum scolastico (“educativo”) fa parte di un curriculum “esperienziale” ed “esistenziale” che si estende oltre la scuola.
- Lo sviluppo e l'implementazione di un curriculum implicano un gran numero di azioni a livelli diversi del sistema educativo: livello internazionale (*supra*), livello nazionale/regionale (*macro*), della scuola (*meso*), livello della classe, degli insegnanti di una data area disciplinare o dell'insegnante (*micro*) o anche individuale (*nano*). Questi livelli interagiscono e devono essere tutti presi in considerazione nella pianificazione curricolare.
- Per garantire la sua coerenza globale, la pianificazione del curriculum deve coprire i diversi aspetti dell'insegnamento scolastico (finalità e obiettivi generali, obiettivi specifici, competenze, contenuti di insegnamento, approcci ed attività, raggruppamenti, dimensioni spazio-temporali, materiali e risorse, ruolo degli insegnanti, cooperazione, valutazione). Le decisioni su questi aspetti sono prese a differenti livelli, ma in ogni caso necessitano di una precisa analisi del contesto sociale e dello statuto delle lingue insegnate.
- Per essere efficace il curriculum scolastico deve tendere ad un'*economia curricolare*, coordinando la progressione delle competenze attraverso i differenti insegnamenti ed identificando delle competenze trasversali che favoriscano la coerenza, longitudinale ed orizzontale, tra gli apprendimenti.

La competenza plurilingue e interculturale è definita come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione lingue regionali e minoritarie o della migrazione, lingue straniere moderne o lingue classiche); la pluriculturalità designa la capacità di costruire relazioni con diversi gruppi sociali e di partecipare alle loro culture acquisendo le competenze linguistiche necessarie. La **competenza interculturale** designa la capacità di fare esperienza dell'alterità e della diversità culturale, di analizzare questa esperienza e di trarne profitto. Una volta acquisita, la competenza interculturale rende più facile comprendere l'alterità, stabilire legami cognitivi e affettivi tra esperienze di alterità passate e nuove, mediare tra i membri di due (o più) gruppi sociali e le loro

⁸ Questa concezione di curriculum si fonda sul Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e sui lavori dello SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development: <http://www.slo.nl/>).

culture e mettere in discussione le presupposizioni e ciò che viene generalmente dato per scontato nel proprio gruppo e ambiente culturale.

Nella progettazione e nello sviluppo del curriculum, gli obiettivi devono di conseguenza essere definiti in modo che siano, nello stesso tempo, specifici per l'insegnamento delle singole lingue e delle loro culture e trasversali all'insegnamento di altre materie. Questi obiettivi sono:

- rendere gli approcci didattici delle diverse materie scolastiche (contenuti, metodi, terminologia) più coerenti tra loro;
- identificare le relazioni, i collegamenti (le “passerelle”) tra le varie materie e definire fasi e tempi del percorso di apprendimento in modo tale da rendere possibile questa coerenza;
- evidenziare le componenti linguistiche comuni ai diversi apprendimenti;
- promuovere la consapevolezza dei transfer possibili;
- articolare e correlare conoscenze e competenze al fine di sviluppare competenze interculturali.

Il particolare contesto educativo determina poi l'importanza e la collocazione da dare – nelle varie fasi del curriculum – alle competenze comunicative, alle competenze interculturali, alle esperienze estetiche e letterarie, allo sviluppo di capacità di riflessione e di strategie di apprendimento trasversali alle discipline, alla promozione dell'autonomia nell'apprendimento e allo sviluppo cognitivo.

Allo stesso modo, a seconda del contesto, vari gradi di integrazione tra educazione plurilingue e interculturale nel curriculum sono possibili, essi vanno:

- dal migliorare la sinergia tra l'insegnamento delle lingue moderne e classiche e il coordinamento tra gli insegnanti di queste materie;
- al fare dell'educazione plurilingue e interculturale un obiettivo generale esplicito, considerando l'insieme degli insegnamenti di lingua e in lingua come un tutto, ivi compresa la lingua di scolarizzazione, favorendo una stretta cooperazione tra gli insegnanti e dando uguale importanza all'apertura alle lingue ed alle culture, alle competenze comunicative e (inter)culturali, all'autonomia dell'apprendente e alle competenze trasversali.

L'integrazione dell'educazione plurilingue ed interculturale può condurre a modificare in modo sostanziale i curricula esistenti *senza tuttavia entrare in una logica di rottura con le finalità perseguite dal curriculum preesistente*. Ogni iniziativa in una delle direzioni sopra indicate è un passo in avanti verso l'educazione plurilingue ed interculturale.

Capitolo 2.

Creare convergenze, favorire la trasversalità fra tutte le lingue insegnate a scuola

L'elemento centrale dell'educazione plurilingue ed interculturale sta nella trasversalità da stabilire tra la o le lingue di scolarizzazione (principale, regionale/minoritaria o

straniera nel caso dell'insegnamento bi/plurilingue), le lingue dette straniere in quanto materie e le altre materie le cui le dimensioni linguistiche non devono essere trascurate. Sulla base delle finalità convenute, si tratterà di definire degli obiettivi, almeno parzialmente, per mezzo di categorie identiche o di attività comparabili (ad esempio, strategie di comprensione di testi scritti, strategie di improvvisazione di testi orali non interattivi, attività riflessive di osservazione e di analisi dei fatti linguistici); si definiranno delle competenze interculturali trasferibili o ancora delle attività o compiti che implicano il ricorso ad altre lingue, in particolare delle attività di confronto e comparazione. Questo secondo capitolo presenta forme di trasversalità da valorizzare per cercare di correlare tra loro gli insegnamenti linguistici senza che questo comporti la cancellazione dell'identità delle tradizionali materie scolastiche.

I descrittori del QCER (§ 2.1) possono ovviamente essere utilizzati per definire le competenze nelle lingue straniere. Nella lingua di scolarizzazione, questi varieranno a seconda dei livelli di scolastici e dei bisogni di determinate tipologie di apprendenti. In generale, la nozione di “livelli” dovrebbe essere eliminata a favore di quella di “profili di competenza” che meglio fornisce un quadro più preciso delle competenze effettive degli studenti nelle differenti lingue. Un singolo documento dovrà essere predisposto, per ogni specifico contesto, per definire un profilo integrato delle competenze che riguardi tutte le lingue, pur evidenziando il ruolo particolare che ciascuna assume, e che comprenda la competenza interculturale. La tipologia proposta dal QCER (competenze generali e competenze linguistico-comunicative), incrociata con la tipologia delle attività di comunicazione linguistica, può servire come punto di partenza. Essa può essere completata con le proposte contenute nella *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale* (v. nota 7) per quanto concerne i testi letterari e le funzioni identitarie della lingua. Questa tipologia tiene anche conto delle dimensioni linguistiche delle strategie di apprendimento trasversali alle diverse materie (§ 2.2).

Un importante punto di contatto tra le diverse materie scolastiche è costituito dalla riflessività linguistica (§ 2.3) che ha lo scopo di rendere oggettive le intuizioni degli apprendenti sul funzionamento delle lingue. La riflessività contribuisce a creare una presa di distanza dalle lingue, sotto forma di consapevolezza dei processi che si mettono in atto per apprendere. Lo studente fa del suo apprendimento o delle sue esperienze un oggetto di analisi e di conoscenza di sé. Si è generalmente d'accordo nel considerare che questo distanziamento migliora le capacità di acquisizione e di transfer delle conoscenze e il controllo dell'uso delle competenze acquisite o in via di acquisizione, e questo vale per tutte le materie (matematica, storia, biologia...). La riflessività metalinguistica degli apprendenti può avere un impatto positivo sulle loro risorse comunicative, in modi meno tecnici dell'analisi grammaticale, sul loro repertorio linguistico, sulla diversità dei generi testuali o sulla loro consapevolezza della variabilità delle norme sociolinguistiche e pragmatiche. La riflessività va anche esercitata sulle scoperte culturali e interculturali (tra cui va considerata l'esperienza di sensibilizzazione all'alterità).

Una particolare attenzione viene data alle attività che favoriscono **la riflessività nell'ambito dell'insegnamento della grammatica** (§ 2.4). Le attività tradizionalmente intese come “grammaticali” sono presenti in molte culture educative, nell'insegnamento sia della(e) lingua(e) di scolarizzazione come materia che delle lingue straniere. La lingua principale di scolarizzazione dovrebbe essere più strettamente messa in relazione con le lingue straniere insegnate perché questo processo di decentramento mette in evidenza,

per contrasto, il funzionamento delle varie lingue. Queste attività sono esaminate dal punto di vista della riflessività che esse, come finalità, sviluppano, delle tecniche di analisi della lingua impiegate e delle diverse forme che la riflessività grammaticale può assumere a seconda della misura in cui essa si riflette nell'insegnamento (grammatica "esterna") o viene effettivamente esercitata dagli apprendenti, con vari gradi di coinvolgimento.

Il curriculum scolastico e il suo percorso esperienziale propongono agli studenti esperienze diverse di interazione tra **norma e variazione** (§ 2.5). Questa interazione deve essere resa esplicita ed essere oggetto di attenta riflessione, e non fatta passare sotto silenzio o ridotta ai suoi aspetti più codificati. Gli estensori di questa Guida non sono del parere che l'educazione linguistica debba inizialmente comportare l'imposizione di una norma "standard" a cui potrebbero successivamente aggiungersi delle variazioni, ma piuttosto che le norme debbano essere apprese lavorando sulla – e facendo uso della – variazione. Ogni materia scolastica possiede una sua propria agenda per quanto riguarda le conoscenze e le competenze che ha per oggetto di far acquisire, l'uso interno della variazione linguistica e le norme che applica. I formati di interazione, i generi testuali e le rappresentazioni semiotiche di ogni materia così come i relativi mezzi linguistici devono essere messi in evidenza dagli insegnanti per essere portati all'attenzione degli apprendenti; ciò vale in modo particolare per le classi con allievi di diverse origini linguistiche e sociali. Infine, sottolineare la pluralità delle norme e il ruolo funzionale che essa svolge nell'insegnamento e nell'apprendimento significa anche aprire la strada ad una pluralità di obiettivi e metodi di valutazione, considerando, ad esempio, l'errore come una componente necessaria del processo di acquisizione.

La ricerca della trasversalità invita a considerare, nel curriculum, l'uso della prossimità e della distanze tra le lingue (§ 2.6). Si tratta, da una parte, di facilitare il transfer tra le risorse dei repertori – più precisamente risorse linguistiche tra lingue affini o processi cognitivi trasversali per le lingue più distanti. Una metodologia contrastiva potrà mettere in evidenza le specificità e le differenze. Questo lavoro di eliminazione delle barriere può riguardare sia le materie linguistiche che le altre discipline. L'implementazione di questo approccio implica l'uso di attività di apprendimento come l'intercomprensione (vale a dire la capacità di due persone di comunicare tra loro con successo parlando ciascuno nella propria lingua). Inoltre, la progettazione di obiettivi di apprendimento e di percorsi esperienziali dovrebbe riflettere una preoccupazione per l'efficienza e l'economia curricolare, contrariamente a quanto avviene nella prassi corrente. Ad esempio, se le lingue da apprendere sono affini o strettamente correlate (appartengono ad uno stesso gruppo linguistico o sono lingue geograficamente vicine), la progressione può essere molto più veloce e gli obiettivi potranno essere più ambiziosi rispetto a quanto previsto per le lingue tra loro più lontane.

La **mediazione** (§ 2.7) può essere definita come un'attività destinata a ridurre la distanza tra due poli di diversità, tra due alterità. Sviluppare la capacità di costruire ponti o ridurre il divario tra i diversi individui, contesti o comunità fa parte della missione di ogni sistema di istruzione. La mediazione è anche una componente centrale del processo di insegnamento-apprendimento, non solo nell'ambito della interazione insegnante-apprendenti, ma anche in quello della interazione tra gli apprendenti o tra il materiale didattico e gli studenti. Sebbene faccia parte dell'insegnamento e dell'apprendimento di tutte le materie, la mediazione si presenta in modo molto differente in ciascuna di esse.

Nell'insegnamento delle lingue straniere, ad esempio, la mediazione può essere definita come interfaccia tra comprensione e produzione. Va sottolineata, in particolare, la dimensione al tempo stesso plurilingue e culturale delle attività di mediazione in lingua straniera; per questa ragione la mediazione costituisce una parte importante di ogni curriculum per un'educazione plurilingue ed interculturale.

I **generi testuali** (§ 2.8) rappresentano un possibile legame tra le discipline. Il repertorio discorsivo individuale è costituito dai generi testuali che un parlante padroneggia, in una o più lingue, a gradi diversi e per funzioni diverse in un determinato momento. Il profilo comunicativo previsto dagli insegnamenti linguistici deve includere tutti i generi discorsivi che un apprendente dovrebbe essere in grado di utilizzare, in ricezione e/o in produzione, nella comunicazione verbale.

L'educazione interculturale (§ 2.9) mira a sviluppare atteggiamenti aperti, riflessivi e critici per imparare ad avere una visione positiva e a gestire in modo proficuo tutte le forme di contatto con l'alterità. Essa tende ad attenuare gli atteggiamenti ego-/etnocentrici che nascono dagli incontri con ciò che non si conosce. Fondamentalmente trasversale, l'educazione interculturale non è correlata al solo insegnamento delle lingue, anche se questo resta un ambito privilegiato per il contatto con l'alterità culturale. Le conoscenze e gli approcci scientifici propri di materie come la matematica e la storia devono essere considerati anch'essi di natura culturale. Il loro compito è quello di aiutare gli studenti a passare da concezioni ordinarie del mondo a rappresentazioni scientificamente fondate, in particolare per quanto riguarda la vita sociale, e anche di introdurli in una nuova cultura della comunicazione. L'insegnamento, in tutte le materie, ha quindi la responsabilità di dare agli studenti l'opportunità di fare nuove esperienze culturali, di formarli alla cittadinanza partecipativa e di educarli all'alterità.

Nel paragrafo 2.10 viene affrontato il tema della valutazione. La **valutazione dei risultati degli apprendenti** è necessaria ma occorre avere cautela nel giungere a conclusioni. Anche se è possibile che una valutazione sommativa o certificativa sia effettuata con metodi rigorosi, è opportuno che la valutazione sia principalmente formativa, e va sottolineata l'importanza dell'autovalutazione. La valutazione può essere svolta sulla base di esercizi progettati nell'ambito dell'insegnamento di una lingua specifica, ma può anche riguardare delle competenze trasversali quando prove simili sono utilizzate per lingue differenti o si esercita la capacità degli studenti di passare da una lingua all'altra in modo appropriato. Altrettanto complessa è la **valutazione della implementazione del curriculum** e dei suoi effetti sui metodi e le pratiche di insegnamento. L'analisi dei risultati ottenuti dovrà tener conto anche di fattori esterni alla classe. È importante che tra i criteri applicati sia compreso l'impatto di un approccio olistico agli insegnamenti sull'efficienza del curriculum, sulla de-compartmentazione delle discipline e sull'emergere nelle scuole di vere e proprie comunità educative – tutto ciò presuppone ovviamente un cambiamento che proceda in modo graduale piuttosto che una “rivoluzione curricolare”.

La **formazione degli insegnanti** è fondamentale perché tutto questo si possa fare (§ 2.11). In particolare, è opportuno lavorare sulle rappresentazioni sociali del plurilinguismo e, soprattutto, sullo sviluppo di repertori plurilingui, individuare i punti più strategici o accessibili di contatto tra i docenti delle varie discipline e identificare i

“punti di interesse professionale” che possono essere utilizzati come riferimento per i transfer e le complementarità interdisciplinari.

L'importanza data alla trasversalità disciplinare non significa **in nessun caso mettere in discussione la specificità delle singole materie scolastiche**. Si tratta piuttosto di organizzarle in insiemi coerenti di attività o anche di introdurre materie nuove, ad esempio, la “sensibilizzazione alle lingue” (*l'éveil aux langues, language awareness*), in particolare nei cicli pre-primario e primario). Si tratta anche di costruire i curricula intorno a forme di attività che favoriscono gli scambi tra insegnanti, tra insegnanti e studenti e tra studenti e di incoraggiare gli apprendenti a non limitarsi a certe lingue.

Capitolo 3.

Pianificare un curriculum per una educazione plurilingue e interculturale

Questo capitolo approfondisce la descrizione delle scelte che è possibile operare per integrare progressivamente determinate dimensioni dell'educazione plurilingue e interculturale negli attuali curricula. Si propone **un approccio a questo problema per livello di istruzione** (§ 3.1). Tratta dunque della ripartizione nel tempo – “verticalità” – dei contenuti e degli obiettivi di un'educazione plurilingue ed interculturale, delle convergenze tra le lingue e tra le materie, da stabilire livello per livello e anno per anno, e della coerenza globale delle scelte curriculari. Il termine “curriculum” implica necessariamente la continuità del processo di insegnamento e di apprendimento, ma anche la sua coerenza sincronica – “orizzontalità” – per livello e per anno. Un altro aspetto da considerare è la componente esperienziale che deve avere ogni curriculum che miri a garantire una educazione di qualità: per assicurare una cultura dell'apprendimento linguistico gli studenti devono sperimentare diverse modalità di apprendimento. In altre parole, è opportuno variare i metodi di apprendimento e di insegnamento delle lingue. Un progetto di educazione plurilingue e interculturale deve specificare non solo gli obiettivi e i livelli da raggiungere, ma anche i tipi di esperienze a cui gli studenti saranno esposti al fine di proseguire nel loro percorso scolastico in condizioni favorevoli.

Per quanto riguarda il processo di pianificazione e di sviluppo del curriculum (§§ 3.2 - 3.6) sono proposti alcuni principi di base:

- L'analisi dell'esistente (in particolare delle risorse disponibili) è un prerequisito indispensabile se la logica dell'innovazione non è quella del “tutto o niente”, ma quella dei “piccoli passi”.
- Dopo aver identificato i diversi livelli in cui devono essere prese le decisioni, tutte le parti interessate devono essere informate, coinvolte e formate, compresi i responsabili dell'educazione nazionali e regionali, al fine di creare un “ethos di scuola” e promuovere la creazione di reti di scuole. Allo stesso modo, è auspicabile la comunicazione e la consultazione con la società civile e il contesto locale.
- Un'attenzione particolare va rivolta all'analisi del contesto socio-linguistico e alla cultura educativa della scuola: varietà linguistiche presenti, percezione delle lingue e del plurilinguismo, bisogni e metodi esistenti per soddisfarli, l'insegnamento delle tradizioni, il comportamento verbale previsto, ecc.

- La definizione degli obiettivi e dei contenuti presuppone una preliminare riflessione sulla scelta della lingua (o delle lingue) di scolarizzazione a cui assegnare espliciti scopi e obiettivi, sulle lingue offerte e sull'ordine in cui sono inserite nel curriculum, sullo status delle lingue regionali/minoritarie o di migrazione e sugli effetti, talvolta non intenzionali, che queste scelte possono avere.
- Va ricercata la coerenza, sia all'interno di ogni anno di istruzione sia nel percorso di insegnamento di ciascuna disciplina sia tra tutte le discipline. L'identificazione dei bisogni linguistici, delle competenze da far apprendere e dei livelli di padronanza linguistica da raggiungere, la progettazione di scenari curriculari per coordinare, nel corso del tempo, gli apprendimenti, lo sviluppo di documenti programmatici, il monitoraggio della qualità dell'implementazione, ecc. sono tutte fasi necessarie del processo di pianificazione del curriculum.

Il capitolo sottolinea la **differenziazione degli approcci** in funzione dei gruppi target, facendo riferimento, in particolare, agli allievi di origine migratoria o che provengono da contesti socio-economici svantaggiati (§ 3.7.). Vi è, infatti, una vasta area di intersezione tra questi due gruppi, anche se conviene distinguerli: questi studenti non rientrano in un "caso prototipico" particolare; hanno diritto, come gli altri, di fare le esperienze di apprendimento più sopra indicate e i loro piani di studio non devono essere ridotti, perché questo li priverebbe delle competenze, delle conoscenze, delle aperture sul mondo che sono offerte agli altri. I bisogni degli allievi provenienti da ambienti svantaggiati rendono indispensabile fare in modo che essi siano esposti a tutte le forme di espressione, che si dia particolare attenzione al rapporto tra variazione e standard linguistici, alla diversità dei sistemi linguistici e delle norme che regolano i loro usi sociali. Gli allievi con background migratorio, dal canto loro, non costituiscono un gruppo omogeneo; la loro situazione è un esempio della crescente eterogeneità della popolazione scolastica. Va tuttavia sottolineato, per quanto riguarda lo statuto delle lingue di origine di questi allievi, che queste lingue costituiscono una delle risorse di cui dispone la scuola per l'educazione di tutti gli allievi che essa accoglie e non un ostacolo al successo scolastico di coloro che le parlano; che non si può pregiudicare il progetto di vita e di realizzazione personale di questi allievi e che la scuola deve inoltre fare in modo che il processo di integrazione scolastica e sociale nella società di accoglienza non avvenga a prezzo di una brutale e totale rottura con il loro contesto di origine.

L'educazione plurilingue e interculturale necessita della ripartizione di obiettivi specifici e dell'insegnamento di contenuti su tutto il percorso di scolarizzazione, così da promuoverne la coerenza verticale e orizzontale. Gli "**scenari curriculari**" rappresentano un approccio prospettico (§ 3.8) che può essere utilizzato per collegare tra loro finalità e obiettivi e organizzazione del curriculum adottato e trovare il tipo di piano di studi più adatto alle esigenze e alle possibilità di un determinato contesto. Gli scenari curriculari offrono modelli per una ripartizione cronologica di queste esperienze tra le diverse fasi dei percorsi scolastici. Per fare solo un esempio, lo scenario per l'istruzione pre-primaria propone i seguenti tipi di esperienze adatti all'età degli alunni e alla loro fase di sviluppo cognitivo, affettivo e sociale:

- esperienze di diversità linguistica e culturale, in particolare di quella presente in classe;

- esperienze di ascolto degli altri, di norme di interazione, ecc, che contribuiscano ad educare gli allievi al rispetto dell'alterità;
- esperienze di diverse forme di espressione (gesti e movimenti, prime forme di alfabetizzazione orale, varietà di registri linguistici, ecc);
- esperienze multimodali e multisensoriali (contatto con differenti sistemi semiologici e grafici, la restituzione di un messaggio con l'uso di uno o l'altro dei cinque sensi, la gestualità che prepara alla scrittura, ecc.);
- iniziali esperienze di una prima lingua e cultura straniera (filastrocche, ecc.);
- esperienze di forme iniziali di riflessione sulle lingue, sulla comunicazione umana e sulle identità culturali che siano alla portata dei i bambini di questa età.

I contenuti di queste liste, che non sono né esaustive né disposte in ordine di importanza, si arricchiscono e diventano più complessi man mano che si procede verso l'insegnamento secondario superiore. La questione della valutazione e dei profili di competenze riceve risposte differenti in relazione al livello di insegnamento.

La ripartizione degli obiettivi e dei contenuti nei diversi cicli e livelli di istruzione deve rispettare il contesto dato. Per illustrare questo principio sono stati identificati quattro casi prototipici (§ 3,9) e per ciascuno vengono delineati possibili scenari: quello relativo al caso più frequente in Europa che prevede l'introduzione di una lingua straniera nella scuola primaria e di una seconda lingua straniera nella scuola secondaria, quello dell'insegnamento delle lingue nel ciclo secondario professionale breve e quelli dell'insegnamento delle lingue regionali e dell'educazione bilingue.

Per il primo caso uno scenario di base descrive le finalità e le modalità adottate per ciascun ciclo, prevedendo l'introduzione progressiva di più lingue, integrando la lingua di scolarizzazione nel percorso di educazione bilingue e interculturale, diversificando le modalità di apprendimento e di uso di queste lingue, favorendo la riflessione sulle diversità tra le lingue e le varietà all'interno di ciascuna lingua, evidenziando i ponti (le "passerelle") tra gli insegnamenti e tenendo in considerazione le finalità e gli obiettivi dell'educazione interculturale.

Per gli altri casi sono presentati, a titolo di esempio, due scenari: il primo è centrato soprattutto sulle sinergie da stabilire progressivamente tra gli insegnamenti delle lingue, il secondo si basa soprattutto sulla dinamica d'insieme del curriculum.

Tutti gli esempi di scenario curricolare presentano tratti comuni:

- un approccio olistico, in cui la pianificazione curricolare copre le lingue che fanno parte dei repertori degli apprendenti, le lingue del loro ambiente e le lingue insegnate a scuola;
- il rispetto dei diritti linguistici e culturali degli apprendenti, ivi compresi i più vulnerabili;
- la dimensione interculturale che informa ogni insegnamento delle lingue e delle altre materie;

- la ricerca di sinergie tra gli insegnamenti delle lingue per un apprendimento coerente ed economico che include competenze “parziali” e strategie inter-/translinguistiche;
- la considerazione della lingua nella sua funzione di strumento per la costruzione delle conoscenze.

Ricerca la coerenza non significa, tuttavia uniformare e standardizzare approcci e metodi. I profili delle competenze e gli obiettivi possono variare notevolmente. Ugualmente, la distribuzione delle ore disponibili nel corso della settimana non è necessariamente l'unico possibile format temporale. Una aggregazione globale delle ore dedicate alle lingue, una organizzazione modulare, apprendimenti paralleli o sfalsati di lingue diverse, interruzioni e/o cambiamenti di prospettiva sono possibili alternative.

Capitolo 1

Progettare curricula per una educazione plurilingue e interculturale

Questo capitolo illustra le principali caratteristiche di un curriculum progettato per realizzare l'obiettivo di una educazione plurilingue e interculturale per tutti gli studenti, sia plurilingui per origine che plurilingui attraverso la scolarizzazione. Dopo aver esposto le finalità e i valori di questo tipo di educazione (§ 1.1), il capitolo propone una concezione globale di curriculum. Descrive alcune componenti del curriculum che rientrano in diversi livelli di responsabilità (internazionale, stato/regione, scuola, classe, singoli), che sono coinvolte nella progettazione e nello sviluppo di un curriculum e fornisce una panoramica degli aspetti principali che dovrebbero essere presi in considerazione (§ 1.2). Vengono poi definiti alcuni concetti chiave, come ad esempio il plurilinguismo, il repertorio, le competenze trasversali e la coerenza curricolare (§ 1.3). Il capitolo prosegue illustrando gli elementi da prendere in considerazione per progettare ed implementare un curriculum di educazione plurilingue e interculturale (§ 1.4) e termina con una descrizione delle diverse possibili forme di convergenza tra le lingue che integrano i principi delineati nel curriculum (§ 1.5).

1.1. Finalità e valori dell'educazione plurilingue e interculturale

L'educazione plurilingue e interculturale è un concetto sviluppato, dalla fine del 1990, dall'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa come base per una formazione alla/e attraverso la diversità culturale e linguistica nelle nostre società caratterizzate da una crescente mobilità, pluralità e complessità.

1.1.1. *Educazione plurilingue e interculturale – educazione di qualità*

L'educazione plurilingue e interculturale è una educazione linguistica globale trasversale a tutte le lingue della scuola e a tutte le aree disciplinari e si ispira ai valori assunti e promossi dal Consiglio d'Europa. Non è né una rivoluzione né una nuova metodologia di insegnamento delle lingue. Essa comprende e integra ciascuna delle lingue insegnate a scuola in un quadro concettuale generale, ma non si sostituisce all'insegnamento specifico delle singole lingue. L'educazione plurilingue e interculturale si propone di affrontare i bisogni formativi e linguistici di *tutti* gli studenti, indipendentemente dal loro percorso scolastico. Prende la forma di un progetto educativo globale che fornisce l'accesso a tutti gli studenti – inclusi coloro che possono incontrare le maggiori difficoltà a scuola – ad un'istruzione/educazione equa e di qualità.

L'educazione multilingue e interculturale ha una duplice finalità. Da un lato, promuove l'acquisizione di competenze linguistiche e interculturali: si tratta di basarsi, in modo efficiente, sulle risorse linguistiche e culturali che compongono i repertori individuali e di arricchirli. Riguarda l'insegnamento di tutte le lingue, la(le) lingua(e) di scolarizzazione, le lingue straniere, regionali o minoritarie, o le lingue classiche. I suoi obiettivi si differenzieranno a seconda dei bisogni degli apprendenti, delle lingue e dei contesti. Dall'altro promuove la formazione della persona attraverso lo sviluppo del suo potenziale individuale: si tratta di incoraggiare le persone a rispettare e ad accettare/accogliere la diversità delle lingue e delle culture in una società multilingue e multiculturale e di renderle consapevoli dell'ampiezza delle loro competenze e del loro potenziale sviluppo.

La partecipazione ai processi democratici e sociali è facilitata dalla competenza plurilingue di ogni cittadino. L'efficace apprendimento della lingua di scolarizzazione e di altre lingue, la consapevolezza del valore della diversità e dell'alterità e il riconoscimento dell'utilità di qualsiasi competenza, anche parziale, sono necessari ad ogni individuo come attore sociale per poter esercitare la sua cittadinanza democratica in una società multilingue e multiculturale. L'esercizio della cittadinanza democratica è «il diritto e anzi il dovere di partecipare con gli altri alla vita sociale ed economica e agli affari pubblici della comunità»⁹

Le finalità dell'educazione plurilingue e interculturale, proposta agli Stati membri in risposta alla crescente natura plurale delle loro società, sono stati definiti in molti documenti del Consiglio d'Europa¹⁰. Essa è da mettere in relazione con il diritto di ogni individuo all'educazione¹¹. L'acquisizione di competenze nella lingua di scolarizzazione contribuisce al successo scolastico degli studenti accolti dalla scuola e alle pari opportunità; l'obiettivo è dare a tutti il miglior livello possibile con l'aspettativa della parità di risultati. L'acquisizione di competenze, di conoscenze, di disposizioni e di atteggiamenti relativi alle lingue promuove anche la costruzione di identità culturali individuali e collettive consapevoli, pluraliste e aperte. Queste diverse componenti della formazione plurilingue e interculturale tendono a promuovere l'inclusione e la coesione

⁹ Council of Europe (2008): *White paper on intercultural dialogue – living together as equals in dignity*, p. 28 http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_EN.asp Vedi anche: Council of Europe (forthcoming) “*Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies: A Model of the Competences Required for Democratic Culture*”: http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/CDC_en.pdf. Una sintesi in lingua italiana è disponibile al link: http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/competences/competences-for-democratic-culture_ITA.pdf

¹⁰ Cfr. il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (cap. 8) e la *Guide for the development of language education policies in Europe*, 5.1: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage; Coste D. (2007, ed. *A European reference document for languages of education?*, Council of Europe, Strasbourg. Trad. it. *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, Sette Città, Viterbo, 2009:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/RiferimentoLingEducazione2010.pdf>

Coste D. et al. (2009); *Plurilingual and intercultural education as a right*, Council of Europe, Strasbourg:

https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_en.pdf;

Cavalli M. et al. (2009); *Plurilingual and intercultural education as a project*, Council of Europe, Strasbourg:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_en.pdf

¹¹ Cfr. la Raccomandazione CM / Rec (2012) 13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri a garantire un'istruzione di qualità: http://www.foe.it/Resource/RaccomandazioneCM_1.pdf.

sociale, preparano alla cittadinanza democratica e contribuiscono alla costruzione di una società della conoscenza.

1.1.2. Caratteristiche di un curriculum che risponde alle finalità e ai valori dell'educazione plurilingue e interculturale

Le caratteristiche di un curriculum plurilingue e interculturale derivano dai valori e dai principi che stanno alla base di questo progetto educativo. Questi curricula consentiranno ad ogni studente di conservare il proprio repertorio linguistico, di valorizzarlo e svilupparlo. Questo riguarderà sia gli allievi che sono diventati plurilingui apprendendo le lingue insegnate a scuola sia quelli che hanno altre lingue nel loro repertorio per via delle loro origini familiari. L'apprendente sarà avvantaggiato dall'opportunità di utilizzare le risorse del suo repertorio iniziale, qualunque esso sia, per costruire le altre competenze linguistiche necessarie per la vita sociale: in primo luogo la lingua di scolarizzazione, le lingue straniere e, nel caso egli sia di origini plurilingui – se tale è il suo desiderio e/o quello dei suoi genitori – la sua prima lingua (lingua parlata a casa), che si tratti di un dialetto, di una lingua regionale, minoritaria o di migrazione. Lo studente trarrà vantaggio dall'essere in grado di percepire il potenziale creativo di tutte le lingue, consentendogli di creare nuove forme linguistiche e di accedere all'immaginario. Gli dà, infine, la possibilità di acquisire i mezzi necessari per accedere a specifici tipi di testo – legati a pratiche sociali e, in particolare, alle altre discipline – indispensabili per il suo successo scolastico.

Un curriculum di questo tipo si basa idealmente su una serie di condizioni che sarebbe irrealistico considerare fin dall'inizio e tutte insieme. Si tratta piuttosto di prospettive future; i curricula si costruiscono a partire dall'esistente, in modo graduale e progressivo nel tempo, adattandoli ai bisogni e alle priorità in relazione agli alunni e ai contesti educativi: alcune opzioni concrete per la graduale introduzione di un tale curriculum saranno presentate più avanti (capitolo 3).

L'attenzione viene in primo luogo rivolta alle finalità di una educazione di qualità e non solo ai compiti e alle responsabilità degli apprendenti, in particolare quelli provenienti da ambienti svantaggiati o che hanno difficoltà di apprendimento. L'accento viene dunque posto sulle responsabilità della scuola.

Da questo punto di vista, la gestione dell'insieme del repertorio (§ 1.3.2) delle lingue e delle culture degli apprendenti è una prima essenziale condizione. Essa avviene attraverso l'integrazione, la convergenza o l'organizzazione trasversale dell'insegnamento di tutte le lingue. I processi didattici di insegnamento/apprendimento per costruire tale convergenza potrebbero, ad esempio, prevedere vari tipi di integrazione da articolare in modo diverso a seconda dei contesti: un primo approccio ai repertori degli studenti attraverso la lingua (le lingue) di scolarizzazione; una integrazione tra lingue straniere, regionali, minoritarie, di migrazione e, quando siano insegnate a scuola, lingue classiche e lingue delle altre discipline. In quest'ultimo caso, una particolare attenzione data alle dimensioni linguistiche delle discipline non linguistiche fornisce agli studenti le risorse

necessarie per il successo nei loro studi – che hanno il diritto di aspettarsi dalla scuola¹². La gestione del repertorio iniziale è particolarmente difficile, e ancor più necessaria quando questo repertorio è composto da una varietà della lingua di scolarizzazione che non ha legittimità a scuola, come nel caso di varietà “popolari” o volgari: la necessità di non stigmatizzare questo tipo di varietà deve articolarsi con la necessità di diversificare e di arricchire quanto più possibile le risorse del repertorio dell'allievo.

Prendere il repertorio iniziale come base da cui partire per il suo ampliamento significa sollecitare le risorse di cui è composto e impostare e svolgere molte e diverse attività di interazione e di alternanza tra le lingue che consentano agli studenti di padroneggiare altre varietà, tra cui la lingua delle discipline scolastiche. Questo lavoro di interazione tra le lingue porta ad abbandonare l'ancora molto diffuso approccio strettamente monolingue e ad adottare una visione ampiamente bi-/plurilingue del processo di insegnamento/apprendimento delle lingue.

Un posto centrale deve essere riservato alla riflessività e ad una maggiore autonomia degli allievi rispetto al loro apprendimento delle lingue, al fine di prepararli a successivi apprendimenti. (§§ 2.2., 2.3., 2.4. e 2.6). Il contatto con lingue e con i generi testuali a scuola non è destinato esclusivamente a far sì che gli studenti sviluppino le forme di padronanza necessarie alla vita sociale (§ 2.8): il fine comune di tutti gli insegnamenti è di formare cittadini che pensano in modo critico e che sono aperti a tutte le forme di alterità, vale a dire a tutto ciò che è diverso, nuovo, straniero o non familiare (§ 1.3.1). La scuola ha anche la responsabilità di far riflettere su come la comunicazione attraverso la lingua rappresenta e costruisce idee, opinioni, norme (§ 2.5), informazioni e

¹² Cfr. Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. and Vollmer, H. (2010): *Languages and school subjects – linguistic dimensions of knowledge building in school curricula*, Strasbourg, Council of Europe. Trad. it: *Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula*, in “Italiano LinguaDue, 1, 2011: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1240/1452>.

Beacco, J.-C., (2010): *History: Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning history (end of obligatory education) – An approach with reference points*, Strasbourg, Council of Europe: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf

Vollmer, H. (2010): *Science: Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning science (end of obligatory education) – An approach with reference points*, Strasbourg, Council of Europe. Trad. it. *Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo*, in “Italiano LinguaDue, 2. 2010: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/830>

Pieper, I. (2011): *Literature: Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning literature (end of obligatory education) – An approach with reference points*, Strasbourg, Council of Europe: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-Literature2011_EN.pdf

Linneweber-Lammerskitten. H. (2012), *Mathematics: Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning mathematics (end of obligatory education) – An approach with reference points*, Strasbourg, Council of Europe: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/4_LIS-Mathematics2012_EN.pdf

Jean-Claude Beacco, Mike Fleming, Francis Goullier, Eike Thürmann, Helmut Vollmer, Joseph Sheils, (2015), *Language(s) in other subjects The language dimension in all subjects: A Guide for curriculum development and teacher training*, Strasbourg, Council of Europe. Trad. it. *Le dimensioni linguistiche in tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*, in “Italiano LinguaDue, 1, 2016: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>

conoscenze. La scuola deve farne cogliere in modo chiaro il funzionamento, la storicità, la diversità e la variabilità, le potenzialità creative, ma anche le relazioni con il potere e le forme di dominazione (§ 2.5). L'insegnamento delle lingue contribuisce – e ne è una condizione essenziale – allo sviluppo della persona e delle sue capacità critiche¹³.

I curricula vanno definiti non solo in termini di conoscenze o competenze, ma anche in termini di varietà di esperienze di apprendimento a tutti i livelli di istruzione (§ 1.2.4 e cap. 2). Occorre porre particolare attenzione a non limitare l'insegnamento delle lingue alle competenze e alle pratiche funzionali – la cui necessità non viene in alcun modo messa in discussione – anche se questo sembra essere, in determinati contesti, la priorità. Ma altrettanto importanti sono i saper fare di tipo creativo, ludico, letterario, che sviluppano l'immaginario, che sono meno direttamente utili, ma che in vari modi arricchiscono il repertorio e valorizzano le funzioni della lingua non semplicemente comunicative (funzione poetica). Il saper essere è sotteso a tutto l'insieme delle conoscenze e dei saper fare e contribuisce in modo specifico alla formazione della persona.

Nella prospettiva dell'educazione plurilingue e interculturale, le forme di valutazione devono risultare coerenti con gli obiettivi formativi e lo sviluppo dell'autonomia degli apprendenti (§ 2.10), e la formazione degli insegnanti deve dare importanza a questa prospettiva educativa e alle sue implicazioni nelle attività in classe (§ 2.11).

È, in particolare, necessario prendere decisioni per quanto riguarda l'importanza da dare, ad un determinato livello o ad una determinata materia scolastica, alle diverse dimensioni della lingua. Ad esempio, sarà necessario decidere in merito all'importanza da dare – in diverse fasi del curriculum – alla competenza comunicativa, alla competenza interculturale, alle esperienze estetiche e letterarie e allo sviluppo di capacità riflessive. Non si tratta di definire una sequenza, ma di trovare un equilibrio, che può essere diverso a seconda della fase del curriculum. Definire degli scenari curricolari (§ 3.8) può essere di grande aiuto nella creazione di questa coerenza longitudinale nel curriculum.

1.2. La progettazione del curriculum

1.2.1. Che cosa si deve intendere per curriculum?

Il curriculum, concetto sfuggente la cui definizione è tutt'altro che unanime, sarà qui inteso, in un senso molto ampio, come un dispositivo che consente di organizzare l'apprendimento. Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (d'ora in poi QCER) sottolinea che il curriculum scolastico (“educativo”) così definito è parte di un più ampio curriculum, ovvero del «percorso che un apprendente compie attraverso una sequenza di esperienze educative, controllate o meno da un'istituzione» (QCER, 8.4: 212)¹⁴. Il curriculum scolastico va quindi inteso come una componente di un curriculum esperienziale

¹³ Cfr. la Raccomandazione CM / Rec (2012) 13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri a garantire un'istruzione di qualità: http://www.foe.it/Resource/RaccomandazioneCM_1.pdf.

¹⁴ Per le citazioni dal QCER si fa riferimento alla sua edizione in lingua italiana, *La Nuova Italia-Oxford*, Firenze, 2002, (trad. di D. Bertocchi e F. Quartapelle).

che comincia prima della scuola, si sviluppa parallelamente alla scuola e prosegue oltre la scuola¹⁵. Esso ingloba tutte le esperienze di apprendimento che ogni individuo fa in quanto attore sociale, stabilendo relazioni con altri individui e gruppi; queste esperienze gli consentiranno di sviluppare la propria personalità e la propria identità e, in una certa misura, il suo repertorio linguistico e culturale (QCER, 1.1.).

Nelle pagine che seguono, l'attenzione sarà principalmente rivolta alla pianificazione e l'implementazione istituzionale del percorso scolastico dell'apprendente per sostenere lo sviluppo della sua competenza¹⁶ plurilingue e interculturale. Questo per fornire una visione d'insieme dei livelli del sistema di istruzione, del loro ruolo nella elaborazione dei curricula e delle componenti della pianificazione curricolare. La dimensione esistenziale rimane costantemente presente nella misura in cui l'educazione plurilingue e interculturale mira a prendere in considerazione e a valorizzare tutte le risorse linguistiche e culturali degli studenti (§ 1.2.4).

1.2.2. Livelli di sviluppo e di implementazione del curriculum

Lo sviluppo e l'implementazione di un curriculum comprende un grande numero di attività (politiche di sperimentazione, pianificazione e sviluppo, implementazione, valutazione) che si collocano a più livelli del sistema educativo, dal quello "supra" a quello "nano"¹⁷, livelli in cui vengono usati strumenti curricolari differenti:

INTERNAZIONALE, comparativo (SUPRA)

ad esempio, strumenti internazionali di riferimento come il QCER, valutazioni internazionali come PISA o l'Indicatore Europeo delle Competenze Linguistiche, analisi condotte da esperti internazionali (Profilo delle politiche educative), visite di studio in altri paesi, ecc.

NAZIONALE / SISTEMA EDUCATIVO, stato, regione (MACRO)

ad esempio, piano di studi, syllabus, obiettivi strategici, nucleo comune, standard formativi, editori scolastici...

SCUOLA, Istituzione (MESO)

ad esempio, adattamento del programma scolastico o del piano di studi allo specifico profilo della singola scuola, sviluppo in partenariato con aziende, imprese...

CLASSE, gruppo, sequenza di insegnamento, insegnante (MICRO)

ad esempio, corso, manuale scolastico in uso, risorse...

INDIVIDUALE (NANO)

ad esempio, esperienza individuale di apprendimento, sviluppo personale (autonomo) lungo tutto l'arco della vita...

¹⁵ *Curricolo* è qui utilizzato come un concetto generico. I termini utilizzati per indicare i diversi tipi di curriculum – tra cui sillabo, piano di studi o programma – sono vaghi e variano da una lingua all'altra e da paese a paese. Non è nostra preoccupazione qui approfondire tale questione.

¹⁶ La nozione di competenza, come è usata in questo testo, è definita e discussa nei documenti presenti nella *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*: "The use of descriptors in learning, teaching and assessment": http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platform/BoxE-UseDescriptors_en.asp

¹⁷ Questo approccio per livelli si basa sui lavori dello SLO, (Netherlands Institute for Curriculum Development). Cfr., in particolare, A. Thijs A., J. Van den Akker (2009), *Curriculum in Development*. Enschede, The Netherlands, SLO: <http://www.slo.nl/downloads/2009/curriculum-in-development.pdf/>

Le dimensioni e il peso del processo decisionale ai livelli “macro” e “meso” variano a seconda dei contesti nazionali/regionali e la pluralità dei centri decisionali può essere effettivamente una fonte di tensione. Quale che sia il grado di centralizzazione della politica curricolare, la singola scuola (livello “meso”) e gli insegnanti (livello “micro”) svolgono un ruolo determinante nell'implementazione del curricolo.

1.2.3. Le componenti della pianificazione curricolare

L'esame attento delle diverse componenti della pianificazione del curricolo e la considerazione della loro pertinenza e rilevanza ai vari livelli organizzativi di cui sopra (da “nano” a “supra”) può aiutare a fornire la chiarezza necessaria per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento. Le dieci componenti¹⁸ elencate nella tabella 1 riflettono un approccio centrato sullo studente.

Tabella 1. Le componenti della pianificazione curricolare.

| COMPONENTI | | LIVELLO PIÙ FREQUENTEMENTE DETERMINANTE |
|----------------------------|--|---|
| 1. Finalità | Per quale/i scopo/i gli allievi apprendono? | MACRO (nazione, stato, regione) |
| 2. Obiettivi/competenze | Quali obiettivi devono raggiungere / sono loro assegnati? | |
| 3. Contenuti | Che cosa devono apprendere? | |
| 4. Approcci e attività | Come devono apprendere? | MICRO (classe) e MESO (scuola) |
| 5. Raggruppamenti e luoghi | Dove e con chi apprendono? | |
| 6. Tempi | Quando apprendono? Quanto tempo hanno a disposizione? | |
| 7. Materiali e risorse | Con che cosa apprendono? | |
| 8. Ruolo degli insegnanti | Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento? | |
| 9. Cooperazione | Quali tipi di cooperazione, in particolare tra gli insegnanti, sono necessari per favorire e facilitare gli apprendimenti? | |
| 10. Valutazione | Come valutare le acquisizioni e i progressi compiuti? | da NANO (individuo) a SUPRA (internazionale) |

Come si è accennato nel paragrafo precedente, la divisione delle responsabilità può variare a seconda del sistema educativo. Così la questione dei materiali e delle risorse (componente 7) può essere affrontata, ad esempio, a livello “macro” se uno strumento

¹⁸ Le componenti e le questioni relative a ciascuna di esse si basano sui lavori dello SLO. cfr. in particolare J. Van den Akker (2006), *Curriculum development re-invented: evolving challenges for SLO*, in Letschert J., *Curriculum development re-invented*, SLO, Enschede.

di insegnamento viene messo a disposizione di tutta una regione. O, ancora, le conoscenze e le attività (componenti 3 e 4) possono essere meno specificate a livello “macro”, lasciando un’ampia libertà di scelta alle singole scuole (“meso”) o agli insegnanti (“micro”).

Alcune di queste componenti svolgono un ruolo centrale e possono estendersi oltre il livello loro indicato nella tabella. Le finalità (componente 1), ad esempio, hanno una dimensione centrale alla quale tutte le altre dimensioni devono fare riferimento. Un altro esempio: la valutazione delle competenze acquisite (componente 10) può essere un fattore importante di cambiamento del curriculum, dal momento che serve a collegare gli obiettivi specifici/le competenze previste a tutti i livelli, dal percorso di apprendimento individuale (autovalutazione) ai curricula progettati da autorità nazionali (ad esempio, gli standard nazionali) o basati su standard internazionali (ad esempio, i diplomi o la certificazione di conoscenza di una lingua).

Nella prospettiva di una economia curricolare (§ 1.4.3), la cooperazione (componente 9), soprattutto tra gli insegnanti delle diverse discipline linguistiche e non linguistiche, assume un’importanza particolare a livello “meso” della singola scuola e istituto.

Naturalmente tutti gli aspetti che intervengono nella pianificazione curricolare sono strettamente legati tra loro e sarebbe inutile voler prendere delle decisioni rispetto ad una componente senza tenere in massima considerazione gli altri parametri elencati nella tabella 1.

Infine, le scelte che è necessario compiere nell’ambito di una pianificazione del curriculum così come è stata sopra delineata devono fare riferimento ad un preciso contesto sociale che occorre analizzare con attenzione (§ 3.3.). Per l’elaborazione di un curriculum di lingua (*lingua 1, lingua seconda, lingua straniera, lingue classiche*, ecc.) si tratterà nello specifico di considerare lo status di tutte le lingue presenti o parlate su un dato territorio (stato, regione, grande agglomerato), i bisogni creati da situazioni particolari (quartiere, popolazione migrante, partner economici, politiche culturali o linguistiche, regione di frontiera). Questa analisi dovrà esercitare una influenza decisiva sulla definizione degli obiettivi (ed anche sulla scelta delle lingue e sulla determinazione dei livelli, dei “traguardi” di competenza attesi), oltre che sulle misure curricolari da adottare perché essi siano raggiunti¹⁹.

1.2.4. *La dimensione esperienziale del curriculum e l’educazione di qualità*

Un’educazione di qualità implica dare la possibilità agli apprendenti di sperimentare diverse modalità di apprendimento. A causa delle tendenze metodologiche dominanti, non è raro che gli studenti di una generazione siano esposti, nel loro percorso scolastico, ad un unico tipo di approccio, in particolare per le lingue straniere. Sia per l’efficacia

¹⁹ Per ulteriori informazioni cfr. Van den Akker J., Fasoglio D. & Mulder H. (2010), “*A curriculum perspective on plurilingual education*”, SLO - Consiglio d’Europa: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_EN.pdf.

(mantenere la motivazione, evitare gli effetti *ceiling*²⁰) che per dare maggiore autonomia agli apprendimenti futuri, è opportuno variare le modalità di apprendimento e, nell'insegnamento delle lingue, dei loro usi e di come funzionano, utilizzare una serie di approcci diversi su cui poi riflettere. Questa diversificazione include anche il rapporto tra apprendimento guidato e un uso più autonomo della lingua. Si tratta di esperienze di apprendimento che la scuola deve garantire per un'educazione di qualità. Queste esperienze combinano diverse componenti del curriculum: obiettivi e competenze, approcci e attività, contenuti e luoghi.

Un progetto di educazione plurilingue e interculturale deve quindi non solo specificare gli obiettivi e i livelli specifici da raggiungere, le conoscenze di base e le competenze chiave da acquisire, ma deve anche indicare il tipo di esperienze a cui gli apprendenti saranno esposti al fine di continuare i loro percorsi di apprendimento in condizioni favorevoli e costruire solide competenze. Indicazioni pratiche per quanto riguarda la dimensione esperienziale saranno date nel capitolo 2.

1.3. Alcuni concetti chiave per una educazione plurilingue e interculturale

Una volta che il progetto educativo sia stato delineato, nelle sue linee generali, in relazione a finalità e scopi (§ 1.1.), l'elaborazione di un curriculum scolastico, inteso come dispositivo per organizzare gli apprendimenti, necessita in primo luogo che ne siano chiariti gli obiettivi. Gli obiettivi da perseguire per sviluppare la competenza plurilingue e la competenza interculturale si inscrivono nella continuità di riflessioni iniziate con il QCER. È senza dubbio utile chiarire qui alcuni concetti chiave.

1.3.1. *Plurilinguismo, multilinguismo, pluriculturalità, interculturalità*

La nozione di competenza plurilingue rinvia alla distinzione, più volte definita nei lavori del Consiglio d'Europa, tra plurilinguismo e multilinguismo. Il termine *plurilinguismo* si riferisce alla capacità dei parlanti di usare più di una lingua; esso considera dunque le lingue dal punto di vista di coloro che le parlano e di coloro che le apprendono. Il termine *multilinguismo*, invece, rimanda alla presenza di più lingue in una determinata area geografica, indipendentemente da coloro che le parlano. Così, il fatto che due o più lingue siano presenti in un'area geografica non implica automaticamente che gli abitanti di quell'area siano in grado di usare più di una di queste lingue; alcuni non ne parlano che una sola.

La competenza plurilingue è definita come la capacità di mobilitare il repertorio plurale di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'alterità, oltre che di far evolvere questo repertorio. Questo è composto di risorse che i singoli studenti hanno acquisito in tutte le lingue che conoscono o hanno imparato, e che si riferiscono anche alle culture associate a tali lingue (lingua di

²⁰ *Ceiling effect*, effetto tetto che si ottiene quando il livello di difficoltà del compito è piuttosto basso per cui le prestazioni dei soggetti sono ai livelli massimi.

scolarizzazione, lingue regionali e minoritarie o di migrazione, lingue straniere o classiche, § 1.3.2). La prospettiva plurilingue pone al centro dell'attenzione gli apprendenti e lo sviluppo del loro repertorio plurilingue e non la singola particolare lingua che essi devono apprendere.

L'approccio plurilingue dell'educazione risulterebbe incompleto senza le sue dimensioni pluriculturali e interculturali. La pluriculturalità designa la capacità di identificarsi e di condividere culture differenti, segnatamente attraverso l'acquisizione di più lingue. L'interculturalità designa la capacità di fare l'esperienza dell'alterità e della diversità culturale, di analizzare questa esperienza e di trarne profitto. La competenza interculturale, se correttamente sviluppata, permette di meglio comprendere l'alterità, di stabilire relazioni cognitive e affettive tra gli apprendenti, le conoscenze e ogni altra passata e nuova esperienza dell'alterità, di svolgere una funzione mediatrice tra i membri di differenti gruppi sociali e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale.

Pluriculturalità – l'appartenenza e la partecipazione a più gruppi sociali e alle loro culture – e interculturalità – le competenze necessarie per un confronto personale, consapevole e critico con l'alterità – possono essere tra di loro complementari. Attraverso la scoperta attiva di una o più culture altre l'apprendente è condotto a sviluppare competenze interculturali²¹.

1.3.2. Il repertorio delle risorse linguistiche e culturali

Ogni parlante è potenzialmente in grado di costruirsi un articolato e ampio repertorio linguistico e culturale. Il QCER definisce questo repertorio come l'insieme delle risorse linguistiche e culturali di cui il parlante dispone. Queste risorse comprendono:

- la lingua o le lingue maggioritarie o ufficiali di scolarizzazione e le culture trasmesse nel contesto educativo;
- le lingue regionali o minoritarie o quelle di origine dei migranti e le loro corrispondenti culture;
- le lingue straniere moderne o classiche e le culture insegnate attraverso queste lingue;
- ogni varietà di lingua parlata in famiglia, sia che si tratti della lingua di scolarizzazione, della lingua regionale, minoritaria o della migrazione.

Le risorse di questo repertorio che, nella prospettiva adottata dal QCER, costituiscono un tutto, hanno diversa origine (familiari, extrascolastiche, scolastiche, ...). Esse sono acquisite in modo non guidato (ovvero implicito) o in maniera guidata (più spesso esplicita) nel processo di socializzazione e di formazione. La lingua di scolarizzazione, che corrisponde spesso alla lingua ufficiale, nazionale o regionale, vi occupa un posto chiave: è spesso il perno intorno al quale questo repertorio si viene

²¹ Per maggiori informazioni v. Byram M. (2009), *Multicultural societies, pluricultural people and the project of intercultural education*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp#P347_16736.

costruendo, a meno che questa funzione non sia svolta in modo complementare da una o più lingue di origine, diverse dalla lingua di scolarizzazione.

Queste risorse sono relative al sapere e al saper fare: sapere e saper fare legati a ciascuna particolare lingua ma anche trasversali, trasferibili da una lingua all'altra o che permettono di mettere in relazione le lingue tra loro. Le attitudini, gli atteggiamenti e le personali qualità individuali (il "saper essere") sono un fattore determinante nello sviluppo e nella mobilitazione delle risorse del repertorio plurilingue. Queste risorse evolvono lungo tutto l'arco della vita, in relazione all'uso che l'individuo fa delle differenti lingue o delle loro varietà nei diversi contesti. Esse possono svilupparsi con differenti modalità: attraverso la crescita delle conoscenze e delle competenze in una o più lingue specifiche, lo sviluppo di competenze trasversali a più lingue o l'acquisizione di conoscenze o di competenze che rendono complementari queste risorse. Esse possono anche, in certi casi, "ristagnare" o deteriorarsi nel caso non siano usate.

La costruzione di un repertorio linguistico e culturale è alla portata di tutti e non è riservata ad individui particolarmente dotati, come mostrano gli esempi raccolti qui sotto. La differenza principale tra questi esempi sta nelle situazioni che hanno reso possibile la costruzione di un tale repertorio.

Shamima

Repertorio sviluppato grazie ad una strategia familiare

Shamima, 11 anni, vive a Leicester, città situata nell'East Midlands dell'Inghilterra. I suoi genitori, originari del Gujarat, provincia dell'ovest dell'India, sono musulmani. Shamima frequenta la scuola primaria pubblica. La lingua parlata in famiglia è il gujarati. I suoi genitori, anch'essi plurilingui, desiderano trasmettere il loro patrimonio culturale e religioso, così le fanno frequentare un corso serale offerto dalla scuola pubblica in cui apprende a leggere e a scrivere in gujarati, con un sistema di scrittura indiano. Nella classe di gujarati, l'inglese e il gujarati sono entrambi usati così che il corso ha un'importante funzione di integrazione tra la cultura di origine e la cultura di accoglienza. Inoltre, un pomeriggio alla settimana, alla moschea, Shamima apprende a leggere e a scrivere in Urdu - lingua delle pratiche religiose che utilizza caratteri arabi - e a recitare versetti del Corano in arabo. Nell'educazione linguistica di Shamima l'inglese svolge chiaramente un ruolo centrale che non è escluso nell'ambito della famiglia. È la lingua che Shamima meglio padroneggia. Ma fin da piccola, in gran parte grazie alle strategie educative adottate dai suoi genitori che hanno saputo trarre profitto dalle diverse offerte istituzionali per sviluppare la pluriculturalità della loro figlia, Shamima ha appreso che le sue differenti lingue sono associate a pratiche culturali diverse, comprese quelle legate alla scrittura e alla lettura.

Anaïs

Repertorio linguistico e culturale composito sviluppato in ambito scolastico

Anaïs, 16 anni, vive in una famiglia francofona, in Francia. Come la maggior parte dei suoi compagni di classe, la sua prima esperienza di apprendimento della lingua è avvenuta all'età di 8 anni, quando ha incominciato ad imparare l'inglese. Alla scuola secondaria ha potuto optare per l'apprendimento in parallelo del tedesco e dell'inglese. Nella sua scuola l'insegnante di tedesco e l'insegnante di inglese lavorano in stretta collaborazione, essi intervengono talvolta insieme nelle stesse classi per far tenere un "diario di bordo" comune per le due lingue e per coordinare la progressione del loro apprendimento. Cogliere e sfruttare le somiglianze tra le due lingue e acquisire l'abitudine di trasferire conoscenze e strategie, hanno permesso ad Anaïs di compiere progressi significativi. Al termine della scuola secondaria inferiore, Anaïs ha acquisito competenze simili nelle due lingue straniere. A 15 anni ha superato il test per la certificazione delle competenze in tedesco organizzato nella sua scuola ottenendo il riconoscimento del livello B1 in tre attività linguistiche e del livello A2 nella produzione scritta. Su consiglio dei suoi insegnanti, al primo anno della scuola secondaria superiore Anaïs ha deciso di iniziare lo studio di una terza lingua straniera, l'italiano, continuando l'apprendimento del tedesco e dell'inglese, convinta che queste esperienze di apprendimento e le competenze acquisite le saranno molto utili, anche se pensa di proseguire negli studi in ambiti diversi da quelli letterari.

Mehmet

Repertorio linguistico e culturale composito sviluppato in età adulta

Mehmet, 35 anni, è di nazionalità turca. Si è trasferito in Germania all'età di 22 anni per raggiungere una parte della sua famiglia dove sperava di trovare più facilmente un lavoro. Per diversi mesi si è accontentato delle prime e limitate conoscenze del tedesco, poiché nella sua impresa lavorava con altri turchi e colleghi provenienti da altri paesi. Volendo restare in Germania e desiderando integrarsi nel suo nuovo ambiente, ha seguito poi l'esempio di un suo collega di lavoro e si è iscritto a un corso serale di tedesco tenuto dal Centro di educazione degli adulti (Volkshochschule) della città, in questo incoraggiato, inoltre, dal suo ambiente familiare che aveva diversi bambini frequentanti la scuola tedesca. Man mano che la sua conoscenza del tedesco progrediva, ha cominciato a guardare più regolarmente la televisione tedesca e ad avere maggiori contatti con gli abitanti tedeschi del suo quartiere. Anche se la sua padronanza della lingua tedesca è ancora imperfetta, egli si ritiene ormai in grado di far fronte a un gran numero di situazioni comunicative nell'ambito della sua vita privata e professionale. Mehmet è particolarmente fiero di poter intervenire in aiuto di suoi colleghi turchi appena giunti in Germania nelle situazioni in cui la mancanza di competenze in lingua tedesca può loro creare dei problemi ed è stato più volte chiamato a svolgere un ruolo di mediatore interculturale.

Mirko

Evoluzione della capacità di arricchire le risorse di un repertorio

Mirko, 31 anni, è ingegnere informatico di origine slovena. Sposato con una svedese, risiede a Stoccolma. Mirko ha appreso come prima lingua un dialetto sloveno e a scuola la forma standard dello sloveno oltre all'inglese come lingua straniera. Ma solo durante gli studi universitari, parzialmente condotti in lingua inglese, ha potuto sviluppare competenze funzionali in questa lingua. Ha poi imparato lo svedese, ma con difficoltà. A causa di un cambiamento della professione della moglie, la coppia si è trasferita in Olanda. Mirko era a disagio per via del nuovo cambiamento di lingua e di cultura. Ma grazie al sostegno di un insegnante di olandese, egli ha, poco a poco, scoperto che questa lingua è facile da apprendere per le numerose somiglianze con lo svedese e con l'inglese. L'esperienza di poter usare in modo positivo le risorse del suo repertorio ha determinato in lui un nuovo atteggiamento verso l'apprendimento di altre lingue, compreso quello delle lingue slave vicine alla sua lingua di origine, e lo ha aperto alla cultura del suo nuovo paese di accoglienza.

Hiroshi

Repertorio acquisito a causa di una mobilità forzata

Hiroshi, 40, è trilingue (giapponese, francese, inglese). Vive in Giappone, ma la sua attività professionale di designer si divide tra il suo paese, gli Stati Uniti e la Francia. All'età di 9 anni, arriva in Francia, dove i suoi genitori, artisti, si sono stabiliti. Vi rimane fino alla fine del collège. Scopre la sua diversità a scuola: «Non posso nascondere: era scritta sulla mia faccia». Ricorda l'intonazione derisoria dai suoi amici: «Chiùiiintok» (nome popolare per indicare i ... cinesi). I risultati scolastici non sono brillanti, gli insegnanti convocano i suoi genitori e chiedono loro di abbandonare l'uso del giapponese in famiglia. I suoi genitori rifiutano questo consiglio, ma si impegnano a trovare qualcuno che parli francese con lui: Hiroshi trascorre il suo pomeriggio a fare i compiti con un vicino. I suoi genitori tornarono in Giappone, Hiroshi si iscrive ad una scuola internazionale in Svizzera: un altro sradicamento, ma un contesto in cui il mix di alunni gli permette di sentirsi meno "esotico". In Svizzera perfeziona il suo francese e il suo inglese. Intraprende finalmente gli studi universitari in Giappone, dove sono le sue competenze in giapponese che gli fanno difetto. Ora ritiene utile poter servirsi del suo plurilinguismo per il suo lavoro, ma si chiede se questo compensi le sue difficoltà scolastiche e soprattutto i suoi problemi di identità.

1.4. Il curriculum al servizio di una educazione plurilingue e Interculturale

I paragrafi che seguono e i due restanti capitoli di questo testo si basano su strumenti e elementi contenuti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), la Guida per gli utenti del Quadro di riferimento (*Guide for Users / Guide pour les utilisateurs du CEQR*), la Guida per lo Sviluppo delle Politiche Linguistico-educative in Europa (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, versione integrale GDLEP-Main e di sintesi GDLEP-Exec)²² o ancora sui testi presenti nella *Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education*²³ dedicati allo sviluppo del curriculum²⁴.

1.4.1. L'educazione plurilingue e culturale attraverso il curriculum

L'educazione plurilingue e culturale può essere promossa da un'azione curricolare a diversi livelli (§ 1.2): definizione e indicazione di finalità, di obiettivi e di competenze attese, di contenuti e di attività, di modalità di valutazione, di approcci e di metodi sperimentati e diffusi, di strumenti e di materiali didattici e di priorità per la formazione degli insegnanti e dei dirigenti scolastici. In particolare, ciò comporterà:

- promuovere il coordinamento tra gli insegnamenti inseriti nel curriculum per consentire una migliore coerenza e sinergia tra gli apprendimenti linguistici: lingue straniere, regionali, minoritarie o classiche, lingua/e di scolarizzazione o, ancora, le lingue di tutte le discipline (esse hanno tutte una dimensione linguistica²⁵);
- identificare le competenze interculturali pertinenti ad ogni insegnamento facilitandone l'acquisizione consapevole da parte dell'apprendente e lavorando per la loro integrazione nel processo di apprendimento;
- sviluppare la capacità degli apprendenti di riflettere sulle componenti del loro repertorio plurilingue, sulle loro competenze interculturali, sul funzionamento delle lingue e delle culture e sui mezzi e modi più efficaci di trarre profitto dalle loro esperienze personali o collettive di uso e di apprendimento delle lingue.

Dare all'educazione plurilingue e interculturale la sua giusta collocazione nel curriculum può significare introdurre nel curriculum importanti cambiamenti. Tuttavia questi cambiamenti non necessariamente entrano in una logica di rottura con le finalità e gli obiettivi perseguiti dal sistema di istruzione o dalle scuole nei loro curricula al momento vigenti. Così, ad esempio, considerare le esigenze di un'educazione plurilingue e interculturale non significa rinunciare in alcun modo agli obiettivi di acquisizione di competenze nelle lingue insegnate né alla padronanza delle discipline che compongono

²² Versione in lingua francese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau2_FR.asp?#TopOfPage

²³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp#TopOfPage.

²⁴ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp; vedi anche l'allegato 4.

²⁵ Cfr. Beacco J-C. et al. (2015), *The language dimension in all subjects. A Handbook for Curriculum development and teacher training*. Consiglio d'Europa, Strasbourg. Trad. it. *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una Guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*, in "Italiano LinguaDue", 1. 2016: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.

il curriculum. Al contrario: le innovazioni introdotte andranno ad integrare le disposizioni curriculari esistenti che ne determineranno le possibilità reali ed i limiti. In cambio esse promuoveranno l'evoluzione di tali disposizioni nella direzione di una maggiore integrazione di tutti gli aspetti della formazione dai quali dipende loro efficacia.

1.4.2. Sviluppare la competenza plurilingue e interculturale a partire dal repertorio individuale: obiettivi specifici e trasversali

Repertorio e competenza sono tra loro strettamente correlati, ma non sono identici: la competenza plurilingue e interculturale può essere definita come la capacità di mobilitare – in modo adeguato alle circostanze – il repertorio delle risorse linguistiche e culturali per far fronte a bisogni di comunicazione o per interagire con l'alterità oltre che per far evolvere questo repertorio. Questi obiettivi in termini di competenze renderanno possibile la valutazione formativa dei processi di insegnamento/apprendimento lungo tutto l'arco del loro sviluppo e la valutazione sommativa dei loro risultati. Si distinguerà dunque tra:

- *gli obiettivi specifici all'insegnamento di una lingua e le dimensioni culturali che vi sono associate:*
 - competenza linguistica: saperi, saper fare e saper essere di natura linguistica, sociolinguistica e pragmatica;
 - competenza culturale: saperi, saper fare e saper essere relativi a gruppi sociali parlanti una lingua e alle loro culture;
- *gli obiettivi trasversali ai diversi insegnamenti:*
 - competenza interculturale: saperi, saper fare e saper essere relativi all'approccio all'alterità e alla diversità culturale con un ritorno riflessivo e critico sulla propria cultura;
 - competenza specificamente plurilingue: saperi, saper fare e saper essere legati all'uso simultaneo di più lingue e alla pluralità delle lingue; saper apprendere (costruzione autonoma delle risorse del proprio repertorio plurilingue).

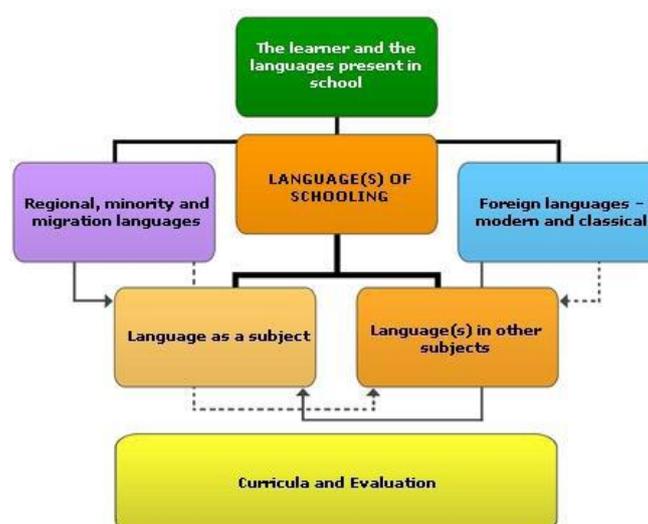
È essenziale non trascurare, in questa riflessione, il posto da accordare allo sviluppo della competenza interculturale nell'insegnamento delle lingue. Non solo questo insegnamento permette lo sviluppo di competenze funzionali necessarie all'interazione con persone che appartengono ad altri gruppi sociali, in un contesto nazionale/regionale o altro, parlanti la stessa lingua o un'altra lingua, ma contribuisce anche alla formazione dell'individuo come persona e come attore sociale. Certe dimensioni della competenza interculturale sono legate specificamente alla conoscenza di un gruppo sociale particolare o della sua lingua, mentre altre sono generali e trasferibili. Ciò sottolinea l'importanza di integrare nella definizione delle competenze poste ad obiettivo degli insegnamenti delle lingue come materie (così come delle altre materie, § 2.9), sulla base di valori comuni riconosciuti, degli obiettivi coordinati e coerenti relativi allo sviluppo della competenza interculturale attraverso il curriculum di lingue. Degli obiettivi così definiti si può tener conto nella pianificazione delle valutazioni e nel monitoraggio dei progressi compiuti nell'apprendimento.

1.4.3. Obiettivi, competenze ed economia curricolare

Oggi, l'elaborazione di un curriculum scolastico si basa in grande parte sulla definizione di obiettivi sotto forma di competenze da acquisire. È l'approccio adottato dal QCER che mira a promuovere per tutti i cittadini lo sviluppo di competenze in più lingue, avendo come finalità quella di favorire la comprensione reciproca in Europa, di facilitare la mobilità delle persone e di valorizzare la diversità delle lingue e delle culture (§ 1.1). Queste competenze sono spesso definite, per ogni lingua, in termini di scale di livello. Come più sopra sottolineato, nella prospettiva dell'approccio raccomandato in questa guida ed in vista dello sviluppo trasversale dell'insieme del repertorio di ogni individuo, queste scale dovrebbero essere completate con l'inserimento di obiettivi specificamente plurilingue ed interculturali (saperi, saper fare e saper essere).

Data la diversità delle competenze linguistiche e culturali che si tratta ora di includere nei percorsi di formazione e, in generale, di fronte alla sempre crescente proliferazione di discipline a scuola, il concetto di economia curricolare diventa sempre più importante. Per economia curricolare si intende qui l'organizzazione coerente delle parti che costituiscono l'intero curriculum relativo alle lingue. Abbattendo le barriere tra le diverse materie, raggruppandole in aree disciplinari, coordinando la progressione delle competenze attraverso i diversi insegnamenti e includendo delle competenze trasversali nel curriculum, si cerca di promuovere la coerenza tra gli apprendimenti e di aumentare la loro efficienza, aiutando gli apprendenti, in modo sistematico, ad operare utili transfer di competenze da una disciplina all'altra. Queste misure di razionalizzazione riguardano le articolazioni tra le lingue come materia (lingue straniere²⁶ e classiche, ma anche la lingua (le lingue) di scolarizzazione, le lingue minoritarie e di migrazione) così come tra le lingue e le altre discipline. Lo schema seguente, che compare sulla Piattaforma delle risorse dell'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa, illustra questo approccio olistico e integrato:

Figura 1. *Le lingue di scolarizzazione* (www.coe.int/lang-platform)



²⁶ Nel resto di questo testo, con “lingua straniera” ci si riferirà a qualsiasi lingua vivente diversa dalla lingua parlata nell’ambiente domestico o dalla lingua di scolarizzazione.

Nella parte superiore di questo schema, in posizione centrale, si situa l'apprendente con il suo repertorio linguistico e culturale, con le sue caratteristiche, tra cui quelle linguistiche e culturali. Egli è l'attore principale ed è il punto di partenza: quello che segue fa parte dell'azione dei sistemi scolastici. In alcuni contesti, le lingue dei repertori degli apprendenti possono essere insegnate a scuola come materie o anche come lingue delle materie. In questo secondo caso, esse diventano le lingue di scolarizzazione insieme alla lingua principale di scolarizzazione, dando luogo ad un sistema di educazione bilingue. Questo avviene più per le lingue regionali e minoritarie, protette da legislazioni speciali²⁷ che per le lingue di migrazione, benché vi siano in corso alcune sperimentazioni anche in questo caso. Tutti queste lingue, dallo statuto sociolinguistico assai vario, sono rappresentate nello schema nella casella a sinistra di quella centrale dove viene collocata la lingua di scolarizzazione per via del ruolo cruciale e fondante che essa ha nella formazione dello studente e per avere una dimensione trasversale nel processo di insegnamento/apprendimento; è la lingua che tutti gli allievi condividono e utilizzano soprattutto, se non esclusivamente, a scuola. Lo schema mostra la lingua di scolarizzazione nella sua duplice dimensione di lingua come materia, con suoi specifici contenuti e attività, e di lingua utilizzata nella trasmissione e nella costruzione delle conoscenze nelle e attraverso le altre discipline. Infine, sulla destra della casella centrale, lo schema indica altre lingue – straniere e classiche – dallo statuto più specificamente scolastico, ma rilevante sul piano politico, economico e/o culturale.

1.4.4. *Competenze trasversali e coerenza curricolare per migliorare l'efficacia degli insegnamenti*

L'integrazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum può essere in gran parte motivata dallo scopo di rendere più efficace l'insegnamento. Ciò può riguardare tanto gli apprendimenti disciplinari quanto la capacità di apprendere lungo tutto l'arco della vita o ancora il contributo degli insegnamenti al successo scolastico degli studenti più vulnerabili e, più in generale, la coesione sociale.

Il cuore dell'educazione plurilingue e interculturale sta nella trasversalità da stabilire tra le "lingue come materie" al fine di rispettare l'unicità della competenza linguistica umana (vedi il capitolo 2 dedicato alle competenze trasversali). I sistemi esistenti possono essere resi più efficaci e coerenti dall'adozione di misure quali:

Tavola 2. *Misure per migliorare l'efficacia degli insegnamenti*

| | |
|---|--|
| <i>Aumentare la coerenza tra contenuti, metodi e terminologie</i> | La coerenza, in particolare metodologica e terminologica, tra gli insegnamenti linguistici presenti nel curriculum può essere rafforzata. La coerenza nei contenuti linguistici, nell'acquisizione guidata delle strategie di apprendimento o tra le attività e i compiti comunicativi consente, in modo evidente, una significativa economia di tempi e di risorse. Essa facilita la comprensione, la padronanza di contenuti e di strategie per l'esecuzione di compiti e di attività da parte |
|---|--|

²⁷ Cfr. la Carta europea delle lingue regionali o minoritarie: <http://www.cesdomeo.it/doc/europea2.pdf>.

| | |
|--|---|
| | <p>degli studenti che, oltre all'apprendimento di contenuti o di tecniche legate ad uno specifico contesto, ne sperimentano la trasversalità e la validità anche in altre situazioni di apprendimento sia per estenderne l'uso che per cogliere gli ambiti in cui tale uso è più limitato.</p> <p>Ovviamente, la consapevolezza delle loro specificità non è dissociabile da questo approccio didattico.</p> <p>Per realizzare tale coerenza, si può, ad esempio, fare riferimento alla lunga tradizione della didattica per progetti che privilegia un uso consapevole sia di competenze già acquisite in una o più discipline coinvolte nella realizzazione del progetto che supera i confini disciplinari sia, direttamente e contemporaneamente, di apprendimenti relativi a più discipline, ma convergenti nelle loro finalità cognitive e formative. L'obiettivo in entrambi i casi è quello di promuovere l'autonomia dell'apprendente.</p> |
| <p><i>Identificare le “passerelle” e organizzare i percorsi</i></p> | <p>La ricerca di una migliore coerenza presuppone che siano esaminati i contenuti e i percorsi didattici dei diversi campi disciplinari e delle differenti lingue insegnate (o utilizzate) per identificare tutte le relazioni e le “passerelle” possibili (secondo anche i gruppi di appartenenza delle lingue), per armonizzare tra loro i contributi di ciascuna disciplina o area disciplinare e per pianificare nel tempo questi insegnamenti al fine di assicurare un'azione didattica coesa sia verticalmente che orizzontalmente.</p> |
| <p><i>Mettere in evidenza le componenti linguistiche comuni ai diversi apprendimenti e alle loro specificità</i></p> | <p>Un'altra misura che contribuisce a dare una maggiore efficienza al sistema consiste nel mettere in evidenza le componenti linguistiche delle attività di comprensione e di espressione che sono sollecitate nelle diverse aree disciplinari, le operazioni cognitive realizzate attraverso la lingua (identificare, localizzare, descrivere, argomentare, ecc.) e i generi testuali e discorsivi il cui uso è previsto nelle attività che gli apprendenti sono chiamati a svolgere. Occorre inoltre identificare quali di queste componenti possono risultare degli ostacoli da rimuovere per assicurare il successo nell'apprendimento da parte di tutti gli allievi.</p> <p>L'uso di queste componenti può opportunamente essere coordinato dagli insegnanti e divenire consapevole quando gli studenti riflettono sul loro apprendimento. Tale uso può coinvolgere attività assai varie come, ad esempio, descrivere lo svolgimento di un esperimento scientifico nell'ambito dell'insegnamento delle scienze naturali, partecipare ad una discussione nel corso di una lezione di storia, descrivere un dipinto nelle arti visive, ecc. Allo stesso tempo, l'analisi si concentrerà anche sul modo specifico in cui ogni materia tratta questi componenti linguistiche comuni.</p> |

| | |
|--|---|
| <p><i>Promuovere la consapevolezza dei transfer possibili</i></p> | <p>Tutte le occasioni possibili dovrebbero essere colte per incoraggiare gli apprendenti ad attivare ed usare le conoscenze e le competenze acquisite nelle lingue insegnate o conosciute al fine di far emergere convergenze, facilitare la comprensione del funzionamento delle lingue e gestire meglio lo sviluppo del loro repertorio plurilingue.</p> |
| <p><i>Collegare conoscenze e competenze (saper fare) disciplinari, al fine di sviluppare una competenza interculturale</i></p> | <p>Porre in relazione conoscenze e saper fare culturali e interculturali legati all'apprendimento delle diverse lingue e alle differenti aree disciplinari favorisce la formazione di un sistema di riferimenti (inter)culturali attivabili che consente di far fronte in modo responsabile ed efficace a ulteriori contatti interculturali, diretti (scambi, riunioni, ecc.) o indiretti (media, opere letterarie e cinematografiche, ecc.).</p> |

Come si può notare queste decisioni, iniziative o raccomandazioni non provengono tutte dagli stessi livelli decisionali e non tutte hanno la stessa forma. Esse risultano tanto più efficaci quanto più numerose sono le componenti che vengono implementate. Ogni iniziativa, anche parziale, in una di queste direzioni è, in ogni caso, un passo in avanti nella direzione dell'educazione interculturale e plurilingue.

1.5. Differenti forme di integrazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum

La ricerca delle modalità per integrare l'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum passa necessariamente dalla messa in discussione del curriculum esistente secondo queste tre prospettive:

- come assicurare una migliore coerenza nell'uso del QCER per le lingue straniere sulla base delle implicazioni contenute nella definizione che esso dà di educazione plurilingue e interculturale (§ 1.3)?
- come prendere in considerazione la centralità – dal punto di vista dell'azione del sistema educativo – della lingua di scolarizzazione nel repertorio linguistico di ogni singolo studente e il suo ruolo chiave nel successo scolastico?
- come fare in modo che gli studenti sviluppino la competenza interculturale di cui hanno bisogno per svolgere un ruolo attivo, responsabile e autonomo in una società plurilingue e multiculturale?

L'educazione plurilingue e interculturale può essere realizzata nei contesti più diversi e quale che sia il grado già raggiunto nell'integrazione delle diverse discipline linguistiche e degli apprendimenti linguistici. Diversi esempi che riflettono approcci diversi di integrazione possono essere portati per illustrare questo punto.

1.5.1. Prima possibilità di integrazione: evoluzione del curriculum verso una migliore sinergia tra gli insegnamenti delle lingue viventi e classiche

Numerosi sono i casi in cui gli insegnamenti, obbligatori o facoltativi, di più lingue diverse dalla lingua di scolarizzazione coesistono. Nella maggior parte di questi casi, il contenuto e gli obiettivi di questi differenti insegnamenti linguistici sono definiti senza riferimenti tra un insegnamento e l'altro. Gli obiettivi riguardano l'acquisizione di conoscenze culturali e la capacità di comunicare in ciascuna di queste lingue definite, per quanto riguarda le lingue straniere, mediante l'uso dei livelli di riferimento del QCER. Questi obiettivi possono essere tradotti in attività linguistiche di comprensione o di espressione (orale e/o scritta), la cui coerenza è già stata creata dall'uso dei descrittori di competenza. È così possibile disegnare il profilo linguistico previsto per ciascuna lingua (§ 2.1).

I risultati ottenuti non corrispondono necessariamente a questi soli obiettivi espliciti. Il sapere e il saper fare acquisiti nella lingua o nelle lingue apprese vanno ad ampliare il repertorio individuale già ricco di conoscenze e di competenze nella lingua di scolarizzazione e nella eventuale lingua (o lingue) di origine. Questi effetti, non trascurabili, dovranno tuttavia essere rafforzati o ampliati sia prevedendo un coordinamento tra gli insegnamenti linguistici sia, più ambiziosamente, facendo evolvere i vari corsi di lingua verso una ricerca sistematica di coerenza e di economia. Questi due approcci possono essere descritti come segue.

Il coordinamento tra gli insegnamenti delle diverse lingue passa attraverso una serie di decisioni e di iniziative che riguardano la definizione di contenuti di insegnamento che specificano le competenze linguistiche e (inter)culturali attese, lingua per lingua. Il coordinamento può riguardare lo sviluppo di programmi, piani di studio o raccomandazioni a livello macro e si realizza principalmente attraverso la concertazione tra gli insegnanti delle diverse lingue. Può riguardare gli obiettivi perseguiti in diverse fasi nel corso con gli stessi allievi, la progressione da seguire nello sviluppo delle competenze, i metodi di insegnamento più appropriati, i contenuti dell'insegnamento, i materiali didattici utilizzati con gli apprendenti e le modalità di valutazione dei progressi raggiunti. Questo coordinamento crea una coerenza orizzontale (§ 3.8.1) tra gli apprendimenti e queste trasversalità dovrebbero consentire agli studenti il transfer di conoscenze e di competenze da un insegnamento/apprendimento all'altro.

La ricerca di convergenze e di economia tra i diversi insegnamenti linguistici richiede, a sua volta, una definizione degli obiettivi di apprendimento specificati in un profilo linguistico, non separatamente per ciascuna lingua, ma considerando la complementarità delle competenze che fanno parte dello stesso repertorio plurilingue individuale. Per alcune varietà linguistiche, possono essere poste ad obiettivo competenze *parziali* (ad esempio di comprensione). Gli studenti sono incoraggiati a basarsi in modo esplicito sulle conoscenze e sui saper fare linguistici e (inter)culturali appresi. Gli insegnanti usano materiali appositamente studiati per favorire questa coerenza e cercano di guidare gli studenti verso un apprendimento autonomo, in particolare attraverso approcci come quelli del *Portfolio europeo delle lingue*²⁸ e/o dell'*Autobiografia degli incontri interculturali*²⁹ o

²⁸ <http://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/cose.shtml>.

adottando approcci simili nel lavoro nella lingua di scolarizzazione come materia o nell'apprendimento di altre discipline. Tutto questo richiede una cooperazione tra gli insegnanti che consenta *l'elaborazione di una progressione e di percorsi comuni*, tenendo conto del profilo degli studenti, l'armonizzazione delle pratiche di valutazione e, inoltre, l'integrazione delle competenze acquisite in attività di mediazione.

L'insegnamento delle lingue si pone quindi il fine di dare agli studenti la capacità di comunicare in diverse lingue straniere. I livelli di competenza possono variare in base a diversi criteri: le varietà linguistiche, la loro distanza dalle lingue già conosciute dagli apprendenti o in corso di apprendimento, il contesto e le particolari caratteristiche degli studenti (età, bisogni specifici, ecc.), la situazione di insegnamento (durata e numero di ore di tale insegnamento, esposizione e uso della lingua al di fuori delle lezioni scolastiche, ecc).

Questi due approcci sono diversi, ma hanno condizioni di partenza che possono essere migliorate nella prospettiva qui sviluppata. E possono anche essere implementati lasciando agli insegnanti la possibilità di adottare quello che meglio si adatta alla loro formazione, alle loro preferenze individuali e alle potenzialità di concertazione o di cooperazione esistenti tra loro. La differenza più significativa tra le due prospettive deriva dal fatto che nel primo caso ci si concentra sulla ricerca di una migliore efficacia dell'insegnamento impartito, mentre nel secondo si aggiunge un chiaro scopo educativo.

1.5.2. Seconda possibilità di integrazione: l'educazione plurilingue e interculturale come finalità esplicita del curriculum

Per l'integrazione scolastica di tutti gli studenti e la coesione sociale è possibile individuare due approcci complementari che possono trovare modalità differenziate di attuazione a seconda dei diversi contesti.

L'educazione plurilingue interculturale si iscrive esplicitamente nelle finalità perseguite dall'insegnamento delle lingue straniere o classiche, con la medesima importanza che viene accordata agli obiettivi di apertura alle lingue e alle culture, agli obiettivi relativi alle competenze comunicative e (inter)culturali nelle diverse lingue e allo sviluppo dell'autonomia dello studente. L'educazione plurilingue interculturale dà all'apprendente la possibilità di gestire il proprio repertorio plurilingue e interculturale in modo autonomo, economico, responsabile e con sicurezza per tutta la vita. Questo approccio implica che gli insegnanti prestino particolare attenzione allo sviluppo e all'uso di trasversali competenze linguistiche e interculturali. Presuppone inoltre che sia data particolare attenzione alla riflessione sulla comunicazione e sul linguaggio umano. Infine, esso presuppone di considerare l'insieme degli insegnamenti delle lingue e in lingua al servizio dello sviluppo del repertorio plurilingue e interculturale. La diversità delle esperienze di apprendimento, delle situazioni d'uso delle lingue e la loro analisi critica attraverso la riflessività contribuiscono a questo suo sviluppo. Una sempre più

²⁹ http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_it.asp.

stretta collaborazione permette agli insegnanti di elaborare progetti comuni e, quando possibile, di utilizzare conoscenze e competenze in diverse lingue e culture.

L'implementazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum può assumere forme molto diverse, oltre alle modalità sopra descritte. Un importante aspetto consiste nel rafforzare le relazioni tra la lingua (le lingue) di scolarizzazione e le attività linguistiche messe in atto nelle altre discipline. Questa nuova prospettiva ha una evidente coerenza e complementarità con l'approccio sopra descritto. La consapevolezza della dimensione linguistica di ogni insegnamento e del suo ruolo nel successo scolastico degli studenti porta a promuovere la cooperazione tra tutti gli insegnanti, indipendentemente dal fatto che insegnino la lingua di scolarizzazione, qualche altra lingua o qualunque altra disciplina.

L'integrazione di apprendimento della lingua di scolarizzazione nella implementazione dell'educazione plurilingue e interculturale costituisce dunque un'altra modalità di sviluppo del curriculum che passa, in primo luogo, attraverso il coordinamento degli obiettivi dell'insegnamento/apprendimento della lingua straniera con quelli della lingua di scolarizzazione insegnata come materia o utilizzata come lingua veicolare nell'insegnamento e apprendimento delle diverse discipline. Particolare attenzione deve essere data ai processi cognitivi che sono sottesi alle attività linguistiche, ai tipi di testo, alle varietà che caratterizzano ogni lingua, inclusa la lingua di scolarizzazione e alle strategie d'uso di queste lingue. Le basi gettate dall'apprendimento della lingua di scolarizzazione devono essere prese in considerazione nell'insegnamento delle altre lingue, pur evidenziando le differenze esistenti. La consapevolezza tra i docenti dei legami tra tutte le competenze linguistiche del repertorio plurilingue aiuta ad ampliare e consolidare questo repertorio in un processo congiunto e convergente a cui ogni insegnamento contribuisce. Infine, sono da prendere in considerazione le competenze interculturali trasversali – in particolare il saper apprendere e il sapersi impegnare – che sono utili per l'insegnamento della lingua di scolarizzazione, così come lo sviluppo dell'autonomia degli studenti, la sua capacità di riflettere sugli obiettivi perseguiti, sulle sue esperienze linguistiche e (inter)culturali, sui progressi che sta facendo e sulle eventuali osservazioni critiche che viene incoraggiato a fare.

Tutte queste forme di integrazione possono riguardare alcuni o tutti gli insegnanti delle lingue presenti nel programma di studi – se da essi stessi insegnate o utilizzate per l'insegnamento di altre discipline – e anche altri attori coinvolti, tra cui gli insegnanti di altre materie, i dirigenti scolastici o i team di gestione. Un prerequisito ovvio, anche, è che tutti coloro che forniscono e ricevono questo tipo di educazione dovrebbero cogliere la sua utilità – anche se il farlo dipende dalle informazioni che hanno e dalla formazione che ricevono. Allo stesso modo, i cambiamenti nel curriculum, anche quando fattori di contesto rende realisticamente necessario farlo entro certi limiti, potrebbero lasciare spazio ad un'azione più radicale, a livello locale, chiaramente legata agli obiettivi generali perseguiti. È altresì chiaro che non vi possono essere soluzioni o risposte universali preconfezionate.

Tutte queste forme di integrazione possono riguardare una parte o tutti gli insegnanti delle lingue presenti nel curriculum degli insegnanti – sia come materie sia come veicolari nell'insegnamento/apprendimento di altre discipline – e altri attori coinvolti, in particolare gli insegnanti delle altre discipline, ma anche i dirigenti scolastici o i team di gestione delle scuole. È anche evidente che tutti coloro che sono coinvolti in questo tipo

di educazione, compresi i beneficiari, devono avere consapevolezza del suo valore e quindi si rende necessario fornire informazioni e garantire la formazione degli attori coinvolti. Allo stesso modo, i cambiamenti introdotti nel curriculum, anche quando fattori di contesto rendono realisticamente necessario una loro limitazione, potrebbero consentire a livello locale maggiori progressi, tenendo conto della prospettiva globale in cui si inseriscono. È tuttavia evidente che è impossibile proporre soluzioni o risposte preconfezionate.

Capitolo 2

Creare convergenze, favorire la trasversalità fra tutte le lingue insegnate a scuola

I principi alla base educazione plurilingue e interculturale sono stati delineati e, come illustrato nel capitolo 1, possono essere ora chiaramente definiti al livello più alto del curriculum. Ma, per esplicite che siano queste definizioni, queste finalità generali devono innanzitutto essere tradotte in obiettivi condivisi e operativi. *Condivisi*, perché devono potere essere specificati nelle indicazioni programmatiche che riguardano tutte le discipline del curriculum in cui la lingua ha un ruolo preminente: le lingue di scolarizzazione (principale, regionale/minoritaria o straniera nel caso dell'insegnamento bi/plurilingue) in quanto materie specifiche, le lingue cosiddette straniere, le altre materie le cui le dimensioni linguistiche non devono essere trascurate ed infine le materie insegnate in un'altra lingua. *Operativi* dal momento che la formulazione di questi obiettivi ha lo scopo di consentire la definizione delle linee guida dei programmi per gruppi di materie o per singole materie. Anche se hanno lingua e alcune lingue in comune, le discipline hanno anche propri obiettivi in termini di acquisizione di conoscenze, di processi, di approcci o di metodologie e per la formazione di atteggiamenti, modi di pensare. Questi aspetti organizzativi sono definiti a livello macro (§ 1.2.2), ma devono anche essere fissati a un livello sufficientemente "basso" nella pianificazione del curriculum per consentire l'organizzazione di attività "micro" in classe.

Questo capitolo identificherà alcune di queste aree di convergenza che possono fornire i collegamenti trasversali tra le diverse discipline e garantire la coerenza curricolare sulla base dell'educazione plurilingue e interculturale. Queste aree di convergenza sono stabilite a vari livelli, in quanto si va, ad esempio, dalla formazione degli insegnanti all'uso della nozione di genere di discorso. Non ci si deve tuttavia aspettare, in questo capitolo, un inventario ordinato per gradi e progressivo dal momento che ogni area presenta molti aspetti che non è possibile far rientrare in uno stesso insieme tipologico. L'ordine di presentazione ha una certa casualità, come il lettore avrà presto modo di notare, che dovrebbe però incoraggiarlo sia a leggere il capitolo dall'inizio alla fine come se fosse un viaggio che presenta delle sorprese sia per scegliere delle sezioni specifiche per una lettura mirata e controllata.

2.1. Le scale di livello delle competenze del QCER e il profilo linguistico degli allievi

Il primo di questi assi trasversali è costituito dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* – proprio perché tende a diventare un punto di riferimento effettivamente comune per l'insegnamento delle lingue moderne in Europa – e, in particolare, dalle sue

scale di livello delle competenze. La ricchezza e la potenzialità di questo strumento non sono sempre sfruttate. Ciò è particolarmente vero quando il riferimento alle scale di livello isola le competenze acquisite da altre risorse del repertorio linguistico degli apprendenti e pone gli apprendimenti linguistici coinvolti in una logica di giustapposizione, invece di favorire il transfer tra le lingue conosciute o apprese. Altri esempi di utilizzo di queste scale mostrano, invece, che queste possono non solo spiegare la complessità e la ricchezza dei repertori individuali, ma anche promuovere negli apprendenti la consapevolezza delle risorse di cui essi dispongono oltre che l'acquisizione del modo più efficace di mobilitarle per far fronte ai bisogni di comunicazione. L'uso delle scale di livello delle competenze fornisce un collegamento trasversale tra i diversi apprendimenti delle lingue. Il loro utilizzo per stabilire trasversalità nell'apprendimento e nell'uso delle lingue e per valutare quanto appreso dagli studenti può facilitare l'elaborazione e l'attuazione di curricula al servizio della competenza plurilingue. Lungi dall'essere sinonimo di uniformizzazione dell'insegnamento delle lingue, l'uso di queste scale può permettere di prendere in considerazione in modo costruttivo il ruolo che ciascuna delle lingue insegnate ha nello sviluppo delle competenze linguistiche degli apprendenti.

È evidente che l'adozione quasi universale di questo strumento e l'uso di una terminologia comune per definire i contenuti, la metodologia e gli obiettivi di insegnamento delle lingue offrono reali opportunità di armonizzazione degli approcci e degli obiettivi di questi insegnamenti nei diversi sistemi educativi. Ad esempio, in un gran numero di paesi, obiettivo dell'apprendimento delle lingue è lo sviluppo di competenze sulla base dei livelli indicati dal QCER (ad esempio, il livello A1 al termine di ISCED 1 (*International Standard Classification of Education*)³⁰ una distinzione tra le diverse attività linguistiche è spesso fatta nei sillabi o negli obiettivi, in particolare tra la produzione orale monologica e l'interazione dialogica. Le riflessioni pedagogico-didattiche sull'insegnamento delle lingue straniere richiamano spesso l'importanza dell'uso dei *tasks* (compiti comunicativi) per promuovere lo sviluppo delle competenze così come sono definite nel QCER.

Questo uso delle scale di livello delle competenze offre anche reali opportunità per costruire sinergie tra i diversi apprendimenti linguistici. Tra queste, la convergenza dei metodi di insegnamento, lo sviluppo di approcci e di pratiche che riguardano la valutazione delle competenze, la capacità degli studenti di identificare i propri obiettivi di apprendimento e di valutare se stessi, in particolare con il *Portfolio europeo delle lingue* o approcci simili.

Tuttavia, è anche chiaro che tutte le opportunità di sinergia e convergenza tra gli insegnamenti linguistici non sono ancora del tutto esplorate e che, a monte, l'uso delle scale di livello delle competenze non viene ancora fatto oggetto di una riflessione approfondita.

³⁰ Per una definizione dei livelli ISCED v. <https://it.wikipedia.org/wiki/ISCED>.

2.1.1. Le scale di livello delle competenze al servizio degli apprendimenti individuali

Il valore internazionale come standard di riferimento di queste scale dipende in larga misura da come vengono utilizzate dai vari utenti. Sono ora disponibili diversi strumenti per aiutare i sistemi di istruzione e coloro che si occupano di valutazione delle competenze linguistiche a meglio calibrare gli esami di lingua (e le certificazioni linguistiche) con i livelli di competenza del QCER (§ 2.10).

Ma l'uso appropriato di ciascuno di questi livelli non si limita a rispettare il loro esatto significato. Fissare obiettivi di padronanza delle competenze comunicative può anche richiedere una riflessione sulla natura e la portata degli argomenti che devono essere affrontati dagli studenti nella comprensione o nella espressione. Ci si può porre, ad esempio, la seguente domanda: la programmazione del lavoro con gli studenti che, approssimativamente, si collocano al livello B1 deve in primo luogo condurre progressivamente verso il livello B2 o piuttosto porsi l'obiettivo di un ampliamento graduale ma ragionevole del repertorio del saper fare comunicativo associato al livello B1?

Per essere veramente significativo e svolgere la sua specifica funzione, un determinato livello non può essere identificato come obiettivo dell'insegnamento delle lingue se non si tiene conto della natura e della portata delle opportunità di apprendimento previste dal curriculum. Per impostare gli obiettivi di un corso di formazione si può anche adottare un uso differenziato dei livelli di competenza. È ad esempio possibile, in alcune culture educative, che si distingua nel curriculum un "livello target", verso il quale l'insegnamento dovrebbe cercare di guidare gli studenti di un determinato livello di formazione, e un "livello minimo richiesto" il cui non raggiungimento da parte di uno studente che abbia seguito questa formazione sarà considerato un fallimento. In un sistema di certificazione basato su un punteggio da attribuire alle prestazioni dello studente, tale distinzione porterà a dare il massimo numero di punti a tutti gli studenti che dimostrano una padronanza della lingua pari o superiore al "livello target" e ad attribuire un punteggio medio ad una prestazione solo se si dimostra che il "livello minimo richiesto" è stato raggiunto. Ma in generale, questi obiettivi non possono essere credibili e quindi utili per motivare gli apprendimenti se non sono visti da tutti gli attori interessati come realistici.

Allo stesso modo, per usare al meglio le risorse offerte dal QCER, la definizione dei livelli di competenza risulterà più efficace e credibile agli occhi degli insegnanti e degli studenti se viene effettuata separatamente per le diverse attività linguistiche. I parlanti dispongono infatti raramente, per le varie attività, dello stesso livello di padronanza: sovente, in una data lingua, le competenze di interazione orale non sono identiche a quelle relative alla produzione scritta e le competenze ricettive sono generalmente superiori a quelle produttive. È inoltre poco probabile che le analisi dei bisogni linguistici per un futuro corso di studi o di formazione, o per lavoro o altre situazioni più vagamente definite (ad esempio, seguire degli studi superiori all'estero), portino alla identificazione dei livelli di competenza richiesti per tutte le attività linguistiche (interazione orale, produzione scritta, comprensione scritta e così via). In generale, tali analisi si traducono in profili di competenza differenziati, ad esempio B1 per l'interazione orale, B2 per la comprensione scritta e A2 per la produzione scritta.

Infine, occorre sottolineare che il contenuto tecnico delle scale dei livelli di competenza del QCER non costituisce la loro caratteristica più importante. L'aspetto più importante risiede, senza dubbio, nella scomposizione del percorso individuale di apprendimento delle lingue in diverse fasi, nel modo esclusivamente positivo in cui sono formulati i livelli e nel fatto che ogni livello, per quanto basso, rappresenta un risultato in termini di apprendimento e costituisce una componente a pieno titolo del repertorio linguistico individuale. Avere questa consapevolezza permetterà agli studenti di impegnarsi nell'apprendimento della lingua (e delle lingue in generale) con maggiore fiducia e di raggiungere così un livello superiore di competenze. Uno degli aspetti più significativi delle scale di livello di competenza è quello di aver introdotto nelle riflessioni e nelle pratiche la prospettiva di una valutazione positiva. L'insegnamento delle lingue non è più considerato facendo riferimento al modello dei parlanti nativi. Questo modello "ideale", che talvolta viene ancora tenuto presente e che conduce inevitabilmente a valutazioni individuali e collettive negative, consiste nel pensare l'acquisizione di una lingua nella prospettiva di una padronanza la più perfetta possibile. Di conseguenza, le valutazioni del livello raggiunto da un individuo – o da un gruppo – tengono conto solo di quanto lo separa dal livello di padronanza che dovrebbe essere raggiunto in una determinata fase del corso di formazione. Il principio di valutazione positiva indicata nel QCER rappresenta una rottura rispetto a questo modo di vedere i progressi degli apprendenti. Questo non significa, naturalmente, nascondere agli studenti i reali livelli di competenza raggiunti. Una delle responsabilità degli insegnanti di lingue è quello di valutare il livello di conoscenza della lingua nel modo più preciso possibile, sulla base della loro competenza. Ma il principio della valutazione positiva consiste nell'osservare nella prestazione di un apprendente ciò che egli è in grado di realizzare con le conoscenze e le competenze (il saper fare) che ha acquisito nella lingua che sta apprendendo. L'obiettivo è dare agli studenti una percezione positiva, e quindi costruttiva, della fase in cui si trovano, anche quando sono ancora lontani dal raggiungimento dell'obiettivo prefissato per il livello della classe o per la formazione che stanno seguendo. Si tratta di valorizzare il livello raggiunto. Tale approccio è chiaramente del tutto in contrasto con le pratiche abituali e tradizionali che sono a volte ancora molto presenti.

Sono precisamente questi aspetti fondamentalmente pedagogici delle scale di livello del QCER che offrono le maggiori opportunità di sinergie tra le pratiche di insegnamento e di apprendimento delle differenti lingue.

2.1.2. L'uso delle scale di livello delle competenze per definire il profilo linguistico degli apprendenti

L'utilità dell'uso dei livelli di competenza del QCER per misurare le competenze acquisite in lingue diverse dalla lingua di scolarizzazione non si limita alla definizione degli obiettivi e alla progettazione di test linguistici calibrati su questi livelli o alla implementazione ragionata di una valutazione positiva degli apprendimenti degli studenti.

Come sopra accennato in precedenza, il riferimento a un "livello globale" del tipo A1 o A2 del QCER per descrivere o valutare i progressi nell'apprendimento di una lingua sembra poco adatto a riflettere la realtà delle competenze sviluppate da uno studente.

Sovente questo “livello globale” rischia di sottovalutare le reali competenze che l'apprendente ha acquisito nelle diverse abilità linguistiche ricettive o produttive. Inoltre, è troppo impreciso per essere in grado di informare gli studenti e gli insegnanti circa lo stato delle competenze e su che cosa occorre migliorare e progredire. Questa necessaria prudenza nell'uso del termine “livello” nasce anche dalla considerazione della nozione di profili linguistici del QCER.

Una competenza non equilibrata e mutevole (QCER, 6.1.3.1)

La competenza plurilingue e pluriculturale è generalmente non equilibrata, sotto uno o più aspetti:

- In genere in una lingua si ha una competenza maggiore che nelle altre.
- Il profilo delle competenze possedute in una lingua è differente da quello che si ha nelle altre (ad esempio eccellente competenza orale in due lingue, ma buona competenza scritta solo in una di queste).
- Il profilo pluriculturale è diverso dal profilo plurilingue (ad esempio: buona conoscenza della cultura di una comunità, ma conoscenza limitata della sua lingua, o conoscenza limitata di una comunità di cui peraltro si padroneggia bene la lingua dominante).

[...]

- Questi disequilibri sono inoltre connessi con la natura mutevole della competenza plurilingue e pluriculturale. Tradizionalmente si ritiene che la competenza comunicativa “monolingue” nella “lingua madre” si stabilizzi velocemente, mentre una competenza plurilingue e pluriculturale presenta un profilo transitorio e una configurazione mutevole. A seconda del percorso professionale dell'individuo preso in considerazione, della sua storia familiare, delle esperienze di viaggio, delle letture e degli hobby, la sua biografia linguistica e culturale può subire dei cambiamenti significativi, che alterano la configurazione del disequilibrio plurilinguistico e rendono più complessa la sua esperienza della pluralità culturale. Ciò non implica affatto instabilità, incertezza o mancanza di equilibrio nella persona, ma, nella maggior parte dei casi, contribuisce a migliorare la consapevolezza della propria identità.

La sfida didattica e pedagogica sta qui nel considerare i risultati ottenuti nella conoscenza e padronanza di una lingua o di aspetti culturali non come una realtà isolata, ma come una componente delle risorse a disposizione di ogni studente, cioè la sua esperienza in ciascuna delle lingue apprese a scuola, nelle lingue incontrate durante il suo percorso personale e/o le lingue parlate in ambito familiare o nel suo ambiente circostante.

Naturalmente, una valutazione della conoscenza della lingua può, per motivi di chiarezza e di immediata comprensione per i non esperti, essere presentata lingua per lingua. Ma si dovrebbe tener presente che una diagnosi o un bilancio delle competenze acquisite dagli studenti in ciascuna delle lingue apprese riportato in modo giustapposto lingua per lingua non rende conto della complementarietà delle loro diverse competenze

linguistiche. Dal punto di vista dell'insegnamento e dell'apprendimento altre forme di presentazione dei progressi degli studenti potrebbero essere prese in considerazione. Un modo per favorire la consapevolezza della competenza plurilingue di un apprendente potrebbe essere quella di fare il punto sui suoi saper fare in lingue diverse per ogni abilità linguistica, come illustrato nella tavola 3 per quanto riguarda l'interazione orale.

| | A1 | A2 | B1 | B2 | C1 | C2 |
|--|----|----|----|----|----|----|
| Tedesco | | | | | | |
| Inglese | | | | | | |
| Spagnolo | | | | | | |
| Italiano | | | | | | |
| Altre lingue (parlate nell'ambiente familiare) | | | | | | |

Sulla base di una griglia di questo tipo, l'apprendente oggetto della valutazione può visualizzare lo stato delle sue competenze in quella particolare abilità/attività linguistica. Può fissare degli obiettivi, quali, ad esempio, migliorare il proprio livello di competenze in italiano, basandosi sulle competenze acquisite in un'altra lingua romanza, lo spagnolo. Può anche riflettere su come affrontare più efficacemente situazioni di comunicazione con parlanti una o più lingue, tenendo conto della particolare complementarità delle sue specifiche competenze, ad esempio optando di utilizzare l'uno o l'altra delle due lingue citate per alcuni scambi e ricorrere, a seconda del contesto, al tedesco, all'inglese o alla lingua che parla in famiglia per affrontare argomenti o domini per i quali la sua capacità di espressione nelle altre due lingue è troppo limitata.

Al fine di garantire un'effettiva coerenza del curriculum, si potrebbe definire in un unico documento (documento curricolare o piano di studio), e per uno specifico contesto, un profilo integrato delle competenze valido per tutte le lingue, evidenziando il particolare ruolo di ciascuna abilità/attività (per la comunicazione sociale, per lo sviluppo cognitivo, per l'educazione interculturale per la capacità metalinguistica riflessiva (metalinguistica), per l'apprendimento autonomo, per lo sviluppo della cittadinanza critica e così via). In un simile documento potrebbero anche essere inserite le risorse rappresentate dalla conoscenza di una lingua d'origine. Questo approccio alle possibili forme di convergenza e complementarità delle competenze e gli apprendimenti linguistici può favorire l'adozione di strategie a lungo termine per la progressiva attuazione di un curriculum plurilingue e interculturale. Alcune indicazioni sono già presenti e sviluppate nel QCER, in particolare nel capitolo 2.

2.1.3. La necessità di tener conto delle competenze specifiche acquisite nelle lingue di scolarizzazione

L'esperienza acquisita nell'utilizzazione del QCER e delle sue scale di livello delle competenze permette il transfer nella lingua di scolarizzazione di strumenti e modalità di analisi degli usi della lingua, come la distinzione da operare tra le differenti attività

linguistiche da svolgere nelle lezioni, nei momenti dedicati alla riflessività e nella valutazione. Parimenti, la riflessione sul ruolo delle strategie comunicative nell'apprendimento può essere oggetto di scambi e di pratiche convergenti tra gli insegnamenti delle lingue straniere e della lingua di scolarizzazione.

In questa prospettiva, si pone anche la possibilità di estendere l'applicazione dei livelli di competenza del QCER per la lingua di scolarizzazione per monitorare i progressi degli studenti e identificare i loro bisogni. Alcuni esperimenti condotti in diversi paesi mostrano, ad esempio, che l'uso di descrittori di queste scale, integrati e/o adattati per tener conto delle condizioni specifiche di uso di una lingua seconda nelle diverse materie, può essere utile ed efficace per guidare l'apprendimento di questa seconda lingua da parte di bambini appena arrivati in un paese o in una regione.

Ma, in generale, sembra che i livelli di competenza e i loro descrittori non possano rendere conto degli aspetti chiave del ruolo della lingua di scolarizzazione nello sviluppo cognitivo, nella formazione personale e nella costruzione dell'identità di ogni studente. È vero che i descrittori delle scale dei livelli B2 e superiori associano strettamente le abilità cognitive alle abilità linguistiche, in particolare per quanto riguarda le competenze legate alla comprensione scritta, alla produzione scritta e alla produzione orale, non interattiva. Tuttavia, ciò non avviene per i livelli inferiori. Un uso insufficientemente ponderato di questi livelli di competenze rischia, da una parte, di non rendere conto che in modo frammentario delle abilità linguistiche degli apprendenti nelle differenti discipline e, dall'altra, di condurre ad ignorare il ruolo specifico della lingua di scolarizzazione nello sviluppo degli apprendenti. L'apprendimento di questa lingua avviene in un periodo di sviluppo generale (fisico, cognitivo, ecc.) dell'apprendente. Gli usi sociali della lingua fuori dalla scuola, gli scambi che si hanno nel contesto scolastico, le interazioni tra i vari membri della comunità scolastica, gli usi della lingua nell'insegnamento che gli viene impartito nella lingua come materia e in quello delle altre discipline contribuiscono allo sviluppo delle competenze nella lingua di scolarizzazione con standard differenti e soggetti a variazioni che possono essere significative e la realtà dei quali può essere difficile da cogliere attraverso l'utilizzo di descrittori simili a quelli usati per valutare i progressi nelle lingue straniere. La *piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale* nel sito politica linguistica dell'Unità delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa³¹ ha un'intera sezione dedicata agli esempi di descrittori sviluppati da diversi sistemi d'istruzione per rendere più specificamente conto dei progressi nella padronanza della lingua di scolarizzazione.

Se da una parte occorre prendere in considerazione queste differenze tra le lingue moderne (straniere o regionali) e la lingua(e) di scolarizzazione, dall'altra si rende tuttavia necessario sottolineare l'importanza di un approccio comune per l'insegnamento di ogni lingua e gli insegnamenti delle varie discipline:

³¹ "Langues dans l'éducation, langues pour l'éducation", *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturale*, www.coe.int/lang-platform/fr / "Languages in Education – Languages for Education", *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, www.coe.int/lang-platform.

- descrivere ciò che ci si attende nelle differenti lingue definendo in maniera uniforme, anche se parziale, le competenze e i livelli di padronanza di queste competenze che sono previsti per ogni lingua insegnata come materia;
- disporre e calibrare l'acquisizione di queste competenze e sotto-competenze con riferimento alle condizioni dell'insegnamento di ciascuna lingua (numero di ore, numero di anni di insegnamento), in funzione dei momenti chiave della scolarità – ad esempio fine ISCED 2, fine della scuola dell'obbligo, fine ISCED 3 – e prendendo in considerazione la prossimità o la distanza tra le lingue insegnate.

Tale approccio può assumere forme diverse per le lingue straniere e le lingue di scolarizzazione, ma deve essere applicato in modo tale da stimolare un processo di convergenza tra le diverse materie insegnate e consentire di pianificare in maniera costruttiva la progressione degli apprendenti nella loro padronanza delle competenze necessarie.

È inoltre importante qui sottolineare che, affinché queste convergenze risultino efficaci, occorre che gli studenti stessi percepiscano le convergenze realizzate e possibili, ne traggano profitto e acquisiscano consapevolezza di come funzionano le lingue.

2.2. Le strategie

La consapevolezza della dimensione sociale dell'acquisizione e dell'uso delle lingue si è progressivamente diffusa nel dibattito pedagogico-didattico sull'insegnamento delle lingue moderne, ora intese come mezzo che consente, a chi le parla, di agire, comunicando in un contesto definito e con vincoli particolari. Il parlante deve essere capace di mobilitare in modo adeguato delle competenze generali, linguistiche, prammatiche, sociolinguistiche, socioculturali, ecc. e delle strategie comunicative. Per *strategia* «si intende una linea di azione organizzata, finalizzata e controllata che un individuo sceglie per portare a termine un compito autonomamente assunto o posto da altri»³². L'apprendente deve acquisire strategie di apprendimento, ovvero la capacità di gestire il proprio processo di apprendimento, di autovalutarsi, di fissare i propri obiettivi, di osservare e analizzare il modo in cui apprende a mobilitare e ad utilizzare le proprie competenze, ed eventualmente la capacità di ampliare e migliorare queste strategie e modalità di apprendimento.

L'acquisizione di queste strategie è, per natura, trasversale ai differenti apprendimenti linguistici, compresi quelli della prima lingua e della lingua di scolarizzazione. Infatti, ogni apprendente ha sviluppato queste strategie fin dalle sue prime esperienze di apprendimento linguistico. Esse rappresentano gli strumenti che gli studenti consolidano o sviluppano durante l'apprendimento o utilizzando specifiche lingue e che possono anche potenzialmente mobilitare per le altre forme e situazioni comunicative o di apprendimento, nelle lingue straniere o nella(e) lingua(e) di scolarizzazione. La nozione di transfer è dunque essenziale nella riflessione sul ruolo ed il posto delle strategie nel curriculum.

³² QCER, 2.1.

Prendiamo l'esempio di un compito che può essere previsto nel curriculum: leggere un articolo di giornale su un problema di attualità per riferirne oralmente a chi non l'avrà letto, utilizzando la lingua di scolarizzazione o una lingua straniera o, nel caso di una classe EMILE/CLIL³³, seconda.

La lettura di un testo di questo tipo presuppone innanzitutto l'impiego di strategie di lettura (lettura orientativa, lettura globale o estensiva, lineare, lettura per la ricerca di informazioni, inferire, mettere in relazione al testo illustrazioni e grafici) e di processi cognitivi relativi alle informazioni (analisi, sintesi, valutazione) trasversali e comuni alle lingue, malgrado le distanze che possono caratterizzarle. Le metodologie di insegnamento della lettura nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue straniere possono variare, ed essere diametralmente tra loro opposte, come lo possono essere quelle tra due lingue straniere che vantano tradizioni didattiche differenti. Tuttavia, una condivisione attenta e il *mixing* dei metodi da parte degli insegnanti possono aiutarli a scegliere l'approccio più opportuno alle circostanze, ai tipi di testo affrontati, alle loro difficoltà linguistiche e alle competenze già acquisite dagli allievi. Questa è una condizione necessaria per fare in modo che gli studenti mettano consapevolmente in atto il transfer di strategie e attivino processi cognitivi adeguati.

2.2.1. Il posto delle strategie nel curriculum

La competenza comunicativa comprende una competenza strategica che consiste nell'elaborare e adattare strategie comunicative. Questa competenza strategica costituisce «il mezzo che il soggetto utilizza per attivare e usare in modo equilibrato le proprie risorse, per attivare abilità e procedure per soddisfare le esigenze di comunicazione nel contesto dato e per portare a termine con successo il compito in questione, nel modo più esaustivo o più economico possibile, in funzione di un preciso scopo»³⁴. Le strategie utilizzate sono naturalmente diverse per le attività di comprensione e di produzione. Ma per ciascuna delle attività linguistiche, è possibile distinguere strategie basate sull'applicazione di quattro principi metacognitivi:

- la pre-pianificazione dell'attività: per la produzione (provare o preparare l'esposizione; identificare le risorse, tenere conto del destinatario o degli ascoltatori, adattare l'attività, adattare il messaggio) o per la ricezione (creare delle aspettative, scegliere un quadro cognitivo adeguato, predisporre uno schema, ecc.);
- il controllo del modo in cui l'attività è stata svolta: in produzione (evitare, compensare, usare competenze acquisite in precedenza, fare una prova), in ricezione (identificare degli indizi e trarne conclusioni pertinenti);
- monitoraggio dell'esecuzione dell'attività: verifica dell'efficacia della comunicazione attraverso i *feedback* forniti dai destinatari o dagli interlocutori (espressioni facciali,

³³ CLIL: Content Language Integrated Learning. EMILE: enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (Apprendimento integrato di lingua e contenuto).

³⁴ QCER, 4.4.

gestuali, risposte date oralmente), la verifica delle ipotesi sul significato di un testo, ad esempio facendo corrispondere gli indizi con lo schema;

- correzione di eventuali difficoltà incontrate, per mezzo dell'auto-correzione o, se necessario, la revisione delle ipotesi iniziali.

Queste strategie di comunicazione possono essere estese per includere la dimensione sociale, ad esempio, la capacità di attendere/rispettare il proprio turno nelle discussioni orali, di cooperare con gli altri, a livello interpersonale o attraverso la condivisione di idee, per richiedere assistenza, per monitorare la ricezione dei messaggi inviati, per chiedere chiarimenti su determinate affermazioni o, se necessario, per chiarire i propri enunciati e così via.

Le strategie implementate hanno un carattere individuale, anche se le stesse strategie possono essere impiegate da persone diverse. Sono approcci strutturati e stabilizzati che possono evolvere nel corso del tempo e adattarsi a seconda delle attività, dei compiti, degli obiettivi comunicativi, degli obiettivi di apprendimento.

Il motivo per includere lo sviluppo di queste strategie nel curriculum è quello di rendere gli studenti consapevoli dei diversi elementi che intervengono nel processo di apprendimento in modo che diventino capaci di meglio applicarle o di incanalarle e di accrescere così la loro efficacia. L'imparare a utilizzare queste strategie non può essere lasciato al capriccio delle esperienze degli studenti ma può, al contrario, essere oggetto di un approccio mirato e progressivo. Per alcune di queste strategie sono già disponibili nel QCER, da utilizzare nell'insegnamento delle lingue straniere, scale per misurare il loro livello di padronanza.

Gli studenti, da parte loro, hanno anche la possibilità di utilizzare strategie individuali che possono essere spontanee e non corrispondere automaticamente a quelle previste dal curriculum didattico. Ad esempio, la consapevolezza degli studenti di come il linguaggio e determinate lingue funzionino può formarsi per assimilazione, sulla base di attività quali:

- fare inferenze per quanto riguarda il significato;
- confrontare tra loro delle parole, identificare e verificare differenze semantiche, grammaticali e pragmatiche, di registro, e così via;
- confrontare produzioni esterne (da parte di nativi e non) con le proprie;
- sollecitare informazioni e opinioni/giudizi da parte di altri studenti, insegnanti ecc.

L'apprendimento autonomo che si svolge al di fuori di uno studio organizzato può essere in grado di soddisfare diversi scopi: bisogni, curiosità. È allora possibile mettere in atto diverse strategie globali:

- cercare sistematicamente occasioni di interazione verbale con parlanti la lingua target;
- esporsi sistematicamente alla lingua target attraverso la televisione o Internet;
- ricorrere a dizionari, grammatiche, video;

- tenere un “diario di bordo” del proprio apprendimento, riportandone le tappe e le conoscenze acquisite, i risultati (compresa, ad esempio, la registrazione di nuovi vocaboli: “auto-dizionario”³⁵).

Far emergere in tutti gli allievi la consapevolezza delle loro strategie di apprendimento, evitando affrettati giudizi di valore, è un compito comune a tutte le discipline. Questa sensibilizzazione ha anche la funzione di migliorare la loro efficacia, tenendo conto dello stile cognitivo di ciascun apprendente e delle abitudini di lavoro acquisite in altre culture educative. L'attenzione rivolta alla competenza degli apprendenti può favorire la concertazione delle attività tra le diverse materie scolastiche. In particolare, essa aumenta la fiducia che gli studenti hanno nelle loro risorse e capacità e stimola la loro motivazione.

2.2.2. La natura specifica dell'apprendimento delle lingue moderne a scuola

L'apprendimento di queste strategie non è legato ad una particolare lingua; esse vengono trasferite da una lingua all'altra. È proprio la loro applicazione in diversi contesti (situazioni di apprendimento o di uso di lingue diverse, ad esempio) che dà loro valore e significato agli occhi degli studenti. È la mobilitazione di queste strategie in diverse situazioni che le trasforma in vere e proprie competenze che arricchiscono il repertorio degli studenti.

Mettere in evidenza la dimensione trasversale e le potenzialità di trasferimento delle strategie di comunicazione e di apprendimento non significa tuttavia che le loro modalità di acquisizione individuale siano identiche a seconda che siano messe in atto nell'apprendimento della lingua di scolarizzazione o di un'altra lingua, o a seconda del grado di padronanza che l'apprendente ha di queste lingue, o ancora della maggiore o minore prossimità tra le lingue che compongono il repertorio linguistico individuale.

Prenderemo qui l'esempio dell'insegnamento delle lingue moderne per mettere in evidenza le loro caratteristiche specifiche e le loro conseguenze per quanto riguarda lo sviluppo delle relative strategie.

Gli approcci didattici includono nella loro definizione queste specifiche caratteristiche, ad esempio nel modo di considerare il significato del cosiddetto approccio orientato all'azione nell'insegnamento delle lingue. Gli studenti sono, naturalmente, messi in situazioni in cui devono svolgere compiti comunicativi che possono variare da una coerente attuazione dell'insegnamento per progetti a situazioni più specifiche o, a volte, molto semplici. Ma in ogni caso, i compiti comunicativi proposti sono adeguati all'età, all'esperienza degli apprendenti e ai particolari bisogni del corso seguito o al contesto educativo. Un'altra conseguenza di questa specificità è che la realizzazione dei compiti comunicativi non costituisce in alcun modo l'obiettivo della sequenza didattica. L'obiettivo perseguito è lo sviluppo delle competenze degli allievi. Mentre nell'uso sociale ordinario di una lingua le competenze individuali servono per

³⁵ Cfr. Beacco J.-C., Bouquet S., Porquier R. (2004), *Niveau B2 pour le français*, Didier, Paris, cap. 10.

svolgere attività comunicative, nell'insegnamento scolastico iniziale queste attività vengono utilizzate per sviluppare competenze e strategie.

Le conseguenze sono numerose. Riguardano, in primo luogo, la scelta dei compiti comunicativi proposti agli studenti: questa scelta è essenzialmente guidata dalla identificazione più precisa possibile degli obiettivi da perseguire (linguistici, pragmatici, culturali, ecc.). In secondo luogo, esse riguardano l'effettiva conduzione della sequenza di apprendimento, la cui efficacia migliora se comprende momenti di riflessione collettiva e individuale su come eseguire il compito richiesto, sulle competenze e sulle conoscenze necessarie e sulle strategie più adatte alla situazione date la competenze disponibili, ecc., in breve, quelli che vengono chiamati, nel QCER, "compiti intermedi".

Nel caso particolare dell'apprendimento delle lingue moderne, il peso dell'acquisizione di strategie comunicative o di apprendimento è determinato dalle caratteristiche della situazione di apprendimento. Gli studenti che stanno seguendo uno o più corsi di lingua possono, naturalmente, aver bisogno, nel breve o nel lungo termine, della(e) lingua(e) che stanno imparando o hanno imparato. Essi possono anche aver bisogno di migliorare ulteriormente le proprie capacità e competenze in queste lingue per rispondere a bisogni personali di formazione o per scopi legati alla loro vita privata e/o professionale. È anche possibile che essi abbiano bisogno o vogliano iniziare a scoprire altre culture e imparare altre lingue nel corso della loro vita, eventualmente dopo la fase di apprendimento formale. L'insegnamento delle lingue a scuola serve quindi ad un duplice scopo: far acquisire competenze operative nella lingua insegnata e conoscenze sulla lingua e sulla cultura ad essa legata; dotare tutti gli studenti della motivazione e degli strumenti cognitivi che consentano loro di basarsi su ciò che è stato loro insegnato per impegnarsi in modo efficace in altri apprendimenti lungo tutto l'arco della vita. In quest'ultima prospettiva, l'apprendimento accompagnato da strategie gioca un ruolo tutto particolare.

Le implicazioni della specificità dell'apprendimento delle lingue a scuola sopra accennate si riferiscono all'insegnamento di ogni lingua moderna. Come sopra sottolineato, riconoscere l'importanza di sviluppare strategie negli apprendenti va oltre l'insegnamento isolato di ogni lingua e riguarda il percorso di formazione linguistica degli studenti nel suo insieme.

2.2.3. La dimensione trasversale delle strategie nel curriculum

Uno sviluppo equilibrato e solido di queste strategie passa attraverso la concertazione tra i diversi docenti responsabili dell'apprendimento e dell'uso delle lingue da parte degli studenti. Questa concertazione può assumere forme e contenuti diversi, tra i quali si possono citare, a titolo di esempio:

- la concertazione tra gli insegnanti della stessa lingua o di differenti lingue sulle modalità di implementazione di queste strategie nell'insegnamento linguistico e nelle attività di riflessione linguistica, sulla progressione da seguire per l'acquisizione di queste strategie e/o sulla comunicazione delle strategie sperimentate dagli allievi in corsi precedenti nel passaggio da una classe ad un'altra o da un ciclo scolastico a quello successivo;

- la decisione di introdurre nel proprio insegnamento una strategia comunicativa che viene (o sta per essere) sperimentata dagli studenti in un'altra lingua;
- le modalità di valutazione della padronanza di queste strategie nella valutazione formativa.

Un esempio di approccio per strategie è dato dal *Programma nazionale croato*, che disegna un'area linguistica comune per l'insegnamento delle lingue³⁶.

« 1. L'area della lingua e della comunicazione (descrizione dell'area)

Obiettivo primario dell'area della lingua e della comunicazione è rendere gli apprendenti capaci di acquisire conoscenze, di sviluppare capacità e atteggiamenti, di adottare determinati valori e atteggiamenti riguardo alla lingua, la comunicazione e la cultura. Questo significa che essi studiano la lingua e la comunicazione, sviluppano atteggiamenti e capacità nella lingua croata standard e nelle altre lingue, si interessano alla lettura, apprendono a scrivere in modo efficace e apprezzano il valore dei diversi media apprendendo ad affrontarli in modo critico.

Fanno parte dell'area della lingua e della comunicazione: l'insegnamento della lingua croata come madrelingua o lingua straniera, l'insegnamento delle lingue minoritarie nazionali, delle lingue straniere moderne, delle lingue classiche, della lingua dei segni croati e di altre lingue di persone con bisogni speciali.»

In questo documento viene adottato un approccio trasversale nella definizione degli obiettivi relativi alle diverse abilità (ascolto, lettura ...), ma viene dato un ruolo centrale anche alle strategie, come dimostrano i seguenti estratti:

« Comprendere, nella lingua di scolarizzazione (2° ciclo)

1. Ascoltare

1. Preparazione all'ascolto

[...]

2. Utilizzazione di strategie per la comprensione orale

Gli apprendenti:

- selezionano e utilizzano strategie cognitive, metacognitive e socio-affettive prima e durante l'ascolto di semplici testi, letterari e non letterari; questi possono essere assegnati all'intero gruppo classe o selezionati per singoli allievi;
- identificano e distinguono le informazioni necessarie, significative e interessanti in semplici testi, letterari e non letterari; questi possono essere assegnati all'intero gruppo classe o selezionati per singoli allievi;

³⁶ <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2525> → National Curriculum Framework

- acquisiscono e utilizzano strategie chiave per l'apprendimento individuale e collaborativo sia in classe che fuori dalla classe.

3. *Comprensione orale (fonti diverse: tradizionali e elettroniche)*

[. . .]»

« Comprendere in lingua straniera (2° ciclo)

1. Ascoltare

1. *Preparazione all'ascolto*

[. . .]

2. *Utilizzazione di strategie per la comprensione orale*

Gli apprendenti:

- utilizzano, per l'ascolto, basilari strategie di pianificazione e di gestione e strategie di base per l'apprendimento individuale e collaborativo;
- utilizzano diverse risorse audio in lingua straniera, tra cui vari media elettronici.

3. *Comprensione orale*

[. . .]»

L'obiettivo è portare gli studenti ad un certo livello di decentramento rispetto alle lingue e alle culture insegnate per imparare gradualmente a sfruttare le risorse acquisite attraverso l'apprendimento delle diverse lingue e le varie esperienze di apprendimento e d'uso della lingua. Queste risorse individuali comprendono e integrano sia le strategie apprese durante l'apprendimento e l'uso della lingua di scolarizzazione che quelle sviluppate nel contesto dell'insegnamento di altre lingue.

Questo approccio esplicitamente plurilingue nell'attuazione e nell'apprendimento di strategie comunicative può anche servire a migliorare queste strategie. Le conoscenze acquisite in altre lingue costituiscono delle potenziali risorse che possono essere utilizzate nello svolgimento di compiti di comunicazione. Perché, ad esempio, quando si prepara un'attività o un compito di comprensione o di produzione, ignorare le conoscenze che l'allievo ha acquisito relativamente ad un argomento affrontato in un'altra lingua? Perché rinunciare ad utilizzare le conoscenze in un'altra lingua per compensare le lacune nella lingua più direttamente coinvolta nell'attività o nel compito? In questo contesto, una particolare forma di apprendimento sembra svolgere un ruolo più efficace per l'acquisizione di tali strategie: l'intercomprensione tra lingue affini o della stessa famiglia. Lo sviluppo della capacità di mobilitare le conoscenze sul sistema di una lingua per formulare ipotesi sul significato di un testo in un'altra lingua è sia un modo per offrire agli studenti un mezzo efficace per comprendere documenti in lingue simili a quelle che già conoscono o hanno imparato, per implementare e potenzialmente valorizzare il repertorio individuale, sia un modo per renderli più consapevoli di avere a

disposizione un'ampia e differenziata gamma di strategie. Perché un tale approccio sia legittimato agli occhi degli studenti, i docenti devono farne oggetto esplicito del loro insegnamento.

In questa prospettiva di uso guidato di risorse trasferibili ad altre situazioni di apprendimento e di svolgimento di attività comunicative, gli studenti devono essere consapevoli che le conoscenze e le competenze acquisite in lingue diverse da quelle insegnate a scuola sono una componente rilevante del loro repertorio individuale che deve essere percepita come tale. Tuttavia, questa consapevolezza da parte degli studenti dipende in larga misura da come gli insegnanti vedono queste risorse e dal loro riconoscerle come opportunità di apprendimento.

2.2.4. Il ruolo delle strategie nella competenza interculturale

Tenendo conto del carattere distintivo e delle responsabilità specifiche che ogni sistema di istruzione ha nella formazione degli apprendenti, si può comunque affermare che l'acquisizione di strategie comunicative e di apprendimento che sono trasferibili da una lingua all'altra possono legittimamente occupare un posto importante nel curriculum linguistico. La discussione si è fin qui concentrata sulle strategie comunicative legate, in misura maggiore o minore, alle attività linguistiche di produzione o di ricezione e alle strategie di apprendimento. Ma le responsabilità dei sistemi di istruzione in materia di insegnamento delle lingue moderne si estendono anche alla formazione di valori. Questo conduce direttamente ad affrontare il tema del ruolo dell'educazione interculturale, e cioè dello sviluppo della capacità degli studenti di adottare un atteggiamento critico, ma di accoglienza, nei confronti delle altre culture, permettendo loro di interagire in modo efficace e responsabile con tutte le forme di alterità.

L'educazione interculturale implica, anch'essa, strategie che sono trasversali a tutte le situazioni di incontro con l'alterità e dunque, tra queste, all'apprendimento delle lingue e a tutte le situazioni di scoperta di altre culture, oltre che momenti di riflessione sulle esperienze individualmente o collettivamente vissute (§ 2.9). Imparare a non reagire immediatamente ad un atteggiamento o ad un comportamento individuale o collettivo che può sembrare sorprendente o inspiegabile e a interrogarsi sulle ragioni di tale comportamento e quindi imparare a sospendere il giudizio fino a quando non si è in grado di comprendere l'altro (il che non significa automaticamente giustificarlo) costituisce una strategia. Tutte le forme di mobilità individuale o collettiva coinvolgono esperienze di questo tipo a cui alunni e studenti devono essere preparati non solo fornendo loro, in anticipo, adeguate informazioni, ma anche facendo loro acquisire, attraverso discussioni e riflessioni accuratamente preparate e controllate, la capacità di reagire all'alterità in tutte le sue varie manifestazioni. Questa strategia ha una dimensione comunicativa nella misura in cui può condizionare la qualità e il successo della comunicazione (sia nella comprensione che nella produzione). Proprio come l'apprendimento delle strategie comunicative e delle strategie di apprendimento più sopra richiamate, l'acquisizione di un atteggiamento critico nei confronti delle molteplici e diverse manifestazioni di alterità richiede che l'insegnante e l'équipe di insegnamento, e dunque il curriculum, ne facciano oggetto di apprendimento e che le esperienze di incontro con tali situazioni diano luogo ad attività di riflessione e di verbalizzazione da parte degli studenti (§ 2.3).

2.3. La riflessività

È possibile creare relazioni trasversali anche tra le materie scolastiche per dare maggiore sostanza all'educazione plurilingue e interculturale in termini di sviluppo delle capacità cognitive degli studenti. Alcune, come la riflessività, non sono specifiche di una data disciplina: la riflessività, concetto delle scienze dell'educazione (detto anche *metacognizione*), serve ad indicare le attività degli apprendenti che non hanno per oggetto esclusivamente delle particolari conoscenze da acquisire o delle competenze specifiche da mettere in atto. La riflessività contribuisce a decentrarsi da queste, sotto forma di consapevolezza del processo che si mette in atto nell'apprendere. Gli studenti fanno del loro apprendimento o delle loro esperienze un oggetto di analisi e di conoscenza di sé. È generalmente accettato che questo processo di decentramento migliora la loro capacità di acquisire e trasferire conoscenze e di controllare l'applicazione di competenze acquisite o in via di acquisizione. A seconda dei suoi particolari stili cognitivi, ciascun apprendente è dotato, in misura maggiore o minore, della capacità di valutare i suoi apprendimenti, i suoi punti di forza e di debolezza e di essere consapevole di come risolvere i problemi individuati o di gestire le attività o i compiti che deve svolgere. Una delle trasversalità da ricercare tra tutti gli insegnamenti/apprendimenti disciplinari consiste quindi nel fare uso di questo processo di riflessione e nello svilupparlo sistematicamente, focalizzandosi sul saper apprendere degli allievi, sulla loro capacità di apprendere in modo autonomo e di praticare l'autovalutazione, senza trascurare il contenuto specifico della materia.

La forma più generale di riflessività riguarda le strategie (§ 2.2) che gli studenti applicano per acquisire le conoscenze e le competenze richieste, per partecipare alle attività di classe o per svolgere attività individuali: la soluzione di problemi (in matematica, in fisica...), la produzione di un testo, (in storia, in geografia), o l'analisi di dati (in geografia, in biologia...). Queste procedure sono esplicitamente insegnate in ogni materia, ma le strategie da utilizzare possono essere considerate come auto-evidenti e non essere sufficientemente descritte e illustrate in modo sistematico. Inoltre, le strategie sollecitate dall'insegnamento in classe possono non coincidere con quelle effettivamente utilizzate dagli studenti ed è importante farle loro esplicitare in modo che possano correggerle o valutare la loro pertinenza.

Quando le conoscenze da acquisire sono linguistiche, generalmente si usa il termine *metalinguistico* per designare attività di riflessione guidata sulla lingua. Questi insegnamenti, chiamati più spesso *di grammatica*, hanno preso la forma di trasmissione di conoscenze e di competenze tecniche (ad esempio, analisi logica) che hanno poco in comune con il processo di auto-analisi. Gli studenti possono reagire verbalmente a molte delle caratteristiche degli enunciati di una lingua ed è importante per loro poter avere un ruolo vero e proprio in queste attività (§ 2.4).

Infine, la riflessività deve anche essere esercitata sulle scoperte culturali e interculturali, di cui l'insegnamento necessariamente offre molte occasioni: l'insegnamento mette in contatto con altre società, con la loro diversità spaziale e storica, con altre modalità di pensiero e con altri universi di conoscenze che sono quelli delle discipline scientifiche. Questi incontri producono molteplici effetti e, ancora una volta, forme e momenti di autoriflessione e di autovalutazione sono essenziali e devono

essere organizzati nel quadro stesso dell'appropriazione delle conoscenze, la quale comporta una dimensione esperienziale.

Ma al di là degli ambiti fin qui discussi, tutte le attività previste da una disciplina scolastica e tutte le discipline devono avere una dimensione riflessiva.

2.3.1. Riflessività e comunicazione

La riflessività degli apprendenti può riguardare le loro risorse comunicative a livelli meno tecnici dell'analisi grammaticale, quelli che il QCER (capitolo 5) identifica come competenze sociolinguistiche e pragmatiche. Ma, il primo obiettivo della riflessività per tutte le materie scolastiche è, senza alcun dubbio, il repertorio linguistico degli apprendenti.

La consapevolezza del repertorio linguistico

La consapevolezza che gli studenti hanno del loro repertorio – fino a che punto è plurilingue, come si è formato nel corso del tempo e il suo sviluppo futuro – è una forma di riflessività che coinvolge l'introspezione, in termini di costruzione e negoziazione di identità ricercate o assunte. Anche nelle prime definizioni di competenza plurilingue e pluriculturale si sottolinea il ruolo centrale dei repertori: «la costruzione di una competenza plurilingue e pluriculturale [interculturale] favorisce l'emergere di una consapevolezza linguistica e anche di strategie metacognitive che consentono all'attore sociale di avere consapevolezza e il controllo dei propri modi "spontanei" di gestione delle attività (dei compiti) e, in particolare, della loro dimensione linguistica»³⁷.

È importante che gli studenti abbiano una chiara idea delle lingue che sono in grado di utilizzare nei contesti sociali e a scuola, di quelle che sono tenute a nascondere, di quelle che vorrebbero apprendere, di quelle che hanno ereditato e di quella(e) in cui intendono manifestare le loro appartenenze.

La riflessività propriamente grammaticale vedrà crescere la propria efficacia se si basa su tutte le lingue del repertorio, soprattutto quando queste lingue non sono oggetto di insegnamento a scuola. Per questi scopi si può utilizzare il *Portfolio europeo delle lingue*, in particolare la sezione "*Passaporto delle lingue*", che consente di riferire brevemente sull'identità linguistica e culturale, sulle competenze linguistiche, sull'esperienza d'uso di altre lingue, e la sezione "*Biografia linguistica*", dove registrare la conoscenza della(e) lingua(e) e valutare regolarmente i progressi compiuti³⁸. La narrazione di storie di vita linguistica è anche un ottimo modo per generare alcune forme di consapevolezza.

³⁷ Coste D., Moore D. and Zarate G. (2009), *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe, Strasbourg, p. 12, www.coe.int/lang → Publications and documents.

³⁸ www.coe.int/portfolio. Home page in italiano:

<http://www.portfoliodellelingue.ch/page/content/index.asp?MenuID=2530&ID=4250&Menu=16&Item=4.1.5> Sulla autobiografia linguistica si veda:

Sono anche da prendere in considerazione i contributi del movimento *Language Awareness*, realizzati da insegnanti “riflessivi” del Regno Unito nel 1970, ma ancora di grande attualità, secondo i quali gli allievi devono essere chiamati a svolgere attività di osservazione riflessiva e induttiva su un numero limitato di fenomeni e con poco contenuto tecnico riguardanti l'apprendimento e l'uso della lingua. Forme recenti di questo approccio – in progetti come *L'éveil aux langues à l'école primaire* (EVLANG, progetto Socrates Lingua Azione D) o *l'Éducation et l'ouverture aux langues à l'école* (EOLE in Svizzera³⁹) o il *Critical language awareness movement* in area anglofona – si sono rivelate capaci di produrre tali effetti desiderati di riflessività. È anche auspicabile che questo ambito di attività non rimanga confinato nei primi anni di scuola.

La consapevolezza della diversità dei generi testuali

Le attività sopra indicate richiedono agli studenti di interrogarsi sulla natura dei fenomeni linguistici, sul loro funzionamento, ma anche sulla natura della descrizione e dei suoi limiti, intesi come condizioni della sua rilevanza e pertinenza, che potrebbero portare ad attivare, nel descrivere le lingue, forme di “risveglio epistemologico”.

Ma è anche opportuno portarli a riflettere sulla natura dei testi (scritti o orali) che si usano in classe. Anche se non lo si nomina, il concetto di *genere testuale* costituisce un ambito di riflessione necessario a rendere gli studenti consapevoli che non è sufficiente imparare a “parlare bene” o a “scrivere correttamente” per svolgere in modo adeguato i compiti verbali previsti in tutte le materie. Questa dimensione trasversale verrà descritta più avanti (§ 2.8) e può essere introdotta sotto forma di attività basate sui generi che fanno parte del repertorio degli apprendenti (indovinelli, sciarade, racconti, favole, discussioni, chat, twitter, ecc.) o su quelli che fanno parte della cultura scolastica, in particolare sui tipi di testo scritti che sono usati nella lingua come materia durante i primi anni del curriculum scolastico.

2.3.2. La consapevolezza della variabilità e delle norme

La consapevolezza da parte degli apprendenti della composizione e delle risorse della loro repertorio linguistico dei generi testuali ne farà emergere la grande diversità. Ma la scuola presenta anche una lingua diversa, nuova per tutti gli apprendenti, la lingua di scolarizzazione, che differisce in parte da quella usata nella comunicazione quotidiana e che richiede di essere utilizzata con attenzione e precisione. In classe, la comunicazione può avvenire in forme familiari, ma anche con varietà controllate “alte”, proprie della lingua delle scienze, ad esempio. Richiede forme di “buon uso” controllato dalle norme sociali dominanti di cui si dovrebbe far percepire la natura e accettare l'uso quando richiesto dalla situazione comunicativa e dalle relazioni tra gli interlocutori (§ 2.5). Assicurare delle “transizioni” dalle une alle altre, dalle interazioni orali alla produzione

<http://www.portfoliodellelingue.ch/page/content/index.asp?MenuID=2711&ID=4522&Menu=16&Item=8.3.1.1>

³⁹ http://www.ciip.ch/domaines/politique_des_langues/eole.

scritta individuale di un testo di genere scientifico è uno dei principali compiti dell'educazione plurilingue.

Queste variazioni di natura sociolinguistica dovranno essere integrate, come abbiamo appena sottolineato, da una diversità di forme testuali: quelle delle discipline (fisica, educazione artistica, tecnologia, ecc.) – forme che sono specifiche delle diverse comunità scientifiche – e quelle che si trovano in altre lingue, ciascuna delle quali può differire dai generi che già figurano nei repertori dei singoli apprendenti. Inoltre, i contenuti dell'insegnamento possono assumere differenti forme, verbali e non verbali (fotografie, diagrammi, mappe e disegni) che richiedono agli studenti la capacità di passare da un codice semiotico all'altro.

Questa generalizzata diversità, osservabile in ogni disciplina scolastica, implica che gli apprendenti hanno bisogno di essere resi consapevoli, a partire dalla loro esperienza di comunicazione sociale e scolastica:

- della variazione sociale all'interno di una “stessa” lingua;
- della variazione delle forme di esposizione e di trasmissione delle conoscenze;
- della variazione dei generi discorsivi: da una comunità comunicativa all'altra (che usano lingue differenti), da una comunità scientifica all'altra (nella medesima lingua);
- dei giudizi di valore che sono legati all'uso standard dominante o atteso di queste varietà in funzione delle diverse situazioni comunicative (private, informali, ufficiali...) e delle relazioni tra gli interlocutori e dei loro ruoli.

Ciò implica far acquisire agli apprendenti la capacità di identificare queste diverse forme di variazione e di prevedere gli effetti del loro uso, appropriato o meno, ma anche la capacità di gestire in modo autonomo queste varietà linguistiche. Occorre che gli allievi apprendano a comportarsi linguisticamente in modo lucido e controllato in funzione dei contesti e degli scopi della comunicazione. Per farlo, dovranno alternare le lingue del loro repertorio, i diversi “registri” sociolinguistici e sociostilistici e i diversi mezzi di comunicazione. Ciò dovrebbe consentire loro di gestire diverse forme di identità: come comportarsi con un estraneo, cercare di passare inosservato, adottare le convenzioni previste, non rispettare deliberatamente le convenzioni di comunicazione, ecc.

2.3.3. Riflessività e decentramento culturale

Questioni educative legate alle relazioni culturali e interculturali sono affrontate in un'altra sezione di questo documento (§ 2.9). Tuttavia, esse meritano di essere considerate anche dal punto di vista della riflessività. In generale, la dimensione trasversale dell'educazione interculturale, propria di tutte le discipline scolastiche, si propone di sviluppare atteggiamenti aperti, riflessivi e critici per apprendere a comprendere positivamente e a proficuamente gestire tutte le forme di contatto con l'alterità. Essa intende stemperare atteggiamenti ego/etnocentrici che possono derivare dal contatto con ciò che è ignoto. Le reazioni previste sono quelle di stupore: la scoperta che le norme e i valori considerati “naturalmente” non sono condivisi da altri gruppi può

facilmente suscitare sentimenti di sorpresa o di incomprensione e di rifiuto. Compito della scuola (e di altre istituzioni sociali) è insegnare agli apprendenti a padroneggiare queste reazioni spontanee e guidarli verso l'accettazione consapevole e "illuminata" dell'alterità.

Scopo della scuola è rendere gli studenti consapevoli dell'esistenza di esperienze "interne" di alterità associate allo spazio sociale e intellettuale di riferimento di ogni apprendente. All'interno di questo spazio vi sono forme di alterità culturale che gli studenti possono facilmente sperimentare (ad esempio, il contrasto tra il nord e il sud di un paese) o forme di disorientamento intellettuale causato dalle culture scientifiche e dai loro modi di rappresentare la realtà. Differenze interne alla società degli apprendenti sono spesso già note e meno sorprendenti, ma non sono necessariamente più facili da comprendere a causa di pregiudizi e stereotipi generati dalle rappresentazioni sociali dominanti. Le esperienze che gli studenti hanno delle società straniere o presenti sul territorio come "importate" dall'estero sono comparabili, per loro natura, alle esperienze interne. Ma possono creare delle "sorprese culturali" probabilmente più forti, perché il loro grado di estraneità può essere sentito come più destabilizzante – per l'identità nazionale, ad esempio. In questi casi, fornire conoscenze è essenziale (perché i pregiudizi nascono dall'ignoranza), ma probabilmente non sufficiente per modificare le rappresentazioni e convincere gli studenti a percepire le differenze in modo ben disposto e lucido.

Ci sono altre differenze relative alle conoscenze che gli studenti hanno bisogno di riconoscere e imparare a gestire. Per la maggior parte di loro queste riguardano, di norma, le conoscenze spontanee informali (basate sulla semplice osservazione esterna come, ad esempio, il sole "tramonta", gli oggetti hanno un "peso" e "cadono") o rappresentazioni sociali (troppo) comuni ("gli uomini guidano meglio delle donne"). È responsabilità della scuola far accedere ad altri universi di conoscenze, spesso incongruenti con l'esperienza immediata, basate su protocolli, governate da una epistemologia e gestite in comunità scientifiche. Questo "disorientamento cognitivo" è anche di natura interculturale perché non coinvolge solo le capacità intellettuali degli apprendenti. È quindi importante far sì che i metodi di insegnamento già sviluppati nell'ambito dell'insegnamento di ogni disciplina siano applicati in modo da garantire il "passaggio" tra il sapere ingenuo e la conoscenza accademica.

Ritornare in modo riflessivo nel suo percorso, su ogni esperienza di apprendimento vissuta, sulle acquisizioni linguistiche, cognitive e culturali e sulle strategie messe in atto permette all'apprendente di auto-valutare il valore dell'esperienza in questione, la solidità delle acquisizioni e la loro estensibilità ad altre esperienze e in altri contesti di apprendimento. Dal momento che ogni esperienza dovrebbe essere basata su forme varie e differenziate di appropriazione, questa autovalutazione consentirà agli studenti di identificare le forme di acquisizione per loro più produttive e su cui possono fare affidamento nei loro successivi apprendimenti.

2.4. Riflessività e attività grammaticali

Si è più sopra sottolineato (§ 2.3.2) come la riflessività sulle forme di comunicazione a cui gli studenti prendono parte contribuisca allo sviluppo della competenza

sociolinguistica e pragmatica. Molto spesso, la riflessività è sollecitata in attività tradizionalmente dette *di grammatica*, molto presenti in numerose culture educative e utilizzate principalmente per la o le lingue di scolarizzazione come materia e le lingue straniere. Come verrà mostrato tali attività trarrebbero beneficio nell'essere più trasversali, perché non vi è nulla che impedisca di analizzare una lingua anche utilizzando dati derivanti da altre lingue: sarebbe opportuno mettere in relazione la lingua principale di scolarizzazione con le lingue straniere insegnate, e questo non solo nell'insegnamento di queste ultime, ma anche in quello della lingua di scolarizzazione come materia, oppure stabilire delle relazioni grammaticali tra le stesse lingue straniere e non esclusivamente tra la lingua di scolarizzazione e la lingua straniera. Il ricorso ad altre lingue è sempre illuminante perché mette in evidenza come le lingue funzionano confrontando le rispettive strutture per individuarne similarità e differenze.

Queste attività saranno prese in considerazione dal punto di vista della riflessività che hanno il compito di promuovere, in quanto dovrebbero portare gli studenti a fare uso di categorie descrittive (un processo spesso definito *grammaticalizzazione*) e di tecniche di analisi della lingua, per migliorarne la conoscenza e la padronanza. Si descriveranno varie forme che la riflessività grammaticale può assumere a seconda che sia più o meno presente e attivata nell'insegnamento (grammatica "esterna") o effettivamente interiorizzata dagli studenti a gradi diversi di implicazione.

2.4.1. *La grammatica "esterna"*

In classe, le attività grammaticali, in particolare per quanto riguarda la lingua di scolarizzazione, hanno tradizionalmente una funzione normativa che dovrebbe portare ad un corretto uso della lingua per quanto riguarda le sue regole interne. Queste attività devono anche dare agli studenti una certa padronanza delle variazioni sociolinguistiche per far loro acquisire consapevolezza di quali siano gli usi corretti e adeguati della lingua. Hanno, inoltre, una funzione strutturante che riguarda soprattutto la morfosintassi, il cui scopo è quello di offrire agli studenti gli strumenti per produrre testi scritti e orali grammaticalmente corretti. Ma esse hanno fondamentalmente una funzione riflessiva che consiste nel far acquisire consapevolezza dei meccanismi della lingua, della loro logica interna e delle loro regolarità: queste sono indicate con il termine "*regole*" che implica una applicazione "obbediente" senza eccessive discussioni. Le regole devono essere applicate e "comprenderle" significa avere un'idea chiara del loro funzionamento, del loro ambito di applicazione e dei loro limiti (le "eccezioni" alla regola).

Gli insegnanti, nelle loro pratiche, tendono a privilegiare la funzione normativa e la funzione strutturante. Si presta grande attenzione all'ortografia grammaticale (nel caso, ad esempio, del francese), alla morfologia, evidente fonte di errori, alla descrizione della sintassi della frase semplice e della frase complessa, alle regole grammaticali che non consentono al parlante di esercitare alcuna scelta, anche se questo è spesso possibile. Perché non tutto è costretto ed automatico in una lingua, come nel caso dei tempi verbali, ad esempio, il cui uso è controllato anche da particolari intenzioni comunicative (ad esempio "Victor Hugo est né/naquit/naissait/naître en 1802" sono degli enunciati del tutto grammaticalmente corretti in francese).

La modalità operativa probabilmente dominante nelle attività grammaticali di questo tipo è la presentazione/spiegazione di una particolare regola o struttura linguistica da parte dell'insegnante che può essere illustrata con riferimento ad un testo campione autentico, con esempi o frasi costruite *ad hoc* o parti di frasi appositamente selezionate. La descrizione si concentra su alcune caratteristiche generali (*regole*), utilizzando una particolare terminologia che gli insegnanti possono cercare di semplificare, ma che spesso risulta complessa. Essenzialmente si tratta di attività di «presentazione di paradigmi formali, tavole morfologiche, ecc., seguita da spiegazioni [...] con un metalinguaggio appropriato, e da esercizi sulla forma [...] [di] esercizi di completamento, costruzione di frasi su un modello dato, esercizi a scelta multipla»⁴⁰. Le interazioni con la classe hanno la tradizionale forma “domanda dell'insegnante – risposta degli allievi – valutazione della risposta da parte dell'insegnante” che serve a verificare la corretta comprensione delle conoscenze trasmesse. Si tratta dunque di un processo di trasmissione di una grammatica esterna che non mira direttamente a sollecitare la riflessività linguistica degli apprendenti, ma solo le loro competenze cognitive generali (comprendere delle informazioni). Questa riflessività può tuttavia manifestarsi, perché gli allievi possono trovare dei contro-esempi che infirmano la regola o proporre degli enunciati che pongono un problema: ad esempio, in francese, l'enunciato “*envoyer un message par mail*” (inviare un messaggio per mail) ha un complemento del verbo dello stesso tipo di “*commencer par le debut*” (partire dall'inizio)? L'insegnante si trova allora costretto, un po' suo malgrado, ad andare oltre la semplice descrizione e ad aprire una discussione su queste osservazioni degli studenti; a maggior ragione quando le descrizioni di riferimento della lingua non sono esenti, esse stesse, da un certo grado di incertezza che riflette il dibattito linguistico in corso.

2.4.2. Metodi grammaticali induttivi

È tuttavia possibile che questo approccio all'insegnamento della grammatica, ampiamente diffuso, possa aver aperto la strada a metodi più induttivi. Ciò che distingue l'approccio induttivo è l'enfasi posta sul materiale linguistico da studiare (dei micro-corpi), che gli studenti devono cercare di analizzare sulla base di procedure (ad esempio di sostituzione e di trasformazione) o di categorie precedentemente fornite dal docente.

Si può, ad esempio, condurre degli apprendenti isonofoni che apprendono il francese a “scoprire” che il complemento della frase passiva (detto *di agente*) è introdotto dalla preposizione *par* e non dalla preposizione *pour* (vicina allo spagnolo *por*) a partire da un *corpus* di esempi opportunamente selezionati, messi a loro disposizione. Si forniranno loro, poi, degli esempi per cercare di individuare quando si debba usare la preposizione *de* con questa stessa funzione, con verbi del tipo *composer, entourer, précéder, remplir, aimer, adorer, admirer, apprécier...*: *La maison était entourée d'un parc splendide* (La casa estaba rodeada por un parque espléndido); *Cette décision sera appréciée de tout le monde* (... por todos); o ancora in opposizioni come “*écrasé par une voiture/écrasé de remords*” (*atropellado por un coche/hundido por los remordimientos*).

⁴⁰ QCER, cap. 6, §§ 6.4.7.7 e 6.4.7.8.

L'attività è quindi di tipo applicativo e ha lo scopo di condurre alla formulazione di regole, regolarità, spiegazioni, ecc. dei fenomeni presentati attraverso un *corpus* da osservare. Procedure di questo tipo, pertinenti sia alla lingua di scolarizzazione che alle lingue straniere, sono indicate e messe in evidenza dal QCER (§ 6.4.7.7) che le pone tra le prime modalità disponibili per sviluppare la competenza grammaticale:

«Ci si può aspettare o si può pretendere che gli apprendenti sviluppino la *competenza grammaticale*:

- a) in maniera induttiva, con l'esposizione a nuovi elementi grammaticali contenuti nei testi autentici incontrati
- b) in maniera induttiva, con nuovi elementi grammaticali, categorie, classi, strutture, regole, ecc. inseriti in testi elaborati ad hoc in modo da mettere in evidenza forme, funzioni e significati
- c) come in (b), ma con successive spiegazioni ed esercizi sulla forma
- d) [...]
- e) facendo esprimere agli apprendenti le loro ipotesi e aiutandoli eventualmente a riformularle».

Attività grammaticali di questo tipo richiedono un grande impegno da parte degli apprendenti in quanto non devono solo capire, ma anche osservare, classificare, confrontare, manipolare, formulare ipotesi e discuterle per giungere a una conclusione. Queste attività sono generalmente considerate più efficaci, anche se su questo punto il dibattito è ancora ampiamente aperto. Non è infatti chiaro se la riflessività metalinguistica sia da queste attività effettivamente sollecitata perché gli studenti non si interrogano sulle loro produzioni verbali in situazione, ma su un *corpus* che viene loro fornito ma che a loro non appartiene. Inoltre, è pre-formattato in modo da individuare chiaramente un particolare problema grammaticale: le osservazioni degli allievi fanno quindi parte di un processo guidato. Questo approccio costituisce una forma di riflessione il cui scopo, in pratica, è quello di raggiungere una forma di controllo a posteriori delle conoscenze già acquisite, proprio come quando, nelle esercitazioni pratiche di fisica, agli studenti si chiede di “verificare” sperimentalmente la legge di gravità sulla base degli strumenti di cui dispongono.

Obiettivo dell'approccio induttivo è far costruire delle descrizioni accettabili e pertinenti. È un approccio che simula la riflessione metalinguistica e questo si può considerare certamente un “progresso” in rapporto allo stato generale delle pratiche grammaticali. La riflessività si attiva soprattutto quando queste osservazioni sono effettuate in modo individuale ed in funzione di bisogni di descrizione immediata su un corpus online, con, ad esempio, l'osservazione di una parola nel contesto di un micro-corpus sulle concordanze⁴¹.

⁴¹ Cfr. Bolton A. et Tyne H (2014)., *Des documents authentiques aux corpus*, Didier, Paris.

2.4.3. La grammatica interiorizzata: intuizioni epilinguistiche e attività di concettualizzazione

L'approccio induttivo sopra descritto attiva una forma di riflessività che è ancora applicata, sviluppata e strutturata dall'insegnante e che non dà all'apprendente la possibilità di esprimere il suo vissuto linguistico e di manifestare, anche se in modo molto povero, il suo sottostante background metacognitivo.

È evidente che la consapevolezza individuale del funzionamento di una lingua è accessibile a tutti solo in modo molto parziale; queste intuizioni, dette epilinguistiche, possono tuttavia essere verbalizzate in forme che senza dubbio non sono "perfette", ma che possono essere comunque plausibili e da cui si può trarre spunto per procedere. Se si vuole "tirare fuori" le ipotesi personali degli apprendenti su come funziona una lingua così come la elaborano nella comunicazione in base al loro repertorio linguistico si può fare ricorso, in particolare, a degli "esercizi di concettualizzazione" (Besse, 1974)⁴² predisposti per le lingue straniere, ma che possono, a maggior ragione, essere utilizzati anche per la prima lingua. Besse definisce questi esercizi «[pratiche grammaticali] esplicite che non mirano a dare agli studenti una conoscenza metalinguistica che permetta loro di "costruire" o correggere le loro produzioni in lingua straniera, ma semplicemente di tenere conto della loro percezione metalinguistica»⁴³. L'attività didattica consiste nel condurre gli apprendenti a sollecitare il sapere che essi elaborano spontaneamente a proposito delle loro produzioni. Essa si traduce nello sviluppo collettivo di "regole degli studenti", che sono una verbalizzazione delle loro intuizioni, ma che potrebbero essere riformulate per ottenere una efficacia descrittiva operativa. Così, sulla base di esempi da loro prodotti (che riflettono una qualche forma di controllo del fenomeno), degli apprendenti il francese lingua straniera a cui è stato chiesto di spiegare l'uso dei relativi *qui* e *que* hanno enunciato la "regola" seguente: «*Qui* e *que* sono come *il* e *le*» che è molto concisa e mostra grande consapevolezza delle affinità formali e funzionali delle due categorie di pronomi (personali e relativi).

Questa attività di concettualizzazione ha avuto un'audience molto limitata. Essa richiedeva di descrivere il processo cognitivo di acquisizione effettivamente utilizzato nelle attività e negli esercizi grammaticali attraverso la verbalizzazione degli stessi studenti. Potrebbe ora trovare un posto nel processo di formazione linguistica data l'attenzione che pone alle attività riflessive e di verbalizzazione degli studenti, mostrando la loro capacità di auto-analisi di ciò che acquisiscono⁴⁴. Tuttavia, questa attività di concettualizzazione è ancora molto estranea alla cultura professionale degli insegnanti di lingua: le "prime" intuizioni degli studenti sono difficili da afferrare perché possono essere travisate dai saperi scolastici, e questo rende poco accettabile questa grammatica interiorizzata a fini di apprendimento. Ma è ancora perfettamente possibile fare affidamento sulle intuizioni degli apprendenti per portarli ad una descrizione di aspetti, forme, strutture e fenomeni di una lingua, anche se quest'ultima non è, in ultima analisi,

⁴² Cfr. Besse H.(1974), "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2", in *Voix et images du Credif (VIC)*, Didier, Paris, pp. 38-44 ; (1980), "Métalangages et apprentissage d'une langue étrangère", in *Langue française*, 47, pp.115-128.

⁴³ Besse H., Porquier R.,(1984), *Grammaires et didactique des langues*, Crédif-Hatier, coll. «LAL», Paris, pp. 113 e sgg.

⁴⁴ Si veda, ad esempio, Berthoud A. C. (1982), *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde*, Peter Lang, Berne, cap. 8.

“inventata” dagli studenti. In ogni caso, è molto utile, per gli apprendenti, sollecitare queste intuizioni, soprattutto per quanto riguarda la lingua di scolarizzazione perché essi possono contare sul loro senso di grammaticalità e sulla loro percezione delle variazioni.

2.4.4. Dagli insegnanti agli apprendenti: “transfer” di riflessività nel caso delle lingue straniere

Le attività grammaticali continuano ancora a privilegiare grammatiche esterne che forniscono agli studenti descrizioni che essi non hanno elaborato e sulle quali la loro riflessività linguistica è sollecitata solo in superficie. Tuttavia, nel caso dell’insegnamento delle sole lingue straniere, una certa forma di riflessività può essere reintrodotta e riutilizzata da insegnanti che condividono con i loro allievi la stessa prima lingua e che hanno quindi essi stessi fatto l’esperienza di imparare una lingua come stranieri.

Questi insegnanti non hanno bisogno di limitarsi alla descrizione grammaticale generalmente riconosciuta e condivisa. Essi devono a volte modificare questa descrizione di riferimento introducendo variazioni o innovazioni. Questi adattamenti sono generalmente determinati dal dover rispondere ad errori frequenti, individuali o collettivi che sono prevedibili e resistenti alla correzione fino a livelli avanzati; essi sono generalmente attribuiti a “interferenze” con la prima lingua o al processo di “nativizzazione” della lingua target, che viene filtrata attraverso le categorie della prima lingua. Questi processi non sono accessibili agli apprendenti attraverso l’autoanalisi (e possono anche essere resistenti ad una tale presa di coscienza) perché ne sono inconsapevoli.

Tuttavia, questi processi possono essere resi manifesti da chi, ad esempio un insegnante, è in grado di esplicitarli. Gli insegnanti che sono consapevoli delle potenziali difficoltà di tale apprendimento spesso cercano di rendere le descrizioni grammaticali più operative, modificando la descrizione normalmente accettata della lingua di destinazione. Essi possono cercare di renderla più accessibile alla cultura metalinguistica degli studenti, in particolare attingendo a categorie della lingua principale di scolarizzazione usate per insegnarne la grammatica agli allievi della scuola primaria.

Questi adattamenti sono da considerarsi come delle *contestualizzazioni*: la descrizione grammaticale viene adattata alla cultura meta-linguistica degli apprendenti. Queste contestualizzazioni consistono nel modificare, nei loro stessi contenuti, le descrizioni ordinarie e sono più facilmente osservabili nei testi di grammatica prodotti in altri paesi da insegnanti non nativi. Nelle grammatiche francesi straniere prodotte al di fuori dell’area francofona è possibile ritrovare:

- la creazione di regole che non compaiono nelle normali descrizioni grammaticali, come le “regole di equivalenza” (ad esempio, «vi/ci dell’italiano sono molto spesso equivalenti a y») o le regole operative per la traduzione;
- “descrizioni congiunte” di forme/aspetti linguistici che non sono messi in relazione nelle normali descrizioni del francese: *par* e *pour* in francese sono trattate congiuntamente nelle grammatiche destinate ad ispanofoni per via della loro corrispondenza con *por* in spagnolo;

- descrizioni del tutto inedite, ad esempio creazioni terminologiche mediante prestiti inversi: *dativo* (turco, lituano) invece di *oggetto indiretto*, *preposizione articolata* (italiano, preposizione con articolo) invece che *article contracté*.

Queste descrizioni contestualizzate vanno considerate come aventi lo stesso statuto delle regole sviluppate dagli apprendenti nelle attività di concettualizzazione, dal momento che sono costruite al di fuori delle descrizioni ufficiali a partire dall'esperienza linguistica di apprendenti che sono diventati insegnanti. Sono regole nate dal contatto tra due culture metalinguistiche che gli insegnanti che le hanno elaborate mettono a disposizione dei loro allievi. Queste regole, pertanto, non provengono solamente da una attività riflessiva personale degli apprendenti, ma da un "riflessività collettiva" che è certamente loro esterna, ma non straniera e che sono quindi particolarmente predisposti ad accogliere e acquisire.

Si sarà notato che un buon numero di queste descrizioni sono il risultato di una normale attività degli insegnanti di lingua straniera che consiste nel confrontare la lingua target con la lingua principale di scolarizzazione. Questo processo può essere invertito, dalle lingue straniere alla lingua di scolarizzazione e essere esteso al confronto tra due lingue straniere, o anche si può far uso, a questo fine, delle prime descrizioni della lingua di scolarizzazione che potrebbero essere più significative per gli studenti.

Queste forme flessibili di confronto forniscono collegamenti trasversali e come tali rientrano a pieno titolo nell'educazione plurilingue, il cui scopo è stabilire aree di convergenza nell'insegnamento di lingue diverse. Inoltre, esse sono particolarmente rilevanti e pertinenti quando si considerano le nozioni di norma e variazione (§ 2.5).

2.5. Norme e variazione

Ogni curriculum offre agli studenti un percorso di esperienze che contribuiscono alla loro formazione, alla loro educazione e alla loro socializzazione. Una delle caratteristiche principali di questo processo è che le trasformazioni che produce dipendono in larga misura da un lavoro sulla variazione, in particolare linguistica, e da una crescente complessità e diversità delle norme che tendono a regolare questa variazione. L'equilibrio tra variazione e norme deve essere reso esplicito ed essere attentamente studiato, piuttosto che sorvolato o ridotto ai suoi aspetti più codificati. È su questo equilibrio – che riguarda tutte le discipline – che dipende in larga misura il successo degli studenti e il loro futuro come membri responsabili della società.

2.5.1. Il primato della variazione (e norme)

Si può sostenere in linea di principio (ma è anche una scelta di valori) che lo sviluppo e la formazione scolastica di un individuo dipendono molto di più da una dinamica di cambiamento che da forme di ripetizione e riproduzione di modelli fissi.

Si propongono qui due definizioni di variazione:

- da una parte, con il termine variazione si può indicare l'insieme differenziato delle forme che può assumere il linguaggio (linguistiche e semiotiche: linguaggio matematico, rappresentazioni grafiche, ecc.) e che costituiscono le risorse che gli attori sociali hanno a disposizione o a cui sono esposti; lo si può definire “repertorio di variazione”; nella sua dimensione linguistica, questo repertorio può essere plurilingue, composto, a vari gradi di sviluppo e di padronanza, da elementi appartenenti a diversi sistemi linguistici;
- dall'altra, con variazione ci si riferisce alle modalità con cui gli attori sociali usano tali risorse o se ne appropriano sfruttandone la pluralità; si parlerà qui di “pratiche di variazione” con le quali si intende l'applicazione, in particolari contesti, di componenti, a loro volta diversificate, delle risorse linguistiche disponibili (ad esempio, prendendo in prestito, da vari formati di comunicazione, generi discorsivi o registri sociolinguistici, o alternando o mescolando più lingue).

Né il repertorio né le pratiche di variazione sono aleatorie. Norme che sono variabili per origine e per natura disciplinano e regolano sia il repertorio che le pratiche di variazione: norme grammaticali, sociolinguistiche e sociali proprie della comunicazione tra persone, della costruzione, della trasmissione e della conservazione delle conoscenze e delle opere così come degli scambi quotidiani, ma anche norme che sono sottoposte a mutamenti linguistici, storici e alla evoluzione sociale, e norme che ogni utente può infrangere, volontariamente o no, consapevolmente o per ignoranza.

Da questo punto di vista e in contrasto con certe tradizioni pedagogiche, non crediamo che l'insegnamento delle lingue debba prima passare attraverso l'imposizione di una norma su cui le variazioni potrebbero essere successivamente innestate, ma piuttosto che l'apprendimento avvenga quando le regole sono interiorizzate attraverso l'uso e lo sfruttamento della variazione. Questo non significa che la scuola non abbia il dovere di garantire l'acquisizione e il rispetto di determinate regole necessarie per il suo funzionamento, per lo svolgimento della sua missione di istruzione e di educazione e per il successo e il progresso futuro degli studenti.

2.5.2. Il bambino: un percorso tra variazione e norme

Il bambino che entra a scuola è già un attore sociale a conoscenza della pluralità linguistica e delle diverse norme che vi si applicano. Egli sa, ad esempio – senza tuttavia poterlo esplicitare – che le risorse linguistiche che ha acquisito sono varie e che il loro uso è in parte determinato dal particolare contesto o dal gruppo a cui appartiene. Le parolacce possono essere usate, e anche avere un valore particolare, all'interno di gruppi di pari mentre sono vietate in ambito familiare. Allo stesso tempo, però, è proprio attraverso la loro partecipazione a questi vari contesti sociali che il bambino sviluppa le sue competenze linguistiche e interiorizza le norme che si applicano nei diversi contesti.

I sociolinguisti distinguono all'interno dei fenomeni di variazione differenti tipi e le loro categorie possono essere applicate all'ordinaria esperienza degli individui, ad esempio dei bambini:

- variazioni legate al tempo: il contatto intergenerazionale espone il bambino a scambi con persone di diversa età che possono usare particolari costruzioni e parole o parlare in dialetto o in altre lingue;
- variazioni legate allo spazio: quando cambia luogo o utilizza i media, il bambino incontra forme locali o regionali a lui non familiari di lingua;
- variazioni legate alle differenze sociali: nel suo ambiente o attraverso i media, il bambino scopre forme di parlato più o meno familiari, popolari, dello standard di uso medio o colte;
- variazioni legate alle situazioni, alle attività o a specifiche circostanze: per la sua giovane età, il bambino è sensibile alle differenze di stile tra, ad esempio, il modo in cui un adulto si rivolge a lui e i modi in cui lo stesso adulto si rivolge ad altri adulti, sia prossimi che sconosciuti, o ancora al modo in cui un adulto gli racconta o gli legge una storia.

Queste categorizzazioni sono utili, ma non rendono tuttavia conto della complessità dei fenomeni di variazione linguistica e, nella pratica, queste differenti dimensioni si mescolano e si combinano tra loro. Ma ciò che è importante sottolineare è la precoce diversità dell'esperienza linguistica del bambino. La consapevolezza delle norme che prevalgono in un determinato spazio non è tuttavia sempre verbalizzata. Un padre o una madre possono dire al bambino «Non si parla/si dice così», mentre questa forma più accurata o colta può suscitare scherno o ilarità nel gruppo di amici, ma il più delle volte, la conformità (o non conformità) alle norme pertinenti al contesto è la conseguenza di una precedente osservazione *in situ* e auto-regolazione, piuttosto che un riconoscimento esplicito di precise istruzioni.

Per il bambino a scuola, la variazione (come repertorio di risorse da applicare nella pratica) comprende varietà contestuali della lingua che ha sviluppato e che potrebbero riferirsi a più lingue o dialetti dei quali ha diversi livelli di padronanza. Questa variazione include elementi grammaticalmente “corretti” (dal punto di vista del funzionamento formale dei sistemi mobilitati) e altri che sono agrammaticali; essa combina componenti sociolinguisticamente adeguati e altre che non lo sono affatto (rispetto agli usi normali dominanti). Essa comprende anche ciò che risulta dalla creatività dello stesso bambino (neologismi, grammatica personale transitoria nell'apprendere una lingua, forme e generi ibridi, interlingua, “bricolage” tra lingue vicine, linguaggi codificati, varietà pidginizzate, ecc.). Anche le forme e i generi scritti che si sviluppano nelle “chat” delle reti sociali o le abbreviazioni e approssimazioni degli SMS e di altri tipi di scambio elettronico riflettono questo aspetto creativo della variazione.

Il repertorio linguistico del bambino si viene formando in relazione alla crescita delle sue conoscenze e competenze nel corso della sua iniziale socializzazione. I due processi sono tra loro strettamente legati e interdipendenti. Questo avviene in genere (ma non esclusivamente) attraverso la crescente ampiezza e complessità del suo vocabolario (dal punto di vista sia della comprensione che della produzione) ed è anche la conseguenza della sua progressiva familiarizzazione con diversi generi discorsivi (§ 2.8) nei gruppi di cui egli fa parte o negli ambienti che frequenta.

In altre parole, ciò che è significativo nel determinare nel bambino queste relazioni tra variazione e le norme non è solamente la socializzazione e l'educazione pre-scolastica ma anche il suo curriculum esperienziale individuale che è ai primi stadi sviluppo.

2.5.3. La scuola, la norma e le variazioni

La scuola è stata a lungo ritenuta, e a volte lo è ancora, una istituzione in cui il rapporto tra norma e variazioni è invertito: la scuola è il luogo in cui la norma viene introdotta, appresa, imposta e le variazioni sono ridotte, represses o, nella migliore delle ipotesi, incanalate. Questo tipo di rottura che la scuola causerebbe è generalmente attribuito a due fattori: l'introduzione della scrittura e la crescente importanza della lingua di scolarizzazione, lingua nazionale e/o ufficiale, veicolo della cultura e dell'unità del paese.

Nel caso della lingua scritta, si ritiene che la lettura e la scrittura richiedano l'uso di una lingua normalizzata e standardizzata dotata di strumenti metalinguistici quali le grammatiche e i dizionari che fissano non solo gli usi effettivi e reali ma anche la descrizione del sistema linguistico, un processo che viene completato e rinforzato attraverso l'insegnamento della grammatica.

Quando lo statuto della lingua nazionale è fortemente legato all'identità nazionale, su questo a volte ci si basa per motivare e giustificare la riduzione o la stigmatizzazione di intere sezioni della variazione che caratterizzano l'uso parlato e scritto della lingua.

Sul piano delle pratiche di insegnamento questo può avere due conseguenze: (1) il non riconoscimento o il rifiuto di prendere in considerazione la pluralità linguistica degli studenti derivante dalle loro esperienze precedenti ed esterne alla scuola; (2) la mancanza di visibilità e di considerazione di ciò che costituisce, di fatto, la variazione linguistica che è intrinseca al funzionamento stesso della scuola e alla costruzione di conoscenze e competenze.

Le conseguenze dell'introduzione della scrittura e lo statuto nazionale della lingua di scolarizzazione variano e sono più o meno marcate a seconda dei paesi e delle lingue, ma tendono a verificarsi nella maggioranza dei contesti e sono difficili da ridurre in quanto la loro giustificazione è inscritta non solo nella storia dei sistemi di istruzione, ma anche nell'*habitus* professionale degli insegnanti e, di frequente, nella loro deontologia.

Questo non significa, ovviamente, negare la necessità di una normalizzazione linguistica a fini scolastici e, più in generale, per il funzionamento ed evoluzione di ogni società. Ma questo non significa neppure che varietà "non standard" debbano essere sradicate, né che un insieme di norme considerate centrali sia l'unico metro con il quale ogni variazione viene giudicata. Da qui si possono trarre alcune pratiche linee guida e dei principi che sono di diretta rilevanza per il curriculum e per forme di educazione aperte alla pluralità linguistica e culturale.

2.5.4. Discipline, variazione e costruzione delle conoscenze

La scuola è organizzata in aree distinte (tra cui le diverse discipline del curriculum) con una crescente progressione che avviene, oltre che con altri mezzi, attraverso l'estensione e la maggiore complessità delle risorse della variazione linguistica (il repertorio) e, a seconda delle materie, attraverso norme che tendono a regolare le pratiche che mobilitano queste risorse. I generi e le forme linguistiche alle quali ricorre l'insegnamento della storia evolvono considerevolmente dall'inizio della scuola primaria alla fine della secondaria; l'introduzione della trigonometria o della geometria dello spazio aumenta il capitale linguistico degli apprendenti, ma esige anche il rispetto di nuove convenzioni e routine linguistiche nella esposizione o nella dimostrazione. Il repertorio si arricchisce, ma vi si integrano anche modi d'uso più o meno vincolanti.

Le scuola ha, per quanto riguarda le discipline, ma non solo, la fondamentale responsabilità di garantire che le relazioni tra variazione e norme siano chiaramente identificate e utilizzate (e non solo nell'insegnamento della lingua come materia scolastica) e fatte oggetto di una riflessione esplicita. Le norme devono essere il più trasparenti possibile e la scuola ha il dovere di farne scoprire il modo di funzionare che le caratterizzano.

La scuola nel suo complesso, così come ogni singola disciplina, può trarre solo beneficio dal duplice inserimento trasversale dei fattori di variazione e della diversità delle norme. In altre parole, la scuola è sì un'istituzione in cui le norme hanno tutte un loro importante ruolo, ma deve anche riconoscere, e far riconoscere, la pluralità delle norme e adottare un approccio a queste che sia esso stesso plurale, il che significa:

- da un lato, riconoscere la pluralità delle risorse linguistiche che gli studenti acquisiscono e continuano ad acquisire fuori dalla scuola, evitando di stigmatizzarle e utilizzando quelle che possono servire al progetto educativo. La riflessione su questi contributi deve anche mostrare la loro complessità ed evidenziare il modo in cui anche la loro variazione sia regolata da norme (§ 2.3 e § 2.4);
- dall'altro, stabilire collegamenti tra il rapporto variazione-norme relativo ad una particolare disciplina e quello messo in atto da altre materie scolastiche: ad esempio, la procedura e i criteri applicabili alla scrittura di un saggio o di una tesi di laurea nella lingua di scolarizzazione non sono generalmente gli stessi di quelli che sono applicati in un compito di storia, mentre il resoconto di un esperimento di fisica differisce di poco da quello di un lavoro di osservazione in biologia. Lo stesso dicasi per le forme semiotiche di rappresentazione – curve, tabelle, grafici, ecc. – utilizzate in economia e in geografia.

Naturalmente ogni disciplina ha una sua propria agenda per quanto riguarda le conoscenze e le competenze che ha il compito di far acquisire. Una materia differisce dalle altre anche, almeno in una certa misura, per le risorse che impiega per quanto concerne la variazione linguistica e le norme che a questa applica. Ma ogni disciplina fa anche un suo uso interno della variazione nelle riformulazioni, nelle transcodifiche, nei cambiamenti di genere testuale che attiva nella mediazione dei saperi. Un intero processo di astrazione e di elaborazione di concetti si effettua grazie alla variazione interna: dal discorso ordinario al discorso specialistico, dal disegno allo schema, dalla

formula al modello, dalla lettura di un testo all'esposizione orale delle reazioni spontanee che esso suscita e alla sua analisi attraverso un questionario e metodi di esplorazione e di interpretazione, ecc.

La trasversalità consiste qui nel garantire che in ogni materia scolastica la messa in evidenza della variazione prevista sia esplicitamente presente e che gli insegnanti e gli apprendenti ne siano pienamente consapevoli.

All'interno di ogni disciplina, che si tratti di apprendimento delle lingue o di costruire conoscenze e sviluppare competenze in altre discipline, si dovrebbero applicare principi che sono validi per tutte le materie:

- esplicitare in modo chiaro che gli obiettivi perseguiti dalla disciplina prevedono la realizzazione di un percorso attraverso un'ampia gamma di formati comunicativi, generi testuali e rappresentazioni semiotiche;
- sottolineare che questi formati, generi e rappresentazioni sono luoghi di variazione linguistica in cui entrano in gioco le lingue e le capacità di espressione, di comprensione, di interazione e di mediazione dei loro usi:
 - le risorse che si attivano in un lavoro di gruppo non sono le stesse che si mobilitano in una attività in cui l'insegnante interagisce con tutta la classe;
 - ugualmente si hanno attività diverse a seconda che si legga un piccolo annuncio, l'editoriale di un giornale, la homepage di un sito Internet con le istruzioni per il montaggio di un apparecchio;
 - il commento di una tabella statistica differisce da quello di una mappa di ripartizione demografica o di un insieme di fotografie aeree di una zona rurale, mettendo in evidenza la varietà e l'importanza delle rappresentazioni semiotiche.

È attraverso la variazione dei formati, dei generi, dei modi di rappresentazione che avviene la transizione da concezioni comuni e spontanee alle conoscenze disciplinari, che sono indissolubilmente legate alle variazioni linguistiche che tale transizione comporta.

Me è anche attraverso ciò che queste transizioni richiedono che si realizza l'ampliamento e la crescente complessità delle risorse linguistiche e questo vale anche per le discipline propriamente linguistiche (anche se la lingua di scolarizzazione come materia e le lingue straniere spesso tendono ad applicare una unica varietà di norme e a limitare fortemente la gamma delle variazioni per quanto riguarda i formati, i generi o le rappresentazioni semiotiche).

2.5.5. La variabile applicazione delle norme

È evidente che, in questo percorso di sviluppo delle conoscenze e delle competenze, ci sono momenti, in particolare al culmine di un processo di concettualizzazione o di messa in atto di formulazioni specifiche di una disciplina, in cui la necessità di norme è più marcata; per esempio nella scelta del lessico, di connettivi e di articolazioni logiche, di eventuali modalizzazioni, ma anche in termini di ortografia, punteggiatura,

presentazione grafica o orale, pronuncia e dizione. Fare in modo che tali bisogni siano soddisfatti è uno dei compiti della scuola.

Ma è altrettanto evidente che, da una parte, l'insegnante deve essere aperto all'espressione spontanea degli apprendenti e alle varietà linguistiche che essi usano e, dall'altra, deve farli lavorare e riflettere su un'ampia gamma di testi e documenti, "legittimi" o meno, e, in classe, le sue produzioni, sia orali e scritte, e qualunque sia il suo stile, devono risultare "esemplari". In altre parole deve attenersi alla variazione intrascolastica della lingua di scolarizzazione. L'insegnante che adotta un registro molto familiare, nella speranza di facilitare la comprensione dei suoi allievi, rischia di commettere un triplice errore di valutazione: (1) svalutare di fatto la loro parlata, dato che non appartiene al loro gruppo; (2) apparire ai loro occhi come un manipolatore: non sono stupidi e sanno che il contratto didattico è un altro; (3) complicare il proprio compito quando poi non è opportuno – per così dire – mescolare i generi.

In altre parole, a prescindere dalla sua disciplina, l'insegnante che non solo mostra di accogliere la pluralità e la variabilità linguistica, ma che anche sa come sfruttarle allo scopo di trasmettere e sviluppare la conoscenza, è anche un rappresentante e un guardiano dello standard o, meglio, delle norme linguistiche, sia di quelle specifiche che regolano l'insegnamento della sua disciplina sia di quelle che sono necessarie per "vivere e lavorare insieme" a scuola.

Tuttavia, è anche importante garantire che queste norme non diventino il modello su cui si basano tutte le attività in classe, con il rischio che siano percepite dagli apprendenti come un vincolo che inibisce le loro forme di espressione. Hanno un loro spazio e un loro statuto, nelle attività orali e scritte, la brutta copia, gli appunti informali, il prendere la parola senza la paura di sbagliare, il mescolare linguaggi e registri. Queste pratiche sono lontane dall'essere sempre anarchiche o puramente individuali perché non impediscono la comprensione reciproca e la capacità di esprimere se stessi e vi possono essere momenti particolari in cui sono l'unico mezzo per facilitare l'apprendimento.

Ciò vale in particolare – ma non solo – per le classi con allievi di diverse origini linguistiche dove l'uso di forme miste, di ibridazioni linguistiche e alternanze di lingua può essere accettato e produttivo per alcune attività e fasi del percorso didattico. Ciò che conta, infatti, è il punto di arrivo di una sequenza, l'esito di un processo di apprendimento disciplinare.

In un lavoro di gruppo, nel corso della esecuzione di un compito, agli allievi può essere lasciata un'ampia autonomia nella scelta delle risorse linguistiche da utilizzare a condizione che il prodotto finale sia conforme alle norme del genere, al formato, al grado di formalità, della presentazione e così via.

Più in generale, e di nuovo a prescindere dalla disciplina, l'insegnante può alternare attività in cui agli allievi è permesso di usare liberamente il loro repertorio per esprimersi, creare, farsi comprendere con altre che richiedono loro di attenersi il più possibile alle norme che le loro produzioni scritte o orali devono rispettare.

2.5.6. Norme e valutazione

Vi è una forte relazione tra norme e valutazione. Sottolineare la pluralità delle norme e sottolineare il ruolo funzionale di questa diversità nell'insegnamento e negli apprendimenti significa anche pluralizzare gli oggetti e le modalità della valutazione (§ 2.10) invece di limitarla, per quanto riguarda la dimensione linguistica, agli aspetti più formali del funzionamento della lingua – che certamente non possono essere trascurati, ma che non sono l'unico elemento da considerare nel giudicare l'adeguatezza delle prestazioni linguistiche.

Nel caso dell'apprendimento delle lingue straniere (ma lo stesso vale per altre discipline), è stato spesso sottolineato che gli errori hanno un loro posto nel processo di apprendimento e cercare di reprimerne in modo sistematico l'occorrenza potrebbe rallentare questo processo o addirittura bloccarlo. Nella didattica delle lingue, nell'insegnamento ai principianti spesso si adottano approcci in cui la ripetizione e la memorizzazione di moduli standardizzati e di modelli fissi lasciano poco spazio alla variazione dei contenuti insegnati. Tuttavia, sono gli apprendenti che producono variazioni, dovute a “interferenza”, alle loro “grammatiche” provvisorie e alla loro creatività e assunzione di rischi sia nella produzione che nella comprensione, e le modalità di valutazione devono ben tenere conto di questo.

Da un altro spunto di vista, ma convergente, strumenti come il QCER hanno dimostrato la possibilità di procedere a valutazioni utilizzando criteri con diverso grado di precisione, a seconda di come questi vengono selezionati e combinati, e di basare le valutazioni sui progressi compiuti, piuttosto che sugli errori commessi.

Tali approcci non si declinano allo stesso modo o nella stessa misura in tutte le discipline e in tutti i cicli scolastici e livelli di studi. Occorre anche che siano considerati nel contesto delle culture educative che possono variare in misura diversa da paese a paese, anche se si fa riferimento al solo un contesto europeo.

In ogni caso, qualunque sia il contesto e gli obiettivi perseguiti, la scuola non può aggirare il problema del rapporto tra variazione e norma. Sia che si tratti di conoscenze e di competenze, di educazione alla cittadinanza o di contribuire alla inclusione e alla coesione sociale, è dentro e attraverso l'esperienza della variazione e del rapporto con le norme che la scuola svolge il suo ruolo, a volte in collaborazione ma a volte anche in contrasto con altri organismi che contribuiscono alla socializzazione dei giovani.

2.6. Prossimità e distanza tra le lingue

Le trasversalità sono state finora considerate soprattutto in relazione all'apprendente (anche se la percezione delle variazioni coinvolge anche gli oggetti di apprendimento). Ma queste possono anche essere definite a partire dalle caratteristiche intrinseche degli oggetti di apprendimento, in questo caso le lingue o, meglio, i vari effetti del modo in cui esse sono messe in relazione nel processo di insegnamento. Da questo punto di

vista, il QCER⁴⁵ propone “tre principi fondamentali” per una riflessione curricolare sulla diversità linguistica:

- la promozione del plurilinguismo e della diversificazione linguistica: «Ciò significa che l'insegnamento e l'apprendimento di ogni lingua deve essere concepito anche in relazione a quello delle altre lingue che il sistema scolastico fornisce e ai percorsi che l'apprendente può scegliere, per sviluppare a lungo termine diverse abilità linguistiche»;
- il rapporto costi/efficacia del sistema: «se si tiene conto del rapporto costi/efficacia, si evitano inutili ripetizioni e si promuovono economie di scala favorendo *transfer* di abilità da una lingua all'altra»;
- la prospettiva di una educazione linguistica: «Il *terzo principio* suggerisce [...] che siano definite [...] le conoscenze (*sapere*) e le abilità (*saper fare*) linguistiche, insieme con la capacità ad apprendere (*saper apprendere*) [che] non giocano solo un ruolo specifico nelle singole lingue, ma ne hanno anche uno trasversale e trasferibile *attraverso* le lingue».

Adottare un approccio unitario alla diversità delle lingue a scuola e nei processi di insegnamento/apprendimento, attingendo alle risorse offerte dal repertorio degli apprendenti, e realizzare economie di scala attraverso l'adozione di una prospettiva di educazione linguistica globale sono i principi alla base di questa riflessione sulle somiglianze e differenze tra le lingue.

Ragionare, in ambito linguistico, in questi termini significa riflettere sia sulle somiglianze sia su ciò che distingue le lingue. Tuttavia, sottolineare, in primo luogo, la prossimità è un invito a fare di tutto ciò che è comune e trasversale nelle lingue il punto di partenza per affrontare, in un secondo tempo, la loro specificità o la loro distanza, vale a dire ciò che è “altro”. Questa è una scelta pedagogica volta a facilitare l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue, ma riflette anche il principio umanistico ed educativo dell'educazione plurilingue e interculturale che insegna a comprendere la diversità e la pluralità, mettendo in evidenza, prima di tutto, ciò che è oggetto di una comune condivisione.

Va anche sottolineato che lo stesso vale per le culture e i fenomeni culturali legati alla competenza linguistico-comunicativa. Le culture possono essere più o meno simili, differenziarsi per più di un aspetto, assomigliarsi, ma tutte rinviano a conoscenze, valori, rappresentazioni e pratiche delle società e delle comunità umane.

Le attività didattiche che fanno uso delle somiglianze e delle differenze tra le lingue rientrano nell'ambito di applicazione della riflessività (§ 2.3); attivano strategie di *transfer* (§ 2.2) e come tali contribuiscono a sviluppare la capacità di “apprendere ad apprendere”⁴⁶. In primo luogo, si tratta di attività di riflessione contrastiva che permettono di effettuare confronti tra le lingue che gli studenti parlano e quelle con cui

⁴⁵ QCER, 8.2.1.

⁴⁶ Da intendersi in un senso ampio: «Il *saper apprendere* può anche essere concepito come “sapere come scoprire l'alterità o essere disponibile a farlo – sia che si tratti di un'altra lingua, un'altra cultura, di altre persone o di nuove aree del sapere» (QCER, 2.1.1).

entrano in contatto nella scuola e nella società. Queste attività di sensibilizzazione formano anche a gestire le risorse plurilingui dei repertori e le diverse strategie, tra cui quelle metalinguistiche e metacognitive, che facilitano l'apprendimento.

La riflessività, che si fonda sulla comparazione e sulla formulazione di ipotesi sul funzionamento delle lingue, ha finalità diverse e complementari:

- prendere in considerazione e utilizzare – in questo modo rafforzandolo – il repertorio iniziale delle risorse linguistiche e culturali degli studenti, in vista del suo ampliamento e dell'apprendimento di altre lingue;
- diversificare e facilitare le attività di apprendimento, in base a quanto le lingue e le culture presenti a scuola più o meno si assomigliano o si differenziano le une dalle altre:
 - la maggiore prossimità consentirà di progredire più rapidamente (economia) nelle aree di acquisizione in cui vi è similarità (grazie alla messa in atto di strategie di transfer);
 - la significativa differenza – tra le lingue dello stesso gruppo o tra quelle di diversi gruppi, o famiglie – presuppone che si prenda il tempo necessario per svolgere attività specifiche che facilitino l'acquisizione della lingua, con attività di mediazione cognitiva, basate sulla riflessività, e che rendano vicino e accessibile ciò che appare distante e inaccessibile;
- fare in modo che l'apprendente attivi e sviluppi differenti tipi di strategie di transfer nel caso sia di lingue prossime che di lingue distanti (§ 2.2);
- offrire all'apprendente occasioni e strumenti per arricchire e diversificare il suo repertorio delle competenze linguistiche, per renderlo coerente e per usarlo in maniera consapevole e flessibile;
- favorire così l'autonomia dell'apprendente nei suoi apprendimenti linguistici presenti e futuri;
- usare la pluralità delle lingue nella costruzione delle conoscenze.

2.6.1. I tipi di similarità da valorizzare e usare

Le prossimità qui prese in considerazione riguardano le lingue presenti e insegnate a scuola: le lingue dei repertori degli studenti, la lingua (o le lingue) di scolarizzazione, le lingue straniere, regionali, minoritarie, le lingue di migrazione, le lingue classiche. La descrizione delle competenze comunicative del QCER consente di determinare, in relazione alla riflessione globale sulle lingue di cui ci stiamo qui occupando, gli elementi delle varie lingue che possono essere messi a confronto. Tutte le componenti della competenza comunicativa danno luogo ad attualizzazioni che possono variare in base alla lingua, o ad un gruppo di lingue, e diventare a pieno titolo gli “oggetti” di analisi contrastiva e di strategie di transfer (§ 2.2).

Gli aspetti più propriamente linguistici (lessico, grammatica, fonologia, ortografia ...), elementi delle lingue più immediatamente percepibili, danno luogo a confronti più immediati e concreti. Tuttavia queste strutture “di superficie” non devono far

dimenticare le altre dimensioni (sociolinguistiche e pragmatiche) della competenza comunicativa che sono correlate a competenze molto più complesse e a processi cognitivi largamente trasversali a tutte le lingue oltre che a certi aspetti culturali della comunicazione umana. Le componenti della competenza comunicativa consentono di definire i diversi livelli e di determinare le diverse possibili modalità di analisi e di comparazione delle lingue.

Quando tutte le lingue o una coppia di lingue appartengono allo stesso gruppo linguistico, la maggiore prossimità permette una riflessione contrastiva lavorando sia sulle strutture di superficie⁴⁷ che sulle altre dimensioni della competenza comunicativa.

Quando invece le lingue a scuola appartengono a gruppi diversi, l'analisi contrastiva si concentrerà meno sulle strutture superficiali e più sui processi coinvolti nella acquisizione delle competenze linguistiche, sociolinguistiche e pragmatiche. Pertanto, è utile non limitare l'analisi contrastiva alle sole prossimità – evidenti e trasparenti – di superficie: è importante ricercare le similarità – molto più profonde e significative – a livello delle competenze cognitive e linguistiche di natura più astratta ed accademica (§ 2.3, § 2.4 e § 2.8).

2.6.2. Condizioni di realizzazione

Sfruttare le somiglianze e le differenze tra le lingue comporta un cambiamento di percezione e di pratiche ancora spesso basate su una concezione compartimentata delle lingue e del modo in cui vengono insegnate.

Il cambiamento della percezione e la decompartmentazione delle pratiche, che si può effettuare in modo graduale, sono ugualmente rilevanti per le lingue che per le altre materie scolastiche, sia che queste ultime vengano insegnate in una sola lingua o in due. La lettura di un qualsiasi testo disciplinare o la scrittura di un genere testuale disciplinare implicano strategie in parte simili a quelle che sono adottate in tutte le discipline, ma anche specifiche rispetto ai contenuti disciplinari di ciascuna. Un testo di matematica non viene letto nello stesso modo con cui si legge un testo di storia o di chimica o di scienze. Se alcune strategie, come la lettura orientativa e globale prima della lettura analitica, possono essere comuni a tutte le discipline, e quindi trasferibili dall'una all'altra, è anche vero che i testi delle differenti discipline richiedono strategie molto specifiche.

Infine, l'approccio contrastivo trarrebbe beneficio dall'essere considerato come un atteggiamento mentale che ispira costantemente l'attività di ogni insegnante e il transfer di strategie quale risorsa cognitiva sempre attiva nel processo di apprendimento degli studenti. Perché questo diventi possibile, è necessario un altro cambiamento nella rappresentazione degli insegnanti e degli studenti: dal timore dell'errore e dell'interferenza ad un atteggiamento più positivo e meno normativo nel prendere iniziative e rischi e il passaggio da strategie di evitamento a strategie di realizzazione.

⁴⁷ Ciò è in parte vero anche, ad esempio, tra le lingue romanze e l'inglese (che appartiene al gruppo delle lingue germaniche) per la massiccia presenza di termini di origine latina.

Il falso problema dei “falsi amici”

Resistenze agli approcci contrastivi sono state incoraggiate in passato da alcuni metodi di insegnamento delle lingue straniere (i metodi strutturali globali, i metodi comunicativi della prima ora) che hanno bandito qualsiasi altra lingua dalla classe di lingua straniera. Queste resistenze sono spesso basate sul “pericolo” rappresentato dai presunti “falsi amici”, vale a dire da quelle forme linguistiche che, pur presentando analogie formali in entrambe le lingue, non hanno tuttavia lo stesso significato (*cantina* in it. = *cave* in fr. # *cantine* in fr., *cava* in it. = *carrière* in fr. # *cave* in fr)). Quantitativamente, il numero di falsi amici è molto inferiore a quella dei “buoni amici”; sarebbe dannoso non approfittarne per un apprendimento più veloce ed economico, senza trascurare di dedicarvi alcuni brevi momenti di riflessione.

Fondamentalmente, queste resistenze si riferiscono ad una rappresentazione monolingue dell'apprendimento della lingua su cui si fondano il timore dell'errore e delle interferenze, della “mescolanza” delle lingue, della loro alternanza e, paradossalmente, alcuni modelli di educazione bilingue.

Questo stesso tipo di approccio è naturalmente rinvenibile nell'ambito (inter)culturale che spesso subisce un processo di essenzializzazione che porta alla costruzione di stereotipi. Inoltre, alcune situazioni falsamente familiari possono risultare fuorvianti e condurre a incomprensioni interculturali; da qui la necessità, anche in questo ambito, di lavorare su prossimità e distanze.

2.6.3. Alcune esperienze di approccio alla prossimità/distanza tra le lingue

Numerose attività da svolgere in classe sono state progettate per aiutare lo sviluppo delle competenze comparative: esse rientrano nella categoria degli approcci che sono designati come “plurali”, a differenza degli approcci singolari, perché vertono su più lingue, e/o “parziali”, quando mirano allo sviluppo di una sola abilità linguistica, ad esempio della comprensione orale o scritta. Sono approcci che hanno tutti lo scopo, ognuno in un suo modo specifico, di contribuire a migliorare l'insegnamento delle lingue, ad ampliare i repertori e ad una educazione alla pluralità delle lingue e delle culture. Essi non pretendono affatto di sostituirsi ai momenti indispensabili dell'insegnamento “singolare” durante i quali si trattano aspetti specifici dell'apprendimento di una data lingua, ma possono arricchirli con il loro apporto. Come tali, meritano di essere studiati e realizzati dagli insegnanti di lingua – a seconda delle circostanze e delle attività – e anche dagli insegnanti di altre discipline in termini di esperienze che essi devono proporre ai loro studenti.

Esperienze di convergenza tra gli insegnamenti linguistici⁴⁸

La convergenza tra gli insegnamenti delle lingue ha la funzione di attivare strategie di apprendimento trasversale o comune a diverse lingue e alle differenti discipline, nelle loro dimensioni linguistiche, e di organizzare il transfer di conoscenze e competenze da una lingua all'altra. Questi transfer hanno, per gli studenti, effetti positivi in termini di economia cognitiva: discipline diverse possono consentire di acquisire la stessa competenza, in aree diverse e a partire da differenti supporti di insegnamento.

Ciò comporta in genere l'adozione di approcci interdisciplinari miranti ad applicare, in modi diversi e a vari livelli di cooperazione, il concetto "globale" o "olistico" delle lingue, per favorire un insegnamento coerente ed economico. Tali approcci implicano la collaborazione tra gli insegnanti di lingua (e delle altre discipline). Perché questa collaborazione sia possibile devono essere messi a disposizione degli insegnanti spazi e tempo per programmare le tre fasi cruciali della preliminare progettazione delle attività contrastiva, della loro realizzazione in classe e della valutazione delle loro ricadute in termini di acquisizioni e di strategie messe in atto.

Esperienze di sensibilizzazione "critica" alle lingue e alla loro pluralità

Queste esperienze non sono finalizzate tanto all'apprendimento della lingua in sé – per quanto possano essere un'utile complemento a questo processo – quanto piuttosto ad una educazione linguistica fondata sulla pluralità e la diversità delle lingue presenti in classe e, più in generale, nel mondo. Esse sono spesso usate (e sono utili, anche se, da sole, insufficienti) nelle fasi di prima accoglienza e di valorizzazione dei repertori linguistici degli allievi. Sono caratterizzate da metodi di insegnamento indiretti che consentono di aiutare a risolvere alcune difficoltà incontrate in una delle lingue studiate, attraverso la riflessione sul funzionamento delle altre, sconosciute, lingue; riflessione che contribuisce a consolidare il processo generale di apprendimento. In modo più radicale, alcune di queste esperienze⁴⁹ hanno l'ambizione di rendere gli apprendenti consapevoli del fatto che la lingua – ogni lingua – fa parte della società ed è un processo sociale condizionato dalla società⁵⁰. In quanto tale, la lingua non è mai neutrale perché è sempre soggetta alle influenze del potere, delle gerarchie e della dominazione. La sensibilizzazione degli allievi su questi effetti – legati, tra l'altro, a fattori di genere, di sesso, di razza, di classe, di etnia, ecc. – ha come finalità l'*empowerment*, e cioè l'autonomia e l'emancipazione degli apprendenti. Si tratta infatti di:

⁴⁸ Per un approfondimento si veda il paragrafo 2.11, *La formazione degli insegnanti*. Si veda anche Costanzo E. (2003), *L'education linguistique (educazione linguistica) en Italie : une experience pour l'Europe ?*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, , <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/constanzofr.pdf>.

⁴⁹ Si vedano le indicazioni del *critical language awareness* e, per le origini di questo dibattito, Fairclough N. (ed.) (1992), *Critical language awareness*, Longman, Harlow. Si veda anche Corson D. (1997), "Awareness of non-standard varieties in the schools", in van Lier L. e Corson D. (eds), *Encyclopaedia of language and education*, Vol. 6, *Knowledge about language*, Kluwer Academic Publishers, London.

⁵⁰ Cfr. la Raccomandazione CM/Rec (2012) 13 del Comitato dei Ministri degli Stati membri a garantire un'istruzione di qualità: http://www.foe.it/Resource/RaccomandazioneCM_1.pdf.

- renderli consapevoli della variabilità delle lingue e dei fattori sociali, economici e politici che fanno sì che una varietà – in genere quella “standard” – sia considerata più prestigiosa, a scapito di altre lingue, comprese, spesso, le lingue del loro repertorio;
- formalmente ad affrontare e a contrastare questi effetti orientandoli così verso il cambiamento sociale;
- dar loro gli strumenti che possano ampliare ed arricchire il loro repertorio;
- responsabilizzarli in relazione agli usi delle differenti varietà a seconda delle circostanze e delle situazioni, rendendoli consapevoli delle conseguenze che possono avere le diverse scelte che hanno a disposizione.

Questo tipo di esperienze rientra pienamente nell'educazione plurilingue e interculturale in quanto sono coerenti con i principi di una educazione di qualità e si basano su attività di comparazione intralinguistica a livello pragmatico e sociolinguistico.

Esperienze della pluralità delle lingue nella costruzione delle conoscenze

La pluralità delle lingue può anche contribuire allo sviluppo delle conoscenze in altre discipline. Questo significa che la riflessione su somiglianze e differenze tra le lingue riguarda anche i docenti di queste materie – anche se in modo diverso e più specifico. Ciò che rende importante la comparazione interlinguistica per la loro materia non è tanto il processo di acquisizione della lingua o la riflessione metalinguistica (che possono essere acquisizioni supplementari) ma il valore disciplinare aggiunto di queste attività. Non ci si dilungherà oltre su questo complesso e affascinante tema che riguarda in particolare le classi bilingui e CLIL.

Esperienze di intercomprensione tra lingue imparentate e non imparentate

Concetto che ha origine nell'ambito della dialettologia, l'intercomprensione è tradizionalmente utilizzata per stabilire il grado di somiglianza tra le lingue e le varietà linguistiche. L'intercomprensione si realizza facilmente tra lingue fra loro prossime e diventa sempre più complessa man mano che aumenta, tra loro, la distanza (geografica e/o genetica). Più recentemente, in linguistica, l'intercomprensione designa la capacità che due interlocutori hanno di interagire e di comprendersi parlando ciascuno la propria lingua. Nell'ambito della politica linguistica, l'intercomprensione è vista come una possibile forma di comunicazione tra i cittadini europei che rispetta la diversità linguistica. Nella didattica delle lingue, l'intercomprensione rinvia ad un metodo di insegnamento che si basa sullo sviluppo della capacità di comprendere altre lingue rilevandone le similarità attraverso una o più lingue del repertorio dell'apprendente. L'intercomprensione rende necessario trascendere i confini tra una lingua e l'altra, incoraggia l'assunzione di rischi e abbatte le tradizionali barriere tra i codici.

Queste esperienze mirano, tradizionalmente, all'acquisizione di competenze e di strategie relative alla comprensione scritta in un numero più o meno ampio di lingue tra loro imparentate. Possono anche, in modo più ambizioso, essere estese a famiglie o

gruppi di lingue tra loro non imparentate, alla comprensione orale o alla costruzione di conoscenze in più lingue.

Le attività di intercomprensione sono particolarmente utili dal punto di vista cognitivo perché mobilitano differenti strategie di transfer.

Le esperienze di intercomprensione sono, di solito, destinate agli studenti delle scuole superiori ai quali competenze ricettive più raffinate in più lingue possono essere molto utili per i loro studi⁵¹ in diversi ambiti.

Ora, certi principi dell'intercomprensione – e la maggior parte delle pratiche ad essa correlate – potrebbero essere utilmente adottati (a certe condizioni, come, ad esempio, la relativa similarità delle lingue e delle loro scritture) nell'insegnamento di ogni lingua straniera, soprattutto nelle fasi iniziali, in modo da sollecitare gli apprendenti ad attivare tutte le conoscenze e competenze già possedute per avvicinarli ad una nuova lingua. Mostrare loro, ad esempio, la facilità con la quale possono giungere rapidamente, attraverso strategie di transfer, ad una comprensione globale del contenuto di un testo, può dare loro la fiducia necessaria per affrontare il territorio sconosciuto rappresentato da una lingua straniera, motivarli al suo apprendimento ed incoraggiarli in modo sistematico a correre dei rischi e ad adottare delle strategie di transfer.

2.6.4. Definire obiettivi, progettare percorsi

Per definire gli obiettivi che le esperienze appena citate consentono di raggiungere, gli insegnanti possono utilizzare il *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*⁵² che offre numerosi descrittori di competenze (= “risorse” secondo la terminologia adottata dagli autori) che l'apprendente è in grado di mobilitare in un approccio contrastivo non limitato alle lingue e ai loro aspetti grammaticali e formali. Sta all'insegnante progettare il percorso di esperienze (§ 3.1.) che, attraverso gli approcci indicati e altri ancora, condurrà gli apprendenti ad arricchire e a diversificare il loro repertorio e ad acquisire le strategie di transfer da attivare in altri contesti di apprendimento. A questo scopo diversi strumenti, tra i quali lo scenario curricolare (§ 3.8), possono essere utilizzati per l'elaborazione del curriculum a diversi livelli (il piano di studi, il progetto formativo della scuola, la pianificazione didattica dell'insegnante).

2.6.5. Prossimità e distanze: effetti sul curriculum

Queste riflessioni conducono, più in generale, a mettere in discussione la necessità di non adottare sempre gli stessi approcci curricolari, ma di variarli a seconda della prossimità o della distanza tra le lingue presenti (le lingue del repertorio degli studenti, la

⁵¹ Fa eccezione il metodo Euromania <http://www.euro-mania.eu/> rivolto agli allievi della scuola primaria, che utilizza attività di intercomprensione tra diverse lingue romanze in moduli disciplinari.

⁵² Disponibile in “Italiano LinguaDue” 4, 2 2012:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>.

o le lingue di scolarizzazione e la o le lingue straniere e classiche insegnate). Attualmente, le progressioni di apprendimento sono, più o meno, calibrate in modo uniforme tra le lingue, in particolare perché l'insegnamento di alcune (soprattutto l'inglese e il francese) è molto diffuso e spesso, anche per ragioni editoriali (manuali e materiali didattici), fortemente "standardizzato". Sarebbe invece senza dubbio più funzionale all'apprendimento contestualizzare il curriculum delle lingue straniere seguendo un approccio "ecologico" alle lingue presenti e insegnate. Se le nuove lingue insegnate sono prossime o molto vicine (appartengono allo stesso gruppo linguistico, sono geograficamente vicine), sarebbe per lo meno controproducente e antieconomico adottare le stesse progressioni curriculari delle lingue tra loro distanti (distanza geografica e influenze diverse sulle lingue di uno stesso gruppo – spagnolo e rumeno, ad esempio – o ancora famiglie di lingue differenti). Nel primo caso, potendosi più largamente basare sulle somiglianze di superficie e sullo sviluppo parallelo di strategie di transfer e di strategie di differenziazione interlinguistica e di controllo, la progressione dell'apprendimento può farsi molto più rapida e mirare ad obiettivi di competenza più ambiziosi. Nel secondo caso, i differenti tipi di distanza richiedono un maggiore impegno in attività di mediazione da parte dell'insegnante e più tempo da dedicare alla riflessività.

2.7. L'apprendimento della mediazione

La mediazione è una costante nella realtà dell'insegnamento e dell'apprendimento. Può essere generalmente definita come «qualsiasi operazione, qualsiasi dispositivo, qualsiasi intervento che, in un dato contesto sociale, mira a ridurre la distanza tra due (o più di due) poli di alterità che sono in tensione l'uno rispetto all'altro»⁵³. La mediazione è presente in ogni azione dell'insegnante: permettere agli studenti di appropriarsi di nuovi contenuti attraverso approssimazioni, riformulazioni e spiegazioni (mediazione cognitiva) è centrale in ogni attività didattica. In questa prospettiva prendere realmente in considerazione la dimensione linguistica della mediazione è importante sia per l'insegnamento della lingua di scolarizzazione o di un'altra lingua, nel caso di forme bilingue di istruzione, per consentire agli studenti di mobilitare le loro risorse in una o più lingue, compresa la loro lingua di origine, per accedere a nuove conoscenze⁵⁴. La mediazione è presente nell'insegnamento e nell'apprendimento di tutte le discipline, nelle interazioni tra insegnante e studenti, tra gli stessi studenti o tra i materiali didattici e l'apprendente. È anche sovente oggetto delle principali interazioni richieste agli studenti nelle lezioni dedicate all'apprendimento delle lingue: esplicitare oralmente o per iscritto il contenuto di un testo scritto, di una registrazione o di un documento iconografico; esporre nella lingua target o nella lingua principale di scolarizzazione dei contenuti appresi in un'altra lingua; spiegare e commentare il comportamento di personaggi reali o immaginari che agiscono nel contesto della cultura associata alla lingua insegnata; discutere collettivamente in lingua straniera le ragioni e la rilevanza di affermazioni o atteggiamenti incontrati nel corso dello studio di testi e documenti; svolgere un lavoro di

⁵³ Coste D. e Cavalli M., *op. cit.*, www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques.

⁵⁴ Cfr. Beacco J.-C. et al. (2016), *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*, in "Italiano LinguaDue", 8, 1: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.

gruppo con partner parlanti un'altra lingua e portatori di altre culture, ecc. Gli studenti vivono e mettono in pratica forme di mediazione sia cognitive che comunicative e interculturali.

Questa esperienza vissuta e praticata, sotto forme diverse a seconda delle materie, è una delle principali vie di costruzione delle conoscenze e di sviluppo delle competenze, ma soprattutto rende un altrettanto importante contributo all'educazione alla cittadinanza democratica e allo sviluppo della capacità degli studenti di lottare per la coesione sociale. Far acquisire la capacità di costruire ponti, placare tensioni o ridurre la distanza tra diversi contesti, individui o comunità è un compito di tutti i sistemi educativi. Lo sviluppo della capacità di ogni persona di interagire in modo critico, responsabile e rispettoso di tutte le forme di alterità è diventato una delle maggiori sfide sociali.

Per diventare una effettiva competenza degli apprendenti, la mediazione non deve essere ridotta ad una esperienza vissuta dagli apprendenti esclusivamente nel corso delle lezioni a scuola e nelle situazioni di apprendimento. La mediazione rischia così di divenire un obiettivo fine a se stesso. È attraverso la consapevolezza del ruolo della capacità di mediazione in tutte le situazioni di apprendimento e di vita nella società che la mediazione può svolgere pienamente la sua funzione nell'ambito di una educazione plurilingue e interculturale. Le modalità di attuazione di pratiche educative e didattiche finalizzate ad un tale obiettivo non possono che essere diverse a seconda delle discipline. I paragrafi che seguono si concentreranno esclusivamente, a titolo di esempio, sulla specifica responsabilità dell'insegnante di lingue moderne.

2.7.1. La mediazione nell'insegnamento delle lingue moderne

La riflessione sul ruolo della mediazione nel curriculum per l'insegnamento delle lingue moderne richiede che si identifichi l'oggetto di questa attività nei corsi di lingua. Occorre evitare due ostacoli: considerare che la mediazione attraversi tutte le pratiche di questo insegnamento e che quindi si dissolva in questo insieme; ridurre la mediazione a situazioni di comunicazione marginali che non possono che costituire un eventuale complemento della serie di attività da svolgere nell'insegnamento della disciplina, ad esempio riducendo la mediazione ad attività di transcodifica linguistica.

Questa riflessione ha una storia. Il QCER⁵⁵ colloca la mediazione tra le attività linguistiche accanto alla produzione e alla ricezione. Ma, se non in tempi recenti, la mediazione non ha ricevuto la stessa attenzione degli altri due tipi di attività. Questa mancanza di interesse politico per il ruolo svolto dalla mediazione nell'insegnamento delle lingue moderne può essere collegata all'assenza, nel testo del QCER pubblicato nel 2001, di qualsiasi indicazione di scale di livello o di descrittori per questa attività, contrariamente a quanto è specificato per la produzione e ricezione orale e scritta e per determinate strategie comunicative. Ma questo non significa affatto che la mediazione, in quanto tale, non sia presente negli obiettivi e nelle pratiche di alcuni sistemi educativi.

⁵⁵ QCER, 2.1.3.

Così, per fare un esempio, l'Alto Adige – una regione la cui identità collettiva è segnata dal multilinguismo – ha inserito nel 2005 nel suo modello di Portfolio europeo delle lingue per gli studenti di età compresa fra gli 11 e i 16 anni indicazioni e orientamenti per l'autovalutazione di attività di mediazione, qui di seguito riprodotti. Ugualmente il progetto HarmoS, promosso dalla Conferenza svizzera dei direttori dell'istruzione cantonale (CDIP), ha sviluppato e adottato nel 2011 strumenti per integrare la mediazione nelle pratiche didattiche e nella valutazione⁵⁶.

*Indicazioni e orientamenti per l'autovalutazione di attività di mediazione*⁵⁷

L'importanza della mediazione

“Mediare“ fra persone che parlano o scrivono in lingue diverse è un'attività sempre più comune in un mondo in cui lingue e culture si incontrano e si incrociano.

Anche a te può capitare di dover aiutare qualcuno a comprendere testi espressi in una lingua non conosciuta o aiutare qualcuno a comunicare con persone che parlano una lingua diversa dalla sua. In questo caso fai inevitabilmente delle scelte, sulla base della situazione e dell'interlocutrice o dell'interlocutore.

Mediare può significare:

- aiutare a superare incomprensioni fra persone che non si capiscono
- rendere idee o intenzioni altrui in modo adeguato
- tenere conto delle diversità culturali
- tradurre da una lingua all'altra

...

A tal fine possono servire, ad esempio, le seguenti strategie:

- scegliere mezzi linguistici che tengano conto delle persone a cui ci si rivolge
- scegliere forme linguistiche adatte rispetto al contesto
- formulare ipotesi sulle conoscenze delle persone coinvolte
- tenere conto dei problemi di comprensione, anticipandoli
- chiarire i problemi di comprensione

...

Seguono alcune situazioni o degli esempi di mediazione. Se ti trovassi in una di queste situazioni, come ti comporteresti e quali strategie di mediazione useresti? Riporta, se vuoi, le tue riflessioni nel Dossier.

⁵⁶ <http://www.edk.ch/dyn/20833.php>.

⁵⁷ http://www.patoisvda.org/gna/allegati/pel-vda-lycee-1789_2095.pdf, p. 72

Ostello della gioventù: un giovane turista boliviano si trova nella nostra regione e vede su un giornale locale un articolo con la parola "Bolivia". Vuole sapere di che cosa parla l'articolo. Provo a spiegarglielo.

Devo scrivere un articolo per il giornalino scolastico utilizzando fonti in lingue diverse, consultate in Internet.

Nel farlo adatto le informazioni al livello linguistico dei miei lettori.

A scuola arriva un nuovo studente dal Pakistan, che non conosce bene le nostre lingue. Lo aiuto a capire il regolamento della biblioteca scolastica e le modalità di prestito dei libri.

A scuola un'esperta tiene una interessante relazione nella mia seconda lingua, che sintetizzo nei miei appunti in prima lingua per un compagno assente.

Durante la gita scolastica a Barcellona incontriamo studenti di varie nazionalità. Aiuto una mia compagna a comprendere una discussione sulle nostre impressioni relative alla città.

Un amico ha ricevuto in regalo un nuovo gioco per il computer. Leggo per lui le istruzioni scritte in inglese, traducendole nella sua lingua.

- Racconta una situazione in cui la mediazione ha avuto successo. Che cosa è stato utile per produrre risultati positivi? Quale è stato il tuo contributo in queste situazioni di mediazione?
- Racconta una situazione in cui la mediazione non ha funzionato e sono nate delle incomprensioni. Analizza i motivi che hanno portato a un risultato negativo.

Se vuoi, puoi stendere un testo scritto su queste esperienze e inserirlo nel Dossier.

Limitato principalmente ad alcuni contesti sociolinguistici, l'interesse per la mediazione nei corsi di lingua aumenta e assume una nuova dimensione. Si potrebbe avanzare l'ipotesi che questo sia dovuto agli sviluppi delle riflessioni sull'insegnamento delle lingue moderne, in particolare ad una migliore considerazione delle competenze plurilingui e interculturali nel curriculum, nella pratica e negli obiettivi di insegnamento delle lingue moderne.

2.7.2. *La mediazione come interfaccia tra comprensione e produzione*

Vista esclusivamente nell'ottica dell'apprendimento e insegnamento delle lingue moderne, la mediazione è presentata dal QCER come interfaccia tra comprensione e produzione.

Presenti sia nella ricezione che nella produzione, le attività di mediazione scritte e orali consentono, attraverso la traduzione, l'interpretariato, il riassunto e il resoconto, la (ri)formulazione del testo originario rendendolo accessibile a una terza persona che non potrebbe accedervi direttamente. La attività linguistiche di mediazione – (ri)formulazione di un testo – occupano un posto importante nel normale funzionamento linguistico delle nostre società (QCER, 2.1.3).

I lavori condotti in questa direzione hanno tutti messo in evidenza, come nell'esempio svizzero sotto riportato⁵⁸, numerose e quotidiane situazioni comunicative che richiedono capacità di mediazione direttamente rilevanti per l'esperienza degli studenti:

«Gli allievi:

- in una conversazione tra i propri genitori e lo studente di lingua seconda partecipante a uno scambio e ospitato nella propria famiglia, gli allievi sono in grado di agire da mediatori linguistici, quando si parla, p.es., di preferenze alimentari, del programma della giornata e di simili questioni concrete, relative alla vita di ogni giorno;
- in un negozio sono in grado di convertire nella lingua richiesta le domande e i desideri di un turista e le risposte della commessa in merito ad articoli di uso corrente (p.es. il prezzo, la disponibilità dell'articolo, il termine di consegna);
- in un ostello della gioventù gli allievi sono in grado di fungere da mediatori linguistici in brevi conversazioni tra giovani, p.es. nel caso di domande riguardanti le persone o di consigli concernenti la possibilità di ristoro o di visita;
- [...]»

Su questa base è possibile organizzare delle situazioni alle quali gli apprendenti devono essere preparati:

- distinguendo, da una parte, tra mediazione comunicativa intralinguistica (i due testi di partenza e di arrivo sono nella medesima lingua) e mediazione comunicativa interlinguistica (i due testi sono in lingue diverse);
- precisando, dall'altra, la natura del testo di partenza (orale, scritto, iconografico) e quella del testo di arrivo».

Le combinazioni che si ottengono sono molto numerose e queste distinzioni sono importanti da un punto di vista didattico perché richiedono che gli apprendenti acquisiscano capacità (saper fare) differenti. Riportare nella lingua di scolarizzazione, ad esempio sotto forma di resoconto scritto, degli scambi orali tra parlanti la lingua di destinazione, richiede che l'apprendente sia addestrato a prendere appunti in modo

⁵⁸ *Competenze Fondamentali per le lingue seconde, Standard nazionali di formazione*, approvati dall'Assemblea plenaria della CDPE il 16 giugno 2011:

http://edudoc.ch/record/96781/files/grundkomp_fremdsprachen_i.pdf.

strutturato, a predisporre, sulla loro base, la scaletta del resoconto, ad identificare aspetti del testo ascoltato che devono essere spiegati per garantire la loro comprensione da parte del destinatario del resoconto, ad allontanarsi da formulazioni orali utilizzate dai protagonisti di questi scambi per ricercare le forme appropriate al testo scritto da produrre, ecc. Per riassumere oralmente nella lingua di destinazione un testo scritto in questa stessa lingua occorre che gli apprendenti siano stati addestrati a identificare le informazioni fondamentali contenute nel testo, a formulare delle ipotesi sulle conoscenze che il destinatario può avere sull'argomento trattato, ad essere attenti a cogliere il punto di vista dell'autore del testo e come questo incida sul suo discorso, a collegare oralmente tra loro il messaggio essenziale, le informazioni o gli argomenti contenuti nel testo originale, gli esempi, le spiegazioni o le illustrazioni fornite, in un modo da rendere più facile, per il destinatario, la comprensione di questa restituzione degli scambi originali, ecc. È immediatamente evidente, da questi due elenchi, per altro non esaustivi, che cosa ci si aspetta dagli studenti per svolgere queste due sole attività comunicative e che le competenze in questione non sono proprio ed esclusivamente quelle a cui sono stati preparati in attività di comprensione o di espressione condotte in modo giustapposto.

La mediazione è un'attività che correla tra loro, dal punto di vista di un uso sociale della lingua, la ricezione e la comprensione. Ma questo legame non si esaurisce nell'eseguire con successo entrambe queste attività. Padroneggiare l'attività di mediazione comporta l'acquisizione di specifiche strategie che condividono le caratteristiche di tutte le strategie comunicative (§ 2.2), ma che hanno anche una elevata specificità che rende la mediazione parte integrante, a pieno titolo, del progetto educativo dell'educazione interculturale. Infatti, la mediazione comporta sia dei saper fare linguistici che degli atteggiamenti: tenere conto delle persone alle quali ci si rivolge per la scelta dei mezzi linguistici da utilizzare, formulare ipotesi sulle conoscenze delle persone interessate, anticipare i problemi di comprensione, ecc. (mediazione relazionale).

Come per lo sviluppo di una qualsiasi strategia comunicativa o di apprendimento, l'acquisizione delle competenze necessarie per la mediazione richiede agli studenti di impegnarsi in fasi di riflessione e di verbalizzazione.

2.7.3. La dimensione culturale delle attività di mediazione

La classificazione, più sopra indicata, tra mediazione testuale intralinguistica e mediazione testuale interlinguistica non esaurisce la ricchezza delle situazioni di mediazione che sono rilevanti per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue moderne. È necessario aggiungervi una dimensione complementare: la mediazione interculturale.

Per definizione, le lingue moderne sono una materia che ha la particolarità di mettere in contatto gli apprendenti con l'alterità linguistica e culturale. Le pratiche di insegnamento nel campo delle lingue moderne hanno l'obiettivo, al di là dello scopo di far acquisire conoscenze e competenze direttamente rilevanti per l'area culturale (o le aree culturali) della lingua di destinazione, di sviluppare la capacità degli studenti di mediare tra parlanti provenienti da diverse aree culturali, e cioè di consentire ad una

persona o ad un gruppo di persone di comprendere il contenuto di un testo o di un messaggio che sono il prodotto di pratiche culturali e sociali differenti.

L'attività di traduzione ne è un esempio. Ma questa attività non è che una delle possibili forme di mediazione la quale copre pratiche ben più ampie e i cui veri problemi da affrontare possono essere oscurati da una certa tradizione scolastica della traduzione. La mediazione interculturale, in particolare a scuola, consiste tanto nell'identificare gli ostacoli di ordine culturale che possono impedire una corretta comprensione di un testo o di una forma di comportamento quanto nel rispettare gli aspetti linguistici di un messaggio. Nell'insegnamento giorno per giorno delle lingue, questo esercizio può assumere, ad esempio, le forme seguenti: il dialogo in classe nella lingua di destinazione, al fine di individuare i marcatori culturali in un testo scritto o orale; scambi nella lingua di destinazione sui punti da chiarire, per renderli comprensibili ad un parlante di un'altra cultura, ecc. Alcune di queste attività didattiche si possono in molti casi svolgere nella lingua di destinazione e costituire l'oggetto stesso di una interazione in questa lingua, consentendo agli studenti di sviluppare le loro competenze comunicative.

Un'altra caratteristica di questo approccio basato sulla mediazione interculturale è che il fatto di interrogarsi e riflettere sui possibili ostacoli culturali alla comunicazione farà sì che gli studenti diventino consapevoli che anche il loro contesto culturale può rappresentare un problema di comprensione per interlocutori di lingue e culture diverse. Questo, quindi, amplia la dimensione culturale dell'insegnamento delle lingue straniere: non si tratta solo di scoprire i principali aspetti culturali dell'area interessata dalla lingua studiata, ma anche di vedere questi aspetti in relazione alle identità culturali degli apprendenti.

Gli esempi di attività di mediazione che seguono, progettate per gli studenti tedeschi apprendenti la lingua inglese e spagnola, illustrano questo punto:



You are one of the editors of your school journal and you also keep up the relationship to your partner school in England. The students and the teachers there are very interested in the phenomenon at German schools called "Mobbing", especially in an article published online by the Stern magazine at Panorama/Stern.de. They have asked you to give them a summary of the article. Do not write more than 180 words.



Estás en un programa de intercambio en España y tu amigo tiene que hacer una presentación sobre el tratamiento del franquismo hoy en día. Le quieres ayudar y le resumes en un informe lo más importante de este artículo tomado de la prensa alemana.

Abbiamo qui due esempi di mediazione interlinguistica (fare un resoconto o riassumere da una rivista tedesca un articolo in inglese o spagnolo) con una forte

componente di mediazione interculturale: confrontare realtà culturali tedesche (*mobbing*) e inglese (*bullying*) nel primo esempio; rilevare eventuali differenze di percezione di uno stesso evento storico nel secondo.

Con l'introduzione, nel processo di riflessione richiesto agli studenti, della necessità di prendere le distanze dai propri riferimenti culturali, l'inclusione della mediazione nel curriculum per l'insegnamento delle lingue moderne assume un significato particolare. La formazione degli studenti ad esercitare effettivamente la cittadinanza democratica, l'educazione al dialogo interculturale e lo sviluppo del loro pensiero critico sono i principali obiettivi dei sistemi di istruzione europei, allo stesso titolo della occupabilità. In questa prospettiva l'insegnamento della mediazione comunicativa e interculturale come attività sociale sarà chiamato a svolgere un ruolo sempre più centrale.

2.7.4. Il ruolo della mediazione nell'educazione plurilingue e interculturale

Anche se qui circoscritta, a titolo di esempio, alla particolare situazione dell'insegnamento delle lingue moderne, il tema del ruolo della mediazione in un curriculum di educazione plurilingue e interculturale può essere affrontato da più punti di vista tra loro complementari: fino a che punto è in relazione con la dimensione trasversale degli apprendimenti linguistici? Come può contribuire a raggiungere gli obiettivi specifici di questa formazione in e attraverso le lingue? È una componente del contributo degli apprendimenti linguistici al progetto educativo globale?

La conclusione al precedente paragrafo fornisce già una risposta chiara a queste domande per quanto riguarda i valori trasmessi dall'educazione plurilingue e interculturale. Sensibilizzando gli apprendenti sulle potenziali fonti di ambiguità e incomprensione per prevenirle o rimuoverle, l'attività di mediazione è in linea con le metodologie e gli obiettivi dell'educazione interculturale. Ogni competenza può essere definita come la capacità di mobilitare in una situazione data le risorse disponibili: conoscenze, capacità e atteggiamenti. Appare evidente che, nelle diverse attività di mediazione, tutte e tre queste componenti vengono sviluppate, in particolare gli atteggiamenti legati alla competenza plurilingue e interculturale. Si può per altro trovare nel CARAP il riferimento ad alcune competenze che richiamano direttamente l'apprendimento che è fondamentale per le attività di mediazione interculturale (vedi Tavola 4 alla pagina seguente).

Le strategie di apprendimento della mediazione comunicativa e culturale sono per loro natura trasferibili da una lingua all'altra e trasversali a tutte le situazioni di comunicazione in qualsiasi lingua. Al di là di questo aspetto a cui si è già accennato, è utile qui sottolineare un altro contributo dell'attività di mediazione agli obiettivi di insegnamento delle lingue. Il più delle volte, i curricula delle lingue straniere stabiliscono dei chiari collegamenti tra le competenze linguistiche e le conoscenze di fatti culturali. Come si è visto più sopra, la mediazione è una leva estremamente efficace per assicurare un legame reale tra queste due essenziali componenti dei curricula o dei piani di studio quando le attività di comprensione e di espressione nella lingua di arrivo sono centrate sull'identificazione e la verbalizzazione dei fatti culturali che sono evidenti o impliciti nei testi studiati. Inoltre, chiedendo agli studenti di verbalizzare le specificità culturali presenti in un testo, di fare paragoni con i riferimenti culturali acquisiti

nell'apprendimento di un'altra lingua, attività di mediazione educativa consentono di passare dalla semplice giustapposizione di conoscenze in diverse lingue ad un insieme coerente e strutturato che può funzionare come efficace filtro per la comprensione delle nostre società e del mondo.

Tavola 4. *Competenze fondamentali per le attività di mediazione interculturale*

| Competenza nel gestire la comunicazione linguistica e culturale in un contesto di alterità | | Competenza di costruzione e di ampliamento di un repertorio linguistico e culturale plurale | |
|--|----------------------------|---|---|
| Competenza di risoluzione dei conflitti/ostacoli/malintesi | Competenza di negoziazione | Competenza nel trarre profitto dalle proprie esperienze interculturali/interlinguistiche | Competenza nell'attivare, in contesti di alterità, procedure di apprendimento più sistematiche, più controllate |
| Competenza di mediazione | Competenza di adattamento | | |

| |
|--|
| Competenza di decentramento |
| Competenza nell'attribuire senso a elementi linguistici e/o culturali non familiari |
| Competenza di distanziamento |
| Competenza nell'analizzare in maniera critica la situazione e le attività (comunicative e/o di apprendimento) nelle quali si è impegnati |
| Competenza nel riconoscimento dell'Altro, dell'alterità |

Lo sviluppo delle competenze linguistiche, quando è posto in relazione con la mobilità, è generalmente considerata come una delle condizioni perché gli apprendenti possano sfruttare al meglio le opportunità di mobilità che incontrano, nel loro percorso scolastico o universitario, nella loro formazione professionale, nella loro vita personale o professionale. Questo è certamente vero, ma non deve nascondere il fatto che una delle condizioni emotive e psicologiche della mobilità reale è quella di preparare gli apprendenti ad interagire in un contesto diverso da quello con cui hanno familiarità. Alla formazione linguistica e culturale si deve aggiungere una formazione alla mobilità che consiste nel familiarizzare gli apprendenti non solo a determinati contesti culturali, ma anche, attraverso questi, a tutte le situazioni in cui l'incontro con l'alterità è la principale caratteristica del loro vissuto e delle loro esperienze.

La mediazione, che sia comunicativa, interpersonale o interculturale, è una specifica attività linguistica o merita piuttosto – grazie alla consapevolezza da parte degli insegnanti e apprendenti del suo ruolo nella loro esperienza e formazione – di avere uno statuto speciale trasversale a tutti gli apprendimenti? Lo sviluppo di atteggiamenti e capacità che è correlato alla mediazione fa di questa una delle componenti di un curriculum per l'educazione plurilingue e interculturale che merita esplicita attenzione sia come approccio sia come obiettivo.

2.8. I generi testuali

Per le dimensioni propriamente linguistiche di tutti gli insegnamenti, una categoria strategica del curriculum, trasversale alle discipline, non esclusiva di altre, può essere rappresentata dai generi testuali. Si definiscono *generi testuali*⁵⁹ le forme che la comunicazione prende quando si realizza in una determinata situazione sociale e in una determinata comunità comunicativa. Queste situazioni di comunicazione sono identificate in base a criteri e parametri quali, ad esempio, il luogo, il tipo di partecipanti, ecc. e vi si attivano una o più forme discorsive specifiche quali: una conferenza, una notizia, un aneddoto, una discussione, un mito, una preghiera, ecc.). Le produzioni verbali tendono a conformarsi alle regole proprie di queste situazioni (o piuttosto, per usare l'espressione di D. Hymes, *eventi comunicativi*), al loro contenuto, alla loro struttura e alle loro realizzazioni verbali più o meno ritualizzate e vincolate a specifiche convenzioni e norme.

Così, nella comunicazione sociale, le produzioni (scritte o orali) non si conformano solo alle “regole” della grammatica, ma tendono anche a rispettare le “abitudini” comunicative che caratterizzano le situazioni di comunicazione, sia nella loro forma che nella loro struttura (ad esempio, le aperture conversazionali). Questi rituali o questi vincoli caratterizzano anche i generi testuali. Bachtin ha sottolineato che «i generi discorsivi organizzano il nostro parlare quasi come lo organizzano le forme grammaticali (sintattiche)»⁶⁰

2.8.1. Generi e materie scolastiche

I generi sono presenti anche in tutte le materie scolastiche, sia nelle forme che assume la comunicazione in classe che nei testi che gli studenti sono tenuti a leggere o a produrre. Sono quindi una forma di organizzazione delle attività in classe per tutti i docenti, indipendentemente dalla materia insegnata, la lingua di scolarizzazione, una lingua straniera o qualsiasi altra disciplina non linguistica. In classe troviamo l'esposizione da parte dell'insegnante (o degli studenti), gli scambi tra gli studenti su una attività da svolgere, il discorso dei libri di testo, che trattano le conoscenze per renderle

⁵⁹ Si usa anche l'espressione *generi discorsivi*.

⁶⁰ Bachtin M.(1988), “Il problema dei generi del discorso”, in ID, *Estetika slovesnogo tvorčestva*, Mosca, 1979. Trad. it in Strada Janovič C., *Bachtin. L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, Einaudi, Torino, p. 266.

accessibili agli studenti, i vari testi scritti che gli studenti sono tenuti a produrre nelle diverse materie, ad esempio nei corsi di lingua: *redaction* e *dissertation* (in Francia), *tema* (in Italia), *essay* (nel Regno Unito), ecc. Queste forme comunicative sono oggetti di insegnamento specifico nell'insegnamento della lingua di scolarizzazione come materia ed in quello delle lingue straniere, regionali o minoritarie. In questo caso, gli obiettivi dell'insegnamento possono essere definiti non solo in termini di competenze, orali o scritte, ma più specificamente ancora in termini di generi testuali, interattivi (la conversazione) o non interattivi, da padroneggiare sia in ricezione che in produzione. Alcuni di questi stessi generi sono presenti in altre materie scolastiche finalizzate a trasmettere le conoscenze e le relative competenze. Ma queste discipline fanno anche ricorso a generi che sono loro propri: l'esposizione della risoluzione di un problema di matematica, il resoconto di un esperimento di fisica o di biologia che gli studenti hanno svolto in laboratorio, il commento di una carta geografica, ecc.

La categoria *genere testuale* è dunque comune a tutte le materie insegnate. Questo trasversalità può essere utilizzata nei programmi, perché una utilizzazione condivisa della nozione di genere permette di identificare contenuti morfosintattici e lessicali specifici di ogni materia. Si possono descrivere i testi che corrispondono ad un stesso genere discorsivo per mezzo di categorie linguistiche, in modo da caratterizzare le loro regolarità formali che sono più o meno costanti a seconda dei generi. Un esempio sono le forme di presenza di chi parla o dell'autore nel testo: pronomi personali (*io, noi*), il pronome indefinito *si*, la frase passiva senza agente espresso, ecc. Queste regolarità possono essere descritte in termini di struttura dei testi o di "proprietà" degli enunciati che li costituiscono, proprietà che consistono nel loro conformarsi a regole, regolarità, convenzioni condivise che guidano la corretta formazione di ciascun genere testuale.

2.8.2. *Sviluppare il repertorio dei generi degli apprendenti*

Più in generale, si può affermare che è responsabilità della scuola costruire ed espandere il repertorio dei generi di ogni apprendente. Questo ampliamento del repertorio individuale mira globalmente a:

- accrescere le possibilità di comunicazione nella vita sociale adulta e nella futura vita professionale (ad esempio per scrivere una lettera ad un ufficio della pubblica amministrazione per chiedere informazioni);
- far passare dall'uso di generi acquisiti in modo spontaneo a generi che sono meno utilizzati nella comunicazione ordinaria;
- far accedere a generi scritti a partire da una esperienza di comunicazione soprattutto orale;
- fare acquisire dei generi che non servono solamente alla comunicazione interpersonale ma che permettono anche di accedere alle conoscenze e di discuterle. Questo implica apprendere a gestire i generi non legati ad una situazione di comunicazione condivisa (con l'uso di *io, qui, ora*) per accedere a forme distanziate e oggettive rendendo possibile la discussione in una forma diversa da quella affettiva (ad esempio, passare dalla narrazione al resoconto, alla relazione di una esperienza).

I piani di studio delle diverse discipline possono essere resi più trasversali se:

- specificano gli obiettivi relativi ai generi di discorso da insegnare, ricordando che un medesimo genere discorsivo può essere affrontato a differenti livelli di competenza linguistica, creando legami trasversali tra lingua e lingua e tra disciplina e disciplina. Ad esempio gli insegnamenti letterari possono mettere in gioco generi di tipo scientifico come il discorso critico letterario, l'analisi stilistica;
- si distribuiscono i generi nei diversi cicli scolastici o tra le diverse discipline e se si sfruttano somiglianze e differenze tra i generi stessi (§ 2.6);
- si definiscono gli obiettivi linguistici (in particolare quelli riferiti al lessico e alla morfosintassi) con riferimento alle caratteristiche specifiche di ciascuna disciplina, ma utilizzando un approccio e categorie comuni (§ 2.4).

2.8.3. *Descrivere i generi testuali*

La descrizione dei generi testuali (che rientra all'interno di una disciplina chiamata *analisi del discorso*) consente di identificare dei criteri per la selezione dei supporti da utilizzare per l'insegnamento e fornisce una guida per la progettazione di determinate attività, in particolare di sistematizzazione formale. Lo scopo di questa analisi è identificare gli elementi comuni tra testi appartenenti allo stesso genere con l'obiettivo di descrivere la forma "comune" sottostante i testi, anche se ogni testo è sempre unico. Queste somiglianze sono spesso molto visibili (soprattutto per i testi di cui si ha bisogno in classe) e non richiedono strumenti tecnici molto sofisticati o approfondite conoscenze di linguistica generale.

Gradi di regolarità dei generi

Alcuni generi hanno pochi vincoli e i testi corrispondenti non presentano che differenze limitate, tanto che è possibile produrli automaticamente, per sostituzione lessicale. Questo è il caso dei bollettini meteorologici dei giornali, le formule che si trovano nei biglietti di auguri di compleanno o nelle "brevi" di sport, ecc.

Altri generi mostrano nei loro testi regolarità meno frequenti o meno evidenti. L'uso di forme alternative o "equivalenti" in determinati punti dei testi consente una maggiore variazione e libertà enunciativa. Lo sviluppo di una frase o di un paragrafo risulterà meno prevedibile, anche se si possono ancora avanzare ipotesi sulle forme che potrebbero assumere. Queste ipotesi per quanto riguarda forma e significato, che non sono troppo aperte, possono essere utilizzate per guidare la comprensione o come quadro di riferimento per la produzione.

Si può far notare, ad esempio, che in certi tipi di giornali (notizie di politica nazionale e internazionale, rapporti e inchieste...), le dichiarazioni di testimoni o persone intervistate dal giornalista sono riportate tra virgolette e introdotte da verbi usati come segnali discorsivi. Questi ultimi, spesso interpolati nel testo, possono essere di vario tipo e rientrare in diverse categorie, ad esempio *promettre, jurer, raconter* (promettere, giurare, raccontare, verbi che denotano un atto linguistico), *s'exclamer, se lamenter* (esclamare,

lamentarsi: verbi con funzione emotiva o descrittiva), *assurer, prétendre, affirmer* (assicurare, rivendicare, affermare), mentre i testi simili della stampa in lingua inglese sono più propensi a usare un unico verbo più generico, come “*to say*” (dire)⁶¹.

Infine altri generi discorsivi “producono” dei testi largamente imprevedibili nella loro organizzazione o a livello del materiale verbale impiegato e non è possibile anticipare il loro significato globale o lo sviluppo del testo se non in modo molto generale senza la guida di forme linguistiche. La produzione poetica contemporanea, ad esempio, sembra sfuggire ad ogni prevedibilità.

Per molti dei testi utilizzati nell'insegnamento delle lingue straniere, quelli introdotti a livello A1 e A2, la descrizione delle regolarità discorsive osservate in un gruppo di testi può essere svolta a partire dalle classiche categorie utilizzate per la grammatica della frase, dato che i testi sono altamente prevedibili e le affinità tra un testo e l'altro immediatamente percettibili.

Nel materiale didattico del corso *Mille feuilles* (5.2, francese lingua straniera per apprendenti germanofoni) in uso in Svizzera viene presentata una sequenza di insegnamento per principianti centrata su un genere: la barzelletta. Ne viene dato un *corpus* multilingue e si invitano gli allievi a riflettere sul modo in cui i testi di questo genere sono costruiti⁶².

Figure 2 – Pas de blague sans chute

| | |
|---|--|
| La maîtresse s'adresse à Toto : – Toto ! On ne joue pas quand on travaille ! Toto répond : – Mais Madame, je ne travaille pas ! | J'ai perdu mon chien, dit MmeDupont à sa voisine. – Faites passer une annonce. .. |
| „Mama, Mama“, schreit Fritzchen, „der Schrank ist umgekippt !“ „Mein Gott“, erwidert die Mutter erschrocken, „sag schnell deinem Vater, was passiert ist !“ „Warum ? Er weiss es doch schon“, gibt Fritzchen zur Antwort. „Er liegt ja drunter!“ | |
| Mother: I told you not to eat cake before supper. Daughter: But Mom, it's part of my homework. “If you take an eighth of a cake from a whole cake, how much is left ?” | |

⁶¹ Beacco J.-C. (1992), “Les genres textuels dans l'analyse du discours: écriture légitime et communautés translangagières”, in ID (ed.), *Ethnolinguistique de l'écrit, Langages*, 105, pp. 8-27.

⁶² Grossenbacher B., Thommen A. Schulverlag, AG, Berne, *Mille feuilles* 5, élève, 2013. Si veda anche Egli Cuenat M. (2013), *Prendre appui sur la langue de scolarisation pour apprendre les langues étrangères – développements curriculaires récents en Suisse*, www.coe.int/lang/fr → événements 2013 → Programme de la Conférence intergouvernementale sur “Qualité et inclusion en éducation: le rôle unique des langues”.

Pas de blague sans chute

Du erkennst, wie die meisten Witze aufgebaut sind.

Jede Textsorte hat bestimmte Merkmale. Am folgenden Beispiel siehst du, aus welchen Teilen ein Witz besteht.

– Lest den Witz. Wie ist er aufgebaut?

**Die Merkmale einer Textsorte kennen
Untersuche, wie ein Text aufgebaut ist. Das hilft dir, den Text zu verstehen und ihn nachzuerzählen.**

Traduction des auteurs

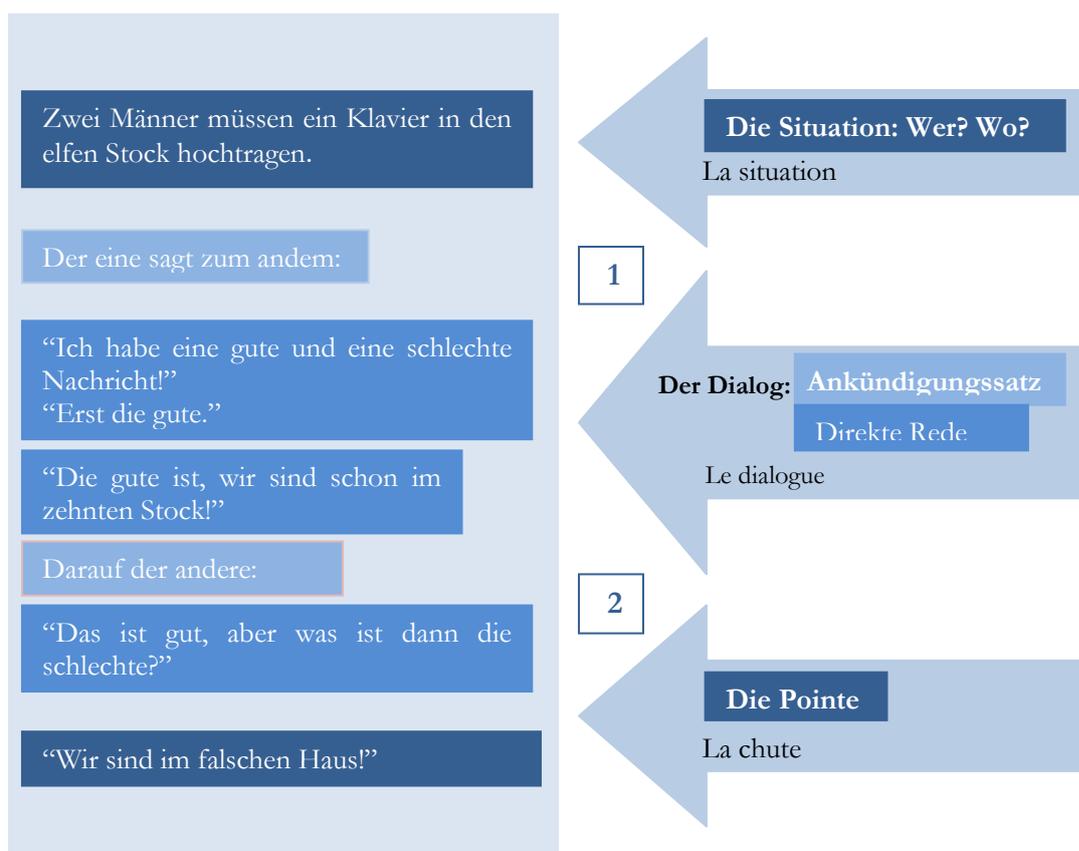
Tu comprends comment la plupart des blagues sont construites.

Chaque genre de texte a ses caractéristiques propres. En regardant l'exemple suivant, tu verras quelles sont les parties d'une blague.

Lis la blague. Comment est-elle construite ?

Stratégie : Connaître les caractéristiques d'un genre de texte.

Cela t'aidera à comprendre un texte et à le raconter.



Per altri generi testuali, invece, si consiglia di fare riferimento, per la compilazione del materiale didattico, alle analisi esistenti o di applicare accertate procedure analitiche come quelle descritte, per quanto riguarda il francese, in opere specializzate, ad esempio, *Analyses de discours. Lecture et expression* (1984), *Une grammaire des textes et des dialogues* (1990), *Analyser les textes de communication* (1998)⁶³.

Le regolarità strutturali dei testi appartenenti allo stesso genere

Si ritiene generalmente che le caratteristiche regolari dei discorsi che si possono trovare in diversi testi riguardino la loro struttura (lineare) e le forme linguistiche. Le regolarità strutturali sono analizzate in riferimento a punti fissi, come le aperture e le chiusure dei testi, o a modelli o canovacci (un ordine più o meno fisso di componenti). Nel caso di riviste scientifiche specializzate, ad esempio, si ha la seguente struttura esplicitamente definita dai comitati editoriali di riviste internazionali: enunciazione del problema, letteratura esistente sull'argomento insieme ad una valutazione critica, ipotesi, set-up sperimentale, risultati, analisi critica dei risultati, conoscenze acquisite. Gli oroscopi di riviste settimanali sono spesso organizzati in distinte sottosezioni con titoli del tipo: amore, lavoro, salute, consigli, in un ordine che può variare da una rivista all'altra.

Il testo è costituito di un intreccio di elementi come: dare una notizia, citare, dare un esempio, confutare, commentare, interpretare, dedurre, paragonare, ecc. che sono la rappresentazione verbale di operazioni cognitive. Questi elementi minimi di strutturazione possono trovarsi integrati in insiemi più ampi, in funzione del regime adottato dal testo: ad esempio, in un dato genere uno dei regimi può essere la narrazione e pertanto includere sistematicamente esempi, citazioni, confronti, dialoghi riferiti, ecc. Questo aspetto generale (o *regime*, come viene chiamato qui sopra) assunto da alcune parti del testo è spesso descritto sulla base di una tipologia più semplice, ad esempio descrittivo/espositivo, narrativo, argomentativo/deduttivo, procedurale, causale, ecc., che è molto utile per descrivere il significato globale dei testi.

Le regolarità formali dei testi appartenenti allo stesso genere

Le regolarità formali riguardano la “colorazione” linguistica comune ai testi che appartengono allo stesso genere. Questa è data innanzitutto da un lessico condiviso, se i testi trattano gli stessi argomenti. Il genere “notizia di cronaca” farà certamente ricorso a termini come *incidente, catastrofe, infortunio, incendio, inondazione, assassinio, omicidio, scomparsa, rapimento*, ecc. Al di là di questo lessico condiviso, i testi che appartengono allo stesso genere possono fare uso preferenziale di determinati mezzi linguistici ad esclusione di altri che sarebbero perfettamente possibili in altre forme di comunicazione. Così, per valutare un elemento, un evento, un indizio, una prova materiale, ecc. nella costruzione di conoscenze storiche, i testi delle riviste specializzate utilizzano aggettivi come

⁶³ Beacco J.-C., Darot M. (1984), *Analyses de discours. Lecture et expression*, col. Le français dans le monde/BELC, Hachette/Larousse, Paris; Moirand S. (1990), *Une grammaire des textes et des dialogues*, col. F., Hachette, Paris; Maingueneau D. (1998), *Analyser les textes de communication*, Dunod, Paris.

significativo, sorprendente, sconcertante, debole, interessante, rivelatore e sembrano escludere termini come *straordinario, misterioso o fantastico*. Negli oroscopi, le previsioni sono spesso espresse attraverso frasi nominali (“noie in vista”, “nessuno problema ormai”, ecc.): questa struttura sintattica non ha di per sé la funzione di trasmettere un tale significato, ma gli oroscopi ne fanno particolare uso con questa funzione, perché evita di dover formulare le previsioni collocandole con precisione nel tempo. Le scelte possibili (quelle offerte dal sistema lingua) sono così filtrate dai generi testuali che danno all'insieme dei testi di un determinato genere “un'aria familiare” dal punto di vista linguistico.

Il grado di conformità di un testo al “modello” astratto che definisce il genere varia molto da un testo all'altro, ma è evidente l'utilità che ne può trarre chi deve pianificare l'insegnamento.

2.8.4. Dai generi testuali all'insegnamento: l'esempio dell'insegnamento della storia

La pertinenza del genere nella progettazione degli insegnamenti sarà illustrata per mezzo di un esempio, tenendo presente che tale uso è possibile in tutti i contesti di insegnamento. Per definire degli obiettivi linguistici specifici dell'insegnamento della storia, in francese, a nativi non francofoni (ad esempio, in sistemi di insegnamento bilingue), è necessario identificare le forme di comunicazione verbale che vengono utilizzate in classe. L'insegnamento della storia avviene sulla base di un numero definito di attività di insegnamento/apprendimento. I metodi di insegnamento variano a seconda delle tradizioni educative e delle scelte metodologiche dei programmi di studio, ma approcci comuni sono possibili, ad esempio:

- Esposizione da parte dell'insegnante (tra cui la narrazione estesa di eventi, interpretazioni e commenti, l'analisi di dati primari, la spiegazione della terminologia e dei concetti) con l'ausilio di materiale visivo (mappe, diagrammi, grafici, riproduzione di testimonianze, ecc.) (PO, RO e PS⁶⁴ – prendere appunti – da parte degli studenti);
- interazione tra insegnanti e studenti sulla presentazione e su dati (IO);
- lettura del libro di testo da parte degli studenti (RS);
- esposizione degli studenti (PO) a partire da appunti, PowerPoint, ecc.;
- discussione (contraddittorio, dibattito multiprospettico, IO) organizzata dagli studenti (servendosi di testi o appunti);
- analisi di dossier di testi e sintesi (RS e PS);
- resoconto di opere, di trasmissioni televisive (PS o PO);
- reazioni ad un film storico visto dalla classe (IO);

⁶⁴ R = ricezione ; P = produzione ; I = interazione ; O = orae ; E = scritto.

- lettura di testi di storici (RS);
- attività relative a progetti (che richiedono differenti competenze: ad esempio la realizzazione di un dépliant o di un film per promuovere la realizzazione di un monumento): ricerca individuale e o di gruppo;
- introduzione alla metodologia degli studi storici: ad esempio, raccolta e organizzazione di testimonianze sul recente passato, analisi e commenti, analisi dei nomi delle strade di una città, ecc. (PS), stesura di un testo di commento di un dipinto per una guida turistica;
- produzione di testi personali o di fantasia (PS)
- ecc.

Queste attività di insegnamento della storia possono essere descritte in termini di capacità linguistiche e di generi testuali. Per ciascuna di queste situazioni di comunicazione “storica” si possono sviluppare dei descrittori a partire dall’analisi delle caratteristiche del genere discorsivo che viene utilizzato. Queste attività possono riguardare anche generi che sono specifici della storia. Ad esempio, e per attenersi solo ai generi scritti, si può ritenere importante che gli studenti siano messi a contatto con i generi prodotti da specialisti che espongono conoscenze inedite, o con i generi della divulgazione storica destinati ad un pubblico colto o ad un pubblico più vasto (saggi, articoli di riviste o quotidiani scritti da storici di professione o da cultori della materia o da giornalisti specializzati).

Le regolarità formali dei generi (cioè le realizzazioni linguistiche e strutturali dei testi) possono essere descritte sulla base di categorie (che non riguardano la sintassi) che costituiscono la rappresentazione verbale di operazioni cognitive, che indicheremo con l’espressione *funzioni linguistico-cognitive*. Questa categoria di analisi testuale serve a mettere in evidenza il modo in cui i processi cognitivi utilizzati per costruire o verbalizzare le conoscenze vengono rappresentati (nel senso di “messi in scena”) o descritti.

2.9. Le discipline scolastiche e le diversità culturali

La scuola ha il compito di istruire e di educare; queste responsabilità, che possono essere considerate in una prospettiva culturale, sono trasversali rispetto alle materie. Da questo punto di vista, ogni materia insegnata a scuola può essere considerata sia un universo culturale, con il compito di contribuire alla costruzione di una cittadinanza partecipativa, sia un luogo di incontro che permette all’apprendente di entrare in contatto con diverse forme di alterità.

2.9.1. Tre forme di responsabilità educativa che le discipline hanno in ambito culturale

È compito della scuola, in quanto istituzione educativa, permettere l’accesso degli apprendenti ad ambiti di conoscenza a loro non noti e dare loro l’opportunità di fare

esperienze culturali nuove. Ma queste conoscenze e queste esperienze scientifiche devono essere considerate anche come aventi una natura culturale in sé. Innanzitutto, perché ogni disciplina scientifica e le materie scolastiche (che corrispondono a delle discipline o a degli insiemi disciplinari) costruiscono una certa rappresentazione della realtà che permette agli apprendenti di ampliare la loro esperienza del mondo e di accedere ad altre forme di conoscenza rispetto a quelle dei saperi empirici immediati. In secondo luogo, perché le discipline costituiscono delle comunità che sono organizzate attorno a modalità di lavoro e di comunicazione condivise. Accedere alle conoscenze significa allora entrare in comunità umane strutturate dalla loro storia e accessibili al termine di percorsi quasi iniziatici, caratterizzati da riti di passaggio, di cui il percorso scolastico costituisce una prima tappa. Le culture scientifiche non sono solo costituite da conoscenze e da modi di produzione della conoscenza, ma anche da modi di essere, di fare e da modalità di comunicazione.

La scuola ha anche una funzione di socializzazione. La scuola ha la responsabilità di formare i futuri cittadini e di aiutare gli apprendenti a diventare membri attivi della società. Per questa ragione, deve sviluppare le loro potenzialità, ma anche dare loro accesso alle conoscenze e agli strumenti necessari alla loro partecipazione alla gestione democratica della vita in società. In questo modo ogni materia scolastica, al di là dei saper fare e dei saperi che trasmette, deve contribuire anche alla formazione di una cultura della partecipazione alla vita democratica tanto più che questa è oggi facilitata anche dalle tecnologie della comunicazione. Una parte importante della vita democratica è rappresentata da dibattiti attorno a questioni che coinvolgono l'intera collettività: ogni cittadino deve poter intervenire in questi dibattiti per esprimere il proprio punto di vista a partire dai suoi valori, ma anche avendo una certa conoscenza delle dimensioni scientifiche e tecniche delle diverse questioni. L'istruzione che si riceve a scuola deve permettere ad ogni cittadino di poter accedere a queste dimensioni: essa sarà la base per comprendere conoscenze specialistiche rese accessibili, ad esempio, dalla loro diffusione attraverso i media.

Infine, la vita democratica presuppone l'esistenza di coesione tra i cittadini attraverso una percezione positiva delle relazioni tra i membri di una determinata società. E anche in questo la scuola ha un suo ruolo specifico. Infatti, alla pluralità tradizionale di modi di vita e culture, si aggiungono oggi altre forme nuove di diversità culturale che sono il risultato della circolazione mondiale delle persone. Riconosciute, se non accettate differenziazioni (per esempio, la presunta differenza tra la "gente del Sud" e la "gente del Nord") interne ad una data società (= alterità "intraculturale") si complicano ulteriormente per effetto di differenziazioni importate dall'esterno. Concepita in particolare per combattere ogni nuova forma di razzismo e di xenofobia generata da questi fenomeni, l'educazione interculturale mira ad insegnare a gestire in modo positivo queste relazioni e a trarne profitto per il proprio sviluppo personale. Il *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale*⁶⁵ del Consiglio d'Europa sottolinea l'urgente necessità di questo tipo di educazione. Essa può appartenere ad una disciplina specifica, l'educazione civica, l'educazione alla vita democratica e ai diritti dell'uomo... Ma anche se queste discipline

⁶⁵ www.coe.int/dialogue.

sono presenti nei programmi scolastici⁶⁶, questo non esclude che gli insegnamenti di ogni disciplina abbiano come scopo ultimo condiviso di rendere gli apprendenti consapevoli dei valori su cui si fonda una gestione rispettosa dei rapporti tra le persone e i gruppi, per quanto diversi essi siano.

Queste tre forme di responsabilità culturali ed educative (accesso alla conoscenza come espressione di una cultura, educazione alla cittadinanza partecipativa e educazione all'alterità) sono comuni a tutte le discipline. Queste finalità possono essere specificate a livello di programmi, ma si conosce bene il rischio che si corre quando una responsabilità viene distribuita tra i diversi programmi: essa rischia di non essere prioritaria rispetto a degli obiettivi disciplinari immediati e di essere più invocata che messa sistematicamente in pratica. È quindi importante inserire tali finalità educative di natura culturale direttamente nel quadro predefinito delle discipline di insegnamento.

Le preoccupazioni educative relative all'accesso ad una nuova cultura della comunicazione che è propria di una data materia sono in genere accolte, a priori, da parte degli insegnanti poiché esse si situano al centro di ogni materia e sono parte integrante della stessa. Succede la stessa cosa, apparentemente, con le dimensioni sociali delle conoscenze che sono sollecitate in molti dibattiti all'interno delle nostre società (l'ecologia, l'ambiente, la sicurezza alimentare, la salute, l'energia...). Ma la presenza di una educazione all'alterità è probabilmente percepita come più legittima nelle materie che riguardano le società umane, le loro culture, la loro organizzazione, le loro lingue (come la storia, la geografia umana o l'insegnamento delle lingue) che in altre materie. Infatti, la potenziale tensione tra le dimensioni culturali e sociali delle materie scolastiche e le finalità educative più generali, come l'educazione all'alterità, varia a seconda del "grado di alterità" (percepito dagli apprendenti) degli oggetti che le discipline trattano. Se i contenuti dell'insegnamento sono "esterni" al contesto sociale e culturale dell'apprendente, è anche probabile che suscitino in lui delle reazioni di natura socio-affettiva quanto quelli che lo riguardano direttamente. Allo stesso modo, più i contenuti riguardano le società umane tanto più è probabile che si sviluppino o riemergano atteggiamenti di incomprensione. Sono queste possibili manifestazioni di inquietudine, di stupore o di rifiuto che rendono ancora più necessarie attività di mediazione da parte del docente (§ 2.7.3) e attività di riflessione sull'alterità da parte degli apprendenti (§ 2.2.3. e § 2.3.3).

2.9.2. L'accesso alla cultura linguistica di ogni disciplina

Ogni disciplina scolastica, dunque, condivide con tutte le altre la responsabilità di far accedere gli apprendenti a processi di costruzione e di elaborazione del sapere diversi rispetto a quelli di ordine comune e che sono, invece, propri di ciascuna disciplina. Le comunità scientifiche sono anche comunità con forme specifiche di comunicazione verbale diverse dalle normali forme di comunicazione nella stessa lingua, forme che possono variare da una lingua all'altra. Far passare gli apprendenti da una percezione ordinaria del mondo a delle rappresentazioni scientificamente fondate implica facilitare il

⁶⁶ Si noti che, in Francia, la lezione quotidiana di morale praticata nell'istruzione primaria è scomparsa solo negli anni Sessanta.

loro accesso ad una padronanza di forme di comunicazione che non fanno parte, in genere, del repertorio di generi testuali che sono loro familiari (§ 2.7). I mezzi linguistici necessari a tutto ciò, e di cui bisogna dotare gli apprendenti, non si limitano alla terminologia specialistica di una disciplina, ma riguardano anche forme testuali orali o scritte, interattive e non, che vanno acquisite, come la relazione di un esperimento, la discussione dei risultati, la presentazione di dati, ecc. Questo significa, di fatto, far entrare gli apprendenti in una nuova cultura discorsiva: l'espressione personale lascia il posto a forme oggettive di espressione e si realizza una transizione dall'interazione orale in classe a testi scritti e orali che vengono progettati, organizzati e monitorati individualmente. Questi ultimi rappresentano la forma più alta e compiuta di espressione scientifica. Questa *retorica della conoscenza*, che è propria di ciascuna disciplina, permette la diffusione, la trasmissione e la discussione delle conoscenze. L'antropologia linguistica ha già ampiamente sottolineato la variabilità dei generi testuali tra le diverse comunità culturali: variazioni di natura simile si osservano anche tra specifici gruppi come le comunità scientifiche e tecniche. E questo "accedere" a nuove forme di testo costituisce una categoria di obiettivi trasversali all'intero insieme delle discipline, il che implica prestare attenzione, nei programmi, ai legami e alle affinità tra le stesse. Considerare che ogni disciplina conta tra i suoi obiettivi quello di dotare gli apprendenti della padronanza di certe forme di comunicazione verbale che sono proprie di ciascuna disciplina dovrebbe sembrare legittimo da parte degli insegnanti. Anche se non viene percepita come una priorità diffusa, gli insegnanti possono accettare l'idea che l'accesso ai saperi avviene attraverso la lingua.

2.9.3. Le culture disciplinari e la vita sociale

Occorre inoltre considerare che le discipline scolastiche, oltre al loro ruolo di strumenti di accesso alle conoscenze e alle relative competenze scientifiche e linguistiche, hanno anche il ruolo di contribuire alla formazione della persona e del cittadino. Come è già stato sottolineato, questo imperativo culturale può essere percepito come meno prioritario nelle discipline di ambito scientifico rispetto a quelle di ambito umanistico/sociale perché nelle prime l'accento viene solitamente posto sui contenuti. Inoltre, non è facile sensibilizzare gli insegnanti sull'importanza di far fare agli apprendenti delle esperienze fortemente interculturali (vedi sotto) come quella della lettura di testi scientifici di grande importanza storica nella loro lingua e forma originale, di testi scientifici in altre lingue, dell'etimologia di certi concetti (*algoritmo* e *Al Khawarizmi*), di altre forme di sapere non scientifico come l'etno-matematica o l'etno-botanica... in modo da mettere in evidenza il carattere intrinsecamente plurilingue e pluriculturale di una disciplina.

Ma i contenuti di insegnamento delle discipline hanno anche la grande responsabilità di cercare di far evolvere, su basi oggettive, le rappresentazioni degli apprendenti che sono problematiche per la coesione sociale. Si può facilmente comprendere, ad esempio, ciò che la biologia ha da dire sulla nozione di razza e quali argomenti scientifici può apportare ai ricorrenti dibattiti sociali nei quali questa nozione viene evocata. La stessa cosa vale per altre materie le cui conoscenze fissate nei programmi devono essere sollecitate per interrogare e mettere in discussione le rappresentazioni sociali degli apprendenti. È probabilmente più facile inserire nei programmi di queste materie degli obiettivi che articolano le conoscenze a seconda dei loro usi sociali. In ogni caso, un

obiettivo educativo culturale per tutte le materie, qualunque esse siano, è contribuire a dotare gli apprendenti delle conoscenze e delle competenze necessarie al loro futuro ruolo di cittadini democratici.

Così, per esempio, l'educazione matematica deve contribuire alla realizzazione di questi obiettivi creando una cultura matematica. Il Quadro di Riferimento PISA 2003 (OCSE 2003)⁶⁷ specifica i valori e gli obiettivi generali dell'educazione matematica e definisce il suo obiettivo in termini di messa a punto di indicatori «che mostrano in che misura i paesi sono riusciti a preparare i loro giovani di 15 anni a diventare cittadini attivi, riflessivi e intelligenti, dal punto di vista delle loro competenze matematiche» (p. 62). La valutazione vuole misurare fino a che punto gli allievi arrivano a usare la matematica che hanno imparato. La nozione su cui si fonda la competenza matematica è la nozione di «cultura matematica», ovvero «la capacità di un individuo di identificare e comprendere il ruolo svolto dalla matematica nel mondo, di esprimere giudizi ben fondati e di impegnarsi in attività di tipo matematico in funzione delle esigenze di vita in quanto cittadino costruttivo, impegnato e riflessivo»⁶⁸. L'insegnamento della matematica mira soprattutto a rendere gli alunni capaci di un «uso funzionale di conoscenze matematiche in un gran numero di situazioni diverse e in modo vario, riflessivo, appoggiandosi su una comprensione profonda»; di identificare e comprendere il ruolo della matematica nell'«ambiente naturale, sociale e culturale nel quale vive l'individuo»; di «portare dei giudizi fondati» appoggiandosi alla matematica (p. 27); di usare la matematica per i bisogni della «vita privata e professionale dell'individuo, della sua vita sociale a contatto con il suo ambiente, i suoi vicini e familiari così come della sua vita in quanto cittadino e membro di una collettività».

In modo analogo, l'insegnamento della storia – che è stato oggetto di diverse Raccomandazioni del Consiglio d'Europa⁶⁹ – è considerato nel suo ruolo utile a sviluppare una cultura storica le cui principali finalità sono lo sviluppo del rispetto per ogni tipo di differenza, rispetto fondato su una comprensione dell'identità nazionale e dei principi di tolleranza, o ancora quello di essere un fattore decisivo di riconciliazione, di riconoscimento, di comprensione e di fiducia reciproca tra i popoli, integrando una dimensione multiprospettica nelle ricerche e nelle esposizioni di carattere storico... È facile identificare delle attività sociali nelle quali la storia si trova coinvolta: i discorsi politici in cui la storia viene normalmente ripresa a fini argomentativi (interpretazione del passato), per la definizione della identità nazionale o per il senso da dare agli avvenimenti storici (come i fenomeni di pentimento...) oppure per la costruzione e la celebrazione della memoria collettiva: «i grandi uomini», le feste nazionali, i luoghi della memoria (targhe commemorative, statue...).

⁶⁷ OCDE (2009). PISA 2009 Cadre d'évaluation. Compétences clés en Lecture, Mathématiques et Sciences : <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/49539189.pdf>.

⁶⁸ Questi paragrafi rimandano a Linneweber - Lammerskitten H. (2012), *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/learning mathematics (in secondary education). An approach with reference points*, Council of Europe, Strasbourg (pp. 24-5), www.coe.int/lang-platform → Language(s) in other subjects..

⁶⁹ Rec 1283 (1996), www.assembly.coe.int → Documents and Rec 15 (2001), www.coe.int/cm → Adopted texts.

Le materie scolastiche sono dunque investite di responsabilità culturali che consistono nel dare maggiore complessità alle rappresentazioni sociali “spontanee” degli apprendenti, in particolare a quelle legate alla vita sociale e a mettere in evidenza negli apprendenti, come parte integrante della loro educazione alla cittadinanza partecipativa, la consapevolezza della dimensione sociale della conoscenza e dell'uso delle conoscenze.

2.9.4. Le responsabilità educative interculturali delle materie

È infine chiaro che ogni insegnamento costituisce una forma di contatto con l'ignoto e quindi, con lo straniero. Ma certe materie scolastiche sono, per tradizione, più sollecitate di altre per quanto riguarda la formazione degli apprendenti all'alterità esterna (§ 2.9.1.). È chiaro che l'insegnamento della storia debba fare i conti con l'alterità spaziale e temporale, e quello della geografia con la diversità antropologica e sociale. Altre discipline hanno un ruolo più forte da giocare in termini di diversità (diversità della materia, degli esseri viventi...) o sono in grado di confutare concetti scientificamente scorretti o contro-intuitivi. Tutte le materie rappresentano altrettante porte di ingresso ad un universo culturale specifico composto da comunità che si riconoscono attorno a degli oggetti di ricerca, a dei protocolli di costruzione, discussione e disseminazione delle conoscenze; nessun tipo di insegnamento interculturale all'interno di una singola disciplina può pretendere da solo di preparare alla vita sociale, alla partecipazione e all'impegno civico poiché ogni materia vi contribuisce secondo specifiche modalità.

È importante sviluppare negli apprendenti la capacità di esprimersi verbalmente, in modo riflessivo, a proposito dell'alterità. Essa può, infatti, suscitare reazioni diverse: sorpresa, stupore, incomprensione, rifiuto, divertimento, ammirazione. Questo deve avvenire non solo nell'insegnamento delle lingue straniere, ma anche in tutte le altre discipline. Queste verbalizzazioni, incoraggiate da attività ad hoc, riflettono e realizzano le reazioni individuali degli apprendenti all'alterità, ma le stesse possono anche essere negoziate all'interno del gruppo o della classe. In una lezione di lingua straniera, esse possono essere espresse nella lingua oggetto di apprendimento. Ma perché tali reazioni possano manifestarsi pienamente è senza dubbio necessario richiamare l'attenzione degli insegnanti di lingua sui vantaggi, quando si svolgono queste specifiche attività, che si hanno a tenere distinto l'insegnamento della lingua dall'insegnamento della cultura. Su un piano educativo, queste verbalizzazioni (sotto forma di “dibattiti” in classe) sono anche un ambito privilegiato per apprendere un uso rispettoso della lingua (*vs* la violenza verbale), pre-requisito del vivere insieme democratico⁷⁰.

È fondamentale che gli studenti si esprimano verbalmente, perché le loro verbalizzazioni rivelano degli atteggiamenti. Tutto questo avviene in un contesto che li rende “curabili” nell'ambito delle preoccupazioni educative della scuola in cui vige un certo codice di comportamento anche se gli studenti possono non rispettarlo pienamente (si pensi al bullismo, ai ricatti, agli scherzi...). La verbalizzazione avviene alla presenza di un terzo a cui l'istituzione conferisce una sorta di forma di autorità morale anche se tale autorità può essere più o meno apertamente contestata o non

⁷⁰ Byram M., Gribkova B. & Starkey H. (2002), *Developing the intercultural dimension in language teaching*, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang → Publications and documents..

rispettata. Queste reazioni verbali non sono sempre reazioni a ciò che si mette in discussione o a conflitti personali, perché gli incontri con l'alterità possono anche essere virtuali e le sfide nei confronti dell'alterità limitate nel caso, ad esempio, delle lezioni di lingua straniera (tranne che nelle classi multiculturali). Questo può essere uno spazio, più o meno protetto, in cui fornire una pausa temporanea alla brutalità degli scambi sociali quotidiani, anche se non è del tutto impermeabile alla società circostante che può riapparire in ogni momento, e in cui gli apprendenti possono esprimere e confrontare le loro idee e convinzioni.

In ogni disciplina è dunque possibile costruire occasioni di incontro con l'alterità e ogni lezione è il luogo della scoperta, dell'apporto di conoscenze e informazioni. È pertanto fondamentale “gestire” queste reazioni degli apprendenti. *Gestione* significa: sostituire le reazioni spontanee (che si fondano, senza alcun dubbio, sulle percezioni sociali) con reazioni controllate, fatte proprie e frutto di una riflessione. Le attività, in ogni disciplina, devono creare un legame tra l'accesso a nuove conoscenze e lo sviluppo di capacità critiche e di interpretazione degli apprendenti allo scopo di arricchire la loro percezione del mondo e della società e di consentire loro di assumere atteggiamenti complessi nei confronti dell'alterità. Le attività cognitive, insieme alle esperienze socio-affettive, possono modificare gli atteggiamenti, benché ci si debba sempre domandare quanto un semplice processo di riflessione sulle esperienze interculturali possa contribuire a modificare le convinzioni delle persone. In ogni caso la scuola rappresenta uno spazio pre-definito per esperienze interculturali realistiche in cui gli apprendenti vengono invitati a rispondere verbalmente alla scoperta di altre “realità” intellettuali, sociali o estetiche. Un tale contesto facilitante dovrebbe permettere un dialogo sia intra- che interculturale tra gli allievi così come tra allievi e insegnante / moderatore / educatore / mediatore / depositario di quei fondamentali valori sociali che la scuola ha il compito di trasmettere al fine di garantire la coesione sociale e lo sviluppo di ogni persona come individuo e come cittadino.

Da questo punto di vista, culturalmente prioritario, le discipline scolastiche hanno anche in comune finalità che possono tradursi in metodologie di apprendimento condivise: queste si devono basare sul considerare ciascuna disciplina una comunità di pratiche, resa coerente da norme di comportamento condivise (per esempio, di natura epistemologica o deontologica) e da specifiche modalità di comunicazione verbale, ma anche sulla consapevolezza che le conoscenze e le competenze che ogni disciplina deve fare acquisire hanno delle funzioni nella vita collettiva, concrete ed operative, che concorrono a realizzare il bene comune rispetto a questioni oggetto di dibattito nella società. Questo rende ancora più necessario insistere sull'attenzione che deve essere data allo sviluppo della riflessione critica degli apprendenti (vedi § 2.3), dimensione fondante della cittadinanza democratica.

2.10. La valutazione nella prospettiva dell'educazione plurilingue e interculturale

Questo paragrafo riguarda la valutazione nel contesto di curricula costruiti in un'ottica di valorizzazione dei repertori plurilingui degli apprendenti e che si sforzano di creare punti di convergenza tra gli insegnamenti di tutte le lingue insegnate a scuola

(enfaticizzando i legami trasversali tra: la/le lingua/e di scolarizzazione, le lingue straniere o classiche, regionali o minoritarie, le lingue come discipline e le lingue usate per insegnare un'altra disciplina) dato che la valutazione è una esigenza pedagogica e sociale presente in molti sistemi educativi.

La valutazione ha una funzione regolativa a tutti i livelli del curriculum (dal livello “nano” al livello “supra”, § 1.2.). Essa consente di correlare tra loro gli obiettivi e le competenze da acquisire, il percorso personale di apprendimento dello studente (la valutazione formativa o sommativa da parte del docente, l'auto-valutazione) e i curricula elaborati a livello nazionale (ad esempio, con degli standard nazionali) o in riferimento a dispositivi internazionali (ad esempio, la certificazione attraverso i diplomi di lingue, i test basati su standard internazionali). Vi è un evidente legame tra la valutazione (tra ciò che si valuta e come) e le pratiche educative (ciò che si trasmette/si fa nell'insegnamento). Un importante fattore di innovazione può essere rappresentato dalla coerenza tra valutazione, scopi e obiettivi del curriculum. Viceversa la mancanza di pertinenza mette in discussione la realizzazione del curriculum. Qui di seguito vengono forniti alcuni suggerimenti per quanto riguarda le pratiche di valutazione dei progressi degli apprendenti (§ 2.10.1) e, a seguire, alcune riflessioni sulla valutazione complessiva di un curriculum dal punto di vista dell'educazione plurilingue ed interculturale volta a garantire un'istruzione di qualità (§ 2.10.2).

2.10.1. La valutazione dei progressi degli apprendenti in una prospettiva plurilingue ed interculturale

Fino a che punto è possibile tener conto, nella valutazione, dei repertori plurilingui, in particolare in termini di trasversalità, descritti nelle sezioni precedenti, ovvero:

- dei profili differenziati di competenze nelle lingue;
- della competenza necessaria a mettere in atto strategie di transfer e, più in generale, della capacità di sfruttare le analogie esistenti tra diversi sistemi linguistici;
- delle competenze metacognitive e di apprendimento autonomo;
- delle competenze di mediazione e di uso simultaneo di diverse lingue;
- delle competenze necessarie per comprendere e produrre diversi generi discorsivi;
- delle competenze linguistiche necessarie per appropriarsi di conoscenze disciplinari e utili per la formazione di una mentalità scientifica (difficile da definire dato il combinarsi di aspetti cognitivi e linguistici);
- delle competenze interculturali?

Prima di provare a dare una risposta è necessario chiarire cosa si intende qui per “valutazione”. La valutazione del progresso degli apprendenti in un contesto scolastico ha una serie di funzioni diverse. È utile partire dalla distinzione che si fa di solito tra valutazione formativa e valutazione sommativa. La valutazione formativa serve a sostenere lo sviluppo individuale di ogni apprendente. La valutazione formativa che il docente fa sostiene il processo di apprendimento e la responsabilità degli apprendenti e

incoraggia l'uso delle risorse individuali dello studente in contesti dati grazie ai consigli e ai feedback forniti dal docente. La valutazione formativa mette l'accento sulla qualità, sulla contestualizzazione e su un approccio olistico per ogni apprendente; essa ammette anche un certo grado di soggettività. Accanto alla valutazione fatta dal docente, la valutazione formativa comprende anche l'autovalutazione (uso del portfolio e dei diari di bordo) e la valutazione tra pari (gli alunni si valutano l'un l'altro) collegate a pratiche di apprendimento collaborativo e di apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Lo scopo della valutazione sommativa o certificazione è fare un bilancio del livello di competenza previsto dal curriculum all'inizio o al termine di un percorso di apprendimento (con una durata più o meno distesa nel tempo). La valutazione sommativa è selettiva sulla base di norme sociali accettate e ha la funzione di controllare i risultati sulla base delle esigenze del sistema educativo. Mira a garantire la maggiore oggettività, validità e trasparenza possibile. Può essere implementata all'interno di una classe/scuola oppure nel contesto di processi di certificazione a livello regionale, nazionale o internazionale. Come tale, essa mira ad essere standardizzata. La valutazione viene discussa a fondo nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER, Capitolo 9 e, in particolare, paragrafo 9.3).

Si possono considerare la valutazione formativa e sommativa come i due poli della valutazione; essi possono essere visti come complementari o in contrasto o persino in contraddizione tra loro: da una parte la valutazione come strumento per sostenere l'apprendimento individuale e, dall'altra, la valutazione come risposta alle esigenze normative dei sistemi educativi. Idealmente, le due forme di valutazione dovrebbero essere coordinate e in armonia tra loro. Esse fanno riferimento a obiettivi chiari e a criteri di valutazione trasparenti sia per gli apprendenti che per le istituzioni. Il QCER (e tutti i testi che ne sono la derivazione) è molto utile in tal senso. Il QCER, infatti, ha introdotto un approccio nuovo alla valutazione dei progressi degli allievi per quanto riguarda le lingue straniere: esso si basa sulle scale di competenza del QCER stesso che si riferiscono ai progressi nelle diverse abilità linguistiche (produzione e ricezione). È un approccio orientato all'azione che considera l'apprendente un agente sociale che ha dei compiti da svolgere. Questo approccio prevale oggi su forme più tradizionali di valutazione basate quasi esclusivamente su competenze di tipo formale (test di lessico e di grammatica decontestualizzati, traduzione). Questo è anche l'approccio che si trova nelle certificazioni in largo uso (si pensi ai diplomi internazionali di lingue). Questi sistemi di certificazione, che sono specifici per ciascuna lingua, hanno lo scopo di soddisfare alcuni criteri di omogeneità e trasparenza. Le certificazioni vengono proposte da istituzioni pubbliche, parzialmente pubbliche e private al di fuori dei contesti scolastici. E sono molto richieste, soprattutto in contesti lavorativi. Il Consiglio d'Europa mette a disposizione una serie di strumenti per sostenere gli esaminatori e altri professionisti nell'ambito della valutazione delle lingue straniere; tra questi strumenti, un Manuale per collegare gli esami di lingue al Quadro Comune Europeo di Riferimento, un Manuale per lo sviluppo di test di lingua, esempi e modelli di item, compiti e materiali per la comprensione scritta e orale che illustrano i livelli del Quadro (produzione scritta e orale)⁷¹. Per quanto riguarda le lingue di scolarizzazione, e

⁷¹ *The CEFR and language examinations: a toolkit*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp.
Le CECR et les examens de langues : une série d'outils:

soprattutto la dimensione linguistica nelle discipline, mancano degli standard di riferimento e ci si potrebbe chiedere se sia davvero opportuno averli data la grande varietà di comunità di pratiche alle quali dovrebbero fare riferimento (§ 11.3.3.)

Tuttavia, occorre notare, nel contesto dell'educazione plurilingue e interculturale presentata in questa Guida, che questo tipo di valutazione basata sulle scale del QCER è di solito monolingue: si suppone, infatti, che gli apprendenti dimostrino le loro competenze in una sola lingua alla volta, rispetto ad un livello dato dalle scale del Quadro. Questa è la norma prevalente quando, nella realtà, l'interazione tra parlanti plurilingui è più complessa.

In generale, quando si parla di valutazione e soprattutto di valutazione sommativa su larga scala, è necessario creare dei quadri di riferimento che definiscano in termini positivi le competenze legate al funzionamento plurilingue e alle competenze trasversali. Esistono alcuni quadri di riferimento per competenze: il CARAP⁷² (che descrive le competenze e le risorse specifiche che si possono associare ad un repertorio plurilingue, alla metacognizione e all'approccio interculturale, soprattutto nell'ambito della mediazione, si veda anche il § 2.7) e le scale del progetto HarmoS sviluppato dalla Conferenza Svizzera dei Ministeri Cantionali dell'Istruzione Pubblica (CDIP) nell'area della mediazione⁷³. Questi quadri di riferimento, a differenza del QCER, non sono finora stati adottati su larga scala e lo sviluppo di forme e metodi di valutazione comuni è ancora agli inizi. Tuttavia, l'inserimento di competenze trasversali nelle certificazioni adottate dalla scuola potrebbero conferire a tali competenze un certo grado di legittimità. Daremo nei paragrafi successivi esempi di possibili forme di una valutazione orientata verso le finalità e gli obiettivi di un'educazione plurilingue ed interculturale.

Si potrebbero così definire dei formati di test sommativi (o certificazioni) che riguardano diverse lingue contemporaneamente, applicando lo stesso tipo di criteri di valutazione ad ogni lingua valutata. Un tale strumento sarebbe in grado di definire la competenza raggiunta da un apprendente a livelli diversi e riuscirebbe a rendere conto in modo positivo del suo profilo plurilingue asimmetrico (§ 2.1). Questo tipo di valutazione potrebbe essere condotta collegialmente da specialisti di diverse lingue (incluso anche i repertori linguistici di partenza dello studente e le lingue dei migranti). Sarebbe un passo in avanti nella direzione di farsi carico dell'intero repertorio plurilingue soprattutto se a tutte le lingue presenti nei repertori degli alunni venisse dato valore e legittimità. Tuttavia questo sistema continuerebbe a favorire un approccio basato su competenze monolingui multiple.

Un modo per favorire la mobilitazione, nell'ambito di un'unica situazione, delle risorse presenti nel repertorio plurilingue è dato dall'inserimento delle competenze di mediazione (§ 2.7) nella valutazione. In particolare, la valutazione potrebbe comprendere compiti come il riassumere in una lingua un testo scritto in un'altra o il

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_FR.asp.

⁷² Candelier et al., *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*, European Centre for Modern Languages, Graz. Trad.it. *IL CARAP. Un quadro di riferimento per gli approcci plurali alle lingue e alle culture. Competenze e risorse*, in "Italiano Linguadue", 2, 2012:

<http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/2823/3026>

⁷³ http://edudoc.ch/record/96781/files/grundkomp_fremdsprachen_i.pdf.

permettere, in una situazione di vita quotidiana, a due persone o gruppi che parlano lingue diverse di comprendersi (interpretazione informale). Una riflessione approfondita sui descrittori di competenza e su approcci possibili per la valutazione delle abilità di mediazione potrebbe, per il futuro, rappresentare una base solida alla quale ancorare la dimensione plurilingue dei curricula.

È allo stesso modo possibile elaborare dei format di valutazione della capacità di alternare in modo appropriato gli usi delle lingue presenti nel proprio repertorio in attività orali o scritte, di ricezione o di produzione, improvvisate o preparate (flessibilità). L'alternanza di codici è in genere vietata nelle situazioni di valutazione nella scuola mentre è molto praticata nella vita quotidiana (ed efficace in certe condizioni), per esempio in contesti professionali⁷⁴; farne oggetto di valutazione contribuirebbe a dare all'alternanza dei codici lo statuto di risorsa o di competenza strategica legittima. Allo stesso modo, sarebbe auspicabile creare degli scenari in cui valutare la capacità di partecipare ad una conversazione in tre lingue in una situazione di ambito professionale (dialogo poliglotta)⁷⁵: le capacità esaminate sarebbero, ad esempio, quella di saper negoziare l'uso di diverse lingue (quali, in quali momenti, con chi), la capacità di adattare la produzione in funzione del livello di comprensione mostrata dai partner interlocutori, di sincronizzare i propri interventi con quelli degli altri in lingue diverse.

La valutazione dell'intercomprensione potrebbe rappresentare un altro approccio in grado di valorizzare le competenze trasversali di natura strategica. Consisterebbe, ad esempio, nel chiedere agli apprendenti di dimostrare la comprensione di testi in una lingua non appresa, ma vicina alla lingua disponibile nel loro repertorio (per esempio, il romeno per uno studente di francese). Potrebbe anche riguardare le metaconoscenze chiedendo agli studenti di spiegare in che modo classificano e stabiliscono delle corrispondenze tra le lingue.

La possibilità di valutare la competenza interculturale è un argomento di discussione che ricorre spesso nella letteratura pedagogica e curricolare. Come per le altre competenze trasversali, non c'è un modello⁷⁶ che sia oggetto di un consenso ampio e che permetta di definire in modo chiaro, in una logica di progressione, degli obiettivi di competenza da valutare livello per livello. Spesso, si constata la difficoltà, per ragioni deontologiche, di valutare il saper essere interculturali. Se si rimane nell'ambito delle categorie descritte nei documenti del Consiglio d'Europa e che si basano sul modello di Byram (2008) – *sapere, saper comprendere, saper apprendere, saper essere, sapersi impegnare* – si noterà che i formati per la valutazione dei saperi sono i più facili da costruire; si ha comunque a che fare con il problema che il punto di partenza resta in parte vicino all'idea di entità culturali ben definite, legate all'idea dello Stato nazionale, il che rappresenta una impropria semplificazione che si deve superare nell'educazione plurilingue ed interculturale. Il saper fare, come la capacità di osservare, analizzare,

⁷⁴ Si vedano, a questo proposito, i risultati del progetto DYLAN (*Language, diversity and management of diversity*), www.dylan-project.org.

⁷⁵ Lenz P. & Berthele R. (2010), *Assessment in plurilingual and intercultural education*, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang-platform → Curricula and evaluation.

⁷⁶ A titolo esemplificativo si cita qui un riferimento spesso usato, il *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS) di Milton Bennett. Accettato da alcuni come punto di riferimento, viene fortemente criticato da altri.

confrontare dei fatti culturali possono essere oggetto di valutazione, anche sommativa⁷⁷. Una soluzione promossa dal Consiglio d'Europa è stata la creazione dell'*Autobiografia degli incontri interculturali* che permette di uscire dal vincolo delle culture ben definite perché mette al centro l'osservazione e il vissuto di un incontro di questo tipo. Tuttavia, questo approccio non risolve il problema della valutazione sommativa (o certificativa) e quindi, in qualche modo, quello della legittimazione degli obiettivi legati alla interculturalità, poiché i portfolio o autobiografie restano dei documenti a carattere personale.

Infine, nel contesto dell'insegnamento bilingue sia per immersione sia CLIL / EMILE, ma anche nel contesto della valutazione delle competenze in lingua di scolarizzazione legate alle competenze di tipo accademico, vi è un grande bisogno di creare dei format di valutazione che articolino in modo organico la valutazione dei contenuti e l'uso della lingua invece di farlo in modo separato⁷⁸.

L'implementazione della valutazione sommativa o certificazione su larga scala è una esigenza che hanno tutti i sistemi educativi e una sfida complessa. Si può pensare che gli enti certificatori presenti sul mercato delle lingue (soprattutto al di fuori dei sistemi educativi) non si inseriranno troppo presto in questa impresa che deve ancora definire "l'oggetto della valutazione" e in un ambito in cui la richiesta di certificazione sociale è ancora debole. Tuttavia, se gli obiettivi trasversali del plurilinguismo sono inseriti nei curricula e nei programmi di studi, le possibilità di una loro valutazione sia formativa sia sommativa devono essere prese in seria considerazione. Delle forme innovative possono essere più facilmente introdotte a livello micro e meso (in un gruppo, in una scuola), persino nell'ambito della valutazione formativa in cui l'insegnante valuta di continuo o periodicamente i progressi di quanto appreso per meglio guidare gli apprendenti nel loro percorso. Lo fanno in modo più informale e meno calibrato, ma sempre con il dovuto rispetto dell'equità. La valutazione formativa permette anche di favorire le pratiche di auto-valutazione come quelle proposte dal *Portfolio europeo delle lingue* per la competenza plurilingue e dall'*Autobiografia degli incontri interculturali* per la dimensione interculturale.

Una delle sfide più importanti resta la formazione degli insegnanti. Spetta a loro articolare i paradigmi della valutazione sommativa e formativa e praticare forme di valutazione che favoriscano lo sviluppo di competenze di riflessione da parte degli allievi. Si può verificare un conflitto tra ciò che si valuta nel quadro delle certificazioni ufficiali/su larga scala e ciò che sarebbe preferibile a livello di sviluppo delle risorse individuale. I docenti dovranno allora cercare soluzioni originali adatte ai loro allievi. Per

⁷⁷ Si veda, ad esempio, Dervin, Fred (2010), "Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts", in Dervin F., Suomela-Salmi E. (eds.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*, Peter Lang, Bern, pp. 157- 173.

⁷⁸ Per approfondimenti si faccia riferimento a *The language dimension in all subjects – Guide for the development of curricula and for teacher training* (2015), Council of Europe, Strasbourg Trad.it. *Le dimensioni linguistiche in tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*, in "Italiano LinguaDue, 1. 2016: <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.

Per quanto riguarda la valutazione CLIL / EMILE si vedano Coyle, Do, Hood, Philip, Marsh, David (2010), *CLIL: Content and language integrated learning*, Cambridge University Press, Cambridge (Chap. 6, "Assessment issues in CLIL"). Mäslä, Ute, Stotz, Daniel, Queisser, Claudia (2014): Assessment instruments for primary CLIL: the conceptualisation and evaluation of test tasks. In: *The Language learning journal*, vol.42/2, 137-150.

fare questo, sono indispensabili⁷⁹ sia un lavoro sulle rappresentazioni relative al funzionamento plurilingue e dei legami tra lingue e discipline sia lo sviluppo di una valutazione adeguata alle finalità e agli obiettivi di una educazione plurilingue e interculturale. Questo lavoro riguarderà anche i dirigenti scolastici che avranno il compito di avallare le decisioni prese in materia di valutazione.

2.10.2. La valutazione del curriculum e della sua implementazione

Ogni curriculum contiene anche indicazioni sui tempi e sulle modalità per una sua valutazione che ha lo scopo di stabilire se il sistema educativo nel suo insieme ha raggiunto gli obiettivi fissati dal progetto educativo⁸⁰. Le dimensioni da valutare riguarderanno l'effetto del curriculum sull'apprendimento, le pratiche di insegnamento, l'adeguarsi ai bisogni e alle attese degli apprendenti e della società nel suo insieme.

Da un punto di vista tecnico e quantitativo, una tale evoluzione del sistema – che si situerebbe a livello “macro” ma anche a livello “supra” – avrebbe il compito di esaminare, ad esempio, la pertinenza dei profili linguistici in uscita e il loro carattere realistico (possibilità per una percentuale significativa di apprendenti di raggiungere gli obiettivi fissati nel monte ore messo a disposizione), i loro effetti sulle pratiche di insegnamento e di apprendimento così come l'adattamento dei percorsi di insegnamento destinati a raggiungere questi risultati. Questo compito è necessario e complesso, poiché implica l'identificazione di indicatori e l'obbligo di effettuare le misurazioni corrispondenti. Presuppone finanziamenti adeguati. È ancora più complesso per un curriculum che favorisce l'educazione plurilingue ed interculturale e che ingloba tutte le lingue del repertorio degli apprendenti, compresa la lingua di scolarizzazione, il rapporto tra lingue e discipline, gli insegnamenti bilingui ad immersione o CLIL / EMILE, le lingue straniere e le lingue di migrazione.

I criteri da prendere in considerazione per la valutazione delle performance di natura linguistica sono molteplici. Dalla scelta dei criteri dipende la valutazione dell'intero sistema. Possono ispirarsi in parte ai dispositivi di controllo della qualità degli insegnamenti linguistici come quelli indicati dalla European Association for Quality Language Services (EAQUALS) per le lingue straniere, dai protocolli di indagine PISA dell'OCSE, dalla indagine internazionale sullo sviluppo delle competenze di lettura nella scuola primaria PIRLS o dal protocollo (e dai risultati) dell'indagine della Commissione Europea sulle competenze in lingua straniera (Indicatore europeo delle competenze linguistiche).

In questo contesto, una riflessione approfondita deve essere fatta sullo statuto della norma monolingue sulla quale si fondano tutti i dispositivi di controllo della qualità degli insegnamenti linguistici che sono stati citati. Le modalità di funzionamento plurilingui

⁷⁹ A questo proposito si veda Huver E., Springer C (2011), *L'évaluation en langues*, Didier, Paris.

⁸⁰ *Guide for the development of language education policies in Europe – main version*, 6.8; *Guide for the development of language education policies in Europe – executive version*, 6.3. and 5, www.coe.int/lang → Policy instruments..

non vengono prese in considerazione⁸¹ ed è legittimo chiedersi se, in questo modo, il diritto all'educazione e alla uguaglianza siano garantiti ai bambini bilingui e plurilingui. Di fatto, le competenze delle persone plurilingui e, in particolare, degli allievi che appartengono a comunità migranti o che provengono da regioni multilingui, sono misurate solo in riferimento a standard monolingui. Appare, pertanto, alto il rischio di far sembrare questi allievi come incompetenti o di non riconoscere le loro competenze specifiche. Nuovi formati come quelli citati per la valutazione dei progressi degli apprendenti e adattati a diversi gruppi di studenti (valutazione simultanea e trasversale in più lingue, adattata a diversi profili) potrebbero contribuire a garantire che le attività e i repertori degli studenti plurilingui siano adeguatamente valorizzati e gestiti ad un più ampio livello politico e sistemico.

È spesso troppo delicato riuscire a rispondere alla domanda sulla efficacia degli insegnamenti linguistici, ovvero sul rapporto tra le risorse impiegate (numero di ore di corso, numero di insegnanti...) e i risultati medi raggiunti. L'esperienza mostra tuttavia che questa questione politica dipende in larga parte dalle rappresentazioni sociali (compresa quella dei decisori). Ciò che si rileva in occasione di una simile valutazione su larga scala deve essere necessariamente letto e sfumato alla luce di altri fattori rispetto a quelli relativi alla classe (la presenza delle lingue del contesto, la distanza tra le lingue implicate, la condizione socio-economica, il livello di istruzione, ecc.) per permettere una analisi che sia valida. Un approccio olistico agli insegnamenti potrebbe contribuire all'efficacia che si ricerca perché mira a superare le barriere che esistono tra loro e ad estrarli dal gruppo classe (che è un gruppo con età uguali o simili) e dai vincoli dei quadri orari settimanali: introduce l'idea che si apprendono le lingue e i generi discorsivi anche con altre forme, più flessibili e diversificate, di organizzazione curricolare.

Al fine di orientare le scelte relative alla valutazione dei curricula a livello "macro", un approccio analitico basato sui "Profili di politica linguistica" come quello proposto dall'Unità delle Politiche Linguistiche può essere utile: esso potrà dare degli orientamenti plurilingui alle prove a livello nazionale/regionale sia per la/le lingua/e di scolarizzazione sia per le lingue straniere. Una analisi per "Profili" darà anche degli orientamenti che sono fondamentali per una valorizzazione delle lingue regionali, minoritarie, e della migrazione anche attraverso forme di certificazione più adeguate. Una tale analisi favorirà probabilmente un certo realismo per quanto riguarda i profili di competenze che dovrebbero essere calibrati in rapporto alle risorse effettivamente messe a disposizione in un dato contesto e non semplicemente "copiati" da altri paesi o regioni (ad esempio, per le lingue straniere, dei livelli indifferenziati B1, B2, alle volte non realistici date le condizioni di insegnamento, invece di un profilo adattato al contesto dato). Essa potrebbe anche permettere di definire a priori un quadro per valutare l'adeguatezza delle misure organizzative, formative (i docenti) e altri aspetti al fine di articularle sulla base dei risultati ottenuti dagli apprendenti⁸².

⁸¹ Si veda, a questo proposito, Shohamy E., (2011), "Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies", in *The Modern Language Journal*, vol. 95; García O., Baetens Beardsmore H. (2009), "Evaluation and assessment of bilinguals", in García O., *Bilingual education in the 21st Century – A global perspective*, Wiley Blackwell, Chichester, chap. 15; Mueller Gathercole V. C. (2013), *Issues in the Assessment of bilinguals*, Multilingual Matters, Clevedon.

⁸² Per approfondire: *Profil des politiques linguistiques éducatives – assistance du Conseil de l'Europe en matière d'auto-évaluation des politiques linguistiques nationales et régionales* www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques

Le informazioni necessarie da riferire alle performance realizzate dagli apprendenti e ai loro atteggiamenti, alle rappresentazioni degli attori educativi in merito al curricolo e agli apprendenti si situano anche a livello “meso”. Provengono da osservazioni dirette (osservazione in classe), dalla analisi di documenti (testi dei programmi, testi che definiscono gli obiettivi di una determinata scuola, “diario di bordo” della classe tenuto dagli insegnanti...). È anche importante conoscere le rappresentazioni di tutti gli attori coinvolti dalla valutazione (opinione, percezione, critiche e proposte di modifica...). La valutazione a livello “meso” della scuola può inoltre avere diverse funzioni, ovvero:

- valutare all'interno della scuola l'efficacia delle politiche linguistiche e delle scelte fatte;
- orientare queste politiche linguistiche a seconda dei risultati ottenuti;
- permettere alle politiche linguistiche di evolvere a seconda dei bisogni della società e degli apprendenti.

La valutazione può contenere sia aspetti sommativi che formativi. È importante che venga condotta a partire da una politica linguistica a livello di istituzione scolastica chiara ed esplicita e da un profilo di competenze contestualizzato. In conformità con l'approccio olistico dell'educazione plurilingue ed interculturale, tutte le lingue dovrebbero essere prese in considerazione. Può basarsi su certificazioni interne ed esterne, sempre con lo scopo di valorizzare la ricchezza dei repertori degli apprendenti.

2.11. La formazione degli insegnanti

Il ruolo degli insegnanti è cruciale per l'attuazione e il successo di qualsiasi curricolo. È impossibile realizzare un progetto educativo come quello proposto da questa Guida, basato su un approccio trasversale e senza barriere tra le lingue, se non vi è il sostegno pieno da parte degli insegnanti. La revisione dei sillabi, il cambiamento negli obiettivi di apprendimento, la produzione di materiale didattico sono elementi importanti di qualsiasi riforma curricolare. Ma in ultima analisi, gli insegnanti sono i soli responsabili della scelta e della realizzazione di esperienze di apprendimento e di attività significative per gli apprendenti che permettano loro di raggiungere gli obiettivi prefissati.

2.11.1. L'importanza della formazione degli insegnanti

L'attuazione di una educazione plurilingue e interculturale e di una prospettiva trasversale si scontra con una serie di resistenze da parte degli attori sul campo, ovvero da parte degli insegnanti – compresi coloro che lo diventeranno. Queste resistenze possono derivare dalle rappresentazioni sociali o da teorie personali relative alle lingue e alla loro acquisizione: le lingue sono spesso percepite come sistemi omogenei fatti di norme (§ 2.5), vettori dell'unità e della unicità di ogni stato-nazionale e propri di un parlante ideale. L'eterogeneità e il plurilinguismo sono allora automaticamente percepiti come negativi perché essi mettono in pericolo la purezza della lingua ufficiale. Per timore di interferenze, un apprendimento a scompartimenti chiusi, con le lingue separate le une dalle altre, è considerato più opportuno. Una visione monolingue e

chiusa degli apprendimenti linguistici e disciplinari porta analogamente alla paura che l'insegnamento di una lingua si realizzi a scapito di un'altra o che l'insegnamento linguistico si faccia a scapito di altre discipline.

Le resistenze agli approcci plurilingui, senza separazioni e trasversali, sono spesso maggiori a livello di scuola secondaria che a livello di scuola primaria. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, l'insegnamento avviene in modo più integrato, mentre a partire dalla secondaria la specializzazione disciplinare e la pressione normativa si fanno sentire maggiormente; tali pressioni possono portare ad un rifiuto di ciò che può sembrare imperfetto e a concentrarsi più sulle mancanze che sulle risorse presenti. In questo contesto, il modello del parlante nativo ideale resta il punto di riferimento.

Una grande responsabilità ricade quindi sulla formazione dei docenti. L'attuazione di un curriculum per una educazione plurilingue ed interculturale ha bisogno, in primo luogo, di una formazione alle competenze richieste per un insegnamento di qualità delle lingue, cioè un insegnamento che mira a realizzare la migliore acquisizione possibile delle competenze linguistiche in una data lingua tenuto conto dell'età di sviluppo dell'allievo e degli obiettivi fissati a livello ufficiale. Inoltre, si tratterà di incoraggiare gli insegnanti – prendendo sul serio le loro personali teorie – a costruirsi delle rappresentazioni positive delle risorse linguistiche e culturali che ogni soggetto plurilingue possiede e un atteggiamento altrettanto positivo nei confronti di gruppi in difficoltà e dei repertori di cui sono portatori.

L'adesione a questi principi è necessaria per potere sfruttare il potenziale dei concetti pedagogici e didattici e della diversità degli strumenti a disposizione, che si fondano sul principio della trasversalità e che sono stati descritti nei paragrafi precedenti. Saranno, in particolare, oggetto di formazione le seguenti nozioni: il plurilinguismo, la nozione di repertorio e i relativi processi acquisizionali, le dimensioni linguistiche di ogni apprendimento, la capacità di attivare strategie di transfer da una lingua all'altra, da una competenza all'altra, da una disciplina all'altra; la metacognizione nell'apprendimento, in particolare nell'ambito dell'apprendimento della grammatica, un modo diverso di concepire il concetto di norma linguistica, la mediazione con una apertura all'alterità e alla mobilità, altri modi di intendere la valutazione (competenze trasversali, nello specifico quelle plurilingui ed interculturali). Si tratterà anche di incoraggiare gli insegnanti a considerarsi parte di una équipe corresponsabile nello sviluppo plurilingue degli studenti e a praticare, quindi, forme di collaborazione (sia tra insegnanti di lingue intese come discipline sia con gli insegnanti delle altre materie).

2.11.2. Possibili strategie di formazione

Le attuali pratiche di formazione (iniziale e in servizio) degli insegnanti non si adattano spesso per nulla o solo molto parzialmente all'approccio plurilingue ed interculturale. In generale, esse restano confinate in tradizioni monolingui; spesso le frontiere tra le discipline (sia per quanto riguarda le lingue come discipline sia per quanto riguarda le altre discipline) vengono varcate solo a volte.

Benché ogni contesto abbia le sue esigenze e le sue caratteristiche, ogni formazione che miri a mettere in atto un'educazione plurilingue ed interculturale dovrebbe basarsi su alcuni principi comuni. Se la trasversalità, lo sviluppo dei repertori plurilingui e l'apertura alla diversità culturale costituiscono il nucleo del programma di studi per gli allievi, è necessario che diventino anche un principio guida nella formazione dei docenti. Si tratterà allora di definire obiettivi chiari e coerenti con il progetto educativo che si vuole realizzare e creare approcci di formazione innovativi ma pratici a partire da ciò che già esiste.

Obiettivi coerenti con l'educazione plurilingue ed interculturale

I profili dei docenti che collaborano alla messa in atto di un curriculum per un'educazione plurilingue ed interculturale sono molto diversificati. Possono essere insegnanti specialisti o insegnanti generalisti, docenti di lingue come discipline (straniere o classiche, lingue di scolarizzazione come L1 o L2, lingue minoritarie / regionali / della migrazione) o docenti di altre discipline. Alcuni insegnanti possono essere coinvolti in forme di insegnamento bilingue o plurilingue o di CLIL/EMILE (da soli o in presenza con altri), altri no.

Non è il caso di proporre qui un inventario delle competenze da sviluppare per ciascuno di questi profili. Nell'allegato 3 di questa Guida si trovano esempi di competenza e un semplice modello operativo per la loro definizione. Sono anche disponibili diversi quadri di riferimento per diversi tipi di insegnamento. Tutti questi strumenti possono servire come punto di partenza per l'elaborazione di un profilo specifico adatto ad un dato contesto educativo o ad un determinato tipo di insegnamento. Potranno essere utili per determinare i contenuti e l'organizzazione della formazione.

Come esempio, si può presentare il *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden*⁸³ (Modello di quadro delle competenze di base per una formazione linguistica per tutto il personale docente), commissionato dal Ministero dell'Educazione austriaco, elaborato da esperti appartenenti a diverse istituzioni universitarie e pedagogiche e coordinato dal Centro Nazionale delle Competenze austriaco (ÖZS, 2014). Basato sul curriculum austriaco "Plurilinguismo" (*Curriculum Mehrsprachigkeit*, Krumm e Reich 2011⁸⁴) questo modello di formazione mette a disposizione delle istituzioni preposte alla formazione pedagogica (le università e le Alte Scuole di Pedagogia) un quadro di riferimento delle competenze sotto forma di nucleo comune, destinato ai docenti di ogni disciplina. Gli obiettivi di competenza proposti riguardano i saperi relativi all'acquisizione linguistica, il plurilinguismo e la dimensione culturale, i metodi di diagnosi e di valutazione, l'insegnamento delle discipline sensibile alla dimensione linguistica e le azioni di sostegno degli apprendenti vulnerabili. Questo curriculum, che ha una forma modulare, mira sia a trasmettere dei saperi e delle abilità sia

⁸³ http://oesz.at/OESZNEU/UPLOAD/Basiskompetenzen_sprachliche_Bildung_FINAL.pdf.

⁸⁴ Curriculum Mehrsprachigkeit, 2011, Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien, Hans H. Reich, Universität Koblenz-Landau. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>.

a lavorare sulle rappresentazioni al fine di sostenere i docenti nelle loro attività in classi sempre più eterogenee da un punto di vista sociale, culturale e linguistico.

Un altro esempio da citare è il lavoro pionieristico del progetto *Passe-partout* della Svizzera tedesca. Questo progetto promuove l'insegnamento del francese e dell'inglese come lingue straniere nella scuola primaria con un curriculum decisamente basato sui principi di una educazione plurilingue e interculturale. Nell'ambito di questo progetto sono stati elaborati, sulla base su di questi stessi principi, dei quadri di riferimento delle competenze da utilizzare, da una parte, nella formazione didattica e, dall'altra, nella formazione in servizio nelle lingue straniere. Questi quadri sono stati messi a disposizione delle istituzioni impegnate nella formazione iniziale e in servizio del personale docente di lingua straniera della scuola dell'obbligo.

Esperienze

Al fine di permettere ai docenti di mettere in pratica le idee espresse in questa Guida, è evidentemente necessario fornire loro delle spiegazioni chiare, degli strumenti e dei materiali che possono facilitare il lavoro quotidiano in classe. Far vivere loro, nei percorsi di formazione iniziale e in servizio, ciò che essi devono poi trasmettere e far vivere ai loro alunni rappresenta una condizione importante, necessaria alla trasformazione delle rappresentazioni e delle teorie soggettive già richiamate in precedenza. Ecco alcuni esempi di esperienze in tal senso:

- esperienze di formazione in lingua straniera basate sui principi della didattica del plurilinguismo/integrata;
- esperienze di formazione in sinergia tra discipline insegnate di solito in modo a sé stante: questo implica una collaborazione tra i formatori di queste discipline;
- esperienze di gestione autonoma dei propri processi di apprendimento (costruzione di portfolio), per esempio nell'ambito di esperienze di mobilità in cui si usa il *Portfolio Europeo delle Lingue* e l'*Autobiografia degli Incontri Interculturali*;
- esperienza di una pratica plurilingue attraverso l'uso simultaneo di diverse lingue all'interno di un unico corso (per esempio, in una dimensione di intercomprensione);
- esperienza di apprendimento di una lingua non nota o di compiti di produzione linguistica complessi in una lingua che si conosce poco;
- esperienza di creazione di uno scenario curricolare plurilingue per gli alunni del livello di istruzione a cui ci si rivolge;
- esperienza di una articolazione tra ricerca e formazione attraverso dei progetti di ricerca-azione (per esempio, osservazione di apprendenti plurilingui, basata su delle teorie e con strumenti metodologici solidi).

Come esempio si può considerare l'introduzione di un modulo di formazione⁸⁵ nel contesto educativo del Lussemburgo, paese multilingue. Il modulo è destinato a giovani docenti di discipline non linguistiche della scuola secondaria che si confrontano con la sfida del dover insegnare in tedesco e in francese quando nessuna delle due lingue è la prima lingua per la maggior parte degli apprendenti. L'obiettivo della formazione è preparare meglio gli insegnanti a queste situazioni di apprendimento complesse sul piano linguistico e culturale e aiutarli, allo stesso tempo, a rafforzare le loro competenze nella seconda lingua. Il principio guida è l'apprendimento attraverso l'esperienza e la riflessione sull'esperienza. Mentre, da una parte, affrontano in più lingue contenuti che potranno servire loro per insegnare la loro disciplina – i processi di apprendimento di una lingua, gli aspetti delle *literacy* specifiche della loro disciplina, l'interazione finalizzata all'apprendimento, i contesti culturali di apprendimento e la valutazione – dall'altra e nello stesso tempo, i docenti in formazione vengono invitati a immaginare se stessi come apprendenti plurilingui (praticando cioè l'uso simultaneo di diverse lingue durante la formazione) e di portare avanti, in una logica di riflessione, piccoli lavori di ricerca che riguardano le loro pratiche linguistiche e quelle degli alunni nella loro classe.

Forme di organizzazione

Sono possibili diversi formati organizzativi che si possono adattare ai diversi contesti e ai diversi profili degli insegnanti. L'integrazione della prospettiva trasversale può andare dall'introduzione di specifici elementi nelle formazioni già esistenti fino alla costruzione di nuovi percorsi, interamente retti dai principi della trasversalità.

Si possono proporre dei moduli di formazione iniziale o in servizio che riguardano i docenti di diversi ambiti disciplinari. È, ad esempio, il caso di corsi in cui si danno – nell'ambito dei moduli già esistenti o appositamente creati – le basi per una didattica del plurilinguismo per docenti di lingua straniera – questo è l'approccio scelto nella formazione in servizio del progetto svizzero *Passe-partout* che abbiamo citato in precedenza – o ancora, il caso di quando si creano delle sequenze centrate sulla dimensione linguistica degli apprendimenti disciplinari destinati ai docenti delle diverse discipline, come nel modello di formazione lussemburghese esposto in precedenza.

È anche opportuno realizzare dei moduli comuni a tutti gli insegnanti di uno stesso grado di scuola (lingue come discipline e altre discipline) sulla base di un nucleo comune di competenze che riguardano la dimensione linguistica di ogni apprendimento, i processi di apprendimento plurilingue o l'eterogeneità linguistica e culturale. È la modalità proposta dal “Modello di quadro delle competenze di base per una formazione linguistica per tutto il personale docente” sopra illustrato.

La creazione di curricula completi per la formazione iniziale degli insegnanti che integrano diverse discipline, di solito separate o poco coordinate, rappresenta un'altra possibilità. Così, ad esempio, una formazione ad un insegnamento trasversale di due

⁸⁵ Hansen-Pauly, M. (2014), *Formation des enseignants: les questions linguistiques dans les contextes éducatifs multilingues: sensibiliser les enseignants stagiaires de disciplines non linguistiques aux questions de langues et à la dimension culturelle*. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Hansen_M-A_rev14022014_FR.docx.

lingue straniere può sfruttare a fondo le sinergie a livello di pianificazione curricolare con la realizzazione di moduli trasversali in didattica, linguistica applicata e letteratura/cultura comparata. Un curriculum integrato, focalizzato in modo specifico sull'insegnamento bilingue o plurilingue, può essere proposto ai docenti di una lingua come disciplina e di un'altra disciplina (per esempio, le scienze naturali e una lingua straniera).

Ovviamente si possono immaginare altre forme e modelli, anche perché il cambiamento è solo agli inizi. Potendo spesso disporre di una maggiore libertà strutturale rispetto alla scuola pubblica, la formazione del personale docente potrebbe di fatto diventare una forza trainante del rinnovamento curricolare.

Nell'ambito della formazione ma anche al di là delle attività di formazione, l'invito a collaborare e a mettere in rete i docenti e tutti gli attori coinvolti nell'educazione è un compito essenziale. I dirigenti scolastici hanno un ruolo chiave da svolgere in tal senso: essi possono favorire le forme di cooperazione nell'ambito dei dipartimenti disciplinari, necessarie alla creazione di uno *ethos* di istituto favorevole ad un progetto di educazione plurilingue ed interculturale.

Capitolo 3

Pianificare un curriculum per una educazione plurilingue e interculturale

I capitoli precedenti, attraverso la definizione dei principi che devono orientare la costruzione di un curriculum che mira a realizzare una educazione plurilingue ed interculturale hanno posto le basi per la costruzione di un simile curriculum, dandone anche gli elementi costitutivi. Il presente capitolo, in continuità con capitoli precedenti, intende affrontare la problematica dei livelli educativi. In questo capitolo ci occuperemo quindi della suddivisione nel tempo – in *verticale* – dei contenuti e degli obiettivi di una educazione plurilingue e interculturale, delle convergenze tra le lingue e le discipline, livello per livello e anno per anno, e della coerenza complessiva delle scelte curriculari. Quando si parla di curriculum integrato si fa, infatti, riferimento alla continuità nel tempo del corso di formazione e insegnamento, ma anche alla coerenza sincronica – quindi *orizzontale* – per livello e per anno.

Questo capitolo approfondisce anche la descrizione analitica delle possibili scelte e delle decisioni da prendere per integrare in modo progressivo determinate dimensioni dell'educazione plurilingue e interculturale con i curricula attuali. Per ogni tappa della procedura, verranno enunciate le questioni cruciali, si presenteranno delle possibili soluzioni, si rimanderà ad alcuni strumenti già esistenti ma anche ad un strumento nuovo fornendo degli esempi.

3.1. Pianificare curricula per una educazione plurilingue e interculturale nei diversi livelli di istruzione

Questo paragrafo intende proseguire la riflessione curricolare iniziata nel capitolo 1 prendendo come punto di partenza i diversi livelli di scolarità⁸⁶ che verranno visti dal punto di vista dell'acquisizione linguistica. Questo modo di procedere per livelli, pur rimanendo globale, permette di uscire da una riflessione generica e troppo astratta: sarà la base delle riflessioni proposte nel capitolo.

Ad alcune delle componenti curriculari messe in evidenza nel capitolo 1 si aggiunge qui la dimensione esperienziale dell'apprendimento. Si tratta di pratiche che, per quanto

⁸⁶ Per la denominazione di questi livelli, a seconda che si faccia riferimento alla versione in lingua francese o inglese, si usa l'acronimo CITE (*Classification internationale type de l'éducation*) o l'acronimo ISCED (*International Standard Classification of Education*), per la "Classificazione Internazionale Tipo dell'Educazione" stabilita dall'UNESCO: <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-educationFR.aspx>.

possano non essere né molto nuove né costose nella loro implementazione, sembrano adeguate rispetto alla prospettiva che abbiamo adottato in questo testo. Si tratta di esperienze che occorre che gli apprendenti vivano perché possano sperimentare modalità diverse di apprendimento. Un certo numero di queste esperienze è stato qui suddiviso tra i livelli, ma anche altre suddivisioni sono possibili. Gli elementi curriculari e le pratiche proposte dai curricula contribuiscono al progetto educativo più attraverso le loro combinazioni e le loro interazioni che per semplice accumulo. “Fare esperienza di...” può riferirsi sia a specifici eventi sia a processi che si protraggono nel tempo. Numerose di queste esperienze possono dar vita, fin dai primi cicli di scolarità, a forme di attività di riflessione, stimolate o incoraggiate dal docente e possono essere registrate da e per l'allievo (secondo modalità come quelle del *Portfolio Europeo delle Lingue* o altre ancora).

Una rappresentazione schematica – a titolo di esempio e in modo sincronico per ciascuno livello – presenterà una possibile organizzazione di alcuni elementi curriculari, ovvero:

- le lingue presenti e insegnate a scuola con i diversi obiettivi di apprendimento compreso il loro rapporto con le discipline;
- gli ambiti e i tipi di convergenze o elementi di trasversalità (cap.2) che occorre stabilire tra queste lingue e tra le lingue e le discipline scolastiche;
- le esperienze che gli allievi devono fare e gli approcci da utilizzare;
- gli aspetti interculturali qui messi in particolare evidenza, ma che sono spesso trascurati.

Le riflessioni finali riguarderanno il profilo di competenza da raggiungere e le misure da prendere in vista di una loro valutazione.

La scuola, in quanto istituzione, è organizzata per livelli che corrispondono all'età degli apprendenti: a ciascun livello ci si assume anche la responsabilità dello sviluppo cognitivo, affettivo e sociale degli allievi per proporre loro gli insegnamenti più adatti. Ciascun livello è strutturato o per ambiti o aree disciplinari o per discipline scolastiche che variano a seconda degli indirizzi di studio o delle specializzazioni.

In alcuni contesti, il sistema educativo può offrire un insegnamento bilingue di tutte o di una parte delle discipline: è il caso di quando una lingua regionale, minoritaria o (più raramente) di una lingua di migrazione, o anche una lingua straniera è insegnata e usata, allo stesso tempo, come veicolo di insegnamenti disciplinari accanto alla principale lingua di scolarizzazione. In questa forma di insegnamento si deve tener conto del fatto che due lingue vengono usate nel processo di costruzione delle conoscenze e, di conseguenza, dell'importanza di una appropriata e corretta gestione dell'alternanza delle lingue.

A seconda del livello di scolarità, è possibile prevedere l'insegnamento di una prima, di una seconda o anche di una terza lingua straniera, quest'ultima in genere come opzionale. Certi livelli possono anche proporre, per determinati indirizzi, l'insegnamento delle lingue classiche.

3.1.1. Curricolo per la prima infanzia (livello ISCED 0)

Questo livello prevede due tipi di programmi: lo sviluppo educativo della prima infanzia (0 - 2 anni) e l'insegnamento pre-primario (dai 3 anni all'età di ingresso nella scuola primaria). Si tratta di un livello di scolarità non obbligatorio che è presente in modi diversi a seconda dei diversi sistemi educativi pubblici europei. Spazio di scoperta e di socializzazione, la scuola della prima infanzia rappresenta, comunque, una tappa fondamentale per l'educazione plurilingue e interculturale, soprattutto per i bambini di alcuni ambiti sociali o per i bambini che hanno esperienze di migrazione e le cui pratiche linguistiche familiari possono non essere in linea con le varietà e le norme in uso nella scuola e che la scuola sviluppa. In questo senso e dal momento che si tratta di dare a tutti gli allievi accesso ad una educazione linguistica (e semplicemente, ad una educazione) di qualità, una delle prime condizioni da soddisfare è che la socializzazione e la scolarizzazione⁸⁷ del bambino sia garantita e offerta nelle migliori condizioni all'insieme della popolazione coinvolta sia che si tratti di residenti autoctoni permanenti sia che si tratti di famiglie di recente immigrazione. A questo livello di scolarità non si può ancora parlare di "materie" ma piuttosto di "campi di esperienza" e di "ambiti di apprendimento" (o come si voglia altrimenti chiamarli). Il linguaggio svolge un ruolo centrale accanto ad altri codici semiotici come il disegno, il movimento corporeo, la musica, il gioco.

Esperienze di apprendimento

Un certo numero di esperienze permettono di tenere conto dell'età dei bambini e della loro fase di sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. L'elenco di esperienze di apprendimento che segue non deve essere visto come un sillabo ordinato. A seconda dei contesti, possono essere selezionate e valutate le une in rapporto alle altre in modo diverso:

a) diversità e pluralità linguistiche e culturali:

- esperienza, per ogni bambino, di accoglienza da parte dell'insegnante (e degli altri bambini) della sua o delle sue lingue e varietà linguistiche così come della sua espressione⁸⁸;
- esperienza della pluralità di modi di espressione (lingue, varietà, dialetti e socioletti) degli altri, insegnanti e bambini;
- esperienza dei modi di vita di cultura diverse (abbigliamento, alimentazione, espressione musicale, ecc.).

⁸⁷ Questa distinzione terminologica è utilizzata per distinguere tra le situazioni in cui questo livello non fa parte della scuola dell'obbligo e i cui obiettivi principali sono quindi limitati alla socializzazione e le situazioni in cui questo livello si presenta come il primo gradino della scuola obbligatoria, propedeutico alla scolarizzazione dei livelli successivi.

⁸⁸ Questo tipo di esperienza diventa fondamentale per i bambini di parlanti lingue regionali, minoritarie, della migrazione, o varietà della lingua di scolarizzazione considerate non appropriate dalla scuola.

- b) *educazione al rispetto dell'alterità:*
- esperienza dell'ascolto degli altri, ma anche del silenzio;
 - esperienza delle norme dell'interazione di gruppo (non parlare tutti insieme, saper ascoltare e sapersi far capire, ecc.);
 - esperienza e confronto di pratiche di interazione proprie di una cultura (per esempio nei rapporti genitori/figli).
- c) *diversificazione delle forme di espressione:*
- esperienza della relazione tra corpo, parola, ritmo, ecc.;
 - esperienza della espressione attraverso lo spazio, i gesti e i movimenti anziché attraverso la parola (poster, spettacolo teatrale, ascolto di racconti e storie, ecc.);
 - esperienza di prime forme di *literacy* orale (brevi poesie, sketch, racconti) e altre modalità di accesso alla *literacy* (manipolazione e osservazione di diversi tipi di libri, album, ecc.);
 - esperienza di altre forme di *literacy* proprie delle culture rappresentate nella classe o nell'ambiente;
 - esperienza di giochi di ruolo che favoriscono il cambio di registro (simulare situazioni di vita quotidiana, ecc.);
 - esperienza di arricchimento guidato dei mezzi espressivi (articolazione dei momenti di una narrazione, ampliamento e precisione del lessico, ecc.).
- d) *esperienze multimodali e multisensoriali:*
- contatto con diversi sistemi semiologici e grafici (uso di segni e segnali, forme artistiche, musiche non limitate ad una sola tradizione culturale) compresa la comunicazione multimediale;
 - restituzione in modalità espressiva di un contenuto percepito attraverso un'altra modalità sensoriale (ascoltare un brano musicale e parlarne, ascoltare una storia e rappresentarla in un disegno);
 - esperienza della gestualità soprattutto come preparazione all'apprendimento della scrittura.
- e) *lingue straniere:*
- esperienza di una prima lingua e cultura straniera a partire, ad esempio, da filastrocche nelle lingue parlate dagli altri alunni; si va, a seconda dei contesti, dalla sensibilizzazione ludica fino all'immersione precoce.
- f) *riflessività:*
- prime forme di riflessione sulle lingue, sulla comunicazione umana e su manifestazioni culturali che siano alla portata (affettiva e cognitiva) dei bambini.

Si potrà osservare che, in diversi paesi, molte delle attività relative alle esperienze che abbiamo descritto sono comuni. Nella prospettiva che qui abbiamo adottato, si tratta di metterle in evidenza per focalizzare l'attenzione sull'importanza di riconoscere e di valorizzare le diverse forme di pluralità (delle lingue, delle modalità di espressione e comunicazione, delle pratiche culturali) e sui fattori che danno una struttura iniziale a questa pluralità e che contribuiscono all'arricchimento delle capacità linguistiche dei bambini. Infine, in modo complementare rispetto all'indicazione delle competenze da far acquisire, le proposte fatte rendono evidenti la responsabilità degli educatori / insegnanti e le iniziative da prendere.

Esempio di articolazione di elementi curricolari

L'esempio riportato alla pagina che segue (Figura 3), tutt'altro che esaustivo, mostra alcune possibili articolazioni all'interno di un curriculum per il livello ISCED 0 con diversi elementi curricolari. La novità di questa proposta (e di quelle che seguono) consiste nel fatto che il curriculum è qui pensato meno in termini di competenze che l'apprendente deve raggiungere e più in termini di responsabilità e di spirito di iniziativa della persona che ha in carico i bambini a scuola (a questo livello: un educatore o un insegnante a seconda dei paesi). Le priorità messe in evidenza per questo livello riguardano: il partire dal repertorio linguistico e culturale degli apprendenti; la valorizzazione della pluralità e della diversità interna alla classe in vista dell'accoglienza delle identità principali dei bambini; l'acquisizione di competenze nella lingua di socializzazione/scolarizzazione che permetta la costruzione guidata di concetti così come l'eventuale sensibilizzazione ad una prima lingua straniera.

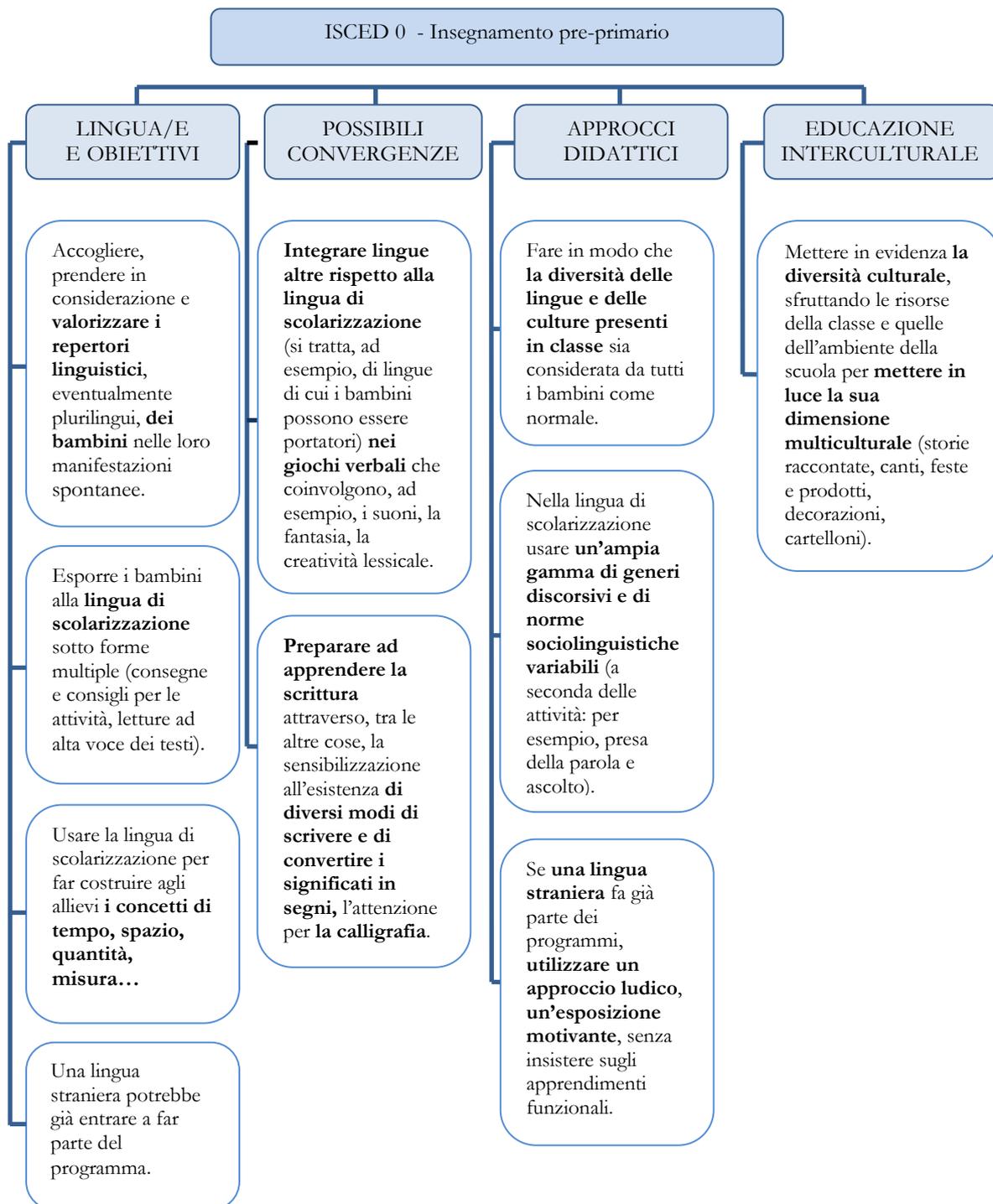
Definizione dei profili di competenza e valutazione

A seconda dei contesti, ci si può chiedere quale sia la soglia da raggiungere oppure quali profili prevedere in uscita da questo primo livello di scolarità in termini di competenze che l'allievo può raggiungere. Ma questa questione va affrontata con estrema prudenza perché, in primo luogo, le età e le modalità di ingresso variano in modo considerevole e, in secondo luogo e soprattutto, perché la diversità di origine e gli ambienti di appartenenza dei bambini comportano delle differenze nei ritmi e nelle modalità di adattamento alla vita scolastica. Sarebbe pertanto non solo prematuro, ma anche rischioso e potenzialmente discriminatorio, fissare dei livelli competenza linguistica per l'ammissione alla scuola primaria. Altri approcci recenti affrontano la questione cercando di assicurare ad ogni bambino, prima del suo ingresso nella scuola primaria, i mezzi per proseguire gli studi con successo, il che è assolutamente coerente con la necessità di dare a tutti accesso ad una educazione di qualità⁸⁹. Ciò a cui si mira, in questo modo, è la responsabilità della scuola nel garantire che il bambino abbia le competenze che ha diritto di acquisire per iniziare il livello successivo, piuttosto che una

⁸⁹ Si veda, ad esempio, Verhelst M. (ed.) (2009), *Framework of reference for early second language acquisition*, Nederlandse Taalunie, Den Haag, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Schoollang_EN.asp → [List of Conference documents](#).

“valutazione” – nel senso comune del termine – delle sue capacità personali, il che potrebbe, in alcuni casi, rimandare ad una precoce stigmatizzazione.

Figura 3. ISCED 0 - Insegnamento pre-primario



In termini generali, è tuttavia possibile affermare che, nella prospettiva di una educazione plurilingue ed interculturale, i bambini che escono dalla scuola dell'infanzia dovrebbero essere stati messi nelle condizioni di prendere consapevolezza:

- del fatto che la scuola, luogo di esplorazione e apprendimento (tra le altre cose), luogo anche di interrelazioni in parte diverse da quelle che si sperimentano fuori dalla scuola, assicura innanzitutto queste esplorazioni, questi apprendimenti e queste interrelazioni per mezzo di una lingua comune principale, una lingua che è, al tempo stesso, variabile e regolata;
- del fatto che la scuola riconosce e accoglie anche altre lingue e varietà, altre forme di espressione e di comunicazione che, in modo complementare rispetto alla lingua diventata comune, possono contribuire alle esplorazioni, agli apprendimenti, alle interrelazioni scolastiche, ma che non hanno nella scuola – nella maggior parte dei casi – lo stesso posto della lingua di scolarizzazione;
- del fatto che la scuola è uno spazio di costruzione delle capacità di apprendere e di agire in questa lingua comune e che questo avviene attraverso testi (orali, scritti, scritti e letti ad alta voce, ecc.), parole, comportamenti verbali, esercizi e una certa autodisciplina anche nelle attività ludiche e creative;
- del fatto che la scuola è aperta alla pluralità sociale e culturale e che questa pluralità costituisce una ricchezza per le esplorazioni, gli apprendimenti e le interrelazioni scolastiche, ricchezza la cui presa in carico presuppone un lavoro di mediazione da parte degli adulti (insegnanti e altri attori della scuola), oltre che tra gli alunni stessi.

Il livello ISCED 0 è, talvolta, caratterizzato da un procedere molto intuitivo per quanto riguarda i profili diversi degli apprendenti, dal momento che le loro competenze vengono spesso apprezzate, ma senza strumenti di osservazione e di valutazione appropriati. È particolarmente importante attrezzare in tal senso gli insegnanti coinvolti non tanto per introdurre delle misure formali o test di accesso ad un altro livello, ma per accompagnare al meglio lo sviluppo linguistico di ogni bambino.

Infine, tra le responsabilità degli educatori/insegnanti vi è anche quella di appoggiare le politiche linguistiche familiari e di incoraggiare le famiglie che parlano “altre” lingue a permettere ai loro bambini di costruirsi una competenza nella lingua d'origine⁹⁰.

3.1.2. Curricolo per l'insegnamento primario (livello ISCED 1)

Scopo fondamentale della scuola primaria, nella maggior parte dei sistemi educativi, è lo sviluppo della *literacy*, il saper leggere / scrivere / fare di calcolo, la presa di coscienza delle funzioni, dei poteri e dei vincoli dello scritto, sia nella costruzione delle conoscenze sia nel successo scolastico e, più in generale, per lo sviluppo personale avendo, in

⁹⁰ Interessanti sollecitazioni perché educatori/insegnanti appoggino il mantenimento delle lingue parlate in famiglia sono proposte dal *European portfolio for student teachers of pre-primary education* (Portfolio Europeo per gli Educatori e le Educatrici nel pre-primario - la dimensione linguistica e l'educazione plurilingue e interculturale)(PEPELINO), elaborato dal Centro Europeo di Lingue Moderne (ECML):
<http://www.ecml.at/> → <http://www.ecml.at/F2English/tabid/1274/language/en-GB/Default.aspx>.

prospettiva, l'inserimento nel mondo del lavoro, la partecipazione alla vita democratica, l'apprezzamento culturale. L'educazione alla scrittura (e non solo l'imparare a scrivere) è assolutamente necessaria per una educazione di qualità. Tuttavia, le competenze relative allo scritto non devono essere insegnate a scapito di un lavoro sulle pratiche e sulle rappresentazioni dell'orale, di cui è necessario evidenziare la complessità e la diversità così come il ruolo determinante che esso svolge dentro e fuori la scuola. Le abilità orali a scuola sono spesso considerate come un "dato" e la correzione delle performance è ritenuto più importante della costruzione di capacità discorsive. È quindi fondamentale, soprattutto per i giovani le cui lingue familiari non sono le lingue principali di scolarizzazione e le cui produzioni orali possono essere stigmatizzate più che riconosciute e sviluppate dalla scuola, che le capacità di produzione e di interazione orale non siano in nessun modo trascurate, ma che vengano continuamente sviluppate in stretto rapporto con il lavoro sulla scrittura, evitando, tuttavia che questo diventi un modello per la produzione orale a scuola. Infine, una prima lingua straniera viene generalmente introdotta se questo ancora non è avvenuto nel grado di scolarità precedente.

L'insegnamento primario mette gli allievi davanti ad ambiti disciplinari ampi o a materie la cui lingua di scolarizzazione viene usata in modo euristico per la costruzione dei concetti (in geografia, in storia, in matematica, in scienze, ecc.). La lingua dell'insegnante, del manuale e di altri supporti (comprese le nuove tecnologie) si fa più precisa, più tecnica, più specialistica, staccandosi dall'esperienza del linguaggio quotidiano e coinvolgendo nuove forme testuali orali e scritte. Il repertorio linguistico dell'allievo si arricchisce così di queste forme discorsive (§ 2.8) almeno per quanto riguarda la loro ricezione. Alla semplice narrazione, ancora molto presente, si aggiungono e si sostituiscono le forme più obiettive della descrizione, della definizione, della spiegazione, della giustificazione...

Esperienze di apprendimento

L'elenco che segue propone delle esperienze sia nell'ambito dello scritto che dell'orale.

a) apprendimento della lettura e della scrittura / literacy

- acquisire consapevolezza delle differenze e delle specificità delle attività linguistiche: lettura e scrittura (due attività linguistiche con funzioni diverse che sono utili e complementari in tutti i processi di apprendimento);
- scoprire e sperimentare le varie funzioni della parola scritta (come mezzo per superare la distanza fisica e temporale, conservare la conoscenza e il passato, la storia; come strumento euristico e ludico; come strumento di calcolo);
- introdurre alla parola scritta (la codificazione e la variazione dei rapporti tra suoni/segni grafici/significati, gli aspetti funzionali e le dimensioni estetiche, la calligrafia, le poesie grafiche, ecc);
- scoprire e osservare la pluralità dei sistemi grafici (partendo dalla diversità delle lingue presenti nel repertorio degli allievi);

- cominciare a riflettere sui generi discorsivi praticati a scuola (libri di testo, relazioni, esposizione orale in classe, interazione verbale all'interno dei gruppi, ecc.) e fuori (media, ecc.), comprese le forme di discorso legate alle nuove tecnologie;
 - fare esperienze relative alla diversità di generi e forme di *literacy* in altre culture.
- b) *perfezionamento dell'ascolto e dell'espressione orale (lingua orale)*
- consapevolezza dell'importanza dell'ascolto attento della parola degli altri, formulazione di ipotesi sul significato e individuazione di segnali sonori (educazione all'ascolto);
 - esperienza delle somiglianze e delle differenze di suono tra più lingue (L1, lingua di scolarizzazione, lingua straniera studiata, lingue presenti nei repertori degli alunni, altre lingue ancora);
 - prima riflessione sulla pluralità di generi testuali destinati all'ascolto in contesto scolastico (enunciati, routine come domanda-risposta-valutazione, esposizioni, racconti, forme di interazione di gruppo...) e extrascolastico (conversazioni, discussioni...) comprese le nuove forme legate alle tecnologie;
 - osservazione e consapevolezza delle differenze di registro nella comunicazione orale quotidiana a scuola e al di fuori della scuola, e delle loro variazioni a seconda delle lingue e delle culture;
- c) *riflessione metalinguistica e metaculturale*
- apprendere ad usare diversi strumenti metalinguistici (dizionari, lessici specialistici, compresi quelli che fanno ricorso a supporti multimediali);
 - apprendere ad usare strumenti metaculturali (atlanti, enciclopedie, documenti audiovisivi);
 - fare esperienze relative alle varietà della lingua di scolarizzazione (varietà storica, geografica, sociale, scritta/orale, ecc.); consapevolezza della relatività storica delle norme ortografiche così come delle loro funzioni grammaticali, comunicative e sociali;
- d) *decodifica e uso di risorse semiotiche non linguistiche*
- osservazione e interpretazione delle convenzioni e del funzionamento di modalità semiotiche diverse dalla lingua naturale: diagrammi, istogrammi, tabelle a doppia entrata, in rapporto alla costruzione di conoscenze disciplinari (storia, geografia, scienze della terra, ecc.) e agli usi sociali comuni (stampa e altri media);
- e) *sensibilizzazione ai testi letterari e all'espressione personale*
- sensibilizzazione continua ai giochi di parole, alla forma e alla qualità di testi letterari in grado di stimolare la percezione sonora e visiva, l'immaginazione, la

voglia di memorizzare, di condividere, di rappresentare, di scrivere e di leggere da sé altri testi;

f) *autovalutazione e valutazione tra pari*

- usare il “diario di bordo” personale, o un’altra forma di registrazione e di documentazione dei lavori realizzati e della riflessione personale sul percorso di apprendimento svolto;
- sensibilizzare all’auto-valutazione, alla valutazione di e con coetanei; far sviluppare pratiche di portfolio personale (di formato scritto convenzionale, digitale, multimediale);

g) *educazione linguistica e interculturale globale*

- esperienza di attività di sensibilizzazione alle lingue e di apertura alle lingue;
- presa di coscienza dei rapporti di distanza e di vicinanza tra le lingue, delle possibilità di intercomprensione parziale tra lingue vicine;
- esperienza di attività atte a favorire il confronto tra fenomeni specifici di altre culture;

h) *lingue straniere*

- esperienza delle prime fasi di apprendimento orale e scritto di una lingua straniera in rapporto con la presa di coscienza della *multi- e pluriliteracy*;
- esperienza di fenomeni propri ad una cultura espressi nella lingua straniera e confronto con fenomeni simili nell’esperienza dei bambini;
- stabilire rapporti, attraverso la riflessione, tra una lingua straniera e la lingua di scolarizzazione (a proposito di prossimità o di distanza a seconda dei casi);
- esperienza di forme semplici di insegnamento e di pratiche bilingui (uso effettivo della lingua straniera nell’ambito di alcune attività e apprendimenti).

Questa lista non è né esaustiva né intende stabilire delle gerarchie. Essa riguarda solo alcune dimensioni dell’educazione linguistica nel progetto educativo più ampio della scuola primaria. Tuttavia, può apparire troppo ambiziosa per questo livello scolastico e di natura tale da appesantire il curriculum ad eventuale svantaggio degli apprendenti più vulnerabili. Questo rischio va naturalmente preso in considerazione, ma il nostro punto di vista, in termini di diritti all’educazione, è che

- l’educazione linguistica, nel momento in cui si sviluppano le capacità di scrittura e di lettura, è determinante per proseguire negli studi;
- è perciò importante che questo sviluppo avvenga in relazione con le capacità e le risorse di cui dispone il bambino e non “a compartimenti stagni” come se queste non esistessero;

- i progressi nella padronanza della lingua di scolarizzazione dipendono dal prendere in considerazione le aree di variazione linguistica che caratterizzano ogni lingua (diversità e variabilità) e della constatazione che è su queste aree di variazione che si posizionano i diversi tipi di regole e norme che è importante conoscere e padroneggiare (§ 2.5);
- l'arricchimento necessario e sistematico delle capacità lessicali, sintattiche, discorsive richiede un lavoro metodico e regolare che, lungi dall'essere limitato all'esercizio linguistico fine a se stesso, trae vantaggio dall'essere strettamente articolato alle attività, agli apprendimenti e agli usi delle altre materie scolastiche;
- questa diversità/variabilità della lingua comune di scolarizzazione sarà meglio percepita e la comprensione/padronanza complementare delle regole e delle norme sarà meglio garantita se l'apertura plurilingue e interculturale prosegue e si rafforza anche a questo livello scolastico;
- la scuola primaria è per eccellenza il luogo in cui questo approccio, al tempo stesso integrativo e strutturante, può essere messo in opera con modalità variabili a seconda dei contesti e delle culture educative.

Esempio di articolazione di elementi curricolari

L'esempio che si propone alla pagina che segue (Figura 4), centrato su una prima sensibilizzazione alla lingua usata a scuola nell'insegnamento delle diverse discipline, mira contemporaneamente a farsi carico dei repertori degli apprendenti e alla presa di coscienza da parte loro della variabilità interna alla lingua di scolarizzazione e degli usi sociali della lingua. L'apprendimento degli usi formali e "accademici" della lingua di scolarizzazione lungi dall'imporsi in modo prescrittivo o, peggio ancora, in modo stigmatizzante, deriva quindi da una riflessione critica sulle pratiche sociali delle lingue.

Profili di competenza e valutazione

A differenza di quanto è stato detto a proposito della scuola dell'infanzia sembra auspicabile e legittimo che dei profili in uscita dalla scuola primaria – in termini di competenze plurilingui e interculturali – vengano definiti in modo che il passaggio, spesso delicato, ad altri cicli di scolarizzazione si realizzi in condizioni favorevoli. Che si parli di soglia, di zoccolo comune di base, di competenze minime, di pre-requisiti, di standard (e per quanto ciascuna di queste denominazioni rimandi a concetti, pratiche e modalità di descrizione e di valutazione sensibilmente diverse e distinte tra loro) ciò che conta, in rapporto ad una educazione di qualità, si riassume in alcuni principi:

- occorre garantire una valutazione delle capacità linguistiche degli allievi e una autovalutazione delle loro capacità interculturali;
- questa valutazione non può riguardare le sole conoscenze linguistiche e culturali formali, ma deve riguardare saperi e saper fare linguistici ed interculturali in rapporto sia agli apprendimenti scolastici nella loro diversità sia agli usi sociali esterni alla scuola;

Figura 4. ISCED 1 - Insegnamento primario



- essa riguarda l'identificazione di competenze linguistiche (linguistiche e semiotiche, comunicative e riflessive) e interculturali che vengono effettivamente messe in atto nella costruzione delle conoscenze scolastiche nei diversi ambiti disciplinari;
- tiene conto delle forme di interazione e dei generi discorsi attraverso i quali la lingua di scolarizzazione (come disciplina tra le altre o come mezzo di insegnamento delle altre materie) si attualizza diversamente nella scuola;
- riguarda anche i rapporti tra la lingua comune di scolarizzazione e le altre lingue presenti nella scuola;
- si realizza con forme e modalità diverse: valutazione periodica e valutazione continua, auto ed eterovalutazione, prove/test e portfolio/dossier;
- è contestualizzata (tenuto conto della variabilità delle età e dei livelli in uscita dalla primaria, della diversità dei curricula e dei contenuti di insegnamento), ma sarebbe opportuno che si riferisse, anche se solo parzialmente, a descrizioni/descrittori largamente riconosciuti e validati.

Nel quadro di una educazione plurilingue ed interculturale, la dimensione interculturale (che riguarda gli atteggiamenti, le inclinazioni, le rappresentazioni relative all'altro e all'alterità) diventa difficilmente oggetto di una valutazione attraverso prove e test formali. Ora sarebbe auspicabile che questa sensibilizzazione e questa percezione/riflessione interculturale venisse avviata nella scuola primaria (prolungando ciò che è stato possibile realizzare nel livello ISCED 0). È il curriculum che può proporre, negli anni della primaria, esperienze e incontri che sono in grado di suscitare contatti intra- e interculturali, di permettere la presa di coscienza dei pregiudizi e degli stereotipi e di sviluppare una migliore comprensione e un riconoscimento maggiore della diversità delle culture a partire da quelle presenti nella scuola e nell'ambiente scolastico. Queste esperienze e questi incontri possono essere inseriti, in linea di massima, nei programmi ordinari (esplorazione dell'ambiente, approccio storico, educazione artistica, testi letterari, ecc.) (§ 2.9) e possono essere inseriti in un dossier o portfolio.

3.1.3. Curriculum per il primo e il secondo ciclo dell'insegnamento secondario (livelli ISCED 2 e 3)

Si sa che il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria (o meglio il passaggio tra i primi e gli ultimi anni dell'istruzione obbligatoria) avviene, a seconda dei paesi, ad età diverse, di solito nel periodo della preadolescenza o della adolescenza. Questi momenti di passaggio hanno un loro peso sulla progettazione e sui contenuti del curriculum. Si tratta, infatti, di rispondere ad una doppia esigenza:

- da una parte, una certa continuità deve esistere tra i livelli ISCED 1 e 2 per quanto concerne l'educazione linguistica, prendendo in considerazione le prospettive indicate a proposito della scuola dell'infanzia e primaria. I tipi di esperienze elencati qui sotto rimandano dunque a degli elementi che si aggiungono – e che finiscono per renderle anche più complesse – al numero consistente di esperienze citate a proposito del livello ISCED 1;

- dall'altra, intervengono dei fattori di differenziazione già sottolineati: una crescente autonomia e separazione tra gli insegnamenti disciplinari, con corsi impartiti, in modo più o meno graduale, da docenti specializzati; introduzione di nuove discipline tra cui una seconda lingua straniera. E tutto ciò modifica l'approccio alla costruzione delle conoscenze.

A seconda del paese, l'obbligo scolastico termina in un punto o in un altro di questi due livelli ed è seguito da diverse opzioni possibili: la prosecuzione degli studi in corsi di istruzione generale che portano a studi superiori (si tratta di percorsi lunghi e spesso percepiti come più prestigiosi) o negli indirizzi professionali (più o meno brevi e con più o meno sbocchi verso studi successivi) che preparano a professioni e ad attività specializzate. Oppure ancora – dato problematico per alcuni paesi – l'abbandono precoce degli studi senza un titolo di studio o una qualifica professionale da parte di alcuni giovani che prepara la strada alla disoccupazione giovanile, le cui percentuali si fanno allarmanti in parecchi paesi europei, e alle difficoltà di inserimento positivo nella vita sociale. È questa la ragione per la quale la scuola ha la responsabilità di fornire a questi (giovani) adolescenti un orientamento – inteso come percorso educativo efficace in cui l'apprendente gioca un ruolo attivo e creativo – nel corso di entrambi i livelli, in un'azione di mediazione, sempre più importante, tra scuola e mondo del lavoro. Questa azione di mediazione comprende l'educazione linguistica le cui sfide per il futuro personale e professionale degli apprendenti diventano più complesse e più pressanti.

Esperienze di apprendimento

In questa parte del testo, i livelli ISCED 2 e 3 vengono trattati insieme non tanto per trascurare le differenze esistenti tra i curricula di questi due gradi di istruzione sia a livello sincronico (continuità orizzontale) sia a livello diacronico (continuità verticale), quanto piuttosto per indicare che, in ogni momento del percorso e qualunque sia la sua natura, i sistemi educativi dovrebbero garantire all'insieme della popolazione scolastica occasioni di apprendimento attraverso esperienze come quelle qui sotto presentate. Non serve sottolineare che, a seconda dell'età e delle inclinazioni degli allievi, queste esperienze cambiano sia nelle forme che esse assumono concretamente sia rispetto agli obiettivi a cui rispondono.

Tra le attività più importanti che i curricula esperienziali devono prevedere in queste fasi di scolarizzazione, vi sono quelle di mediazione, di interpretariato, di valutazione di testi e documenti di vario genere. Queste attività linguistiche riguardano generi scolastici e "accademici", ma hanno una loro rilevanza anche rispetto ad usi sociali extra scolastici. In modo complementare, questa fase della scolarizzazione deve inoltre prevedere un rafforzamento delle attività di riflessione, metalinguistiche e, soprattutto in certi indirizzi, una maggiore apertura a generi testuali legati a pratiche tecniche o pre-professionali.

Qui si prenderanno in considerazione, tenendo conto delle diverse dimensioni e seguendo una classificazione sommaria, i seguenti elementi:

a) *mediazione, interpretariato, valutazione*

- svolgere attività di mediazione linguistica (scrivere il resoconto di un dibattito orale, riassumere in una lingua un articolo letto in un'altra lingua, esporre un argomento a partire da qualche appunto scritto, tradurre una conversazione rivolta ad una terza persona che non conosce la lingua in cui essa si svolge, ecc.); passare da modalità semiotica ad un'altra (dal testo allo schema, ecc.);
- svolgere attività di mediazione interculturale (spiegare valori e comportamenti propri di una cultura a membri di un'altra cultura, giungere ad un compromesso tra interpretazioni opposte di avvenimenti o comportamenti);
- svolgere attività di interpretariato (commentare un testo, letterario o non letterario, considerandone la portata storica, morale, sociale; spiegare le implicazioni di una scoperta scientifica; commentare grafici, tabelle che mostrano tendenze economiche, ecc.);
- svolgere attività di valutazione (esprimere un parere estetico, motivato, su un testo letterario, analizzare in modo critico una trasmissione televisiva, un articolo di giornale, la qualità di un dibattito politico, un'opera d'arte) e di auto- o etero-valutazione (di compiti e attività scolastiche, individuali o collettive); discussione su diversi modi di rappresentazione semiotica di uno stesso fenomeno;
- fare esperienza pratica e analitica di passaggi da una lingua ad altre (ad esempio: la “stessa” poesia nella lingua originale e in diverse traduzioni);
- fare esperienza di contatti e di passaggi tra lingue (in occasione di incontri interculturali – dal vivo o virtuali, in presenza o a distanza);

b) *riflessione metalinguistica e metaculturale*

- osservazione di diverse grammatiche a proposito di “uguali” funzionamenti linguistici o fatti grammaticali (e relativizzazione delle descrizioni e delle terminologie a seconda delle prospettive e dei punti di vista);
- lavori di educazione linguistica (approccio integrato tra le discipline linguistiche, lingua di scolarizzazione e altre lingue, che preveda, tra le altre cose, attività di riflessione metalinguistica e metacomunicativa) e di sviluppo di competenze trasversali;
- riflessione su forme e funzionamenti linguistici messi in atto durante e a proposito di attività di mediazione, interpretariato, valutazione come quelle sopra citate;
- riflessione sulle variazioni culturali nelle connotazioni e nella formulazione di concetti e sulle difficoltà, o anche sulla impossibilità, di alcune traduzioni;
- analisi critica delle motivazioni etiche/morali di comportamenti presenti nel proprio ambiente culturale e in altri (percezione critica della relatività culturale, capacità di impegnarsi);
- consapevolezza, grazie anche agli apporti delle altre discipline (storia, geografia, filosofia, diritto, ecc.), del peso diverso delle lingue e dei rapporti di forza che si

stabiliscono tra di esse nella società e, più in generale, a livello politico, economico, culturale, ecc. e dei fattori che li determinano;

c) *diversificazione delle modalità di apprendimento delle lingue*

- esperienze di insegnamento bilingue e lavoro su dossier e supporti multilingui; ricerca di documenti con l'aiuto di fonti in diverse lingue imparate in classe o altrove;
- espansione del repertorio delle lingue imparate, compreso quello appreso nelle lingue classiche;
- apprendimento autonomo, ad esempio in un centro di documentazione, dei rudimenti di una lingua straniera;
- riflessione sull'uso di risorse di diverso tipo (scolastico ed extra scolastico) per l'apprendimento e il perfezionamento nelle lingue;
- soggiorni linguistici e culturali (preparazione, monitoraggio, diari di bordo individuali e collettivi, raccolta empirica di dati di tipo culturale) e/o scambi internazionali virtuali;
- stage presso imprese e/o all'estero per le scuole professionali;
- pratica di generi testuali e di formati comunicativi in relazione con attività tecniche e con la preparazione a mestieri e a professioni che implicano l'uso di supporti linguistici particolari (progetti, simulazioni digitali, preventivi, contratti, ecc.); analisi delle attese culturalmente marcate negli scambi commerciali (statuto dei contratti, ecc.);

d) *progetti, attività e realizzazioni collettive*

- dibattiti preparati e costruiti o improvvisati su questioni di attualità seguiti da una valutazione sul loro svolgimento, le argomentazioni portate, il livello di informazione necessario, ecc.; esperienza – e riflessione su – di modalità culturali diverse di discussione e di argomentazione;
- indagini esterne, realizzate da piccoli gruppi; condivisione, elaborazione dei risultati, riflessione e valutazione collettiva;
- progetti, come il giornalino di classe, il libro delle poesie, la realizzazione multimediale, che implicano il lavorare in gruppo, la distribuzione dei ruoli e delle responsabilità, la negoziazione e la presa di decisioni.

Le esperienze descritte a proposito del livello secondario implicano spesso o rendono possibile l'uso di più lingue o varietà linguistiche, la messa in atto delle capacità plurilingui degli alunni, l'attenzione per attività e osservazioni a carattere interculturale. Si può inoltre notare che alcune di queste esperienze, a seconda di come vengono pedagogicamente trattate, contribuiscono al progetto educativo nel suo insieme, rispondono alle finalità di partecipazione democratica e di apertura nei confronti della diversità e favoriscono la coesione sociale oltre che lo sviluppo della responsabilità individuale.

Esempio di articolazione degli elementi curricolari di livello ISCED 2

La proposta curricolare, schematizzata nella pagina che segue (Figura 5), mira a valorizzare le convergenze possibili tra le lingue insegnate a scuola e tra le lingue (in particolare, la lingua di scolarizzazione) e le discipline scolastiche e a far acquisire agli allievi strategie autonome di apprendimento attraverso la riflessività metalinguistica contrastiva.

Esempio di articolazione degli elementi curricolari di livello ISCED 3

Questo livello è in generale situato dopo i livelli dell'obbligo e si caratterizza per la diversificazione dei corsi (insegnamento generale, insegnamento tecnico, insegnamento commerciale, ecc.) a seconda di modalità e a livelli molto variabili nei contesti nazionali o regionali. La proposta curricolare che viene presentata nella pagina che segue (Figura 6) insiste ancora molto, da una parte, sulle convergenze tra le lingue e sull'arricchimento del repertorio, ma dall'altra si apre più ampiamente sulle pratiche linguistiche collegate alla costruzione di conoscenze – sia in lingua di scolarizzazione sia in lingue seconde o straniere – e sulle pratiche sociali delle lingue al di fuori dei contesti scolastici.

Profili di competenza e valutazione

In modo analogo a quanto detto per il livello 1 è auspicabile e legittimo che vengano definiti dei profili in uscita – in termini di competenze plurilingui e interculturali – al termine del livello 2 per facilitare l'orientamento successivo degli apprendenti e all'uscita del livello 3 in modo da certificare le competenze acquisite in vista del proseguimento negli studi superiori o dell'ingresso nel mondo del lavoro. I principi a cui questa valutazione si può ispirare sono gli stessi di quelli enunciati per la fine del livello 1 (§ 3.1.2). Naturalmente se, da una parte, i metodi e i criteri per stabilirli sono identici, dall'altra è anche possibile che questi profili di competenza siano adattati allo sviluppo cognitivo specifico di ciascun livello di età e che siano messi in relazione con i percorsi di apprendimento effettivamente svolti nelle diverse lingue e discipline. Anche le competenze cosiddette parziali dovranno trovare un posto nella valutazione: contrariamente a quanto afferma una ideologia monolingue che ancora modella l'insegnamento delle lingue e che ha come modello il parlante nativo, non si tratta di competenze “al ribasso”, ma di competenze reali che possono essere anche molto specifiche e approfondite in una singola abilità linguistica e direttamente utili, pronte all'uso per soddisfare bisogni specifici, e che costituiscono anche la base per apprendimenti e possibili successivi sviluppi. Occorre sottolineare quanto sia importante che la valutazione e la certificazione riguardino anche le competenze che gli allievi hanno nella loro lingua materna e, nel caso di lingue dialettali, nella lingua di riferimento⁹¹. Questo permetterebbe di valorizzare, come capitale culturale e linguistico, delle risorse troppo spesso trascurate che potrebbero però costituire un patrimonio utile per l'intera comunità in numerosi ambiti.

⁹¹ Il tedesco potrebbe essere considerato lingua di riferimento per l'alsaziano. Nel caso dell'arabo dialettale, per esempio, la lingua di riferimento è l'arabo classico.

Figura 5. ISCED 2 - Primo ciclo dell'insegnamento secondario



Figura 6. ISCED 2 - Secondo ciclo dell'insegnamento secondario



3.1.4. Il Curricolo per percorsi professionali brevi (livello 3)

La proposta curricolare qui esposta, per quanto generale, si presta a delle applicazioni, con adattamenti, sia all'insegnamento di tipo generale sia all'insegnamento professionale. Occorre tuttavia accompagnare questa proposta con alcune considerazioni relative all'insegnamento secondario professionale di breve durata i cui curricula si caratterizzano spesso rispetto a quelli di altri indirizzi:

- per una scarsa attenzione a certe dimensioni dell'insegnamento della lingua di scolarizzazione: ci si riferisce, in particolare, ad approcci di motivazione alla lettura e alla letteratura necessari alla formazione continua e allo sviluppo di competenze orali⁹² anche nei generi testuali formali (indispensabili nella vita adulta) e professionali (utili nelle professioni che verranno praticate);
- per una offerta di lingue straniere più limitata nel numero delle opzioni possibili e/o più ridotta nel numero di ore di insegnamento;
- per non tenere sufficientemente conto – sia nella lingua di scolarizzazione sia nella(e) lingua(e) straniera(e) – dei bisogni linguistici presenti in ciascuna cultura professionale e indispensabili nell'esercizio di una data professione;
- per tener separate le discipline generali (di cui le lingue fanno parte) dalle discipline professionali quando, invece, una loro armonizzazione potrebbe non solo portare beneficio all'insieme degli apprendimenti, ma soprattutto contribuire alla messa in opera di una vera cultura professionale e, nell'ambito della stessa, delle competenze professionali;
- per l'assenza di una integrazione degli aspetti interculturali che, nella prospettiva che abbiamo sopra richiamato, fanno parte delle competenze professionali necessarie, tra l'altro, in caso di mobilità.

Queste tendenze possono essere considerate come aspetti di un problema più generale radicato nella rappresentazione che si può avere di questo tipo di formazione, del suo pubblico e delle sue caratteristiche. L'ingresso in alcuni indirizzi professionali è, infatti, in alcuni sistemi educativi, molto spesso, più che una questione di scelte individuali realizzate sulla base dei talenti e delle aspirazioni degli apprendenti, una scelta obbligata determinata dall'insuccesso scolastico o da bassi risultati ottenuti nei cicli precedenti.

La situazione dell'insegnamento delle lingue è, in questo settore, paradossale per diverse ragioni, poiché questi apprendenti – spesso meno dotati degli altri – sono destinati, prima dei loro compagni inseriti in altri indirizzi di studio, ad un ingresso più precoce in un mondo del lavoro caratterizzato dalla complessità, dalla competitività, dalla mobilità, in cui la componente linguistica è importante e talvolta, vitale. Si tratta dunque di apprendenti ai quali occorrerebbe insegnare di più, in modo più rapido e secondo modalità diversificate sia nell'ambito dell'educazione linguistica globale che delle lingue. Queste lacune, che riguardano l'insegnamento linguistico e ambiti affini,

⁹² In effetti, molti curricula scolastici possono essere criticati per la debole attenzione prestata alla lingua parlata e ai generi discorsivi che sono specifici dell'orale.

privano gli apprendenti di questi indirizzi di studio di mezzi di formazione della persona e di strumenti che possono favorire la loro formazione permanente e continua.

Queste due dimensioni, formativa e professionale, dell'insegnamento delle lingue non possono che andare di pari passo e dettare scelte pedagogiche e didattiche pertinenti per questo pubblico scolastico, in grado di soddisfare i suoi bisogni e in linea con una educazione linguistica globale fondata su dei valori.

3.2. Elaborare e implementare un curriculum per una educazione plurilingue e interculturale

L'elaborazione e l'implementazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale implica correlare tra loro i programmi delle diverse discipline scolastiche finora elaborati gli uni indipendentemente dagli altri (le lingue di scolarizzazione, le lingue straniere, le altre discipline, ecc.). Questo ne rende la costruzione ancora più complessa. Concretamente, la decisione di introdurre un curriculum che corrisponda alle finalità e agli obiettivi dell'educazione plurilingue e interculturale (§ 1.1) dovrebbe prendere la forma di un lavoro che evolve progressivamente, nel medio e nel lungo termine, e non presentarsi in netta rottura con l'esistente. L'analisi dell'esistente costituisce una tappa preliminare indispensabile se si lavora in una logica di innovazione "per piccoli passi" e non in quella del "tutto o niente".

3.2.1. Il ruolo dei diversi livelli di intervento

L'elaborazione di un curriculum impegna tutti i livelli del sistema educativo (§ 1.2.2). La presentazione dal livello "macro" al livello "nano" adottata in questo capitolo è determinata dall'importanza determinante dei valori la cui scelta appartiene alla dimensione politica. Può sembrare che essa privilegi delle decisioni centrali (a livello nazionale, per esempio quello dei ministeri o delle direzioni generali dell'educazione) ma in nessun caso, essa deve essere considerata come la procedura da scegliere in modo sistematico.

In funzione delle tradizioni educative e seguendo le tendenze attuali a favore del decentramento decisionale e organizzativo, fondato sui principi della democrazia partecipativa, non si possono trascurare approcci che, se non del tutto "dal basso verso l'alto", basandosi sull'esperienza dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, favoriscono la condivisione delle responsabilità e la costruzione collettiva del curriculum in collaborazione con e tra gli "operatori sul campo".

Il processo decisionale può anche essere condiviso tra livelli diversi: ad esempio, a livello politico la scelta dei principi o delle modalità di valutazione degli apprendimenti, a livello di entità inferiori al livello nazionale⁹³ la scelta degli scenari curriculari (§ 3.8), a livello di istituzioni scolastiche, o di ogni altra ripartizione in funzione della struttura del

⁹³ Per economia espressiva useremo d'ora in poi il termine iperonimico "regione".

sistema educativo, la scelta delle metodologie o dei contenuti. Toccherà ad ogni Stato o regione, a seconda della sua configurazione amministrativa e a seconda della suddivisione dei poteri decisionali, definire a che livello si situano le decisioni da prendere e assicurare una certa coerenza di insieme delle scelte.

3.2.2. Il ruolo dei diversi attori nella implementazione del curriculum plurilingue e interculturale

L'implementazione di un curriculum plurilingue e interculturale, forse più di altri tipi di curriculum, implica prevedere numerose misure che ne assicurino la riuscita, in particolare perché esso ha come obiettivo stabilire rapporti tra le materie. Al fine di assicurare la massima coerenza si tratterà, idealmente, di:

- informare tutti i soggetti coinvolti, in modo collettivo e condiviso, delle sfide di questa riorganizzazione e delle modalità di organizzazione e di implementazione;
- assicurare la coerenza delle scelte educative per anno di insegnamento e attraverso le discipline (coerenza orizzontale), per cicli scolastici (nel tempo: coerenza verticale o longitudinale), tra le finalità e gli obiettivi, le procedure (approcci, metodi), i materiali didattici e gli esami/titoli di studio (coerenza curricolare globale);
- accompagnare l'innovazione con la ricerca scientifica, ad esempio, con progetti di ricerca-azione che coinvolgono attivamente i docenti, con la messa in rete di enti di ricerca e delle scuole, ecc.;
- formare i quadri nazionali e regionali, i dirigenti scolastici e gli altri responsabili a livello intermedio;
- adattare al progetto i centri di risorse, i laboratori linguistici, ecc.;
- sensibilizzare a questa prospettiva la società civile e il contesto sociale immediato;
- recensire le risorse disponibili a livello locale che potrebbero essere coinvolte;
- assicurare la comunicazione e la concertazione con i decisori educativi, la società civile e il contesto locale e regionale: docenti di lingue, di altre discipline, genitori di alunni, amministratori locali. La concertazione deve avvenire tra tutti gli attori di ogni disciplina e tra le discipline, deve riguardare ogni anno e ogni ciclo di istruzione.

La formazione di tutti i docenti è un fattore cruciale: una formazione comune con un lavoro di fondo sulle rappresentazioni che i docenti hanno dei repertori plurilingui e dell'interculturalità, una formazione sulle conoscenze dei processi di acquisizione plurilingue e le scelte didattiche corrispondenti, una formazione che riguarda ogni ambito disciplinare e che mira a realizzare attività collaborative (§ 2.11).

Lo scopo è la creazione di una politica linguistica a livello di singola scuola così come il formarsi di un *ethos* propizio a questa forma di educazione plurilingue che presuppone collaborazioni di tutti gli ordini di scuola. Certo, la complessità potrebbe scoraggiare poiché le condizioni da soddisfare sono molte. Ma sarebbe un errore non avviare la riorganizzazione di un curriculum fino a quando tutte le condizioni non siano state soddisfatte. Se l'obiettivo viene a poco a poco condiviso, le forme di realizzazione

possono prendere strade diverse. La messa in rete di tutti gli attori (e non solo gli insegnanti) è, quindi, un compito primario. Esistono già progetti ed esperienze che riguardano lo sviluppo di una politica linguistica a livello di scuola, come nell'esempio che segue.

*Curricoli plurilingui a livello di scuola*⁹⁴

L'obiettivo del progetto "PlurCur", realizzato nell'ambito del Centro Europeo di Lingue Moderne del Consiglio d'Europa (ECML) è «sperimentare e valutare una politica a livello di singola scuola – plurilingue, inclusiva e interculturale – che comprenda non solo le lingue maggioritarie e minoritarie, ma anche le lingue regionali, le lingue di migrazione e le lingue dei paesi vicini. La politica globale a livello di scuola è concepita in modo tale che le lingue in quanto discipline non siano insegnate in modo isolato ma integrato nell'insegnamento delle altre discipline in maniera che ogni insegnamento sia anche un insegnamento linguistico. Questa attuazione coerente dell'insegnamento delle discipline con l'integrazione della lingua (o delle lingue) sarà trasferibile a tutte le lezioni il cui contenuto non sarà solo linguistico; le lingue da usare saranno le lingue già presenti a scuola. Questa politica globale della scuola ha come obiettivo quello di superare la separazione e l'incomunicabilità tra le discipline e la barriera delle divisioni per gruppi di età. Gli apprendenti di ogni età lavorano nei gruppi a loro adatti su argomenti ampi, come "il sangue", "il denaro" o "la natura" da diverse angolature e prospettive usando le lingue che hanno a loro disposizione [...] L'approccio plurilingue degli apprendimenti significa anche che gli studenti ricevono degli input e si costruiscono un'idea sulla struttura delle lingue, studiano le possibilità di transfer positivo e di interferenze tra le lingue che usano, allargano le loro competenze ricettive e produttive, sviluppano la consapevolezza metalinguistica e interlinguistica e le strategie di apprendimento delle lingue e di uso della lingua» (tradotto e adattato dal sito del progetto (<http://www.ecml.at/> e per altre informazioni, si veda la pagina dedicata al progetto nel sito del Goethe Institut)⁹⁵.

3.2.3. Le fasi di elaborazione di un curriculum

La costruzione di un curriculum ha a che fare con i processi generali della pianificazione educativa. Comporta un certo numero di tappe che, in teoria, sono distinte le une dalle altre, in cui ciascuna gioca un ruolo specifico, e ciascuna si caratterizza per un insieme di scelte e di decisioni. A seconda della suddivisione delle responsabilità, queste scelte vengono fatte a livello di scuola ("meso") e/o a livello nazionale / regionale ("macro"). Per quanto riguarda gli insegnamenti linguistici, queste tappe riguardano:

- la scelta delle finalità educative dell'insegnamento delle lingue (§ 1.1): quali forme di repertorio plurilingue sono ricercate? Quali modalità di scelta diversificata della

⁹⁴ Progetto *Plurilingual whole school curricula* (PlurCur), ECML Graz finalizzato al livello "meso". <http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/PlurCur/tabid/1750/language/en-GB/Default.aspx>

⁹⁵ http://www.ecml.at/Portals/1/PlurCur/Mehr_Sprachen_PlurCur.pdf

lingua possono essere messe in pratica? Quali forme di autonomia degli apprendenti sono previste? Come verranno tradotte e messe in atto le finalità definite a livello “macro” in rapporto ad un contesto sociolinguistico concreto e ai bisogni linguistici degli apprendenti?

- l'analisi del contesto sociolinguistico e della cultura educativa: quali lingue sono presenti o parlate in un dato territorio? Qual è il loro statuto? (§ 3.3. e allegati 1 e 2). Quali sono le caratteristiche della cultura educativa di questo territorio?
- l'analisi dei bisogni linguistici: occorre qui distinguere tra i bisogni nella lingua di scolarizzazione e quelli relativi alle altre lingue. In lingua di scolarizzazione la presa in considerazione dei bisogni linguistici deve essere correlata ad altre finalità (riflessione sulla lingua, approccio alla letteratura, scrittura creativa, ecc.); per quanto riguarda il suo ruolo nell'apprendimento delle altre discipline, i bisogni linguistici corrispondono alle attese e alle esigenze dei diversi ambiti disciplinari (§ 3.3. e allegati 1 e 2). Occorrerà anche interrogarsi sulla organizzazione degli insegnamenti per gruppi di apprendenti specifici: allievi arrivati da poco, apprendenti che risiedono in zone economicamente depresse, apprendenti la cui prima lingua è una lingua regionale/minoritaria, una lingua di migrazione o una varietà della lingua di scolarizzazione, allievi che possono avere una padronanza media della lingua di scolarizzazione (3.7). Per gli apprendenti più giovani, i cui percorsi scolastici e professionali non sono ancora definiti, l'approccio a partire dai bisogni linguistici nelle lingue straniere – legate in modo specifico ad alcuni ambiti – può rivelarsi meno pertinente rispetto a pubblici scolastici adulti;
- l'inventario delle risorse disponibili per l'insegnamento/apprendimento (quadri di riferimento, materiali realizzati per pubblici identici o simili, analisi linguistiche dei discorsi, ecc.); competenze plurilingui dei docenti, profili di supporto (mediatori, ecc.), possibili collaborazioni;
- il profilo degli obiettivi destinati a mettere in atto le finalità educative (3.4): definizione delle competenze (linguistiche, interculturali) e dei livelli a cui si mira per ciascuna attività linguistica (§ 2.1);
- l'elaborazione di scenari curriculari (§ 3.8) che permettono di coordinare, durante gli apprendimenti, gli insegnamenti delle diverse lingue: quale lingua straniera viene insegnata per prima (età, numero di ore) (§ 3.6)? Quali rapporti devono/possono essere stabiliti con gli insegnamenti della lingua di scolarizzazione? (cfr. ad esempio § 2.13., § 2.2.3., § 2.4) Quando si introduce l'insegnamento di una lingua regionale/minoritaria e/o di una lingua di migrazione (§ 3.7)?
- l'individuazione dei contenuti e delle modalità didattiche negli insegnamenti linguistici e in quelli delle discipline altre (come la storia o le scienze) (§ 3.5, § 2.3, § 2.5, § 2.8, § 2.9);
- l'elaborazione dei documenti programmatici tenendo conto dei vincoli di tempo, di luogo e delle risorse disponibili (numero di ore di insegnamento a disposizione, numero di apprendenti per gruppo, risorse quali i manuali, i materiali per l'insegnamento, gli spazi e i locali (componenti dalla 4 alla 7 del curriculum, § 1.2.3); occorre specificare i metodi di insegnamento, i tipi di attività da svolgere in classe, gli ambiti, le situazioni comunicative, i generi del discorso che vengono presi in

- considerazione nell'insegnamento, i tipi di sequenze didattiche o di moduli di insegnamento e delineare la ripartizione lineare dei contenuti di insegnamento (3.5);
- la formazione degli insegnanti sul curriculum (§ 2.11). In particolare, la rimozione delle barriere tra le discipline linguistiche comporta la necessità di formare i docenti (delle lingue di scolarizzazione, lingue classiche, lingue straniere, lingue regionali/minoritarie, lingue di migrazione, docenti di altre discipline) a sviluppare forme di cooperazione e di condivisione di tecniche, progetti interdisciplinari, forme di valutazione che tengono conto anche del repertorio degli apprendenti come risorsa da sfruttare (§ 3.10);
 - la quantificazione del costo di questo tipo di formazione (ad esempio, il costo reale in termini di posti di lavoro per docenti) e la determinazione dei benefici immediati che se possono trarre (ad esempio, in termini di efficacia) e a lungo termine (ad esempio, in termini di coesione sociale);
 - la valutazione degli apprendimenti da parte degli allievi e il controllo della qualità della attuazione delle attività formative (implementazione di sistemi di valutazione coerenti con le altre componenti del curriculum, di procedure per la realizzazione di test e certificazioni che riguardino i livelli raggiunti dagli apprendenti nelle diverse lingue e discipline del curriculum, valutazione e monitoraggio di questi dispositivi da parte dello Stato o dell'autorità regionale o della singola scuola) (§ 2.10).

3.3. Analizzare i bisogni degli apprendenti nel loro contesto sociolinguistico ed educativo

Nella prospettiva indicata dal Consiglio d'Europa, l'elaborazione di un curriculum si realizza a partire da principi e valori, ma senza ignorare le realtà nelle quali questo verrà implementato. Queste realtà sono essenzialmente rappresentate dai dati disponibili relativi al contesto sociolinguistico degli apprendenti. Analisi periodiche del contesto daranno una base concreta da cui partire per prendere decisioni⁹⁶.

I dati utili a descrivere la situazione sociolinguistica del contesto (quantitativi e qualitativi) riguardano in genere:

- le varietà delle lingue presenti sul territorio: lingue nazionali, lingue regionali, lingue minoritarie, lingue di migrazione; lingue e varietà sociolinguistiche (in particolare della lingua nazionale o regionale/di scolarizzazione) usate dagli allievi in famiglia e nei loro ambienti sociali abituali; lingue delle regioni di frontiera, lingue a cui si ha accesso attraverso i media;
- le rappresentazioni che gli apprendenti, i docenti, gli altri attori del sistema scolastico (tra cui i dirigenti scolastici) e le famiglie hanno delle lingue (utilità, facilità di apprendimento, qualità estetiche, prestigio, strumento di accesso alla modernità, al

⁹⁶ Si veda la Guida per gli utenti del Quadro, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp e la Guida per la elaborazione delle politiche linguistiche ed educative in Europa, main version, 6.2.1. e 6.9., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_EN.asp.

benessere, ecc.) e del plurilinguismo (rappresentazione della competenza del parlante nativo, del bilinguismo, della diversità delle lingue, ecc.);

- i bisogni a cui rispondono le lingue nazionali/regionali/locali per l'economia e lo sviluppo e per i rapporti con gli Stati vicini, bisogni che possono non essere identici a quelli reali o percepiti come tali dai singoli attori sociali e che, in ogni caso, non dovrebbero essere a questi equiparati;
- l'offerta di lingue da parte delle istituzioni educative (attraverso l'analisi dei curricula esistenti) e quella del mercato concorrenziale. È necessario definire e valutare l'offerta della scuola rispetto agli insegnamenti di lingue accessibili sul mercato delle lingue (scuole o associazioni private), in modo da evitare un eccesso di fornitura o doppioni (la “doppia formazione” parallela: scuola al mattino e lezioni private al pomeriggio) e che, ad esempio, la conoscenza delle lingue (soprattutto straniere) non diventi un criterio di selezione sociale.

È anche assolutamente necessario analizzare la situazione educativa. Le culture educative di un paese, di una regione o di un distretto sono costituite da filosofie dell'educazione, da tradizioni di insegnamento, da abitudini comportamentali che regolano la vita della scuola. Dal punto di vista didattico esse sono determinate anche da forme di insegnamento tradizionali o preferite, da rappresentazioni sul ruolo dell'insegnante e dell'apprendente. Hanno dimensioni linguistiche come i generi testuali che caratterizzano la comunità a livello comunicativo, i comportamenti verbali attesi, il metalinguaggio naturale. Avere consapevolezza di ciò che già esiste nel sistema educativo è di primaria importanza, soprattutto se si tratta di implementare dei principi e di adottare approcci e metodi ancora poco presenti nel sistema educativo in questione.

Tutte queste analisi hanno come scopo una migliore conoscenza dei bisogni linguistici della comunità, delle aspettative, dei desideri e dei bisogni individuali e forniscono indicazioni di grande utilità per intervenire con lucidità e in modo adeguato. Ciò non significa, però, che questi bisogni o tradizioni debbano dettare la progettazione del curriculum. La scuola ha responsabilità educative che devono rimanere determinanti.

Avere un profilo delle caratteristiche dei contesti comporta poter disporre di analisi ampie (allegato 1) spesso lunghe e costose che i sistemi educativi sono raramente inclini a realizzare. Ci si può però basare, almeno in parte, sugli studi scientifici disponibili. Altri dati possono, in parte, essere raccolti a livello di scuola, ad esempio al momento dell'iscrizione degli alunni. Questa raccolta di dati da analizzare rappresenta un modo per la scuola di mettersi in ascolto dei diversi attori: genitori, alunni, responsabili politici a livello locale, rappresentanti del mondo delle imprese e del lavoro ... (allegato 2). Queste informazioni sono destinate a permettere di specificare le scelte curriculari in modo realistico.

3.4. Definire gli obiettivi in una prospettiva trasversale

Un elemento centrale dell'educazione plurilingue e interculturale è la trasversalità che occorre stabilire tra le “lingue come materia” da una parte e, dall'altra, tra l'insegnamento di queste lingue con quello delle altre discipline. Come è già stato

precisato (§ 1.3 e § 1.4) e in continuità con il QCER, gli obiettivi di apprendimento delle lingue devono essere definiti nella prospettiva della competenza plurilingue e interculturale che i sistemi educativi hanno la responsabilità di sviluppare. Il repertorio delle risorse linguistiche e culturali plurale comprende la o le lingue maggioritarie o ufficiali di scolarizzazione (e le loro eventuali varietà), le lingue regionali e minoritarie o di migrazione, le lingue straniere moderne o classiche, così come ogni varietà di lingua parlata in famiglia.

Gli obiettivi declinano le finalità generali definite nel § 1.1 riformulandole in modo più preciso in funzione dei bisogni specifici, dei repertori e delle possibilità del sistema educativo⁹⁷. La definizione degli obiettivi, che si colloca tra la formulazione di finalità relativamente astratte e i contenuti operativi delle attività della classe, è particolarmente importante e merita grande cura.

In una prospettiva plurilingue e trasversale ci si chiederà:

- in che misura gli obiettivi possono essere, almeno in parte, definiti per mezzo di categorie identiche o di attività fra loro confrontabili (ad esempio, strategie di comprensione dei testi scritti, strategie di improvvisazione di testi orali non interattivi, procedure riflessive di osservazione e di analisi di fenomeni linguistici all'interno della frase o del discorso);
- in che misura le competenze interculturali trasferibili sono sviluppate in modo coerente nei diversi insegnamenti linguistici e nelle diverse discipline;
- come questi insegnamenti possono comportare attività o compiti che richiedono di fare ricorso ad altre lingue del curriculum, in particolare attraverso attività di confronto per evidenziare analogie e differenze.

La definizione degli obiettivi presuppone:

- che la scelta della lingua o delle lingue di scolarizzazione sia stata decisa in modo consapevole e non solo per tradizione;
- che all'insegnamento della lingua di scolarizzazione siano assegnate finalità esplicite anche se queste possono essere molto diverse tenuto conto del fatto che la lingua come materia viene definita in modi molto differenti a seconda delle culture educative;
- che le lingue straniere da insegnare siano state identificate e sia stato definito l'ordine della loro introduzione nel curriculum;
- che siano state selezionate anche le lingue che saranno eventualmente utilizzate in determinati insegnamenti disciplinari;

⁹⁷ Cfr. CEFR *Guide for users*, www.coe.int/lang-CEFR; *Guide for the development of language education policies in Europe*, versione di sintesi 6.2., versione integrale, 6.9: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp.

- a seconda delle situazioni, che siano state identificate le lingue regionali/minoritarie o di migrazione insegnate e che sia stato definito lo status del loro insegnamento, obbligatorio o facoltativo, come materia e come veicolo di conoscenze.

Nella costruzione di queste ipotesi di organizzazione del curriculum, conviene interrogarsi sulle conseguenze possibili anche se non necessariamente intenzionali, ovvero:

- questi insegnamenti saranno veramente in grado di consentire e sostenere lo sviluppo dei repertori individuali e non porteranno invece ad una perdita di valore di alcune lingue o varietà linguistiche presenti in questi repertori?
- l'offerta curricolare consente effettivamente agli apprendenti di scegliere tra diverse lingue straniere? Sulla base di quali criteri una lingua dovrebbe essere resa obbligatoria? Questa lingua deve continuare ad essere insegnata lungo tutto il curriculum?
- come e attraverso quali attività gli insegnamenti linguistici sono collegati alle finalità dell'educazione interculturale? Come e attraverso quali attività le altre discipline contribuiscono all'educazione interculturale?
- come evitare che l'insegnamento potenziato di alcune lingue straniere (ad esempio negli insegnamenti cosiddetti bilingui) non finisca per dar vita a degli "indirizzi di eccellenza", che finiscono per privilegiare soprattutto gli allievi provenienti da ambiti sociali a forte capitale scolastico e culturale?
- come garantire che le dimensioni linguistiche delle altre discipline siano prese in dovuta considerazione?
- quali condizioni devono essere soddisfatte perché gli insegnamenti disciplinari in altre lingue (straniere, regionali, di minoranza, di migrazione) favoriscano lo sviluppo sia linguistico che cognitivo degli apprendenti?

I descrittori del QCER possono essere ovviamente usati per definire le competenze nelle lingue straniere che devono essere acquisite. Per quanto riguarda la lingua di scolarizzazione, una distinzione deve essere fatta a seconda dei livelli di insegnamento e dei bisogni di determinati pubblici. In linea generale, la nozione di "livello" dovrebbe essere sostituita da quella di "profilo di competenza" che fornisce un quadro più preciso delle competenze degli apprendenti nelle diverse lingue. Un documento unico dovrebbe definire, per ogni specifico contesto, un profilo integrato di competenze che riguarda tutte le lingue, sottolineando il ruolo particolare che ciascuna di esse assume anche per quanto concerne la dimensione interculturale, le strategie di apprendimento e la mediazione (cap.2).

A seconda delle lingue e degli indirizzi considerati, i profili di competenza in uscita e che possono essere certificati possono differire in misura maggiore o minore non solo per quanto riguarda le capacità comunicative (sviluppo di competenze cosiddette parziali o privilegiate, scritte o orali, ricettive o produttive, in vari ambiti sociali, ecc.), ma anche in rapporto ad altre dimensioni (strategie di comunicazione e di apprendimento, mediazione, conoscenze culturali, saper fare interculturali, analisi letteraria) che possono essere valutate usando criteri diversi rispetto ai livelli di riferimento come quelli del

QCER. Questa differenziazione degli obiettivi è di natura tale da permettere di diversificare i contenuti e le procedure delle attività proposte agli apprendenti.

3.5. Definire i contenuti in una prospettiva trasversale

I contenuti di insegnamento sono considerati in questa guida nella prospettiva delle loro interrelazioni. Ciò conduce a considerare in particolare quattro componenti:

- per le competenze linguistiche relative alla lingua straniera la tipologia proposta dal QCER (competenze generali e competenze linguistico-comunicative), incrociata con quella delle attività linguistico-comunicative può servire come punto di partenza. Nella lingua di scolarizzazione insegnata come materia, questa tipologia può essere in gran parte completata dalle proposte contenute nella *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale*⁹⁸ (e altre ancora) per quanto riguarda i testi letterari e le funzioni identitarie delle lingue. Per quanto riguarda la dimensione trasversale alle altre discipline nella lingua di scolarizzazione, per le quali i bisogni vanno ben oltre quelli della comunicazione interpersonale ordinaria, la riflessione sulle competenze linguistiche coinvolte può ampiamente fare riferimento alle proposte contenute nella stessa Piattaforma e nel manuale “*Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche*”⁹⁹. Questa riflessione tiene conto anche delle strategie di apprendimento trasversali alle diverse materie (§ 2.2, § 2.3, § 2.4 e § 2.6) e della mediazione (§ 2.7).
- i generi testuali possono costituire un legame tra le discipline. Il repertorio discorsivo individuale è costituito dai discorsi che un parlante domina, in più lingue, a gradi diversi e per funzioni diverse in un momento dato. Il profilo comunicativo a cui mirano gli insegnamenti linguistici deve comprendere l'inventario dei generi discorsivi che ci si attende che un apprendente sia capace di utilizzare, in ricezione e/o in produzione, nella comunicazione verbale (§ 2.8);
- un altro punto di contatto tra le materie è costituito dalla riflessività linguistica che mira alla oggettivazione delle intuizioni degli apprendenti sul funzionamento delle lingue e, in particolare, alla presa di coscienza delle forme di variabilità delle lingue e dei discorsi e del ruolo di queste variazioni (§ 2.5);
- per quanto riguarda l'educazione interculturale, i contenuti educativi condivisi non sono necessariamente legati alle sole lingue di insegnamento. Essi coprono le conoscenze, il saper comprendere, l'apprendere ad apprendere, il saper fare e, soprattutto, una consapevolezza culturale critica (la capacità di valutare, in modo critico e sulla base di criteri espliciti, i punti di vista, le pratiche ed i prodotti di un gruppo sociale prima sconosciuto, e dei gruppi sociali a cui si appartiene) (§ 2.9).

Dare importanza alla trasversalità disciplinare non significa in alcun modo mettere in discussione la specificità delle materie scolastiche. Si tratta, piuttosto, di organizzarle in un insieme coerente di attività o di introdurre nuove materie (ad esempio, *l'éveil aux*

⁹⁸ www.coe.int/lang-platform/.

⁹⁹ <http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>.

langues, in particolare nella scuola dell'infanzia e primaria). Si tratta anche di costruire curricula intorno a forme di attività che favoriscono gli scambi tra insegnanti, tra insegnanti e studenti, tra studenti, e di incoraggiare gli studenti a impegnarsi nell'apprendimento di altre lingue e di non limitarsi solo ad alcune, come troppo spesso accade.

3.6. Modalità variabili di organizzazione (in termini di tempo)

È importante sottolineare che coerenza curricolare non significa uniformità dei percorsi e delle attività e delle modalità di lavoro, della distribuzione dei contenuti e del tempo in cui sono trattati. Le varie componenti dei corsi possono essere organizzate in modi diversi e riguardare, ad esempio:

- i formati temporali: è stato spesso rimarcato che la distribuzione abituale dell'insegnamento delle lingue in alcune ore per settimana, con un totale costante ad esse assegnato, non è l'unica possibile, e che potrebbero essere previste sequenze più intensive, precedute o seguite da altre con un numero di ore più ridotto. Una organizzazione e distribuzione delle ore più flessibile viene adottata in altre materie (ad esempio, per ricerche, indagini e raccolta di dati sul campo, per progetti pluridisciplinari, ecc.);
- una globalizzazione delle ore dedicate alle lingue: è stato spesso suggerito di gestire in modo flessibile le ore totali che la scuola accorda alle lingue come materia – lingue di scolarizzazione, straniere, regionali e altre. In linea di principio, una globalizzazione di questo tipo dovrebbe consentire di modulare, in un dato arco di tempo e in funzione delle opzioni e delle priorità didattiche, la distribuzione delle ore tra le lingue e anche di programmare periodi di compresenza per le attività di comune interesse e di portata trasversale;
- forme modulari: con o senza variazione nella distribuzione del tempo, la progettazione di moduli dedicati ad un (sotto) obiettivo specifico di insegnamento/apprendimento di una lingua o più lingue contemporaneamente merita di essere presa in considerazione. Può trattarsi, ad esempio, di organizzare un modulo dal contenuto essenzialmente culturale all'interno di un programma più generale; o di prevedere un modulo – che riguarda più lingue – dedicato a riprendere modalità e stili di apprendimento; o un modulo sull'accesso alle risorse in rete o all'analisi dei media in lingua straniera con strumenti in parte sviluppati nella lingua di scolarizzazione; o un modulo sulle strategie di intercomprensione di lingue più o meno prossime, ecc.;
- l'apprendimento parallelo o sfalsato di lingue diverse: due lingue, che funzionano in modo simile e che condividono alcuni elementi lessicali o, al contrario che sono tra loro molto distanti, possono essere apprese in parallelo, offrendo l'opportunità di sviluppare confronti che possono arricchire l'uno e l'altro dei due apprendimenti. Lingue apprese in tempi sfalsati presentano, in altro modo e a condizione che insegnanti e apprendenti ne sappiano trarre vantaggio, un potenziale di mobilitazione delle acquisizioni (linguistiche didattiche, culturali, strategiche) tali da arricchire non solo l'apprendimento della nuova ma anche quello della prima lingua;

- cambiamenti di prospettiva e interruzioni: l'apprendimento della prima lingua straniera introdotta a livello di ISCED 1 (o talvolta anche 0) può essere sospeso alla fine del livello 2, a meno che non venga in parte utilizzata nell'insegnamento di altre materie (CLIL) al livello 3. Le ore così "guadagnate" possono essere dedicate all'apprendimento di una lingua straniera 3 o al rafforzamento della lingua straniera 2. Il contatto con una lingua straniera 3 o il consolidamento della lingua straniera 1 e della lingua straniera 2 possono avvenire anche attraverso metodi di auto-apprendimento assistito ricorrendo eventualmente a supporti didattici in un centro di risorse e documentazione;
- l'accelerazione o il rallentamento della progressione dell'apprendimento: l'insegnamento della seconda (o anche terza) lingua straniera non dovrebbe seguire lo stesso tipo di approccio e ritmo di progressione degli apprendimenti della prima L2. Il tipo di approccio e il ritmo della progressione del loro apprendimento dipendono dall'ordine in cui si apprendono queste lingue e dal grado di prossimità o di distanza con le lingue del repertorio degli studenti (2.6.5). Lo sfruttamento sistematico ed esplicito delle risorse presenti in questo repertorio dovrebbe costituire uno degli assi principali di questi nuovi apprendimenti.

Questi differenti logiche rientrano in un processo dinamico che potrebbe essere visto come elemento strutturante di un curriculum: la compilazione di un primo portafoglio plurilingue, lo sfruttamento delle risorse disponibili a livello locale, lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento.

Non c'è bisogno di sottolineare che queste diverse possibilità di organizzazione degli apprendimenti, riguardanti, in particolare, l'orario delle lezioni, l'impiego del tempo e i modi di procedere, dipendono tutte, in misura diversa, non solo da una stretta cooperazione tra gli insegnanti di lingua, ma anche dal coinvolgimento, più o meno diretto, degli insegnanti delle altre discipline e dei dirigenti scolastici.

3.7. Differenziare gli approcci in funzione degli apprendenti e delle situazioni

È difficile e problematico isolare a scuola alcuni gruppi di allievi e sostenere che i loro diritti all'istruzione sono diversi o superiori a quelli di altri componenti la popolazione scolastica. La cosiddetta discriminazione *positiva* non è sempre né ben considerata né accettata. Ma è responsabilità della scuola tenere conto delle disuguaglianze o delle particolari circostanze che rendono più difficile per alcuni studenti completare gli studi con successo a causa del loro ambiente, della loro origine, delle loro condizioni di vita, o perché allievi disabili.

Ci limiteremo qui, per quanto attiene ai problemi che riguardano il curriculum, a prendere in considerazione due gruppi distinti di apprendenti: gli studenti provenienti da contesti migratori e gli studenti che non appartengono alle classi medie e superiori e che, in genere, non ricevono, attraverso le pratiche linguistiche del loro ambiente familiare, le

basi che i bambini provenienti da ambienti più ricchi possono ricevere dalle loro famiglie e sulle quali si fonda la lingua “accademica”¹⁰⁰.

3.7.1. *Studenti che provengono da ambienti socioculturali modesti*

Gli apprendenti che provengono da classi modeste o da ambienti popolari sono spesso erroneamente considerati, per quanto riguarda la comunicazione linguistica, come dei “disabili” i cui mezzi linguistici sarebbero estremamente ridotti, limitati agli scambi routinari quotidiani tra pari o familiari. Ma i loro repertori sono ricchi di varietà che il rapporto con i media tende a diversificare (§ 2.5). Le difficoltà linguistiche di questi apprendenti dipendono, in primo luogo, dal divario tra le loro pratiche interattive ordinarie e le norme che la scuola presenta, utilizza e implementa e che rientrano soprattutto nelle competenze legate alla cultura della scrittura privilegiata in ambito scolastico (§ 2.5.3)¹⁰¹.

La famiglia e l'ambiente abituale di questi giovani apprendenti non possono sviluppare, come in altri ambienti, esperienze e pratiche di alfabetizzazione funzionale e di *literacy* sostanzialmente assimilabili con quelle della scuola (importanza del libro e della stampa, la promozione della lettura continua di testi lunghi, il commento e l'interpretazione di ciò che è stato letto e non solo una breve reazione, al momento e immediata, a ciò che viene visto, sentito e vissuto) e con le esperienze e le pratiche costanti, diversificate e articolate della comunicazione orale (spiegare, raccontare, discutere, discutere, commentare, ecc.). Si dovrà, ad esempio, fare in modo che, a partire dalla scuola dell'infanzia (ISCED 0), i bambini siano esposti all'ascolto di testi letti – fiabe, racconti o testi a carattere documentario nelle aree di loro interesse – e si esercitino a verbalizzare emozioni, sentimenti ed esperienze. È inoltre necessario rafforzare il ruolo della scuola nel guidare i genitori per quanto riguarda la loro educazione linguistica in famiglia, anche in termini della loro “politica linguistica”¹⁰².

¹⁰⁰ Per quanto riguarda i bambini figli di migranti, si vedano il testo di orientamento *The linguistic integration of children and adolescents from migrant backgrounds* e i diversi studi specifici – che forniscono anche una serie di riferimenti e di indicazioni concrete che sono valide anche per gli studenti che provengono da ambienti economicamente svantaggiati – disponibili in www.coe.int/lang-platform → Language(s) of schooling.

Qui si prenderanno in considerazione solo gli aspetti pertinenti al curriculum.

¹⁰¹ Vi è un'altro possibile divario che è essenzialmente radicato nell'antropologia dei saper scolastici, ma che riguarda sia i bambini provenienti da ambienti svantaggiati che migranti e che ha importanti risvolti linguistici: il rapporto di questi bambini con il sapere scolastico è problematico perché può essere da loro percepito come estraneo e lontano da quello che acquisiscono nel loro ambiente più immediato e come elemento che si contrappone alla loro famiglia, comunità e cultura. Questo può portare ad un suo rifiuto psicologico, causa, fra altre, dell'insuccesso scolastico di questi giovani apprendenti. Curricoli e metodi di insegnamento devono di conseguenza tener conto dei loro saperi “primari” evitando ogni stigmatizzazione di questi saperi e della lingua familiare che questi bambini parlano e che la scuola ha invece il dovere di prendere in considerazione e di sviluppare senza alcun giudizio di valore – un compito estremamente delicato che richiede una notevole sensibilità e una attenta riflessione, da parte degli insegnanti, su variazioni e norme (§ 3.5).

¹⁰² Dal momento che si tratta di bambini provenienti da ambienti svantaggiati e delle loro prima scolarizzazione, oltre ad attività che stimolano la produzione orale spontanea, può essere utile esercitarli nell'ascolto attento per un periodo di tempo prolungato e gradualmente far loro acquisire familiarità con i generi che sollecitano la memoria discorsiva attivando processi di comprensione e di analisi basati inizialmente su indizi ed elementi testuali e che “distaccano” gli ascoltatori dal loro contesto immediato.

Informare i genitori sugli approcci adottati nel curriculum e il loro coinvolgimento diretto, anche nelle attività in classe, può contribuire ad avvicinare le famiglie al mondo della scuola che alcune di loro sentono invece come distante se non addirittura ostile.

Progetto ECML/CELV¹⁰³: Coinvolgere i genitori nell'educazione plurilingue e interculturale (IPPIE)

Questo progetto mira a far conoscere i vantaggi offerti da una educazione plurilingue e interculturale condotta in collaborazione con i genitori. Sono vantaggi che si hanno dall'apprendimento delle lingue e dallo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti della differenza (alterità), di cui gli individui e anche la società hanno bisogno per un loro più armonico sviluppo. La diffusione di conoscenze acquisite attraverso questo tipo di approccio aiuterà a superare i timori che si possono avere nel coinvolgere i genitori nelle attività scolastiche: vengono presentate tracce di attività plurilingui e interculturali per fornire a genitori e insegnanti strumenti concreti che consentono di lavorare insieme sull'educazione plurilingue e interculturale, educazione che sta al centro del progetto europeo sul dialogo tra lingue e culture (vedi <http://parents.ecml.at/>).

Ugualmente non vi è alcun motivo di ritenere che le attività scolastiche finalizzate al sostegno e al recupero linguistico di questi bambini debbano concentrarsi sui "fondamentali" (grammatica e ortografia di base, apprendimento sistematico del lessico). Come per tutti gli utenti di una lingua, è con la lettura e l'esame dei testi, condotto attraverso un'analisi dettagliata delle loro componenti linguistiche e del significato che trasmettono, e con la pratica, individuale e/o collettiva, di varie forme di produzione scritta e orale che si sviluppano, si modificano e si perfezionano le loro abilità linguistiche.

Attività di questo tipo non hanno senso e non sono di per sé utili a questi allievi se i loro repertori non sono presi in considerazione e usati come risorse a cui attingere. Ciò implica che, nella organizzazione del curriculum, sia data particolare attenzione al rapporto tra variazione e norme e alla diversità intrinseca dei sistemi linguistici e alla regolamentazione formale dei loro usi sociali (§ 2.5).

3.7.2. La diversità dei bambini figli di immigrati

Per quanto riguarda il curriculum, la scolarizzazione dei figli di migranti è tanto più un caso "speciale" in quanto essi non costituiscono un gruppo omogeneo. I figli di migranti hanno diverse origini geografiche e culturali e le culture educative dei loro paesi d'origine possono essere più o meno diverse e distanti da quella del paese di immigrazione. Ugualmente le lingue e le varietà linguistiche che praticano in famiglia

Lo sviluppo di nuove competenze orali, che costituiscono parte integrante e vitale dell'apprendimento scolastico, viene successivamente a collegarsi in modo mediato (tramite riformulazione, interpretazione, valutazione) con questo approccio alla ricezione di altri testi.

¹⁰³ European Centre for Modern Languages (ECML), Centre européen pour les langues vivantes (CELV): <http://www.ecml.at/>.

sono più o meno lontane dalla lingua di scolarizzazione del paese di immigrazione, più o meno riconosciute, più o meno standardizzate, più o meno insegnate.

Lo status delle famiglie immigrate può essere molto diverso. I migranti venuti da paesi membri dell'Unione europea non sono nella stessa posizione, ad esempio, degli immigrati clandestini non regolarizzati venuti da un paese dell'Africa centrale né di quella di bambini di genitori immigrati ma che hanno acquisito la stessa nazionalità del paese di accoglienza o che hanno la doppia nazionalità¹⁰⁴. I rapporti con la scuola, le forme e i livelli di *literacy* della comunità e della famiglia possono variare sensibilmente a seconda delle origini culturali e le pratiche religiose delle famiglie immigrate. Le famiglie si differenziano anche per il desiderio di conservare e di trasmettere la loro lingua e le loro pratiche culturali, e anche le organizzazioni associative a cui spesso sono legate variano notevolmente da un gruppo all'altro.

I figli dei migranti neo-arrivati possono essere scolarizzati nel paese di accoglienza a diversi livelli a seconda dell'età e per avere o non aver frequentato regolarmente la scuola nel loro paese d'origine. La scolarizzazione e la scelta di politica linguistica della famiglia dipendono anche dal suo progetto migratorio che può essere di breve durata, se è previsto il ritorno al paese di origine anche per ragioni legate al proseguimento degli studi dei bambini.

Il raggruppamento geografico delle comunità di immigrati, in particolare nelle aree urbane, varia notevolmente a seconda del contesto. In alcuni quartieri si hanno "isole" relativamente omogenee di immigrati di medesima origine, in altri risiede una popolazione ad alta densità migratoria ma le cui origini geografiche e culturali sono molto diverse, in altri ancora convivono, in proporzioni variabili, comunità immigrate e autoctone. Queste differenze si riflettono sul panorama plurilingue e sulle pratiche plurilingui per quanto riguarda sia la vicinanza e i contatti tra le lingue sia la natura delle relazioni tra i differenti gruppi. Questa pluralità di situazioni locali si manifesta in modo particolare nelle scuole che presentano grandi varietà quanto all'eterogeneità linguistica ed alla natura delle lingue presenti, ma che sono, per eccellenza, potenziali e attuali spazi di contatto interlinguistico e di relazioni interculturali. Tuttavia, non dobbiamo dimenticare che le possibilità tecnologiche contemporanee consentono molteplici forme di scambio con i paesi d'origine o con paesi in cui si parla la stessa lingua e che le famiglie e le comunità possono, se lo desiderano, mantenere il contatto con una parte della diversità linguistica e culturale del loro ambiente d'origine.

In termini di esperienza e di pratiche linguistiche, la situazione degli allievi provenienti da ambienti di migrazione è dunque molto più varia e complessa di quello

¹⁰⁴ Non si può ignorare la situazione dei Rom, distinta da quella dei migranti "ordinari". Sedentari (ma di solito no o scarsamente integrati) in alcuni paesi europei, rimangono nomadi (o ritornano ad esserlo) in altri (o nello stesso). Queste popolazioni sono fatte oggetto di rifiuto e di esclusione, nonostante le campagne nazionali e soprattutto internazionali aventi lo scopo di migliorare la loro condizione, compresa la formazione dei giovani. La loro scolarizzazione, ancora casuale nella maggior parte dei casi, è resa problematica non solo, come si sente forse troppo spesso dire, a causa degli stili di vita, delle tradizioni culturali, dei tipi di trasmissione intergenerazionale che sono in parte o totalmente in contrasto con le normali pratiche scolastiche, ma anche dalla stigmatizzazione sociale dei Rom e per il fatto che molte scuole trattano i loro figli come se fossero disabili o "ritardati".

dei giovani “nativi” di ambienti socio-economici modesti o poveri, anche se questi ultimi possono trovarsi in contatto attivo con gli immigrati.

Come è stato più volte sottolineato, la situazione dei bambini figli di migranti, lungi dall'essere marginale, riflette una tendenza – crescente eterogeneità e mobilità delle comunità scolastiche – che la maggior parte dei sistemi scolastici europei devono prendere in considerazione (accogliere questa mobilità, ma anche preparare gli allievi a forme diverse di mobilità).

In questa prospettiva, un'educazione di qualità e le componenti linguistiche di questa educazione richiedono, per tutti i bambini scolarizzati nelle società europee contemporanee, siano essi o meno di recente migrazione, due tipi di formazione che, a prima vista, sembrano essere un paradosso o in contraddizione tra loro.

Da una parte, una formazione che prepari ogni allievo ad avere successo a scuola e a diventare membro autonomo, responsabile e attivo di una data comunità. A questo scopo, avere una padronanza completa della lingua maggioritaria ufficiale – sia nelle sue norme e generi scolastici che nelle sue varietà e usi sociali – è ovviamente fondamentale. Dall'altra, una formazione che prepari alla mobilità, ad attraversare le frontiere, a muoversi in altri ambienti culturali e linguistici e che rispetti e aiuti a preservare gli apporti esterni che la mobilità porta nella scuola. Da qui il nascere di possibili tensioni ed è evidente che solo forme di educazione plurilingue e interculturale sono in grado, se non di rimuoverle, almeno di gestirle e di usarle in modo positivo.

La necessità di una educazione linguistica proposta come plurilingue e interculturale vale per tutte le popolazioni scolastiche. Essa si declina in diritti più specifici che possono anche non del tutto conciliarsi tra loro e il cui esercizio dipende da politiche linguistiche esse stesse variabili a seconda dei diversi contesti. Perché trasversale in linea di principio e variamente applicata in pratica, l'educazione plurilingue e interculturale non è né riservata a specifici gruppi di apprendenti né caratterizzata da metodi rigidi. Questo è il motivo per cui, in questo capitolo, viene descritta in termini di esperienze di apprendimento a cui è opportuno esporre e far partecipare in modo attivo i giovani scolarizzati.

3.7.3. Alcune misure specifiche

Per quanto riguarda il curriculum, se misure specifiche devono essere adottate per i gruppi di apprendenti che presentano una particolare vulnerabilità, queste non devono consistere, se non a titolo molto provvisorio:

- in misure di isolamento, di compartimentazione, in percorsi speciali o in classi separate, anche se queste soluzioni sono spesso adottate per vari motivi (habitat, orientamento della scuola, ecc.);
- in una riduzione dei programmi che, attenendosi a presunti saperi “fondamentali”, priverebbero definitivamente questi allievi di competenze, conoscenze, aperture sul mondo che agli altri verrebbero invece proposte;

- nell'ignorare, come invece spesso accade, le risorse già presenti nei loro repertori linguistici e culturali.

Le misure speciali riguardano le risorse che il sistema scolastico può mettere a disposizione delle scuole e degli insegnanti: risorse umane, attrezzature, ore in più, maggiore sostegno, anche individualizzato agli alunni, qualificazione e formazione professionale degli insegnanti, messa in rete di scuole e messa in comune delle loro pratiche innovative. Si tratta chiaramente di iniziative che sono di fondamentale importanza, e non abbiamo bisogno che qui vi si insista. Salvo sottolineare che esse devono essere contestualizzate, spesso estendersi alla comunità circostante, essere collegate con la politica urbana o locale e che occorre evitare che le scuole interessate – e i loro allievi – siano in qualche modo stigmatizzate.

Nella progettazione e pianificazione dei curricula è soprattutto (ma non esclusivamente) importante, per i bambini e i giovani studenti figli di migranti o provenienti da ambienti svantaggiati, che:

- vi sia una chiara e precisa indicazione delle varie competenze, dei generi testuali, dei formati di comunicazione e delle norme linguistiche richieste dalla scuola, dalle specifiche materie in relazione ai vari livelli del loro insegnamento e in funzione di determinati contesti;
- siano messi in evidenza gli elementi di trasversalità tra le discipline, in base alle categorie più sopra indicate, in modo che questo aspetto funzionale dell'educazione linguistica produca economie di scala e non porti, cumulativamente, a ridondanze, a un sovraccarico di lavoro o a ripetute penalizzazioni¹⁰⁵;
- gli insegnanti e gli studenti siano consapevoli delle dimensioni linguistiche di tutti gli apprendimenti disciplinari, e non solo per motivi di correttezza linguistica o di gestione della comunicazione in classe, ma per il successo stesso della costruzione delle conoscenze e della acquisizione delle competenze;
- la scuola renda accessibili a tutti gli studenti gli strumenti necessari al loro apprendimento, al loro sviluppo e al loro affermarsi come attori sociali attraverso, in particolare, l'estensione e l'affinamento del loro repertorio e delle loro capacità linguistiche;
- ai giovani allievi provenienti da un contesto migratorio venga data l'opportunità di apprendere (introduzione, conservazione, sviluppo) la loro lingua d'origine. Questo in relazione ad un diritto che si declina in una serie di aspetti concreti: il mantenimento dei legami familiari, i contatti con il paese di origine, l'eventualità di un ritorno al paese di origine, una futura professione. Nel caso di bambini per i quali questa è la loro prima lingua, a questi aspetti si aggiungono anche argomenti di

¹⁰⁵ Sarebbe, ad esempio, uno spreco insistere nel trattare separatamente per ogni disciplina tabelle di dati o tipi di rappresentazioni semiotiche che sono invece presenti in più discipline (anche se devono essere evidenziati gli elementi che sono specifici di una data disciplina). Per quanto riguarda le sanzioni, non è forse comune il caso in cui una stessa insufficienza linguistica (ad esempio, ortografica o sintattica) venga sanzionata in diverse discipline, aggravando così il rischio di fallimento di molti studenti per una "moltiplicata" sanzione "disciplinare" di una difficoltà linguistica?

ordine psico-linguistico relativi alla interdipendenza tra il livello di sviluppo della prima lingua e l'acquisizione di una seconda lingua.

Per quanto riguarda quest'ultimo punto, il numero dei casi è così ampio che risulta difficile e rischioso dire o consigliare qualcosa di più preciso per quanto riguarda i modi con cui si può tenere conto delle lingue d'origine degli allievi a scuola. Le indicazioni trasversali minime che possono essere adottate quale che sia il contesto è che queste lingue non siano trascurate e ignorate dalle scuole o che siano considerate un ostacolo al successo scolastico dei bambini che le parlano, ma, al contrario, una delle risorse di cui dispone la scuola per la formazione di tutti i giovani che accoglie. Esistono attualmente molti approcci didattici che si basano sulle lingue dei repertori degli studenti per l'apprendimento di altre lingue: ad esempio, l'analisi contrastiva, l'intercomprensione, la riflessione sulla diversità delle lingue (e delle culture) (§ 2.6), le attività di formulazione nella lingua d'origine e riformulazione guidata e assistita (da pari o da mediatori) nella lingua di scolarizzazione (*translanguaging*). Questo tipo di attività si possono realizzare occasionalmente o in modo sistematico sia nelle classi ordinarie sia nelle temporanee classi di accoglienza (v. Allegato 6). La conservazione e lo sviluppo ulteriore delle lingue del repertorio iniziale possono essere assicurati da insegnamenti formali all'interno o al di fuori dell'orario scolastico delle lezioni attraverso insegnamenti parzialmente bilingui o, anche, attraverso corsi di doppia immersione che coinvolgerebbero anche i bambini non immigrati. Questo tipo di iniziativa comporta il forte sostegno e la motivazione dei genitori degli alunni (immigrati e non) la cui mobilitazione è responsabilità della scuola.

È evidente che i progetti di vita e lo sviluppo personale dei bambini provenienti da un contesto migratorio non vanno pregiudicati. Ma, se il primo dovere della scuola è quello di garantire la loro inclusione e le loro possibilità di integrazione scolastica e sociale nel paese ospitante, essa deve anche garantire che questo processo non avvenga a prezzo di una separazione brutale e totale dal loro primo ambiente.

Un vantaggio secondario per la società di accoglienza – ma non meno importante – sta nel fatto che essa avrebbe, nel tempo, la disponibilità di competenze linguistiche (e culturali) molto diverse, utili sia per la coesione sociale che per il suo sviluppo economico.

Il progetto MARILLE (Majority Language Instruction as a Basis for Plurilingual Education), ECML

Il progetto Marille¹⁰⁶ dell'ECML è rivolto a docenti della lingua di scolarizzazione invitati a usare i repertori degli studenti (in particolare della scuola secondaria) per svilupparli in classe e farne una risorsa per tutti gli apprendenti. La lingua di scolarizzazione contribuisce alla formazione plurilingue e interculturale, in un approccio che è allo stesso tempo inclusivo, aperto, interdisciplinare e soprattutto formativo.

Un manuale metodologico scaricabile – *Promoting plurilingualism - Majority language in multilingual settings* – (disponibile anche in tedesco) presenta:

¹⁰⁶ <http://marille.ecml.at/>.

- il progetto e le sue finalità con riferimento ai principi enunciati nella Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per l'educazione plurilingue e interculturale¹⁰⁷;
- gli obiettivi e i valori perseguiti dalla promozione del plurilinguismo nelle classi di lingua di scolarizzazione; le conoscenze, l'abilità di comprensione e le capacità che gli apprendenti devono acquisire e sviluppare e quelle che, nello stesso tempo, devono essere sviluppate dagli insegnanti; le strategie per promuovere nella scuola il cambiamento desiderato nella direzione di plurilinguismo;
- cinque esempi di attività in classe che illustrano chiaramente la realizzazione di determinati obiettivi del progetto;
- tre liste di controllo per insegnanti, formatori e dirigenti scolastici per guidare la loro riflessione sulla promozione del plurilinguismo in base ai loro diversi ruoli;
- un glossario delle parole chiave e una bibliografia di riferimento (testi teorici e di approfondimento).

Nel sito del progetto sono disponibili altre risorse, esempi di attività e video di lezioni in classe.

3.8. Scenari curricolari

L'approccio per scenari curricolari è stato introdotto dal QCER (capitolo 8) per facilitare la presa di decisioni che riguardano i possibili orientamenti dei curricula. Lo scenario curricolare consente di definire e di disporre lungo l'asse del tempo gli obiettivi di apprendimento e di progettare dei percorsi di formazione, possibilmente diversificati, in funzione di esplicite finalità educative in base alle quali costruire dei progetti e dei profili educativi centrati sugli allievi, futuri adulti e cittadini europei.

Lo "scenario curricolare"¹⁰⁸ è una forma di simulazione in generale e a grandi linee di come potrebbe disporsi e svilupparsi nel curriculum l'insegnamento di ciascuna delle diverse lingue offerte e di come potrebbero essere indicate le loro relazioni e i legami con le altre discipline. Ogni scenario cerca di correlare una scelta di finalità per il sistema educativo ad una modalità di organizzazione del curriculum che consenta di rispondere a queste finalità. Ogni scenario è costruito:

- in funzione della sua finalità principale che, nel nostro caso, è l'educazione plurilingue e interculturale;
- tenendo inoltre conto di altre finalità educative complementari che disegnano progetti formativi e profili educativi per allievi, futuri adulti e cittadini, in uno specifico contesto (internazionale / europeo / nazionale / regionale o locale / scolastico);

¹⁰⁷ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp.

¹⁰⁸ Il QCER non dà una definizione precisa di "scenario curricolare" e delle sue caratteristiche che vengono lasciate alla inferenza del lettore sulla base di alcune indicazioni e soprattutto degli esempi di scenari che sono proposti nel testo.

- su una conoscenza approfondita delle caratteristiche socio-linguistiche di questo contesto e dei bisogni linguistici che esso esprime;
- prevedendo modalità di organizzazione e di realizzazione che possono essere molto diverse tra loro.

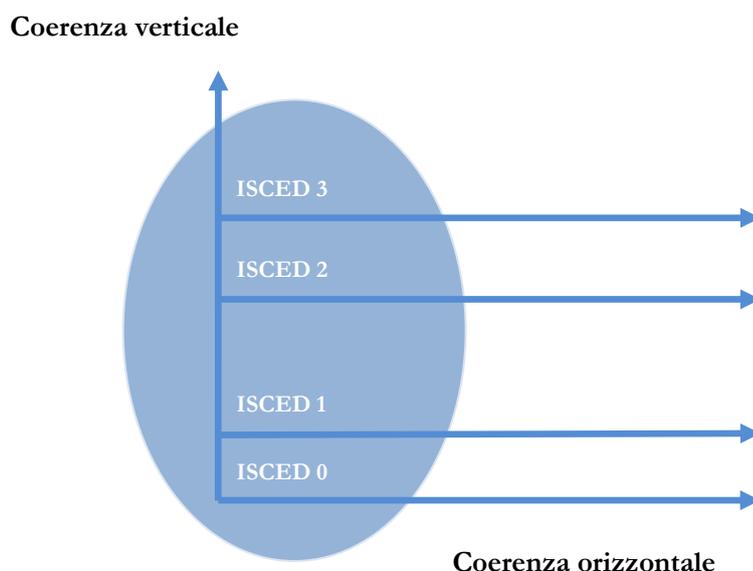
3.8.1. *Scenari curriculari*

Lo scenario curricolare è, in altre parole, uno strumento e un approccio prospettico per simulare, prima di una loro attuazione, dei percorsi curriculari che correlano la dimensione della coerenza longitudinale a quella della coerenza orizzontale.

Scopo di queste simulazioni è quindi di scegliere, tra i vari possibili modi di progettare un curriculum, quello che risponde – con maggiore coerenza e, se necessario, economia – ai bisogni specifici e alle possibilità di un determinato contesto.

Lo scenario curricolare contribuisce alla economia curricolare (§1.4.3) dando al curriculum due tipi di coerenza (v. Figura 7): una coerenza verticale (o longitudinale) lungo il percorso di apprendimento ai vari livelli del sistema d'istruzione, in particolare a livello nazionale e regionale (“macro”); una coerenza orizzontale tra le lingue (di scolarizzazione, straniere, regionali, minoritarie, di migrazione e classiche) e tra le lingue e le altre discipline che è di vitale importanza nel momento in cui viene fatta, a livello di scuola (“meso”) e, in maniera ancora più precisa e mirata, a livello di classe, la scelta dei metodi, dei materiali e delle modalità di cooperazione tra gli insegnanti.

Figura 7. *Relazione tra coerenza verticale e orizzontale*



Le tre fasi della costruzione di uno scenario

Prima fase: definire i profili generali in termini di competenze linguistiche e (inter)culturali, alcuni specifici per una data lingua, altri applicabili all'insegnamento di tutte le lingue e delle altre materie (finalità e obiettivi).

Seconda fase: pianificare fin dall'inizio una coerenza verticale o longitudinale indicando:

- la scelta delle lingue da insegnare;
- il tipo di relazione da stabilire tra queste lingue in quanto materie: insegnamento in parallelo, sfalsato, in successione, in alternanza, intensivo *vs* estensivo;
- le lingue da utilizzare come veicolo di insegnamento delle altre discipline;
- la coerenza dei profili delle competenze da un livello all'altro e con il profilo globale;
- la ripartizione delle esperienze di apprendimento in base ai bisogni degli apprendenti.

Terza fase:

- creare le basi per una coerenza orizzontale – da rendere operativa a livello di scuola tra l'insegnamento delle lingue per la dimensione “lingue come materie” e tra l'insegnamento delle lingue e quello delle altre discipline per la dimensione “lingua delle altre discipline” e, per questo, stabilire:
 - i tipi di convergenze da mettere in atto: tra gli insegnamenti delle lingue straniere, tra queste e l'insegnamento della lingua di scolarizzazione, e tra l'insegnamento delle lingue e quello delle altre discipline;
 - il livello di convergenza: semplice coordinamento, sinergia e cooperazione, grado in cui i principi dell'educazione plurilingue e interculturale sono presi in considerazione;
 - l'inventario degli approcci appropriati;
- ricerca di una armonizzazione tra la coerenza longitudinale e la coerenza orizzontale, il che significa essenzialmente prestare particolare attenzione:
 - alla coerenza dell'insieme;
 - alla gestione delle continuità;
 - alla pianificazione delle interruzioni di continuità.

3.8.2. Modalità di organizzazione adeguate ai singoli contesti

Lo scenario curricolare cerca soprattutto di attuare i principi enunciati e sviluppati nei capitoli precedenti, tenendo conto dei contesti. L'attenzione posta alle particolari situazioni e alle caratteristiche specifiche dei singoli contesti si traduce automaticamente

in diversi modelli organizzativi. Ma si deve anche sottolineare che questi modelli spesso ignorano alcuni dei principi e delle finalità dell'educazione plurilingue e interculturale. Negli esempi illustrati qui di seguito (§ 3.8.3, § 3.9.2, § 3.9.3 e § 3.9.4), alcune misure vengono già introdotte, ma potrebbero non essere del tutto soddisfacenti. Altre opzioni, più performanti e coerenti con i principi dell'educazione plurilingue e interculturale, sono possibili. Gli scenari qui delineati cercano di illustrare queste possibili alternative.

Due avvertenze sono tuttavia necessarie. Ogni scenario è coerente e valido solo in un determinato contesto. Il numero degli scenari possibili è infinito e il loro orientamento è dettato da un gran numero di variabili che dipendono dalle caratteristiche specifiche di ogni contesto. Ciò significa che gli scenari proposti non hanno alcun valore di riferimento e non possono essere applicati a concrete e specifiche situazioni. Sono una simulazione che consente di visualizzare *in vitro* le differenti possibili scelte da fare *in vivo*, quando si prendono le decisioni politiche sulla progettazione dei curricula per le varie forme di educazione plurilingue e interculturale. Una educazione plurilingue e interculturale arricchisce, diversifica e rende maggiormente coerenti tra loro i processi di apprendimento delle varie lingue insegnate e utilizzate a scuola e fornisce un quadro unificante per l'introduzione di approcci educativi volti a facilitare la loro acquisizione da parte degli apprendenti in relazione al loro status cognitivo. Inoltre, l'educazione plurilingue e interculturale da una parte propone le modalità per mettere in sinergia questi processi e approcci, per creare un'economia di scala e favorire l'arricchimento dei repertori degli apprendenti, dall'altra essa ha come fine una educazione alla e attraverso la diversità culturale e linguistica. Sono questi ultimi due aspetti, più innovativi, che sono particolarmente evidenziati nelle esemplificazioni che seguono. Questi due approcci sono complementari, ma non invalidano in alcun modo gli aspetti che sono imprescindibilmente legati all'apprendimento e alla didattica delle singole lingue.

3.8.3. Un esempio di scenario: introduzione di una lingua straniera nella scuola primaria e di una seconda lingua straniera nella scuola secondaria (livelli ISCED 1 e 2)

Per illustrare, nel dettaglio, l'approccio per scenario curricolare, descriveremo qui di seguito il percorso di apprendimento di due lingue straniere che, essendo quello più frequentemente presente nella maggior parte dei sistemi scolastici, si presta particolarmente bene a delineare uno scenario. La discussione di questo caso fornirà anche alcuni fondamenti concettuali – in particolare l'analisi delle caratteristiche dei livelli ISCED e dei bisogni specifici, a questi livelli, per quanto concerne le lingue – per gli scenari che seguiranno.

Nel discutere questo esempio di scenario, così come per gli scenari successivi, non saranno riprese le esperienze riportate nel paragrafo 3.1. che devono essere necessariamente incluse in ogni scenario curricolare, con ponderatezza e a seconda di combinazioni e sequenze variabili che è possibile determinare più facilmente ai livelli “meso” e “micro”.

La scelta di base è qui quella di scaglionare nel tempo l'insegnamento di due lingue straniere, una introdotta nella scuola primaria (livello ISCED 1) e l'altra nella scuola

secondaria (livello ISCED 2). Tranne che in paesi di lingua inglese, la prima lingua straniera è molto spesso l'inglese¹⁰⁹ e la seconda il tedesco o il francese; di seguito vengono, in diversi paesi e regioni, lo spagnolo, l'italiano o il russo. Queste scelte dominanti non sono senza conseguenze sulla organizzazione dei curricula.

In molti dei contesti in cui è adottato questo sistema, si riscontra, in modo ricorrente: una efficienza decrescente dei corsi di lingua straniera 1, spesso determinata dall'assenza di progressione e di variazione delle attività che sono in grado di mantenere la motivazione e stimolare lo sviluppo delle competenze; la seconda lingua straniera riceve meno attenzione o è sottovalutata (anche se gli obiettivi didattici sono di solito ambiziosi, visti i pochi anni e le ore a disposizione e la conseguente compressione dei corsi); la mancanza di un collegamento tra i due apprendimenti linguistici successivi o paralleli.

La progettazione di uno scenario che prevede lo sviluppo del curriculum potrebbe includere varie misure, a seconda della lingua. Per una lingua straniera, sarebbe possibile prevedere una diversificazione delle modalità di apprendimento (forme di educazione bilingue, un apprendimento più riflessivo, l'accesso ai mezzi di comunicazione esterni), una interruzione del suo insegnamento, dopo che un certo livello è stato raggiunto e verificato, e questo a vantaggio della lingua straniera 2 o 3. La competenza acquisita nella seconda lingua straniera potrebbe ricevere un riconoscimento e una convalida sulla base, ad esempio, dei descrittori del QCER. In una prospettiva di apertura si potrebbe prevedere un approccio alla prima lingua straniera orientato all'acquisizione di conoscenze e abilità che possono poi essere trasferite nell'apprendimento della seconda lingua straniera, e un insegnamento di quest'ultima costruito sulle competenze acquisite nella prima lingua straniera. A livelli ISCED 1 e 2, è possibile correlare l'apprendimento della(e) lingua(e) straniera(e) ad un lavoro nella e sulla lingua di scolarizzazione anche in relazione ai contenuti delle altre materie.

Il profilo globale dell'apprendente previsto al termine degli studi comporterebbe l'acquisizione di solide e ragionevolmente equilibrate competenze nella lingua di scolarizzazione in tutte le abilità linguistiche, di competenze asimmetriche nelle due lingue straniere e, in ciascuna, tra le capacità di ricezione e di produzione orale, da un lato, e quelle di produzione scritta, dall'altro. La capacità linguistica della mediazione, come previsto dal QCER¹¹⁰ dovrebbe essere esplicitamente inclusa e dovrebbe trovare una chiara collocazione in quanto rappresenta uno dei punti di congiunzione tra i diversi apprendimenti che sono coinvolti nell'acquisizione di competenze plurilingui e interculturali nel contesto di una educazione linguistica globale.

¹⁰⁹ Secondo il rapporto Eurydice 2012, *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa 2012*, in 14 paesi e regioni europee, l'inglese è la prima lingua straniera obbligatoria: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice///versione_publicata_IT.pdf.

¹¹⁰ Ad esempio: capacità di esporre un contenuto appreso in una lingua in un messaggio in un'altra lingua, la capacità di mettere in evidenza le caratteristiche culturali di dato contenuto in una lingua straniera, la capacità di rendere comprensibile a un interlocutore le informazioni che quest'ultimo ha ricevuto in una lingua che non conosce, ecc.

| CASO PROTOTIPICO | |
|--|---|
| Introduzione di una lingua straniera a livello ISCED 1 e di una seconda lingua straniera a livello ISCED 2 | |
| SCENARIO DI BASE – Diversificazione graduale delle lingue e progressiva introduzione del loro utilizzo nel curricolo complessivo | |
| Caratteristiche generali | <p>La prima lingua straniera, affine o meno alla lingua di scolarizzazione, è introdotta molto presto nella scuola. Fin dall'inizio viene favorita l'apertura verso altre lingue e culture.</p> <p>La seconda lingua straniera, introdotta all'inizio di ISCED 2, può essere una lingua non affine alla prima. Gli obiettivi e le modalità di insegnamento della seconda lingua straniera si distinguono in parte da quelle della prima lingua straniera, potendosi avvalere di quanto acquisito in quest'ultima. Tra le lingue straniere e la lingua di scolarizzazione vengono stabilite trasversalità e convergenze.</p> <p>Una terza lingua straniera viene introdotta a livello ISCED 3, ma con differenti modalità di apprendimento. La presenza delle lingue straniere si estende e il loro uso diventa normale nell'insegnamento delle varie discipline scolastiche. Si rinforza e si diversifica, a seconda delle lingue e degli indirizzi scolastici, l'accesso ad usi comunicativi, cognitivi ed estetici extrascolastici delle lingue. Le competenze coinvolte nella mediazione tra le lingue, tra le lingue e le conoscenze ed anche tra le culture vengono sempre più esercitate.</p> <p>In tutte le fasi della scolarizzazione, le dimensioni (inter)culturali sono attivate in relazione con le lingue e con le altre discipline. Nel corso del loro percorso scolastico tutti gli allievi hanno accesso, in un modo o nell'altro, a tutte le esperienze di apprendimento elencate nel paragrafo 3.1.</p> |
| ISCED 0 | <p>Finalità e modalità</p> <p>Nella maggior parte dei paesi europei questo primo livello di scolarizzazione (non sempre generalizzato) costituisce, dopo il contributo eventuale della scuola dell'infanzia, un primo spazio di socializzazione in cui vengono a contatto, gli uni con gli altri, bambini di origini diverse sia socioculturali che linguistiche. Può essere caratterizzato dal dover soddisfare le seguenti condizioni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • accogliere, prendere in considerazione e valorizzare i repertori linguistici, eventualmente plurilingui, dei bambini nelle loro manifestazioni spontanee; fare in modo che questa diversità sia considerata da tutti i bambini come normale ed ordinaria; • esporre i bambini alla lingua di scolarizzazione in uso, come pratica del tutto normale dell'insegnante e degli altri attori istituzionali della scuola, sotto molteplici forme: interazione con i bambini, consegne e consigli per lo svolgimento di attività, lettura ad alta voce di testi, costruzione collettiva ed esperienziale di concetti (spazio, tempo, quantità), ecc. Lo statuto della lingua di scolarizzazione è chiaramente stabilito, ma la sua attuazione passa attraverso una diversità di generi discorsivi e di norme |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>sociolinguistiche variabili (a seconda delle attività, ad esempio, relative al prendere la parola e all'ascolto). L'esposizione alle forme corrette ed alle norme grammaticali avviene sulla base di queste pratiche quotidiane dell'insegnante, dell'ascolto e della memorizzazione di canzoni, di poesie e della semplice nuova formulazione delle produzioni "difettose" dei bambini;</p> <ul style="list-style-type: none"> • fare un uso appropriato dei giochi di parole basati, ad esempio, sui suoni, l'immaginazione e la creatività lessicale (filastrocche, conte, ecc.) Altre lingue (in particolare quelle parlate da alcuni bambini) possono far parte di questo processo; • avviare i bambini alla scrittura che, oltre all'addestramento gestuale, al controllo del movimento e delle proporzioni, serve anche a sensibilizzarli all'esistenza dei vari modi di scrivere e di trasmettere significati attraverso i segni, portando la loro attenzione sulla calligrafia; • valorizzare la diversità culturale, sfruttando le risorse della classe stessa, quelle dell'ambiente scolastico, quelle delle storie raccontate, dei canti, delle feste e delle produzioni dei bambini, di decorazioni e poster. Non con il ricorso all'esotismo o al folclore, ma contando sulle dimensioni multiculturali dell'ambiente sociale: presentare come normale e quotidiana esperienza la diversità culturale; • nei casi in cui, a questo livello, l'insegnamento di una lingua straniera faccia già parte del programma, attenersi ad un approccio ludico, ad un'esposizione motivante, senza insistere su apprendimenti funzionali. <p>In sintesi gli obiettivi di ISCED 0 sono: accogliere la pluralità linguistica, aprire alla diversità culturale, consolidare lo statuto della lingua di scolarizzazione e familiarizzare i bambini alle sue convenzioni più comuni, aiutandoli a padroneggiare e a sviluppare il suo potenziale in modo informale e con l'aiuto di esposizioni e attività diversificate.</p> |
| <p>ISCED 1</p> | <p>Finalità e modalità</p> <p>Per quanto concerne la lingua di scolarizzazione, le culture educative possono variare sensibilmente a seconda dello statuto della lingua in questione, della sua complessità grammaticale, dalle sue caratteristiche formali, del suo grado di standardizzazione, dell'esistenza di varietà regionali, ecc.</p> <p>La prima lingua straniera, introdotta a diversi livelli di età degli apprendenti e in tempi che variano da paese a paese (in Europa si tratta, il più delle volte, dell'inglese), viene generalmente insegnata seguendo un approccio di tipo comunicativo. È pratica diffusa che un obiettivo sia definito sulla base del livello da raggiungere entro la fine di ISCED 1, ad esempio, facendo riferimento a quanto indicato dal QCER per il livello A1.</p> <p>Tenendo conto di queste caratteristiche abbastanza generali di ISCED 1 e come estensione dei punti indicati in 3.1.2 sono o possono essere previsti gli orientamenti seguenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • introdurre nella lingua di scolarizzazione l'apprendimento della scrittura e una progressiva consapevolezza dei generi testuali sempre meno legati all'esperienza diretta degli allievi, sempre più complessi, orientati anche alla costruzione attiva della conoscenza in altre materie (storia, geografia, aritmetica); passaggio da un lavoro sulle sequenze narrative a quello su sequenze espositive, esplicative o argomentative; |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• stabilire collegamenti (“passerelle”) tra il lavoro in e sulla lingua di scolarizzazione e l'apprendimento della lingua straniera, secondo diverse modalità:<ul style="list-style-type: none">– ricorrere puntualmente ad elementi appresi nella lingua straniera (ad esempio, espressioni di indirizzo, di saluto, di benvenuto o di cortesia); introdurre nuovi elementi in altre aree del curriculum generale (corso di educazione fisica o altri corsi, consegne in classe, ecc.) e, viceversa, non impedire di ricorrere alla lingua di scolarizzazione nelle sequenze attribuite alla lingua straniera;– stabilire confronti di vario tipo tra la lingua di scolarizzazione e la lingua straniera (su aspetti linguistici, sociolinguistici e culturali); proporre semplici attività di riflessione in modo da suscitare attenzione per la lingua straniera senza formalizzarne l'apprendimento e senza creare o rafforzare stereotipi; adottare piuttosto un approccio che crei curiosità e interesse per le lingue e le culture (del tipo <i>éveil aux langues et aux cultures</i>) facendo riferimento a qualsiasi esperienza gli allievi possano avere di altre lingue e culture;– utilizzare il lavoro svolto nelle e su entrambe le lingue (ed eventualmente anche i contatti con altre lingue presenti nella scuola) per rendere gli apprendenti consapevoli della relatività di certe norme linguistiche incoraggiandoli, in questo modo, a cominciare a guardare oltre la propria prima lingua (che questa sia o non sia la lingua di scolarizzazione) e ad avere una visione più generale dei fenomeni linguistici;• sensibilizzare gli apprendenti all'esistenza di usi sociali della lingua straniera fuori dalla classe. Questo non è affatto difficile con l'inglese, ma l'ambiente urbano, i media, internet, alcuni genitori, ecc, possono essere altrettante risorse da esplorare ed essere uno stimolo, in relazione agli usi della lingua straniera (qualunque essa sia), per attività nella (e a vantaggio della) lingua di scolarizzazione;• prendere in considerazione (e sfruttare) le pratiche linguistiche “devianti”, “non corrette” degli allievi per farne soprattutto emergere le regolarità linguistiche, l'efficacia pragmatica, la creatività, ma anche la non correttezza e l'inadeguatezza rispetto all'uso della lingua richiesto dalla scuola che ha proprie norme e che privilegia specifiche modalità di costruzione delle conoscenze. E non per opporre la lingua della scuola agli usi stigmatizzati come linguisticamente inappropriati e inaccettabili, ma per rendere esplicite le varietà, le continuità, le possibili riformulazioni linguistiche in un senso e nell'altro, con una duplice finalità:<ul style="list-style-type: none">– da una parte “de-canonizzare” la lingua della scuola sottolineando sia i modi in cui si diversifica al suo interno sia le relazioni di coerenza che essa stabilisce con i suoi (o alcuni) usi “esterni”;– dall'altra utilizzare questa diversificazione e queste relazioni di coerenza per aiutare gli studenti a meglio apprendere e padroneggiare la lingua di scolarizzazione anche nei suoi standard “canonizzati”, con una riflessione critica su questioni di potere associati alle lingue.• se la prima lingua straniera è affine alla lingua di scolarizzazione si può fare in modo di introdurre una qualche forma di sensibilizzazione o di |
|--|---|

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>apprendimento iniziale (alcune nozioni di base) di una lingua non affine, “distante” (che può essere anche di grande diffusione) in vista non tanto di un suo uso, ma dello sviluppo della consapevolezza contrastiva e metalinguistica dell'apprendente come parte integrante della sua formazione linguistica generale;</p> <ul style="list-style-type: none"> • se la prima lingua straniera è una lingua affine alla lingua di scolarizzazione si possono predisporre momenti di riflessione e attività pratiche sulle possibilità e strategie di intercomprensione tra le due lingue; • se la lingua straniera usa lo stesso sistema grafico della lingua di scolarizzazione si può fare in modo di introdurre rapidamente le sue forme scritte e di determinare in quale misura è possibile procedere alla lettura nelle due lingue. <p>In sintesi, gli obiettivi del livello ISCED 1 sono: l'apprendimento della lingua scritta con la diversificazione dei generi testuali, “passerelle” tra la lingua di scolarizzazione e la lingua straniera, usi sociali della lingua straniera al di fuori della classe, attività di riflessione, appropriazione di norme e la sensibilizzazione alla diversificazione della lingua di scolarizzazione.</p> |
| <p>ISCED 2</p> | <p>Finalità e modalità</p> <p>Nella maggior parte dei sistemi di istruzione questo è un ciclo di studi particolarmente delicato in quanto costituisce un percorso che conclude la scolarità obbligatoria; per alcuni allievi esso rappresenta la fine della loro esperienza scolastica, per altri la transizione verso un ulteriore e più lungo percorso di studio.</p> <p>A tutti gli allievi deve essere offerta la possibilità:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di sviluppare la loro competenza plurilingue e interculturale, possibilità data dalla rimozione delle barriere tra le lingue; • di apprendere le lingue con modalità e approcci relativamente differenziati; • di cogliere le opportunità date dalla presenza di molte lingue differenti fuori della scuola. <p>Le caratteristiche salienti dell'approccio da adottare in questa fase includono quanto segue:</p> <ul style="list-style-type: none"> • l'insegnamento della lingua di scolarizzazione come materia fornisce procedure e strumenti che possono essere utilizzati anche nell'apprendimento delle lingue straniere: categorizzazione dei generi discorsivi (non solo scolastici), analisi e la critica letteraria, analisi dei media critica, strumenti euristici di descrizione e di analisi della lingua. Tutti questi apporti riguardano sia entrambe le lingue, che contribuiscono anche ad arricchirli, sia le altre materie che estendono il loro campo di applicazione ad altri settori. Questa circolazione a doppio senso favorisce l'apprendimento e la riflessione contrastiva. • la lingua di scolarizzazione favorisce l'acquisizione, nelle altre materie scolastiche, di generi discorsivi – orali e scritti – (e di altre risorse semiotiche) sempre più specializzati. |

| | |
|-----------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • l'apprendimento della seconda lingua straniera dispone di un numero di ore almeno equivalente a quello della prima lingua straniera; • per l'apprendimento della seconda lingua straniera non vanno necessariamente adottate procedure analoghe a quelle impiegate per l'apprendimento della prima. Maggiore spazio può essere dato allo sviluppo di determinate competenze (ad esempio, la lettura); • l'insegnamento/apprendimento della seconda lingua straniera deve avvenire in continuità con le competenze e le conoscenze acquisite al livello ISCED 1, ma anche qui gli approcci e le procedure di insegnamento possono cambiare proponendo attività e modalità di lavoro più differenziate, sviluppando la riflessività dell'apprendente sul processo di apprendimento linguistico, sviluppando ulteriormente l'autonomia nell'apprendimento facendo riflettere l'allievo sulle sue modalità di apprendimento e sulle sue personali strategie di comprensione e di produzione orale e scritta e di autovalutazione; • l'uso di forme di portfolio consente all'apprendente di registrare i suoi progressi e di documentare e conservare i lavori realizzati nell'una e nell'altra lingua straniera (o anche nella lingua di scolarizzazione), per riflettere sulla sua biografia linguistica e sul suo percorso (in divenire) di apprendente plurilingue; • l'uso di queste forme di portfolio, sotto la guida dei diversi insegnanti di lingua, contribuisce anche a rendere consapevoli gli apprendenti delle convergenze esistenti o potenziali e delle differenze riscontrate tra le lingue, tra le culture e tra i modi di apprenderele; • la prima lingua straniera (e anche la seconda) viene utilizzata, almeno occasionalmente, nell'insegnamento/apprendimento di discipline non linguistiche e/o in progetti pluridisciplinari; • gli allievi possono essere coinvolti in scambi e progetti internazionali (in particolare a distanza e virtuali) e a corrispondere in rete con stranieri nell'una e nell'altra lingua straniera. Queste iniziative vanno attentamente pianificate, implementate e monitorate per assicurare che le lingue straniere apprese (non solo la prima) e la lingua di scolarizzazione siano usate per affrontare temi che possano sollevare domande, ricerche, discussioni, interventi di carattere interculturale. Questo tipo di attività di scambio cooperativo richiede forme di mediazione (inter)linguistica. Lingue non insegnate, ma presenti nella scuola e parlate da alcuni allievi e dalle loro famiglie, possono trovare accoglienza ed essere usate in dinamiche di questo tipo. |
| <p>ISCED 3</p> | <p>Finalità e modalità</p> <p>A livello ISCED 3 esiste, a seconda dei vari indirizzi di studio, una grande diversità di percorsi e di programmi. La varietà delle opzioni disponibili impedisce ogni possibile generalizzazione. È tuttavia possibile, in continuità con le indicazioni fornite in 3.1.2. e con gli orientamenti dati per il livello ISCED 2, prendere in considerazione, per tutte le diverse alternative, le seguenti finalità:</p> |

- nella lingua di scolarizzazione come materia, lo sviluppo di competenze relative alla valutazione critica dell'uso dei media (stampa, radio, televisione, internet ...) e degli usi estetici della lingua e dei generi letterari (la letteratura, la poesia, il teatro ...);
- sviluppare la lingua di scolarizzazione in usi e generi discorsivi sempre più specializzati (di tipo "accademico") in relazione alle materie scolastiche e alla costruzione di conoscenze e competenze;
- aprire l'insegnamento/apprendimento delle lingue ai loro usi esterni alla scuola e dare agli allievi strumenti, metodi e strategie per trarre il massimo vantaggio dalla ricchezza delle risorse per l'apprendimento che si trovano nei contesti extrascolastici: mass media, mobilità effettiva e virtuale, ecc.;
- in questa prospettiva, non attenersi, anche per la seconda lingua straniera ed una possibile terza lingua straniera, agli usi comunicativi ordinari, ma coltivare le altre funzioni delle lingue: accesso alle conoscenze, creatività estetica;
- continuare a sviluppare le capacità di mediazione (riformulazione di testi e discorsi da una lingua all'altra, traduzione intra e interlinguistica, passaggio da una genere discorsivo ad un altro, ecc.) in modo che l'uso e la messa in atto del repertorio plurilingue e dei diversi registri discorsivi diventino sempre più "spontanei"; la lingua di scolarizzazione svolge un ruolo importante nell'esercizio di tali competenze e ne trae a sua volta beneficio;
- in breve: rendere "normale", nei contesti scolastici, il ricorso frequente ai molteplici usi delle lingue si iscrive in un progetto di formazione continua lungo tutto l'arco della vita;
- riconoscere e valorizzare le competenze acquisite, non soltanto nella lingua di scolarizzazione e nella prima lingua straniera e non soltanto a livello di padronanza comunicativa della singola lingua, ma anche in termini di capacità di mediazione, di competenze cosiddette parziali e di profili plurilingui effettivamente raggiunti.

In relazione a queste finalità, gli approcci e le modalità di insegnamento/apprendimento sono – e devono essere – evidentemente diverse:

- per quanto riguarda gli spazi e le forme di lavoro: classe, centro risorse, biblioteca, casa; attività guidata, autonoma, lavoro individuale o di gruppo, in presenza o a distanza;
- per quanto riguarda i metodi e i sussidi didattici: variare i percorsi e le attività proposte (evitare di seguire il ritmo e la routine di gran parte dei moduli e delle unità didattiche standardizzate);
- una maggiore varietà nei metodi di insegnamento delle lingue offerte al livello ISCED 3 e nell'insegnamento di ciascuna di esse (per evitare i rischi di una perdita di motivazione e per arricchire la cultura di apprendimento): strategie di intercomprensione, sequenze di insegnamento bilingue in immersione parziale o con alternanza tra le lingue;

- prevedere momenti di “interlingua” da destinare alla riflessione su metodi, stili e forme di apprendimento per rendere più facile il transfer tra le diverse esperienze di apprendimento: aiutare gli allievi a diventare apprendenti esperti (anche attraverso l'uso di portfolio e di vari tipi di documentazione, ad esempio il “diario di bordo”).

Commenti e osservazioni

Questo scenario presenta considerevoli divergenze rispetto alla maggioranza delle situazioni prevalenti nei sistemi scolastici europei, rispetto alle quali questo scenario, detto “di base”, ha buone probabilità di sembrare eccessivamente ambizioso sia per quanto riguarda il livello che si presuppone gli allievi debbano raggiungere (in particolare nelle proposte per i livelli ISCED 2 e ISCED 3) sia per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e il ruolo degli insegnanti. Inoltre le indicazioni date più sopra restano inevitabilmente incomplete ed insufficientemente concrete. Esse devono necessariamente essere completate, semplificate, concretizzate in funzione delle condizioni, dei vincoli e delle possibilità locali e, soprattutto, del rilievo dato alle finalità prese in considerazione in questo o quel contesto.

Questo primo scenario è fortemente centrato sulla formazione plurilingue e interculturale. Le riflessioni che hanno preceduto questo capitolo hanno definito in modo chiaro i concetti e gli argomenti ai quali esso si richiama e hanno anche messo in evidenza le aree e percorsi di convergenza che possono essere utilizzati come base per la progettazione di curricula plurilingui, tenendo presente il principio dell'economia curricolare. Questo caso (e lo scenario base ad esso associato) costituisce un quadro curricolare per l'effettiva attuazione degli elementi di cui si è precedentemente discusso. Inoltre, questo caso risulta un po' “speciale” dal momento che è considerato essere (con molteplici varianti) il più comune nei vari contesti europei. In questo senso, costituisce una sorta di sfondo su cui si profilano e si distinguono i casi prototipici che verranno sviluppati più avanti. Ma, allo stesso tempo, questo caso non è mai “puro” ed è, a seconda dei contesti, influenzato in misura maggiore o minore da parte degli altri casi prototipici.

3.9. Altri possibili usi degli scenari. Altri casi prototipici

Quanto sopra proposto è un esempio di applicazione diacronica dell'approccio per scenari ad un caso prototipico che si verifica di frequente: l'introduzione di una prima lingua straniera a livello ISCED 1 e di una seconda lingua straniera al livello 2. Alcune finalità e modalità proposte per questo primo caso forniscono una base per gli altri casi che verranno presentati e che dovranno, inoltre, differenziarsi per altre finalità e modalità. Le linee che seguono hanno un duplice obiettivo: applicare l'approccio a casi prototipi che affrontano particolari sfide educative e mostrare, nello stesso tempo, altri possibili usi dello scenario.

3.9.1. I casi prototipici

I casi presentati sono stati scelti in quanto legati ai diritti di particolari apprendenti ad una educazione che tenga conto dei loro specifici bisogni. Si tratta:

- dell'insegnamento delle lingue regionali (ISCED da 0 a 3);
- dell'insegnamento bilingue (ISCED da 0 a 3);
- dell'insegnamento delle lingue a livello secondario professionale (corso breve) (ISCED 3);

Per ciascuno dei tre casi prototipici, saranno offerti due scenari curriculari alternativi. Queste due alternative, come il primo scenario descritto in 2.8.3, si collocano nella prospettiva di un insegnamento plurilingue e interculturale. Tuttavia, essi differiscono tra loro per il grado di integrazione degli insegnamenti delle e nelle lingue che descrivono:

- il primo scenario si basa essenzialmente sulle sinergie da stabilire progressivamente tra l'insegnamento delle diverse lingue;
- il secondo si basa più in generale sulla dinamica complessiva del curriculum.

Questa differenza si riflette nelle loro finalità, negli obiettivi educativi che vengono definiti e nelle modalità di attuazione didattica e organizzativa che ne conseguono.

Per i primi due casi prototipici, si presuppone una continuità dal livello ISCED 0 al livello 3. Il terzo caso, che riguarda solo il livello ISCED 3 e, in particolare, la formazione professionale breve, propone due ipotesi di scenario di cui la seconda potrebbe costituire uno sviluppo successivo della prima.

I possibili usi dell'approccio per scenari

In una fase preliminare alla decisione di politica, questo tipo di simulazioni permette di prendere in considerazione diverse opportunità curriculari su cui la decisione politica può essere presa in modo flessibile. L'autorità politica può prendere in considerazione sia le finalità e gli obiettivi educativi che ogni simulazione consente di realizzare sia le condizioni necessarie per la sua attuazione. Un caso interessante di proposte curriculari diversificate volte ad agevolare la decisione politica è stata sviluppata per il sistema educativo di una intera regione europea sulla base di cinque esempi di possibili scenari, articolati intorno a cinque diverse finalità:

- *scenario 1*: “Il consolidamento della lingua francese ed educazione bilingue”, articolato su una specifica finalità “chiusa” legata al patrimonio della regione: un’ottima padronanza delle sue due lingue ufficiali e forte enfasi posta sulla cultura locale;
- *scenario 2*: “Lingue patrimoniali vicine e identità riflessiva plurale”, articolato su un obiettivo patrimoniale “aperto” e la formazione di una diversità linguistica e culturale più ampia e inclusiva possibile;

- *scenario 3*: “Italiano e francese nell’insegnamento bilingue delle conoscenze”, avente finalità cognitiva e orientato all’uso veicolare, più o meno esteso, delle due lingue nell’insegnamento di tutte le materie;
- *scenario 4*: “Italiano, francese e inglese e insegnamento plurilingue delle conoscenze” avente finalità cognitiva e orientato all’uso veicolare, più o meno esteso, delle tre lingue (le due lingue ufficiali e l’inglese) nell’insegnamento di tutte le materie;
- *scenario 5*: “Educazione plurilingue a vocazione europea” con finalità interculturale: la formazione di un cittadino europeo attraverso l’educazione plurilingue e il superamento della separazione tra i contenuti culturali (letteratura, storia, filosofia, ecc.).

Quando due scenari sono concepiti l’uno come sviluppo dell’altro (v. l’ultimo caso 3, più avanti) possono essere considerati come le prime due fasi di una riforma del curriculum che si sviluppa gradualmente nel tempo. Come nel primo caso trattato in 3.8.3, non saranno riprese le esperienze indicate in 3.1, che fanno necessariamente parte di ogni scenario curricolare, con equilibri, strutturazioni e progressioni che dipendono dai diversi contesti.

Le avvertenze sottolineate nel primo caso sono valide anche per i casi che seguono: questi hanno un valore solo illustrativo, e non prescrittivo, dell’approccio per scenari, poiché altre soluzioni sono sempre possibili. Essi costituiscono semplicemente delle ipotesi di scenario, gli scenari “reali” possono essere progettati solo in un contesto specifico.

Senza ricorrere ad una lettura lineare, che potrebbe rivelarsi scoraggiante, le “istruzioni per l’uso” di quello che segue potrebbero prevedere:

- una individualizzazione del caso prototipo che si intende sviluppare o del modello di scenario che interessa;
- un’analisi dei suggerimenti che gli scenari forniscono per il caso in questione o per il modello di scenario; questa analisi deve necessariamente essere messa in relazione con le dimensioni esperienziali di tutti i curricula (§ 1.2.4 e § 3.1);
- un esame delle possibili modalità di organizzazione intracurricolare (§ 3.6) che possono interessare il contesto in questione.

Questo è un processo complesso, in quanto il percorso dalla teoria alla pratica non è mai lineare.

Punti comuni nel trattamento dei casi prototipici selezionati

Le indicazioni e gli elementi di contenuto delineati per ciascuno dei casi prototipi selezionati non sono, naturalmente, né esaustivi né prescrittivi. Tuttavia, essi hanno tratti comuni che caratterizzano l’attuazione dei principi e degli orientamenti dell’educazione plurilingue e interculturale:

- una visione olistica, che ingloba nella riflessione curricolare le lingue dei repertori degli apprendenti, le lingue del loro ambiente e le lingue insegnate a scuola;

- i diritti linguistici e culturali degli apprendenti – in particolare dei più vulnerabili – con l'obiettivo di garantire una educazione linguistica equa e di qualità per tutti loro;
- la dimensione interculturale di tutto l'insegnamento/apprendimento delle lingue e delle altre materie, con l'obiettivo di consentire a tutti gli apprendenti di (inter)agire con le forme di alterità (educazione interculturale);
- la ricerca di sinergie tra l'insegnamento delle lingue come materia (lingue di scolarizzazione, regionali, minoritarie e di migrazione, straniere, ecc.) il cui obiettivo è un apprendimento globale, coerente ed economico di queste lingue e la costruzione di un repertorio plurilingue;
- l'eventuale sviluppo di competenze specifiche, cosiddette “parziali”, in determinate lingue (ad esempio, la comprensione scritta ad un livello avanzato in una nuova lingua);
- l'uso riflessivo di strategie inter-/translinguistiche;
- nel caso dell'insegnamento bi- o plurilingue di altre discipline, la reciproca integrazione delle lingue tra loro e, allo stesso tempo, con quelle delle altre discipline per prendere in considerazione la lingua nella sua funzione di strumento per la costruzione della conoscenza.

3.9.2. Caso prototipico dell'insegnamento delle lingue regionali e minoritarie (ISCED 0-3)

Per descrivere le caratteristiche del contesto e costruire degli “scenari curricolari” ad esso pertinenti, occorre distinguere tra le lingue regionali:

- le lingue di tradizione senza relazione di parentela con la lingua maggioritaria, come, ad esempio, il basco in Spagna ed in Francia, l'irlandese, il gaelico, il gallese in Gran Bretagna;
- le lingue considerate “di prestigio” che hanno una relazione di parentela con la lingua maggioritaria dello Stato, ad esempio il catalano in Spagna;
- le lingue aventi una relazione di parentela ed anche di “collateralità”¹¹¹ con la lingua maggioritaria dello Stato, ad esempio, l'occitano in Francia;
- le lingue aventi una relazione di parentela con le lingue nazionali di paesi vicini, ad esempio, il sorabo in Germania o ancora il catalano, e il corso e l'alsaziano in Francia;
- lingue considerate ancora come dialetti, ad esempio il piccardo in Francia;
- lingue non territoriali o senza territorio, come quelle delle comunità rom o ebraiche (romaní e yiddish).

¹¹¹ «Una lingua collaterale è una lingua che è minoritaria rispetto ad una lingua che gli è vicina geneticamente, come l'occitano rispetto al francese o lo scozzese rispetto all'inglese». (Cfr. glossario progetto EBP-ICI, www.ebp-ici.ecml.at).

Di rado non standardizzate, queste lingue possono anche essere confrontate a standard concorrenti, il che pone una serie di problemi (cfr. ad esempio i casi della Galizia, della Bretagna, dell'Occitania, ecc.). A seconda dei casi, i loro livelli di sviluppo dal punto di vista linguistico o in termini di uso sociale possono più o meno variare, e ciò può avere conseguenze sul loro uso a scuola nell'insegnamento delle altre materie.

A differenza delle lingue minoritarie che possono essere lingue maggioritarie di altri paesi e quindi essere viste con favore dall'opinione pubblica, le lingue regionali possono dover lottare contro pregiudizi negativi (i loro sostenitori sono accusati di "vivere nel passato", la loro utilità nell'apprendimento viene messa in discussione di fronte alle "grandi" lingue di diffusione internazionale,...). Tuttavia, l'opinione pubblica sembra ora guardare con più favore alle lingue regionali¹¹² rispetto al passato, quando la percentuale dei loro parlanti era molto più alta. In alcuni progetti di "rivitalizzazione" linguistica, queste lingue non sono più veramente parlate dai bambini: in questo caso la scuola non assume soltanto la funzione di valorizzare e di perfezionare una lingua già esistente nel repertorio di che apprende, ma quella – nel senso più pieno – di diffonderla.

Inoltre, due situazioni devono essere tenute in considerazione in modo distinto, quelle:

- dei contesti eterogenei in cui la lingua regionale può coesistere con altre lingue e in cui il numero dei suoi parlanti e/o quello delle richieste dei genitori per il suo insegnamento non giustificano l'istituzione di una scuola o di una classe di o in lingua regionale;
- dei contesti più o meno omogenei e monolingui in cui i parlanti la lingua regionale sono maggioritari e le richieste dei genitori per il loro insegnamento sono numerose.

In generale, l'insegnamento delle lingue regionali a scuola non dovrebbe essere appannaggio solamente di coloro che parlano queste lingue, ma far parte dell'educazione linguistica globale di tutti gli apprendenti, poiché sono l'espressione della ricchezza culturale di un paese: in questo senso, testi letterari in queste lingue, con o senza traduzione, a seconda dei casi, dovrebbero trovare posto nei manuali di letteratura, non tanto come testimonianze di un patrimonio del passato o come memoria "delle lingue delle radici", ma come parola viva di parlanti reali che le fanno concretamente esistere. È importante perciò che queste lingue, per tenere il passo con i tempi, non diventino veicoli di chiusure identitarie, ma entrino in una fertile relazione reciproca con la lingua di scolarizzazione e in una circolazione altrettanto feconda con tutte le lingue nella e per l'educazione. Gli insegnamenti delle e nelle lingue regionali e minoritarie non possono

¹¹² Dal sondaggio speciale *Eurobarometro* (2006), *Gli europei e le lingue*, risulta che il 63% dei 28.694 intervistati pensa che alle lingue regionali e minoritarie dovrebbe essere dato un maggiore sostegno. La stessa indagine condotta nel 2012 non rileva più questo problema: «In base alle linee guida ufficiali, le lingue regionali e minoritarie possono essere insegnate in molti paesi anche in quelli che non riconoscono loro alcuno status ufficiale, ad esempio la Francia. Una ventina di paesi utilizza le lingue regionali e minoritarie come lingue di insegnamento insieme alla lingua di Stato» (rapporto Eurydice, *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (2012: 12):

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143IT.pdf.

ignorare l'opportunità di una riflessione critica e di una sensibilizzazione sui problemi di potere correlati alle lingue e sui rapporti di dominazione, anche simbolica, tra le lingue e i loro parlanti (*critical language awareness*).

Progettare “scenari curriculari” per una educazione plurilingue e interculturale, che rispetti il diritto di tutti ad una educazione di qualità, comporta la piena accettazione del principio – sostenuto, tra gli altri, dal Consiglio d'Europa – dell'uguale valore di tutte le lingue, indipendentemente dal loro statuto e dal loro peso nella società e nello Stato. Di conseguenza, il ruolo della scuola – nei confronti delle lingue regionali e dei loro parlanti – consiste nell'informare i genitori dei diritti linguistici dei loro figli¹¹³ e nel mettere a loro disposizione programmi di insegnamento della o nella loro lingua. Se vincoli di diverso tipo possono spesso ostacolare una piena applicazione dei diritti linguistici dei parlanti le lingue regionali, la scuola, investita del dovere di accoglierle, può trovare modi innovativi e misure adeguate alle sue risorse per promuovere queste lingue ed inserirle nel curriculum. Il principio di base è che nulla di solido può essere costruito nell'ambito dell'educazione plurilingue ed interculturale se le lingue degli apprendenti non sono, in qualche modo, riconosciute, assunte e valorizzate dall'istituzione scolastica.

I cambiamenti nel curriculum da prevedere in funzione di questi “scenari” possono:

- sottolineare il ruolo dell'apprendimento della o nella lingua regionale nell'ampliamento del repertorio plurilingue e pluriculturale individuale: ruolo delle competenze già acquisite in lingua regionale come legame e ponte per gli altri apprendimenti linguistici; ruolo degli aspetti culturali che sono legati alla lingua regionale come punto di partenza per l'apertura ad altre culture; presa di coscienza della variabilità interna come risorsa didattica per comprendere l'evoluzione diacronica delle lingue;
- avviare e sviluppare una riflessione sulla lingua regionale e sulle sue caratteristiche, le sue relazioni di prossimità *vs* distanza con la lingua maggioritaria e le lingue straniere insegnate, la sua dimensione identitaria ed il suo status di lingua di minoranza, per sviluppare una consapevolezza sociolinguistica dei fattori che influenzano le relazioni di forza tra le lingue e atteggiamenti e disposizioni positive che consentano di valorizzare tutte le lingue/culture ed in particolare le lingue/culture che sono sottovalutate e che devono essere salvaguardate.
- esaminare la relazione tra la lingua regionale e la costruzione delle conoscenze disciplinari secondo le specificità di ogni ciclo, definendo, secondo i diversi casi, fino a dove l'opzione dell'insegnamento in lingua regionale deve e può continuare (presenza o meno di lingue adatte a questo scopo, rischio di dispersione delle conoscenze acquisite nel caso in cui il loro uso si concluda improvvisamente; disponibilità di materiali scolastici adeguati, uso strumentale/veicolare della lingua da parte della scuola).

¹¹³ Cfr. [Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education: www.coe.int/lang](http://www.coe.int/lang) → Platform... → Box “Regional, minority and migration languages”. In lingua francese: [Plateforme de ressources et de référence pour l'éducation plurilingue et interculturelle \(www.coe.int/fr](http://www.coe.int/fr) → « Langues régionales, minoritaires et de la migration.

Infine questi “scenari curricolari” non potranno ignorare le domande fondamentali sollevate dal legame tra la lingua di scolarizzazione e la lingua regionale quando questa sia utilizzata nell’insegnamento di altre materie o discipline.

Un’ultima osservazione relativa alle lingue minoritarie, per le quali nessun scenario sarà d’altra parte presentato, dato che le situazioni sono estremamente variabili e di solito molto “sensibili”¹¹⁴: il momento in cui, in alcuni paesi e secondo determinate tradizioni scolastiche, si verifica il passaggio dalla lingua minoritaria alla lingua maggioritaria può essere molto delicato. Questo cambiamento può rappresentare un rischio serio per gli studenti e per il loro successo scolastico se si realizza in modo troppo brusco senza essere preparato da attività di consapevolezza linguistica e di riflessione di tipo “meta” che abbiano sensibilizzato gli studenti alle relazioni tra le due dimensioni della lingua minoritaria come materia e come lingua delle altre materie e li incoraggiamo a trasferire nella lingua maggioritaria conoscenze e competenze acquisite nella lingua minoritaria.

Ad ogni buon conto, altri scenari, in particolare quelli per l’insegnamento bilingue (cfr. 3.9.3.) – e soprattutto lo scenario 2 relativo a questo insegnamento per progetti più ambiziosi, finalizzati a rivitalizzare e sviluppare la lingua – potrebbero, con i necessari aggiustamenti, essere adattati ai casi delle lingue sia regionali che minoritarie.

| CASO PROTOTIPICO – Insegnamento delle lingue regionali ¹¹⁵ | |
|--|---|
| SCENARIO 1 – Valorizzazione della lingua regionale in relazione ad altri repertori linguistici in contesti sociolinguistici eterogenei | |
| Caratteristiche generali | <p>Questo scenario illustra, a titolo esemplificativo, una serie di <i> misure minime </i> da adottare in quei contesti in cui vi è la presenza, più o meno rilevante, di una lingua regionale. Ha due obiettivi: accogliere e valorizzare il repertorio degli apprendenti parlanti una lingua regionale e, nello stesso tempo, fornire a tutti gli studenti un’educazione linguistica globale attraverso la presa di coscienza della ricchezza della pluralità e della diversità linguistica e culturale e attraverso una riflessione sui rapporti di potere legati alle lingue allo scopo di favorire atteggiamenti aperti e positivi verso l’alterità, ma anche una consapevolezza critica intorno a questioni di carattere linguistico.</p> <p>Il profilo a cui si mira corrisponde a quello previsto nel primo caso prototipico (v. 3.8.3). Tuttavia, esso include una apertura alla diversità delle lingue in classe, una sensibilizzazione al fatto che le lingue rappresentano valori e hanno pari dignità, indipendentemente dal loro status e potere nella società, avendo come punto di partenza e come <i> focus </i> centrale la lingua regionale parlata insieme alle altre lingue dei repertori dei bambini.</p> |

¹¹⁴ Come attestano i rapporti relativi all’attuazione della *Carta delle lingue regionali o minoritarie* : <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=148&CM=1&CL=ITA> e www.coe.int/minlang.

¹¹⁵ Il primo scenario, che è oggi il più frequente, potrebbe essere utilizzato in qualunque altro caso prototipico per valorizzare tutte le lingue e le varietà linguistiche presenti nei repertori degli apprendenti.

| | |
|-----------------------|--|
| <p>ISCED 0</p> | <p>Finalità</p> <p>La lingua maggioritaria è la lingua comune che la classe utilizza nelle interazioni e nelle varie attività.</p> <p>L'obiettivo è rafforzare l'identità dei bambini quali parlanti una lingua regionale (e/o altre lingue) e farli riflettere sulla diversità linguistica e culturale in classe e nel loro ambiente includendo sistematicamente la lingua regionale.</p> |
| | <p>Modalità</p> <p>La scuola accoglie il repertorio linguistico di tutti i bambini, incluse le lingue regionali, per:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attività di sensibilizzazione alle lingue e alle loro culture del tipo “<i>éveil aux langues et aux cultures</i>”; • il contatto diretto – dentro e fuori dalla scuola – con parlanti le lingue presenti nella classe con l'obiettivo di rendere i bambini consapevoli della pluralità delle lingue e delle culture presenti nel loro ambiente; • l'uso, più o meno sistematico, della lingua regionale come sostegno o trampolino per l'acquisizione della lingua di scolarizzazione per gli studenti che la parlano a casa, in analogia con ciò che viene realizzato per le altre lingue dei repertori dei bambini; • attività sistematiche di confronto tra le lingue della classe, ivi compresa la lingua regionale; • la lettura di leggende, racconti, poesie e altri testi letterari che si riferiscono alla lingua e alla cultura regionale e ad altre lingue e culture presenti nella classe, avendo cura di assicurare che questi testi non si limitino a trasmettere una immagine tradizionale, ancorata al passato, e folcloristica della cultura regionale, ma che la presentino in termini moderni affrontando tematiche attuali; • storie e favole raccontate da cantastorie, genitori degli alunni o mediatori che parlano lingue regionali o altre lingue; • manifesti plurilingui nelle aule, tra cui poster o cartelloni nella lingua regionale; • l'uso sistematico delle nuove tecnologie e dei loro generi specifici in relazione alla lingua regionale e ad altre lingue del repertorio dei bambini; • il ricorso a canzoni, poesie, filastrocche, giochi, ecc. in diverse lingue, tra cui la lingua regionale; • l'uso sporadico o più o meno sistematico della lingua regionale in campi di attività diversi. |

| | |
|-----------------------|---|
| <p>ISCED 1</p> | <p>Finalità</p> <p>L'obiettivo è sviluppare, più che le competenze nella <i>lingua regionale</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • il mantenimento di un buon livello di riflessione su questa lingua e, più in generale, sui fenomeni linguistici, nel quadro di un'educazione linguistica globale; • il suo uso come ponte per una riflessione linguistica estesa ad altre lingue e come trampolino per l'acquisizione di conoscenze e competenze nella lingua di scolarizzazione e per l'apprendimento della prima lingua straniera; • lo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti della diversità linguistica (apertura alle lingue ed alle culture, una più sviluppata curiosità nei confronti della diversità linguistica e culturale); • l'acquisizione di strategie di passaggio da una lingua all'altra (disponibilità a correre dei "rischi", flessibilità e facilità nell'uso di strategie comunicative, tra cui l'uso alternato delle lingue). <p>In questo scenario il contributo specifico della <i>lingua di scolarizzazione</i> all'educazione plurilingue e interculturale consiste:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in quanto lingua come disciplina, nel sensibilizzare gli apprendenti alla diversità e alla pluralità interna della lingua di scolarizzazione; • in quanto lingua delle altre discipline, nel rendere gli apprendenti consapevoli dei diversi modi in cui essa si realizza nelle diverse aree disciplinari. <p>Viene introdotta una <i>prima lingua straniera</i>.</p> |
| | <p>Modalità</p> <p>Per quanto riguarda la lingua regionale, sono previsti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • puntuali ricorsi all'uso di questa lingua; • poster in classe: tracce scritte, segni e lingue; • qui ancora, attività di sensibilizzazione alle lingue. <p>In occasione dell'introduzione della lingua straniera, il coordinamento tra gli insegnamenti linguistici si basa sulle lingue dei repertori dei bambini (fra cui la lingua regionale) e sulle competenze che essi hanno acquisito nella lingua di scolarizzazione.</p> <p>L'approccio si diversifica, a seconda che la prima lingua straniera appartenga:</p> <ul style="list-style-type: none"> • alla stessa famiglia della lingua di scolarizzazione o di alcune lingue del repertorio dei bambini, tra cui la lingua regionale; • ad un'altra famiglia linguistica. <p>Le scuole possono inoltre predisporre offerte formative alternative: corsi opzionali, periodi di immersione intensiva nella lingua regionale o altre misure equivalenti.</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| <p>ISCED 2</p> | <p>Finalità</p> <p>La <i>lingua di scolarizzazione</i> è la lingua usata nell'insegnamento delle diverse discipline.</p> <p>La <i>prima lingua straniera</i> continua ad essere insegnata e approfondita, ponendo maggiormente l'accento sulle competenze di comprensione e produzione scritta.</p> <p>Viene introdotta una <i>seconda lingua straniera</i>.</p> <p>Lo sviluppo della competenza di mediazione, delle strategie di soluzione di problemi e di gestione del repertorio plurilingue – accompagnato da una consapevolezza sociolinguistica e socioculturale che riguarda in particolare la lingua regionale e le sue relazioni con le altre lingue – costituisce la finalità specifica di questo scenario in questo ciclo scolastico.</p> <p>Gli obiettivi riguardano l'atteggiamento positivo verso le lingue (comprese le lingue regionali) e la loro diversità.</p> |
| | <p>Modalità</p> <p>Le attività di sensibilizzazione e di apertura alle lingue e alle culture favoriscono lo sviluppo della consapevolezza sociolinguistica, estesa anche alla lingue regionali, attraverso l'approfondimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> • della conoscenza delle famiglie linguistiche; • delle possibili relazioni di parentela e di continuità tra le lingue presenti e insegnate a scuola e tra altre lingue; • della variabilità delle lingue e dei fattori che la influenzano; • dello status delle lingue presenti in classe e dei fattori socio-politici che lo determinano. <p>La valutazione riguarda le competenze acquisite nella lingua di scolarizzazione e nella prima e seconda lingua straniera, ma anche le attività di mediazione e, soprattutto, gli atteggiamenti di apertura nei confronti della pluralità linguistica e culturale.</p> <p>Il coordinamento tra gli insegnanti della lingua di scolarizzazione e delle lingue straniere rende possibile la coerenza degli insegnamenti linguistici.</p> |
| <p>ISCED 3</p> | <p>Finalità</p> <p>Prosegue l'insegnamento via via sempre più approfondito della <i>lingua di scolarizzazione</i> e della <i>prima e seconda lingua straniera</i>.</p> <p>La consapevolezza sociolinguistica aumenta, si diversifica e diventa più complessa grazie ad una riflessione formativa, caratteristica dell'educazione plurilingue e interculturale, che si avvale anche degli apporti delle altre discipline oltre che della <i>lingua regionale</i>.</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>Modalità</p> <p>A seconda delle loro risorse, le scuole potrebbero dare agli studenti la possibilità di scegliere tra varie opzioni, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - corsi di intercomprensione basati sulla lettura di testi in lingue affini alla lingua regionale; - soggiorni più o meno lunghi all'estero, anche in contesti in cui si parli una lingua regionale. <p>Le altre discipline (letteratura, storia, geografia, filosofia, letterature comparate, storia dell'arte, economia, diritto, diritti dell'uomo – tra cui quelli linguistici –, diritti delle minoranze, pedagogia, politica linguistica, politiche linguistiche nell'ambito dell'educazione, geografia delle lingue, geo-politica, mercato del lavoro, storia delle civiltà, ecc.) consentono di affrontare la questione della lingua regionale secondo diversi punti di vista disciplinari.</p> |
|--|---|

| CASO PROTOTIPICO – Insegnamento delle lingue regionali | |
|--|--|
| SCENARIO 2 – Uso scolastico delle lingue regionali in un contesto sociolinguistico relativamente omogeneo e monolingue | |
| <p>Caratteristiche generali</p> | <p>Questo scenario ha uno <i>scopo ambizioso</i> in quanto affida alla scuola il compito di conservare e sviluppare la diversità linguistica e culturale attraverso l'insegnamento della e nella lingua regionale. Ciò presuppone una conoscenza approfondita dei diritti linguistici degli apprendenti e un'adesione convinta dei loro genitori e, più in generale, della comunità che parla la lingua regionale. È un esempio, fra altri possibili, di applicazione della <i>Carta europea delle lingue regionali o minoritarie</i> del Consiglio d'Europa per quanto riguarda specificamente il ruolo della scuola nella salvaguardia di queste lingue.</p> <p>Il profilo globale mira:</p> <ul style="list-style-type: none"> • per la <i>lingua regionale</i>: al raggiungimento di buone competenze di produzione orale e di comprensione orale e scritta; al raggiungimento di buone competenze di ricezione e produzione scritta, quando ciò è possibile; a creare atteggiamenti positivi rispetto alla lingua regionale; ad acquisire conoscenze culturali approfondite e solide. • per la <i>lingua maggioritaria</i>, grazie al transfer delle conoscenze e delle competenze acquisite nella lingua regionale, allo sviluppo di competenze equivalenti, in tutte le abilità linguistiche, a quelle acquisite dagli apprendenti seguendo gli insegnamenti in lingua maggioritaria; • per la <i>prima e la seconda lingua straniera</i>, all'acquisizione di competenze asimmetriche, ma solide dato il contesto plurilingue della classe. |

| | |
|-----------------------|--|
| <p>ISCED 0</p> | <p>Finalità</p> <p>La <i>lingua regionale</i> è utilizzata in tutte le attività quotidiane (routine, attività e progetti) realizzate dai bambini sotto la guida dell'insegnante con una particolare attenzione ai suoi aspetti culturali (usi sociali, resoconti, racconti, proverbi, ecc.).</p> <p>La <i>lingua di scolarizzazione</i> è insegnata come materia con le seguenti finalità:</p> <ul style="list-style-type: none"> - rendere il bambino più sicuro per quanto riguarda la sua identità di parlante una lingua regionale; - consolidare e sviluppare le sue competenze in questa lingua; - estendere il suo repertorio linguistico attraverso l'apprendimento della lingua di scolarizzazione. |
| | <p>Modalità</p> <p>Parallelamente a quanto contemplato nello scenario 1, si tratta di prevedere l'uso sistematico della lingua regionale in classe e di progettare attività che aiutino gli apprendenti ad acquisire e a sviluppare questa lingua con l'aiuto di materiali adatti alla loro età. Ciò che il primo caso prototipico (discusso in 3.8.3) prevede per la lingua di scolarizzazione può essere applicato qui per la lingua regionale, con l'istituzione di convergenze con la lingua di scolarizzazione come materia.</p> <p>Attività di sensibilizzazione e di apertura alle lingue ed alle culture mirano alla presa di coscienza delle relazioni di parentela <i>vs</i> distanza (a seconda delle lingue presenti) tra la lingua regionale e la lingua di scolarizzazione.</p> |
| <p>ISCED 1</p> | <p>Finalità</p> <p>Se la <i>lingua regionale</i> dispone di un sistema di trascrizione grafica, l'alfabetizzazione può procedere parallelamente nella lingua regionale e nella <i>lingua maggioritaria</i>.</p> <p>Entrambe le lingue sono usate per apprendere a leggere e a scrivere.</p> <p>La lingua regionale introduce gli allievi nei domini disciplinari tramite attività interattive in classe, la discussione di esperienze e rappresentazioni personali e la concettualizzazione.</p> <p>Nel corso dei primi anni del ciclo, l'insegnamento della lingua maggioritaria svolge le stesse funzioni e segue gli stessi orientamenti indicati per la lingua di scolarizzazione presentati in 3.8.3. Negli ultimi anni è gradualmente introdotta a fianco della lingua regionale per l'apprendimento in ambiti disciplinari.</p> <p>Una <i>prima lingua straniera</i> viene introdotta in modo ancora ludico.</p> <p>Lo studio della storia e della geografia aiuta a riflettere sulla relazione tra lingua e potere, lingua e territorio, lingua e mobilità.</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>Modalità</p> <p>L'insegnamento delle tre lingue è coordinato e realizzato:</p> <ul style="list-style-type: none"> • come nello scenario 1, le lingue regionali e la lingua maggioritaria si riposizionano in relazione alla prima lingua straniera; • la competenza di mediazione tra la lingua regionale e la lingua della maggioranza si sviluppa gradualmente sotto forma di nuove riformulazioni nelle diverse aree disciplinari; • per sensibilizzare gli allievi all'idea di <i>continuità</i> tra le lingue, delle prime attività d'intercomprensione tra lingue che appartengono alla stessa famiglia linguistica della lingua regionale sono introdotte su temi disciplinari per mezzo di materiali strutturati (ad esempio quelli proposti dal progetto EUROMANIA, cfr. allegato 5). |
| <p>ISCED 2</p> | <p>Finalità</p> <p>La <i>lingua regionale</i> e la <i>lingua maggioritaria</i> si alternano nell'insegnamento e nell'apprendimento delle materie scolastiche. La lingua regionale viene usata per aiutare gli alunni nella elaborazione e formulazione di concetti relativi alle varie discipline e nel lavoro di gruppo.</p> <p>La <i>prima lingua straniera</i> viene ulteriormente insegnata accanto ad una <i>seconda lingua straniera</i> basandosi sulle conoscenze già sviluppate nella lingua regionale e nella lingua maggioritaria.</p> <p>L'educazione plurilingue e interculturale diventa uno degli obiettivi dell'insegnamento di tutte le lingue per dare agli apprendenti sicurezza nell'uso delle lingue e consentire loro di muoversi con scioltezza nella gestione dei loro repertori plurilingui.</p> |
| | <p>Modalità</p> <p>Per quanto riguarda l'uso delle lingue il contratto formativo prevede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • spazi monolingui e spazi con modalità bi- o plurilingue; • in caso di "blocco linguistico", l'alternanza delle lingue in uno dei modi più sopra indicati; • giochi di parole interlinguistici e l'espressione personale in più lingue. <p>Contatti tra scuole inizialmente virtuali, e successivamente, scambi faccia a faccia con studenti di altre lingue regionali affini sviluppano l'intercomprensione e l'interproduzione in interazioni orali sulla base di compiti comuni di realizzare.</p> <p>Gli apporti delle altre discipline contribuiscono a comprendere meglio la storia della lingua regionale, la sua relazione con la lingua maggioritaria e con altre lingue maggioritarie e collaterali della stessa famiglia. Si sviluppa progressivamente la nozione di variazione linguistica. La lingua regionale offre elementi per una prima riflessione sui modi in cui le lingue evolvono e cambiano il loro status; nello stesso tempo questa concezione variazionista serve da ponte per l'apprendimento di altre lingue.</p> |

| | |
|----------------|---|
| ISCED 3 | <p>Finalità</p> <p>In questo ciclo, <i>la lingua regionale</i> e <i>la lingua maggioritaria</i> sono usate entrambe nelle diverse aree disciplinari.</p> <p>Prosegue l'insegnamento della <i>prima e seconda lingua straniera</i>.</p> <p>Oltre ai suoi aspetti formativi, questo scenario mira a sostenere la motivazione dell'apprendente a salvaguardare la sua lingua regionale.</p> |
| | <p>Modalità</p> <p>La lingua regionale è utilizzata:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nello studio delle sue forme letterarie e culturali e dei suoi generi discorsivi più formali; • per l'approfondimento della sua storia linguistica e della sua evoluzione in relazione alla lingua maggioritaria; • per confronti con altre situazioni simili o diverse; • in situazioni di intercomprensione tra lingue vicine; <p>La attività di riflessione</p> <ul style="list-style-type: none"> • si basano su una più approfondita comparazione tra tutte le lingue del curriculum; • permettono di passare dal caso concreto e vissuto dagli studenti a casi più generali e diversi; • sviluppano e affinano la consapevolezza sociolinguistica e metalinguistica; • fornisce i mezzi per ampliare e avere rappresentazioni più complesse delle lingue. <p>A seconda degli indirizzi, lo studio della situazione attuale e della storia della lingua regionale viene svolto secondo assi disciplinari diversi, come previsto nello scenario 1.</p> |

3.9.3 Caso prototipico dell'insegnamento bilingue (ISCED 0 - 3)

Questo caso prototipo comprende forme di insegnamento in cui una (o più di una) lingua diversa dalla lingua principale di scolarizzazione viene utilizzata per insegnare le altre discipline e nel quale i domini abituali della lingua come materia si arricchiscono dei contenuti delle altre discipline. Sono così co-presenti (almeno) due lingue di scolarizzazione di cui, generalmente, una è più sviluppata dell'altra¹¹⁶.

¹¹⁶ L'indagine Eurydice della Commissione europea, *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (2008) http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095IT.pdf sottolinea che «nella grande maggioranza dei paesi europei, alcune scuole propongono un insegnamento durante il

Le finalità di queste forme d'insegnamento possono differire a seconda dello statuto delle lingue (straniere, regionali, minoritarie, di migrazione) e variare in termini di:

- progetto educativo globale: migliore apprendimento di una lingua straniera, considerazione degli aspetti formativi di un approccio interculturale alle lingue e alle altre materie scolastiche, formazione alla pluralità ed alla diversità delle visioni del mondo, accoglienza e riconoscimento di una lingua regionale o minoritaria o di migrazione che fa parte del repertorio degli studenti;
- progetto specifico riguardante le lingue in questione: apprendimento approfondito di una lingua straniera, valorizzazione e/o salvaguardia di una lingua regionale o minoritaria o di migrazione, rivitalizzazione/conservazione di lingue meno utilizzate, ecc.;
- equilibrio tra i diversi processi di apprendimento: migliore acquisizione linguistica nella lingua più “debole” e/o modalità differenziate e più ricche e articolate di costruzione delle conoscenze disciplinari.

Nel caso dell'insegnamento bilingue, la riflessione sui cambiamenti da apportare ai curricula riguarda necessariamente:

- la dimensione “lingua come materia” per (almeno) due lingue di scolarizzazione e per (almeno) una lingua straniera;
- la dimensione “lingua delle altre materie” per le lingue di scolarizzazione e, eventualmente, ma in modo meno impegnativo, per la prima lingua straniera;
- la presa di coscienza delle diverse culture scientifiche che sono alla base delle discipline scolastiche e delle loro diverse trasposizioni didattiche secondo le culture scolastiche dei paesi delle lingue insegnate;
- la relazione tra materie scolastiche e l'utilità/uso dei loro processi e prodotti al di fuori della scuola;
- le modalità di costruzione delle conoscenze proprie di ogni disciplina in relazione con i processi cognitivi e discorsivi coinvolti;
- i generi discorsivi propri di ogni disciplina e le competenze linguistiche necessarie alla loro comprensione e produzione orale e scritta;

quale gli allievi sono istruiti in almeno due lingue diverse». Questa situazione «è generalmente presente nella scuola primaria e secondaria generale, ma non è molto diffusa». L'analoga inchiesta Eurydice del 2012 rileva che «In tutti i paesi ad eccezione di Danimarca, Grecia, Islanda e Turchia alcune scuole danno agli alunni la possibilità di studiare alcune discipline non linguistiche in due lingue diverse (offerta CLIL). Le discipline non linguistiche possono, ad esempio, essere insegnate in una lingua di Stato e in una lingua straniera oppure in una lingua di Stato e in una lingua regionale/minoritaria. Le scuole che offrono questo tipo di insegnamento, però, sono pochissime tranne in Belgio (Comunità tedesca), Lussemburgo e Malta, dove tutte le scuole funzionano in base al metodo CLIL. La carenza di tale offerta può spiegare in parte perché soltanto una decina di paesi o regioni ha emesso specifiche linee guida sulle qualifiche di cui devono essere in possesso gli insegnanti per poter lavorare nelle scuole che offrono il metodo CLIL».

(Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa 2012, p. 10:

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/143IT.pdf).

- i generi propriamente scolastici prodotti dalle materie e dalle culture scolastiche;
- i contenuti delle varie discipline;
- la gestione del contatto fra le lingue e della loro alternanza in vista dello sviluppo della competenza di mediazione;
- l'elaborazione di materiali didattici.

Le modalità con le quali l'insegnamento bilingue viene organizzato dipendono dai mezzi di cui i sistemi educativi dispongono, dalle competenze acquisite e dalla formazione ricevuta dagli insegnanti. Cionondimeno occorre ricordare, quando si pianificano gli scenari curricolari, che l'insegnamento bilingue può assumere forme molto diverse, dalle più ambiziose e, al tempo stesso, più costose alle più modeste e meno costose. Alcuni modelli di questo tipo di insegnamento, molto apprezzati e particolarmente diffusi, possono lasciar pensare, a torto, in una concezione massimalista, che l'insegnamento bilingue sia questione "di tutto o nulla" e che non esistano altri modi, meno costosi ed esigenti, di proporlo.

Tra le possibili forme istituzionali che l'insegnamento bilingue può assumere ritroviamo:

- l'insegnamento in immersione, nella quale tutto l'insegnamento e l'apprendimento – almeno inizialmente o in proporzioni molto elevate – avviene nella seconda lingua di scolarizzazione. Questo tipo di insegnamento, progettato per la minoranza anglofona in Quebec nella seconda metà del XX secolo, molto popolare fino a poco tempo fa, comincia ad essere criticato in ambito scientifico per la concezione monolingue che ne costituisce la base teorica e metodologica (separazione delle lingue, la lingua del parlante ideale nativo come modello, il bilinguismo come somma di due lingue e doppio monolinguisimo);
- l'insegnamento bilingue "a doppia immersione" (*two-way bilingual*), che riunisce due gruppi di apprendenti, uno che parla la lingua maggioritaria, l'altro una lingua minoritaria/di migrazione (per esempio l'inglese americano e lo spagnolo negli Stati Uniti, o il tedesco e il turco in Germania);
- l'insegnamento di una o più discipline in una lingua e di una o di altre discipline nell'altra lingua, con o senza la possibilità, nel corso del tempo, di alternare le due lingue nell'insegnamento della/delle discipline;
- l'insegnamento che utilizza le due lingue alternativamente in una o più discipline;
- un insegnamento linguistico intensivo, nel corso del primo anno, della seconda lingua di scolarizzazione e il suo uso in una o più discipline negli anni seguenti in alternanza o meno con la prima lingua di scolarizzazione;
- forme di *Content Language Integrated Learning* (CLIL) o *Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère* (EMILE) (apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare), con attività più o meno numerose e più o meno estese in lingua straniera in una o più discipline;
- progetti interdisciplinari plurilingui, realizzati utilizzando tutte le lingue insegnate;

- l'uso di supporti plurilingui in relazione ad una o più discipline nei corsi di lingua e/o nell'insegnamento della o delle discipline coinvolte;
- ecc.

Nella progettazione di un curriculum per l'insegnamento bilingue, particolare attenzione deve essere rivolta:

- alla molteplicità dei contesti in cui questo tipo d'insegnamento può essere attivato e le loro particolari caratteristiche ed esigenze alle quali è importante che esso venga adattato;
- all'importanza di non concentrarsi esclusivamente sui modelli "ad immersione" più impegnativi e intensivi che spesso perseguono l'illusorio obiettivo della perfezione in entrambe le lingue, di un bilinguismo idealmente visto come la somma di due monolinguismi;
- alla necessità di optare per approcci che abbiano una visione più realistica del bilinguismo, facendo ricorso a strategie più flessibili e variabili come, ad esempio l'alternanza delle lingue (*translanguaging*);
- al rischio di optare per questo tipo di insegnamento soltanto per la lingua inglese, sulla base del presupposto che meglio la si conosce e la si controlla più si è linguisticamente attrezzati;
- al pericolo di promuovere gli approcci CLIL e EMILE a favore solo delle lingue più diffuse, a scapito del tipo più comune di plurilinguismo rappresentato dai repertori plurilingui degli studenti le cui lingue potrebbero trarre grandi vantaggi da questo genere di approcci.

Nell'ottica del diritto di tutti gli apprendenti ad una educazione plurilingue ed interculturale, stabilire dei criteri formali per l'ammissione all'insegnamento bilingue conferisce a quest'ultimo un carattere elitario che si pone in contraddizione con i principi e i valori raccomandati dal Consiglio d'Europa. Dell'educazione bilingue dovrebbero beneficiare, infatti, tutti gli studenti, quali che siano le lingue che parlano e apprendono.

| CASO PROTOTIPICO – Insegnamento bilingue | |
|---|---|
| SCENARIO 1 – Insegnamento bilingue nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue straniere | |
| Caratteristiche generali | <p>Questo scenario intende presentare, in modo quasi paradossale, un percorso di apprendimento bi-plurilingue che può essere realizzato con costi contenuti, senza la necessità di un' "alta" formazione per tutto o una parte del corpo insegnante e può costituire una prima minima base e una prima fase preparatoria a scenari più ambiziosi (cfr. scenario 2).</p> <p>Accanto allo sviluppo della lingua di scolarizzazione e della prima e seconda lingua straniera, il profilo prevede anche un'apertura alla pluralità e alla diversità delle lingue e della culture propedeutica ad apprendimenti plurilingui lungo tutto l'arco della vita.</p> |
| ISCED 0 | <p>Finalità</p> <p>Una educazione precoce alla pluralità e alla diversità delle lingue è l'obiettivo che viene proposto in questo ciclo riconoscendo e accogliendo i repertori linguistici degli apprendenti.</p> <p>Tuttavia la sola lingua insegnata come materia usata in tutti gli ambiti di attività è la lingua di scolarizzazione.</p> <p>Modalità</p> <p>Attività di sensibilizzazione alle lingue sono utilizzate per:</p> <ul style="list-style-type: none"> • far comprendere, attraverso semplici attività di ascolto e di osservazione, la diversità interna della lingua di scolarizzazione (gli accenti, le differenti forme di saluto, i registri linguistici, ecc.); • far (ri)conoscere agli apprendenti e valorizzare la pluralità linguistica e culturale esistente nella classe, fuori dalla classe e nel loro ambiente; • prevedere, quando ciò è possibile, l'uso più o meno specifico delle lingue degli allievi nelle varie aree di attività e nelle attività ludiche (il plurilinguismo esistente); • utilizzare cartelloni, poster scritti, ecc. per materializzare la presenza di queste lingue in classe; • sensibilizzare i bambini che stanno concludendo il ciclo pre-primario, con adeguati materiali, già disponibili, all'esistenza di altre lingue a loro sconosciute. |

| | |
|-----------------------|--|
| <p>ISCED 1</p> | <p>Finalità</p> <p>Il contributo propedeutico della <i>lingua di scolarizzazione</i> all'insegnamento bilingue consiste, in questo ciclo, nel continuare a prendere in considerazione i repertori degli apprendenti e nel lavorare sulla loro pluralità arricchendola via via di altre dimensioni (lo scritto e la sua relazione con l'orale, l'uso della lingua nei domini disciplinari con i loro generi discorsivi e le loro lingue specifiche).</p> <p>Abbastanza presto, in un momento che può variare a seconda del sistema scolastico, si introduce una <i>prima lingua straniera</i>, insegnata come materia, per arricchire il repertorio linguistico degli allievi tenendo conto, ampliandolo e rendendolo più complesso, del lavoro sulla pluralità linguistica iniziato con e nella lingua di scolarizzazione.</p> <hr/> <p>Modalità</p> <p>A partire dal secondo anno di insegnamento della lingua straniera, nelle attività sono puntualmente e gradualmente utilizzati documenti scritti ed orali in questa lingua rappresentativi dei generi discorsivi propri di ogni area disciplinare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ridondanti, all'inizio, rispetto ai contenuti, perché già noti e acquisiti nella lingua di scolarizzazione; • presentando, successivamente, informazioni nuove la cui comprensione orale/scritta è posta come obiettivo delle attività; • queste informazioni vengono poi sfruttate nella lingua di scolarizzazione; • passando con facilità da documenti nella prima lingua straniera ad altri nella lingua di scolarizzazione e viceversa, aiutando in tal modo gli apprendenti a sviluppare la competenza di mediazione. |
| <p>ISCED 2</p> | <p>Finalità</p> <p>L'educazione plurilingue ed interculturale riguarda in parte anche il contenuto delle discipline.</p> <p>L'insegnamento della <i>prima lingua straniera</i>, per il quale – nella classe di lingua – si usano anche testi e documenti che presentano contenuti relativi alle diverse discipline, prevede momenti specifici di produzione orale e prove di produzione scritta parallelamente a quanto viene svolto nelle discipline insegnate nella <i>lingua di scolarizzazione</i>. A seconda delle competenze linguistiche nella prima lingua straniera degli insegnanti delle varie discipline, queste attività possono essere svolte anche nel corso delle lezioni delle discipline non linguistiche.</p> <p>L'insegnamento di una <i>seconda lingua straniera</i> è introdotto con le stesse finalità indicate per la prima lingua straniera al livello ISCED 1.</p> |

| | |
|-----------------------|---|
| | <p>Modalità</p> <p>Le dimensioni linguistiche, discorsive e più generalmente semiotiche delle varie discipline sono oggetto di riflessioni e di pianificazioni congiunte tra gli insegnanti delle materie linguistiche e quelli delle altre discipline.</p> <p>Momenti e attività di intercomprensione possono essere organizzate congiuntamente dagli insegnanti di lingua per esercitare gli studenti alla comprensione di lingue tra loro correlate, ed eventualmente, a partire da argomenti di studio, anche alla comprensione dei generi discorsivi utilizzati nelle differenti discipline.</p> <p>La gestione del repertorio plurilingue che gli apprendenti stanno costruendo è sollecitata tramite varie attività che li inducono ad utilizzare le risorse linguistiche e le competenze interlinguistiche di cui dispongono.</p> <p>Quando viene introdotta la seconda lingua straniera, gli insegnanti di lingua lavorano insieme per definire ed elaborare approcci, attività e obiettivi convergenti, benché diversamente dislocati nel tempo.</p> |
| <p>ISCED 3</p> | <p>Finalità</p> <p>Sono le stesse del livello ISCED 2. Occorre tuttavia tenere conto che la <i>lingua di scolarizzazione</i> e le <i>due lingue straniere</i> insegnate come materia in questo ciclo si rivolgono a studenti che – a seconda dell'indirizzo scelto – entreranno direttamente nel mondo del lavoro o proseguiranno negli studi e sono maggiormente centrate sugli aspetti letterari e culturali della loro formazione.</p> <p>Poiché le discipline che caratterizzano ogni indirizzo utilizzano lingue, linguaggi e generi discorsivi molto più specifici e precisi che nei cicli precedenti, l'insegnamento della lingua di scolarizzazione e, almeno in parte, delle due lingue straniere, è particolarmente rivolto a renderne consapevoli gli apprendenti e a fornire loro i mezzi e i supporti necessari per acquisirli a livelli diversi, a seconda delle lingue.</p> |
| | <p>Modalità</p> <p>Verso la fine del ciclo, la prima lingua straniera potrebbe cessare di essere insegnata per diventare lingua utilizzata nell'insegnamento di una disciplina in alternanza con la lingua di scolarizzazione.</p> <p>Nell'insegnamento della seconda lingua straniera si cominciano ad utilizzare supporti e materiali orali e scritti in questa lingua per le discipline che caratterizzano ogni indirizzo e, quando ciò è possibile, anche nelle lezioni di altre discipline.</p> <p>La collaborazione tra gli insegnanti di lingua permette di rendere più efficaci i vari insegnamenti, di creare ponti tra le diverse lingue (<i>cross-linking</i>) ed attivare strategie di transfer interlinguistico. Il loro lavoro in comune con gli insegnanti delle altre discipline permette di creare "ponti" didattici tra la dimensione disciplinare che caratterizza ogni indirizzo e la sua componente linguistica (cfr. anche, per una trattazione più dettagliata di questi aspetti, lo scenario per la formazione professionale breve).</p> |

| CASO PROTOTIPICO 4 – Insegnamento bilingue | |
|---|---|
| SCENARIO 2 – Insegnamento bilingue con alternanza delle due lingue di scolarizzazione | |
| Caratteristiche generali | <p>Questo scenario, più esigente ed ambizioso del precedente, si fonda sul principio dell'alternanza nell'uso delle lingue e presuppone un impegno più forte in previsione della formazione degli insegnanti sia di lingua che delle varie discipline.</p> <p>Potrebbe essere introdotto molto gradualmente prendendo come punto di partenza lo scenario 1.</p> <p>Il profilo prevede competenze molto avanzate nelle due lingue di scolarizzazione – senza avere come modello, per la lingua più debole, la competenza del madrelingua – e di fornire eccellenti basi per il successivo sviluppo (per tutto l'arco della vita) del repertorio bi-plurilingue dell'apprendente, se questi lo desidera.</p> |
| ISCED 0 | <p>Finalità</p> <p>La finalità è l'apprendimento di due lingue in situazioni in cui i bambini apprendono ad utilizzare le lingue agendo con queste (didattica attiva). Alla fine di questo ciclo ISCED 0, la scuola assicura a tutti i bambini un repertorio formato da almeno due lingue che, insieme, costituiscono le risorse linguistiche necessarie per proseguire nel loro percorso scolastico.</p> <p>Modalità</p> <p>La vita della classe, le sue routine ed i suoi giochi, i momenti dei pasti, le attività motorie ed artistiche, il lavoro su aree di attività che implicano la costruzione di concetti: tutto avviene fin dall'inizio alternando le due lingue di scolarizzazione seguendo le regole stabilite dall'insegnante con gli allievi e prevedendo inserimenti monolingui in una delle due lingue o inserimenti bilingui in cui la scelta della lingua è lasciata ai singoli.</p> <p>La progressione delle acquisizioni linguistiche non è simmetrica: la maggior parte dei bambini continua a usare meglio la prima lingua di scolarizzazione. Tuttavia, all'inizio, entrambe le lingue vengono utilizzate per lo sviluppo dell'espressione personale.</p> <p>I criteri in base ai quali proporre l'alternanza delle due lingue sono stabiliti in funzione dello sviluppo globale dei bambini, al progredire del loro apprendimento e alle necessità dettate dall'interazione: l'alternanza è un mezzo molto efficace per sostenere l'acquisizione di competenze linguistiche e concettuali da parte dei bambini.</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| <p>ISCED 1</p> | <p>Finalità</p> <p>Basandosi sulle acquisizioni precedenti, questo ciclo affronta l'insegnamento della lettura e della scrittura più o meno contemporaneamente in entrambe le lingue. L'insegnamento delle <i>due lingue di scolarizzazione</i> mira ad assicurare progressi linguistici in entrambe le lingue (lingue come materia) e alla costruzione efficace di conoscenze e competenze disciplinari (lingue delle altre discipline) attraverso una progressione delle acquisizioni linguistiche parzialmente concepita in funzione dei generi discorsivi da affrontare nelle diverse aree disciplinari.</p> <p>Fornire occasioni di riflessione collettiva sull'influenza delle culture sulle conoscenze, sui modi in cui sono formulate e sul modo di acquisirle aiuta gli apprendenti a sviluppare competenze interculturali e metacognitive.</p> <p>Viene introdotta, come materia, una <i>prima lingua straniera</i> che si basa sulle competenze già esistenti nelle altre lingue.</p> <hr/> <p>Modalità</p> <p>L'insegnamento delle varie discipline avviene: alternando le due lingue di scolarizzazione; facendo svolgere in modo sistematico attività di produzione, a volte orale a volte scritta, nella seconda lingua di scolarizzazione; facendo esercitare agli apprendenti la competenza di mediazione attraverso attività di riformulazione nelle due lingue, esigendo precisione e correttezza; con un sostegno più forte da parte dell'insegnante della seconda lingua di scolarizzazione.</p> <p>L'uso alternato di due lingue volto ad acquisire conoscenze disciplinari ed il ricorso a manuali o materiali provenienti da altri paesi pongono gli allievi di fronte a modi diversi di concepire o di (ri)esporre eventi o fenomeni.</p> <p>Per assicurare coerenza didattica ed economia cognitiva, le due lingue di scolarizzazione devono trattare, in modo coerente e convergente, parallelo o sfalsato nel tempo, la dimensione "lingua come materia", tenendo conto delle specificità di ogni lingua e lavorando sui generi di discorso, orali e scritti, relativi ai diversi ambiti disciplinari (affrontati, in alternanza, in una delle due lingue e ripresi, nuovamente elaborati e riutilizzati nell'altra). Sulla stessa linea, l'insegnamento della prima lingua straniera si basa sulle competenze e le strategie già acquisite nelle due lingue di scolarizzazione.</p> |
| <p>ISCED 2</p> | <p>Finalità</p> <p>Le <i>due lingue di scolarizzazione</i> continuano ad essere utilizzate in alternanza nell'insegnamento/apprendimento di tutte le discipline.</p> <p>Una <i>seconda lingua straniera</i> può essere eventualmente introdotta come materia.</p> <p>Nelle due lingue di scolarizzazione, tutte le competenze linguistiche sono sollecitate, ma, in questo ciclo, una particolare attenzione viene data alla produzione scritta e alla mediazione linguistica.</p> <p>La seconda lingua di scolarizzazione è progressivamente meno praticata della prima, e più in ricezione che in produzione.</p> <p>Particolare attenzione viene rivolta agli aspetti culturali per rendere gli apprendenti consapevoli delle rappresentazioni che si hanno della diversità culturale e per sviluppare l'educazione interculturale.</p> |

| | |
|-----------------------|--|
| | <p>Modalità</p> <p>Per evitare una perdita di interesse nell'apprendimento della seconda lingua di scolarizzazione, la diversificazione delle esperienze (v. 1.2.4 e 3.1) e la necessità di mantenere viva negli studenti la motivazione a continuare nel suo apprendimento rappresentano una preoccupazione costante. L'uso in alternanza della seconda lingua straniera in una disciplina (che potrebbe cambiare di anno in anno) può servire per rilanciare tale apprendimento.</p> <p>Per quanto riguarda gli aspetti culturali vengono approfonditi quelli che sono legati alle discipline ed alle lingue già affrontate nel ciclo precedente; momenti di discussione facilitano l'osservazione da parte dell'insegnante degli atteggiamenti e delle disposizioni degli apprendenti nei confronti della diversità culturale; riflessioni individuali (tramite <i>l'Autobiografia degli incontri interculturali</i>) e discussioni collettive in classe formano gli studenti all'educazione interculturale.</p> |
| <p>ISCED 3</p> | <p>Finalità</p> <p>Gli approcci fondati sull'alternanza delle lingue sono pensati per favorire una comunicazione linguistica più facile e fluente e la flessibilità cognitiva degli apprendenti.</p> <p>L'insegnamento integrato delle lingue e delle discipline è in sintonia con il progetto professionale e di vita degli studenti e può offrire loro altre occasioni per ampliare il loro repertorio linguistico e culturale.</p> <p>Alla fine del ciclo, gli apprendenti dispongono di buone – o molto buone – basi asimmetriche in tre o quattro lingue (ed in tre o quattro culture) per l'apprendimento delle discipline e una capacità molto flessibile di passaggio da una lingua all'altra.</p> <p>Le capacità e le attività di mediazione vengono considerate come centrali, anche per il proseguimento degli studi all'università: ad esempio, riassumere in una lingua testi relativi ad una data disciplina letti in un'altra lingua.</p> |
| | <p>Modalità</p> <p>Nel corso degli anni, vi può essere alternanza delle lingue nell'insegnamento di una stessa disciplina o alternanza delle discipline tra le lingue.</p> <p>L'offerta formativa nelle due lingue si differenzia sulla base dell'orientamento disciplinare di ciascun indirizzo e delle opzioni degli studenti. La scuola mette a loro disposizione, a seconda dei suoi mezzi e delle sue risorse, una o più possibilità di arricchimento del repertorio (corsi di lingue classiche; corsi facoltativi di altre lingue particolarmente importanti per le discipline che caratterizzano i vari indirizzi professionali; corsi di intercomprensione) o di diversificazione delle modalità di formazione (autoformazione presso un centro di lingua o di documentazione; soggiorni all'estero; possibilità di frequentare una scuola simile in un paese straniero per periodi più o meno lunghi che possono andare fino ad un anno intero). È richiesto un alto livello di cooperazione tra gli insegnanti per garantire un approccio ampiamente interdisciplinare.</p> |

3.9.4. Caso prototipico – Insegnamento delle lingue a livello di scuola secondaria professionale, corso breve (ISCED 3)

La formazione professionale si differenzia per molti aspetti da un paese all'altro. In alcuni paesi questo tipo di formazione ha acquisito uno status importante e si trova in competizione – vale a dire allo stesso livello in termini di opportunità per l'ingresso nel mercato del lavoro, di valore del percorso di apprendimento e di possibilità per il proseguimento degli studi – con gli insegnamenti generali. Si è scelto qui di riferirsi a situazioni ancora molto frequenti in alcuni paesi europei in cui la formazione professionale non è né una scelta né una via che dia prospettive future. Fino a quando queste situazioni problematiche – soprattutto in tempi di crisi economica e di diffusa disoccupazione giovanile – non trovano le giuste soluzioni, le si affronteranno qui per suggerire come un insegnamento plurilingue e interculturale può contribuire al miglioramento di questo insegnamento.

Gli scenari curriculari per questo tipo di formazione dovrebbero mirare a:

- cercare i mezzi per rimotivare gli apprendenti all'apprendimento delle lingue e, in particolare, della lingua di scolarizzazione. Può risultare necessario lavorare sull'identità, talvolta “ferita” di questi apprendenti, far crescere, attraverso la relazione e il dialogo educativo, una solida fiducia nelle loro doti e capacità e infondere loro l'orgoglio della professione che apprendono e sottolineare che, attraverso questa professione, entrano a far parte di una comunità di pratiche, anche linguistiche, discorsive e culturali, di cui è importante essi colgano la dignità e l'utilità nella e per la società;
- sottolineare la rilevanza professionale e pratica dell'insegnamento delle lingue i cui metodi e obiettivi devono essere definiti in funzione delle esigenze professionali e occupazionali degli apprendenti, con l'aiuto di referenziali che mettano in relazione, nel modo più preciso possibile, le competenze professionali con le competenze linguistiche da queste specificamente richieste;
- evitare due opposti pericoli che gli insegnamenti professionali possono correre in questo contesto: quello di una iperprofessionalizzazione degli insegnamenti linguistici nel loro insieme e quello di un insegnamento “standard” delle lingue (soprattutto, ma non esclusivamente, straniere) che non andrebbe incontro né alle motivazioni né alle pressanti necessità di questo pubblico di studenti.

I due scenari pensati per questo caso prototipico presentano un'altra possibilità di approccio per scenari: l'elaborazione di due scenari, il secondo dei quali può rappresentare l'ulteriore sviluppo del primo.

CASO PROTOTIPICO – Insegnamento delle lingue a livello di scuola secondaria professionale, corso breve¹¹⁷

SCENARIO 1 – Costruire una competenza plurilingue e interculturale nell'ambito di una cultura professionale

| | |
|---------------------------------|--|
| Caratteristiche generali | <p>Questo primo scenario propone una forte articolazione della dimensione linguistica in tutte le lingue insegnate relativamente sia agli aspetti della formazione generale della persona che a quelli della cultura professionale che si sta costruendo attraverso le discipline che caratterizzano i vari indirizzi.</p> <p>Il profilo generale delle competenze che la scuola assicura agli studenti nelle tre lingue comprende:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nella lingua di scolarizzazione, il livello di competenza indispensabile per gestire nel miglior modo possibile la loro vita di adulti ed agire come professionisti competenti, anche sul piano linguistico; • competenze differenziate ed eterogenee nelle due lingue straniere e, all'interno di ciascuna, rispetto alle abilità linguistiche, in relazione anche al settore professionale; • una certificazione ed un riconoscimento, validi per l'entrata nel mondo del lavoro, delle competenze acquisite nelle lingue straniere; • un peso diverso da dare alle abilità orali e alle abilità scritte nelle varie lingue secondo i diversi indirizzi professionali. Sebbene la produzione orale sia generalmente da privilegiare rispetto alla produzione scritta, questa deve, tuttavia, essere approfondita per i generi discorsivi indispensabili all'esercizio della professione; • un grado di specializzazione nelle lingue orientato ad un determinato indirizzo professionale che lasci però aperta la possibilità di riqualificazioni; • l'acquisizione di una cultura dell'apprendimento, cioè della capacità di utilizzare le risorse disponibili per l'apprendimento esterne alla scuola e della capacità di apprendere ad apprendere che favorisce i processi autonomi e responsabili di appropriazione della conoscenza (<i>empowerment</i>); • le conoscenze e la flessibilità interculturale come utili e vantaggiose risorse per entrare nel mondo del lavoro e per lavorare in un ambiente internazionale e/o interculturale¹¹⁸. |
|---------------------------------|--|

¹¹⁷ Lo scenario qui descritto presuppone che gli apprendenti abbiano già acquisito delle competenze più o meno avanzate in una prima lingua straniera e che posseggano anche alcuni rudimenti di una seconda lingua straniera. Per questo caso prototipico, il secondo scenario implica una messa in atto del primo che costituisce una sorta di "scenario di base".

¹¹⁸ Molte imprese sono interculturali di fatto a causa della loro dimensione internazionale. E questo va tenuto presente dai diplomati delle scuole ed istituti professionali.

| | |
|-----------------------|--|
| <p>ISCED 3</p> | <p>Finalità</p> <p>Nella <i>lingua di scolarizzazione</i>, le competenze linguistiche – in quanto parte integrante della cultura professionale – sono definite in base ai referenziali delle competenze professionali specifiche per ogni indirizzo formativo.</p> <p>Questo orientamento, valido anche per le <i>due lingue straniere</i>, ma in modo variabile a seconda del numero di ore complessivo assegnato a ciascuna, tiene conto anche degli aspetti legati alla mobilità ed alla diversità delle culture professionali negli altri paesi, in un’ottica interculturale¹¹⁹.</p> <p>Nell’insegnamento di tutte le lingue, la motivazione alla lettura (della stampa, di testi letterari, ecc.) va considerata come mezzo di formazione continua, lungo tutto l’arco della vita: si tratta perciò di una abilità particolarmente importante per questo genere di studenti. L’attenzione alla scelta di testi che soddisfino i bisogni e gli interessi degli studenti e quelli che sono determinati dalla scuola diventa perciò determinante, così come lo sviluppo di strategie efficaci di lettura.</p> |
| | <p>Modalità</p> <p>Per consolidare e sviluppare ulteriormente le competenze comunicative, diverse modalità e diversi approcci di insegnamento/apprendimento sono proponibili a seconda delle possibilità e delle opzioni della scuola e degli studenti, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la didattica per progetti fortemente correlata ai progetti di vita e professionali degli apprendenti; • simulazioni globali che possono consentire di creare ambienti virtuali abbastanza vicini alle future situazioni di lavoro; • scambi virtuali e/o reali con scuole e istituti professionali dei paesi delle lingue studiate o di altri paesi, le tre lingue potendo a turno fungere da mezzo di comunicazione; • nel quadro di questi scambi, la proposta di attività di riflessione interculturale per mezzo di strumenti quali <i>l’Autobiografia degli incontri interculturali</i>. <p>L’insegnamento della lingua di scolarizzazione, della prima e della seconda lingua straniera avviene in modo coordinato riguardo a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la presa in considerazione della variabilità/variazione delle lingue, compresa quella relativa al repertorio degli apprendenti; • la sensibilizzazione alle varietà utilizzate dagli apprendenti, tramite opere (scritte, orali, video,...) in modo che ne facciano uso a fini letterari ed artistici; |

¹¹⁹ Nel Regno Unito sono stati elaborati degli standard per la competenza interculturale in contesti professionali, cfr. <http://www.cilt.org.uk> → home page → standards and qualifications → UK occupational standards. Vedi anche: <http://www.incaproject.org.uk>.

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • l'ampliamento del repertorio degli apprendenti verso i generi più formali dell'orale e dello scritto, in relazione anche con la loro futura professione; • lo sviluppo di strategie atte a consolidare la padronanza delle lingue che conoscono meglio e a consentire transfer di conoscenze e capacità da una lingua all'altra; • un equilibrio tra attività comunicative ed attività (meta)riflessive; • la selezione di attività più adeguate a stimolare lo sviluppo (meta)linguistico e (meta)culturale degli apprendenti. <p>In aree rilevanti per le future professioni degli studenti, gli insegnanti delle varie lingue lavorano in modo coordinato e complementare tra loro e con gli insegnanti delle discipline professionalizzanti, dividendosi i compiti al fine di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • rendere gli studenti consapevoli dell'importanza delle dimensioni linguistiche e discorsive per il loro futuro professionale e per le loro future necessità linguistiche nell'esercizio della professione; • sensibilizzare e rendere gli studenti consapevoli dell'importanza della dimensione interculturale per il loro futuro professionale che potrebbe richiedere una mobilità in ambito internazionale; • usare, analizzare e far produrre in modo sistematico, nelle tre lingue, generi discorsivi relativi all'indirizzo professionale e coerenti con i curricula disciplinari. |
|--|--|

| CASO PROTOTIPICO – Insegnamento delle lingue a livello di scuola secondaria professionale, corso breve | |
|---|---|
| SCENARIO 2 – Gestire un repertorio di risorse linguistiche e culturali per entrare nel mondo del lavoro | |
| Caratteristiche generali | <p>Questo secondo scenario include il primo e ne rappresenta lo sviluppo nella direzione di una maggiore integrazione di alcuni aspetti dell'educazione multilingue ed interculturale, in particolare per quanto riguarda lo sviluppo riflessivo di un articolato ed ampio repertorio di risorse linguistiche e culturali. La lingua di scolarizzazione vi svolge un ruolo determinante.</p> <p>Il profilo di questo scenario si differenzia da quello del primo, più che in termini di competenze, in termini di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • una migliore e più approfondita consapevolezza delle potenzialità del repertorio plurilingue e pluriculturale individuale; • sviluppo delle competenze strategiche; • una più ampia gamma di domini d'uso della lingua; • una più sviluppata competenza interculturale. |

| | |
|-----------------------|---|
| <p>ISCED 3</p> | <p>Finalità</p> <p>Di fronte ad apprendenti spesso insicuri che parlano a volte varietà di lingua che non hanno legittimità a scuola e che sono per questo stigmatizzate, la finalità prioritaria da raggiungere, in questo tipo di indirizzi formativi, consiste nel consolidare l'immagine e la stima di sé degli studenti e, più in generale, la loro identità. Questo lavoro di rafforzamento passa, soprattutto ed in gran parte, attraverso la lingua.</p> <p>In questo scenario, più di quanto sia previsto nel primo, tutti gli insegnamenti linguistici si propongono di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dare agli apprendenti confidenza e sicurezza linguistica ed interculturale; • insegnare agli apprendenti a gestire il loro repertorio plurilingue e pluriculturale e le loro conoscenze interculturali tramite strategie adeguate, tra cui il transfer; • favorire la presa di coscienza e lo sviluppo autonomo di questo repertorio da parte degli apprendenti; • permettere loro la sperimentazione e l'analisi della diversità e dell'alterità in un ambiente di lavoro sia nel proprio paese che all'estero. |
| | <p>Modalità</p> <p>Per ciò che riguarda la didattica, questo scenario prevede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • di considerare le diverse professioni come contesto per una riflessione "meta" di tipo discorsivo, pragmatico e sociolinguistico che abbia lo scopo di rendere gli studenti consapevoli di questioni e problemi linguistici a livello individuale, sociale e professionale e di sviluppare una visione critica e consapevole dei rapporti di potere che problemi di natura linguistica possono generare nella società; • attività di mediazione linguistica, ricorrenti nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue straniere, che permettano di passare facilmente da un genere discorsivo ad un altro (da una discussione nel corso di una riunione di lavoro alla redazione di un resoconto di questa stessa riunione; da una relazione nel corso di una riunione sindacale all'elaborazione di un comunicato stampa; dal resoconto in una lingua ad un riassunto in un'altra, ecc.) e di mediazione interculturale (risoluzione di conflitti, chiarimento, esplicitazione di riferimenti etici diversi, ecc.). <p>La scuola sollecita la motivazione degli studenti all'apprendimento autonomo delle lingue offrendo diverse possibilità e opportunità, ad esempio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - progetti internazionali legati all'indirizzo professionale da realizzare utilizzando tutte le lingue del repertorio e diversi media; - preparazione e monitoraggio (preparazione dei contatti, redazione di e-mail, contatti telefonici, negoziazione del programma, resoconto, ecc.) di tirocini di apprendistato, di durata variabile a scelta degli studenti, da svolgere in imprese di paesi dove le lingue straniere insegnate sono parlate o in altri paesi in cui le diverse lingue possono essere usate, a turno, come lingua di comunicazione (periodo di immersione linguistica, culturale e professionale). |

| | |
|--|--|
| | <p>Più che un semplice coordinamento, questo scenario prevede un vero e proprio insegnamento integrato delle tre lingue e di queste con le discipline professionalizzanti con il risultato che tutti questi insegnamenti si fondono e si rafforzano l'un l'altro attraverso:</p> <ul style="list-style-type: none">• un coordinamento e una integrazione tra le lingue per quanto riguarda:<ul style="list-style-type: none">– gli obiettivi, alcuni dei quali sono condivisi, mentre altri sono specifici per ognuna delle tre lingue;– il tipo di <i>literacy</i> da sviluppare e gli approcci da privilegiare per questa categoria di studenti;– il tipo di (meta)riflessione sulle lingue e sulle culture da condurre in relazione con questa categoria di apprendenti e alla cultura professionale da sviluppare.• una articolazione tra le lingue e le specifiche materie professionalizzate per quanto riguarda:<ul style="list-style-type: none">– la dimensione linguistica e discorsiva legata all'esercizio delle professioni;– gli aspetti (inter)culturali legati alla cultura della professione;– lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento (apprendere ad apprendere);– la presenza di rappresentanti di diverse culture in uno stesso luogo di lavoro. |
|--|--|

Conclusioni

I tre capitoli che compongono questa Guida sviluppano, sotto angoli diversi e complementari, le condizioni e le conseguenze pratiche dell'implementazione dell'educazione plurilingue ed interculturale nei curricula.

Senza alcuna pretesa di esaustività essi presentano un grande numero di raccomandazioni e di proposte che possono sembrare disegnare un quadro dell'insegnamento delle lingue ben distante dalla realtà dei curricula esistenti, dalle pratiche attuali o dalle rappresentazioni dominanti. Questo non significa, tuttavia, che l'eventuale divario non possa essere colmato o che l'unica scelta possibile sia l'immobilismo.

I temi sviluppati in questi tre capitoli hanno soprattutto la finalità di definire il più precisamente possibile ciò che si può intendere con educazione plurilingue ed interculturale per facilitare le iniziative prese in questo o quel contesto. Aiutano la scelta degli obiettivi verso i quali può tendere il miglioramento dei curricula esistenti e l'identificazione degli aspetti che questi curricula prendono già in considerazione. Alcune parti del testo forniscono liste per possibili azioni. Non enumerano ovviamente le condizioni indispensabili per apportare cambiamenti nei curricula. La loro funzione è di illustrare, spiegare, talvolta nel dettaglio, per rendere comprensibile e credibile ciò che può apparire, in effetti troppo spesso ancora, una finalità educativa a cui è possibile aderire in teoria, ma difficile da realizzare nella pratica in un contesto scolastico.

Come più volte ripetuto in questo documento, ripensare il curriculum per tenere meglio conto delle finalità dell'**educazione plurilingue ed interculturale non è questione di "tutto o niente"**, ma richiede più probabilmente un procedere per piccoli passi. È essenziale, da un lato, analizzare il contesto in cui si interviene, i suoi bisogni, le possibilità e i limiti che vanno tenuti in considerazione e come il curriculum esistente copre già queste componenti. Dall'altro, le raccomandazioni formulate e gli approcci suggeriti nel testo possono essere facilmente utilizzati per identificare i modi più efficaci per procedere in determinato contesto.

Si tratta di sostenere iniziative di questa natura non solo a livello nazionale/regionale, locale, ma anche a livello di **singola scuola o classe**. Il testo dovrà essere completato, per rispondere interamente a questa funzione, da studi di caso e da esempi di esperienze condotte con studenti. *"La piattaforma di risorse e di riferimenti per un'educazione plurilingue ed interculturale"* sul sito del Consiglio d'Europa ha lo scopo di contribuire alla raccolta e allo scambio di queste esperienze.

Alcuni aspetti affrontati in questo documento non hanno potuto essere approfonditi (la formazione degli insegnanti, la valutazione della competenza plurilingue ed interculturale, ecc.). Il lettore potrà fare riferimento, su questa stessa piattaforma, ad una

serie di studi satelliti su molti di questi argomenti, il cui contenuto dipende certamente dalla sola responsabilità degli autori, ma che approfondiscono l'analisi e le prospettive sulle questioni trattate.

Infine, ricordiamo che un'educazione plurilingue ed interculturale va di pari passo con la partecipazione attiva degli apprendenti, con lo sviluppo delle loro capacità di riflessione, della loro attitudine all'autovalutazione e della loro autonomia nell'apprendimento e con la presa di coscienza della realtà e del valore del loro repertorio linguistico. Anche se nel testo si è detto relativamente poco del *Portfolio europeo delle lingue* e dell'*Autobiografia degli incontri interculturali* il loro uso o quello di altri strumenti didattici e formativi dello stesso tipo può utilmente supportare i passi compiuti in questo processo.

Allegati

- Allegato 1** – Elementi per una indagine sulle rappresentazioni sociali delle lingue da tenere presenti nella elaborazione dei curricula
- Allegato 2** – Elementi per una indagine sulla situazione linguistica locale
- Allegato 3** – Elementi per l'individuazione delle competenze degli insegnanti per l'attuazione di una educazione plurilingue e interculturale
- Allegato 4** – Strumenti e risorse per l'elaborazione e la realizzazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale
- *Le politiche linguistico-educative*
 - *La dimensione interculturale*
 - *Quadri di riferimento e referenziali*
 - *Valutazione, esami e test in lingua straniera*
 - *Valutazione delle competenze e risorse trasversali e delle competenze interculturali*
 - *La o le lingue di scolarizzazione*
 - *Informazione e sensibilizzazione dell'opinione pubblica*
 - *La formazione degli insegnanti di lingua straniera*
 - *La formazione di tutti gli insegnanti alla trasversalità e all'educazione plurilingue e interculturale*
 - *L'autovalutazione delle competenze linguistiche nella lingua straniera*
- Allegato 5** – Percorsi e attività di apprendimento
- Allegato 6** – Elementi per tenere in considerazione il repertorio linguistico e culturale degli alunni allofoni

Allegato 1

Elementi per una indagine sulle rappresentazioni sociali delle lingue da tenere presenti nella elaborazione dei curricula

Il protocollo che segue è proposto come base per la conduzione di indagini ad hoc che possono essere adattate a seconda del particolare contesto.

Si veda anche Beacco J.-C. and Byram M. (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe - From linguistic diversity to plurilingual education*, versione integrale, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg: cap. 3, "The development of language education policies: social factors in decision making" (in particolare 3.1. "Public opinion and languages and 5.3. Disseminating plurilingualism: creating social consensus").

| | |
|--|--|
| <p><i>Rilevare come l'opinione pubblica percepisce le diverse lingue e le loro varietà, il plurilinguismo e l'interculturalità</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Quali lingue sono oggetto di una domanda esplicita da parte delle famiglie, degli allievi e dell'opinione pubblica? Per quali finalità? Quali rispondono ad ambizioni sociali? a necessità di riconoscimento e di valorizzazione? a domande culturali? a fenomeni di moda? a tradizioni ben consolidate? • Quali opinioni e quali rappresentazioni vengono espresse: <ul style="list-style-type: none"> – sulle lingue e varietà presenti nella società, comprese le lingue regionali, minoritarie e di migrazione? – sulla/sulle lingua/e di scolarizzazione? – sulle lingue insegnate a scuola? – sull'educazione plurilingue ed interculturale? – sulla persona bilingue/plurilingue? – sulla presenza di differenti culture? • Quale è l'orientamento delle famiglie che parlano una lingua minoritaria, regionale o di migrazione rispetto all'uso di queste lingue nell'ambiente familiare? E al loro insegnamento a scuola? • ... |
| <p><i>Analizzare i bisogni linguistici degli apprendenti</i></p> | <p>Quali lingue rispondono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a bisogni formativi dell'individuo e del cittadino? • a bisogni attuali ed alle motivazioni contingenti degli studenti? • ai loro bisogni prevedibili per il futuro? a bisogni specifici e particolari legati a future professioni? • ad eventuali bisogni, al momento imprevedibili, ma che possono costituire delle risorse per il futuro? • ... |
| <p><i>Analizzare i bisogni linguistici indotti dal contesto</i></p> | <p>Quali lingue sarebbero utili per:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la coesione e l'inclusione sociale? • i bisogni della società, dell'economia e del mondo del lavoro? • per le relazioni tra i paesi, tra le regioni transfrontaliere? • per bisogni di carattere culturale e per lo sviluppo di valori (inter)culturali? • ... |

| | |
|---|---|
| <p><i>Accertare il grado in cui le politiche internazionali sui diritti linguistici si riflettono nei curricula già esistenti</i></p> | <p>Quali misure sono state adottate o sono previste per implementare:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la <i>Carta europea delle lingue regionali o minoritarie</i>; • la convenzione quadro del Consiglio d'Europa per la protezione delle minoranze nazionali; • le Raccomandazioni adottate a L'Aia relative ai diritti delle minoranze nazionali in materia di educazione; • la Dichiarazione universale dei diritti linguistici (sostenuta dall'Unesco); • La Risoluzione (69) 2, dell'Assemblea parlamentare e Le Raccomandazioni n° R(81) 18 e n° R(98) 6 del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sulle lingue viventi; • il documento di orientamento "sull'integrazione linguistica ed educativa dei bambini ed adolescenti immigrati"; • la raccomandazione n. R (2000) 4 del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa agli stati membri sull'educazione dei figli rom/zingari in Europa; • ... |
| <p><i>Analizzare i curricula linguistici in vigore e l'offerta attuale d'insegnamento delle lingue da parte della scuola e di altre istituzioni</i></p> | <p>Quali sono le lingue offerte dalla scuola con continuità, da ISCED 1 fino a ISCED 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • lingua/lingue di scolarizzazione: una, due, tre? • lingue straniere: <ul style="list-style-type: none"> – quante lingue straniere l'apprendente può apprendere? – l'offerta è fortemente differenziata o si riduce a poche lingue? – quali livelli scolastici e quali indirizzi di studio offrono un numero maggiore o minore di lingue? per quali ragioni? • lingue classiche: <ul style="list-style-type: none"> – quante lingue sono offerte? – per tutti gli apprendenti? – in quale ciclo e indirizzo di studi? • lingue regionali, minoritarie e di migrazione: <ul style="list-style-type: none"> – sono insegnate come materia e/o come lingua delle altre materie per coloro che le parlano come prima lingua? – se sì, si tratta di una misura transitoria? – se sì, quando il loro insegnamento comincia? fino a quando prosegue? • In quale misura i curricula attuali soddisfanno i bisogni messi di evidenza dall'analisi? quali sono i loro punti di forza da conservare e sui quali puntare? quali sono i loro punti di debolezza e le carenze da colmare gradualmente? • Altre istituzioni oltre alla scuola pubblica offrono insegnamenti di lingue? quali? • Vi sono aiuti extrascolastici per le lingue regionali, minoritarie e di migrazione? • ... |

Allegato 2

Elementi per una indagine sulla situazione linguistica locale

Si veda anche Beacco J.-C. e Byram M., *op. cit.*, cap. 3 “The development of language education policies: social factors in decision making”, in particolare 3.2, “European societies and languages: assisting and anticipating change”.

| | |
|---|--|
| <p><i>Identificare e descrivere le categorie di apprendenti</i></p> | <p><i>Numero e percentuali:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• numero totale degli allievi;• degli allievi appartenenti ad una minoranza;• degli allievi di recente immigrazione;• e, fra questi ultimi, degli allievi già scolarizzati e non ancora scolarizzati;• degli allievi che provengono da ambienti svantaggiati;• degli allievi aventi difficoltà legate alle lingue ed al linguaggio;• ... <p><i>Lingue e competenze linguistiche:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• lingue parlate in famiglia (ufficiali o maggioritarie, regionali, minoritarie, di migrazione);• comprese solo nell'ambiente familiare (ufficiali o maggioritarie, regionali, minoritarie, di migrazione);• competenze iniziali nella lingua di scolarizzazione;• competenze iniziali nelle lingue straniere;• lingue “desiderate” da parte degli studenti, le loro motivazioni ad apprenderle;• lingue casualmente “incontrate” in soggiorni, vacanze o in altre esperienze;• ... <p><i>Fattori che possono influire sull'apprendimento delle lingue:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• l'età ed il livello di sviluppo cognitivo;• il rapporto con le lingue in relazione all'età, al sesso, all'origine, all'appartenenza socioculturale, ...;• le immagini veicolate dalle lingue nei giovani/nella società;• le rappresentazioni genitori, della società e dell'opinione pubblica sulle “lingue di prestigio e di potere”;• gli stereotipi sulle lingue (lingue facili/semplifici vs difficili/complesse, vs piacevoli /sgradevoli, musicali, rigorose/logiche, ...);• ... <p><i>Conoscenza di altre culture:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• contatti, più o meno frequenti, con persone di altre culture;• turismo;• viaggi nel paese d'origine;• contatti e incontri con familiari emigrati; |
|---|--|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• lettura di romanzi, di libri o di altri documenti;• servizi e dossier tratti dai mass media (TV, radio, Internet, giornali, riviste,...);• ... |
| <i>Specificare il contesto in cui si usano le lingue</i> | <ul style="list-style-type: none">- I domini nei quali le lingue sono usate;- le situazioni;- le condizioni e i vincoli. |

Allegato 3

Elementi per l'individuazione delle competenze degli insegnanti per l'attuazione di una educazione plurilingue e interculturale

L'educazione plurilingue e interculturale richiede insegnanti e, in primo luogo, insegnanti di lingua che, oltre alle competenze normalmente richieste per il loro insegnamento, abbiano:

Un repertorio plurilingue e competenze linguistiche:

- una conoscenza della lingua specifica per la professione di insegnante: delle lingue straniere che consenta di fornire un insegnamento centrato sulla comunicazione e sui contenuti; della lingua di scolarizzazione o delle lingue di migrazione/regionali per essere in grado di insegnare dei contenuti disciplinari *relativi a tutte le materie*.
- una capacità di riflessione sulle lingue e sullo sviluppo dei repertori plurilingui, ovvero delle competenze metalinguistiche e trasversali che consentano di cogliere le relazioni e creare dei ponti tra le lingue e tra le lingue e la lingua di scolarizzazione;
- uno certo grado di competenza nell'ambito del plurilinguismo: sfruttamento delle risorse esistenti, gestione delle situazioni plurilingui, consapevolezza ed uso della variabilità interna delle lingue,...;
- ...

Decisioni da prendere:

- Quale livello di lingua richiedere e garantire agli insegnanti nelle lingue straniere, nelle lingue regionali, nelle lingue di scolarizzazione:
 - per un insegnamento approfondito di una lingua straniera?
 - per insegnare contenuti disciplinari in questa lingua?
 - semplicemente per utilizzare supporti plurilingui?
 - per sviluppare l'intercomprensione tra lingue di una stessa famiglia?
- Come garantire, controllare e misurare questo livello e quali enti o istituzioni potrebbero essere incaricate di farlo?
- ...

Una formazione all'interculturalità e ai suoi valori

- conoscenze sulle relazioni che esistono tra lingue e culture;
- conoscenze, capacità e atteggiamenti relativi al dialogo interculturale;
- una certa esperienza circa le modalità di lavoro in classe sulla interculturalità che non si riduca ad aspetti aneddotici o popolari, ma che attivi negli studenti:
 - la capacità di decentrarsi rispetto al loro punto di vista;
 - la capacità di rispettare e/o assumere il punto di vista dell'altro;
 - l'apertura e la curiosità verso la ricchezza e la diversità delle culture;
 - la capacità di osservare e descrivere, con un atteggiamento di riflessività, il proprio comportamento e quello dell'altro in un incontro interculturale;
 - un atteggiamento positivo e aperto verso le persone portatrici di altre culture;
 - ...

Un impegno professionale e responsabile

- una visione appropriata dell'apprendente:
 - in quanto attore sociale;
 - in quanto partner informato avente una sua personalità;
 - in quanto soggetto del proprio apprendimento;
 - ...
- un atteggiamento etico che implica il saper rispettare e il saper mettere a profitto le conoscenze, i sentimenti e le esperienze di tutti gli apprendenti, in particolare il loro repertorio plurilingue e pluriculturale, indipendentemente dalle loro origini e dalle loro appartenenze;
- assumersi la responsabilità di motivare tutti gli apprendenti allo sviluppo del loro repertorio plurilingue e pluriculturale;
- la consapevolezza del dovere garantire a tutti gli apprendenti il diritto ad una educazione plurilingue ed interculturale come parte integrante di una formazione di qualità;
- l'impegno a definire percorsi differenziati che permettano ad ogni apprendente di acquisire le competenze-chiave e di raggiungere gli standard prefissati;
- ...

Per l'insegnamento delle lingue straniere, competenze didattiche relative a

- l'integrazione di metodologie per un insegnamento centrato sulla comunicazione, sull'approccio per competenze, sull'approccio azionale e la mediazione;
- l'integrazione di approcci riflessivi (grammatica, strategie);
- le metodologie specificamente legate allo sviluppo del plurilinguismo e dell'interculturalità (EOLE, intercomprensione, ecc.);
- l'insegnamento bilingue;
- le moderne tecniche di valutazione;
- lavorare con un portfolio (per esempio, il *Portfolio europeo delle lingue*);
- ...

Una formazione comune a tutti gli insegnanti (di lingua straniera, della lingua di scolarizzazione, delle altre discipline)

- approfondimento comune della dimensione linguistica e discorsiva delle diverse discipline;
- individuazione delle aree di cooperazione:
 - convergenze;
 - pluralità di approcci e/o approcci parziali;
 - pedagogia degli incontri interculturali;
 - didattica integrata delle lingue;
 - CLIL/EMILE/integrazione tra lingue e contenuti disciplinari;
 - ...
- elaborazione di materiali plurilingui per le discipline;
- scelta di metodologie e di strategie d'insegnamento adeguate;
- sperimentazione in classe basata su un approccio di ricerca-azione;
- identificazione delle plusvalenze cognitive e linguistiche di un insegnamento integrato di lingue e contenuto disciplinare;
- sviluppo dell'apprendimento autonomo e continuo nell'arco di tutta la vita;
- formazione alla cooperazione, alla interdisciplinarietà;
- ...

Organizzazione dei percorsi di formazione

Diversi tipi di formazione possono essere proposti per rispondere ai bisogni e agli obblighi degli insegnanti, tra cui le seguenti:

Tipi di formazione esterna alla scuola:

- tirocini all'estero, nei paesi della lingua obiettivo;
- corsi locali di formazione;
- formazione a distanza o mista (a distanza ed in presenza);
- partecipazione a progetti internazionali (ECML o altri);
- ...

Tipi di formazione a scuola ed in classe:

- progetti di ricerca-azione;
- momenti di osservazione in classe e pratiche di riflessione fuori della classe;
- tirocinio a scuola, in classe;
- ...

Allegato 4

Strumenti e risorse per l'elaborazione e la realizzazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale

Per quanto complesso possa sembrare e qualunque sia il livello a cui si situa, il lavoro di costruzione del curriculum può contare su strumenti e approcci sperimentati a livello europeo. Fatti salvi gli adattamenti che sono sempre necessari, questi possono essere usati e applicati in qualsiasi contesto.

Gli strumenti europei

Diversi strumenti sono stati elaborati, nel corso del tempo, dal Consiglio d'Europa in linea con i suoi principi e valori in materia di protezione dei diritti umani.

Si tratta in particolare di:

- documenti politici in cui sono definiti, per l'area dell'educazione e dell'insegnamento delle lingue, orientamenti che si ispirano a questi principi e valori;
- strumenti più tecnici destinati all'attuazione delle politiche linguistico-educative raccomandate dal Consiglio d'Europa.

Un numero ristretto di documenti e di strumenti è stato selezionato e viene qui presentato. Si tratta di documenti che sembrano particolarmente pertinenti ad una riflessione curricolare sull'educazione plurilingue ed interculturale. Molti altri strumenti sono disponibili, in particolare presso l'*European Centre for Modern Languages* (ECML) di Graz, istituzione creata dal Consiglio d'Europa con "la missione di incoraggiare l'eccellenza e l'innovazione nell'insegnamento delle lingue ed aiutare i cittadini europei ad apprendere le lingue in modo più efficace" e la cui ambizione è "fungere da catalizzatore per le riforme dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue"¹²⁰

Di ogni documento o strumento presentato nelle schede che seguono viene data una breve descrizione, l'indicazione dei destinatari, l'uso che è possibile farne in previsione della costruzione di curricula e, quando sono disponibili, i link ai siti web della Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, dell'ECML e della Commissione Europea.

Questa presentazione parte dai documenti e dai progetti più generali sulle politiche linguistiche per arrivare successivamente agli strumenti più operativi.

¹²⁰ Cfr. il sito dell'ECML: <http://www.ecml.at/> → About us. I documenti e gli strumenti dell'ECML sono direttamente accessibili in linea e rappresentano i risultati di progetti realizzati da équipes internazionali: www.ecml.at → Resources.

LE POLITICHE LINGUISTICO-EDUCATIVE

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|---|--|---|---|--|
| <p><i>Guide for the development of language education policies in Europe</i> (2007) e 21 <i>reference studies / études de référence</i> che contengono elementi d'approfondimento su diverse questioni riguardanti le lingue e le politiche linguistiche (rappresentazioni sociali, ruolo dell'inglese, educazione linguistica, ecc.)</p> | <p>Sottolineando la necessità di elaborare politiche linguistiche educative per lottare contro l'esclusione sociale e rafforzare la cittadinanza democratica in Europa, la guida identifica procedure, metodologie e strumenti per la loro realizzazione in previsione della salvaguardia della diversità linguistica delle società europee e dello sviluppo della competenza plurilingue ed interculturale.</p> | <p>Ogni decisore cui spetta il compito di elaborare le politiche linguistiche educative.</p> <p><i>Versione integrale:</i> decisori e responsabili educativi nel settore delle lingue.</p> <p><i>Versione sintetica:</i> decisori impegnati nelle politiche linguistiche educative, ma che non hanno conoscenze specialistiche o di natura tecnica.</p> | <p>Documento quadro di riferimento che fornisce un panorama delle decisioni da adottare nel campo della politica linguistico-educativa. In particolare, l'intera terza parte "<i>Organisational forms of plurilingual education</i>" e i due capitoli in cui essa si articola: 5. "<i>The creation of a culture of plurilingualism</i>" e 6. "<i>Organising plurilingual education</i>" sono ricchi di indicazioni molto pratiche, quasi operative, e di suggerimenti per sviluppare e attuare un curriculum plurilingue e interculturale.</p> <p>La guida presenta anche commenti sui testi fondatori del Consiglio d'Europa in materia di plurilinguismo e di politiche linguistiche (par. 2.2.1). Il glossario (appendice 2) della versione integrale definisce i concetti chiave delle politiche linguistico-educative e può essere molto utile per stabilire un linguaggio comune.</p> | <p>Guide and studies www.coe.int/lang → Policy instruments</p> |
| <p><i>Language Education Policy Profiles</i> (2002)</p> | <p>Si tratta di un processo di riflessione da parte dei rappresentanti degli enti e delle istituzioni interessate (autorità e membri della società civile), sulla loro politica linguistico-educativa, che offre loro l'occasione di procedere ad una auto-valutazione in uno spirito di dialogo con esperti del Consiglio d'Europa. Si tratta di un approccio orientato al futuro che si concentra sui possibili sviluppi della politica linguistica di un paese, una regione o una città; gli esperti del Consiglio d'Europa sono presenti in qualità di catalizzatori di questo processo.</p> | <p>Paesi membri del Consiglio d'Europa, regioni, città europee.</p> | <p>Processo utile in qualsiasi momento, ma soprattutto prima di ogni riforma dei curricula linguistici: il profilo aiuta i diversi attori locali a diventare più consapevoli delle caratteristiche del contesto socio-culturale e dell'insegnamento delle lingue, anche a scuola, e incoraggia quindi a prenderle in considerazione.</p> | <p>Profiles : www.coe.int/lang → Policy instruments</p> |

LA DIMENSIONE INTERCULTURALE

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|--|---|--|---|--|
| <p><i>White Paper on Intercultural Dialogue – “Living together as equals in dignity”</i> (2008)</p> | <p>Lanciato nel 2008 (anno europeo del dialogo interculturale) dai ministri degli esteri dei 47 Stati membri del Consiglio d'Europa, espone le linee guida per la promozione del dialogo interculturale, del reciproco rispetto e della mutua comprensione, sulla base dei valori fondamentali di quest'organizzazione.</p> | <p>Diversi referenti dei paesi europei: decisori politici ed esperti nel settore della interculturalità</p> | <p>Il libro bianco si rivela di particolare utilità per riflettere, nel corso della elaborazione dei curricula, sugli aspetti interculturali dell'educazione plurilingue ed interculturale.</p> <p>Il libro è “un contributo significativo paneuropeo ad un dibattito internazionale che non cessa di intensificarsi”.</p> <p>Il capitolo 4 “<i>Five policy approaches to the promotion of intercultural dialogue</i>” dedica il paragrafo 4.3. al tema “<i>Learning and teaching intercultural competences</i>”.</p> <p>Il capitolo 5 “<i>Recommendations and policy orientation for future action: the shared responsibility of the core actors</i>” espone dettagliatamente, nel paragrafo 5.3., le raccomandazioni per il “<i>Learning and teaching intercultural competences</i>”.</p> | <p>www.coe.int/dialogue</p> |
| <p><i>Autobiography of Intercultural Encounters</i></p> <p>+ diversi documenti di supporto (2009) e</p> <p><i>Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media</i> (AIEVM) (2014)</p> | <p>L'<i>Autobiografia degli incontri interculturali</i> e <i>Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media</i> sono stati ideate per dare seguito alle raccomandazioni del libro bianco del Consiglio d'Europa sul dialogo interculturale “<i>Living together as equals in dignity</i>”, sezione 5.3.</p> <p>“<i>Learning and teaching intercultural competences</i>”(White Paper, § 152 è un esempio di quegli “[...]strumenti complementari (che) dovrebbero essere sviluppati per incoraggiare gli allievi ad esercitare un giudizio critico ed autonomo e a rivolgere uno sguardo critico sulle loro reazioni e sui loro atteggiamenti di fronte ad altre culture” (<i>Ibidem</i>).</p> | <p>Tutti gli apprendenti. Vi sono due versioni della <i>Autobiografia degli incontri interculturali</i>: una versione standard e una versione per gli apprendenti più giovani.</p> | <p>Strumenti pensati per un lavoro di riflessione sulle competenze interculturali nel quadro di una educazione plurilingue ed interculturale, propongono anche un approccio utile a definire le finalità e gli obiettivi dell'educazione interculturale e la loro valutazione. L'analisi di un evento interculturale vissuto concretamente o attraverso i media visivi si realizza attraverso le risposte date ad un questionario che gradualmente porta lo studente a prendere coscienza dei suoi atteggiamenti culturali e ad assumere il punto di vista dell'altro.</p> | <p>www.coe.int/lan g → Autobiography of Intercultural Encounters</p> <p>Versione in italiano: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/autobiographytool_IT.asp</p> |

| | | | | |
|---|--|---|--|--|
| <p><i>Developing intercultural competence through education (2014)</i></p> | <p>Questo terzo volume della serie “Pestalozzi”, concepito come un documento di riferimento, rappresenta un ulteriore passo nel processo di piena integrazione della competenza interculturale nel sistema educativo. Espone le ragioni per la promozione di questa competenza, offre, a questo scopo, un quadro concettuale e descrive gli elementi costitutivi della competenza interculturale da sviluppare nella e per l'educazione, formale, non formale o informale.</p> | <p>Chiunque abbia responsabilità nell'ambito dell'acquisizione della competenza interculturale: insegnanti e formatori degli insegnanti, ma anche genitori e tutor, consulenti, docenti di sostegno, autori di libri di testo, estensori di programmi e decisori in materia di educazione informale, non formale e formale.</p> | <p>“Questo volume si occupa dello sviluppo della competenza interculturale nell'educazione. Esso offre una descrizione dettagliata della competenza interculturale e delle sue componenti: gli atteggiamenti, la conoscenza, la comprensione, le capacità e le azioni specifiche che insieme determinano la percezione che abbiamo di noi stessi e dell'altro in un contesto di diversità e che ci permettono di interagire e comunicare con le persone percepite come aventi diversi riferimenti culturali rispetto ai nostri. Delinea anche le ragioni per promuovere questa competenza in modo sistematico e descrive diversi approcci pedagogici e metodologici corrispondenti a diversi contesti educativi”.</p> <p>“Si basa sui più recenti risultati della ricerca e degli studi in questo campo, tra cui quelli condotti da diverse organizzazioni internazionali, e si basa sui valori e i principi fondamentali del Consiglio d'Europa”.</p> | <p>http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf</p> |
| <p><i>INCA (Intercultural Calendar for Early Multilingual Learning)</i></p> | <p>Il progetto presenta materiali utilizzati per l'insegnamento delle lingue, con l'obiettivo principale di motivare i giovani allievi “ad imparare le lingue e ad aprirsi al dialogo interculturale”. Sono presentati strumenti i) innovativi per quanto riguarda sia l'apprendimento linguistico sia la scoperta e la comprensione delle altre culture, ii) e che si riferiscono a diversi gruppi linguistici (greco, lingue romanze, germaniche, slave e uraliche).</p> <p>Il Calendario interculturale interattivo consente ai bambini di familiarizzarsi con i diversi ambienti linguistici e culturali dei sette paesi europei che hanno preso parte al progetto (EL, FR, ES, UK, DE, EE, CZ).</p> | <p>Insegnanti e apprendenti della scuola dell'infanzia e primaria (5-7 anni).</p> | <p>L'idea conduttrice del progetto si basa sulla “cooperazione delle culture” e sul “dialogo interculturale”. I bambini dai 5 ai 7 anni possono acquisire le competenze di base relative all'ascolto, alla comprensione, al parlare e scrivere in una o l'altra delle sette versioni linguistiche disponibili.</p> | <p>www.incaproject.eu</p> |

| | | | | |
|---|--|--|---|---|
| <p><i>A Framework of Reference for Competences for a Culture of Democracy</i></p> | <p>Il Dipartimento della Educazione del Consiglio d'Europa sta sviluppando un quadro delle competenze per una cultura della democrazia. Il progetto è coordinato dal Comitato Direttivo per la politica e le pratiche educative (CDPPE).</p> <p>L'idea di partenza è sostenere che preparare gli studenti a partecipare come cittadini attivi alla vita delle società democratiche è uno dei principali obiettivi dell'educazione. Per rendere questo obiettivo una realtà, occorre che i sistemi di istruzione siano in grado di specificare ciò che gli studenti devono conoscere, comprendere ed essere in grado di fare a questo fine, e gli atteggiamenti che dovrebbero adottare.</p> <p>Il progetto si basa su altri lavori del Consiglio d'Europa, in particolare sul <i>Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)</i> e la <i>Carta sull'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti dell'uomo</i>. Esso tiene inoltre conto del lavoro svolto dagli Stati membri nello sviluppare quadri nazionali di riferimento.</p> <p>L'obiettivo è coprire tutti i settori dell'istruzione a tutti i livelli. Per questo motivo, il gruppo di coordinamento è composto da esperti provenienti da tutti i principali settori del programma educazione del Consiglio d'Europa. La pubblicazione del quadro finale, che comprenderà un modello delle competenze, descrittori e vari documenti di supporto alla sua utilizzazione, è previsto per la fine del 2017.</p> | <p>Il gruppo target del progetto è composto da responsabili politici e professionisti nel campo dell'educazione: ministeri, scuole e università, insegnanti e formatori di insegnanti, responsabili dell'elaborazione dei curricula.</p> | <p>È importante collegare i risultati di apprendimento attesi in termini di democrazia e di dialogo interculturale a vari livelli di istruzione formale. Il progetto si propone di descrivere le competenze chiave di cui i cittadini hanno bisogno per partecipare effettivamente alla vita delle società democratiche e al dialogo interculturale. Le competenze e i loro descrittori (vale a dire, gli indicatori) saranno da intendersi come linee guida per gli Stati membri, che li potranno utilizzare e adattare ai propri sistemi, a tutti i livelli di istruzione, a seconda dei loro contesti.</p> | <p>www.coe.int/competences</p> |
|---|--|--|---|---|

QUADRI DI RIFERIMENTO E REFERENZIALI

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|--|---|---|---|--|
| <p><i>Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)</i> (2001)</p> <p><i>Quadro Comune di Riferimento per le lingue.</i> (QCER) RCS, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.</p> <p><i>Bank of CEFR-related descriptors</i></p> <p><i>Guide for Users</i></p> | <p>Lo strumento descrive il più completamente possibile:</p> <ul style="list-style-type: none"> tutte le capacità linguistiche; tutte le conoscenze richieste per il loro sviluppo; tutte le situazioni e i domini nei quali si è chiamati ad utilizzare una lingua straniera per comunicare, come attori sociali. <p>Descrive la conoscenza di una lingua straniera definendo tipi di competenze e sotto-competenze e i relativi descrittori. La padronanza progressiva di ogni competenza è valutata in base ad una scala a 6 livelli (A1, A2, B1, B2, C1, C2).</p> <p>I descrittori del QCER e altri descrittori correlati sono disponibili in una Banca dei descrittori.</p> | <p>Insegnanti¹²¹, esaminatori, estensori di curricula, di sillabi e di programmi, autori di manuali e di materiali scolastici, formatori di insegnanti, amministratori, tutti gli attori interessati all'insegnamento delle lingue e alla valutazione delle competenze linguistiche.</p> | <p>È uno strumento di riferimento per la elaborazione di curricula e di sillabi per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e per definire e analizzare obiettivi e metodi. Fornisce inoltre gli strumenti necessari per la valutazione delle competenze linguistiche. I livelli di competenza sono descritti senza riferimento ad alcuna lingua specifica. Il QCER consente di descrivere i profili di competenze degli apprendenti e di armonizzare la loro valutazione. Il testo è importante anche per i principi che vi sono richiamati. Il capitolo 8 - "diversificazione linguistica e curricolo" affronta, in particolare, questioni curriculari relative all'educazione plurilingue ed interculturale.</p> | <p>CEFR : www.coe.int/lang</p> <p>Banca dati dei descrittori: www.coe.int/portfolio → Data bank of descriptors</p> <p>Guida per gli utenti: Guide for Users</p> |
| <p><i>Illustrations of levels of language proficiency</i></p> | <p>Materiale che illustra i livelli di riferimento del QCER in diverse lingue è disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: esempi di produzione orale che illustrano i sei livelli sono disponibili su DVD e online; alcuni esempi di produzione</p> | <p>Professionisti nel campo delle lingue.</p> | <p>Questi materiali consentono di avere un'interpretazione comune dei livelli di riferimento del QCER. Possono essere utilizzati dagli insegnanti di lingue (anche diverse) per definire insieme le competenze linguistiche.</p> <p>Possono servire a creare un linguaggio comune tra gli</p> | <p>www.coe.int/lang → CEFR → Illustrations of levels of language proficiency</p> |

¹²¹ Per un uso del Quadro da parte degli insegnanti, vedi Goullier F. (2006): *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre Européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, 128. **Partie 1** et **Partie 2** (www.coe.int/lang/fr → Publications → Publications traitant du CECR). In lingua inglese: *Council of Europe Tools for Language Teaching – Common Framework of Reference and Portfolios*, (www.coe.int/lang → Resources/Publications → Publications on the CEFR).

| | | | | |
|---|---|--|---|---|
| | <p>scritta sono disponibili anche online.</p> <p>Item e attività per testare le capacità di comprensione in varie lingue a tutti i sei livelli sono disponibili su CD-ROM.</p> | | <p>insegnanti di una stessa scuola e permettere loro di basare le loro valutazioni su criteri condivisi.</p> | |
| <p>Framework of Reference for Early Second Language Acquisition</p> <p>con il patrocinio dell'Unione della Lingua Olandese (Nederlandse Taalunie) (2009)</p> | <p>Questo quadro di riferimento per l'apprendimento precoce della lingua seconda riguarda la lingua di scolarizzazione del paese di accoglienza di bambini immigrati in età prescolare, ma i suoi obiettivi sono ugualmente rilevanti per i bambini la cui madre lingua è la stessa della lingua di scolarizzazione.</p> | <p>Questo documento si rivolge a:</p> <ul style="list-style-type: none"> - insegnanti e dirigenti della scuola dell'infanzia per analizzare il loro insegnamento della lingua e definire una politica linguistica; - estensori di materiali; - ispettori; - formatori di insegnanti; pedagogisti e ricercatori; - responsabili delle politiche per la promozione dell'insegnamento delle lingue seconde; - estensori di test. | <p>Questo strumento può risultare utile per costruire il curricolo della lingua di scolarizzazione a livello della scuola dell'infanzia per i bambini immigrati e non.</p> <p>Il Quadro definisce gli obiettivi minimi che stabiliscono ciò che i bambini devono già essere capaci di fare nella lingua di scolarizzazione al momento di entrare alla scuola primaria per evitare il rischio di ritardi scolastici. Lo scopo è cercare di garantire a qualsiasi bambino, prima del suo ingresso nella scuola primaria, gli strumenti per proseguire gli studi con successo.</p> | <p>www.coe.int/lang → Platform of resources for plurilingual and intercultural education → Box Language(s) of schooling</p> |
| <p>A Curriculum Framework for Romani</p> <p>sviluppato in collaborazione con l'European Roma and Travellers Forum (CFR) (2008)</p> <p>Versioni in inglese e romani, ceco, tedesco, ungherese, romani nord centrale e serbo</p> | <p>Il <i>Curriculum Framework for Romani</i> si basa sul QCER e:</p> <ul style="list-style-type: none"> • copre i primi 4 livelli del QCER (A1, A2, B1, B2); • prende in considerazione 3 gruppi di età: 3-6 anni, 6-10 anni, 10 -14/15 anni; • affronta 11 temi da sviluppare. <p>La cultura Rom (Romanipen) viene trasversalmente trattata negli 11 temi proposti.</p> <p>Il CFR offre anche liste di controllo per l'autovalutazione. Due modelli di portfolio sono stati sviluppati per la scuola primaria e secondaria.</p> | <p>Lo stesso che per il QCER (vedi sopra), ma limitatamente alla lingua rom.</p> | <p>Può essere utilizzato per costruire curricula per tre tipi di apprendenti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • quelli per i quali il romani è anche la lingua di scolarizzazione; • quelli che hanno soltanto una competenza ricettiva del romani; • quelli per i quali il romani non è la lingua dell'ambiente familiare. | <p>www.coe.int/lang → Romani e Seminar 2008</p> |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | Il CFR è corredato da un manuale per gli insegnanti. | | | |
| Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages | Mentre il QCER non fa riferimento ad alcuna lingua particolare, il <i>Reference Level Descriptions</i> rappresenta, dopo i livelli soglia, una nuova generazione di referenziali che, sulla base del QCER, forniscono specifici descrittori e indicazioni lingua per lingua. | Autori di manuali, insegnanti, estensori di curricula o di sillabi e, in generale, qualsiasi utente del QCER. | Il <i>Reference Level Descriptions</i> è uno strumento molto utile per l'elaborazione di curricula a vari livelli ma anche per la pianificazione delle attività a livello di scuola e di classe. Il <i>Reference Level Descriptions</i> identifica, infatti, le forme (parole, grammatica...) di una lingua data – nazionale o regionale – sulla base delle diverse competenze definite dal QCER. | www.coe.int/lang → Reference Level Descriptions for national or regional languages Per l'italiano cfr. <i>Profilo della lingua italiana</i> : www.lanuovaitalia.it |
| A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA) – ECML Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) - CELV | Il FREPA/CARAP è uno strumento di riferimento sviluppato nell'ambito del secondo programma a medio termine dell'ECML/CELV, riguardante le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze il cui apprendimento può essere facilitato, più o meno esclusivamente, da approcci pluralistici. | Tutti coloro che operano nei sistemi di istruzione e nell'ambito della formazione. | Il FREPA/CARAP può essere utile nello sviluppo di curricula linguistici al fine di: <ul style="list-style-type: none"> • promuovere progressivamente l'evoluzione dell'acquisizione di atteggiamenti, conoscenze e competenze coinvolte negli approcci pluralistici; • correlare questi approcci tra loro e con l'apprendimento di competenze linguistiche in una lingua specifica con il contributo di materie non linguistiche. | http://carap.ecml.at/ (www.ecml.at) Trad. it. in "Italiano LinguaDue" V. 4, N. 2 (2012) |
| Multilingualism Curriculum / Curriculum Mehrsprachigkeit (ÖSZ) Krumm H.-J. e Reich H. H. (2010) | Il documento propone obiettivi, contenuti e modalità pratiche per l'orientamento e l'attuazione della prospettiva plurilingue nell'insegnamento. Esso struttura l'approccio alla lingua in quattro aree: la raccolta e la gestione delle situazioni plurilingui; il confronto tra le lingue; l'analisi degli aspetti sociali e culturali delle lingue; l'acquisizione di strategie di apprendimento delle lingue. | Professionisti nel campo delle lingue/del plurilinguismo | Il curriculum "Plurilinguismo" fornisce una solida base per lo sviluppo di corsi di studio integrati e per il plurilinguismo in generale. Ha lo scopo di aiutare i responsabili nel settore delle lingue a fare un passo verso la vera integrazione delle risorse plurilingui di tutti gli studenti. (Vedi anche più sotto il <i>Framework model for basic competences for language education for all teaching staff</i> , basato sul curriculum "plurilinguismo") | |

VALUTAZIONE, ESAMI E TEST IN LINGUA STRANIERA¹²²

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|--|---|---|--|---|
| <i>Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework for Languages</i> (2009) | Lo scopo principale di questo manuale è aiutare a: <ul style="list-style-type: none"> • applicare procedure trasparenti e concrete al fine di collocare gli esami e i test in relazione al QCER; • analizzarle e valutarle in un processo cumulativo di continuo miglioramento. | I responsabili di esami e test ¹²³ . | Il manuale potrebbe essere utile, tra l'altro, nel momento in cui, dopo avere stabilito i profili di competenze per i livelli-chiave del sistema scolastico a partire dal QCER e dai referenziali, si riflette sui tipi di prove, centralizzate o no, da somministrare agli allievi. In occasione di questa riflessione, l'attenzione dovrà riguardare tutte le lingue insegnate a scuola ed il modo di valutare le competenze specifiche che caratterizzano un'educazione plurilingue ed interculturale. | www.coe.int/lang-CEFR → The CEFR and language examinations: a toolkit. |
| <i>Forms for detailed analysis of examinations or tests</i> (2009) | Formulari e tavole per ciascuna delle attività linguistiche comunicative (QCER 4.4.) e per gli aspetti relativi alle competenze linguistiche e comunicative (QCER 5.2.). Nella maggior parte dei formulari viene richiesta una breve descrizione dei riferimenti e/o delle motivazioni. | Gli estensori di test e di prove d'esame, gli insegnanti. | Il tipo di analisi proposto può risultare utile nel momento in cui si tratta di verificare la pertinenza delle prove d'esame e dei test e la loro coerenza con i principi adottati nei nuovi curricula. I formulari permettono, infatti, di analizzare in modo dettagliato prove d'esame e test e di rapportarli alle scale del QCER. | www.coe.int/lang-CEFR → The CEFR and language examinations: a toolkit Disponibile solo nella versione in lingua inglese |
| <i>Reference Supplement to the Manual for relating Language Examinations to the CEFR</i> | Accompagna il <i>Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework for Languages</i> . Contiene tre principali componenti: considerazioni quantitative e qualitative relative a certificazioni che sono correlate ai livelli e alle indicazioni del QCER e approcci per stabilire norme e criteri comuni (standard) | Gli utenti del Manuale (estensori di prove d'esame o test; insegnanti). | Ha lo scopo di fornire agli utenti del Manuale informazioni aggiuntive che li aiutino nel mettere in relazione certificazioni e diplomi al QCER. | www.coe.int/lang-CEFR → The CEFR and language examinations: a toolkit Disponibile solo nella versione in lingua inglese |

¹²² Eurydice: *Languages in secondary education: an overview of national tests in Europe – 2014/15* (la maggior parte dei paesi dichiara che i loro esami sono basati sul QCER).

¹²³ Per una utilizzazione del QCER nelle attività di valutazione a livello di insegnamento cfr. Tagliante C. (2005): *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé international.

La valutazione delle competenze e risorse trasversali e delle competenze interculturali

Per un approfondimento sui modi di valutare le competenze e le risorse trasversali (tra cui quelle interculturali) e le relative sfide si può fare riferimento a:

- Lenz P., Berthele R. (2010), *Assessment in plurilingual and intercultural education*, www.coe.int/lang-platform → Curricula and Evaluation.

Per ulteriori approfondimenti sulla valutazione delle competenze interculturali, si veda anche:

- Byram, Grybkova, Starkey 2002, *Developing the intercultural dimension in language teaching*, www.coe.int/lang/ → Publications and documents.
- *Autobiography of Intercultural Encounters and Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*, www.coe.int/lang-autobiography.
- *Living together as equals in culturally diverse democratic societies: a model of the competences required for democratic culture*, www.coe.int/competences.
- *Developing intercultural competence through education*: www.coe.int/pestalozzi.
- Zarate G. et al. (2003), *Cultural mediation in language learning and teaching*: http://archive.ecml.at/documents/pub122E2004_Zarate.pdf.

AUTOVALUTAZIONE E AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|--|--|--|--|--|
| <i>European Language Portfolio (ELP)</i> | Il Portfolio Europeo delle Lingue (PEL) è un documento personale che incoraggia gli studenti ad analizzare, valutare e sviluppare, nel contesto scolastico ed extrascolastico, l'apprendimento delle lingue e loro esperienze culturali. | Apprendenti e i loro insegnanti di lingue. Esistono diverse versioni del PEL adattate al particolare contesto educativo e alla fascia di età degli apprendenti. | Attraverso l'uso delle scale delle competenze, la biografia linguistica e il dossier che raccoglie campioni delle sue produzioni, ogni apprendente può tracciare il suo profilo linguistico e culturale, seguire l'evoluzione del suo apprendimento e riflettere su che cosa e su come ha appreso. I descrittori utilizzati nei Portfolio già elaborati possono fornire utili indicazioni per il lavoro degli estensori di curricula o sillabi. Le procedure di autovalutazione del PEL potrebbero essere proposte come componenti a pieno titolo del processo di valutazione. | www.coe.int/portfolio |
| N.B. Anche 'L'autobiografia degli incontri interculturali?' (ARI) (2009) e <i>Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media</i> (AIEMV, 2014: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp) rientrano fra gli strumenti per l'autovalutazione che promuovono lo sviluppo dell'autonomia degli apprendenti. | | | | |

LA/LE LINGUA/E DI SCOLARIZZAZIONE

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|--|---|--|---|---|
| <p><i>Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education</i> (2009).</p> | <p>Questo è uno strumento che consente agli Stati membri di sviluppare curricula per la/le lingua/e di scolarizzazione e per tutti gli insegnamenti linguistici attingendo all'esperienza e alla competenza dei vari Stati membri.</p> <p>Il concetto di educazione plurilingue e interculturale basato su una visione globale e integrata delle lingue nell'educazione (repertori linguistici e culturali degli apprendenti) e per l'educazione (tutte le lingue sono oggetto di insegnamento e di apprendimento) fornisce un quadro unificante di riflessione e di sviluppo del curriculum.</p> | <p>Tutti coloro che, negli Stati membri del Consiglio d'Europa, hanno, a diverso titolo e livello, responsabilità nella definizione delle politiche linguistiche ed educative e nella elaborazione di curricula che riguardano l'insegnamento di tutte le lingue nella e per l'educazione.</p> | <p>La piattaforma propone documenti di riferimento per analizzare e costruire curricula relativi alle lingue insegnate a scuola come:</p> <ul style="list-style-type: none"> • lingue come materia; • lingue delle altre materie (utilizzate per l'insegnamento delle altre materie). <p>È un dispositivo aperto e dinamico di definizioni, di punti di riferimento, di descrizioni e di descrittori, di studi e di buone pratiche che gli Stati membri sono invitati a consultare e ad utilizzare come elementi che possono sostenere la loro politica di promozione di un accesso equo all'istruzione e alla formazione, in funzione dei bisogni, delle risorse e delle culture educative di ogni specifico contesto.</p> | <p>www.coe.int/lang</p> |
| <p>Studi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sulla lingua di scolarizzazione come materia; • sulla lingua delle altre materie <p><i>Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education</i></p> <p>Strasbourg, Consiglio d'Europa</p> | <p>Due testi introduttivi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Byram M. (2006), <i>Languages and identities</i>; • Vollmer H. (2009), <i>Language in other subjects</i>. <p>Un testo che rappresenta una sorta di protocollo generale per la definizione delle dimensioni linguistiche delle discipline scolastiche:</p> <p>Beacco J.-C., Coste D., van de Ven, P.-H., Vollmer H. (2010), <i>Language and school subjects. Linguistic dimensions of knowledge building in school subjects</i>.</p> <p>Trad. it. in <i>Italiano LinguaDue</i> V. 3, N. 1 (2011).</p> <p>Quattro studi, su altrettante discipline scolastiche, che mettono in pratica il protocollo, ognuno dal titolo</p> | <p>Attori dell'educazione degli Stati membri coinvolti, a diversi livelli di responsabilità, nella definizione delle politiche linguistico-educative e di curricula che riguardano la o le lingue di scolarizzazione come lingua(e) delle discipline scolastiche.</p> | <p>Questi studi possono essere utilizzati in tempi e fasi diverse di progettazione curricolare per mettere l'accento sulle dimensioni linguistiche delle materie scolastiche non linguistiche. Essi saranno utili anche nel caso di un insegnamento bilingue o nell'uso delle lingue straniere usate nell'insegnamento delle discipline.</p> | <p>www.coe.int/lang-platform/ → Language(s) in other subjects → Language as a subject</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>“Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for teaching/ learning [a school subject] (end of obligatory education) – An approach with reference points”:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beacco J.-C., (2010), <i>History</i> - Vollmer H. (2010), <i>Science</i> - Pieper I. (2011), <i>Literature</i> - Linneweber-Lammerskitten H. (2012), <i>Mathematics</i>. | | | |
| <p><i>The language dimension in all subjects.</i> <i>A Handbook for curriculum development and teacher training</i></p> | <p>Questa guida è un documento politico e uno strumento di lavoro che promuove la convergenza tra le dimensioni linguistiche delle varie discipline scolastiche per una educazione linguistica coerente, economica e di qualità.</p> <p>Propone misure per rendere esplicite le norme e le competenze linguistiche che gli studenti devono padroneggiare nelle varie materie scolastiche, nei programmi, nei materiali didattici e nella formazione degli insegnanti. Indica anche modalità di apprendimento che dovrebbero permettere a tutti gli studenti, e in particolare ai più vulnerabili, di essere esposti a differenziate esperienze di apprendimento in vista dello sviluppo delle loro capacità cognitive e linguistiche.</p> | <p>Attori dell'educazione degli Stati membri coinvolti, a diversi livelli di responsabilità, nella definizione delle politiche linguistico-educative e di curricula che riguardano tutte le discipline scolastiche e nella formazione degli insegnanti.</p> | <p>Questa guida riguarda tutte le materie scolastiche, tra cui la lingua come materia; tratta di una forma particolarmente importante di trasversalità, di cui riprende alcuni elementi quali, ad esempio, i generi testuali.</p> <p>La trasversalità è presa in considerazione soprattutto dal punto di vista della lingua di scolarizzazione (e non delle altre lingue, come ad es. le lingue straniere o regionali). L'analisi delle forme di espressione scientifica accademica (lingua “accademica”) è fondamentale per gli approcci CLIL/EMILE e per i dispositivi di insegnamento bilingue ed è particolarmente importante per gli allievi appartenenti a famiglie migranti che incontrano difficoltà di apprendimento nella lingua di scolarizzazione.</p> | <p>www.coe.int/lang-platform/ → Language(s) in other subjects</p> |

INFORMAZIONE E SENSIBILIZZAZIONE DELL'OPINIONE PUBBLICA

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|--|--|---|---|---|
| <i>European Day of Languages (EDL)</i> (2001). | La <i>giornata europea delle lingue</i> è stata dichiarata dal Consiglio d'Europa al termine dell' <i>anno europeo delle lingue</i> (2001) come evento annuale che ha luogo tutti i 26 settembre. Si raccomanda che «la giornata sia organizzata in modo flessibile e decentrato in modo da rispondere ai desideri ed alle risorse degli Stati membri che potrebbero così definire meglio le loro azioni». | Riguarda tutti i cittadini: - il grande pubblico; - le scuole; - i responsabili delle politiche linguistiche ed educative; - il settore del volontariato. | La <i>giornata europea delle lingue</i> è da utilizzare come occasione di formazione e di sensibilizzazione di un ampio pubblico sui temi dell'educazione plurilingue ed interculturale. Gli obiettivi dell'iniziativa sono infatti quelli di: <ul style="list-style-type: none"> • sensibilizzare l'opinione pubblica all'importanza dell'apprendimento delle lingue e della diversificazione dell'offerta scolastica delle lingue per favorire il plurilinguismo e la comprensione interculturale; • promuovere la ricca diversità culturale e linguistica dell'Europa, che deve essere conservata e coltivata; • incoraggiare l'apprendimento delle lingue lungo tutto l'arco della vita entro ed oltre il contesto scolastico sia durante gli studi sia per necessità professionali sia per ragioni di mobilità o semplicemente per il piacere e gli scambi. | www.coe.int//EDL Giornata europea delle lingue: http://www.coe.int/it/web/porta1/26-september-european-day-of-languages |

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUA STRANIERA

I capitoli di questa Guida hanno più volte sottolineato come la formazione iniziale e continua degli insegnanti sia una dimensione determinante per il successo dell'attuazione di un curriculum per un'educazione plurilingue ed interculturale. Si riuniscono qui i documenti che possono aiutare a condurre una riflessione su questo tema.

La tavola che segue presenta alcuni strumenti per pensare la formazione degli insegnanti. Alcuni sono documenti dalla Commissione europea. Vi sono esaminate, benché ancora in modo parziale, le proposte per l'educazione plurilingue ed interculturale del Consiglio d'Europa. Questi documenti costituiscono tuttavia una base indispensabile per riconsiderare la formazione degli insegnanti.

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|---|--|---|---|--|
| <p><i>The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe</i> Revised Report (Agosto 2002)</p> <p>Report to the European Commission - Directorate General for Education and Culture, di Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence Richard e Amanda Hilmarsson-Dunn.</p> | <p>Questo studio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prende in considerazione la formazione iniziale e continua degli insegnanti di lingua straniera in Europa; • riassume gli sviluppi che si sono avuti in questo ambito negli ultimi anni in 32 paesi, prendendo in considerazione, tra l'altro, i modelli d'insegnamento delle lingue a livello prescolastico, della scolarità obbligatoria e post-obbligatoria; • presenta 15 studi di caso, provenienti da diversi paesi, sulla formazione degli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria; • esprime delle raccomandazioni sul modo in cui le buone pratiche e l'innovazione potrebbero meglio diffondersi in Europa nell'ambito di tre aree: <ul style="list-style-type: none"> - la costruzione di una infrastruttura europea per la formazione degli insegnanti di lingua; - l'insegnante europeo di lingue di domani; - studi da realizzare in futuro; • fornisce un primo esempio di profilo dell'insegnante europeo di lingue del XXI secolo. | <p>Responsabili politici, responsabili della formazione a tutti i livelli (università, istituti di formazione, scuole, associazioni professionali che svolgono attività di formazione, istituzioni con compiti di formazione, ecc.), formatori di insegnanti.</p> | <p>Questo studio, ampio ed approfondito, fornisce numerosi elementi di riflessione e proposte concrete sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti.</p> | <p>http://p21208.typoserver.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/executive_summary_full_en.pdf</p> |
| <p><i>European profile for language teacher education. A frame of reference. Final Report</i></p> <p>Relazione finale proposta</p> | <p>Questo studio europeo analizza gli elementi chiave della formazione all'insegnamento delle lingue nell'Europa del ventunesimo secolo. Si compone di cinque parti:</p> | <p>Come sopra</p> | <p>Il Profilo può essere utilizzato per stabilire:</p> <ul style="list-style-type: none"> • la struttura dei programmi di formazione degli insegnanti; • le competenze e i saperi fondamentali per l'insegnamento delle lingue; | <p>http://www.lang.soton.ac.uk/profile/report/MainReport.pdf</p> |

| | | | | |
|--|---|-------------------|--|--|
| <p>all'attenzione della Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea - settembre 2004 - da Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza e William McEvoy – University of Southampton, UK</p> | <ul style="list-style-type: none"> • contesti per lo sviluppo di un profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingue straniere; • un profilo europeo per la formazione degli insegnanti di lingue straniere; • un quadro di riferimento; • sintesi di casi di studio; • sintesi dello studio Delphi; • un glossario. <p>Tre allegati presentano nel dettaglio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • gli 11 studi di caso realizzati; • le linee guida per assicurare e rinforzare la qualità nell'educazione; • la metodologia del rapporto. <p>Il profilo è stato progettato come un quadro di riferimento che può diventare «uno strumento fondamentale per tutti coloro che sono coinvolti nella formazione teorica e pratica degli insegnanti di lingua».</p> <p>Il profilo si basa: su approfondite ricerche condotte nei paesi dell'Unione Europea; sul parere di esperti; su numerosi studi di caso e propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esempi di buone pratiche; • una pratica guida di attuazione | | <ul style="list-style-type: none"> • le strategie e le capacità nell'insegnamento delle lingue; • i valori che questo insegnamento dovrebbe incoraggiare e promuovere. | |
| <p><i>European profile for language teacher education. A frame of reference</i> (senza data)</p> <p>di Michael Kelly e Michael Grenfell University of Southampton</p> | <p>Il documento si basa sulla relazione 2002 (vedi sopra) e costituisce una guida completa alla relazione finale del 2004 (vedi sopra). Descrive in modo dettagliato ogni elemento del profilo e presenta una serie di strategie per la sua implementazione e applicazione pratica. Offre un kit di 40 elementi che potrebbero essere inclusi in un programma di</p> | <p>Come sopra</p> | <p>Come sopra</p> | <p>http://www.lang.soton.ac.uk/profile/about/index.htm</p> |

| | | | | |
|--|---|--|---|--|
| | <p>formazione degli insegnanti. I suoi obiettivi sono:</p> <p>dotare gli insegnanti di lingue straniere delle competenze e conoscenze necessarie ad insegnarle e di altre competenze professionali; migliorare il loro sviluppo professionale; aumentare la trasparenza e la trasferibilità delle qualifiche.</p> | | | |
| <p>European portfolio for student teachers of languages (EPOSTL) ECML (2007)</p> <p>Uno strumento di riflessione per la formazione iniziale degli insegnanti di lingua di: David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska e Kristine Soghikyan</p> | <p>Il documento contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • una <i>introduzione</i> che fornisce una descrizione sommaria dell'EPOSTL; • un <i>“personal statement”</i>, sezione per aiutare i futuri insegnanti a riflettere su questioni generali relative alla didattica; • una sezione <i>autovalutazione</i> composta di 193 descrittori <i>“can do”</i> per facilitare la riflessione e l'autovalutazione da parte degli studenti-insegnanti nella loro formazione iniziale; • un <i>dossier</i> che permette agli studenti-insegnanti di rendere trasparente il risultato delle loro autovalutazioni, di verificare i loro progressi e di registrare esempi di lavori rilevanti per l'insegnamento; • un <i>glossario</i> dei termini più importanti relativi alla didattica e all'apprendimento delle lingue utilizzati nel documento; • un <i>indice</i> dei termini usati nei descrittori; • una <i>guida</i> per gli utenti. | <p>Studenti dei corsi di formazione iniziale all'insegnamento delle lingue.</p> | <p>I 193 descrittori <i>“can do”</i> possono essere utilizzati come base per riconsiderare le competenze professionali degli insegnanti di lingua in vista dell'educazione plurilingue ed interculturale.</p> | <p>www.ecml.at → Ressources</p> |
| <p>European portfolio for student teachers of pre-primary education (PEPELINO) ECML (2015)</p> | <p>Uno strumento per la riflessione dei futuri insegnanti sulle competenze professionali e le competenze necessarie per lavorare con i bambini dai 3 ai 6 anni, tenendo conto delle loro</p> | <p>Insegnanti della scuola dell'infanzia e formatori degli insegnanti di questo livello di scuola; insegnanti della scuola</p> | <p>Vengono definite alcune aree di competenza e forniti dei descrittori con l'obiettivo di dotare di strumenti, sostenere e guidare gli insegnanti nella loro formazione iniziale e in servizio, nel loro processo di riflessione e di (auto)</p> | <p>http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Pepelino/tabid/1833/Default.aspx</p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|---|
| <p>di Francis Goullier, Catherine Carré-Karlinger, Natalia Orlova, Maria Roussi</p> | <p>lingue e culture. Esso si basa, tra l'altro, sulla pubblicazione dell'ECML <i>European portfolio for student teachers of languages</i> (EPOSTL, vedi sopra) e il CARAP.</p> | <p>primaria.</p> | <p>formazione sulle dimensioni linguistiche plurilingui e interculturali dell'insegnamento nella scuola dell'infanzia.</p> | |
| <p>European framework for CLIL teacher education ECML (2011) di: María Jesús Frigols Martín, David Marsh, Peeter Mehisto, Dieter Wolff</p> | <p>Il documento, basato su un'ampia consultazione paneuropea, si propone di fornire le linee guida per la progettazione di programmi per lo sviluppo professionale degli insegnanti CLIL (Apprendimento integrato di lingua e contenuto).</p> <p>Il documento propone:</p> <ul style="list-style-type: none"> • un elenco delle competenze necessarie per insegnare le materie in un'altra lingua; • moduli di sviluppo professionale per aiutare i progettisti e i gestori europei della formazione a sviluppare una formazione specifica per il CLIL. <p>Il documento non propone un percorso comune e unico di formazione per tutti gli Stati membri del Consiglio d'Europa, ma intende essere uno strumento generale di riflessione (uno strumento per il livello "macro"), adattabile alle specifiche esigenze dei formatori nei vari contesti nazionali o regionali.</p> | <p>Ricercatori, responsabili politici a livello nazionale, regionale o locale, insegnanti di lingua, esperti nell'insegnamento delle lingue.</p> | <p>Il quadro include un elenco di "competenze professionali target", che si prevede gli insegnanti debbano acquisire o sviluppare nel corso del programma di formazione:</p> <ul style="list-style-type: none"> • riflessione personale; • principi fondamentali del CLIL; • sensibilizzazione al contenuto e alla lingua; • metodologia e valutazione; • ricerca e valutazione; • risorse didattiche e ambiente di apprendimento; • gestione della classe; • gestione del CLIL. <p>Propone inoltre moduli di sviluppo professionale organizzati sui seguenti aspetti:</p> <ul style="list-style-type: none"> • familiarizzazione con il CLIL; • attuazione del CLIL; • consolidamento del CLIL. | <p>http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx</p> |
| <p>Profilo delle competenze linguistiche specifiche per la professione di insegnante di lingue straniere Conferenza svizzera delle rettrici e dei rettori delle alte scuole pedagogiche (COHEP) Ufficio Federale della Cultura (UFC) (2014)</p> | <p>Il documento descrive le competenze linguistiche necessarie per l'insegnamento delle lingue straniere centrato su comunicazione e contenuti, le strategie di apprendimento delle lingue e l'interculturalità, in coerenza con gli obiettivi di insegnamento delle lingue straniere nelle scuole pubbliche svizzere (primaria e secondaria inferiore). Sviluppato sulla base di un'analisi sistematica dei bisogni, integra varie fonti, come i documenti nazionali</p> | <p>Responsabili del curriculum scolastico, formatori responsabili della formazione iniziale e continua degli insegnanti di lingue, (futuri) insegnanti o insegnanti in formazione continua.</p> | <p>Il profilo professionale specifico fornisce un quadro di orientamento per la formazione iniziale e continua degli insegnanti di lingua straniera nella scuola primaria e secondaria di primo grado.</p> <p>Questi profili possono essere utilizzati come base per le seguenti finalità:</p> <ul style="list-style-type: none"> • stabilire gli obiettivi per la formazione linguistica di base e la formazione continua degli insegnanti; • progettare dei corsi professionali di lingua specifici; | <p>http://www.phs.g.ch/web/forschung/institut-fuer-fachdidaktik-sprachen/projekte/uebersicht-projekte/berufspezifische-sprachkompetenzprofile-fuer-lehrpersonen-fuer-fremdsprachen.aspx</p> <p>http://www.phs</p> |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| <p>Documento elaborato da: Wilfrid Kuster, Mirjam Egli Cuenat, Peter Klee, Thomas Roderer, Brigitte Forster-Vosicki, Daniela Zappatore, Daniela Kappler, Gé Stoks, Peter Lenz.</p> <p>Versione originale in tedesco, francese, italiano e inglese</p> | <p>ed internazionali di riferimento come , l'EPOSTL o il CARAP. I profili contengono le descrizioni di specifiche competenze linguistiche professionali nelle seguenti aree:</p> <ul style="list-style-type: none"> • preparazione dell'insegnamento; • conduzione dell'insegnamento; • valutazione, feedback e sostegno; • stabilire contatti esterni; • formarsi e completare la propria formazione continua. | | <ul style="list-style-type: none"> • autovalutazione e valutazione dei bisogni di formazione e di formazione continua degli insegnanti; • istituzione di un certificato di conoscenza della lingua, ad esempio in combinazione con i diplomi linguistici internazionali. | <p>g.ch/Portaldato/1/Resources/PdC_scuola_media_9.8.14_V.4.2.pdf</p> |
|---|--|--|--|---|

LA FORMAZIONE DI TUTTI GLI INSEGNANTI ALLA TRASVERSALITÀ E ALL'EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|--|--|---|---|---|
| <p><i>Framework model for basic competences for language education for all teaching staff</i></p> <p><i>Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden</i></p> | <p>Il documento si basa sul curriculum "Plurilinguismo" austriaco (<i>Curriculum Mehrsprachigkeit</i>, Krumm e Reich, 2011; vedi sopra). Fornisce agli istituti di istruzione e di formazione (università e istituti di formazione degli insegnanti) austriaci un quadro di riferimento di competenze come base comune per gli insegnanti di tutte le discipline. Gli obiettivi di competenza considerati riguardano le conoscenze sull'apprendimento linguistico, il plurilinguismo e la dimensione culturale, i metodi di diagnosi e di valutazione, l'insegnamento delle discipline sensibili alla dimensione linguistica e il sostegno agli apprendenti vulnerabili.</p> | <p>Responsabili della formazione degli insegnanti di tutte le materie, formatori di insegnanti.</p> | <p>Questo curriculum, che si presenta in forma modulare, è finalizzato sia alla trasmissione di conoscenze che al lavoro sulle rappresentazioni per sostenere gli insegnanti nelle loro attività in classi sempre più eterogenee dal punto di vista sociale, culturale e linguistico.</p> | <p>www.oesz.at → Methodisch-didaktische Entwicklungen</p> <p>http://www.oesz.at/OESZNEU/main_01.php?page=016&open=34</p> |

| | | | | |
|---|---|--|--|---|
| <p><i>European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (EUCIM-TE)</i></p> <p>Commissione europea, di Hans-Joachim Roth, Joana Duarte e partners.</p> | <p>Il documento fornisce un curriculum di base centrato sulle competenze per la formazione iniziale e continua degli insegnanti per un insegnamento integrato e inclusivo delle lingue di scolarizzazione destinato ai figli di genitori migranti (la lingua di scolarizzazione è una L2). Il curriculum si concentra sulla lingua accademica (Bildungssprache) e non tiene solo conto della lingua come materia, ma anche delle altre discipline. È il primo documento di questo tipo a livello europeo.</p> | <p>Responsabili della formazione degli insegnanti di tutte le materie.</p> | <p>L'insegnamento inclusivo e integrato della lingua di scolarizzazione come lingua seconda richiede profondi cambiamenti nella formazione degli insegnanti di tutte le discipline.</p> <p>Obiettivo del documento è fornire una base per la formazione iniziale e continua di tutti gli insegnanti in vista del loro lavoro nella lingua di scolarizzazione con apprendenti figli di genitori migranti / di una minoranza etnica.</p> | <p>www.eucim-te.eu</p> |
|---|---|--|--|---|

L'AUTOVALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE NELLA LINGUA STRANIERA

| STRUMENTI | DESCRIZIONE | DESTINATARI | UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE | SITI INTERNET |
|-----------------------|---|---|---|--|
| <p>DIALANG</p> | <p>È un sito dove ciascuno può valutare le proprie competenze linguistiche in base alle scale di livello del QCER in cinque aree: la lettura, la scrittura, la comprensione orale, la grammatica ed il lessico. Le lingue straniere proposte per l'autovalutazione sono 14: tedesco, inglese, danese, spagnolo, finlandese, francese, greco, gaelico irlandese, islandese, italiano, olandese, norvegese, portoghese e svedese.</p> | <p>Chiunque desideri valutare le proprie competenze nelle lingue straniere in base ai criteri indicati per i livelli di riferimento del QCER.</p> | <p>In linea con la formazione degli insegnanti, questo strumento, benché non riguardi specificamente le competenze linguistiche richieste per esercitare la professione di insegnante di lingua straniera nei diversi livelli scolastici, potrebbe consentire agli insegnanti di definire il loro livello linguistico globale ed il lavoro che rimane loro da realizzare per perfezionarlo.</p> | <p>https://www.lancaster.ac.uk/researchenterprise/dialang/about</p> |

Allegato 5

Percorsi e attività di apprendimento

Questo allegato presenta una lista – che non pretende di essere esaustiva – di alcuni metodi, approcci ed attività di apprendimento che possono favorire l'attuazione di un'educazione plurilingue ed interculturale. I metodi e gli approcci proposti, spesso detti “plurali”, non sono in contraddizione con le didattiche specifiche destinate all'acquisizione di ciascuna lingua secondo le specificità che le sono proprie. Sono complementari e destinati a contribuire al rafforzamento di ogni lingua presente nel repertorio plurale degli apprendenti.

Si distribuiscono principalmente in tre grandi categorie che è possibile descrivere nel modo che segue:

1. Approcci che sono impegnativi e complessi in termini di finalità dell'apprendimento delle lingue e del loro uso oltre che in termini di formazione degli insegnanti. Questi tipi di approccio riguardano generalmente poche lingue per le quali si richiede una padronanza approfondita delle competenze di cui gli apprendenti hanno bisogno per svolgere molteplici attività linguistiche in vari domini. Gli insegnamenti bilingui e la didattica integrata delle lingue sono esempi di questo genere di approcci.
2. Approcci applicati a un grande, o anche molto grande, numero di lingue, a seconda delle opzioni, e focalizzati sullo sviluppo, insieme o separatamente di:
 - competenze interculturali;
 - strategie trasversali;
 - una formazione linguistica globale e onnicomprensiva;
 - competenze parziali che possono essere (molto) sviluppate.L'intercomprensione e attività volte all'acquisizione della consapevolezza linguistica e di atteggiamenti di apertura verso altre culture ne sono degli esempi.
3. Approcci o attività molto più semplici da consigliare per iniziare, senza scoraggiarsi, l'educazione plurilingue ed interculturale, come ad esempio il curriculum minimo, le attività plurilingui, l'uso di strumenti e risorse plurilingui, ma anche alcune attività specifiche di sensibilizzazione alle lingue e di intercomprensione.

Gli approcci e le attività del tipo 2 e 3 richiedono agli insegnanti una formazione meno impegnativa di quella richiesta per il tipo 1.

L'insieme di questi approcci e di queste attività – ivi comprese quelle che riguardano l'insegnamento della lingua di scolarizzazione – e la loro articolazione curricolare contribuiscono a creare un dominio nuovo: la didattica del plurilinguismo al quale l'educazione plurilingue ed interculturale fornisce un quadro di riferimento.

Ogni metodo e approccio implica delle attività proprie che lo caratterizzano e altre che sono trasversali e comuni ad altri metodi e approcci. La loro varietà e diversità può contribuire a diversificare le esperienze di apprendimento degli allievi (cfr. § 3.1).

Gli approcci, i metodi e le attività non si escludono a vicenda e le linee di demarcazione tra loro, nella pratica, possono a volte attenuarsi o addirittura scomparire. Per esempio, un approccio focalizzato sull'acquisizione di competenze in una o due lingue straniere può includere esplicitamente tra i suoi obiettivi l'acquisizione di competenze trasversali e interculturali. Allo stesso modo, l'intercomprensione – che appartiene al tipo 2 – può trovare legittimamente posto in un insegnamento di tipo 1.

La tavola che segue propone in modo sintetico un certo numero di approcci e/o di attività provando a descriverle a grandi linee: alcuni link permettono sia di approfondire la conoscenza dei vari approcci e delle varie attività sia di trovare online attività da svolgere e materiali da utilizzare in classe.

La scelta di un approccio o di una attività può dipendere da diversi fattori:

- finalità ed obiettivi generali e specifici;
- bisogni rilevati in una scuola e/o in una classe o per specifici gruppi di apprendenti;
- disponibilità finanziaria, soprattutto per approcci e/o attività che richiedono maggiori costi di altre;
- formazione degli insegnanti e, soprattutto, la loro volontà di impegnarsi in approcci innovativi;
- presenza di materiali didattici che ne facilitano l'implementazione in classe;
- ...

Per alcuni suggerimenti riguardanti l'articolazione tra lingua di scolarizzazione e altre lingue insegnate a scuola per mezzo di alcuni degli approcci presenti nella tavola che segue si veda:

Coste D. (ed.), Cavalli M., Crişan A., van de Ven P.-H. (2007), *A European reference document for languages of education?*, Council of Europe, Strasbourg, www.coe.int/lang-platform → Languages of schooling → Conference 2007.

| APPROCCI E ATTIVITÀ | BREVE DESCRIZIONE | FINALITÀ | TIPI E NUMERO DI LINGUE IMPLICATE | LINK |
|---|--|--|--|---|
| <p>Immersione</p> <p><i>Dual language education</i> (due lingue di scolarizzazione) insegnamento bilingue o trilingue</p> <p>CLIL/EMILE <i>Language Across the curriculum</i></p> | <p>Lo statuto di “lingua delle altre materie” (rispetto a quello delle lingue insegnate come materie) è la dimensione valorizzata in questi approcci che variano molto tra di loro per quanto riguarda:</p> <ul style="list-style-type: none"> • le discipline interessate (una, molte, tutte); • l’esposizione alla lingua da insegnare e al suo impiego, che può prevedere: <ul style="list-style-type: none"> - un’esclusione quasi totale della prima lingua degli studenti (immersione); - l’uso di una lingua seconda o straniera più o meno specifico in attività o progetti riguardanti le altre discipline scolastiche (CLIL/EMILE¹²⁴); - l’uso alternato delle lingue nell’insegnamento di una materia o nell’insieme del curriculum; - il sostituirsi delle lingue nell’insegnamento delle materie nel corso del tempo. | <p>Si tratta di insegnare ed apprendere la lingua seconda o straniera attraverso il suo uso nell’apprendimento delle altre materie. Secondo i modelli adottati, questo uso può essere più o meno esteso e vi può essere o meno un insegnamento/apprendimento parallelo della lingua seconda o straniera “come materia”.</p> <p>I modelli ad immersione – che utilizzano la modalità monolingue per raggiungere il bilinguismo – sono sempre più messi in discussione nel campo della ricerca sul bi- e il plurilinguismo; la tendenza è quella di favorire la modalità bi- plurilingue nella gestione del repertorio negli apprendimenti linguistici e delle altre materie.</p> <p>Tutti questi approcci mirano alla acquisizione completa, parallela e integrata delle lingue e delle discipline. Tuttavia, a seconda degli orientamenti presi in considerazione, può variare l’equilibrio tra acquisizione delle competenze linguistiche e acquisizione del contenuto disciplinare. Un pericolo che corrono questi approcci è quello di considerare le diverse discipline come semplice pretesto per acquisizioni linguistiche nella lingua seconda e straniera.</p> | <p>Due o tre lingue insegnate e utilizzate nel processo di insegnamento e apprendimento di una o più delle altre discipline scolastiche.</p> | <p>DUAL LANGUAGE http://www.cal.org/twi/ http://www.lindh olm-leary.com/</p> <p>CLIL www.tieclil.org http://clil-cd.ecml.at</p> <p>http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/istruzione/dg-ordinamenti/clil</p> <p>EMILE http://www.emilangues.education.fr/ → Ressources pédagogiques http://www.emilangues.education.fr/international/emile-clil-europe</p> |
| <p>Didattica integrata delle lingue</p> <p><i>Integrated language Didactics (ILD)</i></p> | <p>È un approccio che «permette di garantire l’elaborazione e la realizzazione di un curriculum linguistico unitario, pensato e progettato come un tutto. Si fonda su un corretto equilibrio tra la presa in considerazione delle differenze esistenti tra i processi di acquisizione di una L1, di una L2 o di una lingua straniera e la consapevolezza che questi</p> | <p>«L’ILD ha due finalità, oltre a quelle della duplice economia (conoscitiva e didattica) [...]:</p> <ul style="list-style-type: none"> • facilitare gli apprendimenti dei diversi sistemi linguistici in un’ottica di rafforzamento reciproco sfruttando didatticamente le loro basi comuni (sistema operativo comune e/o competenza comune sottostante); | <p>In modo differenziato, ma sistematico, quest’approccio dovrebbe riguardare tutte le lingue insegnate e, in modo più specifico, eventualmente, quando ciò è possibile, anche</p> | |

¹²⁴ I due acronimi rinviano – con lievi differenze – allo stesso tipo di approccio, il primo in contesto anglofono (CLIL = *Content and Language Integrated Learning*) ed il secondo in contesto francofono (EMILE: *enseignement d’une matière intégré à une langue étrangère*). EMILE rivolge una maggiore attenzione all’acquisizione dei contenuti disciplinari rispetto al CLIL.

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| | <p>processi presentano grandi affinità dal punto di vista psicolinguistico»¹²⁵.</p> <p>In questo tipo di approccio può anche rientrare la didattica delle lingue che vengono al terzo posto dopo la lingua di scolarizzazione e la prima lingua straniera.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • favorire, anticipare nel tempo, rendere consapevoli, rendere sistematici ed automatici, con efficaci strumenti didattici, processi mentali “interlinguistici” che possono avere (o non avere) luogo, spontaneamente ed in modo inconsapevole, nella mente degli studenti». <p>L’obiettivo è una padronanza approfondita, coerente e consapevole delle lingue target.</p> | <p>le lingue dei repertori degli apprendenti.</p> | |
| <p><i>Language awareness</i> (UK)</p> <p><i>Eveil aux langues</i> (France)</p> <p><i>Eveil et Ouverture aux Langues à l’Ecole</i> (EOLE) (CH)</p> <p><i>Ouverture aux langues a l’école: vers des competences plurilingues et pluriculturelles</i> (Lu)</p> <p><i>Critical language awareness</i></p> | <p>Quest’approccio permette di riflettere sulle lingue, su ciò che è loro comune e su ciò che le differenzia, sulla natura della lingua umana utilizzando supporti scritti e sonori che riguardano tutte le lingue conosciute ed apprese, ma anche altre lingue che la scuola non intende insegnare.</p> | <p>«È un approccio ad orientamento inclusivo ed interculturale perché mette al centro della riflessione le (varietà di) lingue parlate dai bambini trasformandole da “strumenti” quotidiani d’uso in quelli che sono per loro “oggetti (degni) di riflessione” e conferendo loro così una visibilità ed una legittimità scolastiche che sono alla base di una vera loro valorizzazione.</p> <p>Gradualmente, questa riflessione si allarga, si arricchisce, si differenzia e diventa più complessa, estendendosi ad una più o meno grande varietà di altre lingue, ma anche ad altri codici (iconico, gestuale, braille, lingue dei segni, linguaggio degli animali, ecc.), ad altri alfabeti oltre a quelli che sono conosciuti dagli allievi e si approfondisce per quanto riguarda le caratteristiche proprie delle varie forme di comunicazione umana (differenze tra lo scritto e l’orale, tra registri, tra generi testuali, ecc.) inducendo così negli allievi atteggiamenti positivi ed una più grande sensibilità verso la lingua, le lingue ed il loro apprendimento.</p> <p>Questo approccio può rappresentare – a livello di scuola dell’infanzia e primaria – una prima</p> | <p>In un modo o nell’altro, questo approccio può riguardare tutte le lingue dei repertori dei bambini (se ciò è possibile ed attuabile anche con il supporto di materiali adeguati), le lingue insegnate a scuola e altre lingue ancora non insegnate e non conosciute né dagli allievi né dai loro insegnanti. Per questo è necessario disporre di materiali plurilingui con originali proposte di attività (cfr., ad esempio, il materiale svizzero EOLE che propone</p> | <p>www.elodil.com/</p> <p>http://edilbase.univ-lemans.fr/</p> <p>www.ecml.at → Resources → Project Ja-Ling</p> <p>http://www.languageawareness.org/.</p> <p>http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perregau/teach_creole_jou.html</p> <p>http://div.univ-lemans.fr/</p> <p>http://www.ecml.at/. → Resources → Content and language integrated learning</p> <p>http://eole.irdp.ch/.</p> <p>http://www.men.public.lu/ → Ouverture aux langues à l’école : vers des</p> |

¹²⁵ Le citazioni presenti in questa tabella sono tratte da Coste *et alii.*, 2007: *A European reference document for languages of education?* (Sections 3.5.3.1 e 3.5.4.4), Versione in lingua francese: *Un document européen de référence pour les langues de l’éducation ?* e nella traduzione italiana, *Un Documento Europeo di riferimento per le lingue dell’educazione*, Sette Città, Viterbo, 2009:

<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/RiferimentoLingEducazione2010.pdf>.

| | | | | |
|--------------------------|--|--|---|--|
| | | <p>sensibilizzazione al plurilinguismo esistente nella classe. L'obiettivo non è un "apprendimento" linguistico nel senso tradizionale del termine, ma piuttosto "un'educazione" al/i linguaggio/i ed alle lingue attraverso il/i linguaggio/i e le lingue. Occorre dunque iniziare molto presto ad educare i bambini alla diversità linguistica e culturale mostrando la sua "normalità".</p> <p>Questo è un approccio i cui obiettivi riguardano sia l'acquisizione di competenze interculturali sia lo sviluppo di competenze, atteggiamenti e strategie che facilitino l'apprendimento plurilingue al fine di rendere gli apprendenti consapevoli dei valori del plurilinguismo, della pluralità e della diversità delle lingue e di valorizzare il loro repertorio linguistico.</p> | <p>attività su più di 60 lingue diverse).</p> | <p>compétences plurilingues et pluriculturelles</p> <p>http://www.oesz.at/ → Materialien und Service</p> |
| Intercomprensione | <p>Quest'approccio invita l'apprendente a sfruttare tutte le risorse del suo repertorio linguistico e a mettere in atto strategie per comprendere, allo scritto o all'orale, lingue che appartengono ad una stessa famiglia o anche ad altre famiglie linguistiche.</p> <p>«È un approccio interessante, originale e, in un certo qual modo, economico per diversificare, nel quadro di una educazione plurilingue, l'offerta di formazione in lingue. [...] Esso si adatta [...] particolarmente ai contesti minoritari dove [...] l'offerta in lingue, benché più ampia che in altri contesti, può essere vissuta – da alcuni studenti e dalle loro famiglie – come un programma "imposto" che non lascia alcun margine ai gusti personali degli studenti[...]. [Essa] [...] si basa sui transfer di conoscenze e di strategie».</p> | <p>Questo approccio «mira a competenze parziali, ma in più lingue: ad esempio, la sola comprensione orale o scritta in più lingue appartenenti alla stessa famiglia (lingue romanze, germaniche, ecc). A questo scopo, sfrutta le basi fornite da alcune componenti del repertorio degli apprendenti e, in particolare, la lingua di scolarizzazione. [...]</p> <p>Facendo leva sulle risorse plurilingui già esistenti, esso ha il grande vantaggio di permettere, con poca fatica, un ampliamento degli orizzonti linguistici degli apprendenti sensibilizzandoli ad altre lingue che potrebbero, in seguito, apprendere meglio in modo autonomo al di fuori dell'ambito scolastico secondo i loro bisogni personali, professionali, culturali o altro.</p> <p>Si mira all'acquisizione – più o meno approfondita secondo le opzioni – di una e/o due abilità linguistiche (ricezione orale e/o scritta) in diverse lingue».</p> | <p>Le lingue di uno stesso gruppo linguistico: –lingue romanze; –lingue germaniche; –lingue slave; –lingue nordiche; –</p> | <p>http://www.aidentlignefrancais-universite.auf.org/spip.php?article1147</p> <p>http://galatea.ugrenoble3.fr/</p> <p>http://www.europrecomprension.eu/</p> <p>www.culturecommunication.gouv.fr/ → Politiques-ministérielles → Langue française et langues de France → Politiques de la langue → Multilinguisme</p> <p>http://www.eurom5.com/</p> <p>http://unilat.org/</p> <p>http://archive.is/www.hum.uit.no → Peter Svenonius' Home Page</p> <p>http://www.eu-intercomprehension.eu/</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | | | | http://www.silvia.klein.de/Europint/kurs/esquisse.pdf http://www.redinter.eu/web/ |
| Pedagogia degli incontri interculturali | <p>Questo approccio prevede la realizzazione di un progetto comune tra classi di paesi o regioni diverse in cui si parlano lingue diverse.</p> <p>Si fonda sui principi della reciprocità e della realizzazione in partenariato di un progetto comune.</p> | <p>Mira a sviluppare atteggiamenti e competenze legate all'incontro con l'alterità, ad una socializzazione più ampia che dia spazio alle differenze /somiglianze tra i valori dell'apprendente e quelli degli altri, ad un'esperienza autentica mediante la quale gli allievi apprendono a diventare autonomi.</p> <p>È l'attività ideale per lo sviluppo di competenze sia interculturali che linguistiche.</p> | <p>Le lingue insegnate a scuola o lingue vicine che appartengono allo stesso gruppo linguistico.</p> | http://www.ecml.at/ → Resources → Projet PLURIMOBIL |
| Mobilità virtuale | <p>Come sopra, ma a distanza, con l'uso delle tecnologie informatiche (TIC). Può costituire una modalità di contatto in un progetto di scambio (cfr. più sopra) o, se il contatto diretto non è possibile, può costituire la sola modalità per la realizzazione di un progetto comune.</p> | <p>Come sopra, ma tenendo conto delle specificità della comunicazione virtuale.</p> | <p>Come sopra.</p> | http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm |
| Approccio interculturale | <p>L'approccio interculturale si propone di decostruire alcune immagini eccessivamente stereotipate delle culture per scoprire la loro complessità e stabilire un vero dialogo interculturale attraverso la presa di coscienza, da parte degli apprendenti, dei loro quadri di riferimento, la capacità di assumere il punto di vista dell'altro e lo sviluppo di competenze interculturali di negoziazione .</p> | <p>Questo tipo di approccio mira allo sviluppo della capacità di decentramento dell'apprendente, che, a sua volta, rinvia alla capacità di rifiutare i pregiudizi, di abbandonare, per un momento, la propria visione del mondo per assumere quella di altre culture ed apprendere altri modi di sentire, di comprendere la realtà, di pensare e di agire.</p> <p>Una più profonda conoscenza di altre culture aiuta gli allievi a sviluppare la ricettività interculturale e le competenze connesse con la dimensione culturale.</p> | <p>Tutte le lingue e tutte le discipline.</p> | <p>Byram, Michael (ed.) - Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002). <i>Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching – A practical introduction for teachers</i> http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf</p> <p>Autobiography of intercultural encounters (2009) www.coe.int/lang → Autobiography...</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| | <p>in un'altra lingua ancora e farne il resoconto orale nella lingua di scolarizzazione;</p> <ul style="list-style-type: none"> • vedere un cartone animato in una lingua affine, sottotitolato in un'altra lingua affine e farne il resoconto scrivendo in lingua straniera. <p>Queste attività possono assumere anche la forma di esercizi in unità tematiche dedicate all'apprendimento di altre materie (cfr. il progetto Euromania).</p> | | | |
| <p>Uso di supporti plurilingui nell'insegnamento delle altre materie</p> | <p>Più che un approccio, questa è un'abitudine che gli insegnanti dovrebbero acquisire e trasmettere agli studenti: utilizzare risorse e documenti plurilingui, autentici e ricchi di contenuti per la costruzione di conoscenze disciplinari.</p> | <p>Abituare gli apprendenti alla presenza di diverse lingue al di fuori dei loro corsi di lingua permette loro di vedere quelle lingue in una nuova luce, come fonti diverse di informazioni, ma anche di punti di vista culturali – diversi o simili – su un argomento disciplinare.</p> | <p>Le lingue insegnate, lingue affini alla lingua di scolarizzazione o della stessa famiglia delle lingue straniere studiate.</p> | |

Allegato 6

Indicazioni per tenere conto del repertorio linguistico e culturale degli allievi allofoni

Tenere conto del repertorio iniziale di ogni allievo è un fattore chiave per il suo inserimento educativo e sociale. Data l'importanza della prima lingua nel processo di costruzione dell'identità di ogni individuo, prenderla in considerazione e valorizzarla a scuola significa accogliere l'allievo nella sua identità primaria. Questa accoglienza è allo stesso tempo un messaggio, insieme ad altri più espliciti, direttamente indirizzato ai genitori circa l'atteggiamento aperto della scuola e la disponibilità dei suoi attori al dialogo. Questi sono i presupposti di base per la creazione di un sereno clima di cooperazione a vari livelli (allievi-insegnanti, allievi tra loro, scuola-famiglia) destinato a favorire e facilitare l'apprendimento.

Ma queste condizioni iniziali non sono di per sé sufficienti a garantire il successo scolastico degli studenti allofoni, la cui estrema eterogeneità è già stata sottolineata (vedi § 3.7.2): vanno definiti obiettivi e attuate azioni didattiche perché questa accoglienza possa essere sfruttata anche per l'apprendimento, fondamentale, della lingua di scolarizzazione e delle lingue straniere offerte dalla scuola. Questo uso della prima lingua aiuta inoltre a sviluppare conoscenze e competenze in vari campi del sapere che gli studenti hanno costruito all'interno della loro famiglia o, eventualmente in un altro ambiente scolastico. Si può così dare ad alcuni apprendenti la possibilità di concettualizzare nella loro prima lingua rispettando il livello già raggiunto di maturità cognitiva. Il passaggio poi alla lingua di scolarizzazione può essere guidato sia da altri allievi che parlano la stessa lingua madre o da mediatori o utilizzando i mezzi di traduzione automatica.

La scuola ha tutto l'interesse a considerare i repertori linguistici degli apprendenti allofoni come una risorsa sulla quale è possibile basarsi per altri apprendimenti linguistici e culturali: i vantaggi del bi-/plurilinguismo sono davvero reali e sempre a portata di mano se la scuola fornisce i mezzi didattici per sfruttarli.

Perché questo si possa realizzare, è necessario che:

- la scuola nel suo insieme adotti rappresentazioni adeguate per quanto riguarda i repertori bi-/plurilingui e una politica linguistica di apertura (ad esempio, consentire agli studenti di usare la loro prima lingua a scuola nelle situazioni informali o nel lavoro di gruppo);
- la scuola incoraggi gli apprendenti – nelle occasioni in cui usano la loro prima lingua per comunicare tra di loro – ad esplorare il potenziale di intercomprensione che esiste tra lingue affini (ad esempio tra polacco, ceco, ucraino, o tra rumeno, francese e italiano): questo avrebbe il duplice vantaggio di aggiungere un'altra dimensione ai processi cognitivi e di aumentare la sensibilità e la consapevolezza linguistica;

- la scuola incoraggi i genitori di allievi allofoni a parlare la lingua familiare a casa, offra eventualmente essa stessa dei corsi di sostegno per questa lingua o consigli alle famiglie di seguire corsi offerti da altri organismi;
- siano proposte, per tutte le lingue e le culture presenti in classe, attività di sensibilizzazione alla diversità e alla pluralità linguistica e culturale (v., a questo proposito, i suggerimenti didattici forniti nell'allegato 5);
- siano progettate attività specifiche di apprendimento in modo che gli allievi allofoni possano usare la loro prima lingua e le loro conoscenze ed esperienze pregresse per affrontare e realizzare con successo i compiti scolastici nella lingua di scolarizzazione;
- il processo di valutazione sia adattato, per quanto riguarda i livelli di abilità richiesti, alla situazione reale di ogni apprendente allofono, al fine di garantirne l'equità.

Si tratta di misure che, pur essendo destinate al sostegno degli studenti allofoni, contribuiscono non di meno all'educazione plurilingue e interculturale di tutta la classe. In particolare, devono essere applicate anche per gli apprendenti che parlano una lingua minoritaria e per quelli la cui prima lingua è una varietà – meno legittima a scuola – della lingua di scolarizzazione. Quest'ultimo caso è particolarmente delicato da trattare, perché si tratta di far progredire gli studenti nella lingua di scolarizzazione senza stigmatizzare la loro prima lingua. Infine, tutti gli allievi monolingui di una classe multilingue potranno beneficiare di una formazione aperta alla diversità linguistica e culturale ed essere più motivati ad apprendere lingue e culture.

I progetti, le attività, le ricerche e le riflessioni su come accogliere e aiutare gli studenti allofoni ad avere successo a scuola sono attualmente molto numerose. Approcci innovativi stanno vedendo la luce sia in Europa che altrove. Qui di seguito saranno date, a questo riguardo, solo alcune informazioni – senza alcuna pretesa di esaustività – su pubblicazioni e siti che potrebbero utilmente orientare l'azione della scuola verso l'adozione di “buone pratiche” in materia di inclusione degli allievi allofoni.

1. Pubblicazioni e risorse del Consiglio d'Europa

1.1. Documenti e raccomandazioni dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa che riguardano la lingua madre

Doc. 10837 – 7 febbraio 2006 – *The place of mother tongue in school education* – Report by the Committee on Culture, Science and Education – Relatore Mr Jacques Legendre, Francia, Gruppo del Partito popolare europeo.

Raccomandazione 1740 (2006) dell'Assemblea parlamentare sul ruolo della lingua materna nell'insegnamento scolastico.

1.2. Unità delle politiche linguistiche

N.B. I testi che seguono sono scaricabili dal sito del Consiglio d'Europa in lingua inglese www.coe.int/lang-platform → Language(s) of schooling e in lingua francese www.coe.int/lang-platform/fr → Langue(s) de scolarisation.

Documenti di orientamento

Little D. (2010), *The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Studi e risorse

No. 1: Lengyel D. (2010), *Language diagnostics in multilingual settings with respect to continuous procedures as accompaniment of individualized learning and teaching*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

No. 2: Thürman E., Vollmer H. and Pieper I. (2010), *Languages of schooling: focusing on vulnerable learners*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

No. 3: Bertucci M-M. (2010), *Migrant pupils and formal mastery of the language of schooling: variations and representations*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

No. 4: Castellotti V. and Moore D. (2010), *Capitalising on, activating and developing plurilingual and pluricultural repertoires for better school integration*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

No. 5: Anderson J., Hélot C., McPake J., Obied V. (2010), *Professional development for staff working in multilingual schools*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

No. 6: Bainski C., Kaseric T., Michel U., McPake J., Thompson A. (2010), *Co-operation, management and networking: effective ways to promote the linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Altri studi

Gogolin I. (2002), *Linguistic diversity and new minorities in Europe*, Reference study, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Jariene R. and Razmantienė A. (2006), *The influence of pupils' socio-economic background on achievements in reading and writing skills*, Preliminary study, Languages of Education, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Van Avermaet P. (2006), *Socially disadvantaged learners and languages of education*, Preliminary study, Languages of Education, Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Migranti adulti

L'Unità delle politiche linguistiche ha dedicato un sito ai migranti adulti – “Linguistic Integration of Adult Migrants” (LIAM) – disponibile al seguente indirizzo: <https://www.coe.int/it/web/lang-migrants>.

1.3. Progetti ECML per allievi migranti

L'ECML ha avviato diversi progetti per quanto riguarda gli studenti allofoni, offrendo linee guida e materiali didattici direttamente utilizzabili o adattabili ai contesti di lavoro degli insegnanti. I progetti qui sotto elencati sono disponibili sul sito web <http://www.ecml.at/> → Resources.

- Il MARILLE project – *Majority language in multilingual settings*: esamina la lingua di scolarizzazione come luogo di accoglienza dei repertori degli studenti allofoni. Il materiale propone attività specifiche (ad esempio, la pianificazione delle lezioni su un particolare punto della grammatica) per tutte le lingue parlate in classe, ma anche approcci strategici più globali che riguardano i dirigenti scolastici o i genitori.
- Il MALEDIVE project – *Embracing diversity within the language of schooling*. Materiali di studio per gli insegnanti, correlati al progetto precedente, dedicati alla formazione degli insegnanti della lingua di scolarizzazione. Si propongono approcci plurilingui e interculturali che gli insegnanti possono usare come base per costruire delle competenze a partire dalla diversità linguistica e culturale delle loro classi. Il progetto intende inoltre promuovere la collaborazione tra gli insegnanti.
- L'EDUCOMIGRANTS project – *Collaborative community approach to migrant education* – esplora nuove proposte per l'educazione dei giovani migranti promuovendo la costruzione di rapporti tra scuole, famiglie, studenti e partner locali che si occupano di educazione. L'obiettivo è sviluppare le competenze dell'apprendente nella lingua di scolarizzazione oltre che le sue competenze plurilingui.
- Il LANGUAGE DESCRIPTORS project – *Language descriptors for migrant and minority learners' success in compulsory education* – ha individuato le competenze nella lingua di scolarizzazione necessarie per il successo scolastico. In particolare, i livelli di lingua richiesti nelle discipline scolastiche – definiti in relazione alle scale del QCER – consentono di sensibilizzare gli insegnanti relativamente ai bisogni degli apprendenti migranti e di lingue minoritarie per garantire loro il successo scolastico.

Tutti questi progetti forniscono risorse online e documenti di accompagnamento.

Si veda anche il progetto che riguarda i migranti adulti: *Developing migrants' language competences at work*.

2. Bibliografia

2.1. Bi-/plurilinguismo e la persona bi-/plurilingue

Le seguenti pubblicazioni sono preziose per lo studio approfondito delle percezioni del bi-plurilinguismo come fenomeno individuale e del funzionamento cognitivo e

discorsivo delle persone bi-/plurilingui. Questo studio è tanto più importante perché, mentre molti apprendenti sono già bi-/plurilingui, altri lo potranno diventare in futuro.

Grosjean F. (1982), *Life with Two Languages – An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) - London.

Grosjean F. (2010), *Bilingual – Life and Reality*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts) - London.

Grosjean F. (2015), *Parler plusieurs langues – Le monde des bilingues*, Albin Michel, Paris.

Lüdi G., Py B. (2002), *Etre bilingue*, Peter Lang, Berne (1^a ed. 1986).

2.2. Pedagogia e didattica nelle classi multilingui e multiculturali

Le seguenti pubblicazioni propongono modalità, approcci ed esperienze di ricerca in diversi contesti che possono ispirare progetti e azioni a favore degli apprendenti allofoni.

Blackledge A., Creese A. (eds) (2014), *Heteroglossia as practice and pedagogy*, Springer, New York.

Budach G., Erfurt J., Kunkel M. (eds) (2008) *Ecoles plurilingues – Multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure*, Internationale Perspektiven, Peter Lang, Frankfurt.

Canagarajah S. (ed.) (2013), *Literacy as translingual practice: between communities and classrooms* (1st edn), Routledge, New York.

Cummins J., Early M. (eds) (2011), *Identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*, Trentham Books, Stoke on Trent and Sterling, VA.

Garcia O., Kleifgen J. A. (2010), *Educating emergent bilinguals: policies, programs, and practices for English language learners*, Teachers College Press, New York.

Hélot C., Laoire M. Ó. (eds) (2011), *Language policy for the multilingual classroom: pedagogy of the possible*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo and Toronto.

Little D., Leung C., Van Avermaet P. (eds) (2013), *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo and Toronto.

Lotherington H. (2011), *Pedagogy of multiliteracies: rewriting Goldilocks*, Routledge, New York.

May S. (ed.), *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*, Routledge, New York.

Wei L., Garcia O. (2013), *Translanguaging: language, bilingualism and education*, Palgrave Pivot, Basingstoke.

3. Ricerche ed esperienze

Quali esempi di attività che si collocano tra ricerca e lavoro sul terreno, si segnalano, per la loro qualità:

- in Francia, il progetto *Comparons nos langues*, lanciato e coordinato da Nathalie Auger, dell'Università di Montpellier, il cui DVD, eccellente strumento di documentazione, è attualmente accessibile sul web
https://www.youtube.com/watch?v=_ZIBiAoMTBo.

- si veda anche Auger N., “Exploring the Use of Migrant Languages to Support Learning in Mainstream Classrooms in France”, in Little D., Leung C. et Van Avermaet P. (eds), *op. cit.*, 2013, p. 206-219;
- in Irlanda, la Scoil Bhríde Cailíní a Blanchardstown (<http://scoilbhridec.ie/>) per le sue attività e progetti sulla diversità linguistica e per lo sviluppo dei repertori plurilingui degli allievi che sono descritti nelle pubblicazioni seguenti:

Kirwan D. (2013), “From English language support to plurilingual awareness”, in Little D., Leung C. and Van Avermaet P. (eds), *Managing diversity in education: languages, policies, pedagogies*, Multilingual Matters, Bristol, Buffalo -Toronto.

Little D., Kirwan D. (2016), “From plurilingual repertoires to language awareness: developing primary pupils’ proficiency in the language of schooling”, in Frijns C., Van Gorp K., Hélot C., Sierens S. (eds), *Language awareness in multilingual classrooms in Europe*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Little D., Kirwan D. (2016), “Translanguaging as a key to educational success: the experience of one Irish primary school”, in Maryns K., Slembrouck S., Sierens S., Van Avermaet P. and Van Gorp K. (eds), *The multilingual edge of education*, Palgrave Macmillan, Basingstoke.

Indice

| | |
|---|-----------|
| Introduzione alla prima edizione | 5 |
| Introduzione alla seconda edizione | 7 |
| Riassunto dei capitoli | 9 |
| Capitolo 1: Progettare curricula per una educazione plurilingue e interculturale | 19 |
| 1.1. Finalità e valori dell'educazione plurilingue e interculturale | 19 |
| 1.1.1. <i>Educazione plurilingue e interculturale – educazione di qualità</i> | 19 |
| 1.1.2. <i>Caratteristiche di un curriculum che risponde alle finalità e ai valori dell'educazione plurilingue e interculturale</i> | 21 |
| 1.2. La progettazione del curriculum | 23 |
| 1.2.1. <i>Che cosa si deve intendere per curriculum?</i> | 23 |
| 1.2.2. <i>Livelli di sviluppo e di implementazione del curriculum</i> | 24 |
| 1.2.3. <i>Le componenti della pianificazione curricolare</i> | 25 |
| 1.2.4. <i>La dimensione esperienziale del curriculum e l'educazione di qualità</i> | 26 |
| 1.3. Alcuni concetti chiave per una educazione plurilingue e interculturale | 27 |
| 1.3.1. <i>Plurilinguismo, multilinguismo, pluriculturalità, interculturalità</i> | 27 |
| 1.3.2. <i>Il repertorio delle risorse linguistiche e culturali</i> | 28 |
| 1.4. Il curriculum al servizio di una educazione plurilingue e interculturale | 32 |
| 1.4.1. <i>L'educazione plurilingue e culturale attraverso il curriculum</i> | 32 |
| 1.4.2. <i>Sviluppare la competenza plurilingue e interculturale a partire dal repertorio individuale: obiettivi specifici e trasversali</i> | 33 |
| 1.4.3. <i>Obiettivi, competenze ed economia curricolare</i> | 34 |

| | |
|--|----|
| 1.4.4. <i>Competenze trasversali e coerenza curricolare per migliorare l'efficacia degli insegnamenti</i> | 35 |
| 1.5. <i>Differenti forme di integrazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum</i> | 37 |
| 1.5.1. <i>Prima possibilità di integrazione: evoluzione del curriculum verso una migliore sinergia tra gli insegnamenti delle lingue viventi e classiche</i> | 38 |
| 1.5.2. <i>Seconda possibilità di integrazione: l'educazione plurilingue e interculturale come finalità esplicita del curriculum</i> | 39 |
| Capitolo 2: Creare convergenze, favorire la trasversalità fra tutte le lingue insegnate a scuola | 42 |
| 2.1. <i>Le scale di livello delle competenze del QCER e il profilo linguistico degli allievi</i> | 42 |
| 2.1.1. <i>Le scale di livello delle competenze al servizio degli apprendimenti individuali</i> .. | 44 |
| 2.1.2. <i>L'uso delle scale di livello delle competenze per definire il profilo linguistico degli apprendenti</i> | 45 |
| 2.1.3. <i>La necessità di tener conto delle competenze specifiche acquisite nelle lingue di scolarizzazione</i> | 47 |
| 2.2. <i>Le strategie</i> | 49 |
| 2.2.1. <i>Il posto delle strategie nel curriculum</i> | 50 |
| 2.2.2. <i>La natura specifica dell'apprendimento delle lingue moderne a scuola</i> | 52 |
| 2.2.3. <i>La dimensione trasversale delle strategie nel curriculum</i> | 53 |
| 2.2.4. <i>Il ruolo delle strategie nella competenza interculturale</i> | 56 |
| 2.3. <i>La riflessività</i> | 57 |
| 2.3.1. <i>Riflessività e comunicazione</i> | 58 |
| 2.3.2. <i>La consapevolezza della variabilità e delle norme</i> | 59 |
| 2.3.3. <i>Riflessività e decentramento culturale</i> | 60 |
| 2.4. <i>Riflessività e attività grammaticali</i> | 61 |
| 2.4.1. <i>La grammatica "esterna"</i> | 62 |
| 2.4.2. <i>Metodi grammaticali induttivi</i> | 63 |
| 2.4.3. <i>La grammatica interiorizzata: intuizioni epilinguistiche e attività di concettualizzazione</i> | 65 |
| 2.4.4. <i>Dagli insegnanti agli apprendenti: "transfer" di riflessività nel caso delle lingue straniere</i> | 66 |

| | | |
|--------|--|-----|
| 2.5. | Norma e variazione | 67 |
| 2.5.1. | <i>Il primato della variazione (e norme)</i> | 67 |
| 2.5.2. | <i>Il bambino: un percorso tra variazione e norme</i> | 68 |
| 2.5.3. | <i>La scuola, la norma e le variazioni</i> | 70 |
| 2.5.4. | <i>Discipline, variazione e costruzione delle conoscenze</i> | 71 |
| 2.5.5. | <i>La variabile applicazione delle norme</i> | 72 |
| 2.5.6. | <i>Norme e valutazione</i> | 74 |
| 2.6. | Prossimità e distanza tra le lingue | 74 |
| 2.6.1. | <i>I tipi di similarità da valorizzare e usare</i> | 76 |
| 2.6.2. | <i>Condizioni di realizzazione</i> | 77 |
| 2.6.3. | <i>Alcune esperienze di approccio alla prossimità/ distanza tra le lingue</i> | 78 |
| 2.6.4. | <i>Definire obiettivi, progettare percorsi</i> | 81 |
| 2.6.5. | <i>Prossimità e distanze: effetti sul curriculum</i> | 81 |
| 2.7. | L'apprendimento della mediazione | 82 |
| 2.7.1. | <i>La mediazione nell'insegnamento delle lingue moderne</i> | 83 |
| 2.7.2. | <i>La mediazione come interfaccia tra comprensione e produzione</i> | 85 |
| 2.7.3. | <i>La dimensione culturale delle attività di mediazione</i> | 87 |
| 2.7.4. | <i>Il ruolo della mediazione nell'educazione plurilingue e interculturale</i> | 89 |
| 2.8. | I generi testuali | 91 |
| 2.8.1. | <i>Generi e materie scolastiche</i> | 91 |
| 2.8.2. | <i>Sviluppare il repertorio dei generi degli apprendenti</i> | 92 |
| 2.8.3. | <i>Descrivere i generi testuali</i> | 93 |
| 2.8.4. | <i>Dai generi testuali all'insegnamento: l'esempio dell'insegnamento della storia ...</i> | 97 |
| 2.9. | Le discipline scolastiche e le diversità culturali | 98 |
| 2.9.1. | <i>Tre forme di responsabilità educativa che le discipline hanno in ambito culturale</i> | 98 |
| 2.9.2. | <i>L'accesso alla cultura linguistica di ogni disciplina</i> | 100 |
| 2.9.3. | <i>Le culture disciplinari e la vita sociale</i> | 101 |
| 2.9.4. | <i>Le responsabilità educative interculturali delle materie</i> | 103 |
| 2.10. | La valutazione nella prospettiva dell'educazione plurilingue e interculturale | 104 |

| | |
|---|------------|
| 2.10.1. <i>La valutazione dei progressi degli apprendenti in una prospettiva plurilingue ed interculturale</i> | 105 |
| 2.10.2. <i>La valutazione del curriculum e della sua implementazione</i> | 110 |
| 2.11. <i>La formazione degli insegnanti</i> | 112 |
| 2.11.1. <i>L'importanza della formazione degli insegnanti</i> | 112 |
| 2.11.2. <i>Possibili strategie di formazione</i> | 113 |
| Capitolo 3: Pianificare un curriculum per una educazione plurilingue e interculturale | 118 |
| 3.1. <i>Pianificare i curricula per una educazione plurilingue e interculturale nei diversi livelli di istruzione</i> | 118 |
| 3.1.1. <i>Curriculum per la prima infanzia (livello ISCED 0)</i> | 120 |
| 3.1.2. <i>Curriculum per l'insegnamento primario (livello ISCED 1)</i> | 124 |
| 3.1.3. <i>Curriculum per il primo e il secondo ciclo dell'insegnamento secondario (livelli ISCED 2 e 3)</i> | 130 |
| 3.1.4. <i>Il Curriculum per percorsi professionali brevi (livello 3)</i> | 137 |
| 3.2. <i>Elaborare e implementare un curriculum per educazione plurilingue e interculturale</i> | 138 |
| 3.2.1. <i>Il ruolo dei diversi livelli di intervento</i> | 138 |
| 3.2.2. <i>Il ruolo dei diversi attori nella implementazione del curriculum plurilingue e interculturale</i> | 139 |
| 3.2.3. <i>Le fasi di elaborazione di un curriculum</i> | 140 |
| 3.3. <i>Analizzare i bisogni degli apprendenti nel loro contesto sociolinguistico ed educativo</i> | 142 |
| 3.4. <i>Definire gli obiettivi in una prospettiva trasversale</i> | 143 |
| 3.5. <i>Definire i contenuti in una prospettiva trasversale</i> | 146 |
| 3.6. <i>Modalità variabili di organizzazione (in termini di tempo)</i> | 147 |
| 3.7. <i>Differenziare gli approcci in funzione degli apprendenti e delle situazioni</i> | 148 |
| 3.7.1. <i>Studenti che provengono da ambienti socioculturali modesti</i> | 149 |
| 3.7.2. <i>La diversità dei bambini figli di immigrati</i> | 150 |
| 3.7.3. <i>Alcune misure specifiche</i> | 152 |
| 3.8. <i>Scenari curricolari</i> | 155 |

| | |
|--|-----|
| 3.8.1. <i>Scenari curriculari</i> | 156 |
| 3.8.2. <i>Modalità di organizzazione adeguate ai singoli contesti</i> | 157 |
| 3.8.3. <i>Un esempio di scenario: introduzione di una lingua straniera nella scuola primaria e di una seconda lingua straniera nella scuola secondaria (livelli ISCED 1 e 2)</i> | 158 |
| 3.9. Altri usi possibili degli scenari - altri casi prototipici | 166 |
| 3.9.1. <i>I casi prototipici</i> | 167 |
| 3.9.2. <i>Caso prototipico dell'insegnamento delle lingue regionali e minoritarie (ISCED 0-3)</i> | 169 |
| 3.9.3. <i>Caso prototipico dell'insegnamento bilingue (ISCED 0 - 3)</i> | 179 |
| 3.9.4. <i>Caso prototipico – Insegnamento delle lingue a livello di scuola secondaria professionale, corso breve (ISCED 3)</i> | 189 |
| Conclusioni | 195 |
| Allegati | 197 |
| Allegato 1: <i>Indicazioni per una indagine sulle rappresentazioni sociali delle lingue e su come sono tenute in considerazione nel curriculum</i> | 198 |
| Allegato 2: <i>Indicazioni per una indagine sulla lingua di prossimità</i> | 200 |
| Allegato 3: <i>Indicazioni per la specificazione delle competenze degli insegnanti nella prospettiva di una educazione plurilingue e interculturale</i> | 202 |
| Allegato 4: <i>Strumenti e risorse per l'elaborazione e l'implementazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale</i> | 205 |
| Allegato 5: <i>Percorsi e attività di apprendimento</i> | 224 |
| Allegato 6: <i>Indicazioni per tenere conto del repertorio linguistico e culturale degli allievi allofoni</i> | 232 |

Agenzia di vendita delle pubblicazioni del Consiglio d'Europa in Italia

Licosa SpA
Via Duca di Calabria, 1/1
IT-50125 FIRENZE
Tel.: +39 0556 483215
Fax: +39 0556 41257
E-mail: licosa@licosa.com

Council of Europe Publishing/Editions du Conseil de l'Europe

FR-67075 STRASBOURG Cedex

Tel.: +33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: +33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website:

<https://book.coe.int/>