

UN DOCUMENTO EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE DELL'EDUCAZIONE?

DANIEL COSTE (ED.), MARISA CAVALLI,
ALEXANDRU CRIȘAN, PIET-HEIN VAN DE VEN

Traduzione Italiana

Rosa Calò, Silvana Ferreri



NovaCollectanea

serie linguistica 3



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

CONSIGLIO D'EUROPA
DIVISIONE DELLE POLITICHE LINGUISTICHE

UN DOCUMENTO EUROPEO DI RIFERIMENTO PER LE LINGUE DELL'EDUCAZIONE?

DANIEL COSTE (ED.), MARISA CAVALLI,
ALEXANDRU CRIȘAN, PIET-HEIN VAN DE VEN

Traduzione Italiana

Rosa Calò, Silvana Ferreri

SETTE CITTÀ

Un Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?

Daniel Coste, Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences humaines, Francia (ed.)

Marisa Cavalli, Istituto Regionale di Ricerca Educativa per la Val D'Aosta, Italia

Alexandru Crişan, Università di Bucarest, Romania

Piet-Hein van de Ven, ILS, Graduate School of Education, Radboud University, Nijmegen Pays-Bas

Conferenza intergovernativa

Lingue di Scolarizzazione in un quadro europeo per le Lingue dell'Educazione: imparare, insegnare, valutare

Praga, 8-10 novembre 2007

Organizzata dalla

Divisione delle Politiche linguistiche, Consiglio d'Europa, Strasburgo,
in collaborazione con il

Ministero dell'Educazione, della Gioventù e dello Sport della Repubblica ceca.

Le idee espresse in questo studio sono proprie degli autori: esse non riflettono necessariamente quelle del Consiglio d'Europa.

La corrispondenza relativa a questa pubblicazione e le richieste di riproduzione o di traduzione totale o parziale del documento devono essere indirizzate al Direttore dell'Educazione scolastica, extrascolastica e dell'insegnamento superiore del Consiglio d'Europa (F – 67075 Strasbourg Cedex).

La riproduzione di stralci, se non è a fini commerciali, è autorizzata a condizione che venga menzionata la fonte.

Divisione delle Politiche linguistiche

DG IV – Direzione dell'Educazione scolastica, Extra-scolastica e dell'Insegnamento Superiore
Consiglio d'Europa

www.coe.int/lang/fr



© Council of Europe

Questa traduzione viene pubblicata per gentile concessione del *Council of Europe* ed è di esclusiva responsabilità dei traduttori-curatori Rosa Calò e Silvana Ferreri.

Proprietà letteraria riservata.

La riproduzione in qualsiasi forma, memorizzazione o trascrizione con qualunque mezzo (elettronico, meccanico, in fotocopia, in disco o in altro modo, compresi cinema, radio, televisione, internet) sono vietate senza l'autorizzazione scritta dell'Editore.

© 2009 **SETTE CITTÀ** di Fernandez srl

Via Mazzini, 87 • 01100 Viterbo
Tel 0761 304967 FAX 0761 1760202
www.settecitta.eu • info@settecitta.eu

Progetto grafico e impaginazione
Virginiarte.it

Finito di stampare nel mese di ottobre 2009 dalla Tipolitografia Quatrini A. & F.
a - Viterbo

CARATTERISTICHE

Questo volume è composto in Jenson Pro disegnato da Robert Slimbach e prodotto in formato digitale dalla Adobe System nel 1989; è stampato su carta ecologica Serica delle cartiere di Germagnano; le segnature sono piegate a sedicesimo (formato 14 x 21) con legatura in broccatura e cucitura filo refe; la copertina è stampata su carta patinata opaca da 250 g/mq delle cartiere Burgo e plastificata con finitura lucida.

Stampato con il contributo dei fondi per la Ricerca Scientifica di Ateneo
Università degli Studi della Tuscia -Dipartimento CI.Cla.Mo

Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione? / Daniel Coste (ed.), Marisa Cavalli, Alexandru Crisan, Piet-Hein van de Ven ; traduzione italiana Rosa Calò, Silvana Ferreri. - Viterbo : Sette città, c2009.

Sul front.: Consiglio d'Europa. Divisione delle politiche linguistiche.

xviii, 160 p. ; 21 cm. - (Nova collectanea. Serie linguistica ; 3).

ISBN 978-88-7853-191-8

I. Coste, Daniel. II. Cavalli, Marisa. III. Crisan, Alexandru. IV. Ven, Piet-Hein : van de. V. Calò, Rosa. VI. Ferreri, Silvana. 1. Didattica delle lingue. 2. Lingue straniere - Insegnamento. 418.007

CIP: Maria Giovanna Pontesilli

INDICE

Le ragioni di una traduzione <i>Silvana Ferreri, Rosa Calò</i>	ix
---	----

INDICE DELL'OPERA

Introduzione	p. 1
1. Contesti e riferimenti per un <i>DERLE</i>	5
1.1 Contesti	5
1.2 Riferimenti	13
1.3 Le lingue nell'educazione scolastica	28
2. Opzioni e principi per un <i>DERLE</i>	39
2.1 Le lingue dell'educazione e l'educazione plurilingue come approcci strategici	39
2.2 Educazione scolastica, educazione plurilingue, <i>Bildung</i>	45
2.3 Principi generali	51
3. Proposte per l'organizzazione di un <i>DERLE</i>	63
3.1 Filosofia sottesa per l'educazione plurilingue e le politiche linguistico-educative	64
3.2 Le lingue dell'educazione tra apprendente e contenuti	73
3.3 Contenuti di un <i>DERLE</i>	82
3.4 Elaborazione del curriculum	96
3.5 Approcci didattici	109
3.6 Valutazione	131

Allegato 1 Proposta di Alexandru Crişan	133
Allegato 2 Proposta di Waldemar Martyniuk	141
Allegato 3 Elementi di lessico per un glossario	145
Allegato 4 Bibliografia	155

PREMESSA
delle curatrici

Le ragioni di una traduzione

Silvana Ferreri, Rosa Calò¹

Il lavoro di Daniel Coste ed altri, la cui traduzione si offre in questo volume ai lettori italiani, è uno studio preparatorio sul tema delle lingue dell'educazione, cui la *Divisione delle politiche linguistiche* del Consiglio d'Europa attende fin dal 2005². Il lavoro di esplorazione e approfondimento delle tematiche connesse con l'intreccio di lingue e educazione ha già prodotto numerosi materiali e studi e continua proiettandosi nel futuro: la conferenza intergovernativa di Strasburgo nel giugno 2009 ha lanciato per gli anni 2010-14 il tema delle *langues de scolarisation et droit a une education plurilingue et interculturelle*³.

Il tragitto verso politiche linguistiche rispettose della pluralità linguistica porta allo scoperto una visione del linguaggio e delle lingue che assegna prestigio a qualsivoglia idioma si abbia la ventura di possedere come lingua materna o si incontri a scuola e nella vita di relazione. In tale prospettiva tutte le lingue che si ritrovano dentro le aule scolastiche hanno diritto di asilo e, pur nella necessità di differenziare gli insegnamenti, l'idea di considerare unitariamente le lingue rappresenta di per sé un valore. In Italia studiosi di un lontano passato, quali Graziadio Isaia Ascoli o Giuseppe Lombardo Radice,

¹ Si devono a Silvana Ferreri i §§ 1, 2; a Rosa Calò il § 3.

² Il lavoro di Daniel Coste è uno degli studi tematici presentati nella conferenza intergovernativa di Praga 8-10 novembre 2007 «*Les Langues de Scolarisation dans un cadre européen pour les Langues de l'Éducation: apprendre, enseigner, évaluer*».. Cfr. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Prague_studies07_FR.asp#TopOfPage

³ Cfr. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/ConfLE-09-Presentations/BattainiIntroSpeech.doc

e linguisti del tempo presente attenti ai legami tra idiomi e identità, tra lingue e culture si possono riconoscere in tale prospettiva.

1. Lingue al plurale e inclusione sociale

La strada percorsa è segnata da conferenze intergovernative, da studi tematici, da analisi e studio di casi⁴, dall'esplorazione quasi a tutto tondo dei problemi connessi con lo sviluppo delle capacità linguistiche dei cittadini d'Europa, calati entro prospettive di valore che trascendono le singole realtà idiomatiche. Il cammino rende evidente una sempre maggiore consapevolezza del ruolo delle lingue materne per la vita di ciascuno e per le collettività, giungendo per il tramite linguistico a postulare una stretta correlazione con i concetti di coesione sociale, di inclusione e di vita democratica. L'assunzione delle lingue in un unico quadro d'insieme – le lingue dell'educazione – esalta il loro ruolo per le identità e le relazioni, per la conoscenza e la cultura, per la convivenza e la pace sociale. Non si considera più una lingua alla volta: la lingua di casa, la cosiddetta *Umgangssprache*, o la varietà standard, ufficiale; non una lingua straniera dettata dalle contingenze storiche ed economiche, neanche una sola lingua, magari internazionale che permetta contatti e scambi; neanche una lingua *moins repandue*. La proposta che irrompe dall'accumulo dei lavori parla di lingue al plurale: lingue di casa e lingua standard, lingue nazionali e regionali, lingue straniere di maggiore diffusione accanto a lingue minori ma di cultura, lingue di confine e al confine, lingue oltre confine ma arrivate sui territori europei per le spinte migratorie; lingue delle scienze e della storia, lingua come materia e come tramite per altri insegnamenti. La dizione *lingue dell'educazione* comprende senza costringere; è rispettosa dei luoghi e delle diversità, delle contingenze storico-sociali che vedono il convivere di forme idiomatiche diverse in una stessa persona e nelle comunità:

⁴ Per un quadro d'insieme dei lavori svolti fino alla conferenza intergovernativa di Strasburgo del giugno 2009, si veda il rapporto di Mike Fleming sul sito http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ReportConf_09_LangScol_fr.doc

la notion de «langues de l'éducation» est double; en effet, elle constitue un outil structurel permettant d'identifier les différentes composantes du programme concernées par le développement du langage (langue comme discipline, langue d'enseignement des autres disciplines et enseignement des langues étrangères), mais elle est aussi censée traduire un attachement aux valeurs fondamentales qui sont au cœur de l'action du Conseil de l'Europe: droits de l'homme, plurilinguisme, diversité, cohésion sociale et citoyenneté démocratique⁵..

La delicatezza con cui è opportuno muoversi su questo terreno è resa manifesta dalla forma interrogativa del titolo del lavoro di Daniel Coste: serve un *Cadre pour les Langues de l'Education*, sul modello del *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) / Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* elaborato per il trattamento delle lingue straniere? Al momento, come si legge nelle proposte di Alexandru Crișan e di Waldemar Martyniuk, si discute delle possibili articolazioni e dei contenuti, ma ci si orienta verso una *Plateforme de ressources et de références* per le lingue dell'educazione. Le ragioni dell'attuale orientamento si collegano appieno nel passo seguente che si riporta nella sua interezza:

Ces conclusions provisoires sont évidemment soumises à nuances et révisions, mais elles seraient de nature, pour ce qui est du Conseil de l'Europe, à entraîner certaines conséquences, dont la plus importante est que l'institution n'a ni vocation, ni légitimité, ni intérêt à proposer pour les langues de scolarisation des échelles de compétences similaires à celles du CECR, surtout si l'on rappelle que ces dernières, à l'encontre de l'intention initiale, ont été utilisées dans bien des contextes et pour différents usages comme des sortes de standards internationaux, la standardisation primant sur la contextualisation. Ce genre de dérive, pour compréhensible qu'elle soit à propos des langues étrangères, serait dommageable pour les langues de scolarisation. Le fait qu'on soit passé d'un «cadre européen commune référence» à une «plateforme de ressources et de références» est à cet égard important: les descripteurs qui figurent et figureront sur la plateforme sont autant de ressources pour des élaborations et des décisions locales; les standards qui, proposés par tel ou tel pays, y seront accueillis constitueront autant de références con-

⁵ www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../LE_ProgressReport_June08_FR.doc

textualisées, propres à inspirer la réflexion dans d'autres contextes. La plateforme permet ainsi des médiations, des mutualisations, des différenciations conscientes à l'intérieur de l'espace éducatif européen, mais non un modèle transversal unique⁶.

La Piattaforma serve per dibattere e discutere all'interno di ogni paese, per aprire confronti con le tradizioni locali, per escludere interpretazioni limitanti e per evitare quegli usi impropri – veri e propri abusi – messi in atto in alcune realtà con il *Quadro comune europeo*. Le motivazioni che orientano verso la Piattaforma sono di ordine superiore; esse vanno rintracciate nella più insistita attenzione alle implicazioni sociali che un atteggiamento errato verso le lingue può ingenerare nei singoli e nelle collettività riguardo ad aspetti che a tutta prima non sembrano essere strettamente legate alle lingue: l'inclusione sociale *vs* l'esclusione, i diritti di cittadinanza *vs* la negazione di cittadinanza, l'utilizzo *vs* lo sfruttamento delle risorse umane, l'istruzione *vs* l'addestramento meccanico. Con ciò dicendo il Consiglio d'Europa persegue quello che don Lorenzo Milani, osservando i risultati di un'istruzione monolingue fortemente escludente, chiedeva per i ragazzi del contado della scuola sperduta di Barbiana e per tutti gli alunni delle scuole dell'Italia dialettale degli anni Sessanta; egli per il tramite delle lingue voleva dare ai suoi scolari l'accesso all'intera vita sociale⁷.

2. Democrazia e cittadinanza

Nell'escussione di modelli per gestire la pluralità idiomatica, il documento del Consiglio d'Europa menziona l'esempio italiano dell'educazione linguistica, quale emerge dalle *Dieci Tesi per l'educazione linguistica democratica* del Giscel⁸. Nelle *Tesi* i concetti di con-

⁶ Si veda http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/LangEduc/ConfLE09-ProgrammePresent_bil.asp#TopOfPage

⁷ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze, 1967.

⁸ L'intero documento si trova sotto *Dieci Tesi* anche on line sul sito del GISCEL:

vivenza di lingue diverse a scuola e, insieme al contatto linguistico e alla diversità culturale, di crescita delle opportunità per tutti gli alunni a partire dai più deboli si legano fin dal titolo a quelli di democrazia e inclusione per il tramite del confronto e dello scambio. Trasfusi nei *Programmi* per la scuola di base (elementare e media di primo grado), i principi dell'educazione linguistica, calati nelle realtà delle pratiche didattiche della scuola elementare, hanno dato frutti per niente scontati, che a buon diritto parlano di inclusione e di coesione sociale. Qualche dato ci permette di mostrare alcuni di questi effetti.

Nel 2003 l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – Associazione internazionale per la valutazione del profitto scolastico) ha pubblicato i risultati dell'indagine internazionale sui livelli di alfabetizzazione in lettura per ragazzi di nove anni (PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study)⁹. Lo Studio IEA ICONA, rapporto italiano della inchiesta internazionale IEA PIRLS,¹⁰ ci permette di osservare le prestazioni di alunne e alunni italiani sia nei risultati generali sia in alcuni confronti specifici.

Si osservino anzitutto i rendimenti sul piano comparativo (v. Tabelle 1.1 e 1.2 in fondo, <http://archivio.invalsi.it/ricerche%2Dinternazionali/iea%2DIcona/rapporto/RapportoFinale-MaggioICONA.pdf> pp. 37-38). La Svezia con una media di punteggio pari a 561 è il Paese con il migliore rendimento nella lettura, seguita da Paesi Bassi, Inghilterra, Bulgaria. L'Italia, che ha un punteggio medio di 541 (la media dei punteggi è stata fissata convenzionalmente a 500) sta nella fascia immediatamente successiva, tra i Paesi con alti rendimenti. La prestazione italiana attesta il buon livello degli alunni della

www.giscel.org. È in stampa una versione con traduzione in francese e inglese presso l'editore Sette Città di Viterbo.

⁹ Si consultino on line il sito della associazione internazionale IEA <http://www.iea.nl/iea/hq/> e l'inchiesta sulla lettura: <http://isc.bc.edu/pirls2001.html>.

¹⁰ G. Pavan De Gregorio è la responsabile nazionale dello Studio IEA ICONA, consultabile al sito: <http://www.bdp.it/servizi/mpiccede/cede.htm>. Nel sito l'intera documentazione della ricerca per l'Italia.

scuola elementare e conferma quanto già riscontrato nella precedente indagine IEA SAL sulla lettura del 1991¹¹: la scuola elementare lavora bene e non teme il confronto internazionale. Ma c'è di più¹².

- ♦ A parità di anni di scolarità, i bambini italiani hanno mediamente un anno meno degli altri: 9,8 anni contro 10,8 degli svedesi. Il rendimento degli alunni 'pesa' dunque di più, ha un diverso valore perché gli italiani ottengono buoni risultati prima di altri.
- ♦ È noto, e la ricerca lo conferma, che un alto rendimento è correlato con la consapevolezza delle proprie competenze di lettura. L'Italia è il Paese che fa registrare tra gli studenti elementari il più alto indice di percezione di sé come lettore. Ciò vuol dire che gli scolari italiani ricevono dalla scuola un'azione di rinforzo per avere stima di sé, che può aiutare a spiegare l'alto rendimento anche a confronto con ragazzi più grandi per età.
- ♦ Nel confronto tra rendimento dei bambini e delle bambine, l'Italia è il Paese che fa registrare la minore differenza in assoluto. Anche in Italia, come negli altri Paesi, le bambine sono più brave dei bambini ma la distanza che separa i loro rendimenti è ridotta ad 8 punti, contro i 22 della Svezia (ben al di sotto della media internazionale).
- ♦ Nella fascia alta dei punteggi, l'Italia sopravanza molti altri Paesi che la precedono nel contenere la dispersione. Ha dunque una maggiore omogeneità rispetto a Inghilterra, Canada, Stati Uniti, perché si occupa e preoccupa di mandare avanti e di fare ottenere buoni risultati al maggior numero possibile dei suoi allievi.

La scuola elementare italiana appare, dunque, come un'istitu-

¹¹ P. Lucisano (a cura di), *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo. I risultati dell'indagine internazionale IEA-SAL*, Tecnodid, Napoli 1994.

¹² Per una sintesi dei dati, cfr. S. Ferreri, *Piccoli bravi lettori*, «la Vita scolastica», anno 58, 3 (1° ottobre 2003), pp. 13-15

zione che, guidata da indicazioni normative fondate sull'educazione linguistica, lavora per tutti, senza discriminare, perché tutti abbiano le stesse opportunità di apprendimento a prescindere dal sesso, dall'idioma parlato come lingua madre o dalla appartenenza a fasce privilegiate per ragioni socio-economico-culturali. L'applicazione dei principi di accoglienza e gestione della diversità linguistica, di eguaglianza e democrazia, propri dell'educazione linguistica democratica, si traduce in una riduzione delle differenze e in una maggiore coesione nelle classi, in cui tutti hanno diritto di cittadinanza.

A tutti i livelli si constata che una didattica sbagliata può cristallizzare le diversità in diseguaglianze e le distanze in fossati incolmabili e svantaggi. Ma è anche documentato che una didattica consapevole può trasformare diversità e distanze in fattori di arricchimento delle comuni capacità linguistiche¹³.

Appaiono esserci molte buone ragioni per sostenere il modello dell'educazione linguistica e riaprire in Italia un dibattito sui modelli e le pratiche educative, con ciò trovandosi in sintonia con quanti riconoscono *la nécessité de fonder les politiques et les pratiques d'enseignement des langues sur les valeurs de la diversité culturelle, de la citoyenneté démocratique et de l'insertion sociale*¹⁴.

3. Riflessioni in corso d'opera

3.1. Il primo elemento di interesse del presente documento è la proposta di politica educativa: per costruire il cittadino europeo bisogna considerare il plurilinguismo non solo come condizione dell'Europa di oggi ma anche come prospettiva educativa e come progetto. Oggi l'Europa è plurilingue, nel senso che ogni nazione o Stato che la compone ha non solo una lingua ufficiale o nazionale, ma anche lingue

¹³ Tullio De Mauro, *Distanze linguistiche e svantaggio scolastico*, in «E' la lingua che ci fa eguali». *Lo svantaggio linguistico: problemi di definizione e di intervento*, a cura di A. Colombo e W. Romani, La Nuova Italia, Firenze 1996, p. 24.

¹⁴ Cfr. www.coe.int/t/dg4/linguistic/.../LE_ProgressReport_June08_FR.doc

di minoranza e lingue d'immigrazione (di vecchio e di nuovo insediamento). Questa situazione non deve essere considerata un ostacolo per il cittadino europeo, bensì una condizione nella quale ognuno può trovare risorse per riconoscersi come individuo con la propria identità e la propria storia e riconoscere gli altri con la loro identità e la loro storia. La pluralità delle lingue in Europa rappresenta un'opportunità di vivere in una società aperta e inclusiva. Considerare il plurilinguismo in prospettiva educativa significa per i sistemi educativi europei assumere una strategia comune, che non appiattisce le differenze ma amplia l'orizzonte di tutti, in quanto dà a ciascun cittadino europeo *radici e ali*, secondo la felice metafora di Beck e Grande¹⁵.

In modo coerente con questo assunto, il documento stimola a riflettere sul rapporto tra educazione, lingue e politiche linguistiche. Le scelte di politica linguistica per i paesi europei non possono prescindere da una adeguata attenzione a due obiettivi essenziali: la salvaguardia della diversità delle lingue nelle società europee (e quindi la considerazione dei rapporti tra la lingua principale e le lingue altre) e la valorizzazione e lo sviluppo dei patrimoni e delle capacità plurilingui dei singoli soggetti¹⁶.

Questo punto di vista sembra profondamente innovativo: in primo luogo perché spazza via tutte le riserve relative alle difficoltà di armonizzare i sistemi scolastici di tanti paesi con tradizioni educative diverse, introducendo un paradigma nuovo, quello relativo all'*educazione plurilingue* come strategia educativa di tutti i sistemi scolastici europei; in secondo luogo perché orienta l'attenzione sul

¹⁵ «Parlare lingue diverse significa avere radici e ali, essere originari di molte culture nello stesso tempo, potersi osservare dall'esterno, vivere dialogicamente, ma anche dover sopportare delle contraddizioni. In una parola, significa praticare una piacevole poligamia delle lingue...», U. Beck e E. Grande (2008), *L'Europa: lingua e identità*, www.sagarana.net/rivista/numero28/saggio9.html

¹⁶ Vedi 1.1.3, p. 12: «Per il raggiungimento delle finalità di successo scolastico, d'inserimento sociale e di costruzione identitaria è importante per gli allievi la padronanza della(e) lingua(e) principale(i) dell'educazione scolastica...; egualmente importante è la considerazione da parte dell'istituzione della pluralità delle lingue e dei discorsi di cui sono portatori i soggetti che essa accoglie.»

concetto di *patrimonio e capacità plurilingui* di ogni soggetto e ne sottolinea la dignità e il valore.

3.2. Nel documento si afferma inoltre che i valori devono avere un'influenza strutturante in educazione. In particolare, l'educazione in Europa deve assumere tra le sue finalità *la cittadinanza democratica* e la dimensione partecipativa implica che i cittadini abbiano i mezzi linguistici per gestire le situazioni di comunicazione della vita politica e sociale collettiva. Ciò significa che «dovranno essere prese in esame tutte le lingue presenti a scuola, in quanto lingue dell'educazione, la lingua principale di scolarizzazione (sia come disciplina sia come veicolo per l'acquisizione delle conoscenze), le lingue cosiddette straniere, come discipline ed eventualmente come lingue veicolari».

Questa visione delle lingue viene definita "strategica" in quanto essa è alla base della formazione del cittadino europeo. E ciò si realizza a condizione che nell'insegnamento siano privilegiati contenuti coerenti con l'educazione alla cittadinanza e con l'educazione interculturale¹⁷. Quindi nella prima lingua come disciplina devono avere la priorità le competenze linguistiche per l'interazione sociale e la comprensione critica dei testi orali e scritti¹⁸; nella prima lingua oppure nella seconda e/o terza lingua come strumenti di apprendimento di discipline non linguistiche devono essere considerati prioritari gli obiettivi linguistico-comunicativi che all'interno delle diverse discipline risultano funzionali all'educazione alla cittadinanza

¹⁷ Vedi 3.1.2, p. 49: «Il plurilinguismo concepito come valore può fondare un insegnamento plurilingue, ma avere anche come finalità lo sviluppo di una coscienza pluriculturale».

¹⁸ «Participer à la vie démocratique suppose que les systèmes éducatifs des états et des régions dotent les élèves, à la fin de l'enseignement obligatoire, de compétences en langue suffisantes à l'interaction sociale, pour qu'ils ne s'enferment pas ensuite dans des ghettos langagiers, qu'ils les forment aux valeurs européennes, dont les textes dits *littéraires* sont porteurs, qu'ils en fassent des citoyens attentifs capables de comprendre les textes écrits et oraux avec la vigilance critique qui s'impose.» (Battaini-Dracconi: Conferenza di Strasburgo 2006).

attiva¹⁹; infine, nelle altre lingue considerate come discipline devono essere privilegiati sia il rapporto lingua/cultura sia l'approccio comparativo-interattivo-riflessivo tra lingue diverse.

Tra i diversi insegnamenti linguistici, in particolare, deve stabilirsi una forte connessione. Si tratta di ripensare la didattica linguistica secondo un principio di integrazione, in una linea di continuità e coerenza con quanto già indicato nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue*. Nella Didattica Integrata delle Lingue (DIL) si riproporranno quindi i principi del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* con qualcosa in più: l'attenzione all'uso contestuale di più lingue (alternanza linguistica) e l'attenzione all'attività metalinguistica, come strumenti privilegiati per costruire la cittadinanza interculturale.

3.3. Il documento europeo apre prospettive teoriche sull'educazione plurilingue e propone anche alcuni orientamenti metodologici sulla cui rilevanza vale la pena di riflettere.

Si parte dalla constatazione di un fatto: gli apprendenti, nella scuola e nella singola classe, sono tutti diversi; diversa la loro provenienza socio-culturale e spesso quella geografica, diversi i loro patrimoni linguistici. La scuola deve assicurare loro delle competenze-chiave, sia in quanto persone sia in quanto futuri cittadini; deve cioè dare a tutti una base comune di competenze che rappresenti per ciascuno un punto di partenza per il proprio personale sviluppo. Le scelte metodologiche devono tenere conto delle diversità, fondarsi

¹⁹ «Dans nos sociétés de nombreuses décisions se fondent sur des arguments scientifiques. Les enjeux actuels du débat public et politique portent aussi bien sur le changement climatique et la biodiversité, au plan mondial, que sur l'approvisionnement énergétique ou les additifs alimentaires, au plan local. Ces questions appellent certes des décisions de nature politique, mais elles sont d'ordre scientifique et doivent en particulier être appréhendées dans leur dimension scientifique. En démocratie, il importe que les citoyens prennent part au débat politique et que l'école les y prépare. Les questions de société possédant une dimension scientifique présentent certaines caractéristiques qu'il faut avoir à l'esprit lorsque l'on réfléchit à la manière dont la science à l'école peut servir l'objectif général de citoyenneté et de participation démocratiques.» In: Stein Dankert Kolstø 3 - Praga 2007, *La science dans la vie publique*.

sull'attenta considerazione delle situazioni individuali e dei patrimoni linguistici di partenza di ognuno: Quali sono le lingue conosciute e parlate dall'alunno? Quale è il loro rapporto con la lingua di scolarizzazione? Quale livello l'alunno ha raggiunto in ognuna di esse? Quale tipo di codice utilizza in famiglia e nella comunità? Presenta disturbi del linguaggio? E inoltre, come fare evolvere – nel corso della scolarità – le attitudini e le risorse, rispondere ai bisogni e risolvere le difficoltà di ciascuno? Le risposte a domande di questo tipo comportano l'esigenza di individualizzare l'insegnamento. E però, per gli estensori del documento, ciò non significa proporre agli alunni «percorsi di apprendimento individuali, solitari, in sé chiusi e segreganti»; si tratta piuttosto di differenziare i percorsi di formazione senza modificare in modo riduttivo gli obiettivi comuni.

In un breve paragrafo si elencano i tratti essenziali di una metodologia "inclusiva", quali ad esempio la formazione di gruppi cooperativi all'interno della classe, la diversificazione dei compiti all'interno di un comune progetto, la possibilità di differenziare i tempi, i materiali, i sussidi, gli approcci ... e si sottolinea che «un'attenzione molto speciale dovrebbe essere prestata agli apprendenti svantaggiati e in difficoltà, la cui riuscita scolastica resta una sfida prioritaria per la scuola...»²⁰.

Queste indicazioni metodologiche sembrano coerenti con i contenuti messi a fuoco nel documento, sia a livello di valori di cittadinanza europea, sia a livello di obiettivi di plurilinguismo e valorizzazione di patrimoni e capacità linguistiche.

Per la comunità scientifica e per la scuola italiana cui è rivolta questa traduzione si apre un campo di riflessione. La scuola italiana è pronta a raccogliere le indicazioni che provengono dal Consiglio d'Europa e a orientare le sue direttive nello stesso solco? Le scelte già effettuate nella scuola elementare e i suoi esiti saranno sufficienti a rivisitare in prospettiva unitaria il percorso formativo? L'apertura di un dibattito nazionale ed europeo sul destino delle lingue e dell'edu-

²⁰ Ved. 3.4.3.

cazione considerate congiuntamente aiuterà a superare le fratture attualmente esistenti nell'ordinamento italiano tra scuola primaria e secondaria. Il libro di Daniel Coste è stato tradotto in questa prospettiva.

3.4. In ultimo, una breve notazione sulla traduzione dal francese. Alcune parole o espressioni ci hanno posto qualche problema. Riportiamo le più frequenti in ordine alfabetico, indicando tra parentesi le opzioni di volta in volta fatte:

bienveillance linguistique (disponibilità linguistica), *communicationnel* (comunicativo), *curriculum «générique»* (curricolo «générique»), *domaine* (dominio, campo, ambito, area), *éducation langagière* (educazione linguistica), *éléments de cadrage* (riferimenti, riferimenti-quadro), *éveil aux langues* (sensibilizzazione alle lingue), *langue majeure* (lingua principale), *littératie* (alfabetizzazione), *visées compétentielles* (obiettivi di competenza), *sociétés «emboîtées»* (società complesse).

Le sigle usate in francese sono state sostituite dalle corrispondenti sigle in uso nei testi italiani. Per esempio: CERC è stato reso con QCER (Quadro Comune Europeo di Riferimento); le abbreviazioni CO, CE, EO, EE sono state rese con CO, CS, EO, ES (Comprensione Orale/Scritta ecc.); LV1, LV2, LV3 sono state rese con LS1, LS2, LS3; l'acronimo EMILE è stato reso con il corrispondente inglese CLIL che risulta usato in Italia.

Tabella 1.1: Distribuzione dei punteggi del rendimento nella comprensione della lettura

Paesi	Scala dei punteggi del rendimento in lettura	Punteggio medio	Anni di scolarizzazione	Età media
Svezia		● 561 (2,2)	4	10,8
† Paesi Bassi		● 554 (2,5)	4	10,3
^{12a} Inghilterra		● 553 (3,4)	5	10,2
Bulgaria		● 550 (3,8)	4	10,9
Lettonia		● 545 (2,3)	4	11,0
* ¹ Canada (O,Q)		● 544 (2,4)	4	10,0
¹ Lituania		● 543 (2,6)	4	10,9
Ungheria		● 543 (2,2)	4	10,7
† Stati Uniti		● 542 (3,8)	4	10,2
Italia		● 541 (2,4)	4	9,8
Germania		● 539 (1,9)	4	10,5
Repubblica Cecca		● 537 (2,3)	4	10,5
Nuova Zelanda		● 529 (3,6)	5	10,1
¹ Scozia		● 528 (3,6)	5	9,8
Singapore		● 528 (5,2)	4	10,1
^{2a} Federazione di Russia		● 528 (4,4)	3 o 4	10,3
Hong Kong, SAR		● 528 (3,1)	4	10,2
Francia		● 525 (2,4)	4	10,1
^{2a} Grecia		● 524 (3,5)	4	9,9
Repubblica Slovacca		● 518 (2,8)	4	10,3
Islanda		● 512 (1,2)	4	9,7
Romania		● 512 (4,6)	4	11,1
^{2b} Israele		● 509 (2,8)	4	10,0
Slovenia		● 502 (2,0)	3	9,8
Media Internazionale		500 (0,6)	4	10,3
Norvegia		● 499 (2,9)	4	10,0
Cipro		▼ 494 (3,0)	4	9,7
Moldavia		▼ 492 (4,0)	4	10,8
Turchia		▼ 449 (3,5)	4	10,2
Macedonia		▼ 442 (4,6)	4	10,7
Colombia		▼ 422 (4,4)	4	10,5
Argentina		▼ 420 (5,9)	4	10,2
Iran		▼ 414 (4,2)	4	10,4
Kuwait		▼ 396 (4,3)	4	9,9
[†] Marocco		▼ 350 (9,6)	4	11,2
Belize		▼ 327 (4,7)	4	9,8
* Ontario (Canada)		● 548 (3,3)	4	9,9
* Québec (Canada)		● 537 (3,0)	4	10,2

200 300 400 500 600 700 800



- Il punteggio medio del paese è significativamente più alto della media internazionale
- ▼ Il punteggio medio del paese è significativamente più basso della media internazionale

Tabella 1.2: Differenze di rendimento in lettura tra maschi e femmine

Paesi	FEMMINE		MASCHI		Differenza di rendimento
	Percentuali	Punteggio medio	Percentuali	Punteggio medio	
Italia	48 (0,9)	545 (2,6) ●	52 (0,9)	537 (2,7)	8 (2,5)
Francia	48 (0,9)	531 (2,7) ●	52 (0,9)	520 (3,0)	11 (3,3)
Colombia	50 (1,2)	428 (5,1) ●	50 (1,2)	416 (4,7)	12 (4,3)
^{2a} Federazione di Russia	49 (0,9)	534 (4,3) ●	51 (0,9)	522 (4,8)	12 (2,3)
Repubblica Ceca	49 (1,0)	543 (2,8) ●	51 (1,0)	531 (2,6)	12 (2,8)
Germania	50 (0,8)	545 (2,2) ●	50 (0,8)	533 (2,5)	13 (2,7)
Romania	51 (1,0)	519 (4,2) ●	49 (1,0)	504 (5,7)	14 (3,8)
Ungheria	51 (1,0)	550 (2,4) ●	49 (1,0)	536 (2,5)	14 (2,1)
[†] Paesi Bassi	50 (0,8)	562 (2,7) ●	50 (0,8)	547 (2,8)	15 (2,2)
Repubblica Slovacca	50 (0,9)	526 (3,0) ●	50 (0,9)	510 (3,3)	16 (3,0)
[†] Lituania	51 (1,0)	552 (3,0) ●	49 (1,0)	535 (2,7)	17 (2,7)
[†] Scozia	52 (1,0)	537 (3,9) ●	48 (1,0)	519 (4,2)	17 (4,0)
* ¹ Canada (O,Q)	50 (0,7)	553 (2,6) ●	50 (0,7)	536 (2,6)	17 (2,1)
[†] Stati Uniti	51 (0,8)	551 (3,8) ●	49 (0,8)	533 (4,9)	18 (4,1)
Argentina	51 (1,1)	428 (6,2) ●	49 (1,1)	410 (6,5)	18 (4,7)
Hong Kong, SAR	50 (1,0)	538 (3,0) ●	50 (1,0)	519 (3,5)	19 (2,9)
Islanda	50 (0,8)	522 (1,9) ●	50 (0,8)	503 (1,5)	19 (2,4)
Turchia	48 (0,9)	459 (4,0) ●	52 (0,9)	440 (3,7)	19 (3,1)
Media Internazionale	50 (0,2)	510 (0,7) ●	50 (0,2)	490 (0,7)	20 (0,7)
[†] Marocco	45 (1,3)	361 (9,6) ●	55 (1,3)	341 (10,9)	20 (6,8)
^{2a} Grecia	50 (1,0)	535 (3,8) ●	50 (1,0)	514 (4,0)	21 (3,9)
Macedonia	49 (0,9)	452 (5,1) ●	51 (0,9)	431 (4,8)	21 (3,6)
Norvegia	48 (1,0)	510 (3,5) ●	52 (1,0)	489 (3,4)	21 (3,9)
Slovenia	50 (0,8)	512 (2,5) ●	50 (0,8)	491 (2,4)	22 (2,8)
Lettonia	48 (1,1)	556 (3,1) ●	52 (1,1)	534 (2,6)	22 (3,4)
^{2b} Israele	50 (1,3)	520 (3,4) ●	50 (1,3)	498 (3,7)	22 (4,3)
Svezia	49 (0,7)	572 (2,6) ●	51 (0,7)	550 (2,5)	22 (2,6)
^{12a} Inghilterra	52 (1,1)	564 (3,9) ●	48 (1,1)	541 (3,7)	22 (3,3)
Cipro	49 (0,9)	506 (3,3) ●	51 (0,9)	482 (3,6)	24 (3,5)
Bulgaria	51 (0,9)	562 (3,7) ●	49 (0,9)	538 (4,7)	24 (3,6)
Singapore	48 (1,5)	540 (5,3) ●	52 (1,5)	516 (5,7)	24 (4,1)
Moldavia	50 (1,0)	504 (4,7) ●	50 (1,0)	479 (4,0)	25 (4,0)
Nuova Zelanda	49 (1,3)	542 (4,7) ●	51 (1,3)	516 (4,2)	27 (5,4)
Iran	55 (3,6)	426 (5,7) ●	45 (3,6)	399 (5,6)	27 (8,1)
Belize	50 (0,9)	341 (5,3) ●	50 (0,9)	314 (5,2)	27 (4,8)
Kuwait ^r	48 (0,3)	422 (5,6) ●	52 (0,3)	373 (6,3)	48 (8,4)
* Québec (Canada)	51 (0,9)	544 (3,4) ●	49 (0,9)	530 (3,1)	14 (2,7)
* Ontario (Canada)	49 (0,9)	558 (3,8) ●	51 (0,9)	538 (3,4)	20 (2,7)

● Significativamente più alto dell'altro sesso

UN DOCUMENTO EUROPEO DI RIFERIMENTO
PER LE LINGUE DELL'EDUCAZIONE?

INTRODUZIONE

Il presente studio si propone di analizzare un insieme di questioni, concetti trasversali e principi di indubbio interesse per il progetto di elaborazione di un *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione*.

Le lingue dell'educazione sono viste come comprensive in primo luogo della/e lingua/e principale/i di scolarizzazione (in genere la lingua ufficiale o «nazionale»), che è materia e disciplina d'insegnamento come le altre, ma anche strumento d'insegnamento di altre discipline. Le lingue dell'educazione scolastica comprendono anche le lingue straniere o lingue aventi altro statuto (per esempio, le lingue regionali), previste e assunte all'interno della struttura di formazione e d'istruzione.

L'obiettivo è quindi chiarire le relazioni tra tutte queste lingue, in una prospettiva che integri gli sviluppi in corso e tenga conto delle sfide che si pongono oggi ai sistemi educativi. Ciò in funzione di una politica e di una pratica di sviluppo del plurilinguismo con attenzione alla particolare situazione degli alunni svantaggiati.

Lo studio è organizzato in tre sezioni:

- ♦ **Nella prima (capitoli 1 e 2), dopo un richiamo alle condizioni generali che investono le società e l'educazione, si definiscono un certo numero di principi che orientano la riflessione qui sviluppata.** Si tratta di mettere in relazione riferimenti e concetti provenienti da teorie diverse e da diversi settori professionali, che

circolano nel campo considerato, dando luogo spesso a difficoltà di traduzione e d'intercomprensione. Divergenze e controversie scientifiche, in sé legittime, rendono molto delicato l'accordo su nozioni la cui apparente trasparenza è ingannevole. La scelta che qui viene fatta è di dare spazio, per quanto possibile, a una pluralità di visioni, cercando nel contempo di definire un Documento di riferimento flessibile e multifunzionale, strutturato intorno ad alcuni principi centrali. Nel capitolo 1 si discutono gli elementi generali che possono fare da cornice alla riflessione sulle lingue dell'educazione. Nel capitolo 2 il discorso si focalizza più direttamente su una strategia complessiva e alcuni principi.

- ♦ **Nella seconda sezione (capitolo 3) si delinea uno schema concettuale complessivo in vista dell'eventuale elaborazione del Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione (DERLE).** Si discutono alcuni elementi-chiave tenendo conto delle loro correlazioni implicite o esplicite. Sappiamo che uno dei principali concetti ispiratori di un DERLE è l'apprendimento lungo l'arco della vita. In tal senso, in questo lavoro ci sembra naturale procedere secondo un'ottica di tipo curricolare e quindi il modello concettuale suggerito segue la logica generica di una costruzione di curriculum (dalle finalità ai contenuti e da questi all'operatività didattica). Il che non significa che si debba pensare il DERLE come una sorta di curriculum globale per le lingue dell'educazione. Solo a scopo organizzativo, si propone di ordinare le eventuali componenti di un DERLE secondo una logica familiare alla gran parte degli attori impegnati in questo campo. Ma un tale modo di presentare e organizzare le componenti del DERLE potrebbe in seguito facilitare anche il lavoro a chi volesse operare in quella direzione. In allegato (allegati 1 e 2) sono riportate le proposte di organizzazione / strutturazione di un DERLE elaborate rispettivamente da A. Crişan e da W. Martyniuk.
- ♦ **La terza sezione (Glossario, Allegato 3) riassume le principali nozioni e definizioni utilizzate in questa riflessione generale.** Il tentativo di formulare un glossario comune è ad un tempo ne-

cessario e destinato a un parziale fallimento. Infatti, se da una parte il *DERLE* dovrebbe cercare di definire, al di là delle molteplici variazioni che i termini e i concetti di riferimento comportano, un linguaggio comune, d'altra parte proprio la diversità delle rappresentazioni e delle accezioni costituisce l'attuale ricchezza dello spazio educativo europeo e delle lingue che vi hanno corso.

1. Contesti e riferimenti per un *DERLE*

1.1 Contesti

1.1.1 Pluralità e unificazione

A. Le forme della pluralità

Le società contemporanee, in particolare in Europa e nel campo specifico dei sistemi educativi, devono far fronte a diversi tipi di pluralità.

- ♦ Pluralità delle conoscenze, specializzazione dei saperi e redistribuzione dei campi disciplinari: da cui discende la difficoltà di determinare dei saperi di base, uno zoccolo di competenze.
- ♦ Pluralità delle risorse relative ai saperi e delle modalità di accesso ai saperi: da cui discendono problemi relativi alla affidabilità e alla selezione delle fonti e dei modi di accesso, ma anche una concorrenza tra modalità diverse, «tradizionali» e «nuove»¹, e una complessificazione del passaggio dalla semplice informazione alla conoscenza costruita.
- ♦ Pluralità delle lingue e delle altre modalità semiotiche nelle quali le conoscenze e altri tipi di informazioni, espressioni, comunicazioni si costruiscono e si trasmettono: da qui, gli interrogativi sugli eventuali ostacoli dovuti alla molteplicità di linguaggi.

¹ Ci si può anche interrogare sull'influenza che esercitano i nuovi modi di accesso ai saperi sui processi cognitivi; ci si può chiedere inoltre come trasmettere in modo nuovo e motivante – considerando sia le nuove fonti dei saperi e le nuove abitudini indotte dai nuovi modi di accesso ai saperi, sia i nuovi processi di costruzione dei saperi - i saperi «antichi» che solo la scuola può trasmettere (leggere, scrivere, far di conto) e che sono alla base dell'acquisizione di tutti gli altri saperi.

- ♦ Come è evidente, pluralità delle popolazioni, dei gruppi sociali, delle origini e delle storie di questi gruppi, spesso caratterizzati da mobilità e migrazioni, con le conseguenti scommesse di inclusione e coesione sociali.
- ♦ Alla pluralità delle popolazioni si accompagna, oltre ad importanti differenziazioni socio-economiche, la pluralità dei riferimenti culturali, delle religioni, delle culture educative, delle rappresentazioni dell'apprendimento e del ruolo della scuola, delle relazioni tra famiglie e scuola: la principale sfida per una educazione democratica di massa.
- ♦ E quindi, pluralità delle identità (delle coscienze e dei patrimoni identitari) che caratterizza in parte le società contemporanee, non solo a livello inter-individuale o inter-comunitario, ma anche a livello intra-individuale: da qui, possibili tensioni ai diversi livelli.
- ♦ Pluralità nei principi d'azione e i valori che le nostre società conoscono e la cui complessità è testimoniata da molte discussioni (per esempio, a proposito di procreazione umana, del termine della vita, del diritto d'ingerenza umanitaria): da qui, la constatazione del fatto che il terreno dei valori, lungi dal riunire, è anche terreno di scontri.
- ♦ Infine, pluralità delle visioni dell'educazione, secondo che si ponga l'accento su ordini diversi di finalità: sviluppo personale, trasmissione culturale, emancipazione, integrazione sociale, competitività economica ecc.: da cui deriva un trattamento implicito variabile degli altri tipi di pluralità.

Di fatto, questi diversi tipi di pluralità non sono semplicemente giustapposti gli uni agli altri. Tipi diversi interferiscono tra loro, in modo spesso conflittuale, secondo modalità complesse; essi non sono né passeggeri né legati alle circostanze, ma profondamente stabili nella maggior parte dei paesi europei, anche a causa dei movimenti migratori, dell'esistenza di minoranze regionali ed etniche e anche della massificazione dell'educazione o del progresso delle scienze e

delle tecniche, a prescindere dal loro valore democratico o dai loro benefici effetti.

Queste pluralità non sono egualmente distribuite secondo i paesi, le regioni, le città e le campagne, i quartieri, gli indirizzi e gli istituti scolastici. E così, in una maniera più o meno sottile e in particolare per quanto riguarda le popolazioni, sono spesso in atto divisioni, selezioni, segregazioni, esclusioni che possono produrre tanto spazi di omogeneizzazione relativa di un sotto-insieme della popolazione (favorita o sfavorita), quanto zone di concentrazione di popolazioni per molti versi eterogenee (risorse, valori, educazione, padronanza linguistica, ecc.).

Per i sistemi educativi democratici, in cui tutti i bambini sono scolarizzati, in cui la scolarità è obbligatoria fino a 16 anni circa e la tendenza è a prolungarla fino al termine della secondaria e oltre per la maggior parte della popolazione, la posta in gioco è la migliore gestione possibile di queste molteplici pluralità. Ciò significa assicurare il successo e il futuro dei più, contribuire alla coesione sociale al di là delle disuguaglianze, assicurare la promozione di una società della conoscenza, oggi condizione di crescita economica come di sviluppo culturale.

È importante affermare il principio secondo il quale, a tutti i livelli di funzionamento e in qualsiasi contesto, un sistema educativo deve essere in grado di gestire diversi ordini di pluralità, perché il suo obiettivo è contribuire a far sì che i giovani che accoglie diventino, nella loro diversità, attori responsabili e diversi in una società plurale. Ed è il caso di sottolinearlo anche perché i bambini e i giovani degli ambienti svantaggiati, e in particolare ma non solo quelli provenienti da famiglie migranti, richiedono una particolare attenzione; proprio a causa della loro condizione di svantaggio e affinché la scuola offra loro delle reali opportunità. E ciò anche non tanto perché essi costituirebbero dei «casi a parte» e per così dire «anormali» all'interno dell'istituzione scolastica, ma piuttosto perché le difficoltà che essi incontrano e gli insuccessi che possono avere dipendono in parte dal fatto che i sistemi scolastici stentano ad adattarsi a funzioni più complesse e a un pubblico scolastico oggi più diversificato che in passato.

Ciò vuol dire anche che questi sistemi educativi europei, inizialmente organizzati in gran parte in funzione di un progetto di unificazione e messi di fronte oggi a ogni tipo di pluralità, devono non solo rispondere a sfide cognitive, sociali ed economiche, ma anche accompagnare evoluzioni che coinvolgono identità, sia individuali che collettive, all'interno di paesi in cui sono in corso processi spesso destabilizzanti di cooperazione, di unione, ma anche di concorrenza internazionale, su uno sfondo di mondializzazione.

B. Globalizzazione e tendenze all'unificazione

Tre movimenti ben distinti ma tra loro connessi in forme complesse sono da mettere in relazione con quanto sopra.

- ✦ Insistere sulla pluralità e sulle sfide che essa comporta non può certo far dimenticare i processi di mondializzazione in corso i quali, in una certa misura, comportano effetti uniformanti. Le rappresentazioni sociali e i comportamenti culturali veicolati dai media, le risorse disponibili, i prodotti e i servizi dell'economia globale non sono certo, in sé, causa di riduzione delle pluralità prima inventariate, ma tendono spesso a farle dimenticare, a ricoprirle di una specie di pellicola superficiale apparentemente omogeneizzante. Nello spazio europeo, marchi e grandi insegne pubblicitarie riecheggiano da un paese all'altro, mode e pratiche culturali oltrepassano le frontiere, in particolare tra i giovani, e intanto blog, SMS e musiche scaricabili diventano d'uso normale. La lingua inglese e i modelli anglosassoni si trovano, come sappiamo, in posizione dominante in questa evoluzione rilevante da alcuni decenni. E l'apprendimento dell'inglese come lingua internazionale corrisponde a una domanda sociale forte che non si limita probabilmente solo a motivazioni strumentali (di qualificazione sul mercato del lavoro) ma comporta anche dimensioni culturali, che provengono sia dalla circolazione e dall'impatto dei modelli veicolati dai media sia dalle rappresentazioni e dalle pratiche che conferiscono all'inglese un ruolo preminente negli scambi di altra natura oltre che in quelli commerciali.

- ✦ Di fronte alle pressioni esercitate dalle diverse forme di pluralità, ma a volte anche – senza reale contraddizione – come resistenza manifesta a ciò che viene presentato come rischio di omologazione, si registrano qua e là dei movimenti tendenti a (ri)trovare, o quanto meno a riaffermare, un progetto di unificazione nazionale, di aggregazione attorno a valori quali quelli di nazione, popolo, patrimonio e storia, o anche di etnia o religione e quasi sempre di lingua comune, come segno identitario di appartenenza. Appare superfluo sottolineare che queste tendenze possono manifestarsi in Europa con modalità varie, anche drammatiche. Ma si deve rilevare che in tutti i contesti nei quali si evidenzia una volontà di questo tipo, l'educazione gioca un ruolo importante: in essa, la preoccupazione per l'omogeneità nazionale (a volte regionale o minoritaria) produce, tra l'altro, progetti curriculari fondati sulla ricerca di una certa unificazione. La valorizzazione della prima lingua dell'educazione scolastica occupa allora un posto importante nell'ottica educativa.
- ✦ Il terzo movimento è legato invece ad una dinamica di concertazione europea, che si colloca su uno sfondo di armonizzazione e di standardizzazione. Certe direttive e norme comunitarie, in campi diversi attinenti sia all'economia, sia al sociale, costituiscono riferimenti autorevoli in seno all'Unione. I documenti di riferimento comuni relativi alle qualifiche professionali hanno il compito di facilitare la validazione internazionale di quelle qualifiche e la mobilità dei lavoratori. Il processo di Bologna sulle strutture degli studi universitari e il riconoscimento dei titoli di studio, la Strategia di Lisbona con gli indicatori europei che essa ha definito per valutare e paragonare i sistemi educativi, i lavori dell'OCSE e le comparazioni internazionali delle inchieste PISA sono segni concreti di tale dinamica, la quale, pur non postulando una omogeneizzazione, si muove comunque all'interno di una logica di "standard" in cui la pluralità non è sempre presa in considerazione. Il successo importante che ha avuto la proposta di scale di livelli del Quadro Comune Europeo di Riferimento per

le lingue (QCER) e gli usi spesso restrittivi che ne sono derivati² dimostrano chiaramente che anche il campo qui considerato risente della tendenza alla standardizzazione.

1.1.2. Una società della conoscenza

La fine del XX secolo è stata contrassegnata dall'importanza data alla società cognitiva: la scienza, l'innovazione delle tecniche e delle tecnologie sembrano dover condizionare l'avvenire in un mondo di competizione economica e scientifica in cui l'Europa non può reggere il passo se non progredendo in settori di punta.

L'insistenza sulla società della conoscenza pone ai sistemi educativi problemi più complessi, nella misura in cui si consideri da un canto che le conoscenze sono in espansione, in costante evoluzione, d'altro canto che il principio realistico di un apprendimento che duri tutta la vita dà alla formazione scolastica iniziale la funzione di fornire agli allievi capacità che permettano loro di continuare ad apprendere adattandosi a nuove fonti di sapere e spesso a nuovi modi di accesso a quei saperi e saper fare. Da qui discendono tre considerazioni:

- Si deve rilevare che il rinnovamento e la specializzazione crescente delle conoscenze non riguardano tutti i campi del sapere. Se è vero che le scienze della natura e della vita, così come le tecnologie, hanno segnato spettacolari passi avanti con conseguenti importanti sviluppi scientifici ed economici e con una specie di corsa all'innovazione, le cose non sono andate allo stesso modo per le scienze dell'uomo e della società. Questi campi del sapere, la cui caratteristica è più riflessiva e interpretativa (o che hanno approcci empirici diversi), si muovono con tempi diversi, che si tratti della storia, della letteratura, della filosofia, della geogra-

² Per «usi restrittivi» si intende il fatto che resta spesso sottovalutato tutto il potenziale di diversificazione e di contestualizzazione offerto dal QCER.

fia, delle scienze sociali ed economiche o della conoscenza delle lingue e dei linguaggi, settori di formazione tutti d'importanza cruciale per l'educazione.

- ✦ Va da sé che conoscenza chiama conoscenza e ha bisogno di conoscenza. Con ciò si vuole dire che lo sviluppo di una società della conoscenza e di un apprendimento lungo l'arco della vita dipende in buona parte dalla natura e dal livello di ciò che si sarà appreso a scuola. Il riferimento a uno «zoccolo di competenze» o a uno «zoccolo comune di conoscenze e di competenze» o ancora a delle «competenze di base», oppure a delle «competenze chiave» (e queste diverse designazioni non sono indifferenti), rinvia a un problema che si pone a tutti i sistemi educativi europei; problema che già sorgeva sia nel porre in relazione le diverse forme di pluralità, sia nel ricercare una certa armonizzazione, omogeneizzazione, unificazione o standardizzazione.
- ✦ Dibattiti considerati a volte sterili, ma che non vanno per nulla ignorati, alimentano la riflessione sui sistemi educativi e mobilitano i diversi attori sociali impegnati: a proposito della relazione tra conoscenze e competenze; a proposito della scelta di proporre obiettivi iniziali di apprendimento in termini di competenze; e inoltre a proposito delle nozioni di «zoccolo di competenze» o di «competenze chiave». Non si tratta di questioni secondarie o di battaglie di retroguardia tra «modernisti» e «tradizionalisti»; sono in gioco di fatto concezioni diverse dell'educazione, di cui abbiamo tratteggiato contesto e sfide (v. 1.1). Avremo occasione di ritornare su questi problemi, che appaiono determinanti per la concezione di un *DERLE*.

Per il momento, a questo punto dell'analisi e anche nella prospettiva di un *DERLE*, ci limitiamo a sottolineare:

- l'importanza data all' «imparare a imparare», come base per un apprendimento che duri tutta la vita;
- l'importanza data allo sviluppo di una consapevolezza (*awareness*), di una comprensione e di una padronanza delle molteplici

risorse offerte dai media e dalle reti come Internet, ma anche di una capacità di approccio riflessivo e critico a queste stesse risorse;

- la necessità di determinare, quale che sia la terminologia usata, nuclei di competenze e conoscenze o di definire competenze chiave.

Osserviamo per inciso che, soprattutto nel campo delle scienze umane e sociali, la costruzione e la trasmissione di nuove conoscenze e di saper fare innovativi non possono ridursi a un gioco di parlata locale e di una lingua internazionale unica. Inoltre, in rapporto alle conoscenze la pluralità delle lingue è da considerare come un investimento, tanto più utile e fruttuoso in quanto offre, in molti campi del sapere, una pluralità di riferimenti, l'accesso a modelli diversi provenienti da tradizioni diverse, un arricchimento degli strumenti concettuali, cioè una creatività intellettuale e un immaginario più agili.

1.1.3. Lingue nell'educazione, lingue dell'educazione, politiche linguistiche

Da quanto sopra si evidenzia che, tanto in relazione alla delicata gestione delle pluralità quanto negli orientamenti che tendono a ridimensionarle e nell'accento insistente alla società della conoscenza e all'acquisizione di competenze chiave, in contesto scolastico le dimensioni linguistiche appaiono cruciali. Per il raggiungimento delle finalità di successo scolastico, d'inserimento sociale e di costruzione identitaria è importante per gli allievi la padronanza della(e) lingua(e) principale(i) dell'educazione scolastica (che designeremo lingua(e) di scolarizzazione); egualmente importante è la considerazione (o la non considerazione) da parte dell'istituzione della pluralità delle lingue e dei discorsi di cui sono portatori i soggetti che essa accoglie. Nel presente documento di lavoro cercheremo più avanti di caratterizzare i ruoli delle lingue dell'educazione e in particolare delle grandi lingue di scolarizzazione,

- ♦ sia come materie scolastiche, argomenti e discipline,
- ♦ sia come veicoli d'insegnamento e di apprendimento di altre discipline del curriculum.

Affermare l'importanza delle lingue nell'educazione e per l'educazione e, in particolare ma non solo, quella delle lingue di scolarizzazione (lingue nazionali o ufficiali), significa anche interrogarsi su un progetto educativo che coniughi in una visione d'insieme finalità e processo.

Ma non si può dimenticare che la considerazione delle lingue nell'educazione scolastica si colloca oggi, per la maggior parte dei paesi europei, al centro di una riflessione più generale sulle scelte di politica linguistica: preservazione della diversità delle lingue nelle società che si riconoscono come multilingui, rapporti tra lingua dello Stato e lingue altre (regionali, di minoranze, dell'immigrazione), valorizzazione e sviluppo delle capacità plurilingui degli attori sociali. Si tratta di aspetti che emergono nella messa a punto di *Profili di politica linguistica* di un paese o di una regione - che è una delle azioni della Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa - di cui il testo "*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*", elaborato da J.-C. Béacco e M. Byram per conto della stessa Divisione e sotto-titolato «*De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*» si occupa dettagliatamente e in maniera concretamente propositiva.

1.2. Riferimenti

1.2.1 La scuola come luogo di sviluppo personale e di socializzazione (tra altri)

Concepita come progetto e parola d'ordine possibile per una scuola capace di gestire la pluralità e trarne vantaggio in funzione di un progetto educativo, la nozione di *Bildung* (v. 2.2) potrebbe essere definita come **il contributo specifico della scuola allo sviluppo personale di un attore sociale.**

- «Contributo specifico» nella misura in cui lo sviluppo personale dell'attore sociale si realizza anche fuori dall'ambito dell'educazione scolastica.
- «Sviluppo personale» nella misura in cui l'evoluzione cognitiva, affettiva, etica e perfino fisica dell'individuo scolarizzato è evoluzione di una persona che sviluppa la sua autonomia man mano che crescono le sue capacità intellettive, le sue conoscenze e i suoi saper fare, la sua creatività, il suo spirito critico e il suo senso estetico.
- «Attore sociale» nella misura in cui questa persona è considerata capace di integrarsi e impegnarsi attivamente, come cittadino informato e responsabile e anche come agente economico competente, in un insieme sociale dato ma in costante trasformazione.

Nelle nostre società europee contemporanee, caratterizzate da forme diverse di pluralità e fortemente differenziate per la molteplicità dei ruoli sociali e dei profili individuali, la nozione di *Bildung* non rinvia certo ad una visione uniformante o «conformante» d'un ipotetico attore sociale ideale. Il progetto richiamato da questa nozione, nel quale convergono formazione e istruzione (v. 1.2.4) non ha come oggetto una riduzione della pluralità, ma vuole contribuire a forme d'integrazione olistica e dinamica di questa pluralità, sia a livello dell'individuo che della società.

La nozione di *Bildung* non può neanche implicare un allentamento delle tensioni legate ai diversi tipi di pluralità. Queste tensioni sono presenti nella scuola come fuori dalla scuola. Il modo in cui esse sono considerate, esplicitate e trattate dalla scuola contribuisce, se non a risolverle, quanto meno a preparare colui e colei che vengono scolarizzati ad averne una piena consapevolezza e soprattutto ad acquisire le capacità, le conoscenze e i valori che permetteranno loro di situarsi, di partecipare e di agire in questo gioco di tensioni e grazie ad esso.

A questo scopo, un ruolo determinante svolgono le lingue di scolarizzazione e le pratiche linguistiche della scuola, in stretto rapporto con gli approcci metodologici e le pratiche didattiche scelte.

I discorsi e i generi scolastici, che siano quelli propriamente legati al sistema educativo o quelli analoghi ai discorsi e generi prevalenti fuori dalla scuola, intersecano in modo parziale, in certi casi in misura più o meno estesa, le competenze linguistiche e i repertori discorsivi dei bambini e dei giovani scolarizzati. Lo sviluppo personale e la socializzazione sono strettamente legati all'estensione di questa sovrapposizione tra discorsi e generi scolastici e repertori e competenze degli apprendenti (v. 3).

1.2.2. Costruzione identitaria e costruzione / preservazione di un'identità nazionale

Secondo la definizione proposta dal QCER, la competenza plurilingue in quanto competenza di gestione di risorse e capacità linguistiche plurali (il repertorio plurilingue) è una, anche se costituita da numerose componenti; parimenti si può dire che ogni identità individuale è ad un tempo una e plurale. È una, per il fatto che l'individuo può gestirne le diverse sfaccettature avendo l'intima percezione di questa unità; è plurale nella misura in cui, oggi, ogni attore sociale fa parte di diverse reti, di diverse comunità, si riconosce ed è riconosciuto in molteplici ruoli.

La questione dell'identità è oggi al centro di molti dibattiti, non tutti concernenti direttamente i contesti scolastici; una riflessione sulla scuola non può certo ignorarli. Identità culturali varie, nuove appartenenze, fedeltà, lealtà identitarie: questi spiazzamenti, questi fattori di variazione che rimescolano le carte non sono riconducibili agli effetti della globalizzazione economica. Le istanze di socializzazione sono diverse (v. 1.2.4), forniscono agli individui punti di riferimento e segnali identitari a volte eterogenei, sprovvisti di coerenza interna, o anche tra loro contraddittori. L'uomo plurale, per riprendere un titolo del sociologo Bernard Lahire (Lahire 1998), non è necessariamente in armonia con se stesso. L'identità si costruisce e

si sviluppa in rapporto con l'alterità³; essa non si definisce più come semplice eredità, come trasmessa dal sangue e dal suolo, dalla continuità genetica o dall'ancoraggio territoriale.

Tale costruzione e tale trasformazione sul modo della pluralità non sono in contraddizione con la coscienza di un «sé» unico nella durata. E l'identità individuale, costruita nell'interazione sociale, è processo, storia, traiettoria, percorso, di cui l'educazione scolastica è una delle tappe e una delle fasi determinanti. In forza delle conoscenze che trasmette, delle competenze che sviluppa, delle visioni del mondo che propone, degli atteggiamenti e delle abitudini che contribuisce a determinare, dei valori che promuove, la scuola influisce sulle costruzioni identitarie. Il che non implica affatto un modellamento uniforme.

Dal XIX secolo in poi, uno dei ruoli dell'istituzione scolastica come servizio pubblico è stato di rafforzare la coscienza e l'unità nazionali. Ciò era importante soprattutto negli spazi politici europei segnati da lunghe serie di conflitti territoriali, di guerre imperiali, di spostamenti delle linee di frontiera. Nazione e popolo vengono identificati con una storia nazionale spesso idealizzata, con un territorio nazionale presentato come naturalmente definito e con una lingua nazionale che in quanto comune ha in sé una qualità unificatrice.

La situazione è diversa nell'Europa contemporanea. Da un lato, il riconoscimento e la protezione delle minoranze etniche e regionali, la valorizzazione dei diversi patrimoni di lingue e culture, dall'altro la riduzione dei poteri degli Stati-nazione⁴, presi tra affermazione delle regioni, istanze sopranazionali e una globalizzazione che non tiene certo conto di frontiere, influenzano profondamente la coscienza e il sentimento nazionali. Va da sé che queste evoluzio-

³ Una forte analogia con questo rapporto si ritrova in *Soi même comme un autre* del filosofo Paul Ricœur (Ricœur 1990).

⁴ Secondo l'enciclopedia *on line* Wikipedia: "Lo Stato-nazione è uno Stato che coincide con una nazione, cioè ci deve essere coincidenza tra una nozione di natura identitaria, il sentimento di appartenenza a un gruppo, la nazione, e una nozione di natura giuridica, l'esistenza di una forma di sovranità e di istituzioni politiche e amministrative che la esercitano, lo Stato. Una nozione come quella di «popolo» è stata generalmente associata a «nazione»".

ni sono fonte di tensioni identitarie: vi sono da una parte rigurgiti nazionalistici, rigetto dello straniero e in particolare del migrante e perfino conflitti aperti; d'altra parte dubbi e incertezze identitarie tra richiami alla lealtà locale, regionale, nazionale, europea e anche planetaria. In tutti i casi, l'educazione scolastica ridiventa una scommessa importante e la lingua di scolarizzazione (lingua nazionale / lingua dello Stato) deve anche ridefinire il suo posto in questo spazio identitario, accanto alle lingue regionali, alle lingue delle minoranze, alle lingue della migrazione. Nessuna politica linguistica educativa può trascurare, a livello nazionale, tutto quello che entra in rapporto con la costruzione delle identità individuali e con l'eterogeneità delle popolazioni scolastiche.

1.2.3. Socializzazione, educazione, scolarizzazione, istruzione

Ogni sistema educativo ha, tautologicamente, una finalità primaria di educazione, all'interno di una finalità più globale di socializzazione / individualizzazione dei giovani che accoglie. Che si tratti di educazione o di socializzazione / individualizzazione, la scuola non è la sola istanza sociale che interviene in questi processi finalizzati.

L'insieme può essere rappresentato come segue:

A. È possibile considerare il processo di socializzazione / individualizzazione come un processo di costruzione identitaria dell'attore sociale.

- a. Si tratta di un processo a lungo termine (non solo una socializzazione detta «primaria», familiare e di scolarizzazione iniziale).
- b. In tale prospettiva, come proposto in 1.2.2, l'identità è concepita come processo più che come prodotto compiuto della costruzione identitaria. Essa è anche considerata come legata al movimento di socializzazione / individualizzazione, che a sua volta è presentato come punto di collegamento delle due dimensioni: l'indi-

dualizzazione dell'attore sociale si realizza nella socializzazione e la socializzazione è contrassegnata, nelle società contemporanee, dall'emergere dell'individualizzazione.

- c. La distinzione tra «identità per sé» e «identità per l'altro» è da situare in rapporto a identità caratterizzabili come plurali (appartenenze e ruoli sociali multipli, repertorio identitario dinamico e evolutivo) e ad un tempo singolari (continuità di una traiettoria e «sentimento intimo» dell'essere sé).

B. Le istanze di socializzazione / individualizzazione sono diverse. Distinguiamo le seguenti, che rappresentano **contesti** specifici caratterizzati da **reti** e da **gerarchie di rapporti sociali** che utilizzano **tipi di discorsi** in specifici **domini**:

- a. **la famiglia**: la famiglia è il primo luogo di socializzazione⁵; essa è generalmente, ma non sempre, omogenea nei valori e nelle norme (esplicite o implicite, particolarmente per quanto attiene agli usi linguistici) che stabilisce o che contribuisce a far emergere, ma esistono differenze tra le culture e all'interno di una società e in molte famiglie, non solo nelle famiglie migranti, c'è l'esperienza «vissuta» della pluralità delle lingue per via della coesistenza di generazioni diverse o per scelte matrimoniali;
- b. **il gruppo di pari** (bambini, adolescenti, giovani) induce appartenenze e solidarietà che possono comportare codici e regole di funzionamento (anche qui, compreso tutto quanto riguarda le modalità di comunicazione; rileviamo che cellulare, SMS, e-mail e blogs contribuiscono a diversificare i perimetri, le forme di scambio e i modi di coesione dei gruppi di pari);
- c. **l'ambiente prossimo** (quartiere, villaggio, città, spazi rurali o

⁵ Per alleggerire le formulazioni, il termine «socializzazione» sarà utilizzato nel seguito di questa sezione come sinonimo di socializzazione / individualizzazione. Tuttavia, in alcuni contesti, nei quali l'accento è più fortemente messo sulla dimensione «individualizzazione» sarà utilizzato questo secondo termine per riferirsi alla doppia designazione.

urbani prossimi) contribuisce a una socializzazione implicita: il bambino che vive in un villaggio agricolo non ha la stessa esperienza dell'ambiente sociale di quello che vive in una periferia industriale o in un quartiere dormitorio. L'esposizione all'ambiente prossimo comporta anche dimensioni linguistiche molto variabili (comunicazioni sociali di vicinato, pubblicità e avvisi pubblici ecc.). La trasmissione / appropriazione di norme avviene in genere in maniera implicita;

- d. **la scuola:** non insistiamo qui su questa istanza, che è certamente centrale nell'ottica del presente studio. Ma è importante sottolineare che per gran parte dei bambini la prima scolarizzazione è un'esperienza di contatto con discorsi, generi testuali e norme di comunicazione che non appartengono al loro repertorio anteriore, e questo non solo quando la scolarizzazione avviene in una prima lingua diversa da quella della famiglia, ma nella maggior parte dei casi;
- e. **le comunità di appartenenza** - quelle di cui si fa parte - **o di riferimento** - quelle di cui si aspira a far parte; «comunità» rinvia a diversi ordini di raggruppamenti: comunità nazionale o regionale, comunità etnica, religiosa, comunità professionale, scientifica ecc. Un singolo attore sociale è di solito membro di diverse comunità, nelle quali può trovarsi, secondo i casi, più o meno coinvolto, più o meno attivo, più o meno costretto sul piano dei valori e di un'etica da rispettare, sul piano delle norme di comportamento e delle dimensioni linguistiche della sua partecipazione a questa o quella comunità di appartenenza (o di riferimento). Esistono spesso divergenze di valori, di norme tra comunità diverse e tra questa o quella comunità e altre istanze di socializzazione;
- f. **i media:** per una buona parte della popolazione dei vari paesi europei, e in particolare per i giovani, l'uso dei media (stampa, radio, televisione, internet, fino ai videogiochi, ai CD educativi e non) rappresenta uno dei vettori più importanti della socializzazione e della costruzione individuale, per l'informazione che forniscono, i passatempi che propongono, gli stereotipi e le

rappresentazioni sociali che fanno circolare, i modelli e supporti d'identificazione che veicolano, gli spazi che aprono su l'altrove e l'altro. Alcuni media (in maniera particolare internet) oggi hanno la proprietà di facilitare o provocare la creazione di comunità (v. sopra, lettera e) virtuali capaci di stabilire norme proprie e modalità di comunicazione specifiche, e perfino proprie regole di comportamento e un'etica interna;

- g. la mobilità:** in senso lato, che sia volontaria o più o meno imposta, la mobilità geografica, sociale, professionale, quella derivante dalle migrazioni di ogni genere e/o quella derivante da rischi e «spostamenti» di una traiettoria di vita, e infine quella, virtuale, offerta oggi dai media gioca un ruolo spesso determinante nel processo continuo di socializzazione / individualizzazione di un attore sociale. Questi diversi tipi di mobilità connotano profondamente i membri delle nostre società contemporanee. È superfluo ricordare che spesso esse comportano necessariamente apprendimenti, aggiustamenti, adattamenti, in particolare per quanto riguarda le capacità linguistiche degli attori sociali coinvolti.

Perché tornare su questi diversi tipi di socializzazione? Perché:

- ♦ gli attori sociali in divenire si costruiscono i repertori discorsivi plurali che li caratterizzeranno proprio attraverso le interazioni e le azioni che intraprendono in questi diversi contesti e in questi campi;
- ♦ sui repertori in via di costruzione, di cui i giovani scolarizzati sono già in possesso, la scuola innesta gli insegnamenti linguistici nonché gli altri insegnamenti veicolati attraverso la/e lingua/e. Insegnamenti legati contemporaneamente alle norme proprie della scuola (che variano secondo le culture educative), alle concezioni e ai modelli propri delle lingue e dei discorsi (v. sopra) e ai modi di espressione propri dei contenuti e delle tradizioni disciplinari;
- ♦ con o senza una assunzione esplicita delle acquisizioni anteriori

ed esterne, il progetto educativo della scuola consisterà nel mobilitare (seppure parzialmente e implicitamente), regolare e estendere i repertori esistenti; e questo, nella maggior parte dei casi, a vantaggio della prima lingua di scolarizzazione e in una delle sue varietà.

C. **L'educazione** è qui definita come un **modo di socializzazione finalizzata** (in forma più o meno esplicita) **dal progetto** (più o meno formale) **di una istanza data**. Tra le istanze di socializzazione / individualizzazione, famiglia e scuola sono per eccellenza istanze educative; lo stesso può avvenire della comunità, o dei media. In certe circostanze, in certe epoche, per certi popoli, la mobilità (per esempio, internazionale) ha potuto o può essere uno dei fattori dell'educazione (come per esempio nell'Europa classica, il *Grand tour* raccomandato ai giovani delle famiglie nobili o agiate)⁶.

Le istanze educative, tra cui la scuola, sono inoltre spazi di socializzazione implicita e informale, cioè luoghi in cui una socializzazione / individualizzazione avviene in aggiunta, spesso all'insaputa e a volte in opposizione rispetto a ciò che propone il progetto educativo dell'istituzione. In effetti, ci può essere complementarità, ma anche tensione o conflitto tra istanze diverse, o anche all'interno di una stessa istanza, tra educazione esplicita e socializzazione implicita (ad esempio, per il riferimento a valori o norme differenti)⁷.

D. L'educazione scolastica tende a coniugare:

- ♦ una **formazione**, volta verso finalità caratterizzabili in termini di sviluppo cognitivo, etico, affettivo, civico, estetico, critico dell'in-

⁶ Ci si potrebbe chiedere parimenti il ruolo che hanno giocato fino a poco tempo fa, come istanze educative, l'esercito, il convento o il seminario, o anche il sindacato o il partito politico.

⁷ Così ad esempio, un sistema educativo può inscrivere nel suo progetto una finalità di sviluppo progressivo dell'autonomia e del senso di responsabilità per gli alunni (educazione esplicita) e adottare delle modalità concrete di gestione della classe e di funzionamento scolastico che non lasciano alcuna iniziativa agli stessi alunni (socializzazione implicita).

dividuo scolarizzato

- ♦ e un'istruzione, volta all'appropriazione di conoscenze e allo sviluppo di capacità da parte dello stesso individuo.

Il processo / prodotto di questa combinazione può essere designato con il termine di *BILDUNG*, a patto però di assumere questa antica designazione nella sua dimensione olistica e umanistica, come sintesi originale e armoniosa di componenti diverse che disegnano il profilo di un attore sociale autonomo e nel contempo pienamente integrato in una collettività (vedi 2.1, sezione del capitolo 2 dedicata alla nozione di *Bildung*).

Formazione e istruzione sono viste, l'una e l'altra, nel processo educativo, come l'effetto di un doppia modalità: quella della trasmissione (da parte delle istanze educative) e quella della costruzione (da parte degli apprendenti); è chiaro che le due modalità sono complementari e interagenti tra loro.

Proponiamo di ricapitolare le nozioni e le relazioni tra le nozioni sopra definite nello schema che segue (Quadro 1).

Quadro 1

SOCIALIZZAZIONE / Individualizzazione

- ♦ (costruzione identitaria dell'attore sociale) Processo a lungo termine (non solo socializzazione cosiddetta «primaria»)
- ♦ **identità** per sé / identità per l'altro, poste anch'esse più come **processo** che come prodotto
- ♦ **identità** considerata ad un tempo come **plurale** (multi-appartenenze, repertorio identitario dinamico) e **singolare** (continuità e ipseità).

Istanze di socializzazione:

- ♦ famiglia
- ♦ gruppo dei pari
- ♦ ambiente prossimo (spazi vicini)
- ♦ **scuola**
- ♦ comunità (di appartenenza / di riferimento) (nazionali, regionali, minoritarie, etniche, religiose, socio-economiche, professionali, scientifiche...)
- ♦ media
- ♦ spostamenti e ambienti distanti (mobilità geografica, economica, sociale)

Istanze di socializzazione che presentano **norme** (implicite o esplicite) diverse e che sono caratterizzate anche da **varietà linguistiche** (lingue, varietà di lingue, generi discorsivi) spesso distinte. Possibilità di tensioni / conflitti tra queste norme diverse.

EDUCAZIONE

- ♦ **modo di socializzazione finalizzata**, in modo più o meno esplicito, dal **progetto** più o meno formale di una **data istanza**
- ♦ famiglia e scuola sono istanze educative per eccellenza; può essere così anche per questa o quella comunità, o per i media
- ♦ le istanze educative sono inoltre spazi di socializzazione implicita e informale
- ♦ si può verificare **complementarità**, ma anche **tensione o conflitto** tra istanze, o anche, all'interno di una stessa istanza, tra educazione esplicita e socializzazione implicita (ad esempio, per via di norme differenti).

EDUCAZIONE SCOLASTICA

Tende a coniugare:

- ♦ una **FORMAZIONE** (volta verso finalità caratterizzate soprattutto in termini di **sviluppo** cognitivo, etico, affettivo, civico, estetico, critico dell'**individuo** scolarizzato)
- ♦ e un' **ISTRUZIONE** (volta verso l'**appropriazione di conoscenze** da parte dello stesso individuo).

Il processo / prodotto di questa combinazione può essere designato con il termine **BILDUNG**, assumendo questa antica designazione nella sua dimensione olistica e umanistica, come sintesi originale e armoniosa di componenti diverse che disegnano il profilo di un **attore sociale** autonomo e nel contempo pienamente integrato in una collettività.

Formazione e istruzione sono viste, l'una e l'altra, nel processo educativo, come l'effetto di un doppia modalità, quella della **trasmissione** e quella della **costruzione**.

1.2.4. Finalità generali e risultati attesi dell'educazione scolastica

Il quadro 2 è proposto con prudenza e a fini di discussione, a complemento del quadro 1, del quale riprende gli elementi e i concetti che si riferiscono all'educazione scolastica. Le scelte complementari che vengono prospettate possono essere così chiarite:

- ♦ Le **finalità** del processo sono collocate sotto le categorie molto generali di «**valori e principi**» da una parte, di «**conoscenze e capacità**» dall'altra. Si pensa che le finalità di socializzazione e individualizzazione del progetto educativo possono essere riunite sotto questi metatermini. Il processo e la finalità globale di *Bildung* attivano e integrano queste diverse dimensioni.
- ♦ **L'educazione scolastica** come **formazione** e come **istruzione** mette in moto e costruisce dei **saperi**, dei **saper fare**, degli **atteggiamenti** e delle **disposizioni** e sottende l'esistenza e lo sviluppo di un **saper apprendere**⁸. Qui l'originalità relativa consiste nel fatto che sia la formazione (sviluppo dell'individuo) che l'istruzione (acquisizione di conoscenze) sono viste come correlate a saperi, saper fare, disposizioni e atteggiamenti.
- ♦ I **risultati attesi** riguardano **l'attore sociale come individuo responsabile, dotato di competenze e di culture relative a diversi campi** trattati generalmente dall'educazione scolastica (culture e competenze etiche, civiche, estetiche, scientifiche, tecniche, linguistiche, fisiche).

La distinzione e la correlazione di competenze e culture che potremmo dire in tal modo «sitate» sono una forte componente concettuale (sottoposta a critica) dei riferimenti-quadro qui proposti.

⁸ Non ci stupiremo nel ritrovare qui le componenti del modello adottato dal QCER per le lingue e anche da molte altre caratterizzazioni dei dispositivi scolastici.

Nota complementare al punto 1.2.4:

Il termine «cultura» è qui usato al plurale, come pure il termine «competenza», in quanto declinato (come «competenza») in ambiti diversi dell'educazione scolastica: cultura etica, cultura civica, cultura scientifica, cultura tecnica, cultura estetica, cultura fisica, cultura linguistica...

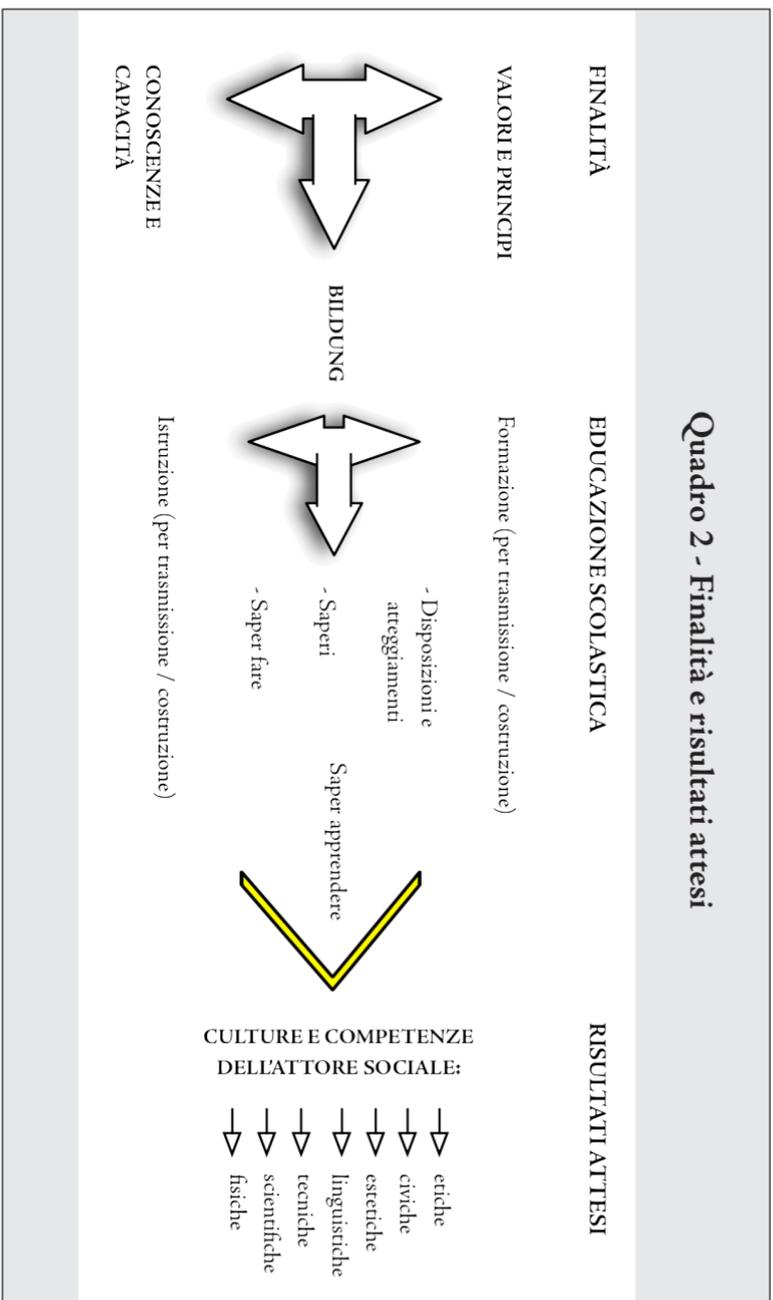
Cultura e competenza sono considerare come costruire, l'una e l'altra, da saperi, saper fare, disposizioni / atteggiamenti; ma se competenza rinvia più nettamente a capacità di agire, cultura si riferisce piuttosto a modi di vedere, sentire e rappresentare. Cultura tecnica e competenza tecnica non si confondono, così come non si confondono cultura estetica e competenza estetica; l'importante è non opporle dal momento che le si considera come strettamente legate e fondate, sia l'una che l'altra, su saperi, saper fare, disposizioni e atteggiamenti, capacità di affrontare il nuovo.

Attraverso questa distinzione e questo legame, si vorrebbe postulare che:

- l'educazione scolastica costruisce non solo competenze ma anche altro; e però lo fa utilizzando, per così dire, lo stesso tipo di ingredienti;
- le culture costruite dalla scuola sono legate ai settori «disciplinari» riconosciuti dalla scuola (ciò non significa che qui si vuole negare quanto è riconducibile a o è originato da altre istanze di socializzazione);
- culture e competenze plurali si integrano nell'attore sociale inteso come individuo responsabile.

È evidente che la corrispondenza con le discipline non è a senso unico. Così ad esempio il contributo della letteratura non si limita allo sviluppo di competenza e di cultura estetiche, ma si estende anche al versante linguistico (competenza e cultura linguistiche) e perfino, secondo una certa tradizione, all'etica e al senso civico.

Quadro 2 - Finalità e risultati attesi



1.3. Le lingue nell'educazione scolastica

- ♦ **Tutte le lingue presenti a scuola**, sia a livello di curricolo formale, sia in base alla composizione della popolazione scolastica, potenzialmente o praticamente, sono per tutti i soggetti scolarrizzati **lingue di socializzazione**; e ciò per il fatto che contribuiscono tutte, ognuna a diverso titolo, allo sviluppo cognitivo, affettivo, sociale, culturale, cioè alla costruzione identitaria di ciascun individuo che entra nel sistema educativo⁹. Inoltre, **tra queste lingue**, quelle facenti parte del curricolo o comunque riconosciute dall'istituzione scolastica¹⁰, sono **lingue dell'educazione** e sono quindi in relazione con le finalità perseguite. Tra le lingue dell'educazione, la **lingua principale di scolarizzazione** non solo è insegnata come materia, ma serve anche come veicolo per l'insegnamento di altre discipline ed è quella che occupa un posto centrale nel progetto della scuola.
- ♦ Nell'insieme di queste lingue, **un posto particolare nello sviluppo, la formazione e l'istruzione degli allievi** occupano **la o le prima(e) lingua(e) del bambino**, quella(e) della sua prima socializzazione familiare e comunitaria, e **la o le lingua(e)**

⁹ Così, in una scuola in cui bambini di origine straniera usano, negli spazi di ricreazione o anche in classe, una prima lingua che non fa parte del curricolo scolastico, quest'uso concorre al loro processo di socializzazione, ma influenza anche, per quanto poco, quello degli altri bambini (anche solo attraverso il rispetto o il rifiuto o l'indifferenza di fronte a questa manifestazione «straniera»). Si noti inoltre che queste lingue non curricolari possono essere oggetto di attenzione, durante le attività didattiche (per esempio, se l'insegnante chiede al bambino: Questo, come si dice nella tua lingua?) e trovare posto tra le lingue dell'educazione scolastica, secondo le opzioni didattiche, in maniera puntuale o fugace o sistematica. È proprio questo che avviene attraverso l'uso di certe procedure come quelle dette di «Sensibilizzazione alle lingue» o con l'introduzione del Portfolio Europeo delle Lingue, nel quale la biografia linguistica e il passaporto permettono ai ragazzi di riconoscere le(a) loro lingue(a) in una pratica integrata agli obiettivi educativi della scuola.

¹⁰ Per esempio, lingue di bambini immigrati insegnate a questi bambini, eventualmente, in una fascia oraria extrascolastica, ma per iniziativa dell'istituzione o con il suo accordo.

principale(i) di scolarizzazione, quella(e) che opera(no) come veicolo principale dell'istruzione nelle varie discipline (a parte, in genere, le lingue «straniere»).

- ✦ Non c'è sempre coincidenza tra prima(e) lingua(e) dell'alunno e lingua(e) principale(i) di scolarizzazione. Non solo per via dell'esistenza di minoranze regionali o etniche, ma anche a causa dei movimenti migratori economici, professionali o originati da bisogno di rifugio e asilo.
- ✦ Per quanto riguarda il sistema linguistico, anche nel caso in cui la lingua «materna» dell'alunno¹¹ è anche lingua principale di scolarizzazione, le varietà, i discorsi, i generi e le norme degli usi scolastici sono spesso distinti o distanti dalle varietà, dai discorsi, dai generi e dalle norme che lo stesso bambino incontra nel suo ambiente extrascolastico (cfr. 1.2.3 B).
- ✦ Nella maggior parte dei sistemi educativi, esiste una sola lingua di scolarizzazione e questa lingua ha lo status ufficiale di **lingua nazionale** o **lingua dello Stato**¹². Ma l'Europa presenta anche contesti che offrono ben altre situazioni, come ad esempio:
 - la lingua principale di scolarizzazione è una **lingua regionale** o una **lingua di minoranza**, mentre la lingua nazionale è insegnata come materia e può anche progressivamente diventare lingua veicolare per l'insegnamento di altre discipline;
 - **due lingue ufficiali**, di cui l'una nazionale l'altra regionale o di minoranza, possono servire tutte e due o in misura più o meno

¹¹ Per motivi di leggibilità grafica, d'ora in poi nel testo sarà in genere lasciato al singolare «prima lingua» o «lingua materna»; ciò non significa che sarà trascurato il caso in cui il bambino, nel suo ambiente extrascolastico, può trovarsi esposto a due o anche a più di due prime lingue (famiglie miste, variazioni generazionali, «caretaker» o aiuto domestico che parla una lingua diversa da quella dei genitori ecc.).

¹² Le situazioni variano anche per il fatto che una lingua regionale può essere riconosciuta come lingua di una nazione (a livello regionale o nazionale) all'interno di uno Stato. E l'espressione «lingua dello Stato» non sempre chiarisce la situazione, perché certi Stati europei sono ufficialmente bi- o multilingui e riconoscono parecchie lingue nazionali / ufficiali.

- equilibrata come lingue veicolari, per l'insegnamento delle discipline, dando luogo a un insegnamento bilingue;
- una **lingua straniera** serve, in certa misura e con modalità varie, come lingua veicolare per un **insegnamento bilingue**. In questa situazione d'insegnamento bilingue, la lingua straniera diventa, per quanto limitatamente, seconda lingua di scolarizzazione.
 - ♦ La lingua principale di scolarizzazione, che sia nazionale, regionale o di minoranza, si presenta nel curriculum sotto tre aspetti:
 - come disciplina scolastica distinta e riconosciuta, con un suo programma o syllabo: **lingua come disciplina o materia scolastica**; il suo syllabo comporta quasi sempre tre componenti, variamente dosati in funzione delle tradizioni e delle culture educative o delle riforme del momento: a) esigenze o risultati attesi valutabili a livello di padronanza linguistica e comunicativa sia allo scritto che all'orale; b) saperi sulla lingua e i discorsi (metalinguistici, metadiscorsivi); c) contenuti culturali inerenti un corpus letterario, che sia o no riconducibile a un «canone» stabilito di opere riconosciute, a partire dal quale si sviluppi un lavoro sui generi, i procedimenti, gli stili ecc.
 - come veicolo d'insegnamento di altre discipline, **lingua d'insegnamento o lingua trasversale al curriculum**;
 - come principale mezzo linguistico di trasmissione formale o implicita dei valori e delle norme della società / comunità (nazionale, regionale, minoritaria) considerata; in tal modo essa svolge pienamente il ruolo di **lingua principale della socializzazione e dell'educazione in contesto scolastico**, tenendo comunque presente che: a) la socializzazione e l'educazione passano anche attraverso istituzioni e reti altre rispetto al sistema educativo, b) come abbiamo detto prima, tutte le lingue presenti a scuola contribuiscono più o meno alla socializzazione di quelle o quelli che vi sono accolti.
 - ♦ Due tratti particolarmente determinanti caratterizzano la lingua di scolarizzazione:

- È la lingua nella quale avviene per la maggior parte dei bambini l'ingresso formale nello scritto (al di là di quel che può essere la prima alfabetizzazione - nel contesto familiare o in altri contesti). Grafia, scrittura, lettura sono obiettivi importanti della scolarizzazione iniziale e la scuola primaria si identifica in primo luogo come scuola dell'accesso a una forma secondaria di simbolizzazione linguistica. Questa focalizzazione sullo scritto rinforza il ruolo centrale della lingua principale nel dispositivo educativo¹³. È anche per via del monopolio dello scritto che la lingua principale opera come veicolo privilegiato e spesso unico nella costruzione dei saperi disciplinari in contesto scolastico.
- In forza della normalizzazione e della standardizzazione formali che vengono associate allo scritto, questa lingua non solo è considerata **lingua comune**, in quanto lingua della comunità scolastica nel suo normale funzionamento, ma viene (rap)presentata anche come **una e unificata**, a prescindere dalle varietà che di fatto essa comporta, anche nei suoi usi scolastici. Grazie alla scuola e allo scritto, essa si trova «oggettivata» e a volte sacralizzata come lingua di Stato, come lingua nazionale, in un sistema considerato omogeneo e unificante, fattore e garante di coesione e di appartenenza collettiva¹⁴.

La combinazione di questi tratti produce spesso, come effetto, una visione e delle pratiche normative della lingua comune di scolarizzazione, che possono provocare forme di insicurezza linguistica, frequenti soprattutto negli apprendenti provenienti da ambienti svantaggiati o da contesti di immigrazione.

¹³ Ruolo ancor più rafforzato dalle rappresentazioni dominanti secondo cui introdurre in parallelo le forme scritte di altre lingue (straniere, minoritarie, regionali, native o ereditarie) disturberebbe l'apprendimento e perfino lo sviluppo cognitivo del bambino, soprattutto laddove si tratti di sistemi grafici diversi da quello della lingua principale di scolarizzazione.

¹⁴ Da qui una doppia resistenza, in molti ambienti, all'introduzione di una lingua e di uno scritto «altri», per motivi inerenti allo sviluppo e al supposto interesse del bambino, in aggiunta a quelli relativi al successo nell'integrazione sociale.

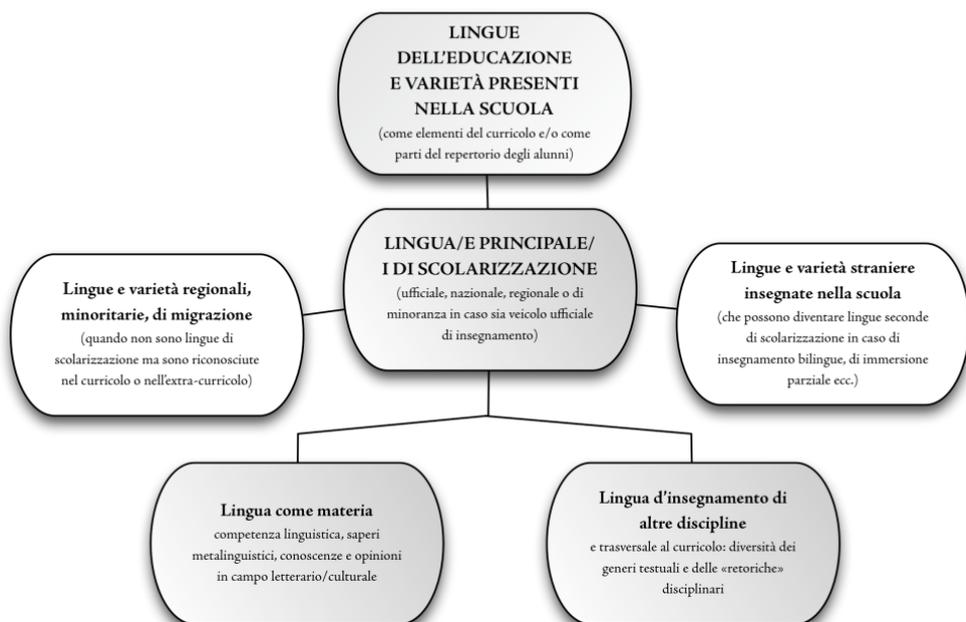
- ♦ Nel caso in cui la lingua principale di scolarizzazione sia lingua regionale o di minoranza all'interno di uno Stato nel quale la lingua nazionale / lingua di Stato è d'altronde ufficiale, dominante e indispensabile per l'accesso a certe istituzioni (per esempio, l'università) o a certe funzioni (per esempio, il pubblico servizio), possono verificarsi sia complementarità sia tensioni tra le due lingue di scolarizzazione. Complementarità e tensioni in termini di legittimità per quanto riguarda le lingue in se stesse, di lealtà nei riguardi degli utenti, di politica linguistica in relazione alle diverse istanze responsabili. E questo, sia per la dimensione «lingua d'istruzione, lingua trasversale al curriculum», sia *a fortiori* per la dimensione «lingua di socializzazione e dell'educazione» come materia.
- ♦ I casi richiamati, di possibile giustapposizione o di compenetrazione di lingue di scolarizzazione, non si collocano soltanto al livello intranazionale. Essi possono trovarsi, *mutatis mutandis*, all'interno di insiemi integratori più vasti, quali gli Stati federali o confederali (come l'India) o le entità geopolitiche come l'ex Unione sovietica.
- ♦ Più generalmente,
 - se, da una parte, si ritorna al punto di partenza di questa sezione e si considerano tutte le lingue, non solo **della** scuola ma anche **nella** scuola, come lingue di socializzazione e, almeno alcune, lingue di educazione in contesto scolastico,
 - e se, d'altra parte, l'educazione scolastica è ormai pensata, tra l'altro, come un'educazione plurilingue e un'educazione al plurilinguismo che contribuisce alla cittadinanza democratica, alla coesione sociale e alla costruzione identitaria, il problema è di determinare, in questo insieme e in questa prospettiva, il posto specifico della(e) lingua(e) principale(i) di scolarizzazione, considerandone il peso e le molteplici funzioni nei sistemi educativi.

È proprio in relazione a queste opzioni che ci si deve interrogare sulla pertinenza e sulla fattibilità di un Documento di riferimento per le lingue dell'educazione, che risulti più integratore del QCER.

Verso un quadro riepilogativo:

QUADRO 3

LINGUE NELLA SCUOLA E LINGUE DELLA SCUOLA



Questa modalità di rappresentazione, implicitamente, fa emergere che

- tutte le lingue presenti nella scuola non sono automaticamente lingue della scuola e quindi lingue dell'educazione scolastica; l'istituzione scolastica non può certo prendere in considerazione, in maniera ufficiale nei programmi, tutte le lingue e varietà di cui sono portatori i/le giovani scolarizzati/e, in base ai repertori che hanno acquisito prima (e fuori) della scuola; è invece plausibile che anche le lingue non riconosciute all'interno del curriculum scolastico trovino posto e voce nelle pratiche a livello delle classi o degli strumenti didattici, così come negli spazi scolastici e non

solo in quelli ricreativi (esposizioni e testi o *affiches* nei corridoi ecc.). Per gli alunni interessati, esse possono poi anche avere uno spazio nell'orario scolastico (accesso tecnologico su internet, video e altri programmi in biblioteca o nel centro di documentazione ecc.). La visibilità data alle lingue non curricolari è importante non solo per l'autostima e l'immagine identitaria dei giovani che hanno quelle lingue nel loro repertorio, ma anche per le modalità di porsi in relazione con l'alterità da parte degli altri giovani che non conoscono quelle lingue; l'educazione plurilingue¹⁵ si fa anche attraverso la valorizzazione «quotidiana» della pluralità e delle risorse che essa offre¹⁶;

- ♦ tutte le lingue presenti nella scuola sono diversamente catalogabili e hanno statuti diversi per l'istituzione scolastica, ma costituiscono un insieme al cui interno possono verificarsi spostamenti e movimenti circolari: una lingua regionale può essere o può diventare lingua principale di scolarizzazione, così come una lingua straniera può servire, in parte o in tutto, in forma stabile o temporanea, per l'insegnamento di altre discipline; dal punto di vista dell'apprendente, la lingua «straniera» insegnata a scuola può essere la prima lingua per alcuni alunni (famiglie «miste» o residenti in un paese straniero), la lingua principale di scolarizzazione può essere «lingua sconosciuta» per quasi tutti i bambini

¹⁵ Si distinguono qui due tendenze spesso dominanti, richiamate alle note 13 e 14. Il che non vuol dire che i punti di vista siano inconciliabili.

¹⁶ Il riconoscimento e l'accoglienza dell'identità dell'altro (in questo caso attraverso la valorizzazione e l'accoglienza del suo repertorio linguistico e culturale di provenienza) sono, come generalmente si pensa, il miglior modo per raggiungere una vera integrazione, per di più se si considera che una identità che non si sente minacciata accoglie gli elementi di alterità della società che l'accoglie. Come scrive Amin Maalouf (1998, 51): "*C'è costantemente, nell'approccio che mi è proprio, un'esigenza di reciprocità – che è ad un tempo attenzione all'equità e attenzione all'efficacia. In questo spirito, avrei voglia di dire prima «agli uni»: Quanto più vi impregnate della cultura del paese che vi accoglie, tanto più potrete impregnarlo della vostra; poi «agli altri»: Quanto più un immigrato sentirà rispettata la sua cultura di provenienza, tanto più si aprirà alla cultura del paese che lo accoglie.*"

- che entrano a scuola (scolarizzazione totalmente in lingua «seconda» in questo o quel paese africano ex colonia);
- ♦ nell'artificiosità della rappresentazione schematica sopra proposta, la lingua principale di scolarizzazione, quale che sia, appare come il punto di equilibrio centrale e l'asse portante dell'insieme delle lingue della scuola. Ciò non sorprende. Le pagine precedenti, e il progetto stesso nel quale questo documento rientra, tendono infatti a sottolineare la posizione particolare e le funzioni determinanti della lingua di scolarizzazione – giustamente detta «principale» – per la riuscita del progetto educativo e per il successo dei giovani che frequentano la scuola. È in questo principalmente (anche se non esclusivamente) che si evidenziano le mire relative alla coesione e all'inserimento sociale, come, in modo complementare, quelle relative alla trasmissione e all'apertura culturali. Ma si può aggiungere, e non è una banalità, il ruolo altrettanto decisivo della lingua principale di scolarizzazione in un'ottica di educazione plurilingue. Lungi dall'essere appannaggio delle sole lingue straniere o di altre lingue, questa educazione plurilingue dipende anche quasi in modo costitutivo, dal modo in cui la lingua principale è collocata e trattata nell'insieme del dispositivo scolastico¹⁷;
 - ♦ una questione centrale è, evidentemente, il rapporto tra la lingua principale di scolarizzazione e le lingue e le varietà presenti nei repertori degli alunni scolarizzati. Sia nel caso di migranti, sia nel caso di svantaggiati, tra i loro repertori linguistici e la lingua di scolarizzazione possono esistere divari molto forti; tali diva-

¹⁷ È chiaro che la nozione di competenza plurilingue, così come è presentata nel QCER, include la prima lingua e la lingua principale di scolarizzazione; è chiaro inoltre che questa inclusione è sviluppata nel testo *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe*, dove si sottolinea che l'educazione plurilingue non è riconducibile solo agli insegnamenti, ai programmi e alle pratiche di lingue, ma concerne anche discipline a volte dette «non linguistiche». Resta il fatto che, nel contesto della formazione scolastica e anche rispetto alle discipline non linguistiche, il veicolo comune e trasversale è senza dubbio la lingua principale dell'educazione scolastica plurilingue.

ri possono evidenziarsi in termini di conoscenze e di livello di padronanza linguistica, in termini di norme d'uso, di gestione discorsiva, di familiarità con l'uno o l'altro genere testuale di tipo scolastico. La pluralità e l'eterogeneità ormai frequenti nelle popolazioni scolastiche sono state già più volte sottolineate, come anche sono state evidenziate le difficoltà che ne derivano per culture educative ancora ferme ad altri modelli.

Le opzioni che si presentano sono riconducibili ai tre casi che seguono:

- Non cambiare fundamentalmente nulla e mantenere le esigenze e i programmi da tempo sperimentati, considerando che è il modo migliore e più giusto per dare ai giovani provenienti da migrazione o da ambienti svantaggiati il possesso di strumenti culturali che permetteranno loro di integrarsi e di progredire in una società in cui le competenze linguistiche e una certa forma di cultura generale sono sempre più necessarie.
- Adottare una strategia di compensazione, insistendo sulle norme e i discorsi relativi alla lingua come materia, nelle sue dimensioni formali, comunicative e riflessive, dando peso variabile a questi diversi aspetti e facendo passare in secondo piano sia le dimensioni culturali (letterarie o di altra natura) considerandole quindi come meno indispensabili, sia l'offerta di altre lingue, specialmente le lingue straniere.
- Orientarsi verso concezioni curriculari e metodologie che puntano a una maggiore integrazione, che tendono a far emergere aspetti trasversali e aperture all'interno di una visione più globale e più economica¹⁸ dello sviluppo di capacità e di conoscenze linguistiche e culturali. È in questa prospettiva che si colloca l'educazione plurilingue e la sfida allora è non solo nel mostrare che quest'ultima non è riservata ad una utenza scelta e a una sorta di élite scolastica, ma proprio nel postulare che questo modello

¹⁸ Nel senso di un'economia curricolare e di un migliore rapporto costo/efficacia.

di educazione può meglio servire e convenire, rispetto ad altri, alla scolarizzazione dei giovani che possono trovarsi in difficoltà nel contesto educativo e poi nella vita sociale.

- Qui non si ha la pretesa di separare nettamente queste diverse opzioni, tanto più che esse possono coesistere in uno stesso sistema educativo, secondo indirizzi o fasi del corso di studi, e possono dar luogo ad approcci misti. Ma nella misura in cui le due prime opzioni sono più frequenti e più familiari, gli sviluppi successivi, coerentemente con i principi e le finalità sopra richiamati, si riferiscono piuttosto alla terza via, che non è certo da considerare la più agevole.

2. Opzioni e principi per un *DERLE*

2.1 Le lingue dell'educazione e l'educazione plurilingue come approcci strategici

Mentre il QCER affronta aspetti generali relativi all'apprendimento, all'insegnamento e alla valutazione in una prospettiva essenzialmente tecnica, un *Documento europeo per le lingue dell'educazione (DERLE)*, che si occupi della lingua come disciplina d'insegnamento, della lingua come veicolo d'insegnamento di altre discipline e delle lingue straniere, dovrà affrontare sicuramente molte questioni più complesse, tra cui le più importanti sono (Vollmer 2006): la questione *Bildung* per le lingue dell'educazione (v. 2.2); la costruzione d'identità plurali attraverso le pratiche linguistiche e l'educazione; lo sviluppo personale e l'autonomia dell'apprendente; lo sviluppo cognitivo in rapporto con l'apprendimento linguistico; la conoscenza e il riconoscimento di tradizioni linguistiche e culturali diverse; le scelte linguistiche legate ad usi funzionali o a uno specifico dominio; la creatività estetica e letteraria; le varietà linguistiche (e le relazioni tra varietà); la riflessione sul linguaggio e le lingue (le lingue come sistema, come evoluzione, come discorso e formazione discorsiva, come strumento di comunicazione e capitale sociale); il bilinguismo e la sua estensione a profili plurilingui; la partecipazione, l'inclusione e la coesione sociale; lo sviluppo di una competenza interculturale; gli handicap cognitivi, sociali o culturali di certi gruppi di apprendenti e i modi di superarli in tempo. E oltre a tutte le questioni precedenti, tre altri settori interessano un eventuale *DERLE* (Vollmer 2006):

- *L'insegnamento della letteratura e di altri tipi di testi* (cioè: studiare le opere del canone e della letteratura «nazionale»; sviluppare l'immaginario e la competenza di valutazione letteraria; fare l'esperienza di una forma di lavoro sulla lingua tra le più ricche; stimolare la riflessione sulla lingua, non tanto come sistema grammaticale quanto come gioco di procedimenti retorici e stilistici).
- *L'importanza della lingua come veicolo di insegnamento di altre discipline*, quali che siano i dispositivi educativi; e qui si pongono diverse domande: Il linguaggio può veramente costruirsi attraverso usi meramente finalizzati? Quali effetti produce sull'apprendimento quel che è richiesto per una comunicazione propria di certi compiti o di un dominio? Quali sono i rapporti tra le forme verbali e le forme non verbali delle rappresentazioni mentali e del trattamento delle informazioni? In che modo contribuiscono allo sviluppo cognitivo le lingue naturali e/o il ricorso ad altri sistemi semiotici, in ognuno dei contesti disciplinari di specializzazione? Come descrivere e valutare il progresso di una competenza di comunicazione in un settore disciplinare specifico?
- *Le implicazioni sul piano della costruzione curricolare* delle questioni relative alle lingue dell'educazione. In quanto tale, il « [...] nuovo strumento dovrebbe contenere un riferimento esplicito all'insegnamento delle lingue seconde e straniere in modo da fornire una visione complessiva dell'apprendimento e del curriculum linguistico».

Nello sviluppo di un documento europeo di riferimento, una concezione così ampia delle lingue, del loro uso e dell'educazione linguistica non può certo accontentarsi di un approccio meramente tecnico o tattico alle lingue dell'educazione. La visione complessiva deve essere strategica: da un canto, nel modo di concepire l'educazione linguistica e le lingue dell'educazione, d'altro canto riguardo al principio stesso di una metodologia di elaborazione di un *DERLE*.

A. Lingue dell'educazione e educazione plurilingue in una prospettiva strategica. Come già sopra sottolineato, le lingue dell'educazione e l'educazione plurilingue svolgono un ruolo importante nella *strutturazione di saperi, saper fare, atteggiamenti, comportamenti e valori che non sono solo legati alle lingue*. L'educazione linguistica contribuisce allo sviluppo personale, alla costruzione di identità plurali, alla riflessione e all'apprendimento autonomi come allo sviluppo cognitivo. Tutti aspetti che appaiono fondamentali per rafforzare le identità, la partecipazione civile, l'inclusione e la coesione sociali. Si tratta quindi di un progetto educativo a lungo termine, complesso e flessibile e che, in quanto tale, rientra in una *visione strategica*.

A.1. A livello di sistema. In una prospettiva strategica, l'educazione plurilingue, *a livello di sistema*, dovrebbe almeno prendere in considerazione le fasi seguenti, che sono tipiche di ogni approccio di tale natura:

- Analizzare la situazione esistente dell'educazione linguistica, cioè le caratteristiche principali in Europa o in un dato paese (legislazione e regolamenti vigenti; testi e azioni relativi alla politica linguistica, all'interno e all'esterno del sistema educativo; natura del curriculum, degli obiettivi educativi, dei materiali d'insegnamento, del corpo insegnante e della sua formazione iniziale e continua; risorse disponibili nelle classi; competenze degli alunni; stato della ricerca ecc.). In altri termini, si tratta di chiarire se nel contesto considerato è possibile raggiungere obiettivi ampi quali il sostegno allo sviluppo di identità plurali e di una competenza interculturale oppure se ci si può limitare essenzialmente al semplice apprendimento di una o più lingue.
- Identificare i punti di forza, di debolezza, le possibili aperture e gli ostacoli, in modo da identificare i bisogni e le priorità *hic et nunc*.
- In funzione dei bisogni e delle priorità, definire una strategia e delle opzioni per interventi nel campo specifico.
- Proporre la strategia e le azioni da intraprendere alla discussione

- e alla valutazione per ricercare un accordo.
- Pianificare e mettere in atto la strategia.
 - Accompagnare il processo, verificare i risultati e procedere agli aggiustamenti e ai miglioramenti necessari.

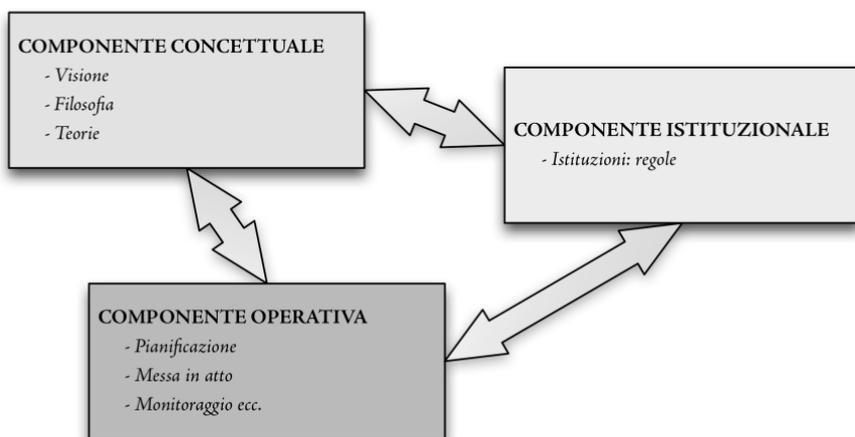
A.2. A livello dell'individuo. *L'approccio strategico vale anche in prospettiva individuale.* Oltre all'acquisizione di saperi, saper fare e atteggiamenti legati a questa o quella lingua, l'educazione linguistica consiste nell'articolare al meglio educazione scolastica e pratiche sociali contribuendo allo sviluppo personale e preparando all'inserimento civile e professionale nella società. Perciò, a livello d'individuo, un approccio strumentale e tecnico all'educazione linguistica ci appare insufficiente. Gli apprendenti sono soggetti del loro apprendimento e dovrebbero quindi sviluppare delle strategie a breve, a medio e a lungo termine per quanto riguarda la loro educazione linguistica. Strategie simili a quelle relative al sistema, ma naturalmente integrate in un progetto personale. Rispetto alle diverse fasce d'età, la scuola ha un ruolo determinante da svolgere per sostenere gli allievi nello sviluppo delle loro strategie e dei loro piani individuali. Strategie e piani dovrebbero fondarsi sulla conoscenza e sulla piena consapevolezza del ruolo positivo che può avere una educazione linguistica e un uso delle lingue fondati su valori per garantire la coesione sociale e la comprensione reciproca. In questa prospettiva, i piani di sviluppo individuale ripercorrono tutta la gamma di strategie, quali l'auto-analisi, l'auto-valutazione, la pianificazione, l'attivazione, la gestione e la verifica del processo di sviluppo personale. Tutti gli aspetti sopraelencati potrebbero servire a comporre una matrice di sviluppo adattabile alle capacità, alle attese e alle sensibilità di ogni individuo.

B. Un DERLE in una prospettiva strategica. Se le lingue dell'educazione e l'educazione linguistica dovrebbero essere affrontate da un punto di vista strategico, non fosse altro che per coerenza scientifica e realismo pratico, sarebbe proficuo adottare un approccio simile nella *metodologia di elaborazione e di messa in atto di un*

Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione (DERLE). Praticamente, la strategia dovrebbe comportare almeno le tre componenti seguenti (figura 1):

- Una componente concettuale comprendente la visione d'insieme, la filosofia e gli aspetti teorici – in particolare relativamente alla lingua e alla letteratura – sottesi al progetto complessivo; l'opzione che qui si sceglie è il modello dell'educazione per tutta la vita, poggiante sui valori educativi di *Bildung* e di cittadinanza democratica;
- Una componente istituzionale comprendente le istanze istituzionali e i dispositivi connessi con l'elaborazione e la messa in atto di un DERLE;
- Una componente operativa comprendente le strategie, i piani d'azione, le tappe e i meccanismi grazie ai quali un DERLE può essere attivato.

Figura 1



B.1. Componente concettuale. La componente concettuale di un *DERLE* mira essenzialmente a:

- ✦ elaborare un quadro generale definito negli obiettivi, nelle procedure e nei risultati attesi;
- ✦ giungere a una visione e a una filosofia complessiva del progetto, che sia comprensibile per i partner e i destinatari coinvolti;
- ✦ concepire una strutturazione e un *format* appropriati per un *DERLE* (struttura: obiettivi, contenuti, attivazione, processo e valutazione; *format*: virtuale – per esempio – comunità di pratiche, forum elettronico per il *DERLE* vs prodotti concreti come documenti, materiali didattici, libretti ecc.).

B.2. Componente istituzionale. In termini di strutture istituzionali, un *DERLE* deve distinguere e precisare le seguenti funzioni:

- ✦ Sviluppo (a livello nazionale e a livello internazionale)
- ✦ Consultazione pubblica e dibattito professionale
- ✦ Attivazione (gestione, andamento, valutazione).

B.3. Componente operativa. Si possono prefigurare i seguenti aspetti:

- ✦ Definire una strategia coerente per il processo di sviluppo di medio e lungo termine, con alcune priorità per il processo a breve termine.
- ✦ Definire le tappe per l'attivazione e il sostegno del processo, considerando anche lo sviluppo professionale degli insegnanti e la ricerca (non perdere di vista che l'innovazione in campo educativo poggia sulla formazione professionale degli insegnanti e che la ricerca è indispensabile per la continuità e lo sviluppo del progetto).
- ✦ Definire una strategia e prevedere le tappe per l'informazione, la

partecipazione e l'implicazione del pubblico destinatario.

- ♦ Attivare meccanismi che possano garantire il sostegno e la continuità necessari alla realizzazione del progetto (contributi istituzionali e risorse umane).

2.2 Educazione scolastica, educazione plurilingue, *Bildung*

Nella prospettiva del presente progetto europeo, l'educazione linguistica concepita come educazione plurilingue non si riduce a una dimensione tecnica, anche se essa è importante. Quale che sia il modello di riferimento (Jakobson, Bühler, Bakhtin, Halliday, Peirce, Habermas, ecc.), quali che siano le categorie o le denominazioni utilizzate, in una prospettiva educativa le funzioni designativa, rappresentativa, comunicativa, espressiva, emotiva, estetica, interpretativa, ermeneutica non solo sono da prendere in considerazione, ma si rivelano irrinunciabili.

E però, nella storia dell'educazione, l'approccio tecnico alle lingue è chiaramente presente e qui è opportuno ridefinirlo, sia nel caso delle lingue principali dell'educazione scolastica sia nel caso di altre lingue che la scuola tratta all'interno di un ampio progetto socio-educativo. In questa ottica, non a caso la nozione di *Bildung* è stata introdotta tra i riferimenti-quadro proposti nel capitolo 1 e sembra ispirare o meglio connotare il progetto complessivo¹⁹. In effetti, il concetto tedesco di *Bildung* è sembrato particolarmente attuale nella riflessione sulle lingue dell'educazione. Il che non deve stupire, dato che questo concetto comprende in sé le caratteristiche e i risultati principali di ogni processo educativo. *Bildung*, infatti, designa lo sviluppo e la piena maturazione delle potenzialità dell'essere umano, in relazione alla sua natura e in quanto stimolato e strutturato dall'educazione. Tale concetto dinamico comprende il «prodotto» o il risultato a cui è pervenuto un essere umano, ma anche il processo

¹⁹ Molti degli studi preliminari hanno evocato e utilizzato questa nozione (per esempio: Aase 2006; Pieper 2006).

di questa educazione / personalizzazione. Durante il processo, le capacità mentali, culturali e pratiche, come le competenze personali e sociali, vengono sviluppate e continuamente ampliate in una dimensione unitaria.

Questo concetto antico ma dinamico di *Bildung* si è progressivamente arricchito di altri apporti concettuali e applicativi. Originariamente, esso si riferisce al pieno sviluppo dell'essere umano in quanto individuo. Oggi, vi convergono componenti d'integrazione e di azione sociale, di cittadinanza, di responsabilizzazione dell'attore sociale nella collettività²⁰. Il che comprende sia il riferimento alle dimensioni sociali e culturali dell'individuo, sia la conoscenza riflessa di altre lingue, culture, identità.

Come si afferma in uno degli studi preliminari: «Il punto forte del concetto è nel fatto che esso pone l'accento non solo sull'individuo, ma anche sui valori individuali e culturali della società» (Aase 2006, 10). Gli scambi finora intercorsi nell'ambito del presente progetto hanno permesso di evidenziare le caratteristiche generali più attuali di *Bildung* e la pertinenza del concetto per una riflessione sulle lingue dell'educazione e l'educazione plurilingue.

Ecco perché anche i riferimenti-quadro suggeriti nel capitolo 1 comprendono nel quadro generale la nozione di *Bildung* e la definiscono come «contributo specifico della scuola allo sviluppo personale dell'attore sociale» (cf. 1.2.1. e 1.2.4.); sottolineando il «contributo specifico della scuola», in quanto lo sviluppo personale dell'attore sociale non dipende chiaramente solo dalla sua scolarizzazione. Ricordiamo che, nelle sezioni del capitolo 1, il concetto di *Bildung* è

²⁰ Sull'evoluzione del termine e sul suo significato attuale, cf. I. Pieper 2006 (p. 7): «*Bildung* resta una nozione centrale in Europa. Anche se utilizzata e discussa sotto angolature diverse, si è potuto notare recentemente che essa è oggetto di un certo accordo. Sotto l'aspetto sociale, le persone sono preparate alla cittadinanza per essere in grado di partecipare alla vita pubblica. Sotto l'aspetto individuale, le persone dovrebbero acquisire le capacità che permettono loro di condurre la propria vita come un processo di apprendimento che fa fronte ai rischi legati alla professione e al contesto sociale. Su un piano generale, *Bildung* stabilisce una modalità di relazione tra individuo e società, secondo certe norme. Vedere su questo i lavori di specialisti tedeschi relativi agli standard nel campo dell'educazione (Klieme et al. 2003, 51).» (corsivi nostri).

articolato in formazione e istruzione e consiste nella acquisizione di saperi, saper fare, disposizioni e atteggiamenti che si organizzano in competenze e culture di diverso ordine.

Tutto ciò permette di considerare *Bildung* come principio-base rispetto alle lingue dell'educazione²¹. A conferirgli questa posizione chiave concorrono varie considerazioni:

A. Per le lingue dell'educazione in quanto *Bildung* le finalità non si esauriscono nello sviluppo di competenze: esse sono legate anche a tradizioni e valori culturali. È anche per questo che esse non sono riconducibili alla sola dimensione utilitaristica. Il motivo è semplice e si trova esplicitato, tra l'altro, in un passo degli studi preliminari del progetto: « [...] Un apprendente può essere capace di produrre testi costruiti secondo standard scolastici; può anche padroneggiare generi diversi ed elaborare un contenuto accettabile. *Ma ciò non basta.* Nella realtà gli enunciati scritti e orali sono sempre realizzati in un contesto sociale e riflettono, in qualche modo, *i legami con gli altri, con gli altri discorsi e gli altri testi.* Così, ogni enunciato è sempre più o meno impregnato dalla coscienza (o dalla non-coscienza) delle condizioni di produzione [...]. È per questo che questo concetto è intimamente legato ai valori culturali e alle tradizioni.» (Aase 2006, 12 – corsivi nostri).

B. Per le lingue dell'educazione in quanto *Bildung* le finalità non sono riferibili soltanto allo sviluppo della persona e delle identità: esse dovrebbero includere standard e valori culturali. Come ben sottolineato negli studi preliminari, « [...] Gli sviluppi personali e identitari sono condizioni preliminari necessarie alla realizzazione del concetto di *Bildung*, ma non sono equivalenti al concetto. Così per esempio, un apprendente può sviluppare numerose identità, ma la nozione di *Bildung* implica delle identità basate su certi standard e certi valori culturali.» (Aase 2006, 13). Anche se

²¹ Beninteso, il concetto richiede ancora ulteriori elaborazioni nel corso del lavoro progettuale, in particolare in vista di una vera e propria operazionalizzazione.

l'accordo su quali devono essere questi valori non è unanime, molti di essi sono largamente condivisi e sono quindi da includere tra le finalità delle lingue dell'educazione e dell'educazione plurilingue. «Diversamente rischieremmo di trascurare certi aspetti importanti. Questi valori saranno quindi integrati a tutti gli obiettivi, per tutte le materie. Essi avranno comunque specifiche implicazioni per quanto riguarda l'uso e la comprensione delle lingue. Alcuni esempi: presa a carico dell'«altro»; analisi critica e ponderazione del giudizio; apertura mentale nella riflessione e nell'argomentazione; coraggio di esprimere opinioni personali; descrizione delle proprie concezioni e delle proprie esperienze; riflessione sui propri modi di vedere e sui propri valori» (Aase 2006, 13). Ed è chiaro che alcuni di questi valori non si prestano ad essere considerati come competenze né ad essere facilmente valutati.

C. Per le lingue dell'educazione in quanto *Bildung* le finalità non si concretizzano nella lettura di testi letterari né nella partecipazione alle discussioni in classe. Gli studi preparatori richiamano il fatto che talvolta la realizzazione degli obiettivi di *Bildung* viene ricondotta impropriamente allo studio della letteratura e alle discussioni in classe. Si tratta di una visione ristretta, in quanto da una parte «l'elemento *Bildung* è sempre presente nella pratica della lingua e varia secondo il grado di coscienza riflessa di sé e degli altri» (Aase 2006, 13) e d'altra parte l'elemento *Bildung* letterario non è altro che una componente d'una visione olistica più ampia. Come chiarisce L. Pieper (2006), a differenza della connotazione tradizionale di «literarische *Bildung*» (cioè la cultura colta della buona borghesia e il suo canone letterario), la «cultura» - in senso lato - offre un ventaglio di concezioni e di esperienze delle pratiche culturali contemporanee. La partecipazione a questa cultura deve riguardare tutti gli strati sociali. La sfida rappresentata dalla nozione di *Bildung* include la letteratura come una delle forme dello sviluppo individuale e fa spazio anche ad altri testi e media che hanno un ruolo da svolgere in questa direzione.

D. Per le lingue dell'educazione in quanto *Bildung* le finalità sono più ampie di quelle che la scuola può assumere. Secondo Aase (2006, 12), «L'idea di *Bildung* a scuola differisce da quella di *Bildung* fuori dal contesto scolastico, principalmente nell'accentuazione sulle conoscenze e sulle tradizioni.»²² *Bildung* è un processo che non si conclude con la fine della scolarità. E però i saperi scientifici trasmessi dalla scuola, come pure i modi di pensare e di agire ereditati dalla storia possono influenzare i giovani, i loro modi di riflettere e di comprendere, in quanto membri di una comunità culturale. «Noi pensiamo anche che l'incontrare forme diverse di conoscenze fa degli apprendenti non solo dei consumatori di valori culturali, ma anche degli attori di un processo di produzione di cultura (il linguaggio concepisce, crea interpretazioni, costruisce visioni del mondo). E anche l'apprendimento è una produzione. Che dire di più? La cultura è qualcosa che si apprende, ma è anche un processo al quale si partecipa. Ciò significa che i concetti di cultura e di *Bildung* sono da pensare come processi dinamici e che gli apprendenti sono da considerare come individui autonomi, che però vengono influenzati dalla cultura nella quale sono nati.» (Aase 2006, 12).

E. Pensare le lingue dell'educazione in quanto *Bildung*: un «valore aggiunto» per comprendere e organizzare l'educazione plurilingue e i processi sottesi. Alle precedenti considerazioni si aggiunge la seguente opinione: «una concezione dell'apprendimento che rientri in una logica di *Bildung* si fonda sull'attività, la cooperazione e l'interazione, l'assunzione dei bisogni e degli interessi degli apprendenti, una differenziazione dell'insegnamento, una

²² Può sembrare che esista una tensione tra la definizione di *Bildung* data in 1.2.1 e 1.2.4, che mette a fuoco il concetto in relazione al contributo specifico della scuola, e il punto D di cui sopra, in cui si sottolinea che le finalità di *Bildung* vanno oltre il contesto scolastico. Il fatto è che, pur assumendo la prospettiva dell'apprendimento per tutta la vita, questo documento è focalizzato sui sistemi scolastici e la nozione di *Bildung* vi è utilizzata in riferimento all'istanza di socializzazione / individualizzazione, tenuto conto del suo ruolo centrale tra altre istanze. Inoltre, è proprio in questo campo e in questo momento che si pongono i problemi relativi alle lingue di scolarizzazione.

valutazione trasparente, la riflessione critica, un approccio basato sull'esperienza, un partenariato tra insegnanti e studenti» (Sâmihaian 2006). Tale orientamento appare congruo per le lingue dell'educazione e l'educazione plurilingue anche perché esso, in un quadro e in un paradigma dell'apprendimento nuovi, integra degli approcci specifici provenienti dai metodi comunicativi per le lingue straniere, quali ad esempio: praticare la comunicazione come competenza trasferibile, esercitarla in tutte le sue dimensioni (ricezione e produzione di messaggi orali e scritti, mediazione, interazione), applicarla attraverso modalità diverse (verbale, non verbale, linguistico iconica, sonora, multimodale), ricorrere a una grande varietà di «testi», artistici (letteratura, cinema, teatro, musica, arte) o non artistici (mass media), identificare diversi tipi di discorso (narrativo, descrittivo, argomentativo, informativo ecc). Il concetto di «discorso» è qui utilizzato in un senso che si potrebbe definire «micro» in quanto rinvia agli usi comunicativi e ai generi. Ma si potrebbe approfondire il senso dato al termine da autori come Foucault o Habermas: discorso a un livello «macro», che rappresenta visioni del mondo ideologizzate («modi d'essere e modi di vedere»). Si può anche individuare un livello intermedio, quello delle discipline come discorso: apprendere è in questo caso «entrare in un discorso» (Bruffee, 1984); applicare delle regole in differenti contesti nei quali la lingua viene «messa in opera» – varietà formale e informale, standard o regionale, ecc.- ; identificare e comprendere degli aspetti centrali o particolari di una cultura, sviluppare l'interesse degli alunni per il dialogo interculturale e per i valori della multiculturalità; stimolare il dialogo tra il lettore e il testo, l'implicazione personale dell'apprendente; incoraggiare un atteggiamento di riflessione critica su ogni messaggio ricevuto o prodotto; valutare le competenze di comunicazione orale e scritta; osservare e analizzare le rappresentazioni e gli atteggiamenti degli apprendenti riguardo alla comunicazione e alla cultura; acquisire strategie di auto-valutazione, sia da parte degli insegnanti sia da parte degli apprendenti (Sâmihaian 2006).

2.3 Principi generali

2.3.1 Rispettare la diversità e condividere valori

La scuola è uno dei primi luoghi in cui si incontra l'infinita diversità degli apprendenti: una diversità prima di tutto ontologica in quanto iscritta nell'unicità di ogni essere umano, nella sua irriducibile singolarità. Diversità di temperamenti, di umori, di gusti, di inclinazioni...diversità in parte innata ma anche, e già, frutto del condizionamento della prima socializzazione in famiglia.

In linea di principio, **la scuola ha il compito di accogliere questa diversità, rispettarla e valorizzarla come ricchezza e risorsa**. Essa opera nei confronti degli apprendenti sia in direzione dello sviluppo di consapevolezza della propria individualità, del suo valore e di ciò che la caratterizza, sia per un'accettazione piena e autonoma di essa e del suo sviluppo (cf. *Bildung*). Nello stesso tempo e parallelamente, **la scuola fa in modo che questo riconoscimento valorizzante della singolarità di ciascuno costituisca il punto di partenza e la base per il riconoscimento, l'accettazione e la valorizzazione dell'alterità**. Individualità e alterità procedono così insieme: l'una chiama in causa l'altra, in un gioco perpetuo di richiami dinamici e di tensioni da gestire, per non correre i rischi opposti dell'individualismo e del conformismo.

L'equilibrio tra affermazione della propria individualità e rispetto dell'alterità si gioca prima di tutto sul terreno dei valori: per la scuola, non si tratta tanto di «trasmetterli» quanto piuttosto di ri- e co-definirli, di ri- e co-costruirli con gli apprendenti. **Zoccolo di valori comuni e condivisi** - comun denominatore - che permetterebbe all'individualità di dispiegarsi pienamente non sotto una campana di vetro ma in relazione con (e attraverso) le alterità e nel rispetto di esse. Questi valori dovrebbero incidere quindi tanto sul versante «individualità» (rispetto di sé, coraggio di dire e di difendere in modo netto il proprio punto di vista anche quando non è condiviso dagli altri,...) quanto sul versante «alterità» (accettazione di un punto di vista diverso o opposto al proprio, della divergenza

di opinione come risorsa, disponibilità a negoziare un significato comune condiviso,...). In tal modo, la scuola dà agli apprendenti i mezzi per costruire le loro identità: identità differenti le une dalle altre, ognuna plurale, complesse, sfaccettate, senza chiusure – in quanto aperte alle identità degli altri, sensibili alle variazioni dei contesti – e quindi flessibili, malleabili, evolutive... È compito della scuola, anche, sviluppare la consapevolezza del fatto che la costruzione identitaria è:

- un processo in evoluzione continua che, cominciato fuori dalla scuola, alimentato, arricchito e reso esplicito dai contributi della scuola, proseguirà fuori di essa;
- un processo eticamente delicato che ogni individuo deve vivere responsabilmente.

Tutto ciò che si è detto dovrebbe far parte dell'*ethos* della scuola, cioè far parte a pieno titolo della filosofia che orienta il progetto che essa elabora: l'*ethos* della scuola può essere esplicitamente formulato nel suo «contratto» con la società e le famiglie ed implicitamente inscritto nella sua stessa organizzazione, poiché la scuola è, tra l'altro e soprattutto, una organizzazione il cui funzionamento e le cui norme la dicono lunga sul tipo di relazione che essa stabilisce tra chi insegna e chi apprende.

Più in particolare, è importante che lo zoccolo comune di valori condivisi che la scuola assume come finalità sia vissuto in modo coerente nel quotidiano e che esso informi tutte le attività organizzate dalla scuola. Il che comporta anche una **forte coerenza tra lo zoccolo di valori comuni e gli approcci e le metodologie adottate**, cioè l'orientamento didattico e tecnico dell'insegnamento. Senza dimenticare che tutto questo sarebbe del tutto insufficiente se la coerenza non si cercasse su un piano molto più profondo e sottile: quello dell'atteggiamento etico di ogni insegnante.

2.3.2 Tenere conto della pluralità e dell'eterogeneità di ogni popolazione scolastica nell'Europa di oggi

La scuola, già posta di fronte alla diversità degli apprendenti, si trova a dover gestire parimenti, oggi e dappertutto, in Europa ma anche altrove, l'eterogeneità²³ del suo pubblico. Questa eterogeneità è legata a diversi fattori:

- ♦ **l'origine sociale degli apprendenti e lo status socio-economico e socio-culturale delle famiglie**, che è ancora troppo spesso alla base delle disuguaglianze sociali: come sottolineano grandi indagini internazionali (cfr. PISA), la scuola non è sempre in grado di contrastare o di colmare tali disuguaglianze;
- ♦ **i fenomeni migratori**, legati in parte ai bisogni economici delle nostre società industrializzate, in parte alle situazioni economicamente (e/o politicamente) svantaggiate dei paesi d'origine, in parte infine alla diffusione della mobilità professionale: così la scuola accoglie apprendenti che hanno culture, anche scolastiche, diverse, livelli diversi di alfabetizzazione e di scolarizzazione e repertori linguistici che possono essere molto diversi da quelli posseduti dalla maggioranza degli apprendenti;
- ♦ **l'appartenenza degli apprendenti a minoranze linguistiche e/o etniche**, che pongono la scuola, per un altro verso, di fronte alla diversità e alla pluralità linguistica dei repertori, come anche di fronte alle problematiche identitarie; tra tutte, ricordiamo la minoranza dei Rom che incontrano grandissima difficoltà, tra

²³ Per «diversità» ci si riferisce qui al carattere di ciò che è differente sia nel senso della «pluralità» sia in quello della «eterogeneità». Il primo termine è qui assunto come iperonimo degli altri due. Con pluralità si designa la molteplicità basata sul numero, quindi su un criterio di tipo quantitativo, mentre con il termine eterogeneità ci si riferisce a una differenza di natura, cioè a un criterio di tipo qualitativo. Per esempio, la presenza di lingue materne diverse in una stessa classe rappresenta una forma di pluralità; il fatto che i bambini di una stessa classe posseggano, della stessa lingua materna, una padronanza generale diversa e un numero diverso di generi discorsivi costituisce una forma di eterogeneità.

l'altro per la profonda divergenza tra i loro modelli culturali di vita e quelli dominanti nelle nostre società europee, da cui deriva la stigmatizzazione che troppo spesso subiscono;

- ♦ **l'esistenza di comunità religiose**, che introduce un altro tipo di pluralità: la scuola ha il dovere di gestirla con la più grande delicatezza in uno spirito di tolleranza e di apertura, nel rispetto della diversità delle credenze (e dell'assenza di credenze) e senza alcun proselitismo, per diventare anche un luogo di dialogo interreligioso;
- ♦ **l'appartenenza ad altre minoranze aventi, anche parzialmente, mezzi di espressione propri**, come in particolare è il caso dei Sordi e dei Sordastri e, in modo diverso, dei Non Vedenti, che sarebbe importante considerare come vere e proprie minoranze linguistiche da trattare in quanto tali;
- ♦ **l'appartenenza degli apprendenti alla minoranza delle persone con handicap fisico o psichico** che la scuola integra o non integra, secondo i paesi e le tradizioni scolastiche, nella sua utenza; tale minoranza, come tutte le altre, porta con sé risorse differenti e feconde per l'insieme della popolazione scolastica, se la scuola si dà i mezzi per sfruttarle.

Di fronte a questo variegato insieme di pluralità e di eterogeneità, gli atteggiamenti possono essere di segno opposto: si può vedere sia in termini di risorse e di opportunità da sfruttare, sia come vincolo e ostacolo da eliminare; e così, si può operare o in vista dell'inclusione oppure per l'esclusione e la segregazione. Secondo i valori promossi in modo particolare da istituzioni quali il Consiglio d'Europa, è evidente che la sola strada da percorrere è quella della più larga, intelligente e tollerante inclusione.

È però importante sottolineare che i membri delle diverse minoranze sopra richiamate hanno un ruolo da svolgere per la loro inclusione: infatti, se è vero che la segregazione può venire dagli altri, ci sono però modi di vivere in quanto minoranza (nella chiusura,

nella difesa a oltranza e nella più strenua protezione delle proprie particolarità, che nega quelle degli altri e, soprattutto, nega tutto ciò che è comune e condiviso con gli altri...) il cui risultato è l'auto-segregazione, cioè una segregazione auto-prodotta.

D'altra parte, non bisogna nascondere, per bontà di maniera, il fatto che ogni minoranza, quale che sia, si trova a confrontarsi con una maggioranza, quale che sia, all'interno di un rapporto di forza e di potere e che il peso del potere esercitato dalla maggioranza non può essere controbilanciato se non attraverso azioni che si ispirano a un insieme di valori: uguaglianza delle opportunità, accoglienza e rispetto della diversità, inclusione e coesione sociale...

La scuola, nella sua azione, deve guardare verso la pluralità e l'eterogeneità non come un'eccezione fastidiosa rispetto a una ideale normalità, eccezione da gestire al momento e occasionalmente, ma come norma sempre più quotidiana da assumere e da sfruttare come risorsa.

2.3.3 Riconoscere che qualsiasi scolarizzazione è un'esposizione alla pluralità dei linguaggi e dei discorsi

Le diversità, pluralità ed eterogeneità evocate prima fanno della scuola un luogo nel quale gli apprendenti vivono l'esperienza diretta del plurilinguismo: le loro diverse origini e/o la loro appartenenza a tipi di minoranze differenti si riflettono nella diversificazione e nella ricchezza dei loro repertori linguistici, che possono comprendere lingue e varietà di lingua (e anche di linguaggi) molto diverse tra loro per gruppo e tipologia di appartenenza, ma anche per status nella società. Se la scuola non considera, anzi ignora, questo plurilinguismo che esiste e si occupa solo della/e lingua/e della scuola o delle lingue straniere che è incaricata di insegnare, essa si priva di risorse preziose e soprattutto di una base solida per il plurilinguismo scolastico che si propone di costruire. Non si può mettere in atto nessun plurilinguismo scolastico che sia sano, sereno e inclusivo, se si escludono i repertori degli apprendenti. L'assenza di una qualche

forma di attenzione equivale a una rimozione che incide negativamente non solo sulla costruzione dell'identità degli apprendenti, per i quali quella parte d'identità legata alla lingua d'origine verrebbe così occultata e non valorizzata, ma anche sugli altri apprendimenti scolastici, linguistici o disciplinari. La ricerca ha messo in luce, infatti, le difficoltà che possono incontrare gli apprendenti la cui L1 non corrisponde alla lingua di scolarizzazione; essa ha evidenziato il fatto che questi apprendenti, anche se acquisiscono rapidamente in L2 le competenze per cavarsela nelle situazioni comunicative della vita quotidiana, fortemente contestualizzate e poco impegnative, possono non disporre dei mezzi linguistici (e nello stesso tempo cognitivi) più «accademici», che sono necessari per affrontare i contenuti e i compiti disciplinari che la scuola propone. Poiché questo tipo di competenze si sviluppano sul lungo periodo, è fondamentale che la scuola si preoccupi di farle acquisire sia nella lingua 2 che nella L1 dell'apprendente.

Anche nei casi più frequenti – apparentemente più semplici – in cui la L1 dell'apprendente coincide con la lingua di scolarizzazione, si può affermare che gli allievi si trovano a scuola davanti a un'altra specie di plurilinguismo; la lingua di scolarizzazione, per le varietà che seleziona e che usa, può effettivamente essere più o meno diversa dalla lingua che il bambino ha sperimentato nell'ambito della sua prima socializzazione. Anche in questo caso, gli alunni non sono tutti uguali: i bambini provenienti da ambienti socio-economici svantaggiati hanno spesso un repertorio di varietà linguistiche molto lontane da quelle varietà che la scuola usa e che quasi sempre si caratterizzano per la diversità e la complessità dei discorsi e dei registri adoperati, per la ricchezza lessicale e morfosintattica, per il grado di elaborazione e di astrazione,... Quale che sia la ricchezza e la funzionalità extrascolastica del loro repertorio, questi apprendenti si trovano di fronte a varietà per loro nuove e che la scuola legittima come lingua d'uso comune. Essi hanno più difficoltà ad abituarsi a queste varietà scolastiche rispetto ai loro compagni provenienti da ambienti più fortunati, che hanno avuto più occasioni di trovarsi esposti (specie in famiglia) alle varietà linguistiche legittimate e usate dalla scuola.

Ma per tutti gli alunni, l'esperienza scolastica corrisponde anche all'acquisizione di altre «lingue» e di altri «linguaggi», si potrebbe dire di altri «alfabeti», che sono quelli relativi alle diverse discipline scolastiche. L'acquisizione di punti di vista altri e di mezzi diversificati per aver presa sulla realtà sensibile si realizza attraverso l'apprendimento delle discipline. Queste si servono della cosiddetta lingua «naturale» o considerata «comune» ma con lo scopo di costruire le «lingue» specifiche di ognuna di esse. Tante lingue, altrettante discipline: lingue fatte di relazioni tra tipi di discorso aventi funzioni epistemologiche specifiche nell'ambito disciplinare, di lessici specializzati, di costruzioni logico-retoriche tipiche, di rapporti diversificati, a seconda delle attività didattiche previste, insieme con la lingua «naturale», di linguaggi «artificiali» (formule matematiche, chimiche, fisiche...).

E, accanto alle «lingue» delle discipline, bisogna aggiungere la pluralità e la diversità degli strumenti concettuali e rappresentativi utilizzati da ognuna di esse (grafici, mappe concettuali, carte, tabelle, diagrammi, schemi, disegni, modelli...).

Le discipline funzionano in tal modo da contesti in cui si elaborano significati legati a un dato dominio, grazie appunto agli usi e alle variazioni proprie di quel dominio.

Notiamo infine che un apprendimento disciplinare ben concepito equivale per l'apprendente all'acquisizione di una identità professionale (per un approfondimento dei rapporti tra lingua, identità e discipline scolastiche, cfr. Byram 2006), di una sorta di *habitus* che si avvicina a quello dell'«esperto» di quella disciplina; perciò ogni acquisizione disciplinare deve essere pensata come un contributo alla costruzione dell'identità dell'apprendente.

Insomma, la scuola rappresenta un luogo di contatto di lingue e ciò a due livelli:

- ♦ **quello dell'istituzione stessa** in cui diverse lingue e diverse varietà di lingue vi sono non solo parlate in modi più o meno legittimi e legittimati (inclusi gli usi ricreativi) ma anche insegnate ufficialmente nelle classi;

- ♦ **quello, individuale, di ogni apprendente.**

Ricordiamo, infine, che il pieno possesso del «plurilinguismo scolastico e disciplinare» appena delineato rappresenta un cammino molto più arduo per certi alunni: sono i bambini appena arrivati per effetto di migrazione o quelli provenienti da ambienti svantaggiati, per i quali le interferenze tra le varietà di lingue che essi parlano a casa e le varietà di norma utilizzate dalla scuola rischiano di essere più frequenti e per i quali le difficoltà si intrecciano le une con le altre. È necessario allora che la scuola trovi delle vie differenziate per fornire a ciascuno di loro i mezzi per far proprio questo «plurilinguismo scolastico e disciplinare».

2.3.4 Non dimenticare il carattere complesso, a volte paradossale delle situazioni di plurilinguismo scolastico

Che il plurilinguismo scolastico sia oggetto di grande valorizzazione a livello internazionale è un fenomeno relativamente recente. E anche sorprendente, se si pensa alle stigmatizzazioni di cui è stato fatto oggetto nella prima metà del secolo scorso, perfino nell'ambito della ricerca. E però questa valorizzazione non è esente da paradossi che riguardano certe situazioni plurilingui complesse, paradossi di cui il nostro progetto deve tenere conto e che richiedono un cambiamento di rappresentazioni. Sembra infatti che esistano delle rappresentazioni di «plurilinguismi» migliori di altri, che ci siano buoni «plurilinguismi» opposti a «plurilinguismi» problematici; questa dicotomia si accompagna in parallelo con quella tra plurilinguismi «fortunati» o «da ricchi» e plurilinguismi «poveri» e «da deprivati».

- ♦ **Un primo paradosso è il caso degli allievi migranti o appartenenti a minoranze linguistiche** per i quali il carico di apprendimento linguistico è apparentemente più pesante ed è spesso presentato come problematico, mentre in altre situazioni i genitori pagano molto caro il plurilinguismo dei propri figli ricorrendo

alle scuole internazionali: il cambiamento di rappresentazione in questo caso dovrebbe riguardare l'uguale dignità di tutte le lingue, la loro importanza come capitale non solo individuale, ma economico e/o sociale, anche quando si tratta di lingue cosiddette «esotiche» o di vernacoli.

- ♦ **Un secondo paradosso riguarda la valorizzazione di un plurilinguismo lontano a discapito di un plurilinguismo vicino** spesso di una straordinaria ricchezza e il cui sviluppo sarebbe pertinente in vista della coesione sociale ma anche per i vantaggi economici che potrebbero derivarne: è il fenomeno al quale si assiste in certi paesi dell'Est, dove le lingue minoritarie, spesso lingue di paesi vicini, sono disdegnate dall'insegnamento plurilingue dispensato a scuola che preferisce l'inglese e più raramente altre lingue «occidentali» (francese, tedesco, spagnolo, italiano...).
- ♦ **Un terzo paradosso è quello che si trova in certe situazioni di difesa di lingue minoritarie o regionali** dove il plurilinguismo - esistente di fatto - viene congelato in un'offerta di lingue - come programma imposto - in cui l'allievo non può esercitare alcuna scelta e quindi la diversificazione, tanto raccomandata dal Consiglio d'Europa, non trova spazio. In genere, queste situazioni propongono una triade composta dalla lingua minoritaria e/o regionale, dalla lingua nazionale e ... dall'inglese: è questo il caso di certe regioni minoritarie nelle quali una politica linguistica molto vivace si traduce in varie misure di pianificazione linguistica in favore della lingua minoritaria. Paradosso nel paradosso: la situazione minoritaria porta così direttamente alla lingua mondialmente... maggioritaria.
- ♦ **Un quarto paradosso, frequente in certi paesi multilingui, concerne gli apprendenti facenti parte di minoranze particolarmente deprivate** (come quelle dei Rom) la cui lingua materna non coincide con la lingua di scolarizzazione e non è considerata all'interno del sistema scolastico; questi alunni, già svantaggiati, rischiano di esserlo ancor più per una delle seguenti ragioni:

- certi sistemi educativi utilizzano come lingua di scolarizzazione una lingua nazionale che non è spesso utilizzata nel mondo del lavoro (problemi futuri per la ricerca del lavoro);
 - altri insegnano le due lingue nazionali (sovraccarico cognitivo a scuola in situazione di plurilinguismo sottrattivo);
 - a volte queste lingue sono insegnate con metodi non appropriati, più adatti all'insegnamento delle lingue materne che delle lingue seconde o straniere;
 - spesso, in questi casi, gli allievi non usufruiscono dell'insegnamento di una vera lingua straniera.
-
- ♦ **Un quinto paradosso concerne gli apprendenti dei licei professionali** ai quali le lingue straniere sono spesso offerte in misura minore rispetto agli indirizzi più prestigiosi, mentre di fatto questi futuri lavoratori avrebbero più opportunità di trovare lavoro in Europa se avessero come mezzi espressivi a disposizione una gamma di lingue più ampia. È chiaro che il tipo di insegnamento di lingue da proporre a questa utenza dovrebbe trovare un giusto equilibrio tra la finalità educativa e (inter)culturale e la risposta ai concreti e specifici bisogni di comunicazione professionale.
 - ♦ **Un sesto paradosso riguarda l'insieme degli apprendenti in difficoltà** - difficoltà legate al fatto di essere provenienti da famiglie immigrate o da ambienti socialmente ed economicamente svantaggiati o di essere portatori di un qualche handicap - che vengono esclusi a volte dall'insegnamento di una lingua straniera in ragione delle loro difficoltà e che vengono privati così di un campo diverso nel quale le loro competenze e le loro precedenti acquisizioni e le loro risorse potrebbero permettere successi gratificanti.
 - ♦ **Un settimo paradosso riguarda la comunità dei Sordi e dei Sordastri**, la cui prima lingua - la lingua dei segni - stenta in numerose situazioni ad essere riconosciuta e legittimata come una lingua tra gli altri codici che sono oggetto di apprendimenti specifici, con conseguenze rilevanti e nefaste sul successo scolastico di questi apprendenti.

- ♦ **Un ottavo paradosso emerge da certe situazioni in cui la lingua di scolarizzazione**, che corrisponde alla lingua nazionale che si vuole valorizzare, è considerata come quella che **deve essere acquisita nella forma più perfetta possibile** per evitare il rischio che venga, in qualche modo, «contaminata» da un contatto precoce con una lingua straniera.

3. Proposte per l'organizzazione di un *DERLE*

Una delle possibilità per integrare le componenti di un *DERLE* è presentarle secondo le categorie e la scansione generale di un curriculum. Cioè:

- ♦ **Filosofia sottesa:** opzioni riguardo ai valori e alle sfide di un'educazione linguistica e di politiche linguistiche educative consequenziali all'approccio.
- ♦ **Finalità e obiettivi:** sia pratici che formativi in senso lato, in termini di socializzazione / individualizzazione, privilegiando saperi, saper fare, saper apprendere, nonché disposizioni e atteggiamenti da sviluppare attraverso l'educazione plurilingue (Aase 2006).
- ♦ **Contenuti:** messa a fuoco di ciò che si deve insegnare / apprendere nel campo dell'educazione linguistica e della lingua della scuola.
- ♦ **Concezioni curricolari:** vari tipi di organizzazione del curriculum.
- ♦ **Approcci didattici:** modi di operare scelte didattiche in relazione alle opzioni curricolari.
- ♦ **Valutazione:** modalità di valutazione da prendere in considerazione in relazione alla prospettiva assunta per l'educazione plurilingue.

Questo modo di procedere presenta parecchi vantaggi:

- Seguire una procedura familiare alle diverse istanze e ai gruppi interessati: decisori, esperti, autori di curricoli, professionisti del settore e utenti.
- Procedere partendo dai valori e non dalla valutazione, tenendo presente comunque che queste due dimensioni sono necessarie l'una all'altra.
- Mettere l'accento sul processo e sul suo controllo più che sui prodotti²⁴.

3.1 Filosofia sottesa per l'educazione plurilingue e le politiche linguistiche educative

3.1.1 Valori per l'educazione in Europa

Nell'istituzione scolastica e, in generale, nell'educazione (quale che sia l'istanza che la promuove: famiglia, gruppo dei pari, comunità di riferimento...), le lingue dell'educazione svolgono la funzione di strutturare e accompagnare la formazione / istruzione degli attori sociali.

Le finalità a cui tende questa formazione / istruzione sono quelle che gli Stati membri del Consiglio d'Europa condividono come fondamento della vita in società nello spazio europeo.

La scolarizzazione ha la responsabilità di formare i futuri cittadini e di sviluppare le loro potenzialità, dando loro gli strumenti necessari alla vita in società (o le strategie atte ad acquisirli) sotto tutti gli aspetti (relazioni personali, attività professionali, di tempo libero...) e permettendo loro di comprendere i valori fondanti della vita democratica e di integrarli in un'etica personale.

²⁴ Anche se qui non si tratta che di una metafora, essa ci serve anche a ricordare che la prova del curricolo è nella sua eventuale realizzazione, attenta e graduale, molto più che nella sua stesura in forma scritta.

Sotto questo aspetto, le lingue dello spazio europeo non costituiscono soltanto dei materiali per costruire identità culturali individuali, regionali, «etniche», nazionali, ma anche luogo di esperienza dell'alterità. L'educazione plurilingue intende valorizzare i repertori linguistici individuali e organizzare dei momenti di formazione continua che ne assicurino lo sviluppo.

I valori del Consiglio d'Europa che hanno un'influenza strutturante sull'educazione sono:

- ♦ la cittadinanza democratica: la dimensione partecipativa implica che i cittadini abbiano a disposizione i mezzi linguistici per gestire le situazioni di comunicazione della vita politica e sociale collettiva. L'esercizio della cittadinanza chiama in causa diverse capacità: per esempio, nel quadro della pedagogia critica, si considerano rilevanti le seguenti componenti dell'educazione: la riflessione (interattiva), il dissenso critico, la capacità di decentramento, la capacità di dialogo sociale, la capacità di intervento²⁵...
- ♦ la coesione sociale, che si costruisce garantendo un uguale accesso all'educazione e alle conoscenze, nonché attraverso il dialogo interculturale / interreligioso
- ♦ lo sviluppo di una società che trae risorse dalla produzione di conoscenze ...
- ♦ lo sviluppo della persona nello spazio sociale e l'autonomia dell'apprendente, finalità questa di ogni processo educativo²⁶.

Nel *Report on Aims and Effects* (2.1.), è stata adottata la seguente formulazione delle finalità educative:

«[...], the new instrument is likely to address many more complex issues than the current CEFR, amongst others namely:

²⁵ V. Guilherme M. (2002): *Critical Citizens for an Intercultural World*, Multilingual Mater, Clevedon (UK).

²⁶ I paragrafi a partire dal 3.1.1 sono dovuti a J.-C. Béacco e tratti dal documento del sotto-gruppo Storia intitolato «Proposta per la conferenza di Praga».

- issues of multiple identity building through language use and education
- issues of “*Bildung*” through language education
- issues of thinking and cognitive development, based on language learning
- issues of knowing and acknowledging different linguistic and cultural traditions
- issues of literary, aesthetic and creative language use
- issues of (advanced) bilingualism and how individuals can further develop their plurilingual profile beyond bilingualism
- issues of participation, social inclusion and social cohesion
- issues of developing intercultural competence [...]».

3.1.2 Educazione plurilingue e valori

Trattandosi delle dimensioni del linguaggio, queste stesse finalità vertono innanzitutto su ciò che nel testo *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* viene designato con l'espressione «plurilinguismo come finalità condivisa» (p. 40), considerando il plurilinguismo come «una competenza non eccezionale ma comune ad ogni locutore»:

«Questa **competenza plurilingue** può restare allo stato di potenzialità o essere sviluppata solo per **alcune varietà** molto prossime alla prima lingua. Uno degli scopi delle politiche linguistiche è quello di fare emergere questa potenzialità nella coscienza dei locutori, di valorizzarla e di **estenderla ad altre varietà**. E ciò è compito precipuo dell'istruzione obbligatoria comune» (p. 40-41).

Nello stesso testo si afferma che il plurilinguismo così definito comporta un versante culturale. Il processo educativo indicato è tale da creare :

«...una migliore percezione della natura dei repertori linguistici degli altri cittadini e una sensibilità verso altre comunità linguistiche

e culturali, in modo tale che gli individui si trovino in condizione di agire sulla base del rispetto reciproco e dell'inclusione. Rispettare le lingue dei propri interlocutori, fare lo sforzo di imparare e di utilizzare, anche parzialmente, le lingue dei vicini, dei partner, quali che siano, sono condizioni della cittadinanza democratica, in quanto sono manifestazioni di disponibilità linguistica. Il plurilinguismo concepito come valore può fondare un insegnamento plurilingue, ma avere anche come finalità lo sviluppo di una coscienza pluriculturale».

Si vede qui come le finalità di tipo linguistico si articolano con le finalità più generali, quali possono essere quelle dell'educazione scolastica. Le componenti di rispetto, accoglienza e disponibilità, di ascolto e intercomprensione, insieme con la presa di coscienza, la riflessione e l'approccio critico sono correlate a pieno titolo sia con l'esercizio responsabile della cittadinanza sia con l'inclusione e la coesione sociale.

Nello stesso tempo, plurilinguismo e competenza plurilingue, nel contesto scolastico, non sono da considerare come aventi una finalità distinta o parallela rispetto ai molteplici valori collegati con la lingua principale di scolarizzazione²⁷ che, sia in termini di sviluppo dell'individuo sia in termini di istruzione (appropriazione di conoscenze), occupa un posto determinante e spesso centrale nel processo educativo. E questo non solo a causa della sua funzione di vettore principale di comunicazione, ma anche perché è la lingua attraverso la quale gli alunni scoprono i fenomeni propri del linguaggio e sono in grado di portare avanti quella riflessione sulle strutture e sui fatti linguistici che è propria di ogni educazione plurilingue. E, *last but not least*, si tratta della lingua il cui statuto effettivo e simbolico ha un grande peso nella costruzione identitaria dell'individuo e nel costituirsi di una comune appartenenza sociale.

In questo ambito, la lingua principale di scolarizzazione non è una componente «come le altre» della competenza plurilingue. Per

²⁷ Ricordiamo che il singolare utilizzato per «lingua principale di scolarizzazione» comprende anche i casi in cui coesistono più lingue di scolarizzazione (per esempio, situazioni d'immersione parziale, lingua regionale o di minoranza come veicolo di scolarizzazione insieme con la lingua ufficiale nazionale - con ponderazioni variabili).

la scuola e il suo progetto educativo, essa appare come il denominatore comune indispensabile e, per così dire, il centro di gravità. È posta come valore, non soltanto perché è considerata come la via d'accesso a un patrimonio culturale di riferimento per il gruppo sociale, ma anche perché è essa stessa un elemento in qualche modo vitale di tale patrimonio.

D'altra parte, se ci mettiamo dalla parte degli apprendenti, in quanto giovani scolarizzati, le finalità di educazione linguistica della scuola includono la gestione del rapporto tra il repertorio plurilingue e pluridiscorsivo degli allievi e le lingue e pratiche linguistiche che il curriculum comprende esplicitamente o favorisce di fatto, tra cui vi è la lingua di scolarizzazione, ma non soltanto. Le scelte di politica linguistica educativa possono essere effettuate a diversi livelli di responsabilità e formulate in vari modi, se esplicitate. In ogni caso, l'educazione scolastica attiva solo alcune delle lingue presenti nelle comunità educative. Essa opera sempre una scelta individuando:

- ♦ quali lingue dei repertori ricevono lo statuto di lingue dell'educazione scolastica
- ♦ come sono rispettivamente trattate e gerarchizzate di fatto le lingue scelte (durata del loro apprendimento, distribuzione oraria, funzioni di queste lingue nell'istituzione scolastica, ecc.).

Parlare di «scuola» o di «comunità educativa» in generale non deve nascondere che nella maggior parte dei paesi europei le politiche linguistiche educative, pur collegate a identici valori e principi, possono contemplare forme diverse di articolazione regionale o locale. Così, per esempio, nelle zone di frontiera, in settori rurali con piccole scuole o in regioni caratterizzate dalla presenza di una lingua regionale si riscontra la tendenza a interpretare a proprio modo obiettivi che in genere vengono assunti come comuni a territori più vasti. Si sa anche che ogni dirigente scolastico dispone, nella comunità educativa di cui ha la guida, di un certo margine (o anche di un margine definito) di adattamento nel campo della politica relativa alle lingue della scuola.

Resta il fatto che, anche dentro questi spazi di variazione, la lingua principale della scolarizzazione e dell'educazione scolastica è senz'altro quella meno sottoposta a fluttuazioni a livello dei principi e delle norme ad essa riferiti, anche se le effettive condizioni dell'insegnamento e le modalità di apprendimento e/o d'uso in contesto educativo possono risultare estremamente diverse nei diversi contesti. Vi è in essa come un nocciolo duro che riguarda le finalità, forse a causa del fatto che la maggioranza delle culture educative considerano la lingua di scolarizzazione parte del patrimonio culturale. Una politica linguistica educativa che assuma la finalità dell'educazione plurilingue deve sicuramente fare i conti con questo dato di base, in particolare (e soprattutto) in un periodo in cui da varie parti si sollevano forti interrogativi sulle funzioni identitarie delle lingue e sulle stesse identità (individuali, regionali, nazionali, europee ecc.).

3.1.3 Tendenze nel campo dell'educazione e impatto sulle lingue dell'educazione

I valori generali e quelli più particolarmente promossi dalle istituzioni europee sono come il primo pilastro su cui poggia la filosofia del *DERLE*. Un secondo pilastro è da individuare in funzione di un insieme di tendenze che connotano il campo dell'educazione. Al di là della loro diversità, è possibile cogliere alcuni elementi di trasversalità. I fenomeni di globalizzazione, l'accento posto sulla società della conoscenza, l'apprendimento lungo tutta la vita non mancano d'impatto su questi orientamenti.

A. Centralità dell'apprendimento e sviluppo di capacità generali di alto livello

L'apprendimento come processo occupa un posto centrale nell'odierna riflessione sull'educazione. La focalizzazione è più sull'apprendimento e sulla relazione tra apprendimento e insegnamento che sul solo insegnamento, più sulle conoscenze procedurali e sui loro rapporti con i saperi che sulle conoscenze fattuali in sé.

Non solo si insiste sull'apprendimento come effetto dell'educazione, ma è soprattutto la natura stessa dell'apprendimento come processo cognitivo e sociale che molti modelli educativi ormai integrano.

In una tale prospettiva, viene ad essere particolarmente valorizzato lo sviluppo di capacità generali di alto livello (*higher order learning*): gli allievi imparano a pensare con chiarezza e con creatività, a comunicare efficacemente, a cooperare, a dotarsi di una alfabetizzazione matematica e di una alfabetizzazione scientifica e tecnologica, a diventare attori autonomi della loro formazione lungo tutta la vita, in un mondo in costante trasformazione. Gli apprendimenti generali di alto livello si riferiscono a capacità trasversali che interessano tutte le discipline scolastiche. L'educazione linguistica ha un ruolo importante da svolgere nello sviluppo di queste capacità.

B. Impatto della società della conoscenza

Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione sono entrate nel campo dell'educazione e investono diverse discipline, tra cui le lingue. In una società della conoscenza, la capacità di cercare, selezionare, trattare e interpretare nuove informazioni è fondamentale. Gli attuali modi di accesso a questa conoscenza presuppongono delle capacità di gestione flessibili e plurali. Inoltre, le modalità di formazione a distanza acquistano importanza in molti sistemi educativi, che devono adattarvisi. Anche qui l'educazione linguistica ha un'importanza primordiale.

Presumiamo che il *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione (DERLE)* dovrebbe inserirsi anch'esso in questa dinamica e comportare delle componenti sia materiali che virtuali. La sfida più grande da affrontare potrebbe essere la creazione di una comunità di pratiche che riunisca decisori, insegnanti, formatori, studenti, specialisti diversi al fine di rendere pienamente operative le conoscenze sulle lingue dell'educazione e produrre nuove conoscenze in questo campo.

C. Integrazione delle discipline e integrazione degli apprendenti

Un certo numero di sistemi educativi si orientano verso forme

d'integrazione di discipline diverse intorno a (cinque o sei) ampie zone curriculari o ambiti di apprendimento. Ciò nella misura in cui ad ognuna di queste zone corrisponde un insieme di capacità generali comuni. Disponendo di quelle capacità, gli alunni saranno in grado di adattarsi al cambiamento nel loro settore di specializzazione. In tale contesto, alcuni paesi hanno proposto un ambito intitolato «Lingua e comunicazione» ed è lecito chiedersi se in futuro, al suo posto, come insieme integrato non possano subentrare le «Lingue dell'educazione». E ciò in forza del fatto che il concetto «Lingue dell'educazione» comprende la lingua di scolarizzazione (come materia e come lingua d'insegnamento di altre discipline) e le lingue straniere.

L'integrazione riguarda anche gli allievi, dal momento che uno dei principi fissati in parecchi paesi è quello di non procedere a forme di segregazione su criteri linguistici o sociali oppure in base a tratti di personalità o handicap di diversa natura. Ma questo principio d'inclusione, conforme ai valori cui si riferiscono istituzioni quali il Consiglio d'Europa, può essere, nei fatti, distorto in vari modi.

D. Apertura verso la società e le sfide internazionali

La scuola, lo abbiamo detto, non è più in condizione di proporre da sola i saperi, saper fare e atteggiamenti che gli allievi devono acquisire. Essa si apre quindi alle istanze esterne, le cui risorse e la cui ricognizione permettono di ampliare l'esperienza degli apprendenti e di arricchirne l'apprendimento. I partenariati educativi possono far nascere la consapevolezza delle prospettive di un avvenire, professionale o altro, per gli allievi dell'insegnamento secondario o post-secondario. Tali aperture sono importanti anche per l'educazione linguistica, che non interessa solo la scuola: per tutto ciò che riguarda le dimensioni linguistiche, si deve stabilire una articolazione tra quest'ultima e le forme di educazione non-formale. Nel campo dell'educazione plurilingue, il ruolo della scuola è tanto più centrale quanto più essa estende il suo raggio d'azione creando legami e reti con il contesto, vicino o lontano. E qui si ritrovano gli scambi all'interno di comunità di pratiche allargate, comprese quelle virtuali.

E. Insistenza sull'apprendimento cooperativo

Oggi l'accento messo sul lavoro d'équipe e sulle capacità di relazione interpersonale, come elementi che contano per la possibilità d'impiego, ha accresciuto l'importanza dell'apprendimento cooperativo. L'apprendimento cooperativo comprende le seguenti componenti chiave: saper interagire in gruppo, saper fare in situazioni di scambio sociale, interdipendenza positiva, responsabilità personale, atteggiamento riflessivo. Gli apprendenti sono stimolati a sviluppare e mettere in pratica il loro saper fare in interazione sociale per assicurare il successo dei lavori di gruppo. L'interdipendenza positiva comporta che gli allievi lavorino insieme e si assistano reciprocamente in funzione dell'esecuzione di un compito. La responsabilità individuale si esercita sia a livello personale che all'interno del gruppo: essa presuppone che ogni apprendente sia ad un tempo autonomo e cooperativo. Infine, l'apprendimento cooperativo promuove un atteggiamento riflessivo in forza delle retroazioni e del feedback che ogni membro del gruppo riceve. Queste cinque componenti favoriscono quindi l'acquisizione di capacità generali di alto livello (cfr. A, sopra). Non c'è bisogno di sottolineare l'importanza delle capacità linguistiche nell'apprendimento cooperativo²⁸.

Più in generale, che si tratti dei valori - sia comuni sia più specifici - ai quali i sistemi educativi europei aderiscono e che essi promuovono ufficialmente, o che si tratti delle tendenze che abbiamo appena richiamato, questi orientamenti implicano lo sviluppo riflesso e diversificato del repertorio linguistico e della competenza nelle lingue dell'educazione, e più in particolare nella lingua principale della scolarizzazione. Il tutto nel rispetto dei principi indicati nel capitolo 2 (cfr. 2.3).

²⁸ L'apprendimento cooperativo è legato ad una delle funzioni centrali del linguaggio e dei suoi usi. Numerosi autori, e in particolare Vygotsky, sottolineano il ruolo del linguaggio nell'apprendimento. L'uso del linguaggio non si riduce alla sola trasmissione di idee, ma è fondamentale per l'elaborazione di nuovi concetti.

3.2 Le lingue dell'educazione tra l'apprendente e i contenuti

Nell'ambito scolastico, anche le relazioni tra il repertorio linguistico dei bambini (lingue, generi discorsivi, norme, pratiche e rappresentazioni linguistiche) e le lingue, i discorsi, le norme della scuola - lingua/e come materia/e, e lingua d'insegnamento di altre discipline nelle sue forme scritte, orali o in altre semiotiche – influenzano il rapporto tra attori (apprendenti) e contenuti e sono determinanti per l'apprendimento.

Si può concordare sul fatto che, nel campo delle lingue dell'educazione e più in particolare in quello della lingua principale di scolarizzazione, il lavoro della scuola consiste nel

- contribuire a sviluppare la coscienza di che cosa è una lingua nel quadro dei sistemi di segni, di ciò che la caratterizza in modo specifico, delle sue relazioni di complementarità con gli altri sistemi semiotici;
- costruire una o delle rappresentazioni della lingua comune di scolarizzazione e delle altre lingue insegnate, stimolare atteggiamenti e disposizioni rispetto ad esse, attraverso lo sviluppo di saperi e saper fare relativi a queste lingue (o, di fatto, ad alcune delle loro varietà che la scuola considera e valorizza);
- sviluppare una padronanza della lingua comune di scolarizzazione attraverso pratiche, sia orali sia scritte, che si prestino a essere valutate e che attivino un saper fare linguistico e discorsivo;
- trasmettere / costruire (e, parimenti, in genere valutare) conoscenze anche diverse da quelle linguistiche attraverso il vettore della lingua comune di scolarizzazione.

Quale che sia il curriculum complessivo della scuola e la modalità di distribuzione delle discipline scolastiche, sia nel caso della lingua come materia, sia in quello della lingua come veicolo di insegnamenti altri, si può postulare che l'apprendimento viene concepito dai sistemi educativi come basato sulla esecuzione di **compiti** da parte degli

apprendenti; compiti tali da mettere in moto le loro competenze e le loro culture individuali e in modo particolare il saper fare, le disposizioni e i saperi «già posseduti» (tra cui si trovano sia rappresentazioni e concezioni più o meno «spontanee» sia concetti costruiti) in vista dell'acquisizione di «qualche cosa di nuovo» (un «qualche cosa di nuovo» capace di sviluppare, riorganizzare o anche mettere in discussione e trasformare le competenze e le culture preesistenti degli allievi).

Nell'ottica di questo documento, siamo portati a pensare che qualsiasi compito si rapporta al **testo** nel senso più ampio della parola: orale, scritto, visivo o audiovisivo, che faccia riferimento a modalità semiotiche altre accanto a quelle linguistiche; testo in senso lato, da trattare in un modo o nell'altro (ricezione, produzione, negoziazione, interpretazione, ecc.) per eseguire il compito, ma anche testo che si richiama a generi testuali sia meramente scolastici, sia appartenenti all'universo linguistico dell'agire sociale. Da qui il quadro 4, da considerare in rapporto al quadro 2 (cfr. 1.2.4).

Quadro 4: L'apprendente e la lingua di scolarizzazione

COMPETENZE E CULTURE INDIVIDUALI

Saperi

Saper fare Saper apprendere, saper trattare ciò che è nuovo

Disposizioni e atteggiamenti

COMPETENZE E CULTURE LINGUISTICHE

Componente sociolinguistica

Componente linguistica

Componente pragmatica

Repertorio di varietà linguistiche

Dimensione pluriculturale e interculturale

Dimensione plurilingue

Dimensione plurisemiotica

Esperienza e rappresentazioni

- di generi testuali e di modalità di comunicazione scolastica e accademica

- di generi testuali e di modalità di comunicazione extrascolastica

- di usi ludici ed estetici delle lingue e dei linguaggi.

Immagini di sé come parlante e scrivente e come apprendente

STRATEGIE TESTI COMPITI

ATTIVITÀ LINGUISTICHE

Ricezione Interpretazione

Interazione Valutazione

Produzione Mediazione

DOMINI

Personale

Pubblico

Educativo: - interazione in classe

- uso dei manuali, dei media

- discorsi dell'insegnante

- contatti esterni.

(specifici a una disciplina o non)

Commento del quadro 4

- Mentre il Quadro 2 del capitolo 1 (1.2.4) si iscriveva nella logica generale del sistema educativo e proponeva elementi di una terminologia generale, il Quadro 4 sopra riportato si colloca a livello dell'apprendente. Esso può essere ravvicinato, con le differenze del caso, al modello generale proposto per il QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*), che viene presentato in seguito.
- Il Quadro si organizza sulla relazione tra **Strategie / Testi / Compiti** che articola il rapporto tra l'apprendente e le attività di apprendimento. La parte sinistra riguarda le competenze e culture che l'apprendente può mettere in gioco, come risorse per apprendere. Le strategie mobilitano in parte (in maniera più o meno adeguata ed efficace – da cui l'importanza dell'imparare a imparare) le risorse per eseguire i compiti che sono proposti all'apprendente o che egli si sceglie. In un modo o nell'altro, i compiti hanno a che fare con un testo (o con dei testi, nel senso ampio sopra indicato)²⁹. La parte destra del Quadro riguarda le attività linguistiche implicate dalla realizzazione del compito

²⁹ Come per il QCER, si evidenzia chiaramente che i compiti non sono tutti solo di tipo linguistico o comunicativo, al contrario. Alcuni si eseguono necessariamente per il tramite del linguaggio o devono esserne accompagnati; altri si svolgono senza di esso o lo considerano facoltativo. Nell'ambito dei compiti scolastici, Py (2003) giunge alla conclusione che a scuola qualsiasi attività può essere di pretesto all'uso della lingua, ma quest'ultima, ogni volta, svolge un ruolo distinto e particolare secondo il tipo di attività. Egli categorizza quindi i tipi di contributi della lingua in relazione ai diversi compiti scolastici: regolativo, ausiliario, costitutivo: «Proponiamo di distinguere, nello svolgimento di un'attività scolastica, tre tipi di contributi della lingua nel discorso. C'è un contributo regolativo quando il discorso ha la funzione di fornire una cornice a un'attività che non presenta in sé una componente linguistica (per esempio, un esercizio alle parallele). C'è un contributo ausiliario quando il discorso costituisce la via di accesso a una nozione che trova la sua definizione esatta soltanto in un linguaggio artificiale, come la matematica. Infine, c'è un contributo costitutivo quando il discorso è irrinunciabile nella costruzione di una nozione. Da un contributo all'altro, ciò che cambia è il rapporto di dipendenza dell'attività dal linguaggio.»

in un determinato dominio. Qui l'accento è messo sul dominio educativo.

- Le risorse dell'apprendente sono le sue competenze (capacità di agire) e culture individuali (modi di pensare, di sentire e di rappresentarsi). Insistiamo su **competenza e cultura linguistiche**, che ogni apprendente già possiede, quale che sia il suo livello scolastico e fin dal suo ingresso a scuola, ma che diventano più complesse ed evolvono attraverso il processo di scolarizzazione. Come le altre competenze e culture, la competenza e la cultura linguistiche (cfr. Quadro 2 in 1.2.4) sono considerate come legate a saperi, saper fare e atteggiamenti e disposizioni. Viene fatta una distinzione tra il **repertorio di varietà linguistiche** possedute dall'apprendente, **l'esperienza e le rappresentazioni** che lo stesso/la stessa può avere di **generi testuali** specificamente scolastici oppure extrascolastici e **gli usi creativi e ludici** del linguaggio e delle lingue. Le **immagini di sé** come parlante, scrivente e apprendente incidono come elemento importante nella mobilitazione delle risorse personali e possono certamente evolversi nel corso della scolarizzazione.
- Il repertorio di varietà linguistiche comporta le componenti abitualmente distinte (già presenti nel modello del QCER): **linguistica** (fonetica, semantica ecc.), **sociolinguistica** (relativa alla variazione e alle norme sociali che regolano l'uso delle diverse varietà) e **pragmatica** (riguardante l'azione esercitata attraverso gli atti comunicativi). Il repertorio delle varietà disponibili per l'apprendente a un dato momento può essere **plurilingue** (comportare quindi delle varietà riferite a più lingue), **plurisemiotico** (comportare un certo grado di padronanza delle modalità di rappresentazione e di comunicazione non linguistiche ma combinabili con le lingue), **pluriculturale** (nella misura in cui le varietà linguistiche più o meno possedute si riferiscono a spazi culturali distinti, in relazione alle appartenenze sociali multiple dell'apprendente) e **interculturale** (nella misura in cui il suo repertorio si presta a mediazioni, passaggi, intercomprensioni tra spazi culturali diversi³⁰).

³⁰ Da mettere in relazione con le analisi delle istanze di socializzazione in 1.2.3.

- ✦ Le strategie utilizzate dall'apprendente per la realizzazione dei compiti non sono riconducibili a strategie di comunicazione o a strategie di apprendimento (distinzione, questa, stabilita soprattutto nel campo delle lingue straniere e, in fondo, oggetto di dibattito), anche per il semplice fatto che i compiti non sono tutti esclusivamente linguistici (v. nota 29). Il ricorso al gioco o alla simulazione nell'insegnamento di questa o quella disciplina, i compiti di laboratorio nel campo scientifico o tecnico richiamano strategie diverse da quelle linguistiche, anche se, nella prospettiva che qui ci interessa, il testo è anch'esso chiamato in causa.
- ✦ Le attività linguistiche che hanno luogo (in quanto necessarie o facoltative) nella realizzazione dei compiti sono in genere osservabili e valutabili. Il QCER (*Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*) distingue quattro tipi di attività linguistiche: **ricezione** (di testi «lunghi» orali o scritti, senza interazione diretta: lettura di un articolo, ascolto di una relazione, ecc.), **produzione** (di testi lunghi orali o scritti, senza interazione diretta: stesura di un saggio, presentazione di una relazione, ecc.), **interazione** (all'orale e allo scritto: scambio con un interlocutore o con un corrispondente) e **mediazione** (riformulazione scritta o orale, destinata a uno o più destinatari terzi, di un testo, orale o scritto, al quale costoro non hanno accesso diretto: resoconto, riassunto, traduzione, ecc.). La mediazione è quindi produzione di un testo a partire da un primo testo a fini di trasmissione (anche in forma condensata) del suo contenuto. Questa operazione è abbastanza distinta dalle altre attività ed è forse per questo che nel QCER non sono state fornite per essa delle scale di descrittori dei livelli di padronanza, come quelle proposte per la ricezione, la produzione e l'interazione. Ma queste operazioni di produzione di testi orali o scritti a partire da - o a proposito di - altri testi orali o scritti sono importanti e diversificate nella scuola, sia nell'insegnamento della lingua come materia, sia nell'insegnamento di altre discipline. Perciò noi proponiamo qui di considerarle distinte dal trio produzione / ricezione / interazione

e di farne un gruppo a sua volta composto da tre elementi: **mediazione** (già definita), **interpretazione** (nel senso di commento, oppure in senso ermeneutico), **valutazione** (opinione critica argomentata, presa di posizione sul piano estetico ecc.). Si tratta, in questi casi, di attività linguistiche non facilmente riconducibili sotto il termine «comunicazione» quale è generalmente in uso nell'apprendimento delle lingue straniere. La loro importanza è invece evidente per la lingua di scolarizzazione, sia come oggetto di apprendimento sia come strumento di accesso a conoscenze diverse da quelle strettamente linguistiche. Si sottolinea che per queste tre categorie il problema della definizione di scale di descrittori resta aperto³¹.

- ✦ Rispetto ai **domini** al cui interno hanno luogo le attività linguistiche, il QCER distingueva sommariamente tra il **pubblico**, il **personale**, il **professionale** e l'**educativo**. Supponendo che queste categorie siano da considerare in qualche misura pertinenti, lasciamo da parte il dominio professionale e mettiamo l'accento in primo luogo sul dominio educativo: qui suggeriamo una caratterizzazione del dominio solo in relazione ai discorsi nella lingua di scolarizzazione, che produrranno attività linguistiche distinte: in situazione scolastica, questi discorsi sono riconducibili al **discorso dell'insegnante**, **all'interazione in classe**, al **discorso dei manuali o di altri media** utilizzati per l'insegnamento e l'apprendimento o ancora a **contatti esterni** (come, ad esempio, un'inchiesta sul campo, la visita ad un museo, una corrispondenza scolastica per posta elettronica, ecc.) nel quadro del programma d'insegnamento. Questi diversi discorsi possono essere più o meno specifici rispetto alla disciplina considerata e si presentano sotto forma di generi testuali essi stessi più o meno specifici all'interno della disciplina. È questo un punto fondamentale nella dinamica di preparazione di un *DERLE*.

³¹ Termini come *mediazione*, *interpretazione* e *valutazione* possono avere molteplici accezioni. Qui ci limitiamo a mettere in luce l'aspetto "attività linguistica" e a sottolineare che si tratta di attività «su testo», che hanno un posto e un ruolo importante negli apprendimenti scolastici.

- ✦ Gli studi paralleli al presente documento sono stati volti a indagare settori disciplinari differenti:
 - la lingua di scolarizzazione come materia
 - la lingua di scolarizzazione nel caso della storia
 - la lingua di scolarizzazione nel caso della matematica
 - la lingua di scolarizzazione nel caso delle scienze
 - la lingua di scolarizzazione nel caso dei primi anni di scolarizzazione («primaria»).

Essi dovrebbero permettere di esemplificare questi gradi di specificità e, complementariamente, evidenziare le zone di trasversalità negli usi della lingua di scolarizzazione.

Il problema centrale è quello delle relazioni che vengono stabilite tra il repertorio linguistico dell'apprendente e i discorsi e testi che egli si trova a «trattare» nelle attività linguistiche necessarie alla realizzazione dei compiti scolastici. Questi compiti attivano la lingua di scolarizzazione secondo due grandi scopi di apprendimento che si possono considerare come due polarità: o i compiti mirano a far progredire l'apprendente nella padronanza della lingua stessa (o comunque di una varietà o di un genere testuale o di una caratteristica formale, ecc), oppure essi tendono alla costruzione di saperi o di saper fare di natura non linguistica e, in questo secondo caso, considerando a parte il caso del lessico proprio alla disciplina, si dà per scontato spesso che la lingua comune di scolarizzazione faccia parte del repertorio linguistico dell'apprendente, che essa sia conosciuta, padroneggiata o che dovrebbe esserlo. Senza dover insistere sul fatto che il divario e lo iato tra il repertorio dell'apprendente e gli usi scolastici della lingua di scolarizzazione sono acclarati nel caso di certe popolazioni scolastiche (cfr. capitolo 1), bisogna probabilmente sottolineare che:

- ✦ questi divari investono prima o poi quasi tutti gli apprendenti;
- ✦ le difficoltà linguistiche che gli alunni incontrano non sono soltanto né principalmente dovute al lessico tecnico dell'una o dell'altra disciplina, ma spesso – a parte per quanto attiene alla

comprensione e alla applicazione dei concetti e dei metodi e all'imbricazione tra il linguistico e il cognitivo – ad usi «ordinari» della lingua comune di scolarizzazione;

- ✦ non è raro che i compiti finalizzati al progresso nella padronanza linguistica non tengano conto degli usi anche «ordinari» e non specifici della lingua di scolarizzazione in quanto lingua d'insegnamento di altre discipline;
- ✦ le risorse rappresentate dal repertorio linguistico degli apprendenti per l'accesso ai contenuti disciplinari e per il progresso nella padronanza della lingua di scolarizzazione non sono riconosciute né, *a fortiori*, sfruttate dalla scuola;
- ✦ per contro, generalmente gli apprendenti non hanno dei saperi espliciti sul linguaggio e sui suoi usi, non sono consapevoli delle risorse linguistiche che posseggono e non le valorizzano;
- ✦ la lingua di scolarizzazione, quando viene utilizzata in campi disciplinari diversi, diventa una lingua «altra», in cui i termini del linguaggio «ordinario» assumono un altro significato all'interno della lingua di specializzazione; questa lingua si precisa, si arricchisce e diventa più complessa attraverso l'uso complementare di altri sistemi semiotici (a volte veri e propri linguaggi artificiali – formule in matematica e in chimica, diagrammi e carte in geografia, ecc.). È proprio il lato «ordinario» della lingua di specializzazione che può costituire un problema, se esso non è correttamente tematizzato e assunto all'interno di ogni disciplina. Si potrebbe quasi dire che in ogni lingua disciplinare (anche in lingua «materna» e/o in lingua «comune») l'alunno può trovarsi, più o meno, in situazione di «esolinguismo», se non fosse per quel falso effetto di familiarità indotto dalla lingua ordinaria, che crea un problema supplementare³².

³² Queste ultime analisi sono condotte in particolare da una équipe coordinata da L. Gajo presso l'Università di Ginevra.

3.3 Contenuti di un DERLE

Gli studi preliminari relativi al presente progetto e quelli in corso hanno già in gran parte affrontato aspetti attinenti ai possibili contenuti di un DERLE (v. in particolare Sâmihaiian 2006). La metodologia di selezione e di organizzazione dei contenuti dovrebbe essere strettamente collegata ai principi e ai valori fissati per il progetto complessivo. Affrontare i contenuti di un *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione (DERLE)* significa dover integrare in qualche modo, con le eventuali rivisitazioni, i contenuti relativi alle diverse dimensioni della lingua principale di scolarizzazione – lingua come materia e lingua d'insegnamento di altre discipline –, delle altre lingue presenti a scuola – lingue straniere e, se è il caso, lingue regionali e/o minoritarie. Tutto questo in termini di continuità / progressione verticale e, ad un tempo, di correlazione / trasversalità orizzontale. Il fatto di mettere l'accento sulle capacità di comunicazione, su rappresentazioni e atteggiamenti legati alle lingue e sullo sviluppo di una competenza plurilingue fa sì che queste diverse componenti costituiscano un punto primario di convergenza per i contenuti da definire e una possibile base per prendere in considerazione altre convergenze (relative ad altri obiettivi, contenuti o metodi), dando per scontato che convergenza comunque non significa confusione e che ciò che per opportunità consideriamo come un insieme, le lingue dell'educazione, si articola in componenti distinte.

3.3.1 Quali tipi di contenuti?

Come si propone nel Quadro 2 del capitolo 1, se le finalità dell'educazione scolastica si inquadrano da una parte in termini di valori, dall'altra in termini di conoscenze e di capacità, i contenuti della formazione e dell'istruzione vengono ripartiti in quattro categorie simili a quelle che erano state scelte per il QCER: **saperi**,

saper fare, disposizioni e atteggiamenti, saper apprendere³³. Se il «saper apprendere», come suggerito in nota, ha uno statuto particolare, gli elementi base - che sono «saperi», «saper fare», «disposizioni e atteggiamenti» - corrispondono a categorizzazioni generali altre, quali quelle dell'OCSE o quelle del Consiglio dell'Unione europea, articolate in aree di competenze-chiave³⁴.

Ricordiamo anche che, nella visione d'insieme proposta nel capitolo 1, questi contenuti scolastici, in quanto parte di un processo di *Bildung*, contribuiscono a dare all'alunno, attore sociale in divenire, le **competenze** («capacità di agire») e le **culture** («modi di pensare, di sentire e di rappresentarsi») relative ad aree sulle quali interviene il progetto educativo: educazione scientifica, educazione tecnica, educazione fisica, educazione linguistica, educazione estetica, educazione etica, educazione civica³⁵.

³³ Nel QCER si adottava la formulazione «saper essere» per ciò che qui si designa con «disposizioni e atteggiamenti». Si spera che questa formulazione estesa eviti le ambiguità e le difficoltà di traduzione che l'espressione «saper essere» forse comportava (l'equivalente è, nel QCER, l'espressione inglese poco trasparente di «*existential competence*»). Notiamo inoltre che il «saper apprendere» (che pure, nel QCER, era parafrasato / esplicitato nei termini di «saper affrontare e trattare ciò che è nuovo») non è veramente un'altra categoria a se stante, anche se è importante evidenziarla in quanto tale: infatti «saper trattare il nuovo» dipende da disposizioni e atteggiamenti, da saperi e da saper fare che sono già acquisiti e possono essere sviluppati. Ciò che viene mobilitato dal «saper apprendere» rientra nelle «capacità generali di alto livello» (*higher order learning*), ma comporta anche dei *saper fare* che si possono definire di basso livello, come *routines*, semi-ricette e «trucchetti».

³⁴ Ved. *Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework*, in Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council of the European Union.

³⁵ L'opzione qui proposta si differenzia da altri approcci per tre caratteristiche principali, che certamente sono oggetto di discussione in una prospettiva di riferimento europeo:

- una distinzione tra competenza e cultura, come «prodotti» attesi dell'educazione scolastica, in modo che appaia manifesto che il progetto educativo non può essere interamente riassunto in termini di sviluppo di competenze, per quanto importante sia l'approccio per competenze e per azioni e per quanto inclusiva possa essere una qualsiasi definizione del concetto di competenza;

Trattandosi delle lingue dell'educazione, queste notazioni richiedono alcune osservazioni complementari.

- I contenuti relativi alle lingue dell'educazione e in particolare alla lingua principale di scolarizzazione possono anch'essi essere categorizzati in termini di saperi, saper fare, atteggiamenti e disposizioni, saper apprendere (cfr. quadro 4 in 3.2).
- Le lingue dell'educazione e in particolare la lingua principale di scolarizzazione hanno un ruolo in tutte le aree del progetto educativo (compresa, per esempio, l'educazione fisica) e non solo in ciò che è stato designato sopra come «educazione linguistica».
- Le aree sopra distinte hanno una portata generale (la loro elencazione e i loro limiti possono essere discutibili) e non si confondono con le suddivisioni delle discipline scolastiche (né hanno la pretesa di sostituirle). D'altra parte, le discipline, che variano nella loro organizzazione e denominazione da un paese all'altro, ricoprono spesso più di una delle aree educative sopra distinte. Per esempio, la lingua come materia (*Language as a subject*) ricopre almeno l'educazione linguistica e l'educazione estetica, ma molti programmi scolastici le attribuiscono un ruolo nella formazione civica ed etica dei giovani. Va da sé che questa distinzione vale anche nei casi (come quelli evocati in 3.1.3c) in cui esistono forme d'integrazione delle discipline in zone curriculari più ampie.
- Nella maggior parte delle attuali riflessioni sul curriculum, la questione dei contenuti non viene separata del tutto dalle opzioni metodologiche relative alla distribuzione e all'attivazione

· una contestualizzazione larga di «competenza» e di «cultura», in relazione ai diversi versanti del progetto educativo, in modo da distinguersi sia da rappresentazioni monolitiche ed elitiste della cultura, sia da usi ora disincarnati, ora invece strettamente strumentalizzati della nozione di competenza; competenza tecnica e cultura tecnica non si confondono del tutto, come non si confondono cultura scientifica e cultura tecnica.

· una relazione e una complementarità tra competenza e cultura, quando si consideri, come facciamo qui, che l'una e l'altra sono costituiti di «ingredienti» dello stesso tipo: saperi, saper fare, disposizioni e atteggiamenti.

dei contenuti stessi in un corso di studi, o al loro trattamento didattico. «Sotto questo aspetto, la selezione dei contenuti è legata alle finalità dell'insegnamento / apprendimento e a certi approcci metodologici. In altri termini, il contenuto viene definito in termini di mezzi per raggiungere certi obiettivi utilizzando una metodologia coerente con la filosofia generale che informa il curriculum» (Sâmihaiian 2006). È chiaro quindi che i valori e le tendenze educative di cui si è parlato sopra (cfr. 3.1) non possono accordarsi con qualsiasi approccio metodologico all'insegnamento / apprendimento. Questo non significa che le scelte metodologiche non siano aperte e che non possano essere diversificate secondo i contesti, gli orientamenti e le condizioni locali. Le lingue dell'educazione e soprattutto la lingua di scolarizzazione presentano sfide nazionali o regionali tali che mal si accomoderebbero a precetti metodologici uniformi quali che siano.

3.3.2 Quali contenuti per le lingue dell'educazione?

3.3.2.1 Accento sulle conoscenze e accento sulle competenze

Come è stato sottolineato negli studi preliminari (cfr. specialmente Aase 2006) e coerentemente con gli orientamenti definiti nel testo *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (Béacco-Byram 2007), le finalità per le lingue dell'educazione convergono sullo sviluppo del plurilinguismo come contributo ad altri valori (diritti delle minoranze, cittadinanza democratica partecipativa, inclusione e coesione sociale, dialogo interculturale e interreligioso).

Ma per quanto concerne i contenuti, molti curricula, in particolare quelli per le lingue di scolarizzazione, tendono a opporre conoscenze e competenze, spesso a svantaggio di queste ultime; e anche nei casi in cui si riconosce un posto importante allo sviluppo di competenza, le rappresentazioni degli insegnanti e le pratiche effettive in classe restano ancora spesso improntate a modelli che mettono l'ac-

cento più sulle conoscenze teoriche o fattuali che sulla portata individuale e sociale di ciò che viene appreso. Come osserva Sâmihaiian 2006: «Ciò comporta un'insistenza sui saperi in quanto tali e una definizione piuttosto restrittiva delle competenze, concepite soprattutto in funzione dell'acquisizione di conoscenze intorno alla lingua o ai capolavori della letteratura nazionale. Questa prospettiva pone gli apprendenti a rispettosa distanza da ciò che apprendono e non mette in luce i vantaggi che possono ricavare dalle loro acquisizioni». Al contrario, i curricula che danno importanza alle competenze propongono un'altra visione dell'apprendimento, definiscono i risultati attesi e gli standard fissati, non atomizzano e non sovraccaricano i contenuti.

Si sarà notato che la terminologia e le categorizzazioni proposte nel presente documento (cfr. in particolare 1.2.4 e 3.3) tendono a superare la perdurante opposizione tra conoscenze e competenze. E ciò in due modi complementari: in primo luogo, si tratta di affermare che ogni competenza si fonda su delle conoscenze, su dei saperi acquisiti e non si riduce affatto a un saper fare o ad abilità meramente funzionali e strumentali; in secondo luogo, le competenze che la scuola si propone di sviluppare vengono viste all'interno di aree educative specifiche: educazione scientifica, educazione estetica, educazione tecnica, educazione linguistica, ecc.. Senza pretesa di originalità ma in modo chiaro, si ricorda poi che in ognuna di queste aree (che non sono da considerare ognuna a se stante, ma che determinano gli orientamenti generali del progetto di formazione / istruzione e di *Bildung*), il concetto di educazione comprende l'acquisizione non solo di una competenza (come capacità di agire) ma anche, in modo quasi indissociabile, di una cultura (come maniera di pensare, di sentire, di rappresentarsi). L'indissociabilità deriva dal fatto che la dimensione culturale dell'educazione è legata all'acquisizione di saperi, saper fare, disposizioni e atteggiamenti; come la competenza non è solo saper fare, parimenti la cultura non è solo sapere.

3.3.2.2 Tipi di sapere, saper fare, disposizioni e atteggiamenti per le lingue dell'educazione

A questo stadio di avanzamento del progetto sulle lingue dell'educazione, il presente testo non ha da anticipare i contributi che potranno fornire analisi e studi di caso condotti da altri gruppi di lavoro (cfr. riferimento ai lavori in corso alla fine di 3.3). Ma conviene interrogarsi sui saperi, saper fare, disposizioni e atteggiamenti che potrebbero essere assunti all'interno di un curriculum «generico» per le lingue dell'educazione.

Sono disponibili, in quanto circolanti in vari modelli generali, alcune ampie categorie:

- ♦ **Saperi**, considerati da diversi punti di vista: sapere fattuale/informativo vs sapere formativo; sapere accademico vs sapere pratico; sapere dichiarativo vs sapere procedurale; sapere colto vs sapere scolastico vs sapere quotidiano; sapere letterario vs sapere linguistico o discorsivo...per non menzionare che alcune delle categorie riscontrabili nella letteratura professionale.
- ♦ **Saper fare**, sviluppati in termini di apprendimento e d'uso, relativi in particolare all'attivazione di competenze e di strategie di tipo linguistico, sociolinguistico, pragmatico; oppure la lettura, la comprensione orale, la produzione scritta, il trattamento di messaggi che afferiscono ad altri tipi di semiosi, l'identificazione di generi testuali, la riparazione nell'interazione verbale, ecc.³⁶
- ♦ **Disposizioni e atteggiamenti**, considerati elementi che favoriscono lo scambio con altri, la negoziazione verbale, l'ascolto dell'interlocutore, la presa di iniziativa e l'assunzione di rischi nell'apprendimento e nell'uso delle varietà linguistiche, la coo-

³⁶ Trattandosi di terminologia, non si sfugge qui a differenze di scelta e di gerarchie d'inclusione dei termini, differenze spesso amplificate dal passaggio da una lingua all'altra. Il gioco tra *skill* e *competence* in inglese non è forse del tutto riconducibile alla coppia *saper fare* / *competenza* qui utilizzata, nella misura in cui la competenza è considerata come un insieme di saperi, saper fare, disposizioni e atteggiamenti. Confrontare con Vollmer 2006.

perazione nella comunicazione esolingue (tra «nativo» e «non nativo») e/o bi- / plurilingue (gioco di alternanza delle lingue), la ricerca della comprensione interculturale, la tolleranza. Ma anche disposizioni e atteggiamenti positivi verso il ragionamento scientifico, il pensiero riflesso, lo spirito critico unito al coraggio nell'espressione di opinioni personali; tratti questi da mettere in relazione con alcuni dei valori sopra richiamati (cfr. in specie 3.1) e che ispirano l'azione di istituzioni quali il Consiglio d'Europa. Non si tratta di contenuti di apprendimento facilmente caratterizzabili e valutabili, ma la loro importanza è altissima per una educazione linguistica aperta (cfr. Aase 2006).

3.3.2.3 L'integrazione dei contenuti come principio base

Nella prospettiva adottata nel presente documento, è chiaro che un primo tipo di integrazione consiste nel porre in relazione saperi, saper fare e atteggiamenti / disposizioni in quanto costitutivi di competenze e culture sviluppate dalla scuola (vedi 1.2.4). Ciò non significa comunque che, nell'articolazione del curricolo e delle modalità di insegnamento, questi tipi di contenuti vengano confusi: essi devono convergere e combinarsi tra loro in funzione degli obiettivi. Per esempio, la relazione tra saperi, saper fare e disposizioni / atteggiamenti (saper essere) si attua e si evidenzia a livello della *performance* linguistica, come accade agli attori sociali in un dato contesto.

C'è da tenere presente un altro tipo di integrazione da ricercare: il rapporto tra lingua e letteratura. Nel quadro delle lingue dell'educazione, questo problema coinvolge spesso sia la lingua di scolarizzazione come materia sia le lingue straniere. Mettere in evidenza le sovrapposizioni tra questi diversi settori e situarle anche rispetto alle dimensioni comunicative della lingua di scolarizzazione come lingua d'insegnamento di altre discipline potrebbe essere una via non solo per migliorare l'economia complessiva del curricolo ma anche per dare un miglior fondamento ad una educazione plurilingue.

Indicazioni in questo senso si trovano in Aase 2006, Sâmihaian 2006 e, di seguito, in 3.5 e in 3.6.

Riportiamo sotto, a titolo di esempio e con alcuni adattamenti terminologici, il quadro proposto da Sâmihaian (2006, 9). Constatiamo che le dimensioni relative alla comunicazione si sovrappongono e si completano.

Quadro 5

<i>Lingue dell'educazione</i>	Saperi (elementi di contenuto)	Saper fare (metodi e strategie specifiche)	Disposizioni e atteggiamenti	Imparare a imparare (metodi e strategie + autovalutazione)
«Lingua come materia» - <i>focus</i> sulla lingua e sulla cultura «nazionali»	Contenuto relativo alla lingua e ai testi (grammatica e vocabolario, testi letterari e non letterari, stili e tipi di testi, storia letteraria, concetti specifici, ecc.). ³⁷	Regole e strategie per l'utilizzazione di conoscenze linguistiche e testuali per la comprensione e la produzione di testi in diversi contesti (dialogo, monologo, punti pertinenti per l'analisi di un testo, regole di composizione, ecc.)	Contesti di apprendimento tali da incoraggiare la creatività e la responsabilità, lo spirito critico, la partecipazione a interazioni molteplici (dibattiti, dialoghi interculturali, scrittura creativa, diario personale per riflettere)	Metodi trasferibili basati sulla utilizzazione della comunicazione nell'apprendimento (presa di appunti, ricerca di fonti, risoluzione di problemi, lavoro di gruppo con obiettivo comune, argomentazione, ecc.)
Lingue straniere - <i>focus</i> su una lingua e su una cultura date	Praticamente le stesse conoscenze relative alla «lingua come materia»	Praticamente le stesse regole e strategie relative alla «lingua come materia»	Contesti di apprendimento tali da incoraggiare l'interesse per gli «altri» e per la comunicazione interculturale	Praticamente gli stessi metodi relative alla «lingua come materia» + coscienza della lingua
Lingua d'insegnamento delle altre materie - <i>focus</i> sulla specificità di ogni materia	Contenuti e generi di discorso specifici	Praticamente le stesse regole e strategie relative alla «lingua come materia» e le lingue straniere (ma applicate ai contesti specifici ad ogni materia)	Contesti che stimolino l'interesse degli apprendenti per le conoscenze; contenuti che possano servire allo sviluppo personale e alla partecipazione sociale e culturale	Metodi e strategie trasferibili per l'apprendimento a partire da tutte le materie scolastiche e per tutte le materie scolastiche

³⁷ Ad integrazione di quanto proposto da Sâmihaiian, ci piacerebbe inserire in

3.3.2.4 Specificazione degli elementi di contenuto

Come segnala Sâmihaian (2006), i contenuti relativi ai saperi sulle lingue, a seconda delle tradizioni, sono categorizzati in modi diversi:

- ✦ In funzione dell'oggetto di studio: «lingua e comunicazione», o «lingua» e «comunicazione» e «letteratura», oppure «lingua e civiltà», ecc. (per esempio per la lingua come materia o per la lingua straniera).
- ✦ In funzione dei domini nei quali quei contenuti sono utilizzati: «scienze», «arti», «tecnologie», ecc. (per esempio, per la lingua come veicolo d'insegnamento di altre discipline).
- ✦ In funzione delle attività linguistiche di comunicazione alle quali tali elementi di contenuti sono legati: «ascoltare», «parlare», «leggere», «scrivere», oppure «ricezione», «produzione», «interazione», «mediazione» (come nel QCER). Dal punto di vista della comunicazione, questo tipo di categorizzazione ha il vantaggio di poter essere trasversale alla lingua di scolarizzazione (come materia e come veicolo d'insegnamento) e alle lingue straniere.³⁸
- ✦ In funzione dei contesti nei quali la comunicazione si realizza. Per esempio, il QCER distingue i seguenti domini di uso sociale: pubblico, professionale, educativo, personale.
- ✦ In funzione delle tematiche scelte per l'insegnamento. Per esempio: l'infanzia, il tempo libero, i viaggi, l'amicizia ecc.

questa prima casella della «lingua come materia» anche testi disciplinari altri, che potrebbero / dovrebbero, almeno in parte, essere oggetto di una riflessione in questo specifico campo dell'insegnamento, in collaborazione con gli specialisti delle discipline coinvolte. Si noti che nell'*Educazione linguistica* (cfr. 3.5.2) i testi disciplinari fanno parte anch'essi del curriculum di lingua (commento nostro).

³⁸ A questo proposito vedere anche il quadro 4 e il suo commento, in 3.2. Si potrebbero aggiungere le categorizzazioni relative alle macro-funzioni attribuite al linguaggio: comunicazione, espressione, concettualizzazione.

Queste diverse modalità di categorizzazione non sono certo ir-rilevanti nella prospettiva di un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione (*DERLE*).

Al riguardo, merita una particolare attenzione la procedura proposta da Béacco, Sachse e Thorbjørnsen (2007, v. sotto Quadro 6) nell'ambito della lingua di scolarizzazione come lingua d'insegnamento di altre discipline, e nello specifico della storia. Ma il «prototipo» è presentato come più generalmente valido per altri gruppi di discipline, se non anche per la struttura complessiva di un documento di riferimento per le lingue dell'educazione.

Il caso della storia si presta molto bene (vedere l'intero documento Béacco *et alii* 2007) al tipo di sviluppo programmatico illustrato dal Quadro 6. La storia è una disciplina sul cui insegnamento il Consiglio d'Europa, per ragioni facilmente comprensibili, ha attivato progetti e prodotto raccomandazioni specifiche. In questo caso, quindi, l'articolazione con le finalità educative, per esempio di cittadinanza democratica o di tolleranza, sembra agevole da definire, così come il rapporto con lo sviluppo di competenze interculturali. Su un piano complementare, è interessante rilevare l'introduzione o la reintroduzione della nozione di «bisogni linguistici», in relazione non solo con le situazioni scolastiche ma anche con le situazioni sociali extrascolastiche: cioè quelle situazioni in cui le competenze suscettibili di sviluppo attraverso la disciplina «storia» possono essere chiamate in causa, ma anche essere messe alla prova in diverse situazioni di comunicazione e in diversi contesti.

Rimane da sottolineare il fatto che gli studi condotti a proposito della matematica o delle scienze e quelli sulla lingua come materia non pervengono a considerazioni fondamentalmente differenti:

- ♦ Vi figurano i **valori educativi**.
- ♦ Le **situazioni di comunicazione scolastica** vanno caratterizzate sul piano dei mezzi linguistici richiesti per un loro funzionamento adeguato agli apprendimenti disciplinari; mezzi linguistici che le situazioni scolastiche contribuiscono complementarmente

a rinforzare, diversificare e affinare.

- ♦ Le **situazioni di comunicazione extrascolastiche** non si possono certo trascurare:
 - perché sono alla base di una parte importante del repertorio linguistico degli apprendenti;
 - perché fanno parte delle esperienze attraverso le quali si costruiscono saperi e saper fare complementari o divergenti rispetto a quelli che le discipline scolastiche mirano a costruire;
 - perché è proprio fuori dalla scuola che saperi e saper fare scolastici trovano di solito modo di reinvestirsi, attualizzarsi, acquistare (o anche perdere a volte) tutto il loro significato.
- ♦ Le competenze attese / attivate dall'insegnamento di una data disciplina (storia, matematica, scienze) possono in effetti scomporsi e articolarsi in **competenze disciplinari, competenze linguistiche / semiotiche, competenze culturali / interculturali**, con le varie correlazioni trasversali che vengono segnalate nel quadro a proposito dei vari tipi di competenze.
- ♦ Le competenze linguistiche / semiotiche possono anch'esse essere declinate in diverse componenti, articolate qui secondo una partizione ternaria: **strategica, discorsiva, formale**.
- ♦ È a questo ultimo livello che si possono definire caratterizzazioni linguistiche specifiche alla disciplina o più trasversali.

Quadro 6

Prototipo di documento di riferimento per la lingua come veicolo d'insegnamento delle discipline³⁹

Valori (1)		
Valori e finalità specifici della disciplina scolastica (2)		
Bisogni linguistici: situazioni di comunicazione extrascolastiche / sociali (3) e situazioni di comunicazione scolastiche (4)		
<p>A partire dai bisogni linguistici e dalle scelte educative effettuate dall'istituzione, specificazione degli obiettivi d'insegnamento disciplinari, cioè delle competenze storiche che sono costituite da:</p> <ul style="list-style-type: none"> • competenze disciplinari (risultati attesi), di natura cognitiva, funzionali all'utilizzo di processi e di prodotti della disciplina scientifica: scienze storiche; • competenze (risultati attesi) di comunicazione linguistica / semiotica necessarie alla gestione di questo insieme di situazioni scolastiche; • competenze interculturali (risultati attesi) che si trovano chiamate in causa (vedere 1 e 2: valori) 		
<p>competenze disciplinari (5) specificate in <i>componente / competenza</i> relativa ai processi epistemologici della disciplina (5.1) <i>componente / competenza</i> relativa alle conoscenze disciplinari (5.2) in relazione con le specificazioni trasversali nei rapporti con altre discipline</p>	<p>competenze linguistiche / semiotiche (6) (vedi sotto) specificate in <i>componenti / competenze</i>, in relazione con le specificazioni trasversali nei rapporti con la lingua come materia</p>	<p>competenze interculturali specificate in <i>componenti / competenze</i>, in relazione con le competenze disciplinari e linguistiche / semiotiche</p>
competenze linguistiche / semiotiche (6)		
specificate in <i>componente / competenza strategica</i> (6.1. interazione, produzione, ricezione, ... orale o scritta...), in relazione con le specificazioni trasversali nei rapporti con altre discipline e con la lingua come materia		
specificate in <i>componente / competenza discorsiva</i> riferite a generi di discorso o ad un insieme di generi di discorso scelti (6.2), in relazione con le specificazioni trasversali nei rapporti con altre discipline e con la lingua come materia		
che permettano a loro volta di specificare una <i>componente / competenza formale</i> descritta, in parte , sotto forma di operazioni cognitive / discorsive (6.3. in correlazione con 5.2), a partire dalle regolarità formali dei generi discorsivi scelti (ma che comprendano anche, ad esempio, 5.1 sotto l'aspetto linguistico), in relazione con le specificazioni trasversali nei rapporti con altre discipline e, in modo particolare, con la lingua come materia		

³⁹ Questo quadro è alla base dell'ampio documento proposto da Béacco (2007).
Le cifre che contiene rinviano alla sequenza delle parti sviluppate.

Nella prospettiva dell'elaborazione di un *DERLE* e al punto in cui si è arrivati rispetto al progetto collettivo, è forse il caso di sottolineare da una parte i punti di vicinanza e complementarità tra le analisi condotte in questa sede e la proposta costituita da questo quadro di Béacco, e d'altra parte le somiglianze e le numerose discrepanze terminologiche. La stessa constatazione si potrebbe sicuramente fare a proposito di altri documenti predisposti per la conferenza di Praga 2007. Ciò prova che si tratta di «lavori in corso», frutto di contributi molteplici e che ogni forma di armonizzazione forzata sarebbe prematura.

3.3.3 Possibile struttura complessiva di un *DERLE*

Il quadro che precede suggerisce indirettamente ciò che potrebbe essere (una parte di) una struttura di *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione*. Il problema della struttura veniva affrontato anche in alcuni documenti preparatori alla Conferenza internazionale del 2006 sulle lingue dell'educazione (Vollmer 2006) e ripreso nel Rapporto sulla stessa conferenza. Il terzo capitolo del presente lavoro è esso stesso organizzato secondo una procedura complessiva di tipo curricolare. Alexandru Crişan ha precisato di seguito questa ipotesi e ha proposto, dopo un richiamo degli obiettivi e delle funzioni del Quadro progettato, una sorta di indice degli argomenti da comprendervi. Contemporaneamente, lo stesso problema è stato oggetto di riflessione da parte di Waldemar Martyniuk, che ne ha comunicato i risultati a questo gruppo. Perché sia chiaro che si tratta di due presentazioni distinte e al fine di garantirne il pieno sviluppo, li riportiamo in allegato (rispettivamente Allegato 1 per A. Crişan e Allegato 2 per W. Martyniuk).

3.4 Elaborazione del curriculum

3.4.1 Considerazioni preliminari

3.4.1.1 Diversità dei modelli per la costruzione del curriculum

La riflessione in materia di curriculum ha prodotto e utilizza diversi tipi di modelli per l'organizzazione curricolare; i modelli possono variare anche secondo le discipline. Tale diversità ha certamente la sua importanza nel presente progetto. E questo, sotto diversi aspetti:

- ♦ Per quel che riguarda la lingua come materia / oggetto di studio, le categorizzazioni correnti differiscono secondo le tradizioni e i paesi (Herrlitz e Van de Ven 2007) e, in uno stesso paese, secondo i cicli di studi considerati e secondo che l'accento sia posto sulle dimensioni linguistiche o su quelle letterarie; è chiaro che le concezioni e i contenuti, relativamente alle dimensioni linguistiche e letterarie stesse, sono all'origine di vivaci dibattiti tra differenti scuole di pensiero e opzioni ideologiche, epistemologiche e metodologiche (Van de Ven 2005; Sawyer e Van de Ven 2007). È noto che proprio la lingua come materia scolastica si presta ad essere fortemente tematizzata per fini di socializzazione e di identità collettiva; e non c'è da stupirsi se questi fini, in questo campo forse più che in altri, siano al centro della riflessione curricolare. Si tratta quindi di un'area di riflessione e di proposta molto delicata nell'elaborazione di un futuro *DERLE*.
- ♦ Per le lingue straniere, le opzioni curricolari dipendono in parte dalle scelte metodologiche («metodo grammatica-traduzione», «metodo diretto», «approcci comunicativi», ecc.) che influenzano, entro certi limiti, la selezione, la scansione, la gradazione dei contenuti e il loro trattamento didattico. Sono state rilevate spesso tendenze alla chiusura disciplinare, non soltanto tra lingue straniere e lingua principale di scolarizzazione come materia, ma anche tra lingue straniere diverse (anche quando i programmi ufficiali si presentano come molto omologhi). Da qui l'importanza

di guardare ai problemi e di avanzare proposte che abbiano una portata trasversale, come si fa nella presente sezione.

- ✦ Per le altre discipline, le scelte curriculari sono generalmente e legittimamente guidate dalla natura dei contenuti e dei metodi propri alla disciplina considerata (storia, chimica, ecc). Ma anche qui vari sono i modelli adottati per la costruzione del curricolo, come si constata sia sotto l'aspetto diacronico (seguendo l'avvicinarsi delle riforme) sia in una visione sincronica (da un paese all'altro). Per quanto concerne il nostro studio, ci interessa sapere se e come i curricoli disciplinari prendono in considerazione esplicitamente le dimensioni linguistiche (lingua di scolarizzazione, altri sistemi semiotici) in quanto mezzi (ma in parte anche oggetti) di trasmissione / costruzione di saperi e saper fare disciplinari. È questo l'oggetto di studio di altri gruppi di lavoro, che non mancheranno di arricchire le ulteriori versioni del presente documento.

Per il momento, non è certo il caso di dare conto qui di queste molteplici fonti di diversità. È possibile invece prendere in esame alcuni orientamenti che possono interessare trasversalmente la riflessione curricolare incentrata sulle lingue dell'educazione. Ed è quello che propongono le considerazioni che seguono.

3.4.1.2 Finalità, curricolo e concezioni dell'apprendimento

Al di là della molteplicità dei modelli per l'elaborazione del curricolo e della diversità delle tradizioni in questo campo dell'educazione in Europa, è auspicabile che esista una certa convergenza tra le finalità dichiarate dal progetto educativo e le concezioni dell'apprendimento alle quali, esplicitamente o implicitamente, rinvia questo o quel curricolo. Perciò, se da una parte un documento di riferimento per le lingue dell'educazione, in una visione molto aperta, deve limitarsi a indicare le possibili opzioni sulla strutturazione di un

curricolo, dall'altra un *DERLE* coerente dovrebbe sottolineare che, rispetto alle finalità scelte, alcune opzioni curriculari risultano compatibili, altre sembrano meno immediatamente adeguate.

Per limitarsi a due esempi semplici:

- ✦ Posto che il progetto educativo pone l'accento sulla preparazione all'esercizio della cittadinanza democratica attiva, è naturale considerare non solo che il curricolo generale e molti dei contenuti delle singole discipline dovranno apportare saperi congruenti con tale esercizio, ma anche che, in particolare ma non esclusivamente per quel che riguarda le componenti relative alle lingue dell'educazione, il curricolo comporterà obiettivi che riguardano le capacità di argomentare e formulare opinioni, leggere / interpretare differenti generi testuali, sviluppare il senso critico, fare scelte informate, ecc.
- ✦ Posto che il progetto educativo privilegia la pluralità dei modi di accesso alle conoscenze, il curricolo dovrà articolare dei contenuti in rapporto alla diversità delle fonti, ai modi di accedere ad esse e di trattarle (strumenti enciclopedici, risorse in rete, media, ecc.). Saranno privilegiate le capacità di mettere in relazione / paragonare fonti e dati, capacità di mediazione verbale, d'interpretazione e di valutazione delle informazioni attraverso scambi in gruppo, forme diverse di interazione sociale e di interattività con uso di strumenti...

Più in generale, nella misura in cui le finalità dell'educazione

- ✦ rispondono ad uno scopo di socializzazione / individualizzazione di un (futuro) attore sociale,
- ✦ si inquadrano all'interno di una società in rapida trasformazione in cui l'apprendimento lungo tutta la vita condiziona l'innovazione, l'adattamento, la riuscita individuale e collettiva,

- ♦ inducono valori di solidarietà e di consolidamento della coesione sociale,

per la costruzione dei curricula, c'è una maggiore vicinanza con concezioni di tipo socio-costruttivista rispetto al senso dell'«apprendere», con una tendenza a privilegiare l'attività dell'apprendente, il lavoro su compiti, l'interazione in classe, i contatti con l'ambiente esterno, ecc. piuttosto che con modelli di formazione di tipo strettamente prescrittivo e impositivo, dal docente verso l'allievo. Ciò non significa che tale vicinanza debba naturalmente trasformarsi nell'adozione di una *doxa* esclusiva.

3.4.2 Scenari curricolari e educazione plurilingue

Se si cerca di concepire e di fare evolvere la scuola come luogo di educazione plurilingue e di educazione pluriculturale, è importante che la diversificazione degli scopi di apprendimento e la variazione di offerte d'insegnamento di lingue siano poste al centro di ogni decisione di politica linguistica educativa e che, in questa riflessione, un posto centrale sia riservato alla lingua di scolarizzazione.

Il capitolo 8 del QCER - Diversificazione linguistica e curriculum⁴⁰ - presenta le possibili articolazioni tra le proposte in un'ottica di plurilinguismo e diversità linguistica e culturale e la riflessione curricolare.

Vengono presentati tre orientamenti principali:

- ♦ in primo luogo, la necessità di inserire la riflessione sul curriculum all'interno di una prospettiva generale di promozione della diversificazione linguistica;
- ♦ in questo quadro l'importanza di problematizzare il rapporto costi-efficacia in modo da evitare le ridondanze e incoraggiare le

⁴⁰ Consiglio d'Europa (2001): Capitolo 8 – Diversificazione linguistica e curriculum, in *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendere, insegnare, valutare*, (pp. 205.215) (cfr. sito www.coe.int); cfr. anche: Coste D., Moore D., Zarate G. (1998, 8-67).

economie di scala e il transfert di capacità;

- ✦ in terzo luogo, l'esigenza che la riflessione e l'intervento curricolari si definiscano non solo in termini di curricolo di una lingua o anche all'interno di un curricolo integrato delle lingue, ma in una prospettiva di educazione linguistica generale⁴¹.

A fini di trasparenza e di coerenza nella definizione delle opzioni e nella presa di decisioni, il capitolo 8 del QCER propone lo **scenario curricolare finalizzato**.

Si tratta di uno strumento flessibile che propone, sul curricolo, un modo concreto, pragmatico e fortemente contestualizzato di affrontare il problema: esso permette di prospettare scelte di politica linguistica educativa ai vari livelli (nazionale, regionale e locale) senza perdere di vista la loro complessità, il loro sviluppo e la loro possibile diversità.

Tale strumento permette, di fatto, di simulare dei percorsi curricolari che perseguono finalità educative diversificate: queste caratterizzano fortemente il curricolo, pur senza essere tra loro incompatibili.

È importante, prima di tutto, definire bene le finalità educative (come pure i valori e le sfide) che orientano ogni scenario, in quanto esse sono alla base del progetto di società e di formazione del cittadino che è l'oggetto della decisione politica.

Così, sarà possibile pensare a finalità tra loro diverse, qui proposte in modo piuttosto polarizzato:

- ✦ privilegiare l'eccellenza nella padronanza della lingua di scolarizzazione con un forte accento sulla cultura locale (finalità patrimoniale «chiusa»)
- ✦ educare alla diversità linguistica e culturale più larga e inclusiva possibile (finalità patrimoniale «aperta»)

⁴¹ Il QCER sfiora qui, senza parlarne esplicitamente, le dimensioni di *Bildung* e di *Educazione linguistica*.

- ✦ optare per un uso veicolare esteso di due o tre lingue nello studio di discipline non linguistiche (finalità cognitiva)
- ✦ mirare alla formazione di un cittadino europeo attraverso l'educazione plurilingue e l'apertura dei contenuti culturali (letteratura, storia, filosofia, ecc.) (finalità interculturale).

Parimenti, sarebbe possibile, e pienamente auspicabile, integrare due o più finalità in uno stesso scenario curricolare: per esempio, la salvaguardia del patrimonio di lingue locali (prima finalità di cui sopra) con l'integrazione delle nuove minoranze derivanti da migrazioni (seconda finalità) e contemporaneamente con aperture più ampiamente europee (quarta finalità). Questo tipo di integrazione potrebbe realizzarsi tanto sull'asse orizzontale (in un medesimo grado scolastico) quanto sull'asse verticale (privilegiando certe finalità in certi gradi, altre finalità nei gradi successivi).

Queste simulazioni di percorsi curricolari:

- ✦ articolano in modo diverso le diverse lingue per statuto, peso, posto e funzione, in altre parole, secondo gli obiettivi che si affidano a ogni lingua e secondo la loro successione e/o alternanza all'interno del curricolo,
- ✦ tendono verso profili di competenze differenti,
- ✦ di conseguenza, orientano le opzioni riguardo ai contenuti e agli approcci da privilegiare nel curricolo,
- ✦ permettono, infine, di immaginare le conseguenze di ognuna delle diverse opzioni in termini di risorse necessarie.

Adottare la procedura per scenari è anche un modo per:

- ✦ preparare la riflessione preliminare ai processi di riforma curricolare;
- ✦ prendere in considerazione l'insieme delle lingue del curricolo in

una riflessione globale;

- ✦ evitare di procedere per semplici aggiunte o tagli «meccanici» di lingue nel curriculum;
- ✦ mostrare che sono possibili opzioni politiche differenti;
- ✦ facilitare, con cognizione di causa, le decisioni che spettano ai politici in materia di politica linguistica educativa;
- ✦ permettere una informazione, un dibattito e una negoziazione di più ampia portata sociale in materia di riforme scolastiche.

Le indicazioni del QCER restano ancora ellittiche per quanto riguarda la costruzione curricolare: le scale e i livelli di cui ci occuperemo più oltre avranno bisogno di aggiustamenti, di complementi contestuali e di una differenziazione dei profili per assumere pienamente le specificità di una educazione plurilingue e, all'interno di questa, le specificità proprie della lingua di scolarizzazione. Si tratterà di definire, per esempio:

- ✦ quale equilibrio o squilibrio dovrà essere stabilito tra differenti capacità (comprensione ed espressione, interazione, mediazione, sia all'orale che allo scritto);
- ✦ come variare i profili di capacità tra i livelli scolastici; e questo non solo per le lingue, ma in relazione anche alle discipline «non linguistiche»;
- ✦ e ancora, come diversificare, secondo i gradi scolastici o gli istituti o gli indirizzi..., i livelli di complessità nei compiti disciplinari che andrebbero trattati in due lingue nel caso di insegnamenti plurilingui;
- ✦ e soprattutto, come gestire il problema della lingua di scolarizzazione con gli apprendenti di origine straniera.

È importante sottolineare che l'approccio per scenari potrebbe essere utile per articolare le politiche linguistiche educative sul breve, medio e lungo termine: così, ad esempio, uno scenario considerato come auspicabile ma concretamente irrealizzabile nell'immediato potrebbe essere posto come una prospettiva di lungo termine, mentre altri scenari adottabili nel concreto potrebbero susseguirsi, ma in coerenza con lo scenario ideale, sul breve e sul medio termine. Questo permetterebbe di situare le politiche linguistiche educative in una prospettiva evolutiva, flessibile e aperta senza immobilizzarla in decisioni definitive prese *una tantum*⁴².

3.4.3 Individualizzazione, differenziazione, diversificazione

La costruzione curricolare dovrebbe effettuarsi mirando ad accogliere, rispettare, prendere a carico e integrare le differenze e le pluralità evidenziate attraverso le precedenti analisi (cfr. capitoli 1 e 2). E ciò non perché esse sarebbero un'eccezione, una complicazione paralizzante e una costrizione, ma piuttosto nel senso che esse rappresentano oggi la normalità, una complessificazione arricchente e una risorsa.

Perciò, la costruzione curricolare ci guadagnerebbe a poggiare, fin dall'inizio, sui principi dell'individualizzazione, della differenziazione, della diversificazione e dell'economia curricolare e cognitiva tenendo conto, in particolare, delle seguenti considerazioni:

- è auspicabile che il curricolo definisca uno **zoccolo comune di obiettivi** che tutti gli allievi, indistintamente, devono raggiungere nelle lingue dell'educazione: questo zoccolo comune dovrebbe essere costituito dalle **competenze-chiave** (strategiche per il futuro degli apprendenti) e dalle **competenze di base** (soglia irrinunciabile e indispensabile) - necessarie in vista della formazione (nel senso di *Bildung*) di ogni apprendente. Tale zoccolo di

⁴² Per una applicazione dell'approccio per scenari a un contesto concreto, cfr. Coste 2006.

competenze dovrebbe riguardare la formazione dell'apprendente sia in quanto persona e individuo sia come futuro cittadino di società complesse, società che richiedono capacità e competenze in parte comuni e trasversali e in parte diversificate (cfr. i livelli locale, regionale, nazionale, europeo e mondiale (globalizzazione / mondializzazione)). La sfida da affrontare è, evidentemente, che questo zoccolo comune di obiettivi rappresenti la base comune indispensabile a tutti gli apprendenti e, nello stesso tempo, il punto di partenza per «orizzonti di sviluppo»⁴³ diversificati che permettano di rispondere ai bisogni e ai talenti di ciascuno.

- ✦ questo presuppone, tra le altre cose, **l'identificazione dei domini** prioritari (compresi quelli disciplinari) nei quali le lingue dell'educazione dovrebbero essere sviluppate in termini di competenze;
- ✦ **l'individualizzazione**, cioè l'attenzione particolare rivolta ad ogni apprendente in quanto individuo, permette idealmente:
 - di tenere conto del punto di partenza di ognuno (per esempio, le lingue conosciute e parlate e il loro rapporto con la lingua di scolarizzazione, il livello raggiunto in ognuna di esse, il tipo di codice utilizzato in famiglia e nella comunità, gli eventuali disturbi del linguaggio, ecc.);
 - di fare evolvere - nel corso della scolarità - le attitudini e le risorse, di rispondere ai bisogni e di risolvere le difficoltà di ciascuno;
 - di creare, quindi, le situazioni più favorevoli all'apprendimento linguistico individuale di ciascuno modificandole continuamente.

Tuttavia l'individualizzazione è ben lungi dal corrispondere a percorsi di apprendimento individuali, solitari, in sé chiusi e segreganti,

⁴³ Questa espressione è tratta dal *Plan d'études cadre romand* (PECARO), elaborato nell'ambito della Conferenza Intercantonale della Pubblica Istruzione della Svizzera Romanda e del Tessin, dove questo tipo di riflessione è già stata affrontata e ha prodotto concrete proposte di applicazione. Cfr. <http://www.ciip.ch/index.php?m=3etpage=129>.

poiché noi postuliamo che l'apprendimento non può realizzarsi se non in un contesto sociale diversificato e stimolante; certo, i momenti di lavoro individuale sono indispensabili, ad esempio, nel caso degli alunni neoarrivati o dei bambini provenienti da minoranze non scolarizzate nella loro prima lingua; ma tali momenti, tranne che non si svuotino proprio della loro funzione primaria di integrazione e di modi di rimediare alle disuguaglianze, non dovrebbero trasformarsi in spazi di ghettizzazione.

- ♦ Didatticamente, l'individualizzazione prende la strada della **differenziazione del percorso di formazione**: di fatto, siccome qualsiasi sistema educativo moderno assume come finalità l'eguaglianza delle opportunità per tutti gli apprendenti, la differenziazione non riguarda lo zoccolo comune di obiettivi, ma i percorsi di formazione che aiutano ciascun alunno a raggiungere gli obiettivi. Tale differenziazione può realizzarsi in diversi modi⁴⁴:
 - **aggregazioni diverse del gruppo-classe**: lavoro con il gruppo-classe, lavoro in piccoli gruppi cooperativi (in base a un bisogno o a un progetto), lavoro a coppie, lavoro autonomo, lavoro individuale guidato, momenti di sostegno individualizzato, insegnamento frontale...
 - l'adozione di **criteri differenti e alternati per la composizione dei gruppi di lavoro** secondo i tipi di attività proposte (gruppi eterogenei vs gruppi omogenei, nei quali potrebbero variare sia il grado di omogeneità / eterogeneità, sia la composizione numerica, gruppi di alunni di diverse età dove si lavora a classi aperte, monitoraggio tra gli alunni...);

⁴⁴ Qui non viene affrontato il problema, delicato, della differenziazione a livello del curriculum stesso in rapporto alle popolazioni scolastiche. Tale problema è posto specialmente a proposito dei percorsi scolastici di bambini figli di migranti, per i quali alcuni paesi propongono specifiche disposizioni curriculari, prima di tutto per la lingua di scolarizzazione. Ci sarà occasione di tornare sull'argomento in altri studi legati all'elaborazione di un DERLE. In ogni caso, il principio di uno zoccolo comune di obiettivi, di competenze-chiave, di competenze di base è fondamentale. Vedere anche la nota 45.

- una diversificazione dei **compiti** all'interno di un progetto comune;
 - una ponderazione differenziata dei **tempi** assegnati all'apprendimento in modo tale da dare a ciascuno la possibilità di costruire le sue conoscenze secondo un suo ritmo;
 - l'**uso di materiali** diversificati;
 - l'utilizzazione di **sussidi didattici** differenti e di **misure e forme diverse di sostegno**;
 - la **variazione negli approcci**;
 - ...
- ♦ Un'attenzione molto speciale dovrebbe essere prestata agli **apprendenti svantaggiati e in difficoltà**, la cui riuscita scolastica resta una sfida prioritaria per la scuola: per questi alunni, meno fortunati, la scuola può rappresentare l'unica possibilità di acquisire le competenze necessarie per affrontare, in qualche modo attrezzati, la vita che li attende fuori dalla scuola; è quindi importante vegliare a non stigmatizzare le loro difficoltà tenendoli, per esempio, troppo a lungo all'interno di un gruppo omogeneo o «debole», oppure impegnandoli in attività collaterali di sostegno; la cooperazione tra alunni in difficoltà e alunni «bravi» deve essere considerata utile agli uni e agli altri e organizzata di conseguenza: di fatto, se gli alunni bravi costituiscono la migliore fonte di stimolo per i loro compagni in difficoltà, l'aiuto a questi ultimi, oltre a comportare un aspetto socialmente formativo, costituisce un mezzo per approfondire e consolidare le conoscenze attraverso diversi tipi di riformulazione (linguistica, semiotica, attraverso l'uso di diversi registri di lingua, lo sforzo di semplificazione...) ⁴⁵.

⁴⁵ Gli orientamenti qui elencati si differenziano dalle tendenze a introdurre "indirizzi" o tappe di orientamento precoce nella scolarità, che suddividono gli alunni secondo livelli di "riuscita". È noto che queste differenze di riuscita nelle prime tappe di scolarizzazione sono spesso correlate all'origine sociale dei bambini e specialmente allo statuto socio-economico delle famiglie. Non bisogna dimenticare che spesso esse possono essere il risultato dei programmi e delle modalità di insegnamento, e in particolare dei divari tra il repertorio

- ♦ Di fronte alla crescente pluralità delle lingue a scuola (prima lingua, lingua/e di scolarizzazione, lingue straniere), è importante anche avere **un'attesa realistica riguardo alle competenze che la scuola può far raggiungere** in ognuna di quelle che insegna e utilizza, poiché sono ancora molto diffuse delle rappresentazioni problematiche:
 - ancora troppo spesso, in effetti, ci si figura che le lingue della scuola debbano avere tutte dei profili di competenze equilibrati in tutte le attività (leggere, ascoltare, parlare, interagire, scrivere);
 - ancora troppo spesso, è la rappresentazione del mitico locutore nativo che fornisce il metro con il quale misurare le competenze in lingua straniera o seconda;
 - nelle situazioni di insegnamento bilingue di discipline non linguistiche, anche nei modelli consolidati di questo tipo di insegnamento, persiste la rappresentazione che dapprima bisogna imparare la lingua per poter comunicare nell'ambito disciplinare e che l'obiettivo da raggiungere è il doppio monolinguisimo.

- ♦ Ora, sarebbe necessario vedere in modo positivo una **diversificazione dei profili di competenze plurilingui** per quanto concerne la padronanza sia di una data lingua, sia tra le diverse lingue in presenza, poiché ogni competenza anche parziale deve essere considerata una risorsa linguistica e cognitiva a disposizione del locutore. In questo discorso rientrano sia la valorizzazione delle lingue e delle varietà del repertorio iniziale dell'apprendente, sia l'offerta diversificata in lingue da parte della scuola.

linguistico dei bambini che si inseriscono a scuola e le caratteristiche della lingua "comune" di scolarizzazione e dei suoi usi. Notiamo inoltre che la separazione di fatto tra i bambini secondo le opportunità di successo scolastico si opera anche "in partenza", in certi spazi urbanizzati dove dominano forme di segregazione sociale e dove il ruolo della scuola, se non è in sé determinante da solo, diventa ancora più fondamentale. Vedere anche 1.1.1. A. e 3.1.2. C.

3.4.4 Economia curricolare

Di fronte al proliferare delle lingue e delle discipline a scuola, bisogna chiedersi quali misure di **economia curricolare (e cognitiva)** possono essere prese in modo da realizzare una coerenza e un alleggerimento globali. Si tratta di misure di razionalizzazione che guardano ad articolazioni plurali (tra le lingue stesse come discipline linguistiche (DL), tra le diverse discipline non linguistiche (DNL), tra DL e DNL (cfr. figura 2) e che, grazie a varie aperture interdisciplinari, mirano a sfruttare le molteplici trasversalità che percorrono il curricolo e a stimolare sistematicamente il *transfert* di conoscenze e competenze. Si tratterebbe quindi:

- nell’area degli insegnamenti linguistici, di prevedere l’elaborazione di un curricolo orientato all’integrazione, pensato e progettato come un tutto, al di là delle specificità disciplinari;
- nei diversi campi disciplinari, di adottare un’ottica inter- e transdisciplinare che permetta di stabilire tutte le passerelle possibili tra discipline «sorelle» o «vicine»;
- all’incrocio tra l’area delle DL e le aree delle DNL, di prendere a carico la dimensione linguistico-cognitiva, dimensione trasversale alle due aree precedenti: è lì che si realizzano le operazioni – cognitive e linguistiche nello stesso tempo – che attraversano tutto il curricolo (leggere testi, riassumerli, costruire un ragionamento, un’argomentazione, ascoltare una lezione magistrale, prendere appunti, esporre...). È probabilmente questa l’area oggi meno esplorata, che deve dunque essere oggetto di approfondimento all’interno di questo progetto.

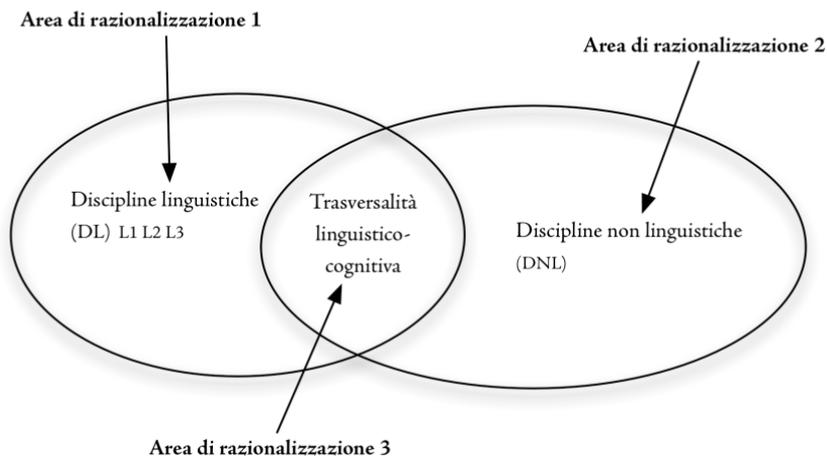


Figura 2

3.5 Approcci didattici

In questo paragrafo saranno presentate alcune opzioni didattiche riguardanti le lingue di scolarizzazione e, su un piano più largo, le lingue dell'educazione. Tali opzioni possono essere considerate (e quindi applicate) come complementari, oppure possono costituire delle alternative le une alle altre secondo le situazioni e i contesti.

Esse rappresentano anche (tentativi di) soluzioni ai problemi che sorgono intorno a queste molteplici questioni, ma anche modalità che permettono di affrontare punti di attenzione differenti in relazione a differenti finalità.

Così, saranno presentati e approfonditi nell'ordine:

- le aperture da prevedere in un approccio olistico degli insegnamenti;
- un quadro generale e unitario per una educazione linguistica globale (*l'educazione linguistica*);
- le misure interdisciplinari da prevedere per una economia curricolare e cognitiva;

- ♦ approcci plurali e parziali per gli insegnamenti delle lingue in cui la lingua di scolarizzazione gioca un ruolo di fulcro.

Le riflessioni che seguono chiameranno in causa, come è chiaro, il ruolo e le modalità di lavoro abituali di tutti gli insegnanti. Ma una scuola, in cui attualmente prevale la tendenza a insistere con forza sull'apprendimento cooperativo (cfr.3.1.2., E), non può essere in accordo, in coerenza profonda, con questa tendenza e metterla efficacemente in pratica, se non attraverso un insegnamento anch'esso «cooperativo». L'insegnamento ci guadagnerebbe a non essere più considerato come semplice giustapposizione di «modi di fare» più o meno individuali, per quanto validi sotto l'aspetto disciplinare, ma a fondarsi sull'informazione, la concertazione, la cooperazione, la collaborazione reciproca implicanti eventualmente, laddove possibile, momenti di cogestione della classe, di co-insegnamento e di co-valutazione. Le proposte che seguono implicano tutte delle forme di «insegnamento cooperativo», che possono prevedere tappe progressivamente più articolate di collaborazione tra insegnanti e che sarebbe opportuno concepire in modo non massimalista.

È superfluo ricordare, d'altra parte, il ruolo della formazione (iniziale e continua) in questo campo.

3.5.1 Aperture e approccio olistico

Già nel 2003 la Commissione europea⁴⁶, nel piano d'azione 2004-2006 volto a promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica, raccomandava un approccio olistico - nel capitolo dedicato a *Un meilleur enseignement des langues* e nel paragrafo *L'école favorable aux langues* - definendolo in questi termini:

È importante che le scuole e gli istituti di formazione adottino un approccio olistico nell'insegnamento delle lingue stabilendo nessi appropriati tra l'insegnamento della lingua «materna», delle lingue

⁴⁶ V. Communication (2003) 449: *Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique: un plan d'action 2004-2006*.

«straniere», della lingua veicolo di istruzione e delle lingue delle comunità migranti; queste politiche aiuteranno i bambini a sviluppare l'insieme delle loro capacità di comunicazione. In questo contesto, gli approcci basati sulla comprensione multilingue possono rivelarsi particolarmente utili nella misura in cui essi incoraggiano gli apprendenti a scoprire le somiglianze tra le lingue, attitudine alla base di un multilinguismo ricettivo.

Nel testo *Guide pour l'élaboration de politiques linguistiques éducatives* (2007) del Consiglio d'Europa, un intero paragrafo del capitolo 6 - *Organiser l'éducation plurilingue* – è intitolato *Décloisonner les enseignements de langues* (cfr. 6.4, p. 95-97). A partire dalla constatazione che generalmente la scuola lascia all'alunno il compito di fare i collegamenti tra tutte le discipline insegnate e, al loro interno, tra le diverse lingue insegnate, gli autori sottolineano che questa situazione crea una gerarchia tra le lingue – secondo l'ordine in cui esse sono insegnate – che rinforza le rappresentazioni sulla loro utilità. Ora, l'educazione plurilingue, così come viene proposta nel testo *Guide*, poggia sul *transfert* di competenze da una lingua all'altra; la qual cosa rende indispensabile «la costruzione di concordanze e di convergenze effettive tra questi insegnamenti, e tra questi e le discipline non linguistiche» (p. 95).

Il testo *Guide* propone quindi tre forme di apertura disciplinare, fornendo esempi e descrivendo in dettaglio le condizioni di realizzazione.

Per quanto concerne il primo tipo di apertura – **i possibili legami tra tutte le lingue insegnate** – il testo indica (p. 95-96):

- in tutti gli insegnamenti di lingue integrare degli elementi di sensibilizzazione alle lingue [...];
- definire, in maniera esplicita, il ventaglio di finalità per gli insegnamenti di lingue [...];
- stabilire i programmi in termini di competenze e livelli di padronanza stabili ed espliciti di tali competenze, a partire dalle proposte del QCER;

- privilegiare metodologie comuni, definite in relazione alle competenze (in particolare le competenze di comunicazione) trasversali alle varietà linguistiche [...];
- attivare le competenze trasversali degli apprendenti, mettendo in evidenza le loro strategie di apprendimento, in particolar modo attraverso la pratica dell'apprendimento autonomo [...];
- favorire le strategie di acquisizione favorendo il ricorso a varietà linguistiche diverse da quelle apprese in un contesto dato [...];
- armonizzare, almeno in parte, la terminologia relativa all'insegnamento (denominazione delle attività in lingua), relativa alla descrizione delle lingue (concetti e categorizzazioni) stabilendo relazioni tra la descrizione grammaticale della varietà nazionale / ufficiale e le varietà altre, di queste varietà tra loro...[...];
- raccordare le forme di valutazione delle conoscenze acquisite.

Sempre il testo *Guide* prospetta poi dei contatti tra le **lingue e le altre discipline scolastiche** indicando gli esempi seguenti:

- l'insegnamento della letteratura (apertura – in lingua originale o in traduzione – alle letterature straniere sul tema, ad esempio, dei grandi momenti europei; questioni relative alla traduzione dei testi poetici; teatro...);
- la storia e lo studio sociologico ed economico delle società nel quadro della geografia, come «luogo di contatto interculturale per la creazione di rappresentazioni nazionali» e che sarebbe vantaggioso trattare con un taglio interculturale;
- opzioni metodologiche (quali: la pedagogia del progetto, la soluzione di problemi, la simulazione e i giochi) e attività promosse dalla scuola (soggiorni di studio, scambi scolastici, gemellaggi, gruppi sportivi e gare, attività sociali internazionali come i campi di lavoro per giovani, programmi di cooperazione con i paesi in via di sviluppo, cantieri archeologici o ecologici...) che possono

implicare l'utilizzazione e l'insegnamento / apprendimento di varietà linguistiche altre rispetto alla lingua della scuola in molte discipline scolastiche.

La terza forma di apertura proposta nel documento è **l'insegnamento delle discipline in una varietà linguistica altra** (varietà nazionale / ufficiale diversa da quella abituale o riconosciuta o da varietà regionali, di minoranza o straniera). Qui vengono enumerate le condizioni organizzative (p. 96-97):

- insegnanti di una disciplina forniti di una formazione linguistica oppure insegnanti di lingua formati nella disciplina [...];
- équipes di insegnanti (per il coordinamento e la continuità, che intervengono insieme in co-presenza...) con ruoli diversi chiaramente definiti (insegnante di lingua, insegnante della disciplina);
- manuali della disciplina, redatti nella varietà di lingua straniera utilizzata, da elaborare *in loco* [...];
- un quadro coerente con gli insegnamenti futuri (dalla scuola secondaria all'università, attraverso accordi di cooperazione con istituti stranieri), in modo che la formazione disciplinare in lingua non resti un episodio isolato.

In seguito questa tematica sulle diverse aperture disciplinari sarà ulteriormente approfondita, il suo campo di applicazione verrà ampliato e saranno brevemente indicate delle piste metodologiche.

3.5.2 Un quadro generale e unitario per un'educazione linguistica globale: l'esempio dell'educazione linguistica

L'educazione linguistica, nata in Italia verso la fine degli anni 1960 in aperta opposizione alla pedagogia linguistica tradizionale della quale denuncia i limiti, l'inefficacia e i fallimenti, ha dato origine a un vasto movimento di innovazione dell'insegnamento del-

la lingua italiana – lingua di scolarizzazione – al punto da ispirare dei programmi scolastici nazionali⁴⁷, influenzare l'elaborazione dei manuali scolastici e stimolare procedure didattiche e sperimentazioni di avanguardia. Non si farà qui la storia del concetto, né si analizzeranno i motivi del modesto bilancio che è stato fatto riguardo alla sua realizzazione nella pratica quotidiana delle classi in Italia. Per tutto ciò si rinvia a un certo numero di pubblicazioni (Berretta 1978, Costanzo 2003, Lo Duca 2003, Lavinio 2004). Saranno invece evidenziati i tratti essenziali del concetto che, sviluppati nel tempo attraverso i dibattiti e l'azione congiunta di linguisti e di insegnanti ricercatori impegnati⁴⁸, possono confortare o arricchire le riflessioni intorno alle lingue di scolarizzazione e, in senso lato, intorno alle lingue dell'educazione e al loro insegnamento. In effetti, se certe proposte dell'*educazione linguistica*, all'avanguardia negli anni Settanta, sono oggi comunemente e generalmente ammesse, altre al contrario appaiono del tutto innovative e non sono ancora oggetto di considerazione a livello internazionale.

I principi – ai quali si è ispirata l'*educazione linguistica* e che appaiono ancora oggi pienamente validi – possono essere così riassunti:

- mettere al centro dell'attenzione il **linguaggio verbale**, che fa parte, con altre capacità comunicative ed espressive, delle capacità simboliche o semiotiche – in vista dello sviluppo cognitivo, intellettuale, emotivo e sociale dell'apprendente; del linguaggio verbale vengono sottolineati gli usi comunicativi, euristici e cognitivi, emotivi ed espressivi, argomentativi ecc.;
- considerare che lo sviluppo delle capacità linguistiche è al cuore

⁴⁷ In particolare, i programmi per la scuola secondaria di primo grado del 1979 e quelli della scuola primaria del 1985. Nella scuola secondaria di secondo grado, i programmi elaborati dalla «Commissione Brocca» non sono mai entrati in vigore, ma – dopo essere stati sperimentati – hanno ispirato i programmi degli istituti tecnici e professionali.

⁴⁸ Cfr. soprattutto il documento iniziale che ha contribuito ad aprire il dibattito: *Dieci tesi per l'Educazione Linguistica democratica* (1975) elaborato dal GISCEL (Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica). Il testo è disponibile sul sito del GISCEL: <http://www.giscel.org/dieciTesi.htm>. Per una traduzione parziale in francese del documento, cfr. Costanzo (2003), *op. cit.*

dello **sviluppo dell'essere umano**: legato quindi al suo sviluppo organico, all'alimentazione, alla crescita psicomotoria, alla socializzazione, ai rapporti affettivi, agli interessi intellettuali, alla partecipazione alla vita di una cultura o di una comunità;

- ♦ impegnarsi **nell'educazione linguistica democratica**, che mira quindi a porre rimedio, attraverso la scuola, alle disuguaglianze e agli svantaggi legati allo status socio-economico e culturale degli apprendenti; in questo senso, essa ha la finalità di formare dal punto di vista linguistico l'apprendente – in quanto individuo e in quanto futuro cittadino – perché egli sia attrezzato rispetto alle richieste e alle sfide poste dal sociale;
- ♦ in questo quadro, tenere conto del **repertorio linguistico dell'apprendente** (a quel tempo in Italia tale repertorio era profondamente connotato dalla presenza dei dialetti) in modo da farne:
 - un oggetto di riflessione per evitare che si trasformi in svantaggio per l'apprendente;
 - il punto di partenza per la costruzione e l'evoluzione costante, per tutto il percorso scolastico, di competenze nella lingua di scolarizzazione⁴⁹;
- ♦ fare in modo che il lavoro sulle capacità linguistiche sia sempre condotto **in maniera significativa e motivante**, quindi in modo esplicito e argomentato per l'apprendente;
- ♦ porsi il problema della **norma della lingua di scolarizzazione** da adottare a scuola e definirla facendo riferimento non tanto a modelli ideali e lontani dalle pratiche quanto piuttosto alla lingua così come essa è utilizzata dai locutori contemporanei;
- ♦ sensibilizzare gli apprendenti alla **variabilità linguistica** nelle sue diverse forme: nel tempo, nello spazio geografico e nello spazio sociale, a seconda del canale o del medium utilizzato o

⁴⁹ È forse inutile sottolineare che, di fronte ai cambiamenti sociali e demografici delle nostre società, questo principio si applica ai nostri giorni, in modo assolutamente pertinente, all'accoglienza dei repertori dei bambini migranti.

ancora secondo il contesto e il dominio comunicativo; insegnare loro a riconoscere questa variabilità, nonché a saperla utilizzare personalmente;

- ✦ sviluppare la riflessione e l'apprendimento sui **discorsi sia orali sia scritti** sottolineando le loro specificità e perciò:
 - collocare questa riflessione e questi apprendimenti nella logica delle situazioni di comunicazione (sollecitando l'attenzione sugli scopi comunicativi, sui domini, sui destinatari, sui registri,...);
 - orientare l'azione della scuola verso un apprendimento dell'orale e delle forme di discorso orale, in ricezione e in produzione, in quanto poco trattati a scuola e a torto considerati come acquisiti;
 - insegnare lo scritto e i discorsi scritti in ricezione e in produzione, da cui l'importanza dell'approccio e delle tipologie discorsive e testuali;
 - in ricezione, allontanarsi da un approccio ai testi scritti limitato ai soli testi letterari, aprendo la scuola ai testi presenti nella vita quotidiana (e quindi ai bisogni linguistici reali e ai linguaggi di specialità), ma anche ai generi utili all'apprendimento anche scolastico (sintesi / riassunti, appunti, schemi...);
 - saper calibrare le fasi di analisi del testo (strumentazione metodologica e tecnica) e le attività che promuovono la motivazione alla lettura; riavvicinare i giovani alla lettura, insegnare loro il piacere della lettura;
 - scegliere «buoni autori» che motivino gli apprendenti alla lettura e/o il buon metodo per avere accesso ai testi letterari anche difficili;
 - in produzione, trovare delle tipologie discorsive e testuali più pertinenti per le prove di valutazione;
- ✦ fare della **riflessione (meta)linguistica** una occasione di sviluppo cognitivo per l'apprendente e per questo:

- discostarsi dalle analisi grammaticale, logica e sintattica tradizionali con i loro paradigmi grammaticali e le etichettature metalinguistiche arbitrarie, diversificate e astratte dei fatti di lingua;
 - trovare nuovi modelli adeguati di descrizione della lingua che siano utili anche all'acquisizione delle competenze linguistiche;
 - sottoporre alla riflessione tutti i settori della lingua e non solo gli aspetti della grammatica, della morfosintassi, dell'ortografia: lo studio del contesto linguistico; i mutamenti linguistici; il loro rapporto con gli eventi storici; i meccanismi della lingua e dei dialetti; il funzionamento del linguaggio verbale; le diverse forme di variabilità della lingua; senso, significato e strutturazione del lessico, ecc.;
 - mostrare che il criterio principale per valutare i discorsi orali o scritti è quello della loro adeguatezza alle diverse situazioni di comunicazione e non l'aderenza a regole linguistiche considerate come universalmente valide e immutabili;
- ✦ assumere pienamente, a livello didattico, la **trasversalità del linguaggio verbale** che interessa, accanto ad altri e specifici linguaggi, tutte le discipline insegnate a scuola e fare in modo che gli insegnanti di materie diverse concorrano con i loro insegnamenti all'*educazione linguistica* degli apprendenti;
 - ✦ operare affinché gli insegnanti di lingua italiana e di lingue straniere insegnino sulla base di **principi comuni condivisi** e in stretta collaborazione, nel quadro di una **didattica integrata delle lingue**.

3.5.3 Una interdisciplinarità a geometria variabile per una economia curricolare e cognitiva

La nozione di economia curricolare e cognitiva è già stata oggetto di argomentazioni in tutto quel che precede. Ci occuperemo ora delle misure didattiche che permettono di realizzare questi due tipi di economia. Queste misure, come già indicato sopra (cfr. 3.4.4. Economia curricolare), rientrano in forme diverse di inter- e di transdisciplinarità⁵⁰, che rappresentano un mezzo potente di razionalizzazione del curricolo. Esse dovrebbero coinvolgere, in un'ottica di razionalizzazione, tre aree del curricolo, già messe in evidenza:

- l'area degli insegnamenti linguistici
- l'area delle discipline non linguistiche
- l'area della trasversalità linguistico-cognitiva.

3.5.3.1 L'area degli insegnamenti linguistici

In questa area, **la didattica integrata delle lingue** (DIL) permette di assicurare l'elaborazione e la realizzazione di un curricolo lin-

⁵⁰ Secondo Edgar Morin (1999) e nell'ambito delle scienze, l'inter-disciplinarità (grafia sua) «può significare puramente e semplicemente che discipline diverse si seggono allo stesso tavolo, come le differenti nazioni si riuniscono all'ONU senza poter fare altro che affermare ciascuna i propri diritti nazionali e le proprie sovranità rispetto agli sconfinamenti del vicino» oppure anche « può voler dire scambio e cooperazione, il che significa che l'interdisciplinarità può diventare qualcosa di organico». Secondo lo stesso autore, per quanto riguarda la trans-disciplinarità: «si tratta spesso di schemi cognitivi che possono attraversare le discipline, talvolta con tale virulenza da metterle in *transe*». In ambito educativo, per interdisciplinarità, secondo De Vecchi (1992) si intende la collaborazione tra discipline diverse per affrontare un argomento nel momento in cui quelle discipline si rivelano utili (apertura disciplinare), mentre la transdisciplinarità presuppone il superamento delle discipline e «un altro modo di affrontare un argomento di studio o un progetto, che spesso è più ancorato alla realtà». La transdisciplinarità punta a competenze comuni e trasversali e oltrepassa il contesto disciplinare poiché le specificità di ogni disciplina sono messe al servizio di obiettivi comuni.

guistico unitario, pensato e progettato come un tutto. Essa si fonda su un giusto equilibrio tra un'attenta considerazione delle differenze esistenti tra i processi di acquisizione di una L1, di una L2 o di una LS e la coscienza delle grandi affinità che questi processi presentano dal punto di vista psicolinguistico.

La DIL si pone due finalità, oltre quella della doppia economia sopra detta:

- ✦ facilitare gli apprendimenti dei differenti sistemi linguistici in un'ottica di rinforzo reciproco sfruttando didatticamente i loro fondamenti comuni (sistema operativo comune e /o competenza comune sottesa);
- ✦ favorire, anticipare nel tempo, rendere coscienti e sistematici, automatizzare, attraverso un efficace sostegno didattico, quei processi interlinguistici che possono aver luogo (o non aver luogo) spontaneamente e in modo inconsapevole, nella mente degli apprendenti.

La DIL si regge su due principi: il principio dell'anticipazione e il principio della retroazione, che devono diventare operanti nella dimensione cognitiva e nella pratica didattica:

- *il principio dell'anticipazione* mette in evidenza, nell'acquisizione linguistica, le prerogative legate all'ordine di acquisizione delle lingue: L1 precede L2, che a sua volta precede LS; ciò comporta conseguenze di vario ordine sugli statuti delle lingue per l'apprendente e si traduce, sul piano didattico, nella presa di coscienza, per l'insegnante di una data lingua, del fatto che sta aprendo la strada e preparando il terreno – attraverso le conoscenze, le competenze e le strategie che va sviluppando – agli insegnamenti e agli apprendimenti paralleli o futuri in altre lingue;
- *il principio di retroazione* opera in senso opposto: cognitivamente, ogni acquisizione linguistica ulteriore provoca una

ristrutturazione – una sorta di ri-visitazione – delle conoscenze già acquisite; sul piano didattico, questo principio si traduce nella presa di coscienza per gli insegnanti dell'impatto (sistemico, percettivo o altro) che le nuove acquisizioni potrebbero avere sulle lingue già acquisite.

Questi due principi dovrebbero didatticamente comportare:

- ♦ per gli alunni, lo sviluppo di un metodo euristico e di strategie contrastive che permettano loro di verificare ciò che è trasferibile da una lingua all'altra e ciò che rimane specifico di ciascuna;
- ♦ la pratica sistematica, attraverso il sostegno degli insegnanti di lingue, dei *transfert* di conoscenze, competenze e strategie, in modo tale che questi *transfert* diventino spontanei, autonomi e automatici, dotando quindi gli allievi di competenza strategica trasversale;
- ♦ la realizzazione di una ingegneria didattica che permetta ai diversi insegnanti di lingue di concatenare e di articolare i diversi insegnamenti (in L1, L2 o LS) in modo da sfruttare gli effetti di eco, di ripresa, di approfondimento e i diversi giochi di anticipazione e di retroazione a vantaggio di tutte le lingue insegnate e soprattutto di tutti gli apprendenti.

Così intesa, la DIL punta a sviluppare nell'allievo strategie di «attacco» per affrontare problemi - le strategie di azione - strategie di accettazione dei rischi e di risoluzione dei problemi

La collaborazione e la concertazione tra gli insegnanti di lingue può realizzarsi secondo diverse modalità, che vanno dal più semplice al più complesso (Bertocchi 1998):

- ♦ l'informazione reciproca sui contenuti, la ricerca di un linguaggio comune, gli accordi su certe tecniche di gestione della classe (a proposito del trattamento degli errori o degli interventi a favore di alunni in difficoltà...); l'esplicitazione dei modelli di de-

scrizione della lingua; questa fase è preliminare a tutte quelle che seguono;

- ♦ un lavoro collettivo di pianificazione per stabilire, di comune accordo ma su aree limitate del curriculum, gli obiettivi, i contenuti, i metodi, le procedure di valutazione;
- ♦ la realizzazione di un curriculum integrato delle lingue insegnate al cui interno gli insegnanti sarebbero portati a:
 - integrare gli obiettivi in sequenze comuni;
 - sollecitare, ogni volta che sia possibile, il *transfer* di strategie e di acquisizioni linguistiche e pragmatiche da una lingua all'altra;
 - concordare in modo sempre più preciso e puntuale le modalità di valutazione;
 - organizzare momenti di uso di più lingue, variando le situazioni e gli scopi della comunicazione, e valorizzando così l'alternanza linguistica;
 - identificare ciò che è «prossimo» e ciò che è «distante» nelle lingue, in modo da creare situazioni per attività metalinguistiche contrastive.

Lungi dal rappresentare una omogeneizzazione linguistica, la DIL poggia, in effetti, su un giusto equilibrio tra riflessione e lavoro sulle analogie e sulle differenze interlinguistiche, in cui «l'integrazione» deve essere accompagnata da una «differenziazione concertata».

Sarebbe limitante relegare la DIL nell'ambito della riflessione metalinguistica e di un'analisi contrastiva che prendesse in considerazione solo gli aspetti grammaticali o ortografici; essa può includere utilmente tutti gli aspetti dell'acquisizione linguistica, compresi soprattutto i processi di alto livello che sfruttano il sistema operativo comune e la competenza comune sottesa (CALP). Le sfide più promettenti per la DIL si collocano forse laddove risiedono i processi cognitivi (analisi, sintesi, valutazione) e le competenze linguistiche di più alto livello (significato semantico e funzionale) che rappresen-

tano le dimensioni trasversali maggiori delle lingue e che sono alla base dello sviluppo cognitivo e linguistico più avanzato.

3.5.3.2 L'area delle discipline non linguistiche

In modo analogo a quanto detto per le discipline linguistiche, nell'area dei diversi campi disciplinari, un'ottica inter- e transdisciplinare potrebbe:

- favorire la comunicazione e la condivisione tra i diversi insegnamenti;
- promuovere il *transfert* di saperi, competenze, strategie, laddove possibile e auspicabile⁵¹;
- mirare sia al rinforzo reciproco sia alla messa a fuoco delle specificità di ogni disciplina;
- realizzare tanto un'economia didattica a livello degli insegnamenti, quanto una economia cognitiva a livello degli apprendimenti.

I *transfert* potrebbero situarsi a diversi livelli:

- quello dei concetti simili, essenzialmente nei campi concettuali comuni o contigui (cfr: i casi di discipline vicine come la biologia e la chimica o l'economia e la storia) sui quali spesso lavorano i vari insegnanti senza stabilire, in forma esplicita e consapevole, delle passerelle cognitive;
- quello delle operazioni cognitive sulle quali si fondano gli apprendimenti disciplinari (paragonare, anticipare, negoziare, analizzare, ...), sorta di zoccolo trasversale che sarebbe indispensabile affrontare con orientamenti didattici comuni;
- quello, poi, degli strumenti e dei mezzi di rappresentazione con-

⁵¹ Cfr. Rey (1998) e Perrenoud (1998) a proposito delle sfide, e anche delle difficoltà, di tale prospettiva interdisciplinare.

cettuale e semiotica come i quadri, i grafici, i diagrammi, ecc. spesso comuni a più discipline.

È probabilmente superfluo sottolineare l'importanza, in tutto quanto sopra, della dimensione linguistica e della lingua «naturale» come veicolo e strumento verso le lingue di specialità e i linguaggi «artificiali» utilizzati nelle diverse discipline, dimensione che interessa in modo particolare il progetto di *DERLE*.

3.5.3.3 L'area della trasversalità linguistica e cognitiva

L'ultima area di razionalizzazione, la dimensione linguistico-cognitiva, è trasversale alle altre due (già sopra descritte) e si situa al loro incrocio. È lì che avvengono le operazioni - cognitive e ad un tempo linguistiche - che attraversano tutto il curriculum (selezionare informazioni in un testo, classificarle, riformularle in maniera sintetica, elaborare un ragionamento, costruire e organizzare un'argomentazione, assistere a una lezione frontale e prendere appunti, esporre i risultati di un lavoro o di una ricerca...).

Quest'area è sempre cruciale in qualsiasi tipo di educazione, perché è lì che si fa (o non si fa) il raccordo tra saperi linguistici e saperi altri: è in questa intersezione che può giocarsi il successo o l'insuccesso scolastico di un apprendente. Area ancora più cruciale nei casi di insegnamenti plurilingui, in quanto essa vi si costruisce in due o tre lingue. La razionalizzazione di questa area presuppone **una collaborazione interdisciplinare** – frutto di riflessione comune - **tra gli insegnanti di DNL e quelli di DL per l'integrazione tra lingue e contenuti disciplinari** e per la definizione dei rispettivi ruoli su un certo numero di questioni: i contributi di conoscenze linguistiche, la riflessione e la concettualizzazione metalinguistica, il rapporto con la norma e la gestione degli errori...

In questa area, gli insegnanti di DNL, in collaborazione con i colleghi di DL, possono approfondire la dimensione linguistica dell'apprendimento disciplinare di cui sono responsabili, definendo i tipi di discorsi e testi scritti e orali (e le loro caratteristiche), così

come le attività discorsive più frequentemente sollecitate dalle loro discipline e nelle loro classi.

Nel caso di insegnamenti plurilingui, essi possono, parallelamente:

- sperimentare le modalità di alternanza delle due / tre lingue che risultino più funzionali per una migliore costruzione dei concetti disciplinari;
- realizzare attività di mediazione tra generi diversi di testi specialistici (tra un grafico in scienze e un discorso espositivo, ecc.) e tra discorsi in due / tre lingue, come modalità di riformulazione dei concetti disciplinari (Coste 2000);
- definire i bisogni linguistici degli apprendenti in stretta correlazione con le DNL e verificare gli apporti di queste ultime all'ampliamento delle competenze linguistiche degli allievi.

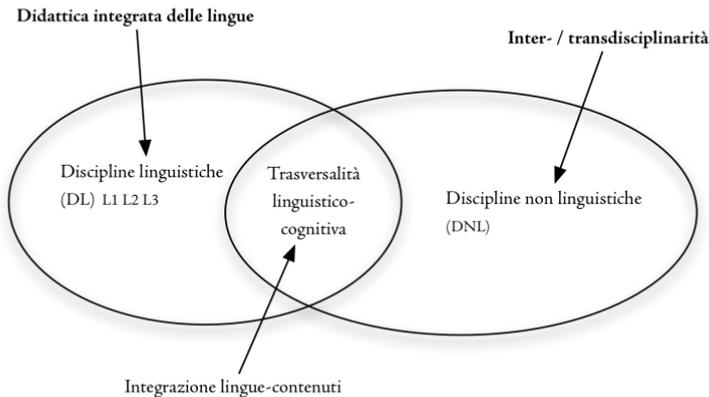


Figura 3 - Modalità di razionalizzazione

3.5.4 Socializzazione e inclusione sociale: approcci plurali e parziali per gli insegnamenti linguistici

Nell'insegnamento delle lingue oggi sono disponibili approcci didattici innovativi e diversi che possono permettere alla scuola e

soprattutto agli apprendenti di affrontare le numerose sfide che le analisi precedenti hanno evidenziato.

Si tratta di approcci plurali e, ad un tempo, parziali: plurali in quanto riguardano più di una lingua, e parziali perché non si occupano, in ciascuna lingua, delle stesse (o di tutte le) competenze né, per queste ultime, dello stesso livello di padronanza.

In ognuno di tali approcci, la lingua di scolarizzazione occupa un posto assolutamente centrale: è la lingua-fulcro sulla quale si fondano, e intorno alla quale si innestano e si collegano sia le attività sia le competenze nelle altre lingue.

Tali approcci, nati in contesti diversi, presentano le loro specificità e possono permettere di raggiungere finalità e obiettivi educativi diversi; tutti, però, hanno alcune caratteristiche comuni così sintetizzabili:

- concorrono tutti all'educazione plurilingue e pluriculturale e, in questo senso, forniscono all'apprendente occasioni di sviluppo personale, nell'ottica di una socializzazione aperta alla pluralità e alla diversità delle lingue e delle culture;
- rappresentano tutti sia delle modalità originali e diverse di insegnamento plurilingue sia dei modi di sensibilizzazione e di motivazione a questi tipi d'insegnamento;
- ognuno, in un suo modo specifico, può contribuire all'inclusione sociale;
- gli uni e gli altri possono combinarsi tra loro in modo complementare o alternarsi nel tempo, per tutto il percorso scolastico e oltre.

Di seguito saranno presentati e brevemente descritti i diversi approcci e i loro contributi all'educazione plurilingue; per ognuno si cercherà di evidenziare il ruolo che vi svolge la lingua di scolarizzazione:

- *Language awaneress*⁵² e *sensibilizzazione* alle lingue e alle culture⁵³,
- la didattica integrata delle lingue⁵⁴,
- l'intercomprensione tra lingue vicine e lo sviluppo di competenze parziali⁵⁵,
- l'integrazione tra lingue e discipline negli insegnamenti bilin-
gui⁵⁶.

3.5.4.1 La sensibilizzazione alle lingue e alle culture

A livello prescolastico e di scuola primaria, la sensibilizzazione alle lingue e alle culture può rappresentare una prima sensibilizzazione al plurilinguismo esistente in una classe. Infatti, questo approccio dovrebbe prendere come punto di partenza il repertorio di ogni apprendente in tutte le sue componenti (lingua vernacolare locale, (varietà di) lingue di origine dei bambini migranti e, naturalmente, lingua di scolarizzazione e lingua straniera, se insegnata a questi livelli). È un approccio orientato all'inclusione e all'intercultura, poiché mettendo al centro della riflessione - nella classe e all'interno dell'istituzione «scuola» - le (varietà di) lingue parlate dai bambini, esso le trasforma da «strumenti» d'uso quotidiano - quali sono per loro - in «oggetti (degni) di riflessione» e conferisce loro quindi quella visibilità e quella legittimazione scolastica che sono alla base di una reale valorizzazione. A poco a poco, questa riflessione si estende, si arricchisce, si fa più diversificata e complessa includendo, man mano, una varietà più o meno grande di altre lingue, ma anche altri

⁵² Hawkins 1996.

⁵³ Candelier (éd.) 2003 e Perregaux *et alii* 2003.

⁵⁴ Roulet 1980; Bertocchi *et alii* 1998; Castelletti 2001 e Chiss (éd.) 2001.

⁵⁵ Dabène e Degache (éds) 1996; Blanche-Benveniste e Valli (éds) 1997; Meisner *et alii* 2004 e Doyé 2005.

⁵⁶ Nell'area francofona: Coste 2000; Gajo 2003; Duverger 2001 e 2005; Cavalli 2005; Moore 2006; nell'ambito CLIL (*content and language integrated learning*) sono disponibili numerosi riferimenti bibliografici.

codici (iconico, gestuale, braille, lingua dei segni, linguaggi degli animali...), altri alfabeti diversi da quelli noti agli alunni e si approfondisce investendo le caratteristiche proprie delle diverse forme della comunicazione umana (differenze tra l'orale e lo scritto, tra registri, tra generi testuali...) e stimolando così negli allievi degli atteggiamenti positivi e una più grande sensibilità per il linguaggio, le lingue e il loro apprendimento. Ciò che conta non è un vero «apprendimento» linguistico nel senso tradizionale della parola, ma piuttosto una «educazione» ai linguaggi e alle lingue, fatta attraverso i linguaggi e le lingue. La fase piuttosto delicata dello sviluppo in cui questo tipo di approccio può applicarsi – fase in cui per il bambino conta più ciò che lo avvicina ai suoi pari che ciò che lo differenzia – richiede molta delicatezza e sensibilità da parte degli insegnanti: si tratta infatti di agire, ad un tempo, in direzione di una forte valorizzazione delle diversità e delle specificità e di una altrettanto forte messa a fuoco di tutte le somiglianze e le trasversalità esistenti. È importante quindi cominciare molto presto a educare i bambini alla diversità linguistica e culturale mostrandone la «normalità». È evidente che la lingua di scolarizzazione gioca un ruolo centrale in questo approccio poiché è in questa lingua che si svolgono le attività previste. In questo caso specifico, la lingua di scolarizzazione diventa luogo di accoglienza di tutte le altre lingue: della classe, della famiglia, delle comunità prossime, di “luoghi” più o meno distanti. Da questa accoglienza che si struttura in forma ludica e motivante, ma che va pensata con intelligenza, la lingua di scolarizzazione acquista ricchezza e forza. Infatti questo approccio propone niente di meno che un vero viaggio intellettuale e «meta» proprio al cuore di quel fenomeno umano così complesso, così diversificato e però così unitario che è il linguaggio in tutte le sue forme.

3.5.4.2 La didattica integrata delle lingue (DIL)

La didattica integrata delle lingue (DIL), alla quale è stato dedicato sopra uno specifico approfondimento (cfr. 3.5.3.1), è impor-

tante per diverse ragioni nell'ambito dell'educazione plurilingue e, in particolare, nelle situazioni d'insegnamento plurilingue in cui le lingue sono più numerose e quindi si moltiplicano le occasioni di arricchimenti reciproci. La DIL è una misura interdisciplinare di razionalizzazione degli insegnamenti linguistici che mira:

- a una doppia economia didattica e cognitiva;
- al rinforzo reciproco tra i diversi apprendimenti linguistici.

Essa si realizza attraverso una ingegneria didattica che si fonda e si costruisce (poco a poco) grazie alla collaborazione tra gli insegnanti di lingue e che, tra l'altro, ricorre sul piano didattico all'esercizio sistematico del *transfert* tra le diverse lingue: ne viene fuori un apprendimento linguistico senza barriere, aperto, per il quale l'apprendente è sollecitato ad utilizzare tutte le risorse del suo repertorio linguistico, a sfruttarle, a riflettere in base a comparazioni, a manipolarle...È l'approccio elettivo per favorire la realizzazione pratica del «concetto globale» o «olistico» delle lingue così come viene raccomandato dall'Unione Europea e dal Consiglio d'Europa nei loro documenti (v. sopra). La lingua di scolarizzazione ha un gran ruolo da svolgere nella DIL: nella maggior parte dei casi, è la lingua nella quale la maggioranza degli apprendenti hanno costruito le loro acquisizioni linguistiche più solide in termini di competenze e nella quale, avendo imparato a riflettere sui fenomeni linguistici, sono parimenti attrezzati per la riflessione metalinguistica. Ciò non vuol dire affatto che la lingua di scolarizzazione, nella DIL, debba limitarsi a dare e offrire il suo sostegno alle altre lingue: il gioco dei richiami didattici e cognitivi tra le diverse lingue parlate e apprese dagli studenti serve enormemente alla lingua di scolarizzazione. È forse il caso di richiamare, adattandola al nostro discorso, la famosa citazione di Goethe: chi non riflette sulle lingue straniere non sa riflettere sulla propria lingua?

3.5.4.3 L'integrazione tra lingue e discipline

Si tratta di una forma di insegnamento plurilingue che diventa sempre più frequente e che prevede l'insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua che non è quella – abituale – della scolarizzazione; è un'opzione didattica e metodologica particolarmente interessante quando non mira unicamente a un apprendimento in un certo modo esteso della lingua straniera, ma tende piuttosto a ricavare dei vantaggi reciproci, distinti e specifici, sia per l'apprendimento linguistico sia per la costruzione di conoscenze disciplinari – che possono derivare da un tale percorso comune e integrato. Un tale orientamento apre nuove prospettive – ancora poco esplorate, in parte sconosciute e sicuramente stimolanti – nel campo della costruzione concettuale dei saperi. Nelle situazioni d'insegnamento monolingue di una o più discipline in una lingua straniera, la scuola deve essere consapevole che questa variabile non è neutra rispetto alla lingua di scolarizzazione: è un cambiamento a livello di sistema che, in quanto tale, non va ignorato, ma ben considerato, osservato, interrogato nei suoi effetti e nelle sue ricadute: quale influenza ha una tale scelta sulla lingua di scolarizzazione? Quali arricchimenti? Quali apporti? Quali difficoltà, quali diversità comporta nell'apprendimento dei contenuti, nelle rappresentazioni e negli atteggiamenti, nelle motivazioni degli uni e degli altri (alunni, insegnanti, genitori, società...)? E invece, nelle situazioni sempre più frequenti, in cui la scelta è di alternare la lingua di scolarizzazione e la lingua straniera in una stessa disciplina, le domande precedenti si fanno ancora più urgenti e più stimolanti: si tratta allora di porsi domande – come per l'insegnamento monolingue – sull'alternanza di codice, sui suoi effetti e le sue ricadute sulle diverse lingue del curriculum, ma anche sulle acquisizioni disciplinari e sulle modalità secondo cui esse si realizzano nel gioco tra le lingue.

3.5.4.4 L'intercomprensione tra lingue vicine

È un approccio interessante, originale e in un certo senso economico per diversificare, nel quadro di un'educazione plurilingue, l'offerta di formazione in lingue, in quanto mira allo sviluppo di competenze parziali, ma in parecchie lingue: per esempio, la sola comprensione orale o scritta in più lingue appartenenti alla stessa famiglia (lingue romanze, germaniche...). A questo scopo, l'approccio sfrutta le basi fornite da certe componenti del repertorio degli apprendenti e, particolarmente, la lingua di scolarizzazione. Si presta quindi molto bene a contesti minoritari dove, come ricordato sopra (cfr. capitolo 2, par. 2.3.4.) l'offerta in lingue, anche se più ampia rispetto ad altri contesti, può essere vissuta – da certi alunni e da certe famiglie – come un programma «imposto», che non lascia spazio ai gusti personali degli apprendenti, alla percezione dei loro bisogni e alla loro libertà di scelta delle lingue da imparare. Come altri approcci già presentati, anche questo poggia sul transfert di conoscenze e strategie. Facendo leva sulle risorse plurilinguistiche 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 imparare meglio in seguito in modo autonomo e al di fuori dell'ambito scolastico, secondo i loro bisogni personali, professionali, culturali o altro.

Per terminare questo capitolo dedicato agli approcci, è importante sottolineare che:

- ♦ le proposte precedenti non possono essere assunte tutte e improvvisamente;
- ♦ si tratta di scegliere in base a delle priorità che emergono dalle finalità assunte a partire dall'analisi della situazione esistente, dei vincoli e delle opportunità di vario tipo che essa comporta;
- ♦ ogni proposta, se assunta, meriterebbe di essere introdotta con gradualità, evitando ogni massimalismo;
- ♦ ogni realizzazione concreta necessita di un adeguato piano di

formazione degli insegnanti, anche e soprattutto nel campo della ricerca-azione, e di un piano di valutazione.

3.6 Valutazione

Questa sezione non viene qui sviluppata a livello formale. Ci limitiamo a rinviare, in questa fase dei lavori, agli studi preparati da altri gruppi e colleghi:

- *The Challenge of Assessment within Language(s) of Education* (Michael Fleming 2007).
- *Cadre européen de référence pour les compétences en langues* (Waldemar Martyniuk 2006)
- *The Relevance of International Assessment for the development of the Framework for the Languages of Education* (José Noijons 2007)

La questione è affrontata anche in altri testi, tra i quali, sulla lingua come materia:

- *Text, literature and 'Bildung' – comparative perspectives* (Laila Aase, Mike Fleming, Irene Pieper, Florentina Sâmihaiian 2007)

o ancora, a proposito della lingua di scolarizzazione come veicolo d'insegnamento di altre discipline:

- *Sous-groupe Histoire: Proposition pour la conférence de Prague* (Jean-Claude Béacco, Martin Sachse, Arild Thorbjørnsen 2007)

come anche degli studi di caso concernenti diversi paesi (Germania, Inghilterra, Norvegia, Repubblica Ceca, Romania, Svezia) per la matematica e/o le scienze.

Allegato 1: Proposta di Alexandru Crişan

Contenuto, funzioni e struttura possibili di un *DERLE* (*Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione*) o, secondo la scelta terminologica, di un *CERLE* (*Cadre européen de référence pour les langues de l'éducation*).

1. Contenuto chiave del *DERLE* – una visione del plurilinguismo

La scelta e l'organizzazione del contenuto del *DERLE* si fondano sulla nozione di *plurilinguismo* così come essa è descritta nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendere, insegnare, valutare* (QCER)⁵⁷. Quindi, il contenuto del *DERLE* dovrebbe essenzialmente comprendere le categorie seguenti, che possono essere raggruppate nel concetto di «lingue dell'educazione» (Sâmihaiian 2006):

Lingua come materia	(1) Lingua «nazionale» / principale lingua di scolarizzazione, varietà regionali o sociali di questa lingua (2) Una lingua regionale o minoritaria (gli apprendenti seguono integralmente o parzialmente l'insegnamento nella loro lingua materna che non è la lingua «nazionale»; studiano anche la lingua «nazionale»; sono almeno bilingui)
Lingue straniere	Una o più lingue straniere nelle quali gli apprendenti hanno competenze di tipo diverso e a livelli diversi
Lingue d'insegnamento delle altre materie	Differenti lingue di scolarizzazione (quando la lingua materna è diversa dalla lingua ufficiale) Lingue speciali / specialistiche per settori diversi di conoscenze

⁵⁷ Op. cit.

Tutti gli elementi del contenuto hanno un obiettivo comune: l'acquisizione di competenze di comunicazione, che sono al centro delle tre componenti delle lingue dell'educazione (lingua come materia, lingue straniere, lingue d'insegnamento delle altre materie). Oggi, molti curricula di «lingua come materia» e di «lingue straniere» si fondano su un paradigma comunicativo.

2. Area d'interesse del DERLE

Come ha fatto notare H.J. Vollmer (2006), il DERLE «non può limitarsi a trattare gli aspetti generali dell'apprendimento, dell'insegnamento delle lingue e della valutazione delle competenze nelle lingue, come nel QCER. Al contrario, il nuovo strumento affronterà probabilmente numerose questioni molto più complesse di quelle trattate nel QCER». Una volta trattate nel DERLE, le questioni menzionate da H. J. Vollmer (2006) potrebbero permettere, *dal punto di vista dell'educazione alle lingue e dell'utilizzazione delle lingue*, il raggiungimento degli obiettivi dell'educazione e della formazione quali sono stati definiti dal Consiglio dell'Unione Europea, e cioè⁵⁸:

- ♦ **Lo sviluppo personale attraverso l'educazione alle lingue e l'uso delle lingue** (arricchimento personale e apprendimento autonomo, «*Bildung*» costruzione di una identità plurale, riflessione e sviluppo cognitivo, riflessione sulla lingua e le lingue, ecc.).
- ♦ **L'inclusione sociale attraverso l'educazione alle lingue e l'uso delle lingue** (utilizzazione funzionale della lingua e/o scelta di lingue specifiche ad un campo; utilizzazione letteraria, estetica e creativa della lingua; varietà di lingue e equivalenza tra loro, partecipazione, inclusione e coesione sociali, ecc.).
- ♦ **La cittadinanza attiva e l'impiego attraverso l'educazione alle lingue e l'uso delle lingue** (conoscenza e riconoscimento delle

⁵⁸ Competenze chiave per l'apprendimento per tutta la vita... , Bruxelles, 11 novembre 2005.

diverse tradizioni linguistiche e culturali; bilinguismo e capacità degli individui di sviluppare il loro profilo linguistico oltre il bilinguismo; sviluppo della competenza interculturale; comprensione e considerazione degli handicap cognitivi, sociali e culturali di alcuni gruppi di apprendenti e mezzi per superarli o per sradicarli nel tempo).

Le lingue dell'educazione dovrebbero comprendere ancora numerosi aspetti. La lingua come materia *deve dare delle risposte alla maggior parte dei punti sopra citati*, ma deve anche trattare *in maniera abbastanza specifica l'insegnamento della letteratura e di altri tipi di testi*. Tradizionalmente, la letteratura è insegnata almeno attraverso le attività seguenti, che vanno ben oltre le questioni sopra menzionate: insegnamento delle opere canoniche e della «letteratura nazionale»; sviluppo dell'immaginazione e della competenza letteraria; far fare esperienza di una delle fonti più ricche dell'utilizzazione della lingua; stimolo alla riflessione (non tanto come sistema grammaticale, quanto come procedure retoriche o figure di stile) (Vollmer, 2006).

Per quanto riguarda le lingue d'insegnamento delle altre materie, il contenuto dovrebbe comprendere i tipi di sviluppi definiti dall'utilizzazione della lingua in aree diverse rispetto alla lingua come materia, i tipi di criteri di comunicazione specifici alle aree e ai compiti e i loro effetti sull'apprendimento delle lingue, le relazioni tra le forme verbali e non verbali delle rappresentazioni mentali e del trattamento delle informazioni, il contributo della lingua e/o del contatto con altri sistemi semiotici sul piano dello sviluppo cognitivo, specialmente nei contesti specifici ad una materia, e la descrizione dello sviluppo della competenza comunicativa specifica a quella materia (Vollmer, 2006).

3. Il DERLE come modello esaustivo di alfabetizzazione

Una delle sfide più stimolanti connesse all'elaborazione del DERLE riguarda il fatto che l'integrazione in un nuovo «quadro»

dell'insieme dei punti sopra menzionati permetterebbe di definire «un modello esaustivo di *alfabetizzazione* nel quale la lingua sia trattata in modo appropriato, in contesti diversificati, ivi compresi i tipi di discorso specifici alla materia. Ecco alcuni dei possibili elementi di un modello esaustivo di competenze: competenza di comprensione dell'orale; competenza audio-visuale; competenza di comprensione dello scritto; competenza di produzione scritta; competenza di produzione orale; competenza di codificazione / decodificazione simbolica; competenza di mediazione (tra sistemi linguistici e all'interno di questi); competenza letteraria ed estetica; competenza funzionale / pragmatica (nei generi e le lingue); competenza interculturale; competenza nell'apprendimento delle lingue; competenza metalinguistica / consapevolezza della lingua» (Vollmer 2006).

4. Funzione del DERLE

Secondo H. J. Vollmer (2006), le principali funzioni del DERLE sarebbero le seguenti:

- «aiutare i decisori a definire i punti da trattare in materia di educazione in lingue e guidarli a riflettere sull'argomento;
- divulgare quei punti in maniera esplicita (a livello nazionale e internazionale);
- studiare le politiche efficaci e abbandonare quelle che si rivelano inefficaci o che appaiono inappropriate rispetto ai propri obiettivi;
- descrivere e valutare (almeno in termini generali) gli *standard* di competenza per la (e) lingua (e) di scolarizzazione e le politiche educative che possono assicurarne l'attuazione».

Il DERLE dovrebbe inoltre assumere l'obiettivo di «stimolare le discussioni tra i professionisti / gli insegnanti, i ricercatori e i deci-

sori nel campo dell'educazione (ai livelli nazionale e internazionale), ma gli Stati membri dovranno informarsi e decidere da sé le migliori politiche linguistiche reali o potenziali (in funzione delle loro risorse, delle loro tradizioni e dei loro problemi) Essi dovranno definire anche i migliori metodi nei loro Stati o nelle loro regioni per educare individui plurilingui – nel senso più completo del termine, cioè individui che abbiano anche delle competenze interculturali [...]» (Vollmer, 2006).

D'altra parte, «le questioni attinenti la (e) lingua (e) di scolarizzazione devono rientrare anche in una riflessione sull'insieme del curriculum di lingue, in seno a una stessa istituzione, ma anche tra le istituzioni (o livelli di educazione). Il nuovo strumento dovrebbe quindi contenere dei riferimenti espliciti all'insegnamento delle lingue seconde o straniere al fine di dare una visione olistica dell'apprendimento delle lingue e del «curricolo» (Vollmer, 2006).

5. *Struttura del DERLE*

Come afferma H. J. Vollmer (2006), «la struttura e il formato del nuovo strumento potrebbero essere ricalcati su quelli del QCER». Tuttavia, potrebbe essere più saggio «cercare di identificare, denominare e collegare tra loro le numerose questioni e variabili relative all'apprendimento e all'insegnamento delle lingue, nonché all'educazione nelle lingue nel suo complesso, come abbiamo ricordato nelle sezioni precedenti. Questa seconda alternativa, anche se meno completa (poiché non comporterebbe una definizione completa di competenze o di livelli di competenza), rappresenterebbe un primo passo importante: essa comporterebbe l'elaborazione di un *manuale* più che di un *quadro di riferimento*. Sarebbe possibile aggiungere una descrizione più precisa delle competenze e dei livelli di competenza da raggiungere in una delle fasi successive di sviluppo».

6. Contenuto finale e formato possibile per il DERLE

Il DERLE potrebbe essere costruito come un sito Internet, senza però prenderne la forma. Esso potrebbe adottare differenti formati virtuali e reali e trattare gli aspetti seguenti:

1. Informazioni generali

- 1.1 Contesto
- 1.2 Gruppo di esperti
- 1.3 Altri attori
- 1.4 Partner
- 1.5 Destinatari
 - 1.5.1. Istituzioni
 - 1.5.2. Individui
- 1.6 Comunità di pratica
- 1.7 Prospettive sul futuro

2. Metodologia per l'elaborazione e l'attivazione del DERLE

- A. Metodologia per lo sviluppo
- B. Metodologia per la messa in opera
- C. Metodologia per la gestione
- D. Metodologia per la valutazione

3. Contenuto e strumenti legati al DERLE

- E. Filosofia e valori del DERLE
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - ii. Comunità di pratica
- F. Concetti chiave nel DERLE

- i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - ii. Comunità di pratica

- G. Il DERLE e l'individuo (apprendente, locutore ecc.)
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - ii. Comunità di pratica

- H. Il DERLE e la società: politiche linguistiche
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - ii. Comunità di pratica

- I. Il DERLE e il curriculum scolastico
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - ii. Comunità di pratica

- J. Il DERLE e l'apprendimento per tutta la vita
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - ii. Comunità di pratica

- K. Conoscenze, capacità e valori contenuti / difesi nelle lingue dell'educazione
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - a. Le lingue come materia
 - b. Le lingue d'insegnamento delle altre materie
 - c. Le lingue straniere
 - d. Correlazioni

 - ii. Comunità di pratica

- L. Scopi e obiettivi

- i. Manuale, insieme di materiali e strumenti: lingua come materia, lingua d'insegnamento delle altre materie, lingue straniere
 - ii. Comunità di pratica
- M. Contenuto
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - a. Le lingue come materia
 - b. Le lingue d'insegnamento delle altre materie
 - c. Le lingue straniere
 - d. Correlazioni
 - ii. Comunità di pratica
- N. Standard
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - a. Le lingue come materia
 - b. Le lingue d'insegnamento delle altre materie
 - c. Le lingue straniere
 - d. Correlazioni
 - ii. Comunità di pratica
- O. Valutazione
 - i. Manuale, insieme di materiali e strumenti
 - a. Le lingue come materia
 - b. Le lingue d'insegnamento delle altre materie
 - c. Le lingue straniere
 - d. Correlazioni
 - ii. Comunità di pratica

4. Gestione del progetto, valutazione e meccanismi di revisione.

Allegato 2: Proposta di Waldemar Martyniuk Verso un Quadro europeo comune di riferimento per la /le lingua /e dell'educazione – definizione del contenuto

3 parti:

I. A livello europeo (dichiarazione di politica)

II. A livello dell'utente della lingua / apprendente
(schema descrittivo di una «lingua comune»)

III. A livello della scuola (orientamento)

I. A livello europeo:

- ✦ Le politiche linguistiche del CoE nel contesto di un nuovo spazio educativo europeo, con richiami alle iniziative dell'UE e dell'OCSE
- ✦ Obiettivi e funzione del Quadro in questo contesto.

II. A livello dell'utente della lingua / apprendente

- ✦ Utente della lingua / apprendente (categorie descrittive che indicano in dettaglio la capacità / il profilo plurilingue generale dell'individuo:
 - ✦ competenze
 - ✦ capacità
 - ✦ conoscenze

- ✦ atteggiamenti e valori
- ✦ Uso / apprendimento della lingua (categorie che descrivono l'espressione della capacità plurilingue (crescente) dell'individuo:
 - ✦ Modi:
 - Lingua materna
 - Lingua come materia
 - Lingua d'insegnamento (delle altre materie)
 - Lingua seconda
 - Lingua straniera
 - Lingua d'origine
 - Lingua minoritaria
 -
 - ✦ Domini
 - ✦ Situazioni
 - ✦ Testi
 - ✦ Attività (descrittori e scale, se disponibili)
 - ✦ Compiti
 - ✦ Condizioni e vincoli
 - ✦

III. A livello della scuola (Educazione alle lingue):

- ✦ Elaborazione di politiche
 - ✦ La cittadinanza democratica (interculturale) attraverso l'educazione alle lingue
 - ✦ Il concetto di *Bildung*
 - ✦ Un approccio plurilingue globale (Lingua materna + lingua come materia + lingua d'insegnamento delle altre materie + lingua seconda + lingue straniere + lingua d'origine + lingua minoritaria + ...)
 - ✦ Indicatori

- ✦
- ✦ Elaborazione del curriculum
 - ✦ Scenari
 - ✦ Convergenze
 - ✦
- ✦ Insegnamento e formazione degli insegnanti
 - ✦ Approccio plurilingue
 - ✦ Sensibilizzazione alla lingua
 - ✦ ...
- ✦ Valutazione
 - ✦ Per l'apprendimento
 - ✦ Dell'apprendimento
 - ✦ Auto-valutazione
 - ✦ Approccio al Portfolio
 - ✦ Standard (minimi)
 - ✦ SMQ
 - ✦ Sfide

Verso un Quadro europeo comune di riferimento per la / le lingua /e dell'educazione – definizione del contenuto

Capitolo 1: Politiche linguistiche europee	Capitolo 2: Utente della lingua / apprendente	Capitolo 3: Apprendimento / uso della lingua	Capitolo 4: Educazione alle lingue
Una dichiarazione di politica	Uno schema descrittivo delle competenze / del profilo / del potenziale plurilingue di un individuo	Uno schema descrittivo dell'espressione delle competenze / del potenziale plurilingue di un individuo	Orientamenti in materia di sostegno allo sviluppo delle competenze / del potenziale plurilingue degli apprendenti e valutazione del carico educativo
Consiglio d'Europa, con richiami a:	Competenze	Modi	Elaborazione di politiche
Unione Europea	Capacità	Domini	Elaborazione del curriculum
OCSE	Conoscenze	Testi	Insegnamento e formazione degli insegnanti
	Atteggiamenti / valori	Attività	Valutazione
		Condizioni e vincoli	

Allegato 3 Elementi di lessico per un glossario

Questa lista (più che) provvisoria presenta in ordine alfabetico⁵⁹ le voci e le sotto-voci possibili di un glossario ancora da definire, che dovrebbe proporre brevi definizioni, in relazione con le accezioni nelle quali le stesse voci verrebbero usate nel *Documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione (DERLE)*. La lista delle nozioni-chiave è stata stabilita a partire dagli studi preparatori pubblicati nel 2006 in vista della Conferenza tenuta a Strasburgo sulle lingue dell'educazione e da questo testo preparato dal gruppo di lavoro. Essa include anche, in corsivo, le nozioni riprese dal glossario del testo *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*.

Alfabetizzazione	<i>Littératie</i>	<i>Literacy</i>
Alfabetizzazione accademica	Littératie académique	Academic literacy
Alfabetizzazione concettuale	Littératie conceptuelle	Conceptual literacy
Alfabetizzazione professionale	Littératie professionnelle	Vocational literacy
Alfabetizzazione / letteratezza in una data disciplina (es. storia)	Littératie / lettrisme dans une discipline donnée (cf. histoire)	Literacy in a discipline
Alterità	Altérité	Otherness
<i>Alternanza di codici</i>	<i>Alternance codique</i>	<i>Code switching</i>

⁵⁹ Il glossario originale è redatto secondo l'ordine alfabetico dei termini francesi.

Alunni svantaggiati / provenienti da ambienti svantaggiati / utenti scolastici svantaggiati	Apprenants défavorisés / issu de milieux défavorisés / publics scolaires défavorisés	Socially disadvantaged learners
Status socio- economico (SSE) – debole – medio – alto	Statut socio- économique (SSE) – faible – moyen – élevé	Socio-economic status (SES) – Low SES – Medium SES – High SES
Figli d’immigrati – di migranti	Enfants d’immigrés / de migrants	Children of immigrants / Migrant children
Apprendimento della lettura e della scrittura / alfabetizzazione emergente	Apprentissage de la lecture et de l’écriture / littératie émergente	Learning to read and write / emergent literacy
Apprendimento per tutta la vita	Apprentissage tout au long de la vie	Lifelong Learning
Aspirazioni linguistiche (vedere anche Bisogni linguistici)	Aspirations linguistiques (voir aussi besoins langagiers)	Language aspirations (see also language needs)
Atteggiamento	Attitude	Attitude
Attitudine	Aptitude	Aptitude
Attività linguistica/ Attività di comunicazione	Activité langagière/ activité de communication	Language activities/ activities of communication
Attore sociale	Acteur social	Social agent
Autodiretto (apprendimento -) (vedere anche autonomo)	Autodirigé (apprentissage -) (voir aussi autonome)	Self-directed (learning) (see also autonomous)
Autonomia (apprendimento dell’-)	Autonomie (apprentissage de l’-)	
Autonomo (apprendimento -)	Autonome (apprentissage -)	Autonomy (learner autonomy)
Bildung	Bildung	Bildung
Bisogni linguistici (vedere anche Aspirazioni linguistiche)	Besoins langagiers (voir aussi aspirations linguistiques)	Language needs (see also language aspirations)
Canone letterario	Canon littéraire	Literary canon, canon of literary texts
Capacità	Capacités	Capacities, Skills
Capacità cognitive	Capacités cognitives	Cognitive abilities

Capacità comunicative	Capacités communicatives	Communicative abilities
Capacità linguistiche (CO, CS, EO, ES) Capacità linguistiche	Capacités langagières (CO, CE, EO, EE) Capacités linguistiques	Modes of language, Language skills Linguistic abilities
Cittadinanza democratica	Citoyenneté démocratique	Democratic citizenship
Coesione sociale	Cohésion sociale	Social cohesion
Competenza	Compétence	Competence
Competenza di comunicazione / competenza plurilingue	Compétence de communication / compétence plurilingue	Communicative (language) competence / plurilingual competence
Competenza linguistica	Compétence linguistique	Linguistic competence
Competenza pragmatica	Compétence pragmatique	Pragmatic competence
Competenza sociolinguistica	Compétence sociolinguistique	Sociolinguistic competence
Competenza linguistica (langagière) scientifica, tecnica, estetica, civica, fisica, etica	Compétences langagière, scientifique, technique, esthétique, civique, physique, éthique	Language competence
Competenza culturale	Compétence culturelle	Cultural competence
Competenza concettuale	Compétence conceptuelle	Conceptual competence
Competenza discorsiva	Compétence discursive	Discourse competence
Competenza in lingue (vedere anche plurilingue)	Compétence en langues (voir aussi plurilingue)	Linguistic competence (see also plurilingual)
Competenza interculturale	Compétence interculturelle	Intercultural competence
Competenza mediatica / di mediazione	Compétence médiatique / en médiation	Media Competence or Mediation competence
Competenza chiave – competenza di base	Compétence-clé – compétence socle	Key competence

Competenza metacognitiva (imparare a imparare)	Compétence métacognitive (apprendre à apprendre)	Metacognitive skills (learning to learn)
Competenze disciplinari Competenza epistemologica / competenza cognitiva / competenze linguistiche / semiotiche	Compétences disciplinaires Compétence épistémologique / compétence cognitive / compétences langagières / sémiotiques	
Compito	Tâche	Task
Comunità (vedere anche gruppo)	Communauté (voir aussi groupe)	Community (see also group)
Conoscenze	Connaissances	Knowledge
Contenuto	Contenu	Content
Contesto	Contexte	Context
Costruzione identitaria	Construction identitaire	Identity development / identity formation / identity building
Costruzione / trasmissione delle conoscenze	Construction / transmission des connaissances	Knowledge building / transmission
Cultura Culture etica, civica, scientifica, tecnica, linguistica, estetica, fisica	Culture Cultures éthique, civique, scientifique, technique, langagière, esthétique, physique	Culture
Curricolo comune per l'apprendimento delle lingue Curricolo delle lingue nel suo complesso	Curriculum commun pour l'apprentissage des langues Curriculum des langues dans son ensemble	Language curriculum as a whole (LC)
Curricolo integrato delle lingue	Curriculum intégré des langues	Whole integrated language curriculum
Dialetto	Dialecte	Dialect

Didattica integrata delle lingue (DIL) Convergenza di contenuto e metodologia tra la «lingua come materia» e le lingue straniere e convergenze tra LS1, LS2, LS3 ecc. Un approccio comunicativo integrato della lingua e della letteratura	Didactique intégrée des langues (DIL) Convergence de contenu et de méthodologie entre la « langue comme matière » et les langues étrangères et des convergences entre la LV1, la LV2, la LV3, etc. Une approche communicative intégrée de la langue et de la littérature	Integrated language learning Convergences between LS and FL in content and method and convergences between FL1, FL2, FL3, etc. An integrated communicative approach to language and literature
Differenziazione	Différenciation	Differentiation
Discorso	Discours	Discourse
<i>Disponibilità verso le lingue</i>	<i>Bienveillance linguistique</i>	<i>Linguistic goodwill</i>
Disposizioni e atteggiamenti	Dispositions et attitudes	Dispositions and Attitudes
Disuguaglianza delle opportunità / Uguaglianza delle opportunità	Inégalité des chances / Egalité des chances	(Social Inequality) Unequal opportunities / Equal (educational) opportunities
Diversità / eterogeneità / pluralità	Diversité / hétérogénéité / pluralité	Diversity / heterogeneity / plurality
<i>Diversità linguistica (vedere: multilingue, multilinguismo) (vedere: plurilingue, plurilinguismo, repertorio)</i>	<i>Diversité linguistique (voir : multilingue, multilinguisme) (voir : plurilingue, plurilinguisme, répertoire)</i>	<i>Linguistic diversity (see multilingual, multilingualism) (see plurilingual, plurilingualism, repertoire)</i>
Domini	Domaines	Domains
Educazione	Education	Education
Educazione bilingue o trilingue	Education bilingue ou trilingue	Bilingual or trilingual education
<i>Educazione bilingue (vedere anche Lingua d'insegnamento)</i>	<i>Education bilingue (voir aussi langue d'enseignement)</i>	<i>Bilingual education (see also language of instruction)</i>
Educazione letteraria	Education littéraire	Literary education
Educazione in lingue/ al linguaggio	Education en langues / langagière	Language education

<i>Educazione linguistica</i>	<i>Educazione linguistica</i>	<i>Educazione linguistica</i>
Educazione plurilingue – educazione plurilingue (vedere anche <i>repertorio</i>)	Education plurilingue - éducation plurilingue (voir aussi <i>répertoire</i>).	Plurilingual education - Plurilingual education (see also <i>linguistic repertoire</i>)
Educazione scolastica	Education scolaire	School formation / education
Generi di discorso scolastico	Genre de discours scolaire	School discourse genre
Generi testuali o discorsivi o di discorso	Genres textuels ou discursifs ou de discours	Genre
<i>Gruppo</i> (vedere anche <i>comunità</i>)	<i>Groupe</i> (voir aussi <i>communauté</i>)	<i>Group</i> (<i>people group</i>) (see also <i>community</i>)
Identificazione (processo di -)	Identification (processus d')	(Process of) identification
Identità	Identité	Identity
Doppia identità e bilinguismo	Double identité et bilinguisme	Hyphenated identities and bilingualism
Identità della materia	Identité de la matière	Subject identity
Identità europea	Identité européenne	European identity
Identità linguistica	Identité linguistique	Linguistic identity
Identità nazionale	Identité nationale	National identity
Identità personale	Identité personnelle	Personal identity
Identità sociale	Identité sociale	Social identity
<i>Ideologia linguistica</i>	<i>Idéologie linguistique</i>	<i>Language ideology</i>
Individualizzazione / Socializzazione	Individualisation / Socialisation	Individualisation / Socialisation
Insegnamento di una materia in LS (CLIL) ⁶⁰	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE)	Content and Language Integrated Learning (CLIL)
Integrazione di lingua e contenuti disciplinari / collaborazione interdisciplinare degli insegnanti di LAC e di DNL	Intégration langues et contenus disciplinaires / Collaboration interdisciplinaire des enseignants de LAC et de DNL	Content and language integration / Interdisciplinary team teaching (teachers of LAC and non-linguistic disciplines - NLD)
Intercomprensione delle lingue	Intercompréhension des langues	Linguistic / languages intercomprehension
Interpretazione	Interprétation	Interpretation
Istruzione	Instruction	Instruction

Letteratura	Littérature	Literature
Letture letteraria	Lecture littéraire	Reading literature
<i>Lingua autoctona (o indigena)</i>	<i>Langue autochtone (ou indigène)</i>	<i>Autochthonous language (or indigenous language)</i>
Lingua come materia o disciplina scolastica	Langue comme matière scolaire ou comme discipline	Language as subject (LS)
Lingua corrente	Langue ordinaire	“ordinary” language
Lingua dell'educazione	Langue de l'éducation	Language of education
Lingua di migrazione	Langue de migration	Migrant language
Lingua(e) d'insegnamento (delle altre materie) o trasversale(i) al curricolo	Langue(s) d'enseignement (des autres matières) ou transversale au curriculum	Language across the curriculum (LAC)
Lingua(e) di scolarizzazione	Langue(s) de scolarisation	Language(s) of schooling
<i>Lingua dominante</i>	<i>Langue dominante</i>	<i>Dominant language</i>
<i>Lingua d'origine</i>	<i>Langue d'origine</i>	<i>Language of origin</i>
Lingua familiare	Langue familiale	Language of the home
<i>Lingua franca</i>	<i>Lingua franca</i>	<i>Lingua franca</i>
<i>Lingua identitaria</i>	<i>Langue identitaire</i>	<i>Language of identity</i>
<i>Lingua materna (vedere anche Prima lingua)</i>	<i>Langue maternelle : voir langue première.</i>	<i>Mother tongue: see first language</i>
<i>Lingua (Prima -):</i> preferito a lingua materna	<i>Langue première : préféré à langue maternelle</i>	<i>First language preferred to mother tongue</i>
<i>Lingua minoritaria (o di minoranza) o regionale</i>	<i>Langue minoritaire (ou - de minorité) ou régionale</i>	<i>Minority language (or language of minorities) or regional language</i>
Lingua nazionale	Langue nationale	«national» language
<i>Lingua scritta, orale</i>	<i>Langue écrite, orale</i>	<i>Written/spoken language</i>
<i>Lingua straniera</i>	<i>Langue étrangère</i>	<i>Foreign language (FL)</i>
<i>Lingua usuale o principale</i>	<i>Langue usuelle (ou principale)</i>	<i>Usual language (or principal language)</i>
«Literarische Bildung»	« Literarische Bildung »	« Literarische Bildung »
Mediazione	Médiation	Mediation
<i>Metodologia d'insegnamento (delle lingue)</i>	<i>Méthodologie d'enseignement (des langues)</i>	<i>Teaching methodology (language teaching methodology)</i>
<i>Multilingue (vedere anche plurilingue)</i>	<i>Multilingue (voir aussi plurilingue)</i>	<i>Multilingual (see also plurilingual)</i>
Pluralità	Pluralité	Plurality

<i>Plurilingue</i> (competenza –)	<i>Plurilingue</i> (compétence -)	<i>Plurilingual</i> (competence)
Plurilinguismo	Plurilinguisme	Plurilingualism
Politica linguistica (vedere anche <i>Politiche linguistiche educative</i>)	<i>Politique linguistique</i> (voir aussi <i>politiques linguistiques éducatives</i>)	<i>Language policy</i> (see also <i>language education policies</i>)
<i>Politiche linguistiche educative</i>	<i>Politiques linguistiques éducatives</i>	<i>Language education policies</i>
Politica scolastica e apprendenti svantaggiati	<i>Politique scolaire et apprenants défavorisés</i>	School policy and disadvantaged learners
Politica scolastica multilingue	<i>Politique scolaire multilingue</i>	Multilingual policy at school
<i>Popolo</i>	<i>Peuple</i>	<i>People</i>
Rappresentazione (- sociale)	<i>Représentation</i> (- sociale)	<i>Social representation</i>
Repertorio discorsivo	<i>Répertoire discursif</i>	Discursive repertoire
Repertorio individuale	<i>Répertoire individuel</i>	Individual repertoire
<i>Repertorio linguistico</i> (o di lingue o – plurilingue) (vedere anche plurilinguismo)	<i>répertoire linguistique</i> (ou – de langues ou - plurilingue) (voir aussi plurilingue)	<i>Linguistic repertoire</i> (or <i>language repertoire</i> , or <i>plurilingual repertoire</i>) (see also <i>plurilingual</i>)
Saper apprendere	<i>Savoir-apprendre</i>	Learning to learn or ability to learn
Sapere (i)	<i>Savoir(s)</i>	(Declarative) Knowledge
Saper fare	<i>Savoir-faire</i>	(Practical) Skills and Know-how / Learning to do ??
Scolarizzazione	<i>Scolarisation</i>	Schooling
Sensibilizzazione al linguaggio	<i>Eveil au langage</i>	<i>Language awareness</i>
Sistema educativo	<i>Système éducatif</i>	<i>Educational system</i>
Situazione	<i>Situation</i>	<i>Situation</i>
Situazione di comunicazione	<i>Situation de communication</i>	Communicative situation
Extrascolastica / sociale	<i>Extrascolaire / sociale</i>	Out-of-school / Social
Scolastiche	<i>Scolaires</i>	In-school
Socializzazione / individualizzazione	<i>Socialisation / Individualisation</i>	<i>Socialisation / individualisation</i>

Istanze di socializzazione / individualizzazione	Instances de socialisation / Individualisation	
Socializzazione letteraria	Socialisation littéraire	Literary socialisation
Socializzazione della lettura / attraverso la lettura	Socialisation de la lecture / par la lecture	Reading socialisation
Socializzazione attraverso la letteratura	Socialisation par la littérature	Socialisation through literature
Socializzazione attraverso i media	Socialisation des médias	Medias socialisation
Sordi (Giovani -) / Sordastri	(Jeunes) Sourds / malentendants / déficients auditifs	Deaf / hard of hearing children / impaired hearing students
Standard	Standard	Standard
Testo	Texte	Text
Traduzione	Traduction	Translation
Transfert	Transfert	Transfer
Trasmissione / costruzione delle conoscenze	Transmission / construction des connaissances	Knowledge Transmission / Building
Valori	Valeurs	Values
Valori del Consiglio d'Europa	Valeurs du Conseil de l'Europe	
Valori specifici a una disciplina scolastica	Valeurs propres à la discipline scolaire	
Valori trasversali	Valeurs transversales	
Valutazione	Evaluation	Assessment
Autovalutazione	Autoévaluation	Self-assessment
Compito di valutazione	Tâche d'évaluation	Assessment task
Descrittore	Descripteur	Descriptors
Punto di riferimento	Point de référence	Benchmark
Scala	Echelle	Scale
Valutazione dell'apprendimento (misura affidabili e oggettive) vs valutazione per l'apprendimento	Evaluation de l'apprentissage (mesures fiables et objectives) vs évaluation pour l'apprentissage	Assessment of learning (summative judgement) vs assessment for learning (a more formative approach)

Valutazione del sistema scolastico vs valutazione dell'apprendente	Evaluation du système scolaire vs évaluation de l'apprenant	Educational system assessment vs individual learner assessment
Valutazione normativa	Evaluation normative	Normative assessment
<i>Varietà linguistica</i> (vedere anche, per esempio, <i>dialetto, lingua regionale, lingua autoctona, lingua materna</i>)	<i>Variété linguistique</i> (voir aussi, par exemple, <i>dialecte langue régionale, langue autochtone, langue maternelle</i>).	<i>Language variety</i> (see also, for example, <i>dialect, regional language, autochthonous language, mother tongue</i>)
Vita culturale – cultura e CULTURA – varietà delle culture	Vie culturelle – culture et CULTURE - variétés des cultures	Cultural life – culture and Culture – variety of culture(s)

⁶⁰ In Italia tale insegnamento è definito dall'acronimo CLIL, mutuato dall'inglese.

Allegato 4 : Bibliografia

- AASE, L. (2006) : *Finalités pour l'enseignement et l'apprentissage de la ou des langue(s) de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO, J.-C. (2005) : *Langues et répertoire de langues : le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO, J.-C. & BYRAM, M. (2007) : *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- BEACCO, J.-C., SACHSE, M. & THORBJØRNSSEN, A. (2007): *Sous-groupe Histoire : Proposition pour la conférence de Prague*, version provisoire, mai 2007.
- BERRETTA, M. (1978) : *Linguistica ed educazione linguistica – Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Giulio Einaudi editore.
- BERTOCCHI, D. (1998) : « Educazione bi/plurilingue e integrazione linguistica », in Bertocchi, D. et alii (1998) : *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta, 67-96.
- BERTOCCHI, D., CABIANCA, A., CAVALLI, M., CERAGIOLI, M. DODMAN, M. E PORTE' G. (1998) : *Pensare e parlare in più lingue – Esperienze di insegnamento e di formazione in Valle d'Aosta*, Aosta, IRRSAE-Valle d'Aosta, pp. 234.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & VALLI, A. (éds.) (1997) : *L'intercompréhension : le cas des langues romanes*, Le Français dans le Monde, Recherches et applications, Paris, Hachette.
- BRUFFEE, K. (1984) : "Peer tutoring and "The Conversation of mankind"", In G. Olson (ed.). *Theory and practice in the teaching of composition*.

- Processing, distancing, and modelling*, Urbana Ill.: NCTE, 136-143.
- BYRAM, M. (2006) : *Langues et identités*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (2001), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques. (Vedi anche *Quadro*).
- CANDELIER, M. (éd.) & al. (2003) : *Janua Linguarum - La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CASTELLOTTI, V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris, Clé International.
- CAVALLI, M. (2005), *Education bilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste*, LAL, Didier, Paris.
- CHISS, J.-L. (éd.) (2001) : *Didactique intégrée des langues maternelles et étrangères. L'exemple de la Bivalence au Brésil, Études de Linguistique Appliquée*, 121.
- COSTANZO, E. (2003) : *L'éducation linguistique (educazione linguistica) en Italie : une expérience pour l'Europe*. Etude de référence, Division des politiques linguistiques – Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur – DG IV – Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- COSTE, D. (2000) : « Immersion, enseignement bilingue et construction des connaissances », in *Actualité de l'enseignement bilingue*, Le français dans le monde – Numéro spécial – Paris, Hachette, 86-94.
- COSTE, D. (2006) : « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine – Finalités et curriculum », in Coste, D., Sobrero, A., Cavalli, M. et Bosonin, I. : *Multilinguisme, Plurilinguisme, Éducation – Les politiques linguistiques éducatives*, Aoste : IRRE-VDA.
- COSTE, D., MOORE, D. & ZARATE, G. (1998) : « Compétence plurilingue et pluriculturelle », in *Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, Le français dans le monde , Recherches et applications, numéro spécial, Hachette Edicef – Editions du Conseil de l'Europe, 8-67.
- CRİŞAN, A. (2002) : « Les contenus pour le 21^{ème} siècle », In F. Vaniscotte, P. Laderrière (eds), *L'école. Horizon 2020*, Paris : L'Harmattan.
- DABÈNE, L. & DEGACHE, C. (éds) (1996) : *Comprendre les langues voisines, Études de linguistique appliquée* 104.

- DE VECCHI, G. (1992) : *Aider les élèves à apprendre*, Paris: Hachette.
- DOYE', P. (2005) : *L'Intercompréhension*. Étude de référence, Division des politiques linguistiques. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DUVERGER, J. (éd.) (2000) : *Actualité de l'enseignement bilingue*, Recherches et applications, Le français dans le monde, Paris, Hachette.
- DUVERGER, J. (2005) : *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette.
- FLEMING, M. (2006) : *Evaluation et Contrôle*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- GAJO, L. (2001) : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Collection LAL, Paris, Didier.
- Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* (2007), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- GUILHERME, M. (2002) : *Critical Citizens for an Intercultural World*, Multilingual Matters, Clevedon (UK).
- HAWKINS, E. (1996) : *Awareness of Language. An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press (ed. orig. 1984).
- HERRLITZ, W. & VAN DE VEN, P.H. (2007; in press) : "Comparative research on mother tongue education", In: Herrlitz, W., Ongstad, S. & Van de Ven, P.H. (eds.) , *Research on mother tongue/L1-education in a comparative perspective : Methodological Issues*. Amsterdam, New York: Rodopi.
- KLIEME, E. et alii (2003) : *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)/ Bonn.
- LAHIRE, B. (1998) : *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- LAVINIO, C. (2004) : *Comunicazione e linguaggi disciplinari - Per un'educazione linguistica trasversale*, Roma, Carocci.
- LO DUCA, M.G. (2003) : *Lingua italiana ed educazione linguistica - Tra storia, ricerca e didattica*, Roma, Carocci.
- MAALOUF, A. (1998) : *Les identités meurtrières*, Paris, Editions Grasset & Fasquelle.
- MARTYNIUK, W. (2006) : *Cadres européens de référence pour les compétences en langues*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.

- MEISSNER, F.-J., MEISSNER, C., KLEIN, H., STEGMANN, T. (2004) : *Introduction à la didactique de l'eurocompréhension, Euro-ComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début*. Aachen: Shaker-Verlag.
- MOORE, D. (2006) : *Plurilinguismes et école*, Collection LAL, Paris, Didier.
- MORIN, E. (1999) : *La Tête bien faite*, Paris, Seuil.
- PERREGAUX, Ch., DE GOUMOËNS, C., JEANNOT, D. et DE PIETRO, J.-F. (2003), *EOLE - Education et Ouverture aux langues à l'Ecole*, Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse Romande et du Tessin – Secrétariat général, Neuchâtel (2 volumes).
- PERRENOUD, Ph. (1998) : *Construire des compétences à l'école*, Paris, ESF (1^{ère} éd. 1997).
- PIEPER, I. (2006) : *L'enseignement de la littérature*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Plan d'études cadre romand (PECARO)*, élaboré par la Conférence Inter-cantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande et du Tessin <http://www.ciip.ch/index.php?m=3&sm=13&page=129>
- PY, B. (2003) : Introduction in Cavalli, M., Coletta, D., Gajo, L., Matthey, M. & Serra, C. (2003) : *Langues, bilinguisme et représentations sociales au Val d'Aoste – Rapport de recherche*, Aoste, IRRE-VDA.
- Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: insegnamento apprendimento valutazione*, traductione dall'inglese a cura di Franca Quarpapelle e Daniela Bertocchi, 2002, R.C.S. Scuola, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- REY, B. (1998) : *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF (1^{ère} éd. 1996).+
- RICOEUR, P. (1990) : *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil.
- ROULET, E. (1980) : *Langues maternelles, langues secondes, vers une pédagogie intégrée*, Collection LAL, Paris, Hatier.
- SÂMIHAIAN, F. (2006) : *Réflexion sur le contenu d'un cadre de référence pour la/les langues de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- SAWYER, W. & VAN DE VEN, P.H. (2007) : "Starting points: paradigms in mother tongue education". In: *L1- Educational Studies in Language and Literature* 7 (1), 5-20 .

- VAN DE VEN, P.H. (2004) : "MTE - exploring the school subject", In Ongstad, S., Van de Ven, P.H. & Buchberger, I. (2004). *Mother tongue didaktik*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner, 13-31.
- VAN DE VEN, P.H. (2005) : "Stabilities and changes in (mother tongue) education", In: Kiefer, S. & Sallamaa, K. (Eds.) *European identities in mother tongue education*. Linz: Universitätsverlag Rudolf Trauner. 74-94.
- VOLLMER, H. (2006a) : *Vers un instrument européen commun pour la / les langue(s) de scolarisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- VOLLMER, H. (2006b) : *Langues d'enseignement des disciplines scolaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.



FINITO DI STAMPARE NEL MESE DI OTTOBRE 2009
DALLA TIPOLITOGRAFIA QUATRINI A. & F. - VITERBO
WWW.QUATRINI.IT