



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

*Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat,
Francis Goullier e Johanna Panthier (Language Policy Division)*

Language Policy Division
Directorate of Education and Languages, DG IV
Council of Europe, Strasbourg



© Council of Europe, 2010.
Language Policy Division
Directorate of Education and Languages, DG IV
Council of Europe, Strasbourg
www.coe.int/lang

© Università degli Studi di Milano,
“Italiano LinguaDue”, 2011.
www.italianolinguadue.unimi.it
Semestrale del Master Promoitals www.promoitals.unimi.it
Supplemento al n. 1. 2011.

Direttore responsabile
Silvia Morgana

Direzione editoriale
Franca Bosc
Edoardo Lugarini
Silvia Morgana

Redazione
Edoardo Lugarini
Manuela Ottaviani
Valentina Zenoni

Comitato scientifico
Massimo Arcangeli
Monica Barsi
Franca Bosc
Gabriella Cartago
Elio Franzini
Pietro Frassica
Roberto Giacomelli
Edoardo Lugarini
Danilo Manera
Bruno Moretti
Silvia Morgana
Massimo Prada
Maria Cecilia Rizzardi

ISSN: 2037-3597
Italiano linguadue
[Online]

Questa traduzione del *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* viene pubblicata da “Italiano LinguaDue” per gentile concessione del Council of Europe.

Traduzione di Edoardo Lugarini.

INDICE

	Pag.
Prefazione	
<i>Johanna Panthier</i>	6
Introduzione	9
Riassunto dei capitoli	11
 CAPITOLO 1 Curriculum, competenze ed educazione plurilingue e interculturale	
	19
1.1. Un approccio globale al curriculum	19
1.1.1. <i>Che cosa si deve intendere per curriculum?</i>	19
1.1.2. <i>Livelli di sviluppo e di implementazione del curriculum</i>	20
1.1.3. <i>Le componenti della pianificazione curricolare</i>	20
1.1.4. <i>Obiettivi, competenze ed economia curricolare</i>	22
1.1.5. <i>Scenari curricolari e coerenza del curriculum</i>	23
1.2. Competenza plurilingue e competenza interculturale: qualche parola chiave	23
1.2.1. <i>Plurilinguismo, multilinguismo, pluriculturalità, interculturalità</i>	23
1.2.2. <i>Costruire un repertorio individuale dalle molteplici e diverse risorse linguistiche e culturali</i>	24
1.2.3. <i>Sviluppare la competenza plurilingue e interculturale in riferimento al repertorio individuale: obiettivi specifici e trasversali alle diverse lingue</i>	26
1.3. Il curriculum al servizio di una educazione plurilingue e interculturale	28
1.3.1. <i>Le finalità educative</i>	28
1.3.2. <i>L'educazione plurilingue e interculturale attraverso il curriculum</i>	30
1.3.3. <i>Competenze trasversali e coerenza curricolare per migliorare l'efficacia degli insegnamenti</i>	30
1.4. Forme di integrazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum	32
1.4.1. <i>Prima possibilità di integrazione: evoluzione del curriculum verso una migliore sinergia tra gli insegnamenti delle lingue viventi e classiche</i>	33
1.4.2. <i>Seconda possibilità di integrazione: l'educazione plurilingue e interculturale come finalità esplicita del curriculum</i>	35
 CAPITOLO 2 Progettare curricula per l'educazione plurilingue e interculturale	
	38
2.1. Iniziare un processo di costruzione del curriculum	38
2.1.1. <i>Azioni per l'elaborazione di un curriculum</i>	38

2.1.2. <i>Il ruolo dei diversi attori nella ristrutturazione del curriculum</i>	39
2.1.3. <i>Le fasi di elaborazione di un curriculum</i>	40
2.2. Analizzare il contesto sociolinguistico e la cultura educativa	42
2.3. Definire gli obiettivi	43
2.3.1. <i>Caratteristiche generali</i>	43
2.3.2. <i>Le trasversalità negli insegnamenti delle lingue</i>	44
2.3.3. <i>La competenza interculturale, un obiettivo trasversale</i>	48
2.3.4. <i>Il ruolo degli standard di competenze</i>	48
2.4. Contenuti e organizzazione degli insegnamenti	49
2.4.1. <i>Contenuti di insegnamento</i>	49
2.4.2. <i>Organizzazione degli insegnamenti</i>	59
2.5. Un elemento fondamentale: la formazione degli insegnanti	62
2.6. Modalità di valutazione degli apprendimenti degli allievi	64
2.7. Valutazione della implementazione del curriculum	65
 CAPITOLO 3 Elementi per scenari curriculari orientati all'educazione plurilingue e interculturale	 68
3.1. Scenari curriculari	68
3.2. La dimensione esperienziale del curriculum	69
3.2.1. <i>ISCED 0 / CITE 0: pre-elementare (scuola dell'infanzia)</i>	70
3.2.2. <i>ISCED 1 / CITE 1: Scuola primaria o primi anni della scuola di base</i>	73
3.2.3. <i>ISCED 2/ CITE 2: Primo ciclo della scuola secondaria o termine della scuola di base e ISCED 3 / CITE 3: secondo ciclo della scuola secondaria o "upper secondary"</i>	77
3.3. Modalità di organizzazione adatte a specifici contesti	80
3.3.1. <i>Caso prototipico n. 1 – Introduzione di una lingua straniera nella scuola primaria e di una seconda lingua straniera nella scuola secondaria (ISCED 1/ CITE 1 e ISCED 2 / CITE 2)</i>	81
3.3.2. <i>Caso prototipico n. 2 – insegnamento delle lingue a livello di scuola secondaria professionale, corso breve (ISCED 3 / CITE 3)</i>	88
3.3.3. <i>Caso prototipico n. 3 – Insegnamento delle lingue regionali (e minoritarie) (da ISCED 0 a ISCED 3 / CITE 0 – CITE 3)</i>	94
3.3.4. <i>Caso prototipico n. 4 – Insegnamento bilingue (ISCED 0 – 3 / CITE 0 – 3)</i>	103
3.3.5. <i>Punti comuni nel trattamento dei casi prototipici presi in considerazione</i>	111
3.4. Modalità variabili di organizzazione intracurricolare	112
3.5. La situazione degli studenti immigrati e degli studenti socialmente ed economicamente svantaggiati	114
3.5.1. <i>Studenti socio-economicamente svantaggiati</i>	114
3.5.2. <i>Diversità dei bambini immigrati</i>	115
3.5.3. <i>Alcune misure specifiche</i>	117

4. Conclusioni	119
APPENDICI	121
Appendice I Elementi per una indagine sulle rappresentazioni sociali delle lingue da tenere presenti nella elaborazione dei curricoli	122
Appendice II Elementi per una indagine sulla situazione linguistica locale	124
Appendice III Elementi per l'individuazione delle competenze degli insegnanti per l'attuazione di una educazione plurilingue e interculturale	125
Appendice IV Strumenti e risorse per l'elaborazione e la realizzazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale	128
<i>Le politiche linguistico-educative</i>	129
<i>La dimensione interculturale</i>	131
<i>Quadri di riferimento e referenziali</i>	133
<i>Valutazione, esami e test in lingua straniera</i>	137
<i>Autovalutazione e autonomia nell'apprendimento</i>	139
<i>La/le lingua/e di scolarizzazione</i>	140
<i>Informazione e sensibilizzazione dell'opinione pubblica</i>	141
<i>La formazione degli insegnanti di lingua straniera</i>	142
<i>L'autovalutazione delle competenze linguistiche nella lingua straniera</i>	147
Appendice V Percorsi e attività di apprendimento	148

PREFAZIONE

La divisione delle politiche linguistiche accoglie con piacere l'iniziativa della rivista elettronica *Italiano LinguaDue* del Master Promotals dell'Università degli Studi di Milano di tradurre e pubblicare online la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*. Una nuova versione linguistica permette infatti di diffondere meglio questo nuovo documento di politica linguistica del Consiglio d'Europa e, con la traduzione in lingua italiana, operare un primo passo verso la contestualizzazione necessaria per ogni strumento elaborato a livello europeo.

I progetti per l'apprendimento/insegnamento delle lingue straniere e seconde si iscrivono nel quadro della *Convenzione culturale europea*¹ (stipulata per contribuire ad una più stretta unione tra gli stati membri), richiamandosi in particolare all'articolo 2, con la quale gli stati firmatari si impegnano a favorire lo studio delle lingue, della storia e della civiltà delle parti contraenti.

Per contribuire attivamente all'obiettivo di una maggiore unione dei paesi europei, i progetti del Consiglio d'Europa nel settore delle lingue, fin dagli anni 60, hanno posto l'accento sulle competenze comunicative degli apprendenti come attori sociali delle nostre società democratiche.

L'approccio comunicativo ed azionale sviluppato in lavori quali il *Threshold Level*, *Il Livello soglia*, *Un niveau seuil*, *Waystage*, *Vantage*, ecc. ha reso concreto lo spirito della convenzione. Dopo due decenni di lavori per la specificazione di obiettivi di comunicazione in una trentina di lingue (tanto nazionali che regionali), l'approccio comunicativo ed azionale è stato sviluppato in un documento di politica linguistica più generale, il *Quadro Europeo Comune di Riferimento per le Lingue: apprendere, insegnare, valutare*² (QCER). Pubblicato nel 2001, il QCER offre una *base comune* per l'elaborazione di programmi di insegnamento/apprendimento/valutazione delle lingue vive, di referenziali per le diverse lingue, di esami, di manuali, ecc. in Europa³. In risposta alla diversità linguistica e culturale dell'Europa, la promozione del *plurilinguismo dell'apprendente/utente di lingue* è al centro del QCER. Lanciato anch'esso nel 2001, il *Portfolio europeo delle lingue*⁴ ha permesso di porre a disposizione degli apprendenti l'approccio del QCER, compresi i descrittori delle competenze linguistiche calibrati su 6 livelli.

Tuttavia, verso la fine del secondo millennio, la Comunità di esperti e rappresentanti nazionali che cooperano nell'ambito del Consiglio d'Europa, come pure il Comitato dei ministri dell'Unione, hanno verificato l'urgenza di difendere la diversità linguistica e culturale dell'Europa seriamente minacciata dall'adozione sempre più generalizzata di una o alcune grandi lingue di comunicazione internazionale. La promozione delle

¹ Cfr. <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?CL=ITA&NT=018>

Il testo della convenzione: <http://conventions.coe.int/Treaty/ita/Treaties/Html/018.htm>

² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_EN.asp?

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_FR.asp? Trad. it., *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.

³ QCER, cap. 1, 1.1.

⁴ http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_EN.asp?

http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_FR.asp?

competenze plurilingui ed interculturali dei cittadini è diventata l'obiettivo principale dell'anno europeo delle lingue (2001) e della giornata europea delle lingue che si celebra ogni anno il 26 settembre.

Elaborata nel 2002, la *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistiche educative in Europa*⁵ (pubblicata, dopo una fase di monitoraggio, nel 2007) “esamina le politiche linguistiche dal punto di vista delle loro relazioni con il progetto europeo [...] e mostra che i principi ai quali fanno riferimento alcuni aspetti delle politiche linguistiche educative adottate attualmente in Europa non vanno chiaramente nel senso della diversità linguistica”⁶. La Guida propone azioni per l'elaborazione di politiche linguistiche coerenti basate sui principi affermati in numerose raccomandazioni e convenzioni del Consiglio d'Europa, fra cui quello del plurilinguismo.

In occasione del 3° vertice del Consiglio d'Europa, nel 2005, i capi di stato e di governo, in considerazione dell'evoluzione delle nostre società, hanno posto la coesione sociale nel XXI secolo fra le maggiori e più importanti priorità da perseguire. Nel settore dell'educazione, il piano d'azione stabilito in occasione di questo vertice prevede di garantire l'accesso all'educazione e all'istruzione a tutti i giovani in Europa e di migliorarne la qualità, facendo preciso riferimento, tra l'altro, ai lavori del Consiglio d'Europa relativi all'apprendimento delle lingue.

Per garantire l'accesso all'educazione e all'istruzione per tutti e migliorarne la qualità, la Divisione delle politiche linguistiche ha lanciato nel 2006 il suo progetto sulle *lingue di scolarizzazione* perché la conoscenza della/delle principale/i lingua/e utilizzata/e nelle classi è indispensabile per il successo scolastico e, dunque, per la coesione sociale.

Poiché ogni apprendimento avviene integrando nuove conoscenze e competenze a quelle che già si posseggono (il che, a scuola, avviene principalmente per tramite della lingua di scolarizzazione) e che queste sono spesso codificate in altre lingue, è indispensabile tenere conto delle lingue che costituiscono i repertori degli studenti. Queste sono, d'altra parte, la base prima, il fondamento, della formazione delle identità individuali e collettive degli apprendenti.

Le lingue di scolarizzazione sono, accanto alle lingue straniere, regionali, minoritarie o della migrazione, il perno dell'educazione plurilingue. Insieme formano le lingue in/per l'educazione, cosa che è illustrata chiaramente dallo schema centrale della *Piattaforma delle risorse e dei riferimenti per un'educazione plurilingue ed interculturale*⁷.

Per garantire la coerenza tra i programmi delle diverse discipline scolastiche e favorire un'economia curricolare, è necessario coordinare la progressione delle competenze attraverso gli insegnamenti ed identificare le competenze trasversali che favoriscono la coerenza (longitudinale ed orizzontale) tra gli apprendimenti. D'altra parte, per garantire a tutti, compresi gli apprendenti più vulnerabili, un accesso equo ad un'educazione e ad una istruzione di qualità, è fondamentale definire nei programmi scolastici i tipi di esperienze alle quali gli apprendenti saranno esposti per effettuare il loro percorso di apprendimento in condizioni favorevoli.

⁵ [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau2_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau2_EN.asp)
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp.](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp)

⁶ *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*, p. 15.

⁷ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?/
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp?

Pubblicata nel 2010, la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* propone agli estensori di curricula orientamenti per la ricerca di questa coerenza e di questa equità. Si rivolge ai responsabili dei curricula a tutti i livelli del sistema educativo. Con questa pubblicazione, la Divisione delle politiche linguistiche spera di ristabilire l'equilibrio nell'attuazione delle disposizioni proposte dal QCER che già indicava l'educazione plurilingue ed interculturale come una delle finalità fondamentali da perseguire.

La Divisione delle politiche linguistiche saluta con piacere l'edizione italiana della *Guida* e spera che essa possa essere utile a tutti coloro che, a diversi livelli di decisione, hanno la responsabilità di sviluppare ed attuare curricula. Come nel caso del QCER e di altre guide della Divisione delle politiche linguistiche, la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* non è un documento normativo, ma di riflessione comune e, speriamo, una fonte d'ispirazione.

Johanna Panthier
Divisione delle Politiques linguistiques
Consiglio d'Europa

Novembre 2011

INTRODUZIONE

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

I dibattiti e gli scambi avvenuti nel corso di questa manifestazione hanno indubbiamente confermato l'incontestabile successo del QCER a livello europeo, ma hanno anche messo in evidenza come gli usi di questo strumento riflettano solo parzialmente la ricchezza del suo contenuto trascurando persino, in qualche caso, alcuni valori che gli Stati membri del Consiglio d'Europa promuovono e che sono sottesi alle indicazioni che lo stesso Quadro fornisce. Lo squilibrio che si manifesta nell'attuazione delle indicazioni del QCER riguarda innanzitutto l'educazione plurilingue e interculturale che costituisce una delle finalità fondamentali che il QCER si propone. In effetti l'educazione plurilingue e interculturale è raramente presa in considerazione nei curricula in modo esplicito e conseguente. I partecipanti al Forum hanno a più riprese espresso quanto fosse necessario un documento che sviluppasse i diversi aspetti di questa dimensione dell'educazione e indicasse le modalità per una sua attuazione facendo riferimento al QCER e ad altri documenti del Consiglio d'Europa, in particolare alla *Guida per l'elaborazione delle politiche linguistico-educative in Europa*⁹.

I lavori che hanno portato alla stesura di questo testo sono stati presentati in occasione di un seminario tenutosi il 31 gennaio e l'1 febbraio 2008 ad Amsterdam su invito dello SLO (*Netherlands Institute for Curriculum Development*) organizzato con la collaborazione del CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*) e della Divisione delle Politiche Educative del Consiglio d'Europa.

Il documento che qui si presenta è stato redatto tenendo conto di quanto emerso nel corso del seminario di Amsterdam, ma ha anche preso in considerazione le riflessioni avviate nella Divisione delle politiche linguistiche, in particolare sul ruolo che le lingue di scolarizzazione hanno nel favorire il successo degli allievi nell'apprendimento delle diverse discipline scolastiche, riflessioni che si ritrovano nel progetto "Lingue nell'educazione – lingue per l'educazione" della Divisione, i cui primi risultati e

⁸ www.coe.int/lang → *Common European Framework of Reference for languages* → Forum 2007. Report in: *The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities*" (disponibile anche in lingua francese: *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques : défis et responsabilités*). Vedi anche l'edizione italiana del CEFR (QCER): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002.

⁹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_EN.asp? o anche: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_FR.asp

documenti sono a disposizione di tutti sulla [Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp)¹⁰. I lavori inseriti nella Piattaforma suggeriscono elementi di riflessione nuovi e complementari a quelli contenuti nei documenti sopra citati e il testo qui proposto tenta di trarre da questi i primi insegnamenti.

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

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

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

¹⁰ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp o anche *Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_FR.asp?

RIASSUNTO DEI CAPITOLI

Il testo, la cui stesura è stata decisa al Forum sulle politiche linguistiche che si è svolto a Strasburgo nel febbraio 2007, è stato elaborato con l'obiettivo di contribuire ad una migliore attuazione dei valori e dei principi dell'educazione plurilingue e interculturale nell'insegnamento di tutte le lingue siano esse lingue straniere, lingue regionali o minoritarie, lingue classiche o lingue di scolarizzazione.

L'educazione plurilingue e interculturale risponde al diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità: acquisizione di competenze, di conoscenze, di strategie e di atteggiamenti; diversità delle esperienze di apprendimento; costruzione di identità culturali individuali e collettive. Si tratta di rendere più efficace l'insegnamento e, contemporaneamente, di far sì che esso contribuisca in modo maggiore al successo scolastico degli allievi più vulnerabili oltre che alla coesione sociale.

Le riflessioni e le indicazioni qui avanzate si inseriscono nell'ambito del progetto della Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa "*Lingue nell'educazione – lingue per l'educazione*" i cui lavori sono pubblicati sulla [*Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education*](#).

Il testo si compone di tre capitoli. Nel primo capitolo si fornisce innanzitutto un quadro d'insieme delle problematiche, dei principi e dei criteri da seguire per costruire e/o migliorare i curricula e degli approcci, degli orientamenti pedagogico-didattici che consentano di avviare una migliore attuazione delle finalità dell'educazione plurilingue e interculturale. I due capitoli seguenti sono dedicati all'approfondimento di due delle questioni poste nel primo capitolo: come identificare e integrare nel curriculum i contenuti e gli obiettivi specifici dell'educazione plurilingue e interculturale nel rispetto di quelli che sono propri dell'insegnamento di ogni singola lingua? Come progettare la distribuzione nel tempo di questi contenuti e di questi obiettivi? Per affrontare questa seconda questione si fa ricorso ad alcuni possibili scenari curriculari. Infine, in appendice, si forniscono degli strumenti e delle liste di riferimento. Per un approfondimento dei contenuti di questo testo, altri documenti complementari possono essere consultati sulla piattaforma sopra indicata.

L'utilizzazione dell'*European Language Portfolio*¹¹ (Portfolio Europeo delle Lingue) e della *Autobiography of Intercultural Encounters*¹² (Autobiografia degli incontri interculturali) o l'attuazione di procedure pedagogico-didattiche dello stesso tipo sono solo a tratti richiamate in questo documento, rimanendo tuttavia implicitamente sottese in quanto i due strumenti citati sono parte integrante del percorso da compiere verso una educazione plurilingue e interculturale.

¹¹ http://www.coe.int/t/dg4/portfolio/default.asp?l=e&m=/main_pages/welcome.html

¹² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/autobiogrweb_EN.asp. In lingua francese: http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/default_FR.asp? In lingua italiana cfr. : http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_it/03_AIE_autobiografia_distributed_it.pdf

Quella che qui si presenta è una prima versione del documento diffuso al Forum sulle politiche linguistiche che si è tenuto a Ginevra dal 2 al 4 novembre 2010 e viene proposta alla consultazione in modo che si possa provvedere a migliorarne e arricchirne i contenuti.

Questo testo è stato progettato e preparato da un gruppo di lavoro composto da Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli, Daniel Coste, Mirjam Egli Cuenat, Francesco Goullier e Johanna Panthier (LanguagePolicy Division).

CAPITOLO 1

CURRICOLO, COMPETENZE ED EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

L'idea di curriculum qui adottata può essere descritta nel modo seguente¹³:

- Strumento di organizzazione dell'apprendimento, il curriculum scolastico ("educativo/formativo") fa parte di un curriculum "esperienziale" ed "esistenziale" che si estende oltre la scuola.
- Lo sviluppo e la messa in atto di un curriculum implicano un grande numero di azioni a diversi livelli del sistema educativo/formativo: livello internazionale (*supra*), livello nazionale/regionale (*macro*), livello della scuola (*meso*), livello della classe, del gruppo di insegnamento o dell'insegnante (*micro*) o anche individuale (*nano*). Questi diversi livelli interagiscono tra loro e devono essere tenuti in considerazione nella pianificazione curricolare.
- Perché ci sia coerenza tra questi diversi livelli, la pianificazione curricolare deve coprire i diversi aspetti dell'insegnamento scolastico (finalità, obiettivi e competenze, contenuti dell'insegnamento, approcci e attività, raggruppamenti, dimensioni spazio-temporali, materiali e risorse, ruolo degli insegnanti, cooperazione, valutazione). Le decisioni su questi aspetti sono prese a differenti livelli, ma in ogni caso necessitano di una precisa analisi del contesto sociale e dello statuto delle lingue insegnate.
- Il curriculum scolastico deve tendere ad una "*economia curricolare*", coordinando la progressione delle competenze attraverso i diversi insegnamenti, identificando le competenze trasversali e favorendo la coerenza (verticale e orizzontale) tra gli apprendimenti.

La **competenza plurilingue e interculturale** viene definita come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche e culturali per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro, diverso per cultura e contesto di origine, oltre che per arricchire e sviluppare questo stesso repertorio. La competenza plurilingue rinvia al repertorio di risorse che ogni apprendente acquisisce da tutte le lingue che egli

¹³ Questa idea di curriculum si basa sul *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* e sui lavori del SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development - www.slo.nl)

conosce o ha appreso e relative alle culture legate a queste lingue (lingua di scolarizzazione, lingua regionale e minoritaria o lingua d'origine dell'apprendente immigrato, lingue straniere moderne o lingue classiche). La competenza interculturale permette di meglio comprendere l'alterità, di stabilire connessioni cognitive e affettive tra precedenti e nuove esperienze dell'alterità, di mediare tra gli appartenenti a due o più gruppi sociali e tra le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale.

Secondo questa prospettiva gli obiettivi da definire in un curriculum devono risultare sia specifici per quanto riguarda l'insegnamento di una lingua e delle sue culture che trasversali rispetto all'insegnamento delle altre discipline curriculari, per:

- aumentare la coerenza (contenuti, metodi, terminologia) tra i diversi insegnamenti;
- identificare le relazioni ponte tra i diversi insegnamenti e definire fasi e tempi del percorso di apprendimento in modo tale da rendere possibile questa coerenza;
- mettere in evidenza le componenti e i tratti linguistici comuni ai diversi apprendimenti;
- favorire la consapevolezza dei transfer possibili;
- mettere in relazione conoscenze e saper fare per sviluppare una competenza interculturale.

L'adattamento ad uno specifico contesto educativo determina la collocazione da dare – nelle diverse tappe del curriculum – alle competenze comunicative, alle competenze interculturali, alle esperienze estetiche e letterarie, alla messa in atto di capacità di riflessione, allo sviluppo di strategie di apprendimento trasversali alle diverse discipline, allo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, allo sviluppo cognitivo. In relazione alle specificità del contesto educativo sono possibili diversi gradi di integrazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum, procedendo in modo da:

- creare una maggiore sinergia tra l'insegnamento delle lingue moderne e le lingue classiche e una maggiore interazione didattica tra i loro insegnanti;
- rendere l'educazione plurilingue e interculturale un esplicito obiettivo generale, considerando come un unico processo l'insieme degli insegnamenti della lingua e in lingua (ivi compresa la lingua di scolarizzazione), incoraggiando gli insegnanti a lavorare in stretta collaborazione e dando uguale importanza all'apertura alle lingue e alle culture, alle competenze comunicative e (inter)culturali, all'autonomia dell'apprendente e alle competenze trasversali.

Fare in modo che l'educazione plurilingue e interculturale trovi collocazione nel curriculum può voler dire modificarlo in modo importante e sostanziale, **senza tuttavia iscriversi in una logica di rottura rispetto alle finalità perseguite dal curriculum preesistente.**

Ogni iniziativa in una delle direzioni sopra indicate è un passo in avanti verso un'educazione plurilingue e interculturale.

CAPITOLO 2

PROGETTARE CURRICOLI PER L'EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

Questo capitolo fornisce una descrizione più dettagliata dei modi in cui alcuni aspetti dell'educazione plurilingue e interculturale possono essere gradualmente trasferiti nei programmi già esistenti.

La **pianificazione di un curriculum** deve rispettare un certo numero di principi e di criteri di base:

- l'analisi dell'esistente (e in particolare delle risorse disponibili) è un prerequisito indispensabile se la logica dell'innovazione non è quella del "tutto o niente", ma quella dei "piccoli passi";
- dopo aver identificato i livelli ai quali le diverse decisioni devono essere prese, tutti gli attori (compresi i quadri nazionali e regionali) devono essere informati, coinvolti nel processo e formati in modo da creare un "ethos di scuola" e promuovere e favorire una messa in rete. Sono inoltre da favorire sia la comunicazione che la concertazione con la società civile e il contesto locale;
- la coerenza tra le scelte deve essere ricercata sia all'interno di ciascun anno di insegnamento che nel percorso di insegnamento di ogni disciplina e tra le discipline del curriculum.

L'identificazione dei bisogni linguistici e delle competenze, la definizione del livello atteso per le attività linguistiche, la costruzione di scenari curriculari che consentano di coordinare, lungo l'asse del tempo, gli apprendimenti messi in atto, la stesura di documenti programmatici, il controllo della qualità della messa in atto, ecc. sono tutte tappe necessarie del processo di pianificazione di un curriculum.

È inoltre particolarmente importante condurre un'analisi del contesto sociolinguistico e della cultura educativa: le varietà di lingua presenti, la percezione e rappresentazione delle lingue e del plurilinguismo, bisogni e offerte esistenti; tradizioni di insegnamento, comportamenti verbali attesi, ecc.

Prima di **definire gli obiettivi** occorre fare una riflessione sulla scelta della lingua o delle lingue di scolarizzazione alle quali assegnare in modo esplicito delle finalità, sulle lingue proposte e il loro ordine di introduzione nel curriculum, sullo status delle lingue regionali/minoritarie o delle lingue dei migranti e sui possibili effetti, talvolta non desiderati, di queste scelte.

Il cuore dell'educazione plurilingue e interculturale sta nelle trasversalità da stabilire con le "lingue come materie scolastiche" che dipendono da: obiettivi definiti, almeno parzialmente, in base a criteri e categorie comuni o ad attività comparabili (ad esempio, strategie per la comprensione dei testi scritti, strategie di produzione di testi orali non interattivi, attività di osservazione, di analisi e di riflessione di fenomeni linguistici); competenze interculturali trasferibili; attività o compiti che implicano il ricorso ad altre lingue, in particolare per attività di analisi e di confronto.

Il ricorso ai descrittori del QCER per definire le competenze da porre a obiettivo è evidente per quanto riguarda le lingue straniere. Per quanto concerne le lingue di scolarizzazione occorre fare una distinzione a seconda dei livelli di insegnamento e i bisogni di determinati utenti. In linea generale la nozione di "livello" dovrebbe essere

sostituita da quella di “profilo delle competenze”, più idoneo a rendere conto delle reali competenze degli apprendenti nelle diverse lingue. Un unico documento dovrebbe delineare, in relazione al contesto dato, un profilo di competenze integrate per tutte le lingue, evidenziando il particolare ruolo di ciascuna, e, insieme, la competenza interculturale.

In questo capitolo i **contenuti dell'insegnamento** sono presi in esame nella prospettiva delle loro interrelazioni. Questo comporta mettere in evidenza quattro componenti:

- I **generi discorsivi** possono costituire un legame tra le discipline. Il repertorio discorsivo individuale è costituito dai discorsi che un parlante padroneggia, in una o più lingue, in vario grado e per funzioni diverse, in un momento dato. Il profilo comunicativo previsto per gli insegnamenti linguistici deve comprendere l'inventario dei generi discorsivi che si prevede l'apprendente debba usare, in ricezione e/o in produzione, nella comunicazione verbale¹⁴.
- Per le **competenze linguistiche**, la tipologia proposta dal QCER (competenze generali e competenze specifiche della comunicazione linguistica) insieme a quella delle attività linguistico-comunicative può servire come punto di partenza. Essa può essere completata dalle indicazioni reperibili nella [Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education](#) per quanto riguarda il contatto con i testi letterari e le funzioni identitarie delle lingue. Questa tipologia tiene inoltre conto delle strategie di apprendimento trasversali alle diverse materie scolastiche in relazione alla loro dimensione linguistica.
- Per quanto riguarda l'**educazione interculturale**, la selezione dei contenuti non è necessariamente legata al solo insegnamento delle lingue. Ogni contenuto comprende il sapere, il saper comprendere, il saper apprendere/saper fare e il saper impegnarsi (capacità di valutare, in maniera critica e sulla base di criteri espliciti, i punti di vista, le pratiche e i prodotti di un gruppo sociale fino a quel momento sconosciuto e dei gruppi sociali ai quali si appartiene).
- Un altro punto di contatto tra le discipline è dato dalla riflessione sulla lingua che ha lo scopo di rendere oggettive e generalizzabili le intuizioni degli apprendenti sul funzionamento delle lingue e, in particolare, di far prendere loro coscienza della **variabilità delle lingue e dei discorsi** e del ruolo di queste varietà.

L'importanza data alle trasversalità da disciplina a disciplina non significa **in alcun modo mettere in discussione la specificità delle diverse materie scolastiche**. Si

¹⁴ [n.d.t.] Su questo argomento cfr. H. Vollmer, “Elementi per una descrizione delle competenze linguistiche nella lingua di scolarizzazione necessarie all'insegnamento/apprendimento delle scienze alla fine della scuola dell'obbligo”, in *Italiano LinguaDue*, n. 2, 2010, pp. 196-230, e J-C Beacco, D. Coste, P-H van de Ven, H. Vollmer, “Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula”, in *Italiano LinguaDue*, n. 1, 2011, pp. 323-352 (www.italianolingua2.unimi.it → Archivio). Vedi anche http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/BoxD2-OtherSub_en.asp#s3 e http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Default_en.asp ; J-C Beacco *Items for a description of linguistic competence in the language of schooling necessary for learning/teaching history (end of obligatory education) An approach with reference points*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_en.pdf o, in lingua francese, *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire) Une démarche et des points de référence* : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/1_LIS-History2010_fr.pdf

tratta, piuttosto, di organizzarle in un insieme coerente di attività e di introdurre eventualmente nuove materie (ad esempio, l'*éveil aux langues*¹⁵ ovvero l'interesse, la sensibilizzazione alle lingue e la consapevolezza dei fenomeni linguistici"), in particolare nel ciclo pre-primario e primario). Si tratta inoltre di costruire i curricula intorno a forme di attività che favoriscano gli scambi tra gli insegnanti, tra gli insegnanti e gli apprendenti e tra gli apprendenti e che incoraggino questi ultimi a non restringere il campo delle loro esperienze linguistiche.

Perché tutto questo sia possibile, cruciale è la formazione degli insegnanti. È in particolare auspicabile individuare i punti d'incontro tra gli insegnanti delle diverse discipline più strategici e accessibili e identificare quelli di "interesse professionale" che consentano di mettere in pratica la trasversalità e le complementarità tra le discipline.

Questo capitolo affronta infine la questione della valutazione. La valutazione degli apprendimenti degli allievi è necessaria, ma deve essere prudente nelle sue conclusioni. Anche se una valutazione sommativa o finalizzata ad una certificazione è possibile, con dei vincoli metodologici forti, la valutazione dovrà essere soprattutto formativa e accordare una parte importante all'auto-valutazione. Essa può avvenire sulla base di esercizi organizzati nell'ambito dell'insegnamento di una specifica lingua, ma deve consentire di mettere in evidenza anche competenze di carattere trasversale mediante prove della stessa natura per lingue diverse o mediante la messa in atto della capacità di alternare le lingue in modo appropriato.

Di particolare complessità è la questione della valutazione dell'implementazione del curriculum e dei suoi effetti sui metodi e le pratiche di insegnamento. L'analisi dei risultati conseguiti deve tenere conto dei fattori esterni alla classe. In base a criteri ben definiti è importante integrare l'influenza dell'approccio olistico agli insegnamenti sull'efficienza del curriculum, sulla de-compartmentalizzazione delle discipline e sull'emergere nelle scuole di vere e proprie comunità educative, il che, beninteso, implica forme progressive di evoluzione piuttosto che delle "rivoluzioni curriculari".

CAPITOLO 3

ELEMENTI PER SCENARI CURRICOLARI ORIENTATI ALL'EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

L'educazione plurilingue e interculturale necessita che obiettivi e contenuti siano distribuiti nell'insieme del percorso scolastico in modo da favorirne la coerenza verticale

¹⁵ [n.d.t] L'*"éveil aux langues"* (in inglese *"language awareness"*) è un approccio alle lingue finalizzato a sviluppare nei bambini, attraverso semplici esperienze e attività su molte lingue (fra le quali la lingua/e locale/i, la/le lingua/e insegnata/e a scuola, le lingue parlate dagli allievi, ecc.): i) rappresentazioni ed atteggiamenti positivi di apertura alla diversità linguistica e culturale; ii) la motivazione all'apprendimento delle lingue; iii) capacità di osservazione e di riflessione che agevolino l'accesso alla conoscenza delle lingue – che esse siano o meno insegnate a scuola – iscrivendole nel contesto plurilingue del mondo attuale; iv) una cultura linguistica e un insieme di conoscenze che aiutino alla comprensione del mondo nel quale il bambino vive.

e orizzontale. Lo scenario curricolare costituisce un approccio prospettico che può essere utilizzato per collegare obiettivi generali e aspetti organizzativi del curricolo alle caratteristiche del contesto per trovare il tipo di piano di studi più adatto alle esigenze e alle possibilità di quel dato contesto.

Questa riflessione deve condurre a considerare la **componente esperienziale** di tutto il curricolo cercando di rispondere al diritto ad una educazione di qualità: assicurare una cultura dell'apprendimento delle lingue significa fare esperienza di una varietà di modi di acquisizione. È infatti opportuno variare le modalità di insegnamento /apprendimento e le attività attraverso le quali far acquisire la padronanza delle lingue. Un progetto di educazione plurilingue e interculturale deve non solo specificare gli obiettivi, i livelli di apprendimento attesi, ma anche definire i tipi di esperienze alle quali gli apprendenti saranno esposti per riuscire ad apprendere nelle condizioni più favorevoli.

In questo capitolo si propone una ripartizione cronologica di queste esperienze in diversi momenti del percorso scolastico. La lista per il ciclo pre-elementare, ad esempio, presenta una serie di esperienze adatte all'età e allo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale degli allievi:

- esperienze della diversità linguistica e culturale presente nella classe;
- esperienze di ascolto degli altri, di norme di interazione, ecc. che contribuiscano ad educare gli allievi al rispetto dell'alterità;
- esperienze dei modi in cui le forme di espressione possono variare (espressione spaziale nei gesti e movimenti, prime forme di alfabetizzazione funzionale orale, variazione di registro linguistico, ecc.);
- esperienze multimodali e multisensoriali (presa di contatto con differenti sistemi semiotici e grafici, restituzione di un messaggio con l'uso di un altro senso, gestualità per preparare alla scrittura, ecc.);
- iniziali esperienze di una prima lingua e cultura straniera (filastrocche, ecc.);
- esperienze di forme iniziali di riflessione sulle lingue, sulla comunicazione umana e sulle identità culturali che siano alla portata di bambini di questa età.

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

La ripartizione degli obiettivi e dei contenuti nei diversi cicli e livelli di insegnamento deve rispettare il contesto dato. Per illustrare questo principio, sono stati identificati quattro casi prototipici e per ciascuno vengono delineate bozze di possibili scenari: il caso più diffuso in Europa è l'introduzione di una lingua straniera nel ciclo primario e di una seconda lingua straniera nel ciclo secondario; seguono poi l'insegnamento delle lingue nel ciclo secondario professionale breve, l'insegnamento delle lingue regionali e l'insegnamento bilingue.

Per il primo caso uno scenario di base descrive le finalità e le modalità adottate per ciascun ciclo, prevedendo l'introduzione progressiva di più lingue, integrando la lingua di scolarizzazione nel percorso di educazione bilingue e interculturale, diversificando le modalità di apprendimento e di uso di queste lingue, favorendo la riflessione sulle

diversità tra le lingue e le varietà all'interno di ciascuna lingua, evidenziando i ponti tra gli insegnamenti e tenendo in considerazione le finalità e gli obiettivi dell'educazione interculturale.

Per gli altri tre casi, vengono sviluppati a titolo di esempio due tipi di scenari: il primo si basa soprattutto sulle sinergie da stabilire progressivamente tra gli insegnamenti delle lingue; il secondo si basa maggiormente sulla dinamica d'insieme del curriculum.

Tutti gli esempi di scenari presentano tratti comuni:

- una concezione ecologica che ingloba nella riflessione curricolare le lingue che appartengono al repertorio degli apprendenti, le lingue del loro ambiente e le lingue insegnate a scuola;
- il rispetto dei diritti linguistici e culturali degli apprendenti, compresi gli apprendenti più vulnerabili;
- la dimensione interculturale che riguarda tutti gli insegnamenti delle lingue e delle altre discipline;
- la ricerca di sinergie tra gli insegnamenti delle diverse lingue per un apprendimento coerente ed economico che include competenze "parziali" e strategie inter e intralinguistiche;
- il considerare la lingua nella sua funzione di strumento per la costruzione delle conoscenze.

La coerenza non significa tuttavia uniformare e standardizzare approcci e metodi. Una grande variabilità può esservi nei profili di competenze previste e negli obiettivi. Ugualmente la distribuzione settimanale delle ore disponibili non è necessariamente l'unico format temporale. La globalizzazione delle ore da dedicare alle lingue, una organizzazione modulare, apprendimenti paralleli o sfalsati di lingue differenti, interruzioni o cambiamenti di prospettiva sono possibili alternative.

Il capitolo si conclude richiamando l'attenzione sugli allievi immigrati o svantaggiati dal punto di vista socio-economico. Esiste infatti una vasta area di intersezione tra le due popolazioni, anche se conviene distinguerle e considerare che questi allievi non sono coperti da nessuno "caso prototipico"; essi hanno gli stessi diritti, come gli altri, a fare le esperienze di apprendimento più sopra indicate e non devono subire una riduzione dei programmi perché questo li priverebbe delle conoscenze, delle opportunità di "saper fare", delle aperture verso il mondo che sono offerte agli altri. I bisogni degli allievi provenienti da contesti svantaggiati rendono indispensabile fare in modo che essi siano esposti a tutte le forme di espressione, che si dia uno spazio importante alla relazione tra varietà e norme, che si presti attenzione alla diversità dei sistemi linguistici e alle regole che governano il loro uso sociale.

Da parte loro, gli allievi immigrati non costituiscono un gruppo omogeneo; la loro situazione è un esempio della crescente eterogeneità delle popolazioni scolastiche. Ciò nonostante, per quanto riguarda lo statuto delle lingue d'origine di questi allievi, è bene richiamare l'attenzione sul fatto che esse costituiscono una delle risorse di cui dispone la scuola per l'educazione di tutti gli alunni che essa accoglie e non un ostacolo al successo scolastico di coloro che le parlano; non si può pensare di pregiudicare il progetto di vita e di realizzazione personale di questi allievi e la scuola deve fare in modo che il processo di integrazione scolastica e sociale nella società di accoglienza non avvenga a prezzo di una rottura brutale e totale con il contesto di origine.

CAPITOLO 1

Curricolo, competenze ed educazione plurilingue e interculturale

1.1. UN APPROCCIO GLOBALE AL CURRICOLO

1.1.1. *Che cosa si deve intendere per curricolo?*

Il curricolo, concetto sfuggente la cui definizione è tutt'altro che unanime, verrà qui inteso, in senso molto ampio, come un dispositivo che consente di organizzare l'apprendimento (“*a plan for learning*”)¹⁶.

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER) sottolinea più volte come il curricolo scolastico faccia parte di un curricolo più ampio, di un «percorso che un apprendente compie attraverso una sequenza di esperienze educative, controllate o meno da un'istituzione» (QCER, cap. 8.4: 212). Il curricolo scolastico va quindi inteso come una componente di un curricolo “esperienziale” e “esistenziale” che precede l'accesso alla scuola, che si sviluppa parallelamente alla scuola e non termina con la scuola, ma continua, in un processo che si protrae per tutta la vita¹⁷.

Nelle pagine che seguono si focalizzerà l'attenzione soprattutto sulla pianificazione e sull'implementazione istituzionale di un percorso scolastico dell'allievo che abbia come fine lo sviluppo della sua competenza¹⁸ plurilingue e interculturale. Si cercherà di dare un quadro d'insieme dei livelli del sistema educativo, del loro ruolo nell'elaborazione dei curricula e delle componenti della pianificazione curricolare. Ma la dimensione esistenziale (l'esperienza e l'educazione familiare, la storia e i contatti intergenerazionali, l'esperienza della mobilità, più generalmente l'appartenenza ad un ambiente multilingue e pluriculturale o il passaggio da un ambiente all'altro) resta costantemente presente nella misura in cui l'educazione plurilingue e interculturale mira ad assumere e a valorizzare l'insieme delle risorse linguistiche e culturali degli apprendenti.

¹⁶ J. Van den Akker (ed.) (2006), *Educational design research*, Routledge, London, con riferimento a H. Taba (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*. New York, NY, Harcourt, Brace and World.

¹⁷ La nozione di curricolo è qui intesa in modo generico. I termini impiegati per designare differenti tipi di documenti curriculari (ad esempio, syllabus, piano di studi, programma) sono vaghi e divergono da lingua a lingua, da paese a paese. Una discussione approfondita di questa problematica non è qui nelle intenzioni degli autori.

¹⁸ La nozione di competenza – così come viene intesa in questo documento – è sviluppata e discussa nel contributo presente sulla *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*, *Reflections on the use of descriptors in learning, teaching and assessment* (www.coe.int/lang) (nella versione in lingua francese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxe-usedescriptors_FR.asp)

1.1.2. *Livelli di sviluppo e di implementazione del curriculum*

Lo sviluppo e l'implementazione di un curriculum comprende un grande numero di attività politiche di sperimentazione, pianificazione e sviluppo, implementazione, valutazione che si collocano a più livelli del sistema educativo, dal quello “supra” a quello “nano”¹⁹, livelli in cui vengono usati strumenti curricolari differenti (*tabella 1*):

Tabella 1. *Il curriculum a differenti livelli del sistema educativo.*

Internazionale, comparativo (SUPRA)

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

Nazionale (sistema educativo), stato, regione (MACRO)

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

Scuola, Istituzione (MESO)

ad esempio, adattamento del programma scolastico o del piano di studi allo specifico profilo della singola scuola.

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

ad esempio, corso, manuale scolastico, risorse.

Individuale (NANO)

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

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

1.1.3. *Le componenti della pianificazione curricolare*

L'esame attento delle diverse componenti della pianificazione del curriculum e la considerazione della loro pertinenza e rilevanza ai vari livelli organizzativi di cui sopra (da “nano” a “supra”) può aiutare a fornire la chiarezza necessaria per migliorare il processo di insegnamento/apprendimento. Le dieci componenti²⁰ elencate nella *tabella 2* riflettono un approccio centrato sullo studente.

¹⁹ Questo approccio per livelli si basa sui lavori dello SLO (Netherlands Institute for Curriculum Development). Cfr., per esempio, J. Van den Akker, 2006, *cit.* e A. Thijs A., J. Van den Akker (2009), *Curriculum in Development*. Enschede, The Netherlands, SLO.

²⁰ Le componenti e le questioni relative a ciascuna di esse si basano su J. Van den Akker, 2006, *cit.*

Tabella 2. *Le componenti della pianificazione curricolare.*

COMPONENTI DEL LAVORO CURRICOLARE (basato su Van den Akker, 2006)		LIVELLO PIÙ FREQUENTE
1. Finalità	Per quale/i scopo/i gli allievi apprendono?	MACRO (nazione, stato, regione)
2. Obiettivi / competenze	Quali obiettivi devono raggiungere / sono loro assegnati?	
3. Contenuti	Che cosa devono apprendere?	
4. Approcci e attività	Come devono apprendere?	MESO (istituzione scolastica) e MICRO (classe)
5. Raggruppamenti e luoghi	Dove e con chi apprendono?	
6. Tempi	Quando apprendono? Quanto tempo hanno a disposizione?	
7. Materiali e risorse	Con che cosa apprendono?	
8. Ruolo degli insegnanti	Come l'insegnante promuove, avvia, organizza e facilita il loro apprendimento?	
9. Cooperazioni	Quali cooperazioni, in particolare tra gli insegnanti, sono necessarie per favorire e facilitare gli apprendimenti?	da NANO (individuo) a SUPRA (internazionale)
10. Valutazione	Come valutare le acquisizioni e i progressi realizzati?	

Come si è accennato nel paragrafo precedente, la divisione delle responsabilità può variare a seconda del sistema educativo. Così la questione dei materiali e delle risorse (componente 7) può essere affrontata, ad esempio, a livello “macro” se uno strumento di insegnamento viene messo a disposizione di tutta una regione. O, ancora, i contenuti e le attività (componenti 3 e 4) possono essere meno specificate a livello “macro”, lasciando un’ampia libertà di scelta alle singole scuole (“meso”) o agli insegnanti (“micro”).

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

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

Naturalmente tutti gli aspetti che intervengono nella pianificazione curricolare sono strettamente legati tra loro e sarebbe inutile voler prendere delle decisioni rispetto ad

una componente senza tenere in massima considerazione gli altri parametri elencati nella tabella 2.

Infine, le scelte che è necessario compiere nell'ambito di una pianificazione del curriculum così come è stata sopra delineata devono fare riferimento ad un preciso contesto sociale che occorre analizzare con attenzione (cfr. capitolo 2.2.). Per l'elaborazione di un curriculum di lingua ("lingua uno", "lingua seconda", "lingua straniera", ecc.) si tratterà nello specifico di considerare lo status di tutte le lingue presenti o parlate su un dato territorio (stato, regione, grande agglomerato), i bisogni creati da situazioni particolari (quartiere, popolazione migrante, partners economici, politiche culturali o linguistiche, regione di frontiera). Questa analisi dovrà esercitare una influenza decisiva sulla definizione degli obiettivi (ed anche sulla scelta delle lingue e sulla determinazione dei livelli, dei "traguardi" di competenza attesi), oltre che sulle misure curriculari da adottare perché essi siano raggiunti.

PER SAPERNE DI PIÙ: *A curriculum perspective on plurilingual education* – documento elaborato da SLO (Van den Akker, Fasoglio and Mulder), 2010.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_EN.pdf. Versione in lingua francese: *Perspectives curriculaires sur l'éducation plurilingue*:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/SLO_persp2010_FR.pdf

1.1.4. Obiettivi, competenze ed economia curricolare

Oggi la maggior parte dei curricula scolastici sono pianificati in base ad obiettivi declinati sotto forma di competenze da acquisire. È l'approccio seguito anche dal QCER che mira a promuovere per tutti i cittadini lo sviluppo di competenze in più lingue allo scopo di migliorare la qualità della comunicazione e della reciproca comprensione tra i cittadini europei di lingue e culture diverse e di facilitare in tal modo la mobilità e gli scambi (cfr. sezione 1.2. di questo capitolo).

Di fronte alla diversità delle competenze linguistiche e culturali che si tratta ormai di includere nei percorsi di formazione e, in generale, di fronte al numero sempre crescente di materie scolastiche, il concetto di *economia curricolare* acquisisce sempre maggiore importanza. Nell'abbattere le barriere tra le differenti materie raggruppandole in aree disciplinari, nel coordinare la progressione delle competenze attraverso i diversi insegnamenti e nell'indicare nel curriculum le competenze trasversali è possibile fare in modo che vi sia coerenza tra gli apprendimenti così da aiutare in maniera sistematica gli allievi a trasferire utilmente le competenze da una disciplina all'altra.

Queste misure di razionalizzazione riguardano le relazioni sia tra le lingue in quanto discipline (lingue straniere moderne²¹ e classiche, ma anche lingua/e di scolarizzazione, lingue minoritarie e lingue di origine dei migranti) sia tra le lingue e le altre discipline.

²¹ Da qui in poi si designerà come "lingua straniera" ogni lingua moderna (o "vivente") diversa dalla lingua madre o dalla lingua di scolarizzazione.

1.1.5. *Scenari curriculari e coerenza del curriculum*

L'approccio per scenari curriculari è stato introdotto dal QCER (capitolo 8) per facilitare la presa di decisioni che riguardano i possibili orientamenti dei curricula. Lo scenario curricolare consente di definire e di disporre lungo l'asse del tempo gli obiettivi di apprendimento e di progettare dei percorsi di formazione, possibilmente diversificati, in funzione di esplicite finalità educative in base alle quali costruire dei progetti e dei profili educativi centrati sugli allievi, futuri adulti e cittadini europei.

Lo scenario curricolare contribuisce a rendere economico il curriculum dando al curriculum due tipi di coerenza:

- una coerenza verticale (o longitudinale) attraverso il percorso di apprendimento superando i vari livelli del sistema d'istruzione, in particolare a livello nazionale e regionale ("macro");
- una coerenza orizzontale tra le lingue (e le altre discipline), che è di vitale importanza nel momento della scelta dei metodi, dei materiali e delle modalità di cooperazione tra gli insegnanti a scuola (livello "meso").

L'approccio per scenario curricolare è approfondito e sviluppato nel capitolo 3 di questo documento.

1.2. COMPETENZA PLURILINGUE E COMPETENZA INTERCULTURALE: QUALCHE PAROLA CHIAVE

L'elaborazione di un curriculum scolastico, inteso come piano per organizzare gli apprendimenti, necessita in primo luogo che ne siano chiariti gli obiettivi. Tenendo il QCER come punto di riferimento, gli obiettivi relativi all'apprendimento linguistico devono essere definiti nella prospettiva della competenza plurilingue e interculturale che i sistemi educativi hanno il compito e la responsabilità di sviluppare. È senza dubbio utile chiarire qui alcune parole chiave.

1.2.1. *Plurilinguismo, multilinguismo, pluriculturalità, interculturalità*

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

La prospettiva plurilingue trae da ciò alcune conseguenze che si riflettono in quella che potrebbe essere una "rivoluzione copernicana" nell'insegnamento delle lingue: pone al centro delle sue attenzioni gli apprendenti e lo sviluppo del loro repertorio plurilingue e non la singola particolare lingua che essi devono acquisire.

L'approccio plurilingue risulterebbe incompleto senza la dimensione pluriculturale e interculturale. La pluriculturalità designa il desiderio e la capacità di identificarsi e di condividere culture differenti. L'interculturalità designa la capacità di fare l'esperienza dell'alterità culturale e di analizzare questa esperienza. La competenza interculturale così intesa e se correttamente sviluppata permette di meglio comprendere l'alterità, di stabilire relazioni cognitive e affettive tra gli apprendimenti e le conoscenze e ogni altra nuova esperienza dell'alterità, di svolgere una funzione mediatrice tra i membri di due o più gruppi sociali e le loro culture e di mettere in discussione i presupposti del proprio gruppo culturale e del proprio contesto ambientale.

Pluriculturalismo – identificazione con due o più gruppi sociali e le loro culture – e interculturalità – le competenze necessarie per un confronto personale, consapevole e critico, con l'alterità – sono tra di loro complementari: attraverso la scoperta attiva di una o più culture altre l'apprendente è condotto a sviluppare competenze interculturali.

PER SAPERNE DI PIÙ:

Byram (2009): *Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education*. Testo reperibile nella Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langueduc/boxb-learner_en.asp#s5). Versione in lingua francese: *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle* : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langueduc/boxb-learner_FR.asp#s5

1.2.2. *Costruire un repertorio individuale dalle molteplici e diverse risorse linguistiche e culturali*

Ogni parlante è potenzialmente in grado di costruirsi un articolato e ampio repertorio linguistico e culturale. Il QCER definisce questo repertorio come l'insieme delle risorse acquisite in ciascuna delle lingue conosciute o utilizzate e delle culture legate a queste lingue, raccolte sotto “un unico tetto”, ad esempio:

- la lingua o le lingue maggioritarie o ufficiali di scolarizzazione e le culture trasmesse nel contesto educativo;
- le lingue regionali o minoritarie o quelle di origine dei migranti e le loro corrispondenti culture;
- le lingue straniere moderne o classiche e le culture insegnate attraverso queste lingue.

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

Queste risorse sono relative al sapere e al saper fare: sapere e saper fare legati a ciascuna particolare lingua ma anche sapere e saper fare trasversali, trasferibili da una lingua all'altra o che permettono di mettere in relazione le lingue tra loro. Le attitudini, gli atteggiamenti e le personali qualità individuali (il “saper essere”) sono un fattore determinante nello sviluppo e nella mobilitazione delle risorse del repertorio plurilingue.

Queste risorse evolvono lungo tutto l'arco della vita, in relazione all'uso che l'individuo fa delle differenti lingue o delle loro varietà nei diversi contesti.

Esse possono svilupparsi con differenti modalità:

- crescita delle conoscenze e delle competenze in una o più lingue specifiche;
- sviluppo di competenze trasversali a più lingue;
- acquisizione di conoscenze o di competenze che rendono complementari queste risorse.

Esse possono anche, in certi casi, “ristagnare” o deteriorarsi nel caso non siano usate.

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

Repertorio linguistico e culturale composito sviluppato grazie ad una strategia familiare	Repertorio linguistico e culturale composito sviluppato in ambito scolastico
Shamima, 11 anni, vive a Leicester, città situata nell'East Midlands dell'Inghilterra. I suoi genitori, originari del Gujarat, provincia dell'ovest dell'India, sono musulmani. Shamima frequenta la scuola primaria pubblica. La lingua parlata in famiglia è il gujarati. I suoi genitori, anch'essi plurilingui, desiderano trasmettere il loro patrimonio culturale e religioso, così le fanno frequentare un corso serale offerto dalla scuola pubblica in cui apprende a leggere e a scrivere in gujarati, con un sistema di scrittura indiano. Nella classe di gujarati, l'inglese e il gujarati sono entrambi usati così che il corso ha un'importante funzione di integrazione tra la cultura di origine e la cultura di accoglienza. Inoltre, un pomeriggio alla settimana, alla moschea, Shamima apprende a leggere e a scrivere in Urdu - lingua delle pratiche religiose che utilizza caratteri arabi - e a recitare versetti del Corano in arabo. Nell'educazione linguistica di Shamima l'inglese svolge chiaramente un ruolo centrale che non è escluso nell'ambito della famiglia. È la lingua che Shamima meglio padroneggia. Ma fin da piccola, in gran parte grazie alle strategie educative adottate dai suoi genitori che hanno saputo trarre profitto dalle diverse offerte istituzionali per sviluppare la pluriculturalità della loro figlia, Shamima ha appreso che le sue differenti lingue sono associate a pratiche culturali diverse, comprese quelle legate alla scrittura e alla lettura.	Anaïs, 16 anni, vive in una famiglia francofona, in Francia. Come la maggior parte dei suoi compagni di classe, la sua prima esperienza di apprendimento della lingua è avvenuta all'età di 8 anni, quando ha incominciato ad imparare l'inglese. Alla scuola secondaria ha potuto optare per l'apprendimento in parallelo del tedesco e dell'inglese. Nella sua scuola l'insegnante di tedesco e l'insegnante di inglese lavorano in stretta collaborazione, essi intervengono talvolta insieme nelle stesse classi per far tenere un “diario di bordo” comune per le due lingue e per coordinare la progressione del loro apprendimento. Cogliere e sfruttare le somiglianze tra le due lingue e acquisire l'abitudine di trasferire conoscenze e strategie, hanno permesso ad Anaïs di compiere progressi significativi. Al termine della scuola secondaria inferiore, Anaïs ha acquisito competenze simili nelle due lingue straniere. A 15 anni ha superato il test per la certificazione delle competenze in tedesco organizzato nella sua scuola ottenendo il riconoscimento del livello B1 in tre attività linguistiche e del livello A2 nella produzione scritta. Su consiglio dei suoi insegnanti, al primo anno della scuola secondaria superiore Anaïs ha deciso di iniziare lo studio di una terza lingua straniera, l'italiano, continuando l'apprendimento del tedesco e dell'inglese, convinta che queste esperienze di apprendimento e le competenze acquisite le saranno molto utili, anche se pensa di proseguire negli studi in ambiti diversi da quelli letterari.

Repertorio linguistico e culturale composito sviluppato in età adulta Mehmet, 35 anni, è di nazionalità turca. Si è trasferito in Germania all'età di 22 anni per raggiungere una parte della sua famiglia dove sperava di trovare più facilmente un lavoro. Per diversi mesi si è accontentato delle prime e limitate conoscenze del tedesco, poiché nella sua impresa lavorava con altri turchi e colleghi provenienti da altri paesi. Volendo restare in Germania e desiderando integrarsi nel suo nuovo ambiente, ha seguito poi l'esempio di un suo collega di lavoro e si è iscritto a un corso serale di tedesco tenuto dal Centro di educazione degli adulti (Volkshochschule) della città, in questo incoraggiato, inoltre, dal suo ambiente familiare che aveva diversi bambini nella scuola tedesca. Man mano che la sua conoscenza del tedesco progrediva, ha cominciato a guardare più regolarmente la televisione tedesca e ad avere maggiori contatti con gli abitanti tedeschi del suo quartiere. Anche se la sua padronanza della lingua tedesca è ancora imperfetta, egli si ritiene ormai in grado di far fronte a un gran numero di situazioni comunicative nell'ambito della sua vita privata e professionale. Egli è particolarmente fiero di poter intervenire in aiuto di suoi colleghi turchi appena giunti in Germania nelle situazioni in cui la mancanza di competenze in lingua tedesca può loro creare dei problemi. Mehmet è stato chiamato sempre più a svolgere un ruolo di mediatore interculturale.	Evoluzione della capacità di arricchire le risorse di un repertorio linguistico e culturale composito Mirko, 31 anni, è ingegnere informatico di origine slovena. Sposato con una svedese, risiede a Stoccolma. Mirko ha appreso come prima lingua un dialetto sloveno e a scuola la forma standard dello sloveno oltre all'inglese come lingua straniera. Ma solo durante gli studi universitari, parzialmente condotti in lingua inglese, ha potuto sviluppare competenze funzionali in questa lingua. Ha poi imparato lo svedese, ma con difficoltà. A causa di un cambiamento della professione della moglie, la coppia si è trasferita in Olanda. Mirko era a disagio per via del nuovo cambiamento di lingua e di cultura. Ma grazie al sostegno di un insegnante di olandese, egli ha, poco a poco, scoperto che questa lingua era facile da apprendere per le numerose somiglianze con lo svedese e con l'inglese. L'esperienza di poter usare in modo positivo le risorse del suo repertorio ha determinato in lui un nuovo atteggiamento verso l'apprendimento di altre lingue, compreso quello delle lingue slave vicine alla sua lingua di origine, e lo ha aperto alla cultura del suo nuovo paese di accoglienza.
---	--

1.2.3. *Sviluppare la competenza plurilingue e interculturale in riferimento al repertorio individuale: obiettivi specifici e trasversali alle diverse lingue*

Repertorio e competenza anche se strettamente correlati non sono la stessa cosa: la competenza plurilingue e interculturale può essere definita come la capacità di attivare – in modo adeguato alle circostanze – l'articolato e vario repertorio di risorse linguistiche e culturali per rispondere a bisogni comunicativi o per interagire con gli altri e di far evolvere questo stesso repertorio. Che risorse di vario genere formino la base per la competenza consente di definire gli obiettivi dei curricula e di valutare così i processi avviati da un piano o progetto di insegnamento/apprendimento e i suoi risultati. Faremo quindi una distinzione tra:

- a) *obiettivi specifici dell'insegnamento di una lingua e delle sue culture:*
- competenza linguistica: saper e saper fare linguistici, sociolinguistici e pragmatici;
 - competenza culturale: sapere (conoscenze), saper fare e saper essere pertinenti ai gruppi sociali parlanti una lingua e alla loro cultura.
- b) *obiettivi trasversali alle diverse discipline:*
- competenza interculturale: sapere (conoscenze dei modi in cui le persone interagiscono in un contesto multilingue), saper comprendere (capacità di identificare, confrontare, giustapporre fenomeni e aspetti simili della vita di due o più gruppi sociali e delle loro culture), saper essere (atteggiamento di curiosità verso ogni alterità e accettazione della relatività dei propri riferimenti culturali) e sapersi impegnare (la volontà e la capacità di “leggere” in modo critico e consapevole i valori e i comportamenti propri e degli altri);
 - competenza plurilingue: *saper apprendere “inter”* (costruzione e ampliamento delle risorse anche attraverso una attività di transfer sistematico e controllato), *saper e saper fare “pluri”* in relazione a situazioni che implicano l'esercizio simultaneo di più lingue e *saper essere* (atteggiamenti positivi verso la pluralità delle lingue).

L'educazione plurilingue e interculturale ha una duplice finalità.

In primo luogo essa favorisce l'acquisizione di capacità linguistiche e interculturali: si tratta di incrementare le risorse linguistiche e culturali che compongono i repertori individuali, utilizzando i mezzi a disposizione in modo economico ed efficiente. Gli obiettivi saranno differenziati a seconda dei bisogni degli apprendenti, delle lingue e dei contesti.

In secondo luogo, essa mira alla formazione della persona, allo sviluppo delle potenzialità individuali: si tratta di incoraggiare le persone al rispetto e all'apertura verso la diversità delle lingue e delle culture in una società multilingue e multiculturale e di promuovere la consapevolezza della dimensione delle loro capacità e del loro potenziale di sviluppo.

Un efficace apprendimento di una o più lingue, la consapevolezza del valore della diversità e dell'alterità e il riconoscimento dell'utilità di ogni competenza, anche parziale, sono necessari ad ogni individuo per esercitare, come membro attivo di una comunità sociale, la sua *cittadinanza democratica* in una società multilingue e multiculturale. L'esercizio della cittadinanza democratica «è il diritto – e anche la responsabilità – di partecipare, con gli altri, alla vita sociale ed economica e agli affari pubblici della comunità»²².

²² [White Paper on Intercultural Dialogue - Living Together as Equals in Dignity](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf), Council of Europe, 2008, p. 29. (www.coe.int/dialogue). Versione in lingua italiana: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

1.3. IL CURRICOLO AL SERVIZIO DI UN'EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE

I paragrafi che seguono e i due restanti capitoli di questo testo si basano su strumenti e elementi contenuti nel Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER), la Guida per gli utenti del Quadro di riferimento ([Guide for Users](#) / [Guide pour les utilisateurs du CEFR](#)), la Guida per lo Sviluppo della Politiche Linguistico-educative in Europa ([Guide for the Development of Language Education Policies in Europe](#), versione integrale GDLEP-Main e di sintesi GDLEP-Exec)²³ o ancora sui testi presenti nella [Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education](#)²⁴ dedicati allo sviluppo del curriculum.

1.3.1. *Le finalità educative*

Le finalità dell'educazione plurilingue e interculturale, proposte agli stati membri quale risposta al carattere sempre più pluralistico delle loro società, sono state definite in numerosi testi e documenti del Consiglio d'Europa²⁵. Essa è da porre in relazione con *il diritto di ogni individuo ad una educazione di qualità*. Questa si caratterizza per l'acquisizione di competenze, conoscenze, disposizioni e atteggiamenti, per la varietà delle esperienze di apprendimento e attraverso la costruzione individuale e collettiva di identità culturali. Queste componenti contribuiscono al successo degli studenti che la scuola accoglie e a garantire loro pari opportunità, favoriscono l'inclusione e la coesione sociale, formano alla cittadinanza democratica e contribuiscono alla costruzione di una società della conoscenza.

Le principali caratteristiche tecniche di un curriculum che abbia lo scopo di realizzare l'educazione plurilingue e interculturale sono:

- l'attenzione rivolta ai diritti degli apprendenti e non solo ai loro doveri e alle loro responsabilità, e questo in particolar modo per gli apprendenti che provengono da ambienti svantaggiati o che hanno difficoltà di apprendimento;
- la finalità comune a tutti gli insegnamenti di formare cittadini critici e aperti, senza riserve, all'alterità: il contatto scolastico con le lingue e i generi di discorso non è soltanto destinato ad assicurare agli apprendenti la padronanza di forme di discorso e competenze linguistiche necessarie alla vita sociale, esso ha anche la responsabilità di far comprendere come queste forme linguistiche rappresentano e costruiscono idee, opinioni, informazioni e conoscenze in modo che ne siano chiaramente percepite le modalità di funzionamento, la storicità, la diversità e la variabilità, le potenzialità creative. È, insomma, una forma e una condizione dello sviluppo della persona;

²³ Versione in lingua francese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau2_FR.asp?#TopOfPage

²⁴ www.coe.int/lang/fr → Instruments politiques → Guide et Etudes (cfr. anche Appendice IV).

²⁵ Vedi QCER, Capitolo 8 (CEFR), e GDLEP-Main, 5.1.; Coste (ed.) 2007: [A European reference document for languages of education?](#); trad. it *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?* <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/RiferimentoLingEducazione2010.pdf>; Coste et al. 2009: [Plurilingual and intercultural education as a right](#) (versione in lingua francese: *L'éducation plurilingue et interculturelle comme droit* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.pdf

- la definizione dei contenuti non solo in termini di conoscenze e competenze, ma anche in termini di esperienze di apprendimento che gli apprendenti hanno il diritto di attendere dalla scuola. È infatti importante – senza, con questo, voler mettere in discussione una tale necessità – assicurare che gli insegnamenti linguistici non si limitino a un saper fare funzionale e pratico, anche se ciò sembra prioritario in certi contesti. Gli apprendenti hanno il diritto di fare esperienze ludiche ed estetiche delle lingue (QCER, cap. 4.3.5: 70²⁶) e di fare l'esperienza della diversità delle lingue parlate nel mondo: essi non devono limitarsi solo all'apprendimento di una sola lingua straniera o dei soli generi di discorso che sono considerati particolarmente utili per la vita sociale e professionale;
- l'integrazione, la convergenza o l'organizzazione trasversale degli insegnamenti delle lingue straniere e degli insegnamenti di queste lingue con quelli della lingua maggioritaria di scolarizzazione, delle lingue regionali / minoritarie, delle lingue della migrazione insegnate a scuola, delle altre discipline, attraverso interrelazioni che siano in ogni caso pertinenti a queste materie cosicché sia possibile organizzare la gestione di tutte le lingue coinvolte nel curriculum;
- un'attenzione particolare rivolta alle dimensioni e agli aspetti linguistici delle discipline di studio, in modo da dotare gli apprendenti delle risorse linguistiche che sono necessarie per avere successo nell'apprendimento di queste discipline e che essi hanno il diritto di ricevere dalla scuola;
- l'enfasi da dare all'autonomia degli allievi nell'apprendimento delle lingue così da aprire la strada a futuri processi di apprendimento;
- forme di valutazione coerenti e adeguate alle finalità educative e allo sviluppo dell'autonomia degli apprendenti;
- l'importanza da accordare, nella formazione degli insegnanti, a questo approccio e alle sue implicazioni nelle attività in classe.

Le caratteristiche di un curriculum plurilingue e interculturale derivano dai valori e dai principi che fondano questo progetto educativo. Esse possono essere pensate in termini di realizzazioni concrete. Per esempio, un curriculum di questo tipo può/deve consentire all'apprendente:

- di valorizzare, espandere e conservare il suo repertorio linguistico;
- di ricevere una istruzione nella sua prima lingua (la lingua madre);
- di apprendere una lingua regionale o minoritaria o della migrazione, se questo è desiderio dell'apprendente o dei suoi genitori;
- di acquisire le competenze linguistiche necessarie alla vita sociale (in particolare nella ricezione e produzione scritta);
- di percepire il potenziale creativo di ogni lingua che permette la creazione di nuove forme e l'accesso all'immaginario;
- di apprendere la lingua e i generi di discorso specifici che sono legati agli usi e alle pratiche sociali e, in particolare, alle altre discipline e che sono necessari per avere successo nell'apprendimento a scuola.

Si dovrà, in particolare, decidere sulla collocazione e sull'accento da dare, a quale/i livello/i o in quali discipline scolastiche, alle differenti dimensioni del linguaggio umano

²⁶ [n.d.t.] Il numero di pagina si riferisce all'edizione italiana; *cit.*, vedi nota 2.

in funzione dello sviluppo di competenze lungo tutto l'arco della scolarità. Sarà inoltre necessario decidere la collocazione da dare – nei diversi stadi del curriculum – alle competenze comunicative, alle competenze interculturali, alle esperienze estetiche e letterarie, alle capacità di riflessione, allo sviluppo di strategie trasversali alle discipline, allo sviluppo dell'autonomia nell'apprendimento, allo sviluppo cognitivo.

1.3.2. L'educazione plurilingue e culturale attraverso il curriculum

L'educazione plurilingue e culturale può essere promossa da un'azione curricolare a diversi livelli (cfr. 1.1 più sopra): definizione e indicazione di finalità, di obiettivi e di competenze attese, di contenuti e di attività, di modalità di valutazione, di approcci e di metodi sperimentati e diffusi, di strumenti e di materiali didattici e di priorità per la formazione degli insegnanti e, in vista della necessità di collaborazione tra gli insegnanti, dei dirigenti scolastici. In particolare, ciò comporterà:

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

Dare all'educazione plurilingue e interculturale la sua giusta collocazione nel curriculum può significare introdurre nel curriculum importanti cambiamenti. Tuttavia questi cambiamenti non necessariamente entrano in una logica di rottura con le finalità e gli obiettivi perseguiti dal sistema di istruzione o dalle scuole nei loro curricula al momento vigenti. Così, ad esempio, considerare le esigenze di un'educazione plurilingue e interculturale non significa rinunciare in alcun modo agli obiettivi di acquisizione di competenze nelle lingue insegnate né alla padronanza delle discipline che compongono il curriculum. Al contrario: le innovazioni introdotte andranno ad integrare le disposizioni curriculari esistenti che ne determineranno le possibilità reali ed i limiti. In cambio esse promuoveranno l'evoluzione di tali disposizioni nella direzione di una maggiore integrazione di tutti gli aspetti della formazione dai quali dipende loro efficacia.

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

L'integrazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum può essere in gran parte motivata dallo scopo di rendere più efficace l'insegnamento. Ciò può riguardare tanto gli apprendimenti disciplinari quanto la capacità di apprendere lungo

tutto l'arco della vita o ancora il contributo degli insegnamenti al successo scolastico degli studenti più vulnerabili e, più in generale, la coesione sociale.

Le attuali tendenze dei sistemi educativi verso una più forte integrazione delle discipline letterarie o scientifiche indicano la via da percorrere, come più sopra accennato (cfr. 1.1.4.).

Per quanto riguarda le competenze linguistiche e interculturali, i sistemi esistenti possono essere resi più efficaci dall'adozione di misure quali:

aumentare la coerenza tra contenuti, metodi e terminologie

La coerenza, in particolare metodologica e terminologica, tra gli insegnamenti linguistici presenti nel curriculum può essere rafforzata. Una maggiore coerenza nei contenuti linguistici, nell'acquisizione guidata delle strategie di apprendimento o tra le capacità comunicative consente, in modo evidente, una significativa economia di tempi e di risorse. Essa facilita la comprensione, la padronanza di contenuti e di strategie e l'esecuzione di compiti e di attività da parte degli studenti mostrando loro, attraverso l'esperienza, che, al di là del loro apprendimento in un contesto specifico, conoscenze, strategie e capacità possono essere utilizzate anche in altre situazioni di apprendimento per estenderne l'uso o per cogliere gli ambiti in cui tale uso è o meno possibile. Ovviamente, la consapevolezza delle specificità non è dissociabile da questo approccio didattico.

Per realizzare tale coerenza, si può, ad esempio, fare riferimento alla lunga tradizione della didattica per progetti che privilegia un uso consapevole sia di competenze già acquisite in una o più discipline coinvolte nella realizzazione del progetto – superando in tal modo le frontiere disciplinari – sia, direttamente e contemporaneamente, di apprendimenti relativi a più discipline. L'obiettivo in entrambi i casi è quello di promuovere l'autonomia dell'apprendente.

identificare le “passerelle” e organizzare i percorsi

La ricerca di una migliore coerenza presuppone che siano esaminati i contenuti e i percorsi didattici dei diversi campi disciplinari e delle differenti lingue insegnate (o utilizzate) per identificare tutte le relazioni e le “passerelle” possibili, per armonizzare tra loro i contributi di ciascuna disciplina o area disciplinare e per pianificare nel tempo questi insegnamenti al fine di assicurare un'azione didattica coesa sia verticalmente che orizzontalmente.

mettere in evidenza le componenti linguistiche comuni ai diversi processi di apprendimento

Un'altra misura che contribuisce a dare una maggiore efficienza al sistema consiste nel mettere in evidenza le componenti linguistiche delle attività di comprensione e di espressione che sono sollecitate nelle diverse aree disciplinari, le operazioni cognitive che hanno una dimensione linguistica

(identificare, localizzare, descrivere, argomentare, ecc.) e i generi discorsivi il cui uso è previsto nelle attività che gli apprendenti sono chiamati a svolgere. Occorre inoltre vedere quali di queste componenti possono risultare degli ostacoli da rimuovere per assicurare il successo nell'apprendimento da parte di tutti gli allievi.

L'uso di queste componenti può opportunamente essere coordinato dagli insegnanti e divenire consapevole quando gli studenti riflettono sul loro apprendimento. Tale uso può coinvolgere attività assai varie come, ad esempio, descrivere lo svolgimento di un esperimento scientifico nell'ambito dell'insegnamento delle scienze naturali, partecipare ad una discussione nel corso di una lezione di storia, descrivere un dipinto nelle arti visive, ecc.

*promuovere la
consapevolezza dei transfer
possibili*

Tutte le occasioni possibili dovrebbero essere colte per incoraggiare gli apprendenti ad attivare ed usare le conoscenze e le competenze acquisite nelle lingue insegnate o conosciute al fine di far emergere convergenze, facilitare la comprensione del funzionamento delle lingue e gestire meglio lo sviluppo del loro repertorio plurilingue.

*collegare conoscenze e
competenze (saper fare)
disciplinari, al fine di
sviluppare competenze
interculturali*

Porre in relazione conoscenze e saper fare culturali e interculturali legati alle diverse lingue e alle differenti aree disciplinari favorisce la formazione di un sistema di riferimenti (inter)culturali attivabili che consente di far fronte in modo responsabile ed efficace a ulteriori contatti interculturali, diretti (scambi, riunioni, ecc.) e indiretti (media, opere letterarie e cinematografiche, ecc.).

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

1.4. FORME DI INTEGRAZIONE DELL'EDUCAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE NEL CURRICOLO

La ricerca delle modalità di una tale integrazione passa necessariamente dalla messa in discussione del curriculum esistente secondo queste tre prospettive:

- come le implicazioni della definizione di educazione plurilingue e interculturale del QCER (cfr 1.2.) ci aiutano ad usare questo strumento in modo più coerente?

- come prendere in considerazione la centralità della lingua di scolarizzazione nel repertorio linguistico di ogni singolo studente e il suo ruolo chiave nel successo scolastico?
- come possiamo aiutare gli studenti a sviluppare la competenza interculturale di cui hanno bisogno per svolgere un ruolo attivo, responsabile e indipendente in una società plurilingue e multiculturale?

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

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

Numerosi sono i casi in cui gli insegnamenti, obbligatori o facoltativi, di più lingue diverse dalla lingua di scolarizzazione coesistono. Nella maggior parte di questi casi, il contenuto e gli obiettivi di questi differenti insegnamenti linguistici sono definiti senza riferimenti tra un insegnamento e l'altro. Gli obiettivi riguardano l'acquisizione di conoscenze culturali e le capacità di comunicare in ciascuna di queste lingue definite, per quanto riguarda le lingue straniere, mediante l'uso dei livelli di riferimento del QCER. Nel migliore dei casi, questi obiettivi sono specificati in attività linguistiche di comprensione o di espressione (orale e/o scritta) per disegnare il profilo linguistico previsto per ciascuna lingua (cfr. 2.3.2.1.).

I risultati ottenuti non corrispondono necessariamente a questi soli obiettivi espliciti. Il sapere e il saper fare acquisiti nella lingua o nelle lingue apprese vanno ad ampliare il repertorio individuale già ricco di conoscenze e di competenze nella lingua di scolarizzazione e nella lingua (o nelle lingue) di origine. E inoltre, lo studente ha l'opportunità di fare, nel corso di questi differenti insegnamenti, esperienze di apprendimento diverse. La sua formazione generale è arricchita dal contatto con le potenzialità estetiche ed espressive di ogni lingua insegnata, dalla frequentazione di testi letterari e dalla conseguente motivazione ad incontrare persone che parlano questa lingua e a fare esperienza della loro cultura. Infine l'apprendente acquisisce conoscenze culturali particolari che gli consentono di sviluppare, quando sia aiutato e guidato, competenze culturali e interculturali.

Questi effetti, non trascurabili, dovranno tuttavia essere rafforzati o ampliati sia prevedendo un *coordinamento* tra gli insegnamenti linguistici sia, più ambiziosamente, facendo evolvere i vari corsi di lingua verso *una ricerca sistematica di coerenza e di economia*.

Il *coordinamento* tra gli insegnamenti delle diverse lingue passa attraverso una serie di decisioni e di iniziative che

- riguardano la definizione dei contenuti di insegnamento e delle competenze linguistiche e (inter)culturali attese, lingua per lingua, per favorire la coerenza orizzontale degli apprendimenti e permettere all'apprendente il transfer di competenze trasversali da un insegnamento/apprendimento all'altro;

- incoraggino gli insegnanti delle differenti lingue a definire in comune e a condividere gli obiettivi da perseguire con gli stessi allievi nelle varie tappe del corso e, insieme, a stabilire la progressione da seguire per lo sviluppo delle competenze, ad adottare gli approcci e i metodi didattici più appropriati, a definire i contenuti di insegnamento, a selezionare i materiali didattici da utilizzare con gli apprendenti e ad usare analoghe modalità di valutazione degli apprendimenti.

La *ricerca di coerenza e di economia* tra i diversi insegnamenti linguistici richiede, a sua volta:

- una definizione degli obiettivi di apprendimento specificati in un profilo linguistico, non separatamente per ciascuna lingua, ma considerando la complementarità delle competenze che fanno parte dello stesso repertorio plurilingue individuale. L'insegnamento delle lingue si pone quindi il fine di dare agli studenti la capacità di comunicare in diverse lingue straniere a livelli di competenza che possono essere diverse a seconda delle varietà linguistiche interessate e della loro distanza dalle lingue già conosciute dagli apprendenti o in corso di apprendimento, e tenendo conto del contesto particolare degli studenti (età, numero di lingue già conosciute o apprese, bisogni specifici, ecc.) o della situazione di insegnamento (durata e numero di ore di tale insegnamento, opportunità di esposizione e di uso della lingua al di fuori del corso a scuola, ecc). In questo contesto, per alcune varietà linguistiche, possono essere poste ad obiettivo anche competenze parziali (ad esempio di comprensione);
- che gli insegnanti siano incoraggiati, nell'insegnare una lingua, a fare esplicito riferimento alle conoscenze e alle competenze linguistiche e (inter)culturali acquisite dagli allievi nell'apprendimento di un'altra lingua, rafforzando in tal modo le conoscenze e le competenze in entrambe le lingue;
- l'uso di materiali appositamente progettati in base a questo principio di coerenza, che, ad esempio, propongano una terminologia grammaticale almeno parzialmente condivisa o che favoriscono la costruzione di relazioni tra conoscenze linguistiche e culturali e che consentano un transfer esplicito di competenze trasversali;
- sviluppare negli allievi l'autonomia nell'apprendimento e la consapevolezza della diversità delle risorse del loro repertorio individuale. Questo può essere fatto, ad esempio, utilizzando il *Portfolio europeo delle lingue* e/o l'*Autobiografia degli incontri interculturali* o mettendo in atto approcci e metodi dello stesso tipo nelle attività da svolgere nella lingua di scolarizzazione come materia o nell'insegnamento-apprendimento delle altre discipline del curriculum;
- una cooperazione tra gli insegnanti che, andando oltre il semplice coordinamento più sopra richiamato, permetta, tenendo conto del profilo degli apprendenti, la pianificazione congiunta della progressione dell'insegnamento/apprendimento, l'adozione comune di approcci e metodi e l'armonizzazione delle pratiche di valutazione, con l'integrazione delle competenze acquisite nelle attività di mediazione.

Questi due differenti approcci a partire dalla medesima situazione di partenza non rinunciano allo sviluppo di competenze e all'acquisizione di conoscenze nelle diverse lingue e culture insegnate. Entrambi rappresentano un miglioramento della situazione di partenza nella prospettiva qui indicata e possono essere messe in atto anche

parallelamente per lasciare agli insegnanti la possibilità di adottare l'approccio che meglio corrisponde alla loro formazione e alla loro personale predisposizione tenendo anche conto delle potenzialità di concertazione e di cooperazione all'interno di una équipe di insegnanti. La differenza più evidente tra i due approcci è, forse, che il primo si concentra sul rendere l'insegnamento più efficace, mentre il secondo aggiunge un chiaro obiettivo educativo.

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

L'inclusione scolastica di tutti gli allievi può essere più agevolmente raggiunta valorizzando al massimo tutte le loro competenze e creando le condizioni di cui hanno bisogno per avere successo nei diversi apprendimenti contribuendo in tal modo alla coesione sociale.

Anche in questo caso, è possibile riprendere nuovamente in considerazione due approcci complementari ma che possono essere implementati con modalità differenziate in relazione ai diversi contesti: fare dell'educazione plurilingue e interculturale la finalità essenziale dell'apprendimento delle lingue straniere moderne e/o classiche e prendere la lingua di scolarizzazione come base per lo sviluppo di questa educazione plurilingue e interculturale.

L'inserimento esplicito dell'educazione plurilingue e interculturale nelle finalità perseguite dall'insegnamento delle lingue viventi (o moderne) o classiche si riflette:

- nell'uguale importanza data agli obiettivi di apertura alle lingue e alle culture (sollecitare nei bambini della scuola dell'infanzia la curiosità nei confronti delle lingue, ecc.), agli obiettivi relativi alle competenze comunicative e (inter)culturali da acquisire nelle diverse lingue insegnate, allo sviluppo dell'autonomia dell'apprendente cosicché egli sia in grado di gestire il suo repertorio plurilingue e interculturale in modo autonomo, economico, responsabile e sicuro lungo tutto l'arco della vita;
- nella particolare attenzione accordata allo sviluppo delle competenze trasversali linguistiche e interculturali, alla loro utilizzazione (ad esempio nella mediazione) e alla riflessione sulla comunicazione e il linguaggio umano;
- nel trattare gli insegnamenti di lingua e in lingua come un insieme al servizio dello sviluppo del repertorio plurilingue e interculturale dell'apprendente, privilegiando la diversità delle esperienze di apprendimento e delle situazioni d'uso delle lingue (insegnamento formale delle lingue e delle altre discipline in lingua straniera²⁷, soggiorni all'estero, incontri, cooperazione, stages intensivi e brevi periodi di sensibilizzazione e familiarizzazione con varietà regionali, presenza nell'ambiente degli apprendenti di materiali che incoraggiano l'esperienza della diversità, insegnamento a distanza, ecc.);

²⁷ [n.d.t] Si veda, ad esempio, l'esperienza del CLIL, acronimo di *Content and Language Integrated Learning*. Si tratta di una metodologia didattica che prevede l'insegnamento di una disciplina in una lingua straniera veicolare.

- nella stretta collaborazione tra gli insegnanti che siano capaci di pianificare progetti comuni e che, se possibile, siano in possesso di conoscenze e competenze in diverse lingue e culture.

L'attuazione dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum può e deve certamente assumere forme diverse da quelle sopra indicate: è possibile, ad esempio, delineare i rapporti tra la lingua o le lingue di scolarizzazione e le attività linguistiche implementate nelle altre discipline. Questa nuova prospettiva presenta una coerenza e una complementarità evidenti con l'approccio sopra descritto.

Se è infatti vero che all'insegnamento delle lingue viventi o classiche si possono immediatamente applicare le indicazioni fin qui date, la validità di queste ultime non si limita a questo solo insegnamento. La consapevolezza della dimensione linguistica di ogni insegnamento disciplinare e del suo ruolo nel contribuire al successo nell'apprendimento scolastico degli allievi può indurre tutti i docenti, che insegnino la lingua di scolarizzazione o un'altra lingua o qualunque altra materia scolastica, a cooperare e a coordinare il loro lavoro: identificare, nelle diverse discipline, i generi discorsivi, le operazioni cognitive e i loro vettori linguistici, accordarsi sulla progressione da seguire nel loro insegnamento; una cooperazione, insomma, che favorisca l'acquisizione delle forme linguistiche di cui hanno bisogno gli apprendenti.

Integrare l'apprendimento della lingua di scolarizzazione nell'attuazione dell'educazione plurilingue e interculturale costituisce dunque un altro modo di rimodellare il curriculum che comporta:

- un coordinamento degli obiettivi linguistici definiti per l'insegnamento della lingua o delle lingue straniere con quelli definiti per la lingua di scolarizzazione insegnata come materia ma anche utilizzata come veicolo dell'insegnamento e dell'apprendimento delle diverse discipline scolastiche;
- una particolare attenzione rivolta alle operazioni cognitive sottese alle attività linguistiche, ai generi discorsivi, alle varietà linguistiche inerenti a tutte le lingue (compresa la lingua di scolarizzazione) e alle strategie d'uso di queste lingue;
- l'utilizzazione delle basi gettate dall'apprendimento della lingua di scolarizzazione nell'insegnamento delle altre lingue (conoscenze linguistiche, padronanza e uso dei differenti generi di discorso, messa in atto di strategie comunicative, ecc.) valorizzando nello stesso tempo anche le differenze;
- una chiara consapevolezza da parte degli insegnanti di quelli che sono i legami che intercorrono tra tutte le competenze linguistiche che costituiscono il repertorio plurilingue; lo sviluppo e il consolidamento di questo repertorio vanno considerati come un processo comune al quale ogni insegnamento fornisce il suo contributo;
- l'utilizzazione delle competenze interculturali trasversali che risultano essere utili nell'insegnamento della lingua di scolarizzazione, in particolare il saper apprendere e il saper fare.

Tutte queste forme di integrazione possono riguardare una parte o la totalità degli insegnanti delle lingue presenti nel curriculum – sia come materia sia come vettore di altre discipline – oltre ad altri attori coinvolti, compresi i dirigenti scolastici. È infatti evidente che una tale evoluzione del curriculum presuppone che tutti coloro che forniscono e ricevono questo tipo di educazione ne comprendano l'utilità e questo presuppone a sua

volta informazione e formazione. Allo stesso modo, i cambiamenti nel curriculum, anche quando fattori contestuali rendono realisticamente necessario una loro limitazione, devono lasciare spazio ad interventi più innovativi a livello locale, chiaramente in relazione alla prospettiva d'insieme nella quale essi si collocano.

È anche evidente che è impossibile proporre soluzioni o dare risposte già pronte in grado di adattarsi a tutte le situazioni.

Questo capitolo non può concludersi senza insistere sull'importanza che può/deve essere data, nella riflessione sui cambiamenti curriculari orientati verso l'educazione plurilingue e interculturale, allo sviluppo dell'autonomia degli apprendenti e alla loro capacità di riflettere sugli obiettivi perseguiti, sulle loro esperienze linguistiche e (inter)culturali e sui progressi nell'apprendimento da loro compiuti e che essi possono documentare. Qui il *Portfolio europeo delle lingue*, l'*Autobiografia degli incontri interculturali* e/o strumenti analoghi sono chiaramente chiamati a svolgere un ruolo particolare.

CAPITOLO 2

Progettare curricula per l'educazione plurilingue e interculturale

Nel capitolo precedente si sono presentati, in generale, gli elementi di cui tenere conto nella pianificazione e redazione di un curriculum, inteso come dispositivo che consente di organizzare gli insegnamenti e gli apprendimenti (cfr. 1.1.3.), fornendo un quadro d'insieme degli aspetti essenziali che devono essere presi in considerazione.

In questo secondo capitolo viene approfondita, il più delle volte sotto forma di inventario, la descrizione analitica delle opzioni possibili e delle scelte da compiere per integrare progressivamente negli attuali curricula alcune dimensioni dell'educazione plurilingue e interculturale. Per ciascuna delle tappe del percorso verranno esposti i problemi più rilevanti, verranno presentate delle possibili "soluzioni" e saranno suggeriti gli strumenti disponibili.

2.1. INIZIARE UN PROCESSO DI COSTRUZIONE DEL CURRICOLO

La stesura di curricula per l'educazione plurilingue e interculturale implica che si definiscano le relazioni tra i programmi (o "indicazioni") delle diverse materie scolastiche fino ad oggi generalmente elaborati indipendentemente gli uni dagli altri (lingue di scolarizzazione, lingue straniere, le altre discipline, ...). Questo rende la costruzione dei curricula evidentemente più complessa.

In termini pratici, il miglior approccio per l'elaborazione di un curriculum che corrisponda alle finalità e agli obiettivi dell'educazione plurilingue e interculturale non sta probabilmente nel cambiare radicalmente il curriculum esistente, ma nel modificarlo a piccole tappe, di solito nel medio o lungo termine. Un'analisi dell'esistente è una prima tappa indispensabile se la logica dell'innovazione non è quella del "o tutto o niente", ma quella dei "piccoli passi".

2.1.1. *Azioni per l'elaborazione di un curriculum*

L'elaborazione di un curriculum coinvolge tutti i livelli del sistema educativo (cfr. 1.1.2.). La presentazione verticale (dal livello "macro" al livello "nano") che ne è stata fatta nel capitolo precedente tiene conto dell'importanza determinante dei valori la cui scelta spetta a chi ha responsabilità politiche. Se questo approccio sembra privilegiare le decisioni centralizzate (a livello nazionale, per esempio quello dei ministeri o delle direzioni generali dell'istruzione e dell'educazione), esso non deve tuttavia essere considerato in modo assoluto come da preferire sistematicamente nella pratica.

In funzione delle tradizioni educative e seguendo gli orientamenti attuali sul decentramento decisionale e organizzativo fondato sui principi della democrazia partecipativa, non si possono trascurare gli approcci, se non proprio quelli “dal basso verso l’alto”, almeno quelli che, sulla base dell’esperienza dell’autonomia scolastica, promuovono la condivisione delle responsabilità e la co-costruzione del curriculum, di concerto con chi “opera sul terreno”.

È anche opportuno che le decisioni siano condivise tra i diversi livelli: ad esempio, a livello più politico-istituzionale le decisioni che riguardano la scelta dei criteri o delle modalità di valutazione degli apprendimenti; a livello regionale quelle che riguardano gli scenari curricolari; a livello delle scuole – o di ogni altra ripartizione in funzione della struttura del sistema educativo – la scelta dei metodi o dei contenuti. È compito e responsabilità di ciascun stato o regione, a seconda della configurazione amministrativa e della ripartizione dei poteri decisionali, definire a quale livello spettano le decisioni da prendere e assicurare la coerenza dell’insieme delle scelte.

2.1.2. Il ruolo dei diversi attori nella ristrutturazione del curriculum

L’implementazione di un curriculum plurilingue e interculturale forse più di ogni altro implica prevedere un certo numero di misure che ne garantiscano la riuscita, soprattutto perché esso si pone l’obiettivo di stabilire in modo esplicito le relazioni tra le diverse materie scolastiche. È perciò necessario:

- informare tutti i soggetti coinvolti, insieme e senza distinzioni, sullo scopo e sugli obiettivi di questi cambiamenti e come saranno definiti e attuati;
- assicurare la coerenza delle scelte educative in ciascun anno di scolarità (coerenza orizzontale), nella disciplina (nel tempo: coerenza verticale o longitudinale), nel ciclo scolastico e tra le diverse materie (coerenza globale), tra le finalità e gli obiettivi, tra i metodi, le attività, i materiali e gli strumenti didattici e gli esami/qualifiche /certificazioni (coerenza nell’implementazione). Questo è un processo complesso, ma fondamentale;
- affiancare all’innovazione la ricerca scientifica: ad esempio, progetti di ricerca-azione che coinvolgono gli insegnanti, messa in rete dei risultati della ricerca, reti di enti di ricerca e di scuole, ecc;
- formare i quadri nazionali e regionali, i dirigenti scolastici e chi ha responsabilità di intermediazione;
- adattare al progetto i centri di risorse, i laboratori linguistici, ecc.;
- sensibilizzare a questa prospettiva di cambiamento la società civile e il contesto sociale più direttamente coinvolto;
- recensire le risorse localmente disponibili che potrebbero essere utilizzate;
- assicurare la comunicazione e la concertazione tra i decisori dell’istruzione e dell’educazione, la società civile e il contesto locale, regionale: insegnanti di lingua, insegnanti delle altre discipline, genitori degli allievi, amministratori locali. La concertazione deve essere attuata tra tutti gli attori di ogni disciplina e tra le discipline e riguardare ogni singolo anno e ogni ciclo di istruzione e formazione.

Decisiva è la formazione di tutti gli insegnanti: una formazione comune, una formazione che riguarda ogni area disciplinare e una formazione al lavoro cooperativo e al coordinamento didattico. La messa in rete di tutti gli attori coinvolti (e non dei soli insegnanti) è un compito/una condizione fondamentale.

Lo scopo è la creazione di un *ethos* di scuola favorevole ad una educazione plurilingue e interculturale che presuppone forme di collaborazione ad ogni livello. È vero, la complessità dell'operazione può sembrare scoraggiante, dal momento che molte condizioni devono essere soddisfatte. Ma sarebbe chiaramente un errore non iniziare fino a quando tutte queste condizioni non siano state soddisfatte. Infatti, se l'obiettivo è da raggiungere per gradi, può essere allora realizzato in una grande varietà di modi.

2.1.3. *Le fasi di elaborazione di un curriculum*

La costruzione di un curriculum è uno dei processi generali della pianificazione della formazione e dell'istruzione.

Essa comporta un certo numero di fasi che, in teoria, sono distinte e che svolgono, ciascuna, una funzione specifica in quanto caratterizzate da un insieme di scelte e decisioni.

Per quanto riguarda gli insegnamenti linguistici, queste fasi riguardano:

- la scelta delle finalità educative degli insegnamenti linguistici: quali forme di repertorio devono essere selezionate? Come può essere effettivamente diversificata la scelta della lingua? Come possono gli studenti essere resi autonomi nell'apprendimento, in modo che possano continuare a imparare le lingue da soli durante tutta la loro vita?
- la descrizione delle caratteristiche sociolinguistiche del contesto e quella dei repertori linguistici individuali degli apprendenti (cfr. 2.2.);
- l'analisi dei bisogni linguistici. Occorre qui distinguere i bisogni relativi alla lingua di scolarizzazione da quelli relativi alle altre lingue. Per la lingua di scolarizzazione i bisogni linguistici vanno definiti in funzione di altre finalità (riflessione sulla lingua, lettura di testi letterari, scrittura creativa, ecc.); per quanto riguarda il suo ruolo nell'apprendimento delle altre materie, i bisogni linguistici corrispondono alle attese e alle esigenze legate alle diverse aree disciplinari. L'analisi dei bisogni in lingua straniera può risultare meno utile e pertinente per gli apprendenti del ciclo pre-primario e primario, i cui percorsi scolastici e professionali sono ancora indeterminati (cfr. 2.3.);
- l'inventario delle risorse disponibili per l'insegnamento/apprendimento (strumenti e materiali didattici di riferimento, materiali realizzati per gruppi di destinatari simili o comparabili, analisi linguistiche dei generi di discorso pertinenti, ecc.);
- l'analisi degli obiettivi destinati ad attuare le finalità educative: specificazione delle competenze poste a obiettivo (linguistiche, interculturali), dei livelli da raggiungere attraverso l'attività linguistica (cfr. 2.3.);
- la progettazione di scenari curriculari che permettano di coordinare, per la durata degli apprendimenti, gli insegnamenti delle diverse lingue: quale lingua straniera deve essere introdotta per prima (età, numero di ore); quale relazioni possono/devono essere stabilite con l'insegnamento della lingua di scolarizzazione? Quando introdurre l'insegnamento di una lingua regionale e/o minoritaria o di una lingua

della migrazione? Sarà inoltre opportuno interrogarsi sull'organizzazione degli insegnamenti per specifici gruppi di apprendenti: nuovi arrivati, apprendenti residenti in aree economicamente depresse, apprendenti la cui lingua madre è una lingua regionale/minoritaria o la lingua del paese da cui sono migrati e che hanno una mediocre padronanza della lingua di scolarizzazione (cfr. capitolo 3);

- la stesura di documenti programmatici che tengano conto di vincoli quali il numero di ore di insegnamento disponibili, il numero di studenti per classe o per gruppo, risorse tecniche come i libri di testo, il materiale didattico, gli spazi e i locali disponibili, ecc.; che specifichino i metodi d'insegnamento, la natura delle attività in classe, i domini²⁸ e le situazioni di comunicazione, i generi di discorso attivati negli insegnamenti, le forme delle sequenze didattiche o dei moduli di insegnamento, nonché le indicazioni sulla distribuzione lineare dei contenuti di insegnamento;
- la specificazione dei contenuti e delle modalità didattiche relative all'educazione interculturale negli insegnamenti linguistici e in quelli delle altre discipline (come la storia o le scienze biologiche)(cfr. 2.4.);
- la formazione degli insegnanti per l'implementazione del curriculum (cfr. 2.5.). La rimozione delle barriere tra le discipline linguistiche ha come conseguenza la necessità di formare gli insegnanti (della lingua di scolarizzazione, delle lingue classiche, delle lingue straniere, delle lingue regionali / minoritarie, delle lingue della migrazione e delle altre discipline scolastiche) a modalità e forme di cooperazione didattica, di condivisione di tecniche, progetti interdisciplinari, modalità e criteri di valutazione;
- la scelta delle forme che prenderà la verifica degli apprendimenti degli allievi (cfr. 2.6.);
- la determinazione dei costi di questo tipo di formazione (costo reale in relazione al numero degli insegnanti, ecc) e dei suoi benefici immediati (ad esempio, l'efficacia) e a lungo termine (ad esempio, la coesione sociale) (cfr. 2.7.);
- il monitoraggio e il controllo/la valutazione da parte dello stato o della regione della qualità della educazione impartita e delle procedure di esame e di certificazione, ecc. (cfr. 2.7.).

Questo inventario servirà da filo conduttore nella prosecuzione di questo capitolo, e la predisposizione di scenari curriculari verrà discussa in dettaglio nel capitolo 3.

Le fasi qui dettagliate vanno prese in considerazione senza tuttavia perdere di vista gli obiettivi educativi a lungo termine richiamati nel capitolo precedente (cfr 1.3.).

²⁸ [n.d.t.] Il QCER individua 4 tipi di dominio (cap. 2, p. 18): «La contestualizzazione delle attività linguistiche si realizza in domini, che possono essere molto differenti gli uni dagli altri, ma che per la maggior parte degli scopi pratici relativi all'apprendimento linguistico possono essere distinti in quattro settori: il dominio *pubblico*, il dominio *personale*, il dominio *educativo* e il dominio *professionale*. Il dominio *pubblico* riguarda tutto ciò che è legato alla normale interazione sociale (imprese e organismi amministrativi, servizi pubblici, attività culturali e del tempo libero nella sfera pubblica, rapporti con i media, ecc.). In modo complementare, il dominio *personale* comprende le relazioni all'interno della famiglia e le pratiche sociali proprie dell'individuo. Il dominio *professionale* comprende tutto ciò che si riferisce alle attività e alle relazioni di una persona nell'esercizio della sua professione. Il dominio *educativo* si riferisce al contesto di apprendimento/formazione (generalmente di tipo istituzionale) ove si acquisiscono conoscenze e abilità specifiche».

2.2. ANALIZZARE IL CONTESTO SOCIOLINGUISTICO E LA CULTURA EDUCATIVA

Nella prospettiva indicata dal Consiglio d'Europa, l'elaborazione di un curriculum si effettua a partire da principi e valori, senza tuttavia trascurare le realtà nelle quali esso diverrà operativo. Queste sono essenzialmente descritte in base ai dati disponibili sulle caratteristiche sociolinguistiche del contesto nel quale sono inseriti gli apprendenti.

Un'analisi periodica del contesto sociolinguistico fornisce una base concreta su cui innestare il processo decisionale²⁹.

I dati (di tipo sia quantitativo che qualitativo) utili per avere un quadro della situazione sociolinguistica del contesto riguardano, generalmente

- le varietà linguistiche presenti nel territorio: lingua/e nazionale/i, lingue regionali, lingue minoritarie, lingue dell'immigrazione; lingua/e e varietà sociolinguistiche (in particolare della lingua nazionale o regionale o di scolarizzazione) usate dagli allievi in famiglia e nel loro ambiente sociale; lingue delle regioni di frontiera; lingue accessibili attraverso i media;
- la rappresentazione che delle lingue (utilità, facilità di apprendimento, qualità estetiche, prestigio, via d'accesso alla modernità, al benessere, ecc.) e del plurilinguismo (rappresentazione delle competenze native, del bilinguismo, della diversità delle lingue, ecc.) hanno gli apprendenti, gli insegnanti, gli altri attori del sistema scolastico (fra cui i dirigenti scolastici) e le famiglie;
- bisogni espressi in termini di conoscenza della lingua nazionale / regionale / locale richiesta a fini economici e di sviluppo e per le relazioni con i paesi vicini – bisogni che non necessariamente coincidono con i bisogni reali o percepiti dai singoli attori sociali e che non dovrebbero quindi essere a questi equiparati;
- l'offerta di corsi di lingua da parte delle istituzioni educative (attraverso l'analisi dei curricula esistenti) e quella del mercato privato. È necessario definire le responsabilità del sistema educativo in relazione agli insegnamenti delle lingue disponibili sul mercato delle lingue o presso istituzioni, ad esempio associazioni, al fine di evitare un'offerta eccessiva, sovrapposizioni e doppioni (la “doppia formazione” parallela: scuola al mattino e scuola privata al pomeriggio) e di fare in modo che, ad esempio, la conoscenza delle lingue (soprattutto straniere) non diventi un criterio di selezione sociale.

Occorre inoltre avere un quadro delle caratteristiche del contesto educativo. Le culture educative sono costituite da filosofie dell'educazione e da idee di scuola specifiche di un determinato paese, regione, territorio, dalle tradizioni relative all'insegnamento, dalle abitudini comportamentali che organizzano la vita della scuola. A livello didattico le culture educative sono caratterizzate dalle forme canoniche o privilegiate di insegnamento e dalle rappresentazioni del ruolo dell'insegnante e dell'apprendente. Hanno inoltre dimensioni linguistiche quali, ad esempio, i generi di discorso che caratterizzano la comunicazione nell'ambito della comunità, i comportamenti verbali attesi, il metalinguaggio naturale. Conoscere e avere

²⁹ Cfr. [Guide for Users of the CEFR](#); [GDLEP-Main](#), / [Guide pour utilisateurs du CEFR](#); [GEPL-Int](#) paragrafi 6.2.1 e 6.9.

consapevolezza di ciò che è già presente nel sistema educativo è di fondamentale importanza, soprattutto quando si tratta di mettere in atto principi e di implementare processi ancora estranei al sistema.

Tutte queste analisi consentono di disporre di una migliore conoscenza dei bisogni linguistici che la società esprime, delle aspettative, dei desideri e dei bisogni individuali. Esse forniscono indicazioni preziose per intervenire con lucidità. Questo non vuol dire, tuttavia, che queste esigenze o tradizioni debbano dettare la progettazione del curriculum. Le responsabilità educative delle scuole devono rimanere determinanti.

La costruzione di un profilo del contesto richiede una ricerca di ampia portata (cfr. Appendice I) che è spesso lunga e costosa e che i sistemi di istruzione sono raramente inclini a intraprendere e a realizzare. Tuttavia si può contare – almeno in parte – sugli studi scientifici esistenti. Altri dati, sebbene parziali, possono essere raccolti a livello delle singole scuole, quando gli allievi vi si iscrivono. Questa raccolta di dati può rappresentare un modo attraverso il quale la scuola si pone all'ascolto dei diversi attori: gli allievi, i loro genitori, i responsabili politici locali, rappresentanti delle imprese e del mondo del lavoro, ecc. (cfr. Appendice II). Sono informazioni che consentono di specificare più realisticamente le scelte curriculari.

2.3. DEFINIRE GLI OBIETTIVI

Gli obiettivi specificano le finalità indicate nel primo capitolo formulandole in modo più dettagliato e concreto tenendo debitamente conto delle possibilità del sistema educativo³⁰. La definizione di questi obiettivi, che si colloca tra la formulazione di finalità relativamente astratte e i “contenuto operativi” delle attività in aula, è una fase particolarmente delicata del processo e deve essere affrontata con la massima cura.

2.3.1. *Caratteristiche generali*

La specificazione degli obiettivi presuppone che:

- la scelta della/e lingua/e di scolarizzazione sia stata decisa in modo consapevole e non semplicemente per tradizione;
- siano state identificate le lingue straniere di cui si intende offrire l'insegnamento e sia stato indicato il loro ordine di introduzione nel curriculum;
- siano state scelte le lingue che serviranno per gli insegnamenti disciplinari;
- siano state identificate le lingue regionali/minoritarie o della migrazione da insegnare e sia stato definito lo statuto del loro insegnamento, opzionale o meno, come materia o come veicolo di conoscenze;
- finalità esplicite siano state assegnate all'insegnamento della lingua di scolarizzazione, anche se queste possono essere molto diverse, dal momento che le finalità dell'insegnamento della lingua come materia vengono definite in vari modi a seconda delle culture educative di riferimento. È senza dubbio questo il dominio per il quale una specificazione il più possibile chiara delle conoscenze e delle

³⁰ [GDLEP-Exec](#) / [GEPL-Syn](#), 6.2 o [GDLEP-Main](#) / [GEPL-Int](#), 6.9.

competenze da acquisire ha la funzione di ridurre lo spazio lasciato all'arbitrarietà e al ruolo svolto dalla padronanza di conoscenze e competenze acquisite fuori dalla scuola e che questa potrebbe, direttamente o indirettamente, valorizzare.

Nella costruzione di un curriculum così organizzato, è opportuno interrogarsi sugli eventuali effetti, non necessariamente ricercati, che questo può produrre, ad esempio:

- saranno questi insegnamenti tali da contribuire davvero allo sviluppo dei repertori individuali o porteranno invece a sottovalutare e a togliere valore ad alcune delle lingue o varietà linguistiche presenti in tali repertori?
- Il curriculum offrirà davvero agli studenti la possibilità di una scelta più ampia di lingue straniere? In base a quali criteri una lingua dovrebbe essere resa obbligatoria? Questa lingua deve continuare ad essere insegnata lungo tutto il curriculum fino all'ingresso all'università? Come si prende in considerazione l' "effetto plafond"³¹ di un insegnamento di lunga durata la cui redditività tende a diminuire?
- In quali e con quali attività gli insegnamenti linguistici si correlano alle finalità dell'educazione interculturale per evitare che queste siano minimizzate nella misura in cui non sempre si prestano ad attività specifiche (come, ad esempio, reagire a informazioni su una società straniera) dal momento che riguardano opinioni e atteggiamenti?
- Come evitare che gli insegnamenti intensivi di lingue straniere (ad esempio nelle classi bilingui) finiscano per costituire delle "filieri di eccellenza" di cui possono avvantaggiarsi gli studenti che provengono da ambienti sociali con alti livelli di istruzione?
- Quali condizioni devono essere soddisfatte per l'insegnamento di alcune materie in altre lingue (straniere, regionali, minoritarie, di migrazione) per produrre benefici sia cognitivi che linguistici per gli studenti?

2.3.2. *La trasversalità negli insegnamenti delle lingue*

Il cuore dell'educazione plurilingue e interculturale sta nella trasversalità da definire tra le "lingue come materie scolastiche" in modo da rispettare l'unicità della competenza linguistica umana. Questa dimensione va affrontata in maniera olistica, cercando di accertare:

- in quale misura gli obiettivi possono essere definiti, almeno parzialmente, mediante categorie e criteri identici o attraverso attività fra loro comparabili (ad esempio, strategie per la comprensione dei testi scritti, strategie di produzione di testi orali non interattivi, attività di osservazione, di analisi e di riflessione su fenomeni linguistici a livello di frase o di discorso);
- in quale misura le competenze interculturali trasferibili sono sviluppate in modo coerente nei diversi insegnamenti delle lingue;

³¹ Con l'espressione "effetto plafond" (*effet de plafonnement / ceiling effect*) si intende la soglia limite oltre la quale non si ha uno sviluppo ulteriore dell'apprendimento della lingua straniera negli insegnamenti prolungati nel tempo.

- come e in quale misura in questi insegnamenti possono essere proposte attività o compiti che implicano il ricorso ad altre lingue del curriculum, in particolare attività basate sul confronto e l'analisi contrastiva.

2.3.2.1. *Convergenze nella definizione delle competenze che sono poste ad obiettivo dell'insegnamento delle lingue come materie e uso dei descrittori del QCER*

L'insegnamento delle lingue straniere ha tratto beneficio dagli effetti determinati dall'uso del QCER che consente di descrivere le attività e le strategie comunicative in base a criteri analoghi per le diverse lingue. Può risultare quindi legittimo esaminare, per ogni gruppo di apprendenti e per ogni contesto educativo, se e fino a qual punto è possibile utilizzare i descrittori del QCER per la lingua insegnata come materia (la questione si pone intermini diversi per quanto riguarda le discipline cosiddette "non linguistiche"). L'uso di questi descrittori dovrebbe essere possibile in particolare per quelli proposti dal livello B2 al livello C2 (dunque ad un livello già avanzato di alfabetizzazione) e soprattutto per le competenze legate alla comprensione dei testi scritti, alla produzione scritta e alla produzione orale (non interattiva).

È evidente che i descrittori del QCER non possono rendere conto degli aspetti fondamentali che il ruolo della lingua di scolarizzazione ha nello sviluppo delle capacità cognitive, nella formazione personale e nella costruzione dell'identità di ciascun apprendente. Ciò inteso, l'interesse per l'utilizzazione di questi descrittori sta nel poter definire in modo omogeneo, seppur parzialmente, le competenze e il loro grado di padronanza previste in ciascuna lingua insegnata come materia, così da agganciare e da calibrare l'acquisizione di queste competenze e sotto-competenze alle condizioni dell'insegnamento di ciascuna (numero di ore, numero di anni di insegnamento) e a determinati momenti chiave del percorso scolastico (ad esempio al termine del ciclo ISCED 2 della scuola obbligatoria o di ISCED 3³²). Senza dubbio, per quanto concerne la lingua di scolarizzazione, l'apporto dei descrittori del QCER riguarda essenzialmente gli obiettivi formativi, in particolare quelli relativi alle competenze pragmatiche e le strategie da porre in atto nelle attività comunicative; essi difficilmente possono registrare la complessità che caratterizza i risultati osservabili dei processi di apprendimento a queste corrispondenti.

³² [N.d.t.] ISCED è l'acronimo di *International Standard Classification of Education*, (o anche, in francese, CITE, *Classement International des Types d'éducation*) modalità internazionale di classificazione adottata dall'UNESCO nel 1997:

ISCED o CITE livello 0: educazione pre-primaria o pre-elementare; nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola dell'infanzia.

ISCED o CITE livello 1: insegnamento primario o primo ciclo dell'educazione di base; nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola primaria.

ISCED o CITE livello 2: primo ciclo dell'insegnamento secondario o secondo ciclo dell'educazione di base; nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola secondaria di primo grado.

ISCED o CITE livello 3: insegnamento secondario (secondo ciclo); nel sistema d'istruzione italiano corrisponde alla scuola secondaria di secondo grado.

Qui di seguito nel testo verrà usato l'acronimo ISCED, richiamando l'acronimo CITE solo nelle titolazioni dei paragrafi e nelle schede degli scenari.

Le fasi precedenti il livello B2 nell'apprendimento della lingua di scolarizzazione come materia corrispondono ad un periodo di sviluppo generale (fisico, cognitivo, ecc.) del giovane apprendente che usa questa lingua dominante non solo per scopi sociali al di fuori della scuola, ma anche come lingua di scolarizzazione nello studio delle altre discipline. L'uso dei descrittori QCER per organizzare la progressione dell'apprendente nella lingua di scolarizzazione può essere qui più difficile, anche se l'esperienza insegna che tali descrittori possono – se integrati e/o adattati tenendo conto del curriculum – essere utile ed efficacemente applicati per determinati gruppi di apprendenti.

La responsabilità della scuola in materia di educazione linguistica va al di là delle competenze comunicative che sono indicate nei vari livelli del QCER. Stando così le cose e anche se alcuni dei descrittori (a vari livelli) possono essere applicati ai “saper fare”, alle competenze linguistiche degli studenti, l'uso di un livello “globale” come A1 del QCER o A2, per descrivere e valutare i progressi nella lingua come materia sembra essere restrittivo e rischia di far sottovalutare le competenze reali degli apprendenti. Questo può causare particolari problemi con gli allievi migranti o che provengono da ambienti socio-economicamente svantaggiati. La prudenza si impone dunque quando si fa ricorso alla nozione di “livelli” resa popolare dal QCER: essa dovrebbe essere considerata solo come un “punto di riferimento”; non riflette necessariamente le reali competenze dello studente e non corrisponde necessariamente a degli obiettivi da raggiungere. La nozione di livello dovrebbe essere sostituita da quella di “profilo di competenze”.

In effetti i parlanti non possiedono che raramente delle competenze collocabili ad un medesimo livello di padronanza: spesso, in una data lingua, le competenze di interazione orale non sono identiche a quelle relative alla produzione scritta e le competenze di ricezione sono generalmente superiori a quelle di produzione. D'altro canto, è anche improbabile che le analisi dei bisogni linguistici per un futuro corso di studio o di formazione, o per lavoro o per situazioni più genericamente definite (ad esempio l'istruzione superiore all'estero) portino alla identificazione e alla richiesta di uguali livelli di padronanza per tutte le abilità linguistiche (interazione orale, produzione scritta, comprensione di testi scritti, ecc.). In realtà, spesso si finisce per descrivere dei profili di competenze (interazione orale a livello A2, ricezione scritta a livello B1, a livello A1 le competenze relative alla produzione scritta ...).

In molti casi, può sembrare che l'uso dei livelli QCER per definire gli obiettivi didattici in termini globali non renda necessario analizzare i bisogni linguistici o formulare gli obiettivi in modo più adeguato al contesto didattico. La nozione di profilo di competenze implica che non tutte le lingue insegnate necessariamente si pongano obiettivi analoghi, che non tutte le competenze siano necessariamente insegnate e che, ad esempio, alcuni corsi possano anche essere focalizzati su una sola abilità linguistica (ricezione audiovisiva o scritta, per esempio).

2.3.2.2. Convergenze tra le lingue come materia e le lingue delle altre discipline

Oltre alla definizione comune e inclusiva dei livelli di conoscenze o di competenze linguistiche, altre forme di convergenza sono possibili:

- tra la lingua (o le lingue) di scolarizzazione come materia e il suo (loro) uso come veicolo di acquisizione di conoscenze;
- tra la lingua di scolarizzazione dominante e una (o più) lingua minoritaria utilizzata come veicolo di acquisizione di conoscenze;
- tra gli insegnamenti di lingue straniere come materie: introduzione di principi comuni e di determinati aspetti tecnici e metodologici dell'educazione plurilingue e interculturale nel curriculum;
- tra gli insegnamenti di lingue straniere come materie e lingue straniere come veicolo di acquisizione di conoscenze (EMILE³³, ecc.).

Un numero minore di ricerche sono disponibili per le relazioni:

- tra l'insieme composto dalla lingua di scolarizzazione dominante e una o più lingue minoritarie come veicolo dell'insegnamento di una o più discipline da una parte e le lingue straniere come veicolo di altre materie dall'altra;
- tra la lingua di scolarizzazione dominante come materia e la/le lingua/e regionale/i o minoritaria/e insegnata/e come materia;
- tra la lingua di scolarizzazione dominante e la/le lingua/e regionale/i o minoritaria/e insegnata/e come materia da una parte e le lingue straniere come materie dall'altra.

Si può ritenere che le convergenze siano più facilmente accettate o realizzabili quando si tratti delle relazioni tra gli insegnamenti delle lingue straniere o dei rapporti tra lingue come veicolo di insegnamento e lingue come materie. Le resistenze più probabili si potrebbero avere quando si tratti di mettere in relazione la lingua di scolarizzazione, la lingua regionale / minoritaria e di migrazione sia tra di loro che con le lingue straniere, perché spesso queste lingue hanno una funzione di costruzione dell'identità.

La "facilità" nel porre in relazione queste materie dipende in larga misura da come sono correlate tra loro nella scuola elementare: se le divisioni rigide sono meno numerose a quel livello, le resistenze disciplinari potrebbero essere inferiori a quelle che si hanno nella scuola secondaria. Ciò nonostante, tutte queste lingue e questi insegnamenti condividono valori che sono rilevanti per lo sviluppo della competenza interculturale.

È importante sottolineare che le convergenze qui sopra richiamate sono efficaci se anche gli apprendenti colgono gli accostamenti e i rapporti che vengono instaurati tra le lingue e le varie materie nel corso del loro nell'insegnamento, traendone in tal modo profitto e acquisendo una sempre maggiore consapevolezza di come le lingue funzionano.

Queste possibili forme di convergenza sono di natura tale da consentire di definire strategie a lungo termine per l'introduzione progressiva dei curricula plurilingui e interculturali.

Al fine di assicurare una reale coerenza al curriculum, sarà utile definire, in un unico documento e per uno specifico contesto, un profilo integrato delle competenze che

³³ [n.d.t.] EMILE è l'acronimo di *Enseignement d'une Matière par Intégration de la Langue Etrangère*, un progetto europeo che si affianca al CLIL (cfr. nota 27).

riguardi tutte le lingue, sottolineando di ciascuna la sua specifica funzione (per la comunicazione sociale, per lo sviluppo cognitivo, per l'educazione interculturale, per lo sviluppo di capacità di riflessione metalinguistica, per acquisire autonomia nell'apprendimento, per lo sviluppo della cittadinanza attiva e critica, ecc.).

2.3.3. La competenza interculturale, un obiettivo trasversale

È anche essenziale non trascurare, nel considerare le questioni sopra esposte, il ruolo da accordare allo sviluppo delle competenze interculturali nell'insegnamento delle lingue. Il loro insegnamento non solo ha come obiettivo lo sviluppo delle competenze funzionali che sono necessarie per interagire con persone appartenenti ad altri gruppi sociali in un contesto nazionale / regionale o altro parlando la stessa o un'altra lingua, ma anche la formazione dell'individuo come persona e come attore sociale. Alcuni aspetti della competenza interculturale sono specificamente legati alla conoscenza di un determinato gruppo sociale o della sua lingua, mentre altri sono generali e trasferibili.

Da qui l'utilità di inserire nella definizione delle competenze da sviluppare nell'insegnamento delle lingue come materia, sulla base di riconosciuti valori comuni, obiettivi per lo sviluppo della competenza interculturale attraverso il curriculum di lingue che siano tra loro coerenti, in modo da poter essere presi in considerazione nella pianificazione della valutazione e del monitoraggio dei progressi realizzati dagli allievi nel corso del loro apprendimento.

2.3.4. Il ruolo degli standard di competenze

Può risultare inoltre utile (almeno per il monitoraggio e la valutazione del sistema) specificare le competenze linguistiche "minime" attese nell'insegnamento e nell'apprendimento delle materie non linguistiche e in quello delle lingue considerate sia singolarmente che nel loro insieme. Queste potrebbero assumere la forma di competenze chiave (non definite in termini di livelli) che gli apprendenti devono essere in grado di padroneggiare o di standard di competenza (per livelli).

Più che misurare o ratificare gli apprendimenti questi standard dovrebbero definire le competenze che la scuola si impegna ad insegnare a tutti gli alunni, per rispondere al loro diritto ad una educazione di qualità (standard di base). Gli standard possono inoltre essere stabiliti sulla base della media dei risultati che la maggior parte degli studenti può raggiungere (standard normale). In ogni caso è importante che non si scelgano a priori dei livelli di competenza attesi senza prima verificare empiricamente che una consistente percentuale degli studenti abbia una reale possibilità di conseguirli. Non è raro verificare che fissare un certo livello come obiettivo dell'insegnamento e dell'apprendimento della prima lingua straniera da raggiungere al completamento della scuola secondaria risulti essere una decisione presa in modo arbitrario, spesso sulla base di idee relative alla progressione da un livello all'altro su cui non si è sufficientemente riflettuto.

2.4. CONTENUTI E ORGANIZZAZIONE DEGLI INSEGNAMENTI

Nella sua concezione di uso della lingua il QCER accorda un posto centrale all'approccio "orientato all'azione". L'apprendente e l'utente di una lingua sono considerati "attori sociali" e così il QCER definisce i livelli di competenza essenzialmente in termini di attività di comunicazione che possono essere realizzate con successo nella lingua o nelle lingue oggetto di apprendimento. Il Consiglio d'Europa, a sua volta, non privilegia nessuna particolare metodologia di insegnamento: [esso] «considera principio metodologico fondamentale che i metodi utilizzati per l'apprendimento, l'insegnamento e la ricerca in campo linguistico siano quelli più efficaci per raggiungere gli obiettivi, e che questi vengano stabiliti in base ai bisogni degli individui di agire nel contesto sociale» (QCER, 6.4: 175). Tuttavia, dal momento che l'educazione plurilingue e interculturale è un obiettivo condiviso (cfr. capitolo 1) in Europa (e altrove), alcuni orientamenti e approcci metodologici per la realizzazione di queste finalità educative verranno proposti qui di seguito. Gli obiettivi indicati (spesso in termini di competenze) hanno anche un effetto strutturante sugli insegnamenti, in quanto portano a definirne alcune determinate attività.

2.4.1. *Contenuti di insegnamento*

I curricula possono specificare le competenze che gli apprendenti devono acquisire, i livelli di padronanza che essi devono raggiungere e i loro atteggiamenti (nei confronti della lingua, della sua cultura, del suo apprendimento, del suo uso, ecc.). I curricula possono inoltre precisare i contenuti dell'insegnamento linguistico in forme diverse: inventario delle conoscenze disciplinari, specificazione delle competenze che gli apprendenti devono saper padroneggiare e il livello di padronanza previsto di competenze e atteggiamenti. Così, nell'insegnamento delle lingue straniere i contenuti possono essere specificati in termini di lessico (ad esempio, il lessico della famiglia), di forme (ad esempio, la coniugazione dei verbi), di strutture (ad esempio, la frase interrogativa), di atti linguistici (ad esempio, lamentarsi), di argomenti (ad esempio, i giovani), di script sociali (ad esempio, andare al cinema), ecc. Tutte queste modalità hanno una loro legittimità, tenendo comunque presente il fatto che esse pre-determinano l'organizzazione della materia da insegnare e dunque le forme concrete del suo insegnamento/apprendimento.

La questione che si pone è allora questa: tra le forme possibili e la molteplicità dei contenuti socialmente e culturalmente eleggibili, quali potrebbero essere considerati più appropriati e in grado di meglio facilitare l'organizzazione di una educazione plurilingue e interculturale?

I contenuti saranno perciò qui esaminati principalmente nella prospettiva della loro interrelazione con questo tipo di educazione.

2.4.1.1. *I generi discorsivi*

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

Il concetto di “genere di discorso” consente di specificare la competenza linguistico-comunicativa (nella lingua di scolarizzazione insegnata come materia o utilizzata come veicolo per l'apprendimento delle altre discipline o anche come lingua straniera) perché:

- i nomi dei vari generi fanno parte del vocabolario quotidiano e sono quindi la forma in cui il linguaggio si presenta immediatamente ai parlanti;
- “genere di discorso” è concetto meno astratto di “tipo di testo” (narrativo, regolativo, espositivo, argomentativo, ecc.) anche se queste categorie possono ancora essere utilizzate per etichettare le sequenze del testo e quindi servire come descrittori di abilità;
- permette di identificare dei contenuti morfosintattici e lessicali nella misura in cui è possibile descrivere i generi discorsivi tramite categorie linguistiche. I generi di discorso presentano delle regolarità formali, più o meno consistenti, che possono essere apprese in termini di struttura dei testi o di “proprietà” degli enunciati che li costituiscono, proprietà che consistono nel loro conformarsi a regole, regolarità regolazioni condivise che guidano la corretta formazione dei generi discorsivi di una data comunità, ad esempio la comunità dei chimici, degli storici, dei geografi, ecc.;
- il concetto di genere di discorso sembra indispensabile all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue: i generi discorsivi non sono forme universali della comunicazione verbale, sono, più sovente, specifici di comunità discorsive, variabili da una lingua all'altra o all'interno di una stessa lingua (ad esempio, i generi di discorso delle discipline che fanno parte delle diverse aree scientifiche).

Contrariamente ad una opinione molto diffusa non esistono solo i generi letterari ed è per questo che la categoria di genere di discorso può costituire un legame tra le discipline.

Un repertorio discorsivo (o del discorso) individuale è costituito dai discorsi che un parlante padroneggia, in un momento dato, in una o più lingue, a gradi diversi e per funzioni diverse. Ma la nozione di repertorio discorsivo ha anche la funzione di definire il profilo comunicativo a cui mirano gli insegnamenti linguistici attraverso l'inventario dei generi discorsivi che si suppone un apprendente sia in grado di usare (o ai quali è possibile che egli sia in grado di partecipare) nella comunicazione verbale, in ricezione e/o in produzione.

I generi di discorso da proporre per l'insegnamento/apprendimento possono essere scelti in base a criteri quali, ad esempio, il loro significato e la loro funzione nella vita sociale e professionale (come le lettere di richiesta di informazioni ad una amministrazione), nelle relazioni personali (la discussione tra amici), nell'acquisizione di conoscenze (lettura dei manuali scolastici); nell'informazione (lettura di notizie giornali, ascolto-visione di notizie alla televisione) o nell'esperienza estetica (lettura di testi poetici contemporanei). È importante:

- scegliere i generi di discorso da insegnare nei diversi cicli scolastici (ricordando che un medesimo genere discorsivo può essere affrontato a differenti livelli di competenza linguistica), creando legami trasversali tra lingua e lingua e tra disciplina e disciplina. Ad esempio gli insegnamenti letterari possono mettere in gioco generi di tipo scientifico come il discorso critico letterario, l'analisi stilistica o la semiotica letteraria;
- ripartire i generi nei diversi cicli scolastici;
- definire gli obiettivi linguistici (in particolare quelli riferiti alla morfosintassi) in relazione alla salienza delle loro caratteristiche.

2.4.1.2. *Le competenze linguistico-comunicative*

Nel QCER le competenze includono «conoscenze, abilità e atteggiamenti che l'apprendente costruisce nel corso della propria esperienza di uso della lingua e che gli permettono di far fronte alle esigenze della comunicazione superando le frontiere linguistiche e culturali (vale a dire realizzare compiti e attività comunicative nei diversi contesti della vita sociale, tenendo conto di condizioni e vincoli esistenti)»³⁴. In altri termini «le competenze sono costituite dall'insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono ad una persona di compiere delle azioni»³⁵ e che «sottointendono l'uso della lingua a qualsiasi livello»³⁶. Il QCER³⁷ distingue due categorie di competenza: le *competenze generali (individuali)* – quelle alle quali si fa appello per ogni tipo di attività, comprese quelle linguistiche – e le *competenze linguistico-comunicative*. Queste si declinano secondo tre componenti (ciascuna costituita da conoscenze, abilità e “saper fare” culturalmente marcate): *linguistiche* (competenza lessicale, grammaticale, semantica, fonologica, ortografica, ortoepica), *sociolinguistiche* (elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali, regole di cortesia, espressioni di saggezza popolare, differenze di registro, varietà linguistica e accento), *pragmatiche* (competenze discorsive, funzionali e di pianificazione ovvero di schemi, “copioni” interazionali e transazionali).

³⁴ QCER, cit., Note per il lettore, p. XIII.

³⁵ QCER, cit. cap. 2.1, p. 12.

³⁶ La [Guide for users of the CEFR](#) / [Guide pour les utilisateurs du CEFR](#) (p.16) sottolinea che il termine “livello” non rinvia alla *efficienza* con la quale l'apprendente è capace di usare la lingua.

³⁷ QCER, capp. 2.1.1.; 2.1.2.; 5.1. e 5.2.; cfr. anche la [Guide for users of the CEFR](#), / [Guide pour les utilisateurs du CEFR](#) pp. 29-39.

Competenze linguistico-comunicative

5.2.1.	<i>Competenze linguistiche</i>	
5.2.1.1.		competenza lessicale
5.2.1.2.		competenza grammaticale
5.2.1.3.		competenza semantica
5.2.1.4.		competenza fonologica
5.2.1.5.		competenza ortografica
5.2.1.6.		competenza ortoepica
5.2.2.	<i>Competenza sociolinguistica</i>	
5.2.2.1.		elementi linguistici che segnalano i rapporti sociali
5.2.2.2.		regole di cortesia
5.2.2.3.		espressioni di saggezza popolare
5.2.2.4.		differenze di registro
5.2.2.5.		varietà linguistica e accento
5.2.3.	<i>Competenze pragmatiche</i>	
5.2.3.1.		competenza discorsiva
5.2.3.2.		competenza funzionale
5.2.3.3.		competenza di pianificazione

(QCER, sintesi dal capitolo 5)

Questa tipologia può essere inoltre incrociata con quella delle attività linguistico-comunicative presentate nel capitolo 4 del QCER. Essa può servire da punto di partenza per specificare altre componenti linguistiche rispetto a quelle descritte per le lingue straniere pur tenendo presente che il QCER è stato pensato per queste ultime (cfr. 2.4.2.1) e che, dunque, queste categorie descrittive e la tipologia nel suo insieme non devono essere adottate tali e quali, ma devono essere adattate, riconfigurate o ulteriormente specificate caso per caso. Per la lingua di scolarizzazione esse dovrebbero essere applicabili alle dimensioni linguistiche degli insegnamenti letterari e all'uso della lingua di scolarizzazione come veicolo della costruzione delle conoscenze in tutte le altre materie. Se il QCER (capitolo 4)³⁸ specifica le attività comunicative (interazione, produzione, ricezione, mediazione orali e scritte), alcune delle quali sono sotto-categorizzate, esso non considera tuttavia in modo esplicito le componenti legate al contatto con i testi letterari (malgrado le competenze ludiche ed estetiche descritte nella sezione 4.3.4. e 4.3.5.) né le funzioni identitarie delle lingue. Si potrà fare riferimento, per questo, alle proposte presenti nella *Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education*.

PER SAPERNE DI PIÙ: è possibile consultare la parte della [Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langueduc/le_platformintro_FR.asp?) (in lingua francese: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langueduc/le_platformintro_FR.asp?) dedicata alla "lettura" ([reading](#)) ([lecture](#)) nella sezione "Language as Subject" / "Langue comme matière" (www.coe.int/lang)

³⁸ QCER, edizione italiana, *cit.*, capitolo 4, *L'uso della lingua e chi la utilizza e l'apprende*, pp. 55-124.

Questa tipologia ha il pregio di considerare l'individuo – attore sociale – in termini olistici, nella sua totalità: le sue competenze «interagiscono in modo complesso nello sviluppo della sua personalità individuale»³⁹. Si può notare come questo approccio consenta all'educazione plurilingue e interculturale di (ri)costruire l'unità di chi parla attraverso la diversità del suo repertorio linguistico. Esso ha la funzione di attivare diverse strategie di apprendimento che sono trasversali o comuni a più discipline e di organizzare transfer di competenze da una lingua ad un'altra. Gli effetti di questi transfer (di competenze e di conoscenze) non sono affatto negativi, come alcuni spesso sostengono. Discipline diverse possono consentire di far acquisire agli apprendenti la stessa abilità in domini diversi e con differenti supporti didattici.

Si possono portare come esempi le strategie di ricezione scritta che si richiamano a indizi e a forme di ipotesi-deduzione molto convergenti quando si tratta di comprendere testi scritti in lingue affini (lingue germaniche, slave, romanze, ecc.) o il “saper essere” come dimensione della competenza interculturale, dato che questa dimensione può evolvere attraverso varie e diverse esperienze educative nell'insegnamento delle lingue e/o delle scienze sociali.

Le strategie di insegnamento relative alle competenze formali e comunicative presentano evidenti punti di contatto per quanto riguarda le lingue straniere: ad esempio i processi di comprensione scritta sono tra loro comparabili ed ugualmente le strategie di comprensione orale. Le strategie di insegnamento, nel dominio strettamente linguistico, possono anche consentire l'uso di metodi o approcci d'insegnamento identici o fortemente convergenti a quelli usati per le lingue di scolarizzazione, quando siano la prima lingua degli studenti (incluse quindi le lingue regionali / minoritarie o le lingue di migrazione quando queste vengono insegnate), ad esempio per la produzione del testo che si può fondare su una didattica per modelli o per la scrittura creativa per la quale si possono usare medesime tecniche (produzione con vincoli). Allo stesso modo, la dimensione “saper apprendere” della competenza interculturale risulta essere importante per l'apprendimento delle lingue siano esse “straniere” o identitarie.

2.4.1.3. *La variabilità*

La scuola è il luogo della diversità:

- degli apprendenti, della composizione del loro repertorio linguistico, della struttura e della forma delle loro appartenenze sociali e culturali;
- della scuola stessa, ed in particolare della lingua di scolarizzazione che rappresenta una nuova forma per tutti coloro che la apprendono – una forma che si differenzia in parte da quella che normalmente impiegano e che esige di essere utilizzata in modo controllato, con attenzione e con precisione sistematica;
- delle forme della lingua della scuola che può, in classe, essere vicina a quella della comunicazione ordinaria e comune o essere presente in varietà controllate “alte”, di tipo scientifico. Il passaggio da forme ordinarie a forme “accademiche” merita di essere rilevato e marcato;
- dei generi di discorso utilizzati a scuola, che variano da materia a materia;

³⁹ QCER, edizione italiana, *cit.*, 1.1. , p. 2

- delle lingue (in particolare “straniere”) e delle forme discorsive e cognitive proprie delle differenti comunità comunicative (comprese le pratiche discorsive delle comunità scientifiche delle diverse discipline);
- dei contenuti di insegnamento che possono assumere forme differenti (verbali e non verbali) e della loro trasformazione/trasposizione nella mediazione operata dall'insegnante (ad esempio, la riformulazione del discorso del manuale scolastico).

Questa generalizzata diversità implica che si crei negli apprendenti:

- la consapevolezza delle varietà linguistiche, della varietà delle forme di esposizione del sapere e dei discorsi, delle componenti sociali e dei valori, varietà da cogliere anche nella loro dimensione storica;
- una certa capacità di individuare le forme che queste varietà possono assumere e i loro effetti (ad esempio, incomprensioni, malintesi);
- la capacità, senza dubbio limitata, ma importante, di creare essi stessi queste varietà in funzione dei contesti e delle finalità della comunicazione (alternanza delle lingue, dei registri linguistici, nell'uso degli strumenti e dei canali di comunicazione, ecc.) o delle forme di identità assunte (comportarsi come uno straniero, assumerne il punto di vista, cercare di passare inosservato in un'altra società adottando i suoi riti, ecc);
- la capacità di identificare le norme che disciplinano l'approvazione di alcuni tipi di linguaggio e di comportamento e la stigmatizzazione di altri (per ragioni di distinzione sociale, validità scientifica, efficacia funzionale, valori, ecc.) e la consapevolezza del ruolo cruciale di queste variazioni.

L'attenzione posta ad una percezione decentrata della varietà e della variabilità (cioè a non considerare e trattare le proprie norme come “naturali” e universali) è uno dei principali modi di riflettere e pensare perseguiti dall'educazione plurilingue e interculturale (cfr. 2.4.1.5.) e può certamente essere tradotta in obiettivi e attività correlate tra una disciplina e l'altra e anche creare tra queste discipline altri collegamenti.

2.4.1.4. *Le componenti della competenza interculturale*

Il QCER definisce delle competenze generali che coprono i *saperi o conoscenze dichiarative* (conoscenza del mondo, accademico e empirico; sapere socioculturale, consapevolezza culturale e interculturale); le *abilità e il saper fare* (capacità sociali, pratiche e tecniche professionali, culturali e interculturali); il *saper essere* (atteggiamenti, motivazioni, valori, credenze, stili cognitivi, tratti della personalità (culturalmente segnati e soggetti a variazioni); il *saper apprendere* e il *saper scoprire* l'altro (consapevolezza linguistica e comunicativa, capacità di studio e di osservazione e scoperta). Questo documento non tratterà delle questioni relative alle competenze del saper essere al livello di generalità del QCER, ma le specificherà nella misura in cui il loro sviluppo negli apprendenti costituisce una responsabilità trasversale di tutte le materie (specialmente di quelle centrate sulle lingue).

L'identificazione dei contenuti di insegnamento condivisi rilevanti per l'educazione interculturale può essere facilitata dal fatto che le competenze da sviluppare non sono necessariamente legate in modo esclusivo all'insegnamento delle lingue (“lingua uno” o “straniera”): ad esempio, imparare a reagire in maniera non ego / etno / sociocentrica

ad alcuni aspetti di una società diversa dalla propria o a culture “sconosciute” (ad esempio culture scientifiche) della propria società di appartenenza. La verbalizzazione di queste reazioni può perfettamente avvenire in lingua “straniera” o in “lingua uno”. A volte, infatti, può essere più opportuno usare la seconda, la lingua madre, in modo che gli apprendenti possano esprimere pienamente i loro pensieri e sentimenti – anche se alcuni concetti e generi di discorso sono ovviamente peculiari di una determinata lingua o cultura e sono difficili o addirittura impossibili da tradurre e non possono così essere compresi se non da chi ha familiarità con la lingua o varietà di lingua nel suo contesto di origine, che sia un'altra società o un'altra disciplina.

Contenuti rilevanti per l'educazione interculturale possono essere definiti sulla base di referenziali di competenze / conoscenze come quelli suggeriti da M. Byram, quelli sviluppati presso il Centro Europeo di Lingue Moderne di Graz⁴⁰ o attingendo ad altre fonti⁴¹ e anche sulla base di quelli selezionati per il *White Paper on Intercultural Dialogue* (Libro bianco sul dialogo interculturale⁴²) o utilizzati nella *Autobiography of Intercultural Encounters* (*Autobiografia di incontri interculturali*⁴³ del Consiglio d'Europa).

Verrà qui presentata una versione del modello di competenza interculturale proposto per l'insegnamento delle lingue straniere (Byram, 1997)⁴⁴ adattato per l'insegnamento di tutte le lingue e varietà linguistiche / generi di discorso:

- *il sapere*: sono le conoscenze di un gruppo sociale, dei suoi prodotti e delle sue pratiche e le conoscenze dei processi generali di interazione individuale e sociale; il gruppo sociale in questione può far parte di un'altra società e può anche essere simile ad un gruppo della società di origine dell'apprendente. Esso può costituire uno dei gruppi sociali della società (un gruppo professionale, disciplinare, sportivo, ecc.), a cui si ha accesso tramite la socializzazione / l'istruzione scolastica;
- *il saper comprendere* (interpretare e mettere in relazione), come capacità dell'apprendente di interpretare un documento o un evento accaduto in un altro gruppo / contesto sociale (nella propria società o in un'altra), di spiegarlo e di metterlo in relazione con documenti o eventi del proprio ambiente di appartenenza. Le modalità di interpretazione possono basarsi su dispositivi esplicativi generali (ad esempio, cause ed effetti come vengono interpretati nelle scienze sociali), sul significato che gli attori sociali stessi assegnano agli eventi che si producono nella loro area di riferimento o sul significato a questi attribuito da attori/osservatori esterni applicando loro categorie, valutazioni e valori;
- *il saper apprendere / saper fare*: come capacità dell'apprendente di acquisire saperi nuovi relativamente ad un gruppo sociale o ai suoi prodotti e alle sue pratiche e come capacità di attivare in tempo reale i propri saperi, i propri atteggiamenti e le proprie

⁴⁰ European Centre for Modern Languages / Centre européen pour les langues vivantes (ECML / CELV), Graz, <http://www.ecml.at/> oppure <http://www.ecml.at/Home/tabid/59/language/fr-FR/Default.aspx>.

⁴¹ Beacco J.-C. (2004), “Une proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langue” in Beacco J.-C. : *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Didier, Paris, pp. 251-287.

⁴²http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_ItalianVersion.pdf

⁴³ Cfr. versione in lingua italiana: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_IT.asp?

⁴⁴ Byram, M. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Multilingual Matters, Clevedon.

capacità nella comunicazione e nell'interazione. Si tratta chiaramente di una capacità strategica di interazione personale, ma significa anche saper agire in un contesto sociale non familiare con cui si viene in contatto;

- *il sapersi impegnare (critical cultural awareness, consapevolezza culturale critica):* considerata cruciale, questa capacità è definita come la capacità dell'apprendente di valutare, criticamente e sulla base di criteri espliciti, i punti di vista, le pratiche e i prodotti sociali di un gruppo – della propria o di un'altra società – fino a quel momento sconosciuto e dei gruppi sociali a cui si appartiene. L'esplicitazione di criteri riflette la necessità di avere consapevolezza dei valori inconsci su cui spesso si fondano giudizi e pregiudizi. La consapevolezza critica deve necessariamente coinvolgere gli apprendenti e si distingue fundamentalmente da ogni attività esterna alla loro esperienza. Il suo scopo è quello di sviluppare la loro attività culturale e sociale in un modo da spingerli a mettere in discussione (e prendere le distanze da) le idee, le informazioni, le conoscenze, ecc. che sono loro trasmesse.

Questa dimensione critica rappresenta un elemento chiave della competenza interculturale ed è paragonabile all'impegno attivo previsto dall'educazione alla cittadinanza democratica che il Consiglio d'Europa sta promuovendo perché siano attuati i suoi valori fondamentali. L'obiettivo è sviluppare o creare abilità che rendano gli apprendenti più disponibili e aperti ad ogni forma di alterità, nel rispetto dei valori democratici.

Ogni disciplina attualmente insegnata nelle scuole – così come attualmente si configura nel sistema d'istruzione e con tutte le sue specifiche caratteristiche, che non devono essere minimizzate – può diventare ancora più chiaramente un luogo di educazione plurilingue e interculturale se essa dà spazio ad attività connesse ai domini trasversali che sono stati appena descritti, con particolare attenzione alla lingua-cultura della disciplina e alle opportunità che essa offre per sviluppare le componenti della competenza interculturale.

2.4.1.5. *Le competenze riflessive nell'apprendimento delle lingue*

Un altro punto di contatto tra le discipline è costituito dalla riflessione linguistica. Lo scopo di questo progetto educativo non è semplicemente quello di aiutare gli apprendenti ad acquisire competenze linguistiche, ma anche di “ricondurli” sulle lingue per osservarne e comprendere il funzionamento. Fare in modo che essi abbiano consapevolezza del loro repertorio plurilingue, di come si è costruito nel tempo e di come si evolve (e quindi delle diverse identità linguistico-culturali cercate o assunte) è una delle forme di questo processo di riflessione. Lo sviluppo delle competenze interculturali ha come orizzonte il posizionamento di ciascuno come attore sociale caratterizzato da una molteplicità di appartenenze e consapevole della variabilità di queste appartenenze, così come della sua capacità e di quella degli altri di modificarle.

La convergenza tra gli insegnamenti linguistici può essere realizzata in modo da rendere gli apprendenti consapevoli della articolata natura del loro repertorio e del carattere trasversale e metacognitivo delle loro attività metalinguistiche o delle loro intuizioni, quando le verbalizzano. Laddove questo si accorda con le tradizioni educative, la presenza di attività di riflessione e metalinguistiche legate alle lingue

insegnate (orientate al confronto, utilizzando un approccio riflessivo che parte dalle lingue del repertorio dell'allievo) è quindi un elemento costitutivo dell'educazione plurilingue e – nella misura in cui i concetti e i discorsi di un gruppo sociale sono sempre linguisticamente esplicitati – anche dell'educazione interculturale: «[...] lo sviluppo della competenza plurilingue e pluriculturale [interculturale] favorisce l'emergere della consapevolezza linguistica e anche di strategie metacognitive che permettono all'attore sociale di acquisire consapevolezza e il controllo dei propri spontanei modi di gestire attività e, in particolare, della loro dimensione linguistica»⁴⁵. La riflessione metalinguistica diventa così un elemento costitutivo di una didattica del plurilinguismo che può essere specificata come:

- sviluppo delle capacità di riflettere su tutte le dimensioni della lingua e della comunicazione;
- capacità di osservazione e di controllo esterno delle dimensioni della lingua e della comunicazione (per passare dal significato degli enunciati alla loro organizzazione, ma anche da una lingua all'altra);
- capacità di manipolare forme linguistiche nell'ambito dei generi discorsivi.

La riflessione, in quanto attività metalinguistica, ha lo scopo di rendere oggettive le intuizioni degli apprendenti sul funzionamento delle lingue (ad esempio, i giudizi di “grammaticalità” di enunciati nella lingua madre dell'apprendente) e di metterle in relazione con descrizioni “accademiche” che usano categorie descrittive indipendenti dalle singole lingue (quantificazione, aspetto, atto linguistico, ecc.). Attività grammaticali in cui gli apprendenti non sono soltanto i destinatari di informazioni grammaticali, ma anche attori della loro costruzione e formulazione possono condurre a confrontare tra loro le lingue (le lingue straniere tra loro e con la principale lingua di scolarizzazione) e a far meglio acquisire la consapevolezza della variabilità intrinseca di ogni sistema linguistico, delle condizioni che governano la variabilità e le varietà di una lingua, al di là delle norme sociali (fra cui quelle della scuola) che le stabilizzano. Queste competenze vanno sviluppate attraverso attività metalinguistiche svolte da apprendenti con i loro pari e dagli apprendenti con i loro docenti nell'ambito dei diversi insegnamenti linguistici, ma sono da “incoraggiare” anche nell'ambito di tutte le discipline in relazione ai loro specifici generi di discorso.

Anche la terminologia grammaticale può configurare reazioni costruttive. Si potrebbe cercare di armonizzare le terminologie, in particolare nel caso di lingue affini. Ma questo andrebbe probabilmente contro tradizioni descrittive ben consolidate. Se dunque si rinuncia ad una standardizzazione generalizzata, si può tuttavia costituire un corpus dedicato alla osservazione di come, in più lingue, vengono denominati fenomeni tra loro confrontabili. Questo consentirebbe di avere a disposizione diverse definizioni e vie di accesso alle forme linguistiche ed ai loro valori e un eccellente materiale per l'osservazione e la riflessione (per esempio, i tempi detti “passé simple” e passé

⁴⁵ Coste D., Moore D. & Zarate G. (1997, rev. 2009), *Plurilingual and pluricultural competence*, Council of Europe, Strasbourg, Chap. 2.1.2. (www.coe.int/lang → Resources → Publications → “Publications on the CEFR”). Versione in lingua francese: *Compétence plurilingue et pluriculturelle*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, p. 13. (www.coe.int/lang/fr → Ressources/Publications → Instruments et standards → Publications traitant du CEFR).

composé” dal punto di vista della forma in francese e “passato remoto” (= lontano) / “passato prossimo” (= vicino) dal punto di vista dell’aspetto in italiano).

Una vasta gamma di attività specifiche, destinate ad essere utilizzate in classe e progettate per sviluppare competenze di natura comparativa, esiste già. Queste sono state elaborate, nel corso degli anni 80, nell’ambito dei lavori sulla consapevolezza linguistica (*awareness of language*) e, negli anni 90, in progetti come EVLANG (*Eveil aux langues: consapevolezza e sensibilizzazione linguistica nella scuola primaria*; progetto Socrates Lingua, azione D) e EOLE (*Eveil au langage / ouverture aux langues*). Queste attività hanno lo scopo di promuovere atteggiamenti positivi nei confronti della diversità linguistica, di motivare e incoraggiare l’apprendimento delle lingue e di sviluppare le capacità degli apprendenti di osservare e di riflettere su dati linguistici non limitati alla sola lingua di scolarizzazione.

Il *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* (Quadro di riferimento per un approccio pluralistico alle lingue e culture) (CARAP⁴⁶), nel volume *Across Languages and Cultures*⁴⁷, presenta, nella sezione A6 “*Similarities and differences between languages*” (Analogie e differenze tra i linguaggi), un approccio comparativo che non si limita alle lingue e ai soli loro aspetti grammaticali e formali:

- | | |
|---------------------|---|
| 6.1. | Sapere che ogni lingua ha un suo proprio sistema. |
| 6.2. | Sapere che ogni lingua ha il suo specifico modo di rappresentare la realtà. |
| 6.3. | Sapere che le categorie della propria lingua madre / lingua di scolarizzazione non funzionano necessariamente allo stesso modo in un’altra lingua. |
| [...] | |
| 6.5. | Sapere che non c’è equivalenza parola per parola da una lingua all’altra. |
| 6.6. | Sapere che le parole possono comporsi in modo differente a seconda della lingua. |
| 6.7. | Sapere che l’organizzazione, la struttura degli enunciati può essere differente a seconda della lingua. |
| 6.8. | Sapere che esistono differenze nel funzionamento dei sistemi di scrittura. |
| 6.9. | Sapere che tra i sistemi di comunicazione (verbale e non verbale) esistono somiglianze e differenze. |
| 6.10. | Conoscere le (essere consapevole delle) reazioni che si possono avere di fronte alla diversità (linguistica e culturale). |
| 6.11. | Sapere che le differenze culturali possono essere all’origine di difficoltà nel momento della comunicazione / dell’interazione (verbale / non verbale). |
| 6.12. | Conoscere le strategie che consentono di risolvere conflitti interculturali. |
| 6.13. | Conoscere determinate corrispondenze /non corrispondenze tra la propria lingua madre / la lingua di scolarizzazione e altre lingue. |
| [...] ⁴⁸ | |

(ALC/CARAP, p. 48)

⁴⁶ CARAP: <http://carap.ecml.at/> Versione in lingua inglese :

http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007E_20080302_FINAL.pdf.

Versione in lingua francese: *Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures* : http://archive.ecml.at/mtp2/alc/pdf/CARAP_F.pdf.

⁴⁷ Candelier M. (ed.) (2007), *Across Languages and Cultures* (ALC), European Centre for Modern Languages (Graz), Council of Europe Publishing, Strasbourg/Graz (www.ecml.at → Publications and other Results → Results 2004–2007 → C4). Versione in lingua francese : *A travers les langues et les cultures*.

⁴⁸ Non vengono riprodotte qui, per ragioni di spazio, gli elementi del livello 3 (6.1.1., ...).

Queste capacità e atteggiamenti riflessivi e di “straniamento” riguardano, dunque, anche le relazioni interculturali e la capacità degli apprendenti di reagire in modo critico alle opinioni, alle conoscenze, ai concetti e ai discorsi cui sono esposti e contribuiscono alla formazione critica della cittadinanza interculturale. Queste capacità di riflessione hanno una precisa collocazione nel curriculum plurilingue e interculturale e costituiscono delle risorse che, se correttamente utilizzate, aiutano a sviluppare competenze interculturali.

2.4.2. *Organizzazione degli insegnamenti*

Insistere sulle trasversalità tra disciplina e disciplina – che rappresentano una delle caratteristiche dell’educazione plurilingue e interculturale – non significa in alcuno modo considerare come necessaria la scomparsa delle discipline scolastiche attuali (corsi di lingua “nazionale” / “regionale”, di lingue di migrazione, di lingua straniera...) in funzione di un insegnamento globalizzante e indifferenziato.

Le attività precedentemente richiamate possono collocarsi in qualsiasi corso, in particolare di lingua. Ma si può anche cercare di organizzarle in tecniche di insegnamento, in un insieme coerente di attività come, ad esempio:

- incoraggiare l’alternanza delle lingue nell’insegnamento della lingua di scolarizzazione, della lingua regionale / minoritaria o della lingua di migrazione e delle lingue straniere;
- usare supporti plurilingui (come film o programmi televisivi in lingua originale sottotitolati) in tutte le materie linguistiche (nel ciclo secondario);
- l’organizzazione di corsi “plurilingui” centrati su una competenza comunicativa (ad esempio, intercomprensione in due o più lingue vicine o affini (soprattutto lingue straniere) (nel ciclo secondario superiore);
- usare una terminologia parzialmente comune per specificare le attività di insegnamento almeno per certe categorie linguistiche, nel caso di lingue affini (nel ciclo secondario);

o anche, a volte, in materie nuove, ad esempio in:

- corsi specifici di educazione civica e alla cittadinanza democratica (nel ciclo secondario);
- un insegnamento centrato sulla comunicazione, sul linguaggio umano, sulle lingue e sull’analisi comparativa di tutte le lingue (in tutti i cicli);
- un insegnamento centrato sullo sviluppo della creatività linguistica plurilingue (laboratorio di scrittura) (in tutti i cicli);
- un corso centrato sull’epistemologia, sulla produzione e sui generi di discorso della conoscenza e sulla sociologia della conoscenza (nel ciclo secondario superiore);
- corsi di introduzione alle grandi opere letterarie / filosofiche / di filosofia politica / di scienze sociali... (soprattutto) europee, in versione originale e tradotte (nel ciclo secondario);
- corsi di introduzione ai classici del cinema (nel ciclo secondario superiore);
- corsi centrati sulla osservazione e sull’analisi degli stili televisivi nazionali (nel ciclo secondario).

In particolare, nel ciclo pre-primario e primario, si possono predisporre attività di sensibilizzazione alle lingue che introducano i bambini alla diversità linguistica e al plurilinguismo utilizzando un approccio coerente e pianificato che li aiutino a scoprire le relazioni trasversali tra le lingue.

Un approccio plurilingue e interculturale implica anche costruire i curricula intorno a forme di attività che rendano possibile o favoriscano gli scambi tra gli insegnanti, tra gli insegnanti e gli apprendenti, tra gli apprendenti. Da questo punto di vista possono essere utilemente organizzate attività in classe:

- per dare la possibilità agli allievi di apprendere da soli, in modo autonomo, le lingue;
- per gruppi di progetto (ad esempio, la preparazione e la realizzazione di un soggiorno all'estero): quel che allora importa è la realizzazione collettiva del progetto. La natura degli apprendimenti che una macro-attività di questo tipo consente di acquisire dipende dai bisogni di espressione di ciascun apprendente (ovvero dal curriculum individuale) e può difficilmente essere fissata a priori;
- per coppie di allievi (mutuo-insegnamento);
- per gruppi di livello, di competenza, di lingua e ogni altra combinazione di questi criteri per la formazione di gruppi di apprendenti;
- per attività e compiti: questi caratterizzano i processi di insegnamento e di apprendimento in quanto «l'esecuzione di un compito comporta l'attivazione strategica, da parte di un individuo, di competenze specifiche che servono per portare a termine un insieme di azioni finalizzate a raggiungere un obiettivo chiaramente definito, un risultato specifico in un preciso dominio» (QCER, 7.1: 191).

È anche necessario interrogarsi su come equilibrare tra loro i tipi di attività da proporre:

- attività autentiche, “vicine alla vita reale”, scelte «tenendo conto dei bisogni che gli apprendenti hanno fuori della classe, nei domini personale e pubblico, ma anche con riferimento a più specifici bisogni professionali o educativi» (QCER, 7.1: 192).
- attività più specificamente «pedagogiche che si basano sulle caratteristiche sociali e interattive della situazione di classe, sul coinvolgimento e il rapporto diretto con cui gli apprendenti accettano, in una “volontaria finzione”, di usare la lingua obiettivo, in luogo della più naturale e semplice lingua madre, per portare a termine compiti centrati sul significato» (QCER, 7.1: 192). Queste attività pedagogiche hanno un senso per l'apprendente, in quanto «mirano a coinvolgere attivamente gli apprendenti in una comunicazione significativa, sono pertinenti (qui ed ora, nel contesto formale di apprendimento), richiedono un impegno che può essere affrontato (adattando eventualmente il compito) e si concludono con risultati osservabili e riconoscibili» (QCER, 7.1: 192);
- attività di mediazione, “metacomunicative” per riflettere sulla realizzazione di un compito e sul linguaggio utilizzato per realizzarlo;
- attività essenzialmente focalizzate sull'accesso al significato o particolarmente centrate sulla forma linguistica;
- [...]

È importante ricordare qui che tutti gli apprendenti hanno diritto ad una educazione e ad una istruzione di qualità alla quale gli orientamenti e gli approcci qui sopra delineati possono contribuire. Si dovranno perciò prevedere attività e forme di attività specifiche per garantire agli apprendenti in difficoltà il loro diritto a raggiungere gli standard di competenze comuni e a realizzare le esperienze necessarie al loro sviluppo come parlanti, come persone e come attori sociali.

Infine, una caratteristica fondamentale del curriculum plurilingue dovrebbe essere quella di prevedere una offerta delle lingue straniere aperta in modo che si possa invitare e incoraggiare con ogni mezzo gli apprendenti a non limitare la propria scelta alle lingue ritenute più utili alla vita professionale o a quelle che si ritiene più facili da apprendere. Questo può essere realizzato:

- sensibilizzando gli apprendenti sulle ragioni per le quali è importante conoscere le lingue, rendendoli consapevoli del ruolo che le rappresentazioni sociali svolgono nell'attribuire ad una lingua una utilità pratica (l'utilità di una lingua non si può valutare se non in rapporto ad un contesto dato) e del posto che le lingue occupano nello sviluppo personale;
- incoraggiando forme di apprendimento autonomo (in particolare con il supporto dei centri di risorse linguistiche);
- organizzando a questo scopo gli scenari curriculari (cfr. capitolo 3);
- sensibilizzando le scuole e gli istituti superiori alle loro responsabilità in materia: anche i corsi universitari possono dare l'opportunità di apprendere nuove lingue (non ci si può accontentare di proseguire solo lo studio di quelle già studiate nel secondo ciclo);
- proponendo l'acquisizione di competenze parziali in lingue affini a quelle conosciute o apprese (ad esempio, l'intercomprensione);
- nell'ambito di corsi finalizzati all'acquisizione di competenze linguistiche in una o più lingue, come in alcuni approcci più sopra delineati: ad esempio, un corso disciplinare in lingua straniera consente di aprire uno spazio all'insegnamento di una nuova lingua (mentre spesso accade che esso rinforzi l'insegnamento e l'apprendimento di una lingua già presente nel curriculum).

Alcuni di questi approcci e metodi di insegnamento/apprendimento sono già disponibili e possono contribuire alla costruzione di un curriculum plurilingue e interculturale, anche se sono stati progettati al di fuori di questa prospettiva. L'educazione plurilingue e interculturale può rappresentare il quadro di riferimento generale nel quale organizzare il loro proliferare.

Approcci sempre più diversificati di insegnamento rendono di conseguenza necessario variarne, nella misura del possibile, il formato che è generalmente quello di lezioni distribuite secondo un ritmo settimanale. Se questo modello settimanale delle lezioni può funzionare per altre discipline, esso non è adatto all'acquisizione delle lingue. Si dovrebbero anche provare altre forme: «si possono alternare periodi intensivi (un certo numero di ore al giorno, per un breve periodo, ...) a periodi estensivi facendo corrispondere a questa alternanza di ritmo differenti approcci didattici e attività di apprendimento. La periodicità non deve essere necessariamente regolare» (cfr. [Guide for](#)

[*the Development of Language Education Policies in Europe*](#), paragrafo 6.5.2⁴⁹). Le forme estensive, che sono le più frequenti, riducono probabilmente l'efficienza, l'efficacia e il rendimento dell'insegnamento e dell'apprendimento. Non bisogna perdere di vista il fatto che l'acquisizione di una lingua (come quella di ogni altro saper fare) avviene su tempi lunghi e che gli apprendimenti non si possono misurare in un arco di tempo troppo breve. La logica istituzionale degli anni e dei cicli scolastici che fissa per ciascuno anno e ciclo obiettivi progressivamente più elevati può finire con l'avviare una sorta di dinamica inflazionistica per cui i risultati finali attesi sono visibilmente fuori della portata della maggior parte degli apprendenti perché non è concesso loro il tempo necessario per la loro acquisizione.

2.5. UN ELEMENTO FONDAMENTALE: LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI

La realizzazione e il successo di qualsiasi curriculum dipende dagli insegnanti. Per questo è importante interrogarsi sui cambiamenti che il nuovo curriculum apporterà al loro ruolo nel processo di insegnamento. Un curriculum plurilingue e interculturale presuppone infatti l'adesione degli insegnanti che sono invitati a uscire dal loro ambito professionale tradizionale e che occorre convincere dell'utilità della formazione interculturale poiché la sola competenza da valorizzare non è la competenza nativa. Occorre invece portare gli insegnanti a considerare che essi contribuiscono solidalmente allo sviluppo del repertorio plurilingue degli apprendenti.

Sono già state elaborate e sono disponibili diverse liste di riferimento delle competenze necessarie agli insegnanti di lingue straniere che sono coinvolti in questo tipo di progetto educativo⁵⁰ (nell'appendice III si troverà un modello operativo in cui vengono specificate queste competenze professionali). Tutti questi strumenti possono servire come punto di partenza per elaborare un inventario standard di competenze richieste in un determinato contesto scolastico e possono anche essere usati per pianificare ed organizzare la formazione iniziale e continua degli insegnanti.

A titolo di esempio si richiamano qui alcuni tipi di competenze "esperte"⁵¹ richieste agli insegnanti coinvolti nella formazione plurilingue e interculturale:

- competenze relative a come "funziona" una persona bilingue/plurilingue;
- competenze relative alla definizione di obiettivi realistici per l'acquisizione della competenza plurilingue e interculturale;
- capacità di valorizzare i repertori linguistici degli apprendenti;
- capacità di attivare strategie di transfer da una lingua all'altra, da una competenza all'altra, da una disciplina all'altra;
- capacità di gestire l'alternanza delle lingue in classe in maniera attenta e controllata;
- [...]

È soprattutto importante

⁴⁹ Versione in lingua francese: [*Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*](#).

⁵⁰ Michael Kelly (2002), [*European Profile for Language Teacher Education - A Frame of Reference / Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre européen*](#), studio preparato per la Commissione Europea; *Portfolio for Student Teachers of Languages*, ECML project (www.ecml.at): <http://archive.ecml.at/mtp2/fte/pdf/STPEExtract.pdf>. Cfr. anche: *Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale*: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C3_Epostl_F_internet.pdf.

⁵¹ [GDLEP-Main](#) / [GEPL-Int](#), pp. 85 e seguenti.

- valutare la disponibilità degli insegnanti ad accettare e accogliere l'innovazione;
- considerare l'interesse degli insegnanti per i processi di apprendimento e per gli svantaggi di cui possono soffrire gli studenti che non padroneggiano la lingua / il discorso della loro disciplina e/o della scolarizzazione in generale;
- identificare gli elementi del nuovo curriculum che richiedono una formazione specifica;
- anticipare le resistenze che possono manifestarsi e fornire risposte razionali e pedagogicamente e didatticamente fondate.

Ciò implica interrogarsi sulle strategie formative che consentano di modificare la rappresentazione che gli insegnanti hanno del loro ruolo e di condurli a superare i confini della loro disciplina per aprirsi alla cooperazione con gli insegnanti delle altre materie. Questa è una questione complessa e va affrontata ricorrendo a specifiche ricerche scientifiche di orientamento psicosociale.

Una delle novità fondamentali di questo progetto educativo consiste nel fatto che esso richiede forme diverse di collaborazione tra gli insegnanti di lingue. È infatti potenzialmente possibile avere forme di collaborazione tra:

- le lingue straniere moderne e le lingue classiche;
- la o le lingue di scolarizzazione (incluse le lingue regionali / minoritarie / di migrazione quando siano insegnate come “materie”) e le lingue straniere insegnate come “materia”;
- lingua/e di scolarizzazione, lingue regionali / minoritarie / di migrazione quando esse siano insegnate come “lingue delle altre materie”;
- lingua/e di scolarizzazione, lingue regionali / minoritarie / di migrazione quando esse siano insegnate come “lingue delle altre materie” e lingue straniere insegnate come “lingue delle altre materie”;
- lingua/e di scolarizzazione, lingue regionali / minoritarie / di migrazione quando esse siano insegnate come “materie” e queste stesse lingue insegnate come “lingue delle altre materie”;
- lingue straniere insegnate come materia e lingue straniere insegnate come “lingue delle altre materie”;

Questa “abbondanza” teorica di interrelazioni presuppone che siano individuati i “luoghi di incontro” più strategici o abordabili (in relazione alla cultura professionale degli insegnanti, per esempio) sia tra gli insegnanti della stessa disciplina linguistica (lingue straniere, lingue di scolarizzazione, ecc.) sia tra gli insegnanti che condividono problematiche pedagogico-didattiche (lingua usata per insegnare un'altra disciplina, lingua insegnata come materia, insegnamento delle lingue minoritarie o “neglette”, ecc.). Essa implica anche la definizione di “oggetti professionali” che permettono di attivare transfer e complementarità da una disciplina all'altra senza modificarne l'assetto sociale e cognitivo (almeno in una prima fase che potrebbe risultare molto lunga). Questi “oggetti” possono essere definiti in termini di principi (ad esempio, valori sociali da proporre e far emergere negli insegnamenti scientifici), di strumenti, di supporti, di materiale didattico per l'insegnamento (materiali didattici plurilingui utilizzati nell'insegnamento della lingua di scolarizzazione o delle lingue straniere), di metodi e di attività (strategie di produzione orale; produzione di testi espositivi in tutte le materie), di modalità di valutazione (come valutare un progetto collettivo), di attività

metalinguistiche (osservazione e attività centrate sull'anafora nei vari tipi di testo presentati per l'insegnamento/apprendimento della discipline linguistiche) (cfr. 2.3.)

Nel considerare e nel decidere come gli insegnanti dovrebbero cooperare tra loro occorre tener conto delle situazioni esistenti (ad esempio, progetti interdisciplinari già esistenti e in corso di realizzazione), la motivazione degli insegnanti in un ambiente scolastico specifico e le risorse disponibili (compresi i tempi). Si tratta di fattori condizionati da decisioni locali dipendenti dalle specificità del contesto.

2.6. MODALITÀ DI VALUTAZIONE DEGLI APPRENDIMENTI DEGLI ALLIEVI

Ogni curriculum fornisce indicazioni sui saperi e sui saper fare che saranno valutati dall'istituzione – in buona parte attraverso la verbalizzazione e dunque in diretta dipendenza della padronanza delle forme e dei generi di discorso di ogni disciplina) – e sulle modalità di misurazione (valutazioni riferite alla norma / sommative). Fuori dalla scuola, forme specifiche di valutazione per la certificazione dell'apprendimento di una lingua che danno garanzie di omogeneità e di trasparenza sono proposte anche da istituzioni pubbliche, semi-pubbliche o da enti privati. Esse sono generalmente molto ricercate, in particolare in ambito professionale. Il QCER è stato utilizzato per elaborare questi strumenti di valutazione. Oltre che per soddisfare queste esigenze sociali, gli insegnanti valutano i progressi dei loro allievi, continuamente o periodicamente, allo scopo di meglio guidarli nel loro percorso di apprendimento. Si tratta di una valutazione più strettamente legata e funzionale al processo/percorso di apprendimento svolto o in svolgimento, meno orientata alla misurazione, ma sempre nel rispetto dell'equità (valutazione formativa).

Nel caso dell'educazione plurilingue, la valutazione deve giungere a conclusioni con una certa cautela. Si tratta infatti di descrivere una competenza trasversale, sulla base delle sue multiformi manifestazioni (nelle lingue del repertorio), una competenza la cui precisa natura è ancora in discussione e che non ha dato luogo all'adozione di un quadro di riferimento di competenze condiviso come il QCER. Nell'ambito dell'educazione interculturale si potrebbero valutare conoscenze o competenze (ad esempio, la capacità di interpretare fatti, eventi non familiari), mentre la valutazione degli atteggiamenti è deontologicamente sospetta quando supera l'ambito della ricerca scientifica o della sperimentazione: gli studenti "intolleranti" otterranno "cattive" note (o cattivi voti, giudizi)? La valutazione della competenza plurilingue e interculturale sarà perciò essenzialmente formativa, anche se non è da escludere la possibilità di una valutazione sommativa.

Si può ritenere che i certificatori che operano nel mercato delle lingue (soprattutto fuori dal sistema educativo), non si avventureranno in questa direzione che presuppone di definire "il valutabile" e per la quale la domanda di certificazione sociale è ancora debole. È quindi soprattutto la valutazione interna (ad un gruppo, ad una classe, ad una scuola) il problema principale. Per questa valutazione ci si può basare:

- su modalità di autovalutazione come quelle proposte dal *Portfolio europeo delle lingue* per la competenza plurilingue e dalla *Autobiografia degli incontri culturali* per la dimensione interculturale;

- su esercizi o prove che vengono progettate per l'insegnamento di una lingua particolare, ma che consentano di mettere in evidenza delle competenze trasversali, che attivino la mediazione linguistica o che richiedano il ricorso a risorse offerte in altre lingue del repertorio individuale;
- su prove o test della stessa natura per lingue diverse (stesse competenze e stessi criteri di valutazione) con una stima "collettiva" dei risultati effettuata da specialisti delle diverse lingue. Queste verifiche possono riguardare le strategie utilizzate per abilità comunicative globali (ad esempio, comprensione scritta) o metalinguistiche (capacità di comprendere il significato di parole non note dal contesto; capacità di formulare una regolarità linguistica dall'osservazione di un corpus ad hoc) o più limitati elementi condivisi, come l'espressione orale e scritta di operazioni discorsive/cognitive (ad esempio, la capacità di definire, di quantificare, di confrontare, ...) comuni ai generi discorsivi in questione;
- sulla capacità di alternare l'uso appropriato di lingue che si sono apprese o che si conoscono in attività orali o scritte, improvvisate o già predisposte (flessibilità).

La valutazione sommativa o finalizzata alla certificazione presuppone che gli insegnanti delle differenti aree disciplinari e linguistiche siano stati formati a questo tipo di valutazione e abbiano acquisito una medesima cultura delle valutazioni, come per altro è richiesto per i valutatori di test sommativi classici. Questa si realizza spesso attraverso prove parallele in ciascuna delle lingue in questione, attraverso una valutazione delle competenze (sotto forma orale interattiva) da parte di commissione pluridisciplinare o ancora tramite prove trasversali come quelle indicate più sopra. Non si deve però dimenticare che questa competenza ha molte componenti e non è riducibile alla somma delle sue parti (competenze in ciascuna lingua e in ciascun genere di discorso).

PER SAPERNE DI PIÙ: si può consultare lo studio di P. Lenz e R. Berthele (2010), *Assessment in plurilingual and intercultural education*:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_EN.pdf).

Versione in lingua francese: *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation* : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/Assessment2010_Lenz_FRrev.pdf

2.7. VALUTAZIONE DELLA IMPLEMENTAZIONE DEL CURRICOLO

Un curriculum richiede che si diano indicazioni sui tempi e le modalità della sua valutazione al fine di stabilire se il sistema educativo e di istruzione nel suo insieme ha raggiunto gli obiettivi fissati dal progetto educativo⁵². Questa valutazione di sistema si prefigge lo scopo di esaminare, ad esempio, la validità dei profili linguistici attesi e in particolare se essi siano stati definiti in modo realistico (possibilità da parte di un

⁵² [GDLEP-Main](#) / [GEPL-Int](#) 6.8; [GDLEP-Exec](#) / [GEPL-Syn](#), 6.3. e 6.5.

numero consistente di apprendenti di poter conseguire gli obiettivi fissati nel monte ore messo a disposizione), i loro effetti, la loro influenza sui metodi di insegnamento e di apprendimento e l'adeguatezza dei percorsi didattici progettati per produrre questi risultati. Si tratta di una valutazione necessaria e complessa in quanto richiede l'individuazione di indicatori e la misurazione, in modo a questi corrispondente, dei risultati. Richiede anche un adeguato – e forse anche consistente – finanziamento.

Le informazioni che è necessario raccogliere riguardano le prestazioni e gli atteggiamenti degli apprendenti e la percezione che gli insegnanti hanno del curriculum e dei loro allievi. Queste informazioni si ricavano da osservazioni dirette (osservazione in classe), dall'analisi di documenti (il syllabo, documenti in cui si definiscono gli obiettivi, il piano dell'offerta formativa di un determinata scuola, il registro di classe, il "giornale di bordo" della classe tenuto dagli insegnanti, ecc.). È anche importante riportare le reazioni dei valutatori (opinioni, sensazioni, critiche e suggerimenti, proposte di modifica, ecc.).

Diversi sono i criteri che possono essere utilizzati per valutare le prestazioni di natura linguistica (adeguatezza del compito rispetto alla consegna, creatività, flessibilità, correttezza formale, fonetica, coerenza del testo, proprietà linguistica e discursiva, ecc. ...). Dalla scelta dei criteri dipende la valutazione dell'insieme del sistema. Essi possono ispirarsi parzialmente a strumenti creati per il controllo di qualità degli insegnamenti linguistici (si veda, ad esempio, quello dell'*European Association for Quality Language Services*, EAQUALS)⁵³ o ai protocolli delle indagini PISA dell'OCSE e al protocollo (e ai risultati) dell'inchiesta della Commissione europea sulle prestazioni in lingue (*indicatore europeo delle competenze linguistiche*)⁵⁴.

Spesso è molto difficile dare una risposta al problema dell'efficienza e dell'efficacia dell'insegnamento delle lingue e cioè del rapporto tra le risorse messe a disposizione (ore, numero di insegnanti, ...) ed i risultati medi ottenuti. Tuttavia, l'esperienza dimostra che questa questione politica è in gran parte condizionata da rappresentazioni sociali (tra cui quelle dei decisori). Sovente queste rappresentazioni riflettono l'opinione che gli insegnamenti scolastici non siano adeguati o di qualità, opinione che talvolta è strumentalmente utilizzata dalle autorità nazionali/regionali preposte all'istruzione e all'educazione per giustificare il ricorso ad altre istituzioni educative o la delega dell'insegnamento (quello delle lingue straniere in particolare) o della valutazione delle competenze acquisite nelle scuole al settore privato. Deleghe di questo tipo possono generare disuguaglianze sociali e impedire la possibile inclusione di finalità educative.

Le rilevazioni effettuate e i risultati emersi in occasione di tale "valutazione" devono imperativamente essere ponderati prendendo in considerazione anche fattori diversi da quelli relativi alla classe (presenza delle lingue nell'ambiente, distanza tra le lingue interessate, ecc.) per permettere un'analisi e trarre delle conclusioni che siano corrette e valide.

⁵³ <http://www.eaquals.org/>

⁵⁴ http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/language-competence_it.htm

Un'approccio olistico agli insegnamenti potrebbe contribuire a ottenere l'efficienza e l'efficacia richieste perché mira a decompartmentarli e ad estrarli dalla dimensione del gruppo classe (che è un gruppo di età) e da quella degli orari settimanali: un tale approccio introduce l'idea che l'acquisizione delle lingue e dei discorsi può avvenire attraverso altre forme, più flessibili e più differenziate, di organizzazione curricolare.

Tutti gli aspetti della elaborazione di curricula che rispondano ad un progetto di educazione plurilingue e interculturale non possono essere affrontati in un documento di sintesi come è questo. È importante sottolineare, per concludere, che questo approccio agli insegnamenti delle lingue va contro l'attuale chiusura in se stessi degli insegnamenti disciplinari che si fonda su identità disciplinari che si sono costituite nel tempo e in culture professionali ritenute separate e distinte. È un approccio che richiede tempo da destinare al coordinamento, alla cooperazione tra gli insegnanti, alla negoziazione e alla gestione delle complementarità. Ma come altre prospettive educative sorte da altre preoccupazioni, non legate alle lingue, questo approccio ha l'ambizione di fare della scuola una vera ed autentica comunità educativa e di pratiche educative e non un assemblaggio di insegnamenti. Ciò significa che la comunicazione ed il coordinamento tra tutti gli attori responsabili dell'esecuzione del curriculum sono un fattore determinante di successo, come ciò è già stato sottolineato: attori politici, ministeri e direzioni generali, dirigenti scolastici, commissioni scolastiche, insegnanti, genitori, università e ricerca, gli studenti stessi e altri attori della società civile (associazioni professionali di insegnanti, associazioni e centri culturali, centri di lingue, biblioteche, istituti pedagogici, camere di commercio e dell'industria, imprese).

Sarebbe del tutto irrealistico promuovere "rivoluzioni curriculari". Occorre al contrario concepire forme progressive di evoluzione che partano dalle discipline, così come sono socialmente stabilite, e che portino alla creazione di legami tra le materie. L'insegnamento di ogni lingua conserva naturalmente la sua singolarità e la sua specificità. Può dunque trattarsi, in parte, di integrazione, ma soprattutto di convergenze. Queste non rispondono certamente ad un modello unico, ma presuppongono di immaginare la messa in atto di relazioni che tengono conto del contesto educativo, della sua storia, delle sue risorse e potenzialità. Questa forma di assunzione olistica della competenza linguistica, così "ricostituita" non può che essere di beneficio per gli apprendenti.

CAPITOLO 3

Elementi per scenari curriculari orientati all'educazione plurilingue e interculturale

Dopo aver presentato i principi e i criteri di riferimento per la progettazione di un curriculum orientato all'educazione plurilingue e interculturale, nel capitolo 1 si è fatto cenno ad alcune possibili forme di inserimento degli elementi costitutivi di un tale curriculum. Nel capitolo 2 si è approfondita l'analisi di componenti curriculari che sono di competenza del livello “macro” (stato/regione) e del livello “meso” (della scuola o dell'istituto) e si sono illustrate alcune possibili convergenze tra le lingue. In continuità con i due capitoli precedenti, in questo capitolo 3 si affrontano le questioni che si pongono dal punto di vista cronologico, che riguardano, cioè, la graduale ripartizione e disposizione nel tempo dei contenuti e degli obiettivi dell'educazione plurilingue e interculturale. Parlare di curriculum significa necessariamente parlare di continuità dei corsi di formazione e di insegnamento.

3.1. SCENARI CURRICOLARI

Il discorso si articolerà intorno a degli “scenari curriculari” che si possono così definire⁵⁵:

Per “scenario curricolare” si intende una simulazione in generale e a grandi linee di come potrebbe disporsi e svilupparsi nel curriculum l'insegnamento di ciascuna delle diverse lingue offerte e di come potrebbero essere indicate le loro relazioni. Ogni scenario cerca di correlare una scelta di finalità per il sistema educativo ad una modalità di organizzazione del curriculum che consenta di rispondere a queste finalità.

Lo scenario curricolare è, in altri termini, uno strumento e un approccio prospettico che consente di simulare, prima della loro attuazione, percorsi curriculari al cui interno vi sia coerenza tra la dimensione longitudinale e la dimensione orizzontale.

Prima di mettere concretamente in atto un curriculum può essere opportuno e utile, passare attraverso una prima fase di simulazione del percorso curricolare. Questa simulazione:

- riguarda la finalità generale che, nel nostro caso, è l'educazione plurilingue e interculturale;

⁵⁵ La nozione di “scenario” è presente anche nel QCER, che non dà tuttavia una definizione precisa di “scenario curricolare” e delle sue specifiche caratteristiche che sono lasciate all'inferenza del lettore a partire dalle riflessioni e, soprattutto, dagli esempi di scenari proposti. Cfr. anche, più sopra, 1.1.5. *Scenari curriculari e coerenza del curriculum* e 2.1.3. *Le fasi di elaborazione di un curriculum*.

- tiene inoltre conto di altre finalità educative complementari che disegnano progetti formativi e profili educativi per allievi, futuri adulti e cittadini, in uno specifico contesto (internazionale / europeo / nazionale / regionale o locale / scolastico);
- si basa su una conoscenza approfondita delle caratteristiche socio-linguistiche di questo contesto e dei bisogni linguistici che esso esprime;
- prevede modalità di organizzazione e di realizzazione che possono essere molto diverse tra loro.

Queste simulazioni hanno dunque lo scopo di selezionare, tra le possibili realizzazioni curriculari, quella che risponde, nel modo più adeguato e, se necessario, più economico, alle specifiche esigenze e possibilità di ogni contesto.

È allora possibile:

- definire dei profili generali in termini di competenze linguistiche e (inter)culturali alcuni dei quali siano specifici per ogni lingua e altri trasversali a tutti gli insegnamenti delle lingue;
- prevedere fin dall'inizio la coerenza longitudinale di insegnamenti sfalsati nel tempo, paralleli, successivi e/o intensivi delle lingue;
- creare le basi per una coerenza orizzontale – da implementare a livello della singola scuola – tra gli insegnamenti delle lingue per la dimensione “lingue come materia” e tra gli insegnamenti delle lingue e quelli delle altre discipline per la dimensione “lingua delle altre discipline”.

3.2. LA DIMENSIONE ESPERIENZIALE DEL CURRICOLO

In ogni scenario deve essere presente un principio guida che caratterizza un curriculum che rispetti il diritto ad una educazione di qualità: assicurare una cultura dell'apprendimento delle lingue significa far sperimentare agli apprendenti diverse modalità di apprendimento. Poiché certi metodi sono dominanti, non è raro che una intera generazione di studenti sia esposta, per tutto l'arco di scolarizzazione, ad un solo approccio, in particolare nel caso delle lingue straniere. Tuttavia, perché l'insegnamento/apprendimento sia efficace (mantenere la motivazione, evitare un effetto plafond) e per rendere più autonomi gli allievi negli apprendimenti successivi è opportuno variare le modalità di insegnamento/apprendimento e utilizzare una serie di approcci diversi (che si sono prima sperimentati e su cui poi si è riflettuto) per sviluppare la padronanza e l'uso delle lingue e la capacità di riflettere sul loro funzionamento.

Un progetto di educazione plurilingue e interculturale non deve quindi solo specificare gli obiettivi, i livelli attesi, le conoscenze/competenze di base che è necessario saper padroneggiare, ma anche definire i tipi di esperienze a cui gli studenti saranno esposti in modo che possano svolgere il loro percorso di apprendimento nelle condizioni più favorevoli.

È possibile esemplificare, dividendoli in base ai diversi cicli di istruzione, i tipi di esperienze che lo studente deve fare perché i diritti degli apprendenti ad un'educazione

linguistica di qualità⁵⁶ siano messi in pratica. Si tratta di una ripartizione relativamente arbitraria e non prende in considerazione didattiche che sarebbero troppo innovative e costose. Le esperienze che si segnalano sono quelle che sembrano più coerenti con l'approccio che abbiamo adottato in questo testo. Gli elementi e gli approcci suggeriti dai curricula contribuiscono a realizzare le finalità del progetto educativo qui disegnato più per la loro possibilità di combinazione e interrelazione che per il loro effetto meramente cumulativo. "Fare l'esperienza di..." può riferirsi sia ad eventi puntuali sia a processi di lunga durata.

Alcune di queste esperienze possono dar luogo, nei primi cicli di scolarità, a forme di attività riflessive che l'insegnante propone o incoraggia a svolgere e che possono essere registrate da e per gli alunni (con modalità simili a quelle del *Portfolio europeo delle lingue*).

Le liste riportate qui di seguito propongono solo alcuni degli elementi che è possibile prendere in considerazione. Tuttavia, questi elementi potrebbero essere inseriti in tutti i casi prototipici e in tutti gli scenari descritti nelle sezioni seguenti di questo capitolo, gradualmente, certo, ma come esperienze che è auspicabile che tutti i bambini e gli adolescenti possano fare a scuola.

3.2.1. ISCED 0 / CITE 0⁵⁷: pre-elementare (scuola dell'infanzia)

Per questo ciclo, generalmente non obbligatorio e presente in modo diseguale nei sistemi educativi pubblici europei, sono proponibili alcune esperienze che possono essere considerate importanti per l'età dei bambini e per la fase di sviluppo cognitivo, affettivo e sociale che stanno attraversando. Nella lista che segue queste esperienze non sono presentate in una sequenza ordinata propria di un piano di studi. A seconda del contesto possono essere diversamente selezionate e ponderate. È importante che il bambino faccia esperienze di:

a) diversità e pluralità linguistica e culturale

- accettazione da parte degli insegnanti (e degli altri bambini) della/e sua/e/ lingua/e e varietà linguistiche ed espressive⁵⁸;
- pluralità di modi di espressione (lingue, varietà, "dialetti" e socioletti) degli altri, insegnanti e bambini;
- stili di vita delle varie culture (abbigliamento, alimentazione, musica, ecc).

b) educazione al rispetto dell'alterità

- ascolto degli altri, ma anche del silenzio;
- modalità di interazione all'interno dei gruppi (non parlare tutti insieme), saper ascoltare, ma anche saper farsi ascoltare e comprendere, ecc);

⁵⁶ Cfr.: [A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education](http://www.coe.int/lang), *Plurilingual and intercultural education as a right* (2009) (www.coe.int/lang → Platform... → Box "The learner and languages present in the school" / [Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle](http://www.coe.int/lang) : *Éducation plurilingue et interculturelle comme droit* (2009) (www.coe.int/lang/fr, → "L'apprenant et les langues présentes dans l'école").

⁵⁷ Cfr. nota 32.

⁵⁸ Questo tipo di esperienza diventa fondamentale per i bambini che provengono da ambienti svantaggiati o che parlano una lingua regionale, minoritaria o una lingua di migrazione.

- confronto con le diverse modalità di interazione proprie di una data cultura (per esempio nelle relazioni genitori/figli).

c) *differenti forme di espressione*

- relazione tra corpo, parola, ritmo, ecc.;
- rappresentazione della parola nello spazio – gesti e movimenti – (espressione fisica, recitazione teatrale, ascolto di racconti e fiabe);
- prime forme di alfabetizzazione orale (piccole poesie, filastrocche, racconti) e primi passi verso la piena alfabetizzazione (manipolazione e osservazione di vari tipi di libri, album, ecc);
- altre forme di alfabetizzazione specifiche delle culture rappresentate in classe o nell'ambiente sociale;
- giochi di ruolo che invitino i partecipanti a cambiare registro linguistico (simulando situazioni di vita quotidiana, ecc);
- arricchimento guidato dei mezzi di espressione (articolazione delle sequenze di una narrazione, ampliamento del vocabolario e migliore precisione nella scelta del lessico, ecc.).

d) *comunicazione multimodale e multisensoriale*

- contatto con vari sistemi semiologici e grafici (segnali, forme artistiche, musiche non limitate ad una sola tradizione culturale), compresa la comunicazione multimediale;
- restituzione in una modalità espressiva di contenuti percepiti tramite un altro senso (ascoltare un brano musicale e poi parlarne, ascoltare una storia e rappresentarla in un disegno);
- imparare a controllare la gestualità, in particolare come preparazione all'apprendimento della scrittura.

e) *lingue straniere*

- esperienza di una prima lingua e cultura straniera a partire, ad esempio, da filastrocche, conte, ecc. nelle lingue parlate da altri allievi; si va, a seconda del contesto, dalla sensibilizzazione ludica all'immersione precoce.

f) *riflessione*

- prime forme di riflessione sulle lingue, sulla comunicazione umana e sulle identità culturali che siano alla portata (affettiva e cognitiva) dei bambini.

Si osserverà che in diversi paesi molte delle attività relative alle esperienze qui elencate sono ormai, nelle scuole dell'infanzia, una prassi consueta. Si tratta allora, seguendo l'approccio qui adottato, di evidenziarle per focalizzare l'attenzione sull'importanza da accordare al riconoscimento e alla valorizzazione delle varie forme di pluralità (dei linguaggi, dei modi di espressione e di comunicazione, delle pratiche culturali) e dei fattori che determinano un primo strutturarsi di questa pluralità e l'arricchimento delle capacità linguistiche dei bambini.

Spazio di scoperta e di socializzazione, la scuola dell'infanzia rappresenta una tappa fondamentale dell'educazione plurilingue e interculturale, soprattutto per i bambini svantaggiati o migranti per via del divario esistente tra le loro pratiche linguistiche familiari e le varietà e le norme che la scuola seleziona e sviluppa. Perciò, dal momento che si tratta del diritto ad una educazione linguistica (e ad una educazione "molto breve") di qualità, una delle prime condizioni da soddisfare è che la scolarizzazione a livello di infanzia sia garantita ed offerta nel miglior modo possibile all'insieme della popolazione interessata, che si tratti di residenti autoctoni permanenti o di famiglie recentemente immigrate.

Definizione dei profili di competenza e valutazione

A seconda del contesto ci si può interrogare su quali possano essere il livello soglia da raggiungere o i profili di uscita alla fine di questo ciclo scolastico. Ma questa questione va affrontata con estrema cautela, in primo luogo perché l'età e le condizioni d'ingresso variano notevolmente e, in secondo luogo e soprattutto, perché la diversa estrazione e i diversi ambienti di provenienza dei bambini accolti dalla scuola determinano differenze nei ritmi e nelle modalità di adattamento alla vita scolastica. Per questa ragione è prematuro, ma anche rischioso e potenzialmente discriminatorio, fissare dei livelli di capacità linguistiche da considerare come richiesti in vista dell'inserimento nella scuola primaria. Altri approcci affrontano oggi questa questione cercando di assicurare ad ogni bambino, prima del suo ingresso nella scuola primaria, i mezzi per affrontare la sua scolarizzazione con successo coerentemente con il diritto ad una formazione di qualità⁵⁹.

In termini più generali e nella prospettiva di una educazione plurilingue ed interculturale è tuttavia ragionevole presupporre che i bambini al termine della scuola dell'infanzia siano resi consapevoli che:

- la scuola – che è (insieme ad altri) un luogo per esplorare e per apprendere, ma anche per relazionarsi con gli altri in modi diversi da quelli sperimentati altrove – promuove i processi di esplorazione, di apprendimento e di relazione con gli altri soprattutto per mezzo di una lingua comune e
- questa lingua è variabile e soggetta a determinate regole;
- la scuola riconosce e accetta anche altre lingue e varietà linguistiche, così come altre forme di espressione e di comunicazione, che possono contribuire, in modo complementare alla lingua che sta diventando comune, ad esplorare, imparare e relazionarsi con gli altri, ma che non hanno – nella maggior parte dei casi – lo stesso status e ruolo della lingua di scolarizzazione;
- la scuola è un luogo dove si acquisiscono le capacità di apprendere e di operare nella lingua comune e ciò avviene attraverso testi (discorsi orali, discorsi scritti, discorsi scritti letti ad alta voce, ecc.), parole, comportamenti verbali e una certa autodisciplina che occorre avere anche nelle attività ludiche e creative;

⁵⁹ Si veda, ad esempio, Verhelst (ed.) (2009), [Framework of Reference for Early Second Language Acquisition](http://www.coe.int/lang), Nederlandse Taalunie – www.coe.int/lang → [A platform of resources and references for plurilingual and intercultural education](#) → Box "Languages of schooling". Versione in lingua francese: [Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde](#).

- la scuola è aperta alla pluralità sociale e culturale: una ricchezza ed una risorsa per esplorare, per apprendere e per relazionarsi con gli altri a scuola. Essere consapevoli del valore di questa ricchezza presuppone un lavoro di mediazione da parte degli adulti (insegnanti e operatori scolastici), ma anche dei bambini tra di loro.

Nella scuola dell'infanzia si adotta talvolta un approccio "intuitivo" nella definizione dei profili (diversi) degli apprendenti, le cui competenze sono spesso valutate senza adeguati strumenti di osservazione e di valutazione. È particolarmente importante dare agli insegnanti le risorse e gli strumenti necessari a tal fine, non per introdurre misurazione formali o prove di accesso per ogni livello, ma perché possano sostenere, nel miglior modo possibile, lo sviluppo linguistico di ogni bambino⁶⁰.

3.2.2. ISCED 1/CITE 1: scuola primaria o primi anni della scuola di base

Nella maggior parte dei sistemi educativi, la scuola primaria focalizza la sua attenzione sullo sviluppo delle competenze alfabetiche funzionali (*literacy*)⁶¹, sull'apprendimento del "leggere, scrivere e far di conto", sul rendere gli apprendenti consapevoli delle funzioni, delle potenzialità e dei vincoli della parola scritta per quanto concerne sia la costruzione della conoscenza sia il successo a scuola, il futuro

⁶⁰ [GEPL-Int](#) / [GEPL-Int](#), 6.8. ; [GEPL-Syn](#) / [GEPL-Syn](#), 6.3. e 5.

⁶¹ [n.d.t.] Il concetto di *literacy* (in italiano "letteralismo" o, più frequentemente reso con l'espressione "competenze alfabetiche funzionali") è stato usato originalmente per indicare il "sapere leggere e scrivere", la capacità tecnica dell'acquisizione del codice grafico, ma ha successivamente incluso altri aspetti che vanno al di là della semplice alfabetizzazione. Oggetto di ricerche che si sono sviluppate nell'ambito di discipline e approcci diversi, la *literacy* è stata intesa come una tecnologia della comunicazione, come una capacità individuale – la capacità di servirsi da lingua scritta, tanto per la lettura che per la scrittura – e come una pratica sociale, iscritta in un contesto socioculturale e storico dato. La traduzione "competenze alfabetiche funzionali" fa riferimento ad un concetto di *literacy* funzionale proposta dall'OCSE nel 2000 per indicare la capacità di comprendere e ad utilizzare l'informazione scritta, nella vita quotidiana e domestica, nel lavoro e nella collettività, per scopi personali e sociali. Questa definizione ricopre solo in parte ciò che si intende oggi con questo termine. La ricerca nell'ambito dell'antropologia culturale e della psicologia insiste sui cambiamenti cognitivi indotti dalle nuove tecnologie e sui processi di lettura e di scrittura che queste implicano. La ricerca sociolinguistica di orientamento etnografico pone l'accento sulle pratiche reali e quotidiane di chi si serve della lettura e della scrittura. Si tratta perciò di saper padroneggiare il processo che porta a leggere e a scrivere per raccogliere, comprendere e produrre informazione in modo efficace nella comunicazione sociale, nel lavoro e nello sviluppo di obiettivi e finalità di accrescimento della cultura personale. Vi è inoltre oggi una tendenza a intendere la *literacy* al di là del linguaggio scritto per includere le capacità che sono implicate nella comunicazione attraverso le tecnologie informatiche (internet), il linguaggio visivo del cinema e della televisione e la cultura intesa come conoscenza di codici e tradizioni culturali. La *literacy* è una condizione sociale: "nella lettura e nella scrittura di testi si partecipa a una comunità testuale, ad un gruppo di lettori (di scrittori e di uditori) che condividono un modo di leggere e interpretare un corpus di testi" (Olson). Il concetto di *literacy* include dunque la dimensione culturale dello scritto, la progressiva familiarizzazione e padronanza dei diversi tipi di testi scritti e le molteplici funzioni individuali e sociali della scrittura, designa l'insieme delle attività umane che implicano l'uso della scrittura nella ricezione e nella produzione di testi, mette insieme competenze di base linguistiche e grafiche al servizio di prestazioni tecniche, cognitive, sociali e culturali. Il contesto funzionale può variare da un paese all'altro, da una cultura all'altra, da una lingua all'altra (cfr. Barré de Miniac, in Blanchet e Chardenet (eds), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Editions des archives contemporaines, Paris, 2011).

professionale, la cittadinanza attiva, la valorizzazione culturale e, più in generale, la realizzazione personale. L'educazione allo scritto (e non semplicemente l'apprendere a scrivere) è quindi uno dei punti chiave dell'istruzione e della educazione (e non solo come parte dei diritti all'educazione linguistica)⁶². Tuttavia, le esperienze proposte dalla scuola primaria non deve limitarsi a questo, come la seguente lista mette in evidenza:

a) *apprendimento della lettura e della scrittura / literacy*

- acquisire consapevolezza delle differenze e delle specificità delle attività linguistiche: lettura e scrittura (due attività linguistiche con funzioni diverse che sono utili e complementari in tutti i processi di apprendimento);
- scoprire e sperimentare le varie funzioni della parola scritta (come mezzo per superare la distanza fisica e temporale, conservare la conoscenza e il passato, la storia; come strumento euristico e ludico; come strumento di calcolo);
- introdurre alla parola scritta (la codificazione e la variazione dei rapporti tra suoni / segni grafici / significati, gli aspetti funzionali e le dimensioni estetiche, la calligrafia, le poesie grafiche, ecc);
- scoprire e osservare la pluralità dei sistemi grafici (partendo dalla diversità delle lingue presenti nel repertorio degli allievi);
- cominciare a riflettere sui generi discorsivi praticati a scuola (libri di testo, relazioni, esposizione orale in classe, interazione verbale all'interno dei gruppi, ecc) e fuori (media, ecc), comprese le forme di discorso legate alle nuove tecnologie;
- fare esperienze relative alla diversità di generi e forme di *literacy* in altre culture.

b) *riflessione metalinguistica e metaculturale*

- imparare a utilizzare gli strumenti metalinguistici (dizionari, liste di vocaboli, anche con il ricorso a supporti multimediali);
- imparare a utilizzare gli strumenti metaculturali (atlanti, enciclopedie, materiale audiovisivo);
- fare esperienze relative alle varietà (storiche, geografiche, sociali, scritto / orale, ecc.) della lingua di scolarizzazione; consapevolezza della relatività storica delle regole di ortografia così come delle loro funzioni grammaticali, comunicative e sociali.

c) *decodifica e uso delle risorse semiotiche non linguistiche*

- osservare e interpretare le convenzioni e le modalità di funzionamento di semiotiche diverse dal linguaggio naturale: diagrammi, istogrammi, tabelle a doppia entrata, in particolare quando vengono utilizzate per la costruzione di conoscenze disciplinari (storia, geografia, scienze della natura) oltre che per comuni usi sociali (stampa e altri media).

⁶² Tuttavia la competenza scritta non deve essere insegnata a scapito del lavoro sulle pratiche e sulle rappresentazioni orali la cui complessità e diversità è necessario evidenziare, proprio perché svolgono un ruolo cruciale a scuola e fuori e sono spesso viste come un "dato" – un ambito in cui correggere l'uso è più importante che costruire competenze discorsive. Ciò è particolarmente importante per gli apprendenti vulnerabili il cui uso della lingua parlata viene il più delle volte stigmatizzato e non riconosciuto e sviluppato dalla scuola.

d) *sensibilizzazione ai testi letterari e all'espressione personale*

- sensibilizzare ai giochi di parole e alla forma e alla qualità di testi letterari che stimolino la percezione sonora e visiva, l'immaginazione, il desiderio di memorizzare, di condividere e di descrivere, così come allo scrivere e leggere altri testi per se stessi.

e) *autovalutazione e valutazione tra pari*

- usare un "diario di bordo" personale, o un altro strumento, per registrare e documentare i lavori realizzati e le riflessioni personali sul percorso di apprendimento svolto;
- promuovere l'auto-valutazione e la valutazione di e con coetanei facendo acquisire l'abitudine di tenere un portfolio personale ("scritto" convenzionale, informatico o in forma multimediale).

f) *educazione linguistica e interculturale globale*

- svolgere attività che favoriscono la consapevolezza linguistica e l'apertura alle lingue;
- far acquisire consapevolezza delle differenze/somiglianze tra le lingue e offrire occasioni per una parziale intercomprensione tra lingue affini;
- svolgere attività che favoriscono la comparazione tra fenomeni specifici delle diverse culture.

g) *lingue straniere*

- a cominciare dalle prime fasi dell'apprendere a parlare e a scrivere in una lingua straniera rendere consapevoli gli allievi della multifunzionalità dell'alfabetizzazione (*multi-/pluriliteracy*);
- far fare esperienze di specifici fenomeni culturali espressi nella lingua straniera che si sta apprendendo e di confronto con fenomeni analoghi di cui gli apprendenti hanno già fatto esperienza;
- attraverso attività di riflessione, stabilire rapporti, relazioni tra la lingua straniera e la lingua di scolarizzazione (focalizzando l'attenzione su somiglianze o differenze, a seconda dei casi);
- sperimentare semplici forme e attività di insegnamento bilingue (uso effettivo della lingua straniera in alcune attività e in alcuni apprendimenti).

Questa lista non è esaustiva né classifica le sue diverse componenti in ordine di importanza e non riguarda che alcune dimensioni dell'insegnamento delle lingue nel contesto più ampio dell'istruzione primaria. Essa può, tuttavia, apparire troppo ambiziosa per questo livello di scolarità e probabilmente tale da sovraccaricare il curriculum ed eventualmente a scapito della maggior parte degli allievi vulnerabili. Questo pericolo deve ovviamente essere preso in considerazione, ma il nostro punto di vista, in termini di educazione ai diritti, è che:

- l'educazione linguistica, nella fase dello sviluppo delle capacità di lettura e di scrittura, ha una funzione determinante per la continuazione del percorso scolastico;
- è pertanto importante che lo sviluppo delle abilità linguistiche avvenga in relazione con le capacità e le risorse di cui dispone il bambino e non "a compartimenti stagni" come se queste non esistessero;

- i progressi nella padronanza e nell'uso della lingua di scolarizzazione dipendono dal prendere in considerazione le varietà costitutive di ogni lingua (diversità e variabilità) e dal constatare che è su questa variabilità che si posizionano tutti i tipi di regole e di norme che devono essere conosciuti e padroneggiati;
- le abilità lessicali, sintattiche e discorsive dell'apprendente devono essere sistematicamente arricchite e sviluppate attraverso un lavoro metodico e regolare che – lungi dall'essere limitato alla sola formazione linguistica – trae vantaggio dall'essere strettamente correlato alle attività, ai processi di apprendimento e alle convenzioni d'uso linguistico delle altre discipline scolastiche;
- questa diversità / variabilità della lingua comune di scolarizzazione sarà meglio percepita e la comprensione / padronanza complementare delle regole e delle norme che la governano sarà tanto più assicurata se l'apertura alla dimensione plurilingue e interculturale sarà perseguita e rafforzata anche a questo livello di scolarità;
- la scuola primaria è per eccellenza il luogo in cui questo approccio, sia integrante che strutturante, può essere messo in atto, con modalità variabili a seconda dei contesti e delle culture educative.

Profili di competenza e valutazione

Contrariamente a quanto sostenuto più sopra a proposito del ciclo pre-elementare, sembra auspicabile e ragionevole che profili di uscita – in termini di competenze plurilingui e interculturali – siano definiti per la scuola primaria in modo che il passaggio (spesso difficile) ai successivi cicli di scolarizzazione avvenga nelle migliori condizioni possibili. Che si parli di “soglie” o di “zoccolo comune”, di “competenze di base (minime)”, di “prerequisiti” o di “standard” (anche se queste diverse espressioni rinviano a concezioni, pratiche e modalità di caratterizzazione e di valutazione sensibilmente differenti e distinte tra loro) ciò che è importante, in relazione ai diritti di una educazione di qualità, è che ci si riconduca ad alcuni semplici principi:

- a) una valutazione delle capacità linguistiche e interculturali degli allievi deve essere garantita;
- b) questa valutazione non deve riguardare solo le conoscenze linguistiche e culturali formali, ma anche i saperi e i saper fare linguistici e interculturali in relazione sia con gli apprendimenti scolastici nella loro diversità sia con gli usi sociali extrascolastici;
- c) si basa sull'identificazione delle competenze linguistiche (linguistiche e semiotiche, comunicative e riflessive) e interculturali messe effettivamente in atto nella costruzione delle conoscenze scolastiche nei diversi domini disciplinari;
- d) tiene conto delle forme di interazione e dei generi di discorso nei quali la lingua di scolarizzazione (come materia tra le altre o come veicolo di insegnamento e apprendimento delle altre materie) diversamente si attualizza nella scuola;
- e) deve riguardare anche le relazioni tra il linguaggio comune di scolarizzazione e le altre lingue presenti nella scuola;
- f) dovrebbe assumere forme e modalità diversificate: valutazione periodica e continua, auto- ed etero-valutazione, prove / test e portfolio / dossier;
- g) è contestualizzata (in ragione della variabilità dell'età e dei livelli di uscita dalla primaria, della diversità dei curricula e dei contenuti di insegnamento), ma diventa

più adeguata ed efficace se viene correlata, anche se solo parzialmente, a descrizioni, a descrittori che sono ampiamente utilizzati e la cui validità è riconosciuta.

Nell'ambito di una educazione plurilingue e pluriculturale, la dimensione interculturale (che coinvolge atteggiamenti, disposizioni, rappresentazioni degli altri e dell'alterità in generale) è più difficile da valutare mediante prove e test formali. È quindi auspicabile che questa consapevolezza (almeno) e questa riflessione/percezione interculturale si promuova fin dalla scuola primaria (in continuità con quanto svolto nella scuola dell'infanzia). Spetta al curriculum proporre, per ogni anno di istruzione primaria, esperienze e incontri che siano tali da favorire contatti intra ed interculturali, da generare la consapevolezza di stereotipi e pregiudizi e da promuovere una migliore comprensione e un migliore riconoscimento della diversità culturale, a cominciare dalle culture presenti nella scuola e nel suo ambiente. La maggior parte di queste esperienze e di questi incontri possono essere inseriti nei "normali" programmi scolastici (studio dell'ambiente, conoscenza della storia, educazione artistica, testi letterari, ecc.) ed essere registrati e documentati in un file personale, in un dossier o in un portfolio.

Le esperienze di apprendimento sopra indicate si basano molto sulla parola scritta e su una educazione alla – e mediante la – scrittura. Allo stesso tempo è anche indispensabile a livello primario, in particolare per gli apprendenti che provengono da ambienti svantaggiati o le cui lingue di comunicazione familiare non sono la lingua principale di scolarizzazione, che le capacità di espressione e di interazione orali non siano in alcun modo trascurate, ma che siano continuamente sviluppate in stretta relazione con il lavoro svolto sulla parola scritta e sui testi scritti, senza che questi ultimi divengano modelli del parlato scolastico.

3.2.3. ISCED 2 /CITE 2: primo ciclo della scuola secondaria o termine della scuola di base e ISCED 3 /CITE 3: secondo ciclo della scuola secondaria o "upper secondary"

È noto che il passaggio dalla scuola primaria alla scuola secondaria (o tra i primi e gli ultimi anni della scuola di base) avviene, a seconda dei paesi, ad età diverse. E poiché il margine di età si colloca fra la preadolescenza e l'adolescenza, la variabilità dei tempi in cui avviene il passaggio da un livello di scolarità all'altro ha inevitabilmente degli effetti sulla progettazione e sul contenuto dei curricula. Occorre, perciò rispondere ad una duplice esigenza:

- da una parte deve esservi una certa, anzi una definita continuità tra ISCED 1 e ISCED 2 per quanto riguarda l'educazione linguistica così come si devono tenere presenti gli approcci delineati per la scuola dell'infanzia e primaria. I tipi di esperienze sopra elencati rimandano perciò essenzialmente ad elementi che si vengono ad aggiungere (diventando più complessi) a molte delle esperienze citate a proposito di ISCED 1;
- dall'altra, si devono considerare i fattori di differenziazione più volte sottolineati: crescente autonomia degli insegnamenti disciplinari impartiti, più o meno progressivamente, da insegnanti specializzati; introduzione di nuove materie tra cui una seconda lingua straniera. Questo modifica leggermente l'approccio alla costruzione delle conoscenze.

Di regola, l'obbligo scolastico termina prima dell'ISCED 3, livello in cui i corsi sono ulteriormente diversificati (istruzione generale, istruzione tecnica, istruzione commerciale, ecc.) in modi diversi e in misura diversa a seconda dei contesti nazionali o regionali. Se, in questa sezione del documento, ISCED 2 e ISCED 3 verranno presi in considerazione insieme non è evidentemente per dimenticare che questa differenziazione (sincronica e diacronica) dei corsi ha effetti ad ampio spettro sui curricula. Piuttosto si vuole sottolineare che, in qualunque momento del percorso, quale che sia, e quale che sia la natura di questo percorso, i sistemi educativi devono offrire e garantire a tutti gli studenti opportunità di apprendimento che passano attraverso esperienze del tipo indicate qui di seguito. Va da sé che queste esperienze varieranno, nella forma e in ciò che viene richiesto agli studenti, a seconda dell'età e delle inclinazioni di quest'ultimi.

In questi livelli di istruzione, fra gli elementi che devono essere presenti nei curricula esperienziali, un posto centrale va assegnato alla predisposizione di attività di mediazione, di interpretazione e di valutazione basate su testi e documenti. Queste attività linguistiche riguardano generi scolastici ed accademici, ma sono anche pertinenti agli usi linguistici sociali extrascolastici. In modo complementare questi gradi di scolarità vogliono anche un rafforzamento delle attività riflessive, metalinguistiche, come pure, soprattutto in alcuni settori, delle attività di ricezione/produzione di generi testuali legati a pratiche tecniche o pre-professionali. Si considereranno dunque qui, tenuto conto di queste differenti dimensioni e secondo una classificazione sommaria, gli elementi che seguono:

a) *mediazione, interpretazione, valutazione*

- attività di mediazione linguistica (scrivere la sintesi, il verbale di una discussione orale, riassumere in una lingua un articolo letto in un'altra lingua, scrivere o esporre oralmente un argomento a partire da appunti scritti, tradurre una conversazione per un ascoltatore che non conosce la lingua dei parlanti, ecc.), passare da un codice semiotico ad un altro (dal testo allo schema, ecc.);
- attività di mediazione interculturale (spiegare valori o comportamenti propri di una data cultura a membri di un'altra cultura, giungere ad un compromesso tra interpretazioni opposte di un evento o di un comportamento, ecc.);
- attività di interpretazione (commentare un testo, letterario o no, in relazione al suo valore storico, etico, sociale; spiegare le implicazioni di una scoperta scientifica, commentare grafici e tabelle che mostrano dati, tendenze economiche, ecc);
- attività di valutazione (esprimere un giudizio estetico motivato su un testo letterario, analizzare in modo critico un programma televisivo, un articolo di stampa, un dibattito politico, un'opera d'arte) e di auto-/etero-valutazione (di attività e compiti scolastici svolti individualmente o collettivamente); discutere diversi approcci alla rappresentazione semiotica di uno stesso fenomeno;
- esperienze pratiche e analitiche di passaggio da una lingua ad un'altra (ad esempio lettura e analisi di una poesia in lingua originale e in traduzioni diverse);
- esperienza di contatti e passaggi tra le lingue (in occasione di incontri interculturali reali o virtuali, faccia a faccia o a distanza).

b) *riflessione metalinguistica e metaculturale*

- esame di differenti approcci grammaticali a medesime funzioni linguistiche o ad analoghi fenomeni grammaticali (e relativizzare le descrizioni e le terminologie a seconda delle diverse concezioni e dei diversi punti di vista);
- attività di educazione linguistica (un approccio integrato alle discipline linguistiche, lingua di scolarizzazione e altre lingue, che prevede, tra gli altri, obiettivi di riflessione metalinguistica e metacomunicativa) e di sviluppo di competenze trasversali;
- riflessione sulle forme linguistiche e sul funzionamento delle lingue da svolgere nel corso di e su attività di mediazione, di interpretazione o di valutazione;
- riflessione sulle differenze culturali nelle connotazioni e nelle formulazioni di concetti e sulla difficoltà – o anche sull'impossibilità – di tradurre alcuni di questi;
- analisi critica delle motivazioni etiche/morali di comportamenti nel proprio e in altri ambienti culturali (percezione critica della relatività culturale, capacità di interagire con altre culture);
- consapevolezza, grazie anche all'apporto di altre discipline (storia, geografia, filosofia, legge, ecc.), del peso delle diverse lingue e delle relazioni di forza che si determinano fra loro nella società e, più globalmente, sul piano politico, economico, culturale, ecc. ed anche dei fattori che determinano queste relazioni.

c) *diversificazione delle modalità di apprendimento delle lingue*

- esperienze di insegnamento bilingue e attività su dossier e materiali multilingui; ricerca documentaria con l'aiuto di fonti in lingue apprese a scuola o conosciute in altro modo;
- ampliamento del repertorio linguistico appreso, compreso l'apprendimento delle lingue classiche;
- apprendimento autonomo, ad esempio, presso un centro di documentazione, dei rudimenti di una lingua straniera;
- riflessione sull'uso di risorse di vario tipo (scolastiche ed extrascolastiche) per apprendere le lingue e perfezionarne la conoscenza;
- esperienza di visite e soggiorni per scopi di studio linguistico e culturale (preparazione, monitoraggio, diario di bordo individuale e collettivo, raccolta di dati culturali) e/o di scambi internazionali virtuali;
- stages presso aziende e/o all'estero per gli istituti professionali;
- attività relative ai generi testuali e ai format comunicativi connessi con operazioni tecniche e con la formazione a mestieri e a professioni che implicano supporti linguistici specifici (piani, simulazioni digitali, preventivi, contratti, ecc); analisi delle aspettative culturali nelle transazioni commerciali (lo statuto dei contratti, ecc.).

d) *progetti, attività e azioni collettive*

- dibattiti predisposti e strutturati o improvvisati su temi di attualità, seguiti da una valutazione della discussione, delle argomentazioni portate a sostegno di una tesi, di un punto di vista, del livello di informazioni richiesto, ecc.; esperienza delle e riflessione su specifiche modalità, culturalmente marcate, di discussione e di argomentazione;

- attività di ricerca (svolte in piccoli gruppi, condivisione, messa in forma dei risultati, riflessione collettiva e valutazione);
- realizzazione di giornali classe, raccolte di poesie, progetti multimediali che implicano il lavoro di gruppo, la distribuzione di ruoli e responsabilità, la negoziazione e il prendere decisioni.

Molte delle esperienze e delle attività indicate per il livello secondario implicano o rendono possibile il coinvolgimento di più lingue o varietà linguistiche, l'attivazione delle competenze plurilingui degli alunni e la realizzazione di attività e di osservazioni di carattere interculturale.

Si potrà inoltre rilevare che un buon numero di queste esperienze, con le modalità didattiche proposte per la loro realizzazione, contribuiscono all'attuazione del progetto educativo nel suo insieme, rispondono alle finalità di partecipazione democratica e di accettazione della differenza e promuovono la coesione sociale e la responsabilità individuale.

3.3. MODALITÀ DI ORGANIZZAZIONE PER SPECIFICI CONTESTI

Lo “scenario curricolare” deve cercare di realizzare i principi enunciati e sviluppati nei capitoli precedenti e cercare di dare ai curricula coerenza e coesione sul piano sia orizzontale che longitudinale, tenendo conto in particolar modo dei contesti. È certamente vero che il riferimento a situazioni particolari e a contesti specifici dà origine a modelli organizzativi diversi. Ma va anche detto che questi modelli spesso ignorano molti dei principi e delle finalità dell'educazione multilingue ed interculturale.

Per questo le indicazioni che seguono si focalizzano su casi prototipici che si presentano con frequenza variabile nella maggior parte dei sistemi scolastici e che si prestano particolarmente bene a delineare uno scenario:

1. introduzione di una lingua straniera nella scuola primaria e di una seconda lingua straniera nella scuola secondaria (ISCED 1 e ISCED 2);
2. insegnamento delle lingue a livello secondario professionale (corso breve) (ISCED 3);
3. insegnamento delle lingue regionali (e minoritarie) (ISCED da 0 a 3);
4. insegnamento bilingue (ISCED da 0 a 3)⁶³.

Nella presentazione di ciascuno di questi casi non saranno riprese le esperienze indicate in 3.2. che devono essere necessariamente incluse in ogni scenario curricolare, anche se con equilibri, combinazioni e sequenze che possono variare.

In tutti i casi prototipici che abbiamo scelto, alcune misure sono già state introdotte. Tuttavia queste potrebbero non essere del tutto soddisfacenti. Altre opzioni, più performanti e più coerenti con i principi dell'educazione plurilingue e interculturale, sono possibili. Gli scenari descritti di seguito cercano di illustrare queste possibili alternative.

⁶³ Cfr. per ISCED www.coe.int/lang / CITE www.coe.int/lang/fr. Vedi anche Appendice IV.

Una avvertenza è qui tuttavia indispensabile. Ogni scenario non può essere coerente e valido se non in un determinato contesto. Il numero di scenari possibili è infinito ed il loro orientamento è dettato da un numero infinito di variabili che derivano dalla peculiarità di ciascun contesto. Ciò significa che gli scenari qui abbozzati non hanno alcun valore di riferimento e non possono essere applicati a situazioni ben definite e specifiche. Si tratta di esercizi di simulazione che ci permettono di visualizzare *in vitro* la gamma delle possibili scelte che si possono effettuare *in vivo* nel prendere decisioni politiche sulla progettazione di curricula di studio per le varie forme di educazione plurilingue e interculturale.

3.3.1. *Caso prototipico n.1 - Introduzione di una lingua straniera nella scuola primaria e di una seconda lingua straniera nella scuola secondaria (ISCED 1/ CITE 1 e ISCED 2 /CITE 2);*

Questo è il caso più comune nei sistemi scolastici europei. Alla base vi è la scelta di scaglionare l'insegnamento di due lingue straniere, introducendo la prima a livello primario (ISCED 1) e la seconda a livello secondario (ISCED 2). Ad eccezione dei paesi di lingua inglese, la prima lingua straniera è di solito l'inglese e la seconda il tedesco o il francese, lo spagnolo o il russo. Queste scelte, predominanti nei diversi sistemi scolastici, hanno inevitabilmente degli effetti sulla organizzazione dei curricula.

In molti dei contesti in cui è adottato questo modello si registrano alcune caratteristiche ricorrenti, ovvero:

- effetti plafond e una efficienza decrescente dei corsi della prima lingua straniera;
- una minore attenzione e una sottovalutazione della seconda lingua straniera (mentre i risultati attesi sono generalmente ambiziosi rispetto ai pochi anni e alle poche ore di insegnamento disponibili e la conseguente concentrazione dei programmi);
- gli apprendimenti linguistici successivi o paralleli non sono messi in relazione tra loro.

La creazione di uno scenario per la progettazione di un curriculum potrebbe prevedere:

- per la prima lingua straniera: sia una diversificazione dei metodi di insegnamento (forme di insegnamento bilingue, un apprendimento più riflessivo, l'accesso ai mezzi di comunicazione di massa) sia una interruzione del suo insegnamento una volta che un certo livello sia stato raggiunto e testato, con risorse trasferite a vantaggio dell'insegnamento di una seconda o anche di una terza lingua straniera;
- per la seconda lingua straniera: in ogni caso, un riconoscimento e una validazione delle competenze acquisite applicando, ad esempio, i descrittori del QCER;
- in una prospettiva di apertura: un approccio alla prima lingua straniera orientato all'acquisizione di conoscenze e abilità trasferibili nell'apprendimento della seconda lingua straniera ed un insegnamento di quest'ultima che valorizzi le competenze acquisite nella prima lingua straniera;
- ai livelli ISCED 1 e 2: un collegamento tra l'apprendimento della/e lingua/e straniera/e e il lavoro nella e sulla lingua di scolarizzazione.

Il profilo dell'apprendente previsto per la fine degli studi dovrebbe indicare le competenze da acquisire in modo solido e ragionevolmente equilibrato nella lingua di

scolarizzazione per tutte le attività linguistiche, le competenze da acquisire in modo asimmetrico nelle due lingue straniere e, per ciascuna di queste, le competenze di ricezione e di produzione orale da un lato e di produzione scritta dall'altro. L'attività linguistica di mediazione dovrebbe essere esplicitamente inclusa e intesa come un'area dove, nel contesto di un insegnamento/apprendimento linguistico globale, interagiscono i vari apprendimenti relativi alla competenza plurilingue ed interculturale.

3.3.1.1. Scenario di base e commenti per il caso prototipico n. 1

CASO PROTOTIPICO 1 - Introduzione di una lingua straniera in ISCED 1 /CITE 1 e di una seconda lingua straniera in ISCED 2 /CITE 2	
	SCENARIO DI BASE – Diversificazione graduale delle lingue e progressiva introduzione del loro utilizzo nel curricolo complessivo
Caratteristiche generali	La prima lingua straniera, affine o meno alla lingua di scolarizzazione, è introdotta molto presto nella scuola. Fin dall'inizio viene favorita l'apertura verso altre lingue e culture. La seconda lingua straniera, introdotta all'inizio di ISCED 2, può essere una lingua non affine alla prima. Gli obiettivi e le modalità di insegnamento della seconda lingua straniera si distinguono in parte da quelle della prima lingua straniera, potendosi avvalere di quanto acquisito in quest'ultima. Tra le lingue straniere e la lingua di scolarizzazione vengono stabilite trasversalità e convergenze. Una terza lingua straniera viene introdotta a livello ISCED 3, ma con differenti modalità di apprendimento. La presenza delle lingue straniere si estende e il loro uso diventa normale nell'insegnamento delle varie discipline scolastiche. Si rinforza e si diversifica, a seconda delle lingue e degli indirizzi scolastici, l'accesso ad usi comunicativi, cognitivi ed estetici extrascolastici delle lingue. Le competenze coinvolte nella mediazione tra le lingue, tra le lingue e le conoscenze ed anche tra le culture vengono sempre più esercitate. In tutte le fasi della scolarizzazione, le dimensioni (inter)culturali sono attivate in relazione con le lingue e con le altre discipline. Nel corso della loro carriera scolastica tutti gli alunni hanno accesso, in un modo o nell'altro, a tutte le esperienze di apprendimento elencate al punto 3.2.
ISCED 0 CITE 0	Finalità e modalità Nella maggior parte dei paesi europei questo primo livello di scolarizzazione (non sempre generalizzato) costituisce, dopo il contributo eventuale del nido d'infanzia, un primo spazio di socializzazione in cui vengono a contatto, gli uni con gli altri, bambini di origini diverse tanto socioculturali che linguistiche. Può essere caratterizzato dal dover soddisfare le seguenti condizioni: - accogliere, prendere in considerazione e valorizzare i repertori linguistici, eventualmente plurilingui, dei bambini nelle loro manifestazioni spontanee; fare in modo che questa diversità sia

	considerata da tutti i bambini come normale ed ordinaria; - esporre i bambini alla lingua di scolarizzazione in uso, come pratica del tutto normale dell'insegnante e degli altri attori istituzionali della scuola, sotto molteplici forme: interazione con i bambini, consegne e consigli per lo svolgimento di attività, lettura ad alta voce di testi, ecc. Lo statuto della lingua di scolarizzazione è chiaramente stabilito, ma la sua attuazione passa attraverso una diversità di generi discorsivi e di norme sociolinguistiche variabili (a seconda delle attività, ad esempio, relative al prendere la parola e all'ascolto). L'esposizione alle forme corrette ed alle norme grammaticali avviene sulla base di questa pratica quotidiana dell'insegnante, dell'ascolto e della memorizzazione di canzoni, di poesie e della semplice nuova formulazione delle produzioni "difettose" dei bambini; - fare un uso appropriato dei giochi di parole basati, ad esempio, sui suoni, l'immaginazione e la creatività lessicale (filastrocche, conte, ecc.) Altre lingue (in particolare quelle parlate da alcuni bambini) possono far parte di questo processo; - avviare i bambini alla scrittura che, oltre all'addestramento gestuale, il controllo del movimento e delle proporzioni, serve anche a sensibilizzarli all'esistenza dei vari modi di scrivere e di trasmettere significati attraverso i segni, portando la loro attenzione sulla calligrafia; - valorizzare la diversità culturale, sfruttando le risorse della classe stessa, quelle dell'ambiente scolastico, quelle delle storie raccontate, dei canti, delle feste e delle produzioni dei bambini, di decorazioni e poster. Non con il ricorso all'esotismo o al folclore, ma contando sulle dimensioni multiculturali dell'ambiente sociale: presentare come normale e quotidiana esperienza la diversità culturale; - nei casi in cui, a questo livello, l'insegnamento di una lingua straniera faccia già parte del programma, attenersi ad un approccio ludico, ad un'esposizione motivante, senza insistere su apprendimenti funzionali. In sintesi gli obiettivi di ISCED 0 sono: accogliere la pluralità linguistica, aprire le menti dei bambini alla diversità culturale, stabilire lo statuto della lingua di scolarizzazione e familiarizzare i bambini alle sue convenzioni più comuni, aiutandoli a padroneggiare e a sviluppare il suo potenziale in modo informale e con l'aiuto di esposizioni e attività diversificate.
ISCED 1 CITE 1	Finalità e modalità Per quanto concerne la lingua di scolarizzazione, le culture educative possono variare sensibilmente a seconda dello statuto della lingua in questione, della sua complessità grammaticale, dalle sue caratteristiche formali, del suo grado di standardizzazione, dell'esistenza di varietà regionali, ecc. La prima lingua straniera, introdotta a diversi livelli di età degli apprendenti e in tempi che variano da paese a paese (in Europa si tratta, il più delle volte, dell'inglese), viene generalmente insegnata seguendo un approccio di tipo comunicativo. È pratica diffusa che un obiettivo sia definito sulla base del livello da raggiungere entro la fine di ISCED 1, ad esempio, facendo

	riferimento a quanto indicato per il livello A1 dal QCER. Tenendo conto delle caratteristiche abbastanza generali di ISCED 1 e come estensione dei punti indicati in 3.2.2 sono o possono essere previsti gli orientamenti seguenti: - stabilire collegamenti tra il lavoro in e sulla lingua di scolarizzazione e l'apprendimento della lingua straniera, secondo diverse modalità: ▪ ricorrere puntualmente ad elementi appresi nella lingua straniera (ad esempio, espressioni di indirizzo, di saluto, di benvenuto o di cortesia); introdurre nuovi elementi in altre aree del curriculum generale (corso di educazione fisica o altri corsi, consegne in classe, ecc.) e, viceversa, non impedire di ricorrere alla lingua di scolarizzazione nelle sequenze attribuite alla lingua straniera; ▪ stabilire confronti di vario tipo tra la lingua di scolarizzazione e la lingua straniera (su aspetti linguistici, sociolinguistici e culturali); proporre semplici attività di riflessione in modo da suscitare attenzione per la lingua straniera senza formalizzarne l'apprendimento e senza creare o rafforzare stereotipi; adottare piuttosto un approccio che crei curiosità e interesse per le lingue e le culture facendo riferimento a qualsiasi esperienza gli alunni possano avere di altre lingue e culture; ▪ utilizzare il lavoro svolto nelle e su entrambe le lingue (e forse anche i contatti con altre lingue presenti nella scuola) per rendere gli apprendenti consapevoli della relatività di certe norme linguistiche incoraggiandoli, in questo modo, a cominciare a guardare oltre la propria prima lingua (che questa sia o non sia la lingua di scolarizzazione) e ad avere una visione più generale dei fenomeni linguistici; - sensibilizzare gli apprendenti all'esistenza di usi sociali della lingua straniera fuori dalla classe. Questo non è affatto difficile con l'inglese, ma l'ambiente urbano, i media, internet, alcuni genitori, ecc, possono essere altrettante risorse da esplorare ed essere uno stimolo, in relazione agli usi della lingua straniera (qualunque essa sia), per attività nella (e a vantaggio della) lingua di scolarizzazione; - prendere in considerazione (e sfruttare) le pratiche linguistiche "devianti", "non corrette" degli allievi per farne soprattutto emergere le regolarità linguistiche, l'efficacia pragmatica, la creatività, ma anche la non correttezza e l'inadeguatezza rispetto all'uso della lingua richiesto dalla scuola che ha proprie norme e che privilegia specifiche modalità di costruzione delle conoscenze. E non per opporre la lingua della scuola agli usi stigmatizzati come linguisticamente inappropriati e inaccettabili, ma per rendere esplicite le varietà, le continuità, le possibili riformulazioni linguistiche in un senso e nell'altro, con una duplice finalità: ▪ da una parte "de-canonizzare" la lingua della scuola sottolineando sia i modi in cui si diversifica al suo interno sia le relazioni di coerenza che essa stabilisce con i suoi (o alcuni) usi "esterni"; ▪ dall'altra utilizzare questa diversificazione e queste relazioni di coerenza per aiutare gli studenti a meglio apprendere e padroneggiare la lingua di scolarizzazione; - se la prima lingua straniera è affine alla lingua di scolarizzazione si può fare in modo di introdurre una qualche forma di sensibilizzazione o di
--	---

	apprendimento iniziale (alcune nozioni di base) di una lingua non affine, “distante” (che può essere anche di grande diffusione) in vista non tanto di un suo uso, ma dello sviluppo della consapevolezza contrastiva e metalinguistica dell'apprendente come parte integrante della sua formazione linguistica generale; - se la prima lingua straniera è una lingua affine alla lingua di scolarizzazione si possono predisporre momenti di riflessione e attività pratiche sulle possibilità e strategie di intercomprensione tra le due lingue; - se la lingua straniera usa lo stesso sistema grafico della lingua di scolarizzazione si può fare in modo di introdurre rapidamente le sue forme scritte e di determinare in quale misura è possibile procedere alla lettura nelle due lingue.
ISCED 2 CITE 2	Finalità e modalità Nella maggior parte dei sistemi di istruzione questo è un ciclo di studi particolarmente delicato in quanto costituisce un percorso che conclude la scolarità obbligatoria; per alcuni allievi esso rappresenta la fine della loro esperienza scolastica, per altri la transizione verso un ulteriore più lungo percorso di studio. A tutti gli allievi deve essere offerta la possibilità: - di sviluppare la loro competenza plurilingue e interculturale, possibilità data dalla rimozione delle barriere tra le lingue; - di apprendere le lingue con modalità e approcci relativamente differenziati; - di cogliere le opportunità date dalla presenza di molte lingue differenti fuori della scuola. Le caratteristiche salienti dell'approccio da adottare in questa fase includono quanto segue: - l'apprendimento della seconda lingua straniera dispone di un numero di ore almeno equivalente a quello della prima lingua straniera; - per l'apprendimento della seconda lingua straniera non vanno necessariamente adottate procedure analoghe a quelle impiegate per l'apprendimento della prima. Maggiore spazio può essere dato allo sviluppo di determinate competenze (ad esempio, la lettura); - l'insegnamento/apprendimento della seconda lingua straniera deve avvenire in continuità con le competenze e le conoscenze acquisite al livello ISCED 1, ma anche qui gli approcci e le procedure di insegnamento possono cambiare proponendo attività e modalità di lavoro più differenziate, sviluppando maggiormente la competenza metalinguistica e metacognitiva dell'apprendente attraverso una più approfondita riflessione sulla lingua e sul processo di apprendimento linguistico, sviluppando ulteriormente l'autonomia nell'apprendimento facendo riflettere l'allievo sulle sue modalità di apprendimento e sulle sue strategie di comprensione e di produzione orale e scritta e di autovalutazione; - l'apprendente usa forme di portfolio per registrare i suoi progressi e per documentare e conservare i lavori realizzati nell'una e nell'altra

	lingua (o anche nella lingua di scolarizzazione), per riflettere sulla sua biografia linguistica e sul suo percorso (in divenire) di apprendimento plurilingue; - l'uso di un tale portfolio, sotto la guida dei diversi insegnanti di lingua, contribuisce anche a rendere consapevoli gli apprendenti dei punti di contatto esistenti o potenziali e delle differenze riscontrate tra le lingue, tra le culture e tra i modi di apprenderele; - la prima lingua straniera (e anche la seconda) viene utilizzata, almeno occasionalmente, nell'insegnamento/apprendimento di discipline non linguistiche e/o in progetti pluridisciplinari; - gli allievi possono essere coinvolti in scambi e progetti internazionali (in particolare a distanza e virtuali) e a corrispondere in rete con stranieri nell'una e nell'altra lingua straniera. Queste iniziative vanno attentamente pianificate, implementate e monitorate per assicurare che le lingue straniere apprese (non solo la prima) e la lingua di scolarizzazione siano usate per affrontare temi che possano sollevare domande, ricerche, discussioni, interventi di carattere interculturale. Questo tipo di attività di scambio cooperativo richiede forme di mediazione (inter)linguistica. Lingue non insegnate, ma presenti nella scuola e parlate da alcuni allievi e dalle loro famiglie, possono trovare accoglienza ed essere usate in dinamiche di questo tipo; - la lingua di scolarizzazione insegnata come materia fornisce strumenti e approcci che possono essere utilizzati anche nell'apprendimento delle lingue straniere: classificazione dei generi di discorso (compresi quelli utilizzati al di fuori della scuola), analisi e critica letteraria, analisi critica dei media, strumenti euristici per la descrizione e l'analisi della lingua. Tutti questi contributi sono ugualmente validi per le lingue straniere che a loro volta concorrono al loro arricchimento. Questa circolazione nei due sensi favorisce l'apprendimento e alimenta la riflessione contrastiva.
ISCED 3 CITE 3	Finalità e modalità A livello ISCED 3 esiste, a seconda dei vari indirizzi di studio, una grande diversità di percorsi e di programmi. La varietà delle opzioni disponibili impedisce ogni possibile generalizzazione. È tuttavia possibile, in continuità con le indicazioni fornite in 3.2. e con gli orientamenti dati per il livello ISCED 2, prendere in considerazione, per tutte le diverse alternative, le seguenti finalità: - aprire l'insegnamento/apprendimento delle lingue ai loro usi esterni alla scuola e dare agli allievi strumenti, metodi e strategie per trarre il massimo vantaggio dalla ricchezza delle risorse per l'apprendimento che si trovano nei contesti extrascolastici: mass media, mobilità effettiva e virtuale, ecc.; - in questa prospettiva, non attenersi, anche per la seconda lingua straniera ed una possibile terza lingua straniera, agli usi comunicativi ordinari, ma coltivare le altre funzioni delle lingue: accesso alle conoscenze, creatività estetica; - continuare a sviluppare le capacità di mediazione (riformulazione di testi e discorsi da una lingua all'altra, traduzione intra e interlinguistica,

	passaggio da una genere discorsivo ad un altro, ecc.) in modo che l'uso e la messa in atto del repertorio plurilingue e dei diversi registri discorsivi diventino sempre più "spontanei"; la lingua di scolarizzazione svolge un ruolo importante nell'esercizio di tali competenze e ne trae a sua volta beneficio; - in breve: rendere "normale", nei contesti scolastici, il ricorso frequente ai molteplici usi delle lingue si iscrive in un progetto di formazione continua lungo tutto l'arco della vita; - riconoscere e valorizzare le competenze acquisite, non soltanto nella lingua di scolarizzazione e nella prima lingua straniera e non soltanto a livello di padronanza comunicativa della singola lingua, ma anche in termini di capacità di mediazione, di competenze cosiddette parziali e di profili plurilingui effettivamente raggiunti. In relazione a queste finalità, gli approcci e le modalità di insegnamento/apprendimento sono e devono essere evidentemente diverse: - per quanto riguarda gli spazi e le forme di lavoro: classe, centro risorse, biblioteca, casa; attività guidata, autonoma, lavoro individuale o di gruppo, in presenza o a distanza; - per quanto riguarda i metodi e i sussidi didattici: continuo variare dei percorsi e delle attività proposte (evitare di seguire il ritmo e la routine di gran parte dei moduli e delle unità didattiche standardizzate); - una maggiore varietà nei metodi di insegnamento delle lingue offerte al livello ISCED 3 e nell'insegnamento di ciascuna di esse (per evitare i pericoli dell'effetto plafond e per arricchire la cultura di apprendimento): strategie di intercomprensione, sequenze di insegnamento bilingue in immersione parziale o con alternanza tra le lingue; - prevedere momenti di "interlingua" da destinare alla riflessione su metodi, stili e forme di apprendimento per rendere più facile i transfer tra le diverse esperienze di apprendimento: aiutare gli allievi a diventare apprendenti esperti (anche attraverso l'uso di portfolio e di vari tipi di documentazione).
--	---

Commenti e osservazioni

Questo scenario presenta considerevoli divergenze rispetto alla maggioranza delle situazioni prevalenti nei sistemi scolastici europei, rispetto alle quali questo scenario detto "di base" ha buone probabilità di sembrare eccessivamente ambizioso, sia per quanto riguarda il livello che si presuppone gli allievi debbano raggiungere (in particolare nelle proposte per i livelli ISCED 2 e ISCED 3) sia per quanto riguarda gli aspetti organizzativi e il ruolo degli insegnanti. Inoltre, come è stato osservato per tutti gli scenari descritti in questo capitolo, le indicazioni date più sopra restano inevitabilmente incomplete ed insufficientemente concrete. Esse devono necessariamente essere completate, semplificate, concretizzate in funzione delle condizioni, dei vincoli e delle possibilità locali e, soprattutto, del rilievo dato alle finalità prese in considerazione in questo o quel contesto.

Questo primo scenario è fortemente centrato sulla formazione plurilingue e interculturale. I capitoli 1 e 2 hanno definito in modo chiaro i concetti e gli argomenti ai quali esso si richiama e hanno anche messo in evidenza le aree e percorsi di convergenza che possono essere utilizzati come base per la progettazione di curricula plurilingui. Non vi è infatti ragione di separare il caso prototipico 1 (e lo scenario di base ad esso associato) da quanto indicato in questi capitoli. Inoltre, questo primo caso risulta un po' "speciale" dal momento che è considerato essere (con molteplici varianti) il più comune nei vari contesti europei. In questo senso, costituisce una sorta di sfondo su cui si profilano e si distinguono i casi prototipici che verranno sviluppati più avanti. Al contrario, questo caso 1 non è mai "puro" ed è, a seconda dei contesti, influenzato in misura maggiore o minore da parte degli altri casi prototipici.

Questo capitolo 3 può essere perciò usato per:

- individuare il caso prototipico che sembra più adeguato ad una data situazione (3.3.); analizzare gli scenari suggeriti per questo caso con riferimento, in primo luogo e necessariamente, alla dimensione esperienziale di ogni curriculum (cfr. 3.2.) e, in secondo luogo, con un maggiore grado di opzionalità, agli scenari correlati agli altri casi prototipici;
- prendere in considerazione i possibili tipi di organizzazione intracurricolare (cfr. 3.4.) suscettibili di interessare il contesto in questione.

Ovviamente, questo è un processo complesso in quanto il percorso dalla teoria alla pratica non è mai lineare⁶⁴.

Per i tre casi prototipici presentati più avanti saranno proposti due differenti scenari entrambi orientati, come il primo caso prototipico, all'educazione plurilingue e interculturale, ma che si distinguono per il grado di integrazione degli insegnamenti delle e nelle lingue che essi descrivono:

- il primo scenario si basa essenzialmente sulle sinergie che devono essere progressivamente stabilite tra gli insegnamenti di lingue diverse;
- il secondo si basa più in generale sulla dinamica complessiva del curriculum.

3.3.2. Caso prototipico n. 2 – Insegnamento delle lingue a livello di scuola secondaria professionale, corso breve (ISCED 3 / CITE 3)

I curricula per i corsi brevi di formazione professionale secondaria spesso differiscono da quelli degli altri percorsi di istruzione per:

- una minore attenzione a certi aspetti dell'insegnamento della lingua di scolarizzazione per quanto riguarda, in particolare, gli approcci motivazionali alla lettura e alla letteratura, per altro necessari per la formazione continua lungo tutto l'arco della vita, e lo sviluppo delle competenze relative all'ascolto e al parlato⁶⁵,

⁶⁴ Inoltre, va ricordato che questo documento è provvisorio e aperto ai commenti e alle osservazioni dei suoi utenti.

⁶⁵ Che nei curricula vi sia una scarsa attenzione alle competenze orali e ai generi discorsivi specifici dell'orale è, d'altra parte, un rimprovero che, in generale, è possibile estendere ad un buon numero di curricula scolastici.

- comprese quelle richieste dai generi discorsivi formali (indispensabili nella vita adulta) e professionali (utili nelle professioni che saranno poi esercitate);
- una più limitata offerta delle lingue straniere e/o l'assegnazione di un minor numero di ore dedicate al loro insegnamento;
 - una insufficiente considerazione, quale che sia la lingua di scolarizzazione o la lingua straniera insegnata, dei requisiti linguistici specifici di ogni cultura professionale e indispensabili all'esercizio della professione;
 - una distinzione, una separazione tra le materie di cultura generale (comprese le lingue) e le materie professionali, quando invece il loro collegamento potrebbe essere utile all'apprendimento in generale e, soprattutto, contribuire a creare una vera cultura professionale e, all'interno di questa, delle competenze professionali;
 - l'assenza di una integrazione degli aspetti interculturali che, come abbiamo già visto, fanno parte essi stessi delle competenze professionali necessarie, tra le altre, per affrontare situazioni di mobilità nel lavoro.

Queste tendenze possono essere viste come sintomo di un problema più generale, legato alla percezione che si può avere della formazione professionale, dei suoi utenti e delle sue caratteristiche. In alcuni sistemi scolastici la scelta di alcuni tipi di percorsi di formazione professionale è infatti, più che il frutto di una scelta personale fatta sulla base delle capacità e delle aspirazioni degli apprendenti, una opzione di ripiego legata al fallimento scolastico o ai modesti risultati ottenuti nei cicli scolastici precedenti.

La situazione dell'insegnamento delle lingue è per diversi aspetti paradossale perché questi apprendenti – talvolta meno attrezzati di altri – sono destinati, prima dei loro coetanei, ad entrare precocemente in un mercato del lavoro complesso, competitivo e orientato alla mobilità e dove le competenze linguistiche stanno diventando sempre più importanti ed essenziali. Da qui la necessità di insegnare loro di più, più velocemente e in modo più differenziato e, in particolare, di dare loro una formazione linguistica sia globale che, nelle diverse lingue, specifica: requisito fondamentale, questo, per la loro vita adulta e per il loro futuro professionale.

Le carenze nell'insegnamento delle lingue (e dei domini a cui sono associate) privano gli studenti dei corsi professionali brevi dei mezzi necessari allo sviluppo personale e degli strumenti in grado di facilitare la loro formazione permanente.

Queste due dimensioni – formativa e professionale – dell'insegnamento delle lingue devono andare di pari passo e dettare scelte educative e didattiche che siano adeguate agli studenti di queste scuole, coerenti con i loro bisogni professionali e rispondenti ai principi di una educazione linguistica globale fondata su valori.

Gli scenari curriculari per questo tipo di formazione dovrebbero mirare a:

- cercare i mezzi per ri-motivare gli apprendenti all'apprendimento delle lingue e, in particolare, della lingua di scolarizzazione. Può risultare necessario lavorare sull'identità, talvolta “ferita” di questi apprendenti, far crescere, attraverso la relazione e il dialogo educativo, una solida fiducia nelle loro doti e capacità e infondere loro l'orgoglio della professione che apprendono e sottolineare che, attraverso questa professione, entrano a far parte di una comunità di pratiche, anche

linguistiche, discorsive e culturali, di cui occorre mostrare loro tutta la dignità e l'utilità per e nella società;

- sottolineare la rilevanza professionale e pratica dell'insegnamento delle lingue i cui metodi e obiettivi devono essere definiti in funzione delle esigenze professionali e occupazionali degli apprendenti, con l'aiuto di referenziali che mettano in relazione, nel modo più preciso possibile, le competenze professionali con le competenze linguistiche da queste richieste;
- evitare due opposti pericoli che si possono correre in questo contesto: quello di una iperprofessionalizzazione degli insegnamenti linguistici nel loro insieme e quello di un insegnamento "standard" delle lingue (soprattutto, ma non esclusivamente, straniera) che non andrebbe incontro né alle motivazioni né alle pressanti necessità di questo pubblico di studenti.

3.3.2.1. *Scenari per il caso prototipico 2*

CASO PROTOTIPICO 2 – Insegnamento delle lingue a livello di scuola secondaria professionale, corso breve⁶⁶	
	SCENARIO 1 – Costruire una competenza plurilingue e interculturale nell'ambito di una cultura professionale
Caratteristiche generali	Questo primo scenario propone un'articolazione forte della dimensione linguistica in tutte le lingue insegnate relativamente sia agli aspetti della formazione generale della persona che a quelli della cultura professionale che si sta costruendo attraverso le discipline che caratterizzano i vari indirizzi.
ISCED 3 CITE 3	Finalità Nella lingua di scolarizzazione, le competenze linguistiche – in quanto parte integrante della cultura professionale – sono definite in base ai referenziali delle competenze professionali specifiche per ogni indirizzo formativo. Questo orientamento, valido anche per le due lingue straniere, ma in modo variabile a seconda del carico orario globale assegnato a ciascuna, tiene conto anche degli aspetti legati alla mobilità ed alla diversità delle culture professionali negli altri paesi, in un'ottica interculturale⁶⁷. Nell'insegnamento di tutte le lingue, la motivazione alla lettura di testi letterari e della stampa va considerata come mezzo di formazione continua, lungo tutto il corso della vita: si tratta perciò di una abilità

⁶⁶ Lo scenario qui descritto presuppone che gli apprendenti abbiano già acquisito delle competenze più o meno avanzate in una prima lingua straniera e che posseggano anche alcuni rudimenti di una seconda lingua straniera. Per questo caso prototipico, il secondo scenario implica una messa in atto del primo che costituisce una sorta di "scenario di base".

⁶⁷ Nel Regno Unito sono stati elaborati degli standard per la competenza interculturale in contesti professionali, cfr. <http://www.cilt.org.uk> → home page → standards and qualifications → UK occupational standards. Vedi anche: <http://www.incaproject.org.uk>

	particolarmente importante per questo genere di studenti. L'attenzione alla scelta di opere che soddisfino le necessità e gli interessi degli studenti e quelli che la scuola sa indurre diventa così determinante, come lo sviluppo di strategie efficaci di lettura. Il profilo generale delle competenze che la scuola assicura agli studenti nelle tre lingue comprende: - nella lingua di scolarizzazione, il livello di competenza indispensabile per gestire nel miglior modo possibile la loro vita di adulti ed agire come professionisti competenti, anche sul piano linguistico; - competenze differenziate ed eterogenee nelle due lingue straniere e, all'interno di ciascuna, rispetto alle attività linguistiche, in relazione anche al settore professionale; - una certificazione ed un riconoscimento, validi per l'entrata nel mondo del lavoro, delle competenze acquisite nelle lingue straniere; - un peso diverso da dare alle abilità orali e alle abilità scritte nelle varie lingue secondo i diversi indirizzi professionali. Sebbene la produzione orale sia generalmente da privilegiare rispetto alla produzione scritta, questa deve, tuttavia, essere approfondita per i generi discorsivi indispensabili all'esercizio della professione; - un grado di specializzazione nelle lingue orientato ad un determinato indirizzo professionale che lasci però aperta la possibilità di riqualificazioni; - l'acquisizione di una cultura dell'apprendimento, cioè della capacità di utilizzare le risorse disponibili per l'apprendimento esterne alla scuola e della capacità di apprendere ad apprendere che favorisce i processi autonomi e responsabili di appropriazione della conoscenza (<i>empowerment</i>); - le conoscenze e la flessibilità interculturale come utili e vantaggiose risorse per entrare nel mondo del lavoro e per lavorare in un ambiente internazionale e/o interculturale⁶⁸.
	Modalità Per consolidare e sviluppare ulteriormente le competenze comunicative, diverse modalità e diversi approcci di insegnamento/apprendimento sono possibili a seconda delle possibilità e delle opzioni della scuola e degli studenti, per esempio: - la didattica per progetti fortemente correlata ai progetti di vita e professionali degli apprendenti; - simulazioni globali che possono consentire di creare ambienti virtuali abbastanza vicini alle future situazioni di lavoro; - scambi virtuali e/o reali con scuole e istituti professionali dei paesi delle lingue studiate o di altri paesi, le tre lingue potendo a turno fungere da mezzo di comunicazione; - nel quadro di questi scambi, la proposta di attività di riflessione interculturale per mezzo di strumenti quali l'<i>Autobiografia degli incontri interculturali</i>.

⁶⁸ Molte imprese sono interculturali di fatto a causa della loro dimensione internazionale. E ciò riguarda anche i diplomati delle scuole ed istituti professionali.

	L'insegnamento della lingua di scolarizzazione, della prima e della seconda lingua straniera avviene in modo coordinato riguardo a: - la presa in considerazione della variabilità delle lingue e delle loro varietà, anche quelle relative al repertorio degli studenti; - la sensibilizzazione alle varietà utilizzate dagli studenti, tramite opere (scritte, orali, video,...) che ne fanno uso a fini letterari ed artistici; - l'ampliamento del repertorio degli studenti verso i generi più formali dell'orale e dello scritto, in relazione anche con la loro futura professione; - lo sviluppo di strategie atte a conservare e consolidare la padronanza delle lingue che conoscono meglio e a trasferire conoscenze e capacità da una lingua all'altra; - un equilibrio tra attività comunicative ed attività (meta)riflessive; la selezione delle attività più adeguate a stimolare lo sviluppo (meta) linguistico e (meta) culturale degli apprendenti. In aree rilevanti per le future professioni degli studenti, gli insegnanti delle varie lingue lavorano in modo coordinato e complementare tra loro e con gli insegnanti delle discipline professionalizzanti, dividendosi i compiti al fine di: - rendere gli studenti consapevoli dell'importanza che le dimensioni linguistiche e discorsive avranno per e nel loro futuro professionale; - rendere gli studenti consapevoli dell'importanza della dimensione interculturale per il loro futuro professionale che potrebbe richiedere una mobilità in ambito internazionale; - usare, analizzare e far produrre in modo sistematico, nelle tre lingue, generi discorsivi relativi all'indirizzo professionale, in armonia con i curricula disciplinari.
--	---

CASO PROTOTIPICO 2 – Insegnamento delle lingue a livello di scuola secondaria professionale, corso breve ⁶⁹	
	SCENARIO 2 – Gestire un repertorio di risorse linguistiche e culturali per entrare nel mondo del lavoro
Caratteristiche generali	Questo secondo scenario include il primo e ne rappresenta lo sviluppo nella direzione di una maggiore integrazione di alcuni aspetti dell'educazione multilingue ed interculturale, in particolare per quanto riguarda lo sviluppo riflessivo di un articolato ed ampio repertorio di risorse linguistiche e culturali. La lingua di scolarizzazione vi svolge un ruolo determinante.
ISCED 3 CITE 3	Finalità Di fronte ad apprendenti spesso insicuri che a scuola parlano a volte

⁶⁹ Questo caso riguarda in modo particolare gli apprendenti che provengono da ambienti svantaggiati o che parlano una lingua regionale, minoritaria o una lingua di migrazione.

	varietà di lingua che non hanno legittimità a scuola e che sono per questo stigmatizzate, la finalità prioritaria da raggiungere, in questo tipo di indirizzi formativi, consiste nel consolidare l'immagine e la stima di sé degli studenti e, in misura maggiore, la loro identità. Questo lavoro di rafforzamento passa – soprattutto ed in gran parte – attraverso la lingua. Oltre che soddisfare le finalità e gli obiettivi indicati nel primo scenario, l'insegnamento delle lingue in questo scenario si propone di: - dare agli apprendenti libertà e sicurezze linguistiche ed interculturali; - insegnare agli apprendenti a gestire il loro repertorio plurilingue e pluriculturale e le loro conoscenze interculturali tramite strategie adeguate, tra cui il transfer; - favorire la presa di coscienza e lo sviluppo autonomo di questo repertorio da parte degli apprendenti; - permettere la sperimentazione e l'analisi della diversità e dell'alterità in un ambiente di lavoro sia nel proprio paese che all'estero. Il profilo finale previsto da questo scenario si differenzia dal primo più che per le competenze per: - una maggiore e più profonda consapevolezza (<i>awareness</i>) della potenzialità del repertorio plurilingue e pluriculturale individuale; - un maggiore sviluppo della competenza strategica, - la capacità di utilizzare le lingue in una più ampia gamma di domini; - una maggiore competenza interculturale.
	Modalità Per ciò che riguarda la didattica, questo scenario prevede: - di considerare le diverse professioni come contesto per: ▪ una riflessione “meta” di tipo discorsivo, pragmatico e sociolinguistico che abbia lo scopo di rendere gli studenti consapevoli di questioni e problemi linguistici a livello individuale, sociale e professionale; ▪ lo sviluppo di una visione critica e consapevole dei rapporti di forza che problemi di natura linguistica possono generare nella società; ▪ attività di mediazione linguistica, ricorrenti nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue straniere, che permettano di passare facilmente da un genere discorsivo ad un altro (da una discussione nel corso di una riunione di lavoro alla redazione di un resoconto di questa stessa riunione; da una relazione nel corso di una riunione sindacale all'elaborazione di un comunicato stampa; dal resoconto in una lingua ad un riassunto in un'altra, ecc.) e di mediazione interculturale (risoluzione di conflitti, chiarimento, esplicitazione di riferimenti etici diversi, ecc.) La scuola sollecita la motivazione degli studenti all'apprendimento autonomo delle lingue offrendo diverse possibilità e opportunità, ad esempio: - progetti internazionali legati all'ambito professionale da realizzare utilizzando tutte le lingue del repertorio e diversi media; - preparazione e monitoraggio (preparazione dei contatti, redazione di

	e-mail, contatti telefonici, negoziazione del programma, resoconto, ecc.) di tirocini di apprendistato, di durata variabile a scelta degli studenti, da svolgere in imprese di paesi dove le lingue straniere insegnate sono parlate o in altri paesi in cui le diverse lingue possono essere usate, a turno, come lingua di comunicazione (periodo di immersione linguistica, culturale e professionale). Più che un semplice coordinamento, questo scenario prevede un vero e proprio insegnamento integrato delle tre lingue e delle discipline professionalizzanti con il risultato che tutti questi insegnamenti si fondono e si rafforzano l'un l'altro attraverso: - un coordinamento e una integrazione tra le lingue per quanto riguarda: ▪ gli obiettivi, alcuni dei quali sono condivisi, mentre altri sono specifici per ognuna delle tre lingue; ▪ il tipo di <i>literacy</i> da sviluppare e gli approcci da privilegiare per questa categoria di studenti; ▪ il tipo di (meta)riflessione sulle lingue e sulle culture da condurre in relazione con questa categoria di apprendenti e alla cultura professionale da sviluppare. - una articolazione tra le lingue e le specifiche materie professionalizzate per quanto riguarda: ▪ la dimensione linguistica e discorsiva legata all'esercizio delle professioni; ▪ gli aspetti (inter)culturali legati alla cultura della professione; ▪ lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento (apprendere ad apprendere); ▪ la presenza di rappresentanti di diverse culture in uno stesso luogo di lavoro.
--	---

3.3.3. Caso prototipico n. 3 – Insegnamento delle lingue regionali (e minoritarie)⁷⁰ (da ISCED 0 a ISCED 3 /CITE 0 – CITE 3)

Per descrivere le caratteristiche del contesto e costruire degli “scenari curricolari” ad esso pertinenti, occorre distinguere tra le lingue regionali:

- le lingue di tradizione senza relazione di parentela con la lingua maggioritaria, come, ad esempio, il basco in Spagna ed in Francia, l'irlandese, il gaelico, il gallese in Gran Bretagna;
- le “grandi” lingue aventi una relazione di parentela con la lingua maggioritaria dello Stato, ad esempio il catalano in Spagna;
- le lingue aventi una relazione di parentela ed anche di “collateralità”⁷¹ con la lingua maggioritaria dello Stato, ad esempio, l'occitano in Francia;

⁷⁰ Alcune di queste idee e suggerimenti sono tratte dal progetto *Minority languages, collateral languages and bi-/plurilingual education - Interlinguistic Competences and Intercomprehension* EBP-ICI dell'ECML (<http://ebp-ici.ecml.at>). Versione in lingua francese: *Langues minoritaires, langues collatérales et éducation bi-/plurilingue - Intercompréhension et compétences interlinguistiques* EBP-ICI du CELV (www.ecml.at).

- le lingue aventi una relazione di parentela con grandi lingue di paesi vicini, ad esempio, il sorabo in Germania o ancora il catalano, e il corso e l'alsaziano in Francia;
- lingue considerate ancora come dialetti, ad esempio il piccardo in Francia;
- lingue non territoriali o senza territorio, come quelle delle comunità rom o ebre (romani e yiddish).

Di rado non standardizzate, queste lingue possono anche essere confrontate a standard concorrenti, il che pone una serie di problemi (cfr. ad esempio i casi della Galizia, della Bretagna, dell'Occitania, ecc.). A seconda dei casi, i loro livelli di sviluppo dal punto di vista linguistico o in termini di uso sociale possono più o meno variare, e ciò può avere conseguenze sul loro uso a scuola nell'insegnamento delle altre materie.

A differenza delle lingue minoritarie che possono essere lingue maggioritarie di altri paesi e quindi essere viste con favore dall'opinione pubblica, le lingue regionali possono dover lottare contro pregiudizi negativi (i loro sostenitori sono accusati di "vivere nel passato", la loro utilità nell'apprendimento viene messa in discussione di fronte alle "grandi" lingue di diffusione internazionale,...). Tuttavia, l'opinione pubblica sembra ora più favorevole alle lingue regionali⁷² di quanto non lo fosse nel passato, quando dai loro parlanti venivano usate molto più ampiamente.

In alcuni progetti di "rivitalizzazione" linguistica, queste lingue non sono più veramente parlate dai bambini: in questo caso la scuola non assume soltanto la funzione di valorizzare e di perfezionare una lingua già esistente nel repertorio di che apprende, ma quella – nel senso più pieno – di diffonderla.

Inoltre, due situazioni devono essere tenute in considerazione in modo distinto, quelle:

- dei contesti eterogenei in cui la lingua regionale può coesistere con altre lingue e in cui il numero dei suoi parlanti e/o quello delle richieste dei genitori per il suo insegnamento non giustificano la costituzione di una scuola o di una classe di o in lingua regionale;
- dei contesti più o meno omogenei e monolingui in cui i parlanti la lingua regionale sono maggioritari e le richieste dei genitori per il loro insegnamento sono numerose.

In generale, l'insegnamento delle lingue regionali a scuola non dovrebbe essere appannaggio solamente di coloro che parlano queste lingue, ma far parte dell'educazione linguistica globale di tutti gli apprendenti, poiché sono l'espressione della ricchezza culturale di un paese: in questo senso, testi letterari in queste lingue, con o senza traduzione, a seconda dei casi, dovrebbero trovare posto nei manuali di letteratura, non tanto come testimonianze di un patrimonio del passato o come memoria "delle lingue delle radici", ma come parola viva di parlanti reali che le fanno concretamente esistere. È importante perciò che queste lingue, per tenere il passo con i tempi, non diventino veicoli di chiusure identitarie, ma entrino in una relazione di fecondità reciproca con la

⁷¹ "Una lingua collaterale è una lingua che è minoritaria rispetto ad una lingua che gli è vicina geneticamente, come l'occitano rispetto al francese o lo scozzese rispetto all'inglese". (Cfr. glossario progetto EBP-ICI, www.ebp-ici.ecml.at).

⁷² Dal sondaggio speciale *Eurobarometro* (2006), *Gli europei e le lingue*, risulta che il 63% dei 28.694 intervistati pensa che alle lingue regionali e minoritarie dovrebbe essere dato un maggiore sostegno. (http://ec.europa.eu/education/languages/languages-of-europe/doc137_it.htm)

lingua di scolarizzazione e in una circolazione altrettanto feconda con tutte le lingue nella e per la formazione degli studenti.

Progettare “scenari curriculari” per una educazione plurilingue e interculturale, che rispetti il diritto di tutti ad una educazione di qualità, comporta l'accettazione totale del principio – sostenuto, tra gli altri, dal Consiglio d'Europa – dell'uguale valore di tutte le lingue, indipendentemente dal loro statuto e dal loro peso nella società e nello Stato. Di conseguenza, il ruolo della scuola – nei confronti delle lingue regionali e dei loro parlanti – consiste nell'informare i genitori dei diritti linguistici dei loro figli⁷³ e nel mettere a loro disposizione programmi di insegnamento della o nella loro lingua. Se vincoli di diverso tipo possono spesso ostacolare una piena applicazione dei diritti linguistici dei parlanti le lingue regionali, la scuola, investita del dovere di accoglierle, può trovare modi innovativi e misure adeguate alle sue risorse per promuovere queste lingue ed inserirle nel curriculum. Il principio di base è che nulla di solido può essere costruito nell'ambito dell'educazione plurilingue ed interculturale se le lingue degli apprendenti non sono, in qualche modo, riconosciute, assunte e valorizzate dall'istituzione scolastica.

I cambiamenti nel curriculum da prevedere in funzione di questi “scenari” possono:

- sottolineare il ruolo dell'apprendimento della o nella lingua regionale nell'ampliamento del repertorio plurilingue e pluriculturale individuale: ruolo delle competenze già acquisite in lingua regionale come legame e ponte per gli altri apprendimenti linguistici; ruolo degli aspetti culturali che sono legati alla lingua regionale come punto di partenza per l'apertura ad altre culture; presa di coscienza della variabilità interna come risorsa didattica per comprendere l'evoluzione diacronica delle lingue;
- avviare e sviluppare una riflessione sulla lingua regionale e sulle sue caratteristiche, le sue relazioni di prossimità *vs* distanza con la lingua maggioritaria e le lingue straniere insegnate, la sua dimensione identitaria ed il suo status di lingua di minoranza, per sviluppare una consapevolezza sociolinguistica dei fattori che influenzano le relazioni di forza tra le lingue e atteggiamenti e disposizioni positive che consentano di valorizzare tutte le lingue/culture ed in particolare le lingue/culture che sono sottovalutate e che devono essere salvaguardate.
- sollevare il problema della relazione tra la lingua regionale e la costruzione delle conoscenze disciplinari secondo le specificità di ogni ciclo, definendo, secondo i diversi casi, fino a dove l'opzione dell'insegnamento in lingua regionale deve e può continuare (presenza o meno di lingue adatte a questo scopo *vs* rischio di dispersione delle conoscenze acquisite nel caso in cui il loro uso si concluda improvvisamente; disponibilità di materiali scolastici adeguati).

Infine questi “scenari curriculari” non potranno ignorare le domande fondamentali sollevate dal legame tra la lingua di scolarizzazione e la lingua regionale quando questa sia utilizzata nell'insegnamento di altre materie o discipline.

⁷³ Cfr. *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*: www.coe.int/lang → Platform... → Box “Regional, minority and migration languages”. In lingua francese: *Plateforme de ressources et de référence pour l'éducation plurilingue et interculturelle* (www.coe.int/fr) → « Langues régionales, minoritaires et de la migration.

Un'ultima osservazione relativa alle lingue minoritarie, per le quali nessun scenario sarà d'altra parte presentato, dato che le situazioni sono estremamente variabili e di solito molto "sensibili"⁷⁴: il momento in cui, in alcuni paesi e secondo determinate tradizioni scolastiche, si verifica un passaggio dalla lingua minoritaria alla lingua maggioritaria può essere molto delicato. Questo cambiamento può rappresentare un rischio serio per gli studenti e per il loro successo scolastico se si realizza in modo troppo brusco senza essere preparato da attività di consapevolezza linguistica e di riflessione di tipo "meta" che abbiano sensibilizzato gli studenti alle relazioni tra le due dimensioni della lingua minoritaria come materia e come lingua delle altre materie e li incoraggiamo a trasferire nella lingua maggioritaria conoscenze e competenze acquisite nella lingua minoritaria.

Ad ogni buon conto, altri scenari, in particolare quelli per l'insegnamento bilingue (cfr. 3.3.4.) – e soprattutto lo scenario 2 per i progetti più ambiziosi, finalizzati a rivitalizzare e sviluppare la lingua – potrebbero, con i necessari aggiustamenti, essere adattati ai casi delle lingue sia regionali che minoritarie.

3.3.3.1. Scenari per il caso prototipico 3

CASO PROTOTIPICO 3 – Insegnamento delle lingue regionali ⁷⁵	
	SCENARIO 1 – Valorizzazione della lingua regionale in relazione ad altri repertori linguistici in contesti sociolinguistici eterogenei
Caratteristiche generali	Questo scenario illustra, a titolo esemplificativo, una serie di misure minime da adottare in quei contesti in cui vi è la presenza, più o meno rilevante, di una lingua regionale. Ha due obiettivi: accogliere e valorizzare il repertorio degli apprendenti parlanti una lingua regionale e, nello stesso tempo, fornire a tutti gli studenti un'educazione linguistica globale attraverso la presa di coscienza della ricchezza della pluralità e della diversità linguistica e culturale, allo scopo di favorire atteggiamenti aperti e positivi verso l'alterità.
ISCED 0 CITE 0	Finalità La lingua maggioritaria è la lingua comune che la classe utilizza nelle interazioni e nelle varie attività. L'obiettivo è rafforzare l'identità dei bambini in qualità di parlanti una lingua regionale (e/o altre lingue) e farli riflettere sulla diversità linguistica e culturale includendo sistematicamente la lingua regionale. Il profilo considerato prevede, in particolare, un'apertura alla diversità delle lingue della classe ed una prima sensibilizzazione al fatto che le lingue sono portatrici di valori ed hanno uguale dignità, indipendentemente dal loro status all'interno della comunità.

⁷⁴ Come attestano i rapporti relativi all'attuazione della *Carta delle lingue regionali o minoritarie*: <http://conventions.coe.int/Treaty/Commun/QueVoulezVous.asp?NT=148&CM=1&CL=ITA> e www.coe.int/minlang.

⁷⁵ Il primo scenario, che è oggi il più frequente, potrebbe essere utilizzato in qualunque altro caso prototipico per valorizzare tutte le lingue e le varietà linguistiche presenti nei repertori degli apprendenti.

	Modalità La scuola accoglie il repertorio linguistico di tutti i bambini, incluse le lingue regionali, per: - attività per lo sviluppo della consapevolezza linguistica e culturale; - il contatto diretto – dentro e fuori dalla scuola – con parlanti le lingue presenti nella classe con l'obiettivo di rendere i bambini consapevoli della pluralità delle lingue e delle culture presenti nel loro ambiente; - l'uso, più o meno sistematico, della lingua regionale come sostegno o trampolino per l'acquisizione della lingua di scolarizzazione per gli studenti che la parlano a casa, in analogia con ciò che viene realizzato per le altre lingue dei repertori dei bambini; - attività sistematiche di confronto tra le lingue della classe, ivi compresa la lingua regionale; - la lettura di leggende, racconti, poesie e altri testi letterari che si riferiscono alla lingua e alla cultura regionale e ad altre lingue e culture presenti nella classe, avendo cura di assicurare che questi testi non si limitino a trasmettere una immagine tradizionale, ancorata al passato, e folcloristica della cultura regionale, ma che la presentino in termini moderni affrontando tematiche attuali; - storie e favole raccontate da cantastorie, genitori degli alunni o mediatori che parlano lingue regionali o altre lingue; - manifesti plurilingui nelle aule, tra cui poster o cartelloni in lingua regionale; - l'uso sistematico delle nuove tecnologie in relazione alla lingua regionale e ad altre lingue del repertorio dei bambini; - il ricorso a canzoni, poesie, filastrocche, giochi, ecc. in diverse lingue, tra cui la lingua regionale; - l'uso sporadico o più o meno sistematico della lingua regionale in campi di attività diversi.
ISCED 1 CITE 1	Finalità L'obiettivo è sviluppare, più che le competenze nella lingua regionale, - il mantenimento di un buon livello di riflessione su questa lingua e, più in generale, sui fenomeni linguistici, nel quadro di un'educazione linguistica globale; - il suo uso come ponte per una riflessione linguistica estesa ad altre lingue e come trampolino per l'acquisizione di conoscenze e competenze nella lingua di scolarizzazione e per l'apprendimento della prima lingua straniera; - lo sviluppo di atteggiamenti positivi nei confronti della diversità linguistica (apertura alle lingue ed alle culture, una più sviluppata curiosità nei confronti della diversità linguistica e culturale); - l'acquisizione di strategie di passaggio da una lingua all'altra (disponibilità a correre dei "rischi", flessibilità e facilità nell'uso di strategie comunicative, tra cui l'uso alternato delle lingue).

	In questo scenario il contributo specifico della lingua di scolarizzazione all'educazione plurilingue e interculturale consiste: - in quanto lingua come disciplina, nel sensibilizzare gli apprendenti alla diversità e alla pluralità interna della lingua di scolarizzazione; - in quanto lingua delle altre discipline, nel rendere gli apprendenti consapevoli dei diversi modi in cui essa si realizza nelle diverse aree disciplinari. Viene introdotta una prima lingua straniera.
	Modalità Per quanto riguarda la lingua regionale, sono previsti: - ricorsi specifici all'uso di questa lingua; - poster in classe: tracce scritte, segni e lingue; - qui ancora, attività di sensibilizzazione alle lingue. In occasione dell'introduzione della lingua straniera, il coordinamento tra gli insegnamenti linguistici si basa sulle lingue dei repertori dei bambini (fra cui la lingua regionale) e sulle competenze che essi hanno nella lingua di scolarizzazione. L'approccio si diversifica, a seconda che la prima lingua straniera appartenga: - alla stessa famiglia della lingua di scolarizzazione o di alcune lingue del repertorio dei bambini, tra cui la lingua regionale; - ad un'altra famiglia linguistica. Le scuole possono inoltre predisporre offerte formative alternative: corsi opzionali, periodi di immersione intensiva nella lingua regionale o altre misure equivalenti.
ISCED 2 CITE 2	Finalità La lingua di scolarizzazione è la lingua usata nell'insegnamento delle diverse discipline. La prima lingua straniera continua ad essere insegnata e approfondita, ponendo maggiormente l'accento sulle competenze di comprensione e produzione scritta. Viene introdotta una seconda lingua straniera. Lo sviluppo della competenza di mediazione, delle strategie di soluzione di problemi e di gestione del repertorio plurilingue – accompagnato da una consapevolezza sociolinguistica e socioculturale che riguarda in particolare la lingua regionale e le sue relazioni con le altre lingue – sono le finalità specifiche di questo scenario in questo ciclo scolastico. Gli obiettivi riguardano l'atteggiamento positivo verso le lingue (comprese le lingue regionali) e la loro diversità.
	Modalità Le attività di sensibilizzazione e di apertura alle lingue e alle culture favoriscono lo sviluppo della consapevolezza sociolinguistica, estesa anche alla lingue regionali, attraverso l'approfondimento: - della conoscenza delle famiglie linguistiche; - delle possibili relazioni di parentela e di continuità tra le lingue

	presenti e insegnate a scuola e tra altre lingue; - della variabilità delle lingue e dei fattori che la influenzano; - dello status delle lingue presenti in classe e dei fattori socio-politici che lo determinano. La valutazione riguarda le competenze acquisite nella lingua di scolarizzazione e nella prima e seconda lingua straniera, ma anche le attività di mediazione e, soprattutto, gli atteggiamenti di apertura nei confronti della pluralità linguistica e culturale. Il coordinamento tra gli insegnanti della lingua di scolarizzazione e delle lingue straniere rende possibile la coerenza degli insegnamenti linguistici.
ISCED 3 CITE 3	Finalità Prosegue l'insegnamento via via sempre più approfondito della lingua di scolarizzazione e della prima e seconda lingua straniera. La consapevolezza sociolinguistica aumenta, si diversifica e diventa più complessa grazie ad una riflessione formativa, caratteristica dell'educazione plurilingue e interculturale, che si avvale anche degli apporti delle altre discipline oltre che della lingua regionale.
	Modalità A seconda delle loro risorse, le scuole potrebbero dare agli studenti la possibilità di scegliere tra varie opzioni, ad esempio: - corsi di intercomprensione basati sulla lettura dei testi in lingue affini alla lingua regionale; - soggiorni più o meno lunghi all'estero, anche in contesti in cui si parli una lingua regionale. Le altre discipline (letteratura, storia, geografia, filosofia, letterature comparate, storia dell'arte, economia, diritto, diritti dell'uomo – tra cui quelli linguistici –, diritti delle minoranze, pedagogia, politica linguistica, politiche linguistiche nell'ambito dell'educazione, geografia delle lingue, geo-politica, mercato del lavoro, storia delle civiltà, ecc.) consentono di affrontare la questione della lingua regionale secondo diversi punti di vista disciplinari.

CASO PROTOTIPICO 3 – Insegnamento delle lingue regionali	
	SCENARIO 2 – Uso scolastico delle lingue regionali in un contesto sociolinguistico relativamente omogeneo e monolingue
Caratteristiche generali	Questo scenario ha uno scopo ambizioso in quanto affida alla scuola il compito di conservare e sviluppare la diversità linguistica e culturale attraverso l'insegnamento della e nella lingua regionale. Ciò presuppone una conoscenza approfondita dei diritti linguistici degli apprendenti e un'adesione convinta dei loro genitori e, più in generale, della comunità che parla la lingua regionale. È un esempio, fra altri possibili, di applicazione della <i>Carta europea delle lingue regionali o minoritarie</i> del Consiglio d'Europa per quanto riguarda specificamente il ruolo della scuola nella salvaguardia di queste lingue.

ISCED 0 CITE 0	Finalità La lingua regionale è utilizzata in tutte le attività quotidiane (routine, attività e progetti) realizzate dai bambini sotto la guida dell'insegnante con una particolare attenzione ai suoi aspetti culturali (usi sociali, resoconti, racconti, proverbi, ecc.). La lingua di scolarizzazione è insegnata come materia. Attività di sensibilizzazione e di apertura alle lingue ed alle culture mirano alla presa di coscienza delle relazioni di parentela <i>vs</i> distanza (a seconda delle lingue presenti) tra la lingua regionale e la lingua di scolarizzazione. Il fine è di: - rendere il bambino più sicuro per quanto riguarda la sua identità di parlante una lingua regionale; - consolidare e sviluppare le sue competenze in questa lingua; - estendere il suo repertorio linguistico attraverso l'apprendimento della lingua di scolarizzazione.
	Modalità Parallelamente a quanto contemplato nello scenario 1, si tratta di prevedere l'uso sistematico della lingua regionale in classe e di progettare attività che aiutino gli apprendenti ad acquisire e a sviluppare questa lingua con l'aiuto di materiali adatti alla loro età.
ISCED 1 CITE 1	Finalità La lingua regionale introduce gli allievi nei domini disciplinari tramite attività interattive in classe. Se dispone di un sistema di trascrizione grafica, l'alfabetizzazione può procedere parallelamente nella lingua maggioritaria e nella lingua regionale. Quest'ultima è allora usata anche per apprendere a leggere e a scrivere. Nel corso dei primi anni del ciclo, l'insegnamento della lingua maggioritaria svolge le stesse funzioni e segue gli stessi orientamenti indicati per la lingua di scolarizzazione nello scenario n. 1. Una prima lingua straniera viene introdotta in modo ancora ludico. Lo studio della storia e della geografia aiuta a riflettere sulla relazione tra lingua e potere, lingua e territorio, lingua e mobilità. Il profilo globale mira: - per la lingua regionale: ▪ al raggiungimento di buone competenze di produzione orale e di comprensione orale e scritta; ▪ al raggiungimento di buone competenze di produzione scritta, quando ciò è possibile; ▪ a creare atteggiamenti positivi rispetto alla lingua regionale; ▪ ad acquisire conoscenze culturali approfondite e solide. - per la lingua maggioritaria, grazie al transfer delle conoscenze e delle competenze acquisite nella lingua regionale, allo sviluppo di competenze equivalenti, in tutte le attività linguistiche, a quelle acquisite dagli apprendenti, a seconda degli insegnamenti nella lingua maggioritaria;

	- per la prima lingua straniera, all'acquisizione di competenze ancora iniziali ed asimmetriche, ma solide riguardo al contesto multilingue della classe.
	Modalità L'insegnamento delle tre lingue è coordinato: - come nello scenario 1 le lingue regionali e la lingua maggioritaria si riposizionano in relazione alla prima lingua straniera; - la competenza di mediazione tra la lingua regionale e la lingua della maggioranza si sviluppa gradualmente sotto forma di nuove riformulazioni nelle diverse aree disciplinari; - per sensibilizzare gli allievi all'idea di continuità tra le lingue, delle prime attività d'intercomprensione tra lingue che appartengono alla stessa famiglia linguistica della lingua regionale sono introdotte su temi disciplinari per mezzo di materiali strutturati (ad esempio quelli proposti dal progetto EUROMANIA, cfr. appendice V).
ISCED 2 CITE 2	Finalità La lingua maggioritaria sostituisce la lingua regionale nell'insegnamento e nell'apprendimento delle materie scolastiche. La lingua regionale viene tuttavia ancora usata per aiutare gli alunni nella elaborazione e formulazione di concetti relativi alle varie discipline e nel lavoro di gruppo. La prima lingua straniera viene ulteriormente insegnata. L'educazione plurilingue e interculturale diventa uno degli obiettivi degli insegnamenti di tutte le lingue, al fine di consentire agli apprendenti di muoversi con sicurezza e scioltezza interlinguistica nella gestione dei loro repertori plurilingui.
	Modalità Per quanto riguarda l'uso delle lingue il contratto formativo prevede: - spazi monolingui e spazi con modalità bi- o plurilingue; - in caso di "blocco linguistico", l'alternanza delle lingue in uno dei modi più sopra indicati; - giochi di parole interlinguistici e l'espressione personale in più lingue. Contatti tra scuole inizialmente virtuali, e successivamente, scambi faccia a faccia con studenti di altre lingue regionali affini sviluppano l'intercomprensione e l'interproduzione in interazioni orali sulla base di compiti comuni di realizzare. Gli apporti delle altre discipline contribuiscono a comprendere meglio la storia della lingua regionale, la sua relazione con la lingua maggioritaria e con altre lingue maggioritarie e collaterali della stessa famiglia. Si sviluppa progressivamente la nozione di variazione linguistica. La lingua regionale offre elementi per una prima riflessione sui modi in cui le lingue evolvono e cambiano il loro status; nello steso tempo questa concezione variazionista serve da ponte per l'apprendimento di altre lingue.

ISCED 3 CITE 3	Finalità In questo ciclo, la lingua maggioritaria sostituisce la lingua regionale nella maggior parte dei domini. La lingua regionale è utilizzata: - nello studio delle sue forme letterarie e culturali e dei suoi generi discorsivi più formali; - per l'approfondimento della sua storia linguistica e della sua evoluzione in relazione alla lingua maggioritaria; - per raffronti con altre situazioni simili o diverse; - in situazioni di intercomprensione tra lingue vicine; - nell'apprendimento di alcune discipline. Prosegue l'insegnamento della prima lingua straniera. La riflessione in questo ciclo: - si basa su una più approfondita comparazione tra tutte le lingue del curriculum; - permette di passare dal caso concreto e vissuto dagli studenti a casi più generali e diversi; - sviluppa e affina la consapevolezza sociolinguistica e metalinguistica; fornisce i mezzi per ampliare e avere rappresentazioni più complesse delle lingue. Oltre ai suoi aspetti formativi, questo scenario mira a sostenere la motivazione dell'apprendente nel salvaguardare la sua lingua regionale.
	Modalità A seconda degli indirizzi, lo studio della situazione attuale e della storia della lingua regionale viene svolto secondo assi disciplinari diversi, come previsto nello scenario 1.

3.3.4. Caso prototipico n. 4 – Insegnamento bilingue (ISCED 0 – 3 / CITE 0 – 3)

Questo caso prototipo comprende forme di insegnamento in cui una (o più di una) lingua diversa dalla lingua principale di scolarizzazione viene utilizzata per insegnare le altre discipline e nel quale i domini abituali della lingua come materia si arricchiscono dei contenuti delle altre discipline. Sono così co-presenti (almeno) due lingue di scolarizzazione di cui, generalmente, una è più sviluppata dell'altra⁷⁶.

Le finalità di queste forme d'insegnamento possono differire a seconda dello status delle lingue (straniere, regionali, minoritarie, di migrazione) e variare in termini di:

- progetto educativo globale (migliore apprendimento di una lingua straniera, considerazione degli aspetti formativi di un approccio interculturale alle lingue e alle

⁷⁶ L'indagine Eurydice della Commissione europea, *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa* (2008) http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/095IT.pdf sottolinea che “nella grande maggioranza dei paesi europei, alcune scuole propongono un insegnamento durante il quale gli allievi sono istruiti in almeno due lingue diverse”. Questa situazione “è generalmente presente nella scuola primaria e secondaria generale, ma non è molto diffusa”.

altre materie scolastiche, formazione alla pluralità ed alla diversità delle visioni del mondo, accoglienza e riconoscimento di una lingua regionale o minoritaria o di migrazione che fa parte del repertorio degli studenti);

- progetto specifico riguardante le lingue in questione (apprendimento approfondito di una lingua straniera, valorizzazione e/o salvaguardia di una lingua regionale o minoritaria o di migrazione, rivitalizzazione/conservazione di lingue meno utilizzate, ecc.);
- equilibrio tra i diversi processi di apprendimento (migliore acquisizione linguistica nella lingua più “debole” e/o modalità differenziate e più ricche e articolate di costruzione delle conoscenze disciplinari).

Nel caso dell'insegnamento bilingue, la riflessione sui cambiamenti da apportare ai curricula, riguarda necessariamente:

- la dimensione “lingua come materia” per (almeno) due lingue di scolarizzazione e per (almeno) una lingua straniera;
- la dimensione “lingua delle altre materie” per le lingue di scolarizzazione e, eventualmente, ma in modo meno impegnativo, per la prima lingua straniera;
- la conoscenza delle diverse culture scientifiche che sono alla base delle discipline scolastiche e le loro diverse trasposizioni didattiche secondo le culture scolastiche dei paesi delle lingue insegnate;
- la relazione tra materie scolastiche ed utilità/uso dei loro processi e prodotti al di fuori della scuola;
- le modalità di costruzione delle conoscenze proprie di ogni disciplina in relazione con i processi cognitivi e discorsivi coinvolti;
- i generi discorsivi propri di ogni disciplina e le competenze linguistiche necessarie alla loro comprensione e produzione orale e scritta;
- i generi propriamente scolastici ai quali danno luogo le materie e le culture scolastiche;
- i contenuti delle varie discipline;
- la gestione del contatto fra le lingue e della loro alternanza in vista dello sviluppo della competenza di mediazione;
- l'elaborazione di materiali didattici.

Le modalità con le quali l'insegnamento bilingue viene organizzato dipendono dai mezzi di cui i sistemi educativi dispongono, dalle competenze acquisite e dalla formazione ricevuta dagli insegnanti. Cionondimeno occorre ricordare, quando si pianificano gli scenari curriculari, che l'insegnamento bilingue può assumere forme molto diverse, dalle più ambiziose e, al tempo stesso, più costose alle più modeste e meno costose. Alcuni modelli di questo tipo di insegnamento, molto apprezzati e particolarmente diffusi, possono lasciare pensare, a torto, in una concezione massimalista, che l'insegnamento bilingue sia questione “di tutto o nulla” e che non esistano altri modi, meno costosi ed esigenti, di proporlo.

Tra le possibili forme istituzionali che l'insegnamento bilingue può assumere ritroviamo:

- l'insegnamento in immersione, nella quale tutto l'insegnamento e l'apprendimento – almeno inizialmente o in proporzioni molto elevate – avviene nella seconda lingua di scolarizzazione,
- l'insegnamento bilingue “a doppia immersione” (*two-way bilingual*), che riunisce due gruppi di apprendenti, uno che parla la lingua maggioritaria, l'altro una lingua minoritaria / di immigrazione (per esempio, tedesco e turco in Germania),
- l'insegnamento di una o più discipline in una lingua e di una o di altre discipline nell'altra lingua, con o senza la possibilità, nel corso del tempo, di alternare le due lingue nell'insegnamento della/delle discipline;
- l'insegnamento che utilizza le due lingue alternativamente in una o più discipline;
- un insegnamento linguistico intensivo, nel corso del primo anno, della seconda lingua di scolarizzazione e il suo uso in una o più discipline negli anni seguenti in alternativa o meno con la prima lingua di scolarizzazione;
- forme di *Content Language Integrated Learning* (CLIL) o *Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Etrangère* (EMILE) (apprendimento linguistico integrato a contenuti disciplinari), con attività più o meno numerose e più o meno ampie in lingua straniera in una o più discipline;
- progetti interdisciplinari plurilingui, realizzati utilizzando tutte le lingue insegnate; l'uso di supporti plurilingui in relazione ad una o più discipline nei corsi di lingua e/o nell'insegnamento della o delle discipline coinvolte;
- ecc.

Nella progettazione di un curriculum per l'insegnamento bilingue, particolare attenzione deve essere rivolta a:

- la molteplicità delle situazioni in cui questo tipo d'insegnamento può essere attivato e le loro particolari caratteristiche ed esigenze alle quali è importante che esso venga adattato;
- l'importanza di non concentrarsi esclusivamente sui modelli “ad immersione” più esigenti, che spesso perseguono l'illusorio obiettivo della perfezione in entrambe le lingue, di un bilinguismo idealmente visto come la somma di due monolinguismi;
- la necessità di optare per approcci che abbiano una visione più realistica del bilinguismo, facendo ricorso a strategie più flessibili e variabili come, ad esempio l'alternanza delle lingue;
- il rischio di optare per questo tipo di insegnamento soltanto per la lingua inglese, sulla base del presupposto che meglio la si conosce e la si controlla più si è linguisticamente attrezzati;
- il pericolo di promuovere gli approcci CLIL e EMILE a favore solo delle lingue più diffuse, a scapito del tipo più comune di plurilinguismo rappresentato dai repertori plurilingui degli studenti le cui lingue potrebbero trarre grandi vantaggi da questo genere di approcci.

Nell'ottica del diritto di tutti gli apprendenti ad una educazione plurilingue ed interculturale, lo stabilire dei criteri formali per l'ammissione all'insegnamento bilingue conferisce a quest'ultimo un carattere elitario che si pone in contraddizione con i principi ed i valori raccomandati dal Consiglio d'Europa.

3.3.4.1. Scenari per il caso proto tipico 4

CASO PROTOTIPICO 4 – Insegnamento bilingue ⁷⁷	
	SCENARIO 1 – Insegnamento bilingue nella lingua di scolarizzazione e nelle lingue straniere
Caratteristiche generali	Questo scenario intende presentare, in modo quasi paradossale, un percorso di apprendimento bi-plurilingue che può essere realizzato con costi contenuti, senza la necessità di un' "alta" formazione per tutto o una parte del corpo insegnante e può servire da prima minima base e da fase preparatoria a scenari più ambiziosi (cfr. scenario 2).
ISCED 0 CITE 0	Finalità Una educazione precoce alla pluralità e alla diversità delle lingue è l'obiettivo che viene proposto in questo ciclo riconoscendo e accogliendo i repertori linguistici degli apprendenti. La sola lingua insegnata come materia usata in tutti gli ambiti di attività è la lingua di scolarizzazione.
	Modalità Attività di sensibilizzazione delle lingue sono utilizzate per: - far comprendere, attraverso semplici attività di ascolto e di osservazione, la diversità della lingua di scolarizzazione (accenti, forme di saluto, registri, ecc.); - far (ri)conoscere agli apprendenti, renderli consapevoli e valorizzare la pluralità linguistica e culturale esistente nella classe ed attorno alla classe; - prevedere, quando ciò è possibile, l'uso più o meno specifico delle lingue degli allievi nei vari domini di attività e nelle attività ludiche; - utilizzare cartelloni, poster, ecc. per visualizzare la presenza di queste lingue nella classe; - sensibilizzare i bambini che stanno concludendo il ciclo, con adeguati materiali, già disponibili, all'esistenza di altre lingue a loro sconosciute.
ISCED 1 CITE 1	Finalità Il contributo propedeutico della lingua di scolarizzazione all'insegnamento bilingue consiste, in questo ciclo, nel continuare a prendere in considerazione i repertori degli studenti e nel lavorare sulla loro pluralità arricchendola via via di altre dimensioni (lo scritto e la sua relazione con l'orale, l'uso della lingua nei domini disciplinari con i loro generi discorsivi e le loro lingue specifiche). A partire dal terzo anno, si introduce la prima lingua straniera, insegnata come materia, per arricchire il repertorio linguistico degli allievi tenendo

⁷⁷ I due scenari seguenti tengono conto soltanto della situazione in cui la seconda lingua di scolarizzazione è una lingua straniera.

	conto, ampliandolo e rendendolo più complesso, del lavoro sulla pluralità linguistica iniziato con e nella lingua di scolarizzazione.
	Modalità A partire dal quarto anno, nelle attività sono puntualmente e gradualmente utilizzati documenti scritti ed orali in lingua straniera rappresentativi dei generi discorsivi propri di ogni area disciplinare: - ridondanti, all'inizio, rispetto ai contenuti, perché già noti e acquisiti nella lingua di scolarizzazione; - presentando, successivamente, informazioni nuove la cui comprensione orale/scritta è posta come obiettivo delle attività; - queste informazioni vengono poi sfruttate nella lingua di scolarizzazione; - passando con facilità da documenti nella prima lingua straniera ad altri nella lingua di scolarizzazione e viceversa, aiutando in tal modo gli apprendenti a sviluppare la competenza di mediazione.
ISCED 2 CITE 2	Finalità L'educazione plurilingue ed interculturale riguarda in parte anche il contenuto delle discipline. L'insegnamento della prima lingua straniera, per il quale – nella classe di lingua – si usano anche testi e documenti che presentano contenuti relativi alle diverse discipline, prevede momenti specifici di produzione orale e prove di produzione scritta parallelamente a quanto viene svolto nelle discipline insegnate nella lingua di scolarizzazione. A seconda delle competenze linguistiche nella prima lingua straniera degli insegnanti delle varie discipline, queste attività possono essere svolte anche nel corso delle loro lezioni. L'insegnamento di una seconda lingua straniera è introdotto con le stesse finalità indicate per la prima lingua straniera per il livello ISCED 1.
	Modalità Le dimensioni linguistiche, discorsive e più generalmente semiotiche delle varie discipline sono oggetto di riflessione e di pianificazione comuni tra gli insegnanti delle materie linguistiche e quelli delle altre discipline. Momenti e attività di intercomprensione possono essere organizzate congiuntamente dai docenti di lingua di scolarizzazione e straniera per esercitare gli studenti alla comprensione di lingue tra loro correlate, ed eventualmente, a partire da argomenti di studio, anche alla comprensione dei generi discorsivi utilizzati nelle differenti discipline. La gestione del repertorio plurilingue che gli apprendenti stanno costruendo è sollecitata tramite varie attività che li inducono ad utilizzare le risorse linguistiche e le competenze interlinguistiche di cui dispongono. Quando viene introdotta la seconda lingua straniera, gli insegnanti di lingua lavorano insieme per definire ed elaborare approcci, attività e obiettivi convergenti, benché diversamente dislocati nel tempo.

ISCED 3 CITE 3	Finalità Sono le stesse del livello ISCED 2. Occorre tuttavia tenere conto che la lingua di scolarizzazione e le lingue straniere insegnate come materia in questo ciclo: - si rivolgono a studenti che – a seconda dell’indirizzo professionale – entreranno direttamente nel mondo del lavoro o proseguiranno negli studi; - sono maggiormente centrate sugli aspetti letterari e culturali della loro formazione. Poiché le discipline che caratterizzano ogni indirizzo utilizzano lingue, linguaggi e generi discorsivi molto più specifici e precisi che nei cicli precedenti, l’insegnamento della lingua di scolarizzazione e, almeno in parte, delle due lingue straniere è particolarmente rivolto a: - renderne consapevoli gli apprendenti; - fornire loro i mezzi e il supporto necessari per acquisirli in misura diversa, a seconda delle lingue.
	Modalità Verso la fine del ciclo, la prima lingua straniera potrebbe cessare di essere insegnata per diventare lingua utilizzata nell’insegnamento di una disciplina in alternanza con la lingua di scolarizzazione. Nell’insegnamento della seconda lingua straniera si cominciano ad utilizzare supporti e materiali orali e scritti in questa lingua per le discipline che caratterizzano ogni indirizzo e, quando ciò è possibile, anche nelle lezioni delle altre discipline. La collaborazione tra gli insegnanti di lingua permette di rendere più efficaci i vari insegnamenti, di creare ponti tra le diverse lingue (<i>cross-linking</i>) ed attivare strategie di transfer interlinguistico. Il loro lavoro in comune con gli insegnanti delle altre discipline permette di creare “ponti” didattici tra la dimensione disciplinare che caratterizza ogni indirizzo e la sua componente linguistica. (cfr. anche, per una trattazione più dettagliata di questi aspetti, lo scenario per la formazione professionale breve).

CASO PROTOTIPICO 4 – Insegnamento bilingue ⁷⁸	
	SCENARIO 1 – Insegnamento bilingue con alternanza delle due lingue di scolarizzazione
Caratteristiche generali	Questo scenario, più esigente ed ambizioso del precedente, si fonda sul principio dell’alternanza nell’uso delle lingue e presuppone un impegno

⁷⁸ Questo caso riguarda in modo particolare gli apprendenti che provengono da ambienti svantaggiati o che parlano una lingua regionale, minoritaria o una lingua di migrazione.

	più forte in previsione della formazione degli insegnanti sia di lingua che delle varie discipline. Potrebbe essere introdotto molto gradualmente prendendo come punto di partenza lo scenario 1.
ISCED 0 CITE 0	Finalità Nella scuola dell'infanzia l'apprendimento di due lingue avviene in situazioni in cui i bambini apprendono ad utilizzare le lingue agendo con questa (didattica attiva). Alla fine di questo ciclo, la scuola assicura a tutti i bambini un repertorio formato da almeno due lingue che, insieme, costituiscono le risorse linguistiche necessarie per proseguire nel loro percorso scolastico.
	Modalità La vita della classe, le sue routine ed i suoi giochi, i momenti dei pasti, le attività motorie ed artistiche, il lavoro su domini di attività che implicano la costruzione di concetti: tutto avviene fin dall'inizio alternando le due lingue di scolarizzazione. La progressione delle acquisizioni linguistiche non è simmetrica: la prima lingua di scolarizzazione rimane la lingua forte della maggior parte dei bambini. I criteri in base ai quali proporre l'alternanza delle due lingue sono stabiliti in base allo sviluppo globale dei bambini, al progredire del loro apprendimento e alle necessità dettate dall'interazione.
ISCED 1 CITE 1	Finalità Basandosi sulle acquisizioni precedenti, questo ciclo affronta l'insegnamento della lettura e della scrittura più o meno contemporaneamente in entrambe le lingue. L'insegnamento delle due lingue mira ad assicurare progressi linguistici in entrambe le lingue di scolarizzazione (lingue come materia) e alla costruzione efficace di conoscenze e competenze disciplinari (lingue delle altre discipline) con una progressione delle acquisizioni linguistiche parzialmente concepita in funzione dei generi discorsivi da affrontare nelle diverse aree disciplinari. Fornire occasioni di riflessione collettiva sull'influenza delle culture sulle conoscenze, sui modi in cui sono formulate e sul modo di acquisirle aiuta gli apprendenti a sviluppare competenze interculturali e metacognitive.
	Modalità L'insegnamento delle varie discipline avviene: - alternando le due lingue di scolarizzazione; - facendo svolgere in modo sistematico attività di produzione a volte orale a volte scritta nella seconda lingua di scolarizzazione; - facendo esercitare gli apprendenti la competenza di mediazione attraverso attività di riformulazione nelle due lingue, esigendo precisione e correttezza;

	- con un sostegno più forte da parte dell'insegnante della seconda lingua di scolarizzazione. L'uso alternato di due lingue volto ad acquisire conoscenze disciplinari ed il ricorso a manuali o materiali provenienti da altri paesi pongono gli allievi di fronte a modi diversi di concepire o di esporre eventi o fenomeni. Per assicurare coerenza didattica ed economia cognitiva, le due lingue di scolarizzazione devono: - trattare in modo coerente e convergente, parallelo o sfalsato nel tempo la dimensione "lingua come materia", tenendo conto delle specificità di ogni lingua; - lavorare sui generi di discorso, orali e scritti, relativi ai diversi ambiti disciplinari (affrontati, in alternanza, in una delle due lingue e ripresi, nuovamente elaborati e riutilizzati nell'altra).
ISCED 2 CITE 2	Finalità Le due lingue di scolarizzazione continuano ad essere utilizzate in alternanza nell'insegnamento/apprendimento di tutte le discipline. Una seconda lingua straniera, oltre alle due lingue di scolarizzazione, è introdotta come materia e, eventualmente, in parallelo, come lingua per l'insegnamento parziale di una disciplina. Nelle due lingue di scolarizzazione, tutte le competenze linguistiche sono sollecitate, ma, in questo ciclo, una particolare attenzione viene data alla produzione scritta e alla mediazione linguistica. La seconda lingua di scolarizzazione è progressivamente meno praticata della prima, e più in ricezione che in produzione. Particolare attenzione viene rivolta agli aspetti culturali per rendere gli apprendenti consapevoli delle rappresentazioni che si hanno della diversità culturale e per sviluppare l'educazione interculturale.
	Modalità Per evitare il rischio frequente di un effetto plafond nell'apprendimento della seconda lingua di scolarizzazione, la diversificazione delle esperienze (cfr 3.2.) e la necessità di mantenere viva negli studenti la motivazione a continuare nel suo apprendimento rappresentano una preoccupazione costante. L'uso in alternanza della seconda lingua straniera in una disciplina (che potrebbe cambiare di anno in anno) può servire per rilanciare tale apprendimento. Per quanto riguarda gli aspetti culturali: - vengono approfonditi quelli che sono legati alle discipline ed alle lingue già affrontati nel ciclo precedente; - momenti di discussione facilitano l'osservazione da parte dell'insegnante degli atteggiamenti e delle disposizioni degli apprendenti nei confronti della diversità culturale; - riflessioni individuali (tramite <i>l'Autobiografia degli incontri culturali</i>) e dibattiti in classe formano gli studenti all'educazione interculturale.

ISCED 3 CITE 3	Finalità Le formule fondate sull'alternanza delle lingue sono pensate per favorire la libertà linguistica e la flessibilità cognitiva degli apprendenti. L'insegnamento integrato delle lingue e delle discipline è in sintonia con il progetto professionale e di vita degli studenti e può offrire loro altre occasioni per ampliare il loro repertorio linguistico e culturale. Alla fine del ciclo, gli apprendenti dispongono di buone – o molto buone – basi asimmetriche in tre codici (ed in tre culture) ai fini dell'apprendimento delle discipline e, nei domini disciplinari, una capacità molto flessibile di passaggio da una lingua all'altra. Le capacità e le attività di mediazione vengono considerate come centrali, anche per il proseguimento degli studi all'università: ad esempio, riassumere in una lingua testi relativi ad una data disciplina letti in un'altra lingua.
	Modalità Di anno in anno, vi può essere alternanza delle lingue nell'insegnamento di una stessa disciplina o alternanza delle discipline tra le lingue. L'offerta formativa nelle due lingue si differenzia sulla base dell'orientamento disciplinare di ciascun indirizzo e delle opzioni degli studenti. La scuola mette a loro disposizione, a seconda dei suoi mezzi e delle sue risorse, una o più delle seguenti possibilità: - arricchimento del repertorio: ▪ corsi di lingue classiche; ▪ corsi facoltativi di altre lingue particolarmente importanti per le discipline che caratterizzano i vari indirizzi professionali; ▪ corsi di intercomprensione; - diversificazione delle modalità di formazione: ▪ autoformazione presso un centro di lingua o di documentazione; ▪ soggiorni all'estero; ▪ la possibilità di frequentare una scuola simile in un paese straniero per periodi più o meno lunghi che possono andare fino ad un anno intero.

3.3.5. *Punti comuni nel trattamento dei casi prototipici presi in considerazione*

Gli orientamenti e i contenuti descritti più sopra per ciascuno dei casi prototipici presi in considerazione non sono, naturalmente, né esaurienti né normativi. Presentano tuttavia tratti comuni che caratterizzano l'attuazione dei principi e degli orientamenti dell'educazione plurilingue ed interculturale:

- una concezione olistica che include nella riflessione curricolare le lingue che appartengono ai repertori degli studenti, le lingue del loro ambiente e le lingue insegnate a scuola;

- i diritti linguistici e culturali degli apprendenti – in particolare dei più vulnerabili – con l'obiettivo di dare e garantire a tutti una educazione linguistica equa e di alta qualità;
- una dimensione interculturale che informa ogni insegnamento-apprendimento delle lingue e delle varie discipline per rendere gli allievi capaci di (inter)agire interculturalmente (educazione interculturale);
- la ricerca di sinergie tra gli insegnamenti delle lingue straniere che permettano un apprendimento coerente, economico ed efficace le cui finalità includono, in particolare, lo sviluppo di competenze specifiche, spesso dette “parziali”, e di strategie inter-/translinguistiche;
- l'adozione della prospettiva “lingue nell'educazione, lingue per l'educazione”⁷⁹. Le lingue, quelle presenti nei repertori degli studenti e le lingue usate a scuola (di scolarizzazione, regionali, minoritarie e della migrazione, straniere, ecc.) sono insegnate nella loro dimensione “lingue come materie” con l'obiettivo, da parte della scuola, di farsi carico dell'insieme di queste lingue e di aiutare gli apprendenti nella costruzione del loro repertorio plurilingue;
- l'integrazione delle lingue tra loro quando sono utilizzate come lingue delle altre materie e, nello stesso tempo, la loro integrazione con le altre materie in modo da tenere conto della lingua nella sua funzione di strumento di costruzione delle conoscenze.

3.4. MODALITÀ VARIABILI DI ORGANIZZAZIONE INTRACURRICOLARE

È importante sottolineare che coerenza non significa uniformità delle procedure, delle modalità e dei metodi di lavoro, della distribuzione dei contenuti negli anni di un ciclo scolastico. Le componenti dei diversi corsi di studio possono essere organizzati in modi differenti, ad esempio:

a) *gli obiettivi specifici*

A seconda delle lingue e degli indirizzi, i profili di competenza posti ad obiettivo e suscettibili di certificazione possono differire in misura maggiore o minore non solo per quanto riguarda le competenze comunicative (sviluppo di competenze parziali o da privilegiare, scritte o orali, ricettive o produttive, in questa o quella sfera di attività sociale, ecc.), ma anche per quanto riguarda altre dimensioni (conoscenze culturali, competenze interculturali, analisi di testi letterari) che possono essere valutate in base a criteri diversi rispetto a livelli di riferimento come quelli, ad esempio, del QCER. Questa differenziazione degli obiettivi è ovviamente tale da diversificare il contenuto e le modalità di svolgimento delle attività proposte agli apprendenti.

b) *i tempi e la distribuzione delle ore di insegnamento*

Si è spesso sottolineato che la distribuzione abituale dell'insegnamento delle lingue in alcune ore alla settimana non è la sola possibile e che, a monte ore costante, fasi più

⁷⁹ Cfr. *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education* (www.coe.int/lang) / *Plateforme de ressources et de références pour une éducation plurilingue et interculturelle* (www.coe.int/lang/fr)

intensive potrebbero essere predisposte, seguite o precedute da sequenze più ridotte. Tali dispositivi a geometria variabile esistono per altre materie (in quanto implicano, ad esempio, indagini o raccolte di dati sul campo, progetti pluridisciplinari, ecc.).

c) *un monte ore globale da dedicare alle lingue*

È stata spesso fatta la proposta di una gestione flessibile del monte ore totale che la scuola assegna alle lingue come materie, tanto alle lingue di scolarizzazione quanto alle lingue straniere, regionali e ad altre. In linea di principio, una globalizzazione/condivisione di questo tipo dovrebbe permettere di regolare, nel tempo e in conformità con le opzioni didattiche e le priorità prese in considerazione, la divisione delle ore tra le lingue ed anche programmare momenti in cui tutti gli studenti si riuniscono per le attività di interesse comune e di portata trasversale.

d) *organizzazione modulare*

Con o senza variazioni nella distribuzione oraria, merita di essere presa in considerazione l'idea di moduli dedicati ad uno specifico (sotto)obiettivo e che coinvolgono una o più lingue contemporaneamente. Si può prevedere, ad esempio, un modulo a contenuto prevalentemente culturale all'interno di un programma avente uno scopo più generale; un modulo plurilingue dedicato a rendere consapevoli gli apprendenti dei modi di apprendere e degli stili di apprendimento; un modulo sull'accesso alle risorse in rete o all'analisi di mass media in una lingua straniera con materiali e strumenti in parte sviluppati nella lingua di scolarizzazione o, ancora, un modulo che riguarda le strategie di intercomprensione di lingue più o meno affini, ecc.

e) *apprendimento parallelo o sfalsato nel tempo di lingue differenti*

Due lingue che funzionano in modo simile e condividono alcuni elementi lessicali o, al contrario, che sono molto dissimili tra loro possono, se apprese in parallelo, essere l'occasione per proporre analisi comparative/contrastive in grado di arricchire uno e l'altro dei due processi di apprendimento linguistico. Lingue apprese in un intervallo di tempo diverso offrono comunque, in altri modi e a condizione che apprendenti ed insegnanti ne traggano profitto, l'occasione di mobilitare conoscenze acquisite (linguistiche, didattiche, culturali, strategiche) tali da arricchire non soltanto l'apprendimento della nuova lingua, ma anche quello della prima.

f) *modifiche di prospettiva ed interruzioni*

L'apprendimento della prima lingua straniera introdotta fin dal livello ISCED 1 può avere termine alla fine dell'ISCED 2. La prima lingua straniera può essere usata come lingua d'insegnamento parziale di discipline diverse (EMILE/CLIL) in ISCED 3. Le ore così "guadagnate" possono essere dedicate all'apprendimento di una terza lingua straniera o al consolidamento della seconda lingua straniera. L'introduzione di una terza lingua straniera o un più avanzato apprendimento della prima lingua straniera o della seconda lingua straniera possono anche avvenire in forme di autoformazione assistita, con o senza supporti didattici, in un centro risorse e di documentazione. Queste diversi approcci rientrano in un processo dinamico che può essere visto come un elemento strutturante gli assi portanti di un curriculum: la creazione di un primo portfolio plurilingue, lo sfruttamento delle risorse disponibili a livello locale, lo sviluppo di una cultura dell'apprendimento.

Non c'è bisogno qui di sottolineare che i vari tipi di organizzazione cui abbiamo fatto cenno e che riguardano principalmente la struttura dell'orario, l'uso del tempo e modi di procedere presuppongono, in misura diversa, non solo una stretta collaborazione tra gli insegnanti di lingua, ma anche il coinvolgimento, più o meno diretto, degli insegnanti delle altre discipline e dei dirigenti scolastici.

3.5. LA SITUAZIONE DEGLI STUDENTI IMMIGRATI E DEGLI STUDENTI SOCIALMENTE ED ECONOMICAMENTE SVANTAGGIATI

È inevitabilmente questione delicata isolare particolari gruppi di studenti e ritenere che i loro diritti all'istruzione siano diversi o superiori a quelli di altre componenti della popolazione scolastica. La discriminazione cosiddetta positiva non è ancora bene percepita né accettata. Ma è una responsabilità della scuola tenere conto di disuguaglianze o di circostanze particolari che rendono più difficile per alcuni allievi apprendere con successo. E ciò a causa del loro ambiente, della loro origine, delle loro condizioni di vita, di difficoltà diverse che influiscono sul loro apprendimento e sul loro rendimento.

Per quanto concerne gli aspetti che riguardano il curriculum, considereremo qui solo due gruppi: gli studenti immigrati e/o provenienti da ambienti socialmente ed economicamente svantaggiati⁸⁰.

Esiste un'ampia zona di intersezione tra i due gruppi, dato che la maggior parte delle famiglie immigrate per ragioni economiche vive in ambienti disagiati, ma occorre tuttavia distinguerli, così come dobbiamo presumere che non possano essere analizzati in termini di casi prototipici, in quanto sono coperti, a vari livelli, dai casi descritti in 3.3 e hanno tutti ugualmente diritto alle esperienze indicate al punto 3.2.

3.5.1. *Studenti socio-economicamente svantaggiati*

Gli studenti provenienti da ambienti svantaggiati sono spesso scorrettamente descritti come aventi difficoltà di comunicazione linguistica e risorse linguistiche estremamente povere, limitate a scambi informali tra pari o di routine quotidiana nel contesto familiare. Ma i loro repertori sono ricchi di varietà diverse che la relazione con i mass media tende ad arricchire per ciò che riguarda almeno la comprensione. Le difficoltà di carattere linguistico che questi bambini, adolescenti e giovani incontrano dipendono, inizialmente, dalla differenza tra le loro pratiche linguistiche quotidiane e i generi e le

⁸⁰ Per quanto riguarda i bambini degli immigrati, sono reperibili all'indirizzo un testo introduttivo (*The linguistic and educational integration of children and adolescents from migrant backgrounds*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf). Versione in lingua francese: *Intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration*: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage) e degli studi specifici (http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Publications_EN.asp#P486_25876 e, in lingua francese, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/publications_FR.asp) che contengono tutta una serie di riferimenti e di indicazioni pratiche (di cui un buon numero può essere applicato anche ai bambini provenienti da contesti svantaggiati). Qui, dunque, si prenderanno in considerazione solo gli aspetti curricolari.

norme che sono richieste e usate a scuola e che sono legate a competenze “accademiche” a loro volta in gran parte correlate alla scrittura e cultura scritta⁸¹.

Se la famiglia e l'ambiente abituale di questi giovani non offrono, a differenza di altri ambienti, esperienze e pratiche di *literacy* in gran parte in linea con quelle della scuola (importanza attribuita al libro e alla stampa, valorizzazione della lettura continua di testi lunghi, commento/interpretazione di ciò che è stato letto e non soltanto un breve riscontro, “a caldo”, di ciò che è stato visto e inteso) ed esperienze e pratiche costanti, differenziate ed articolate di produzione orale (spiegare, raccontare, sostenere, discutere, commentare, ecc.), occorre, ad esempio, fare in modo che, fin dalla scuola dell'infanzia (ISCED 0) e come indicato in 3.2., questi bambini vengano esposti a momenti d'ascolto di testi letti – favole, racconti o testi di carattere più informativo su argomenti di loro interesse – e sia insegnato loro ad esprimere verbalmente emozioni, sensazioni ed esperienze⁸².

Inoltre non vi è ragione alcuna di supporre che, per il sostegno e il recupero linguistico di questi bambini e adolescenti, si debba concentrare l'attività didattica sui “fondamentali” (grammatica ed ortografia di base, apprendimento sistematico del lessico). È anche con la lettura e l'analisi dei testi e attraverso forme di produzione scritta ed orale, individuale e/o collettiva che, come per tutti gli utenti delle lingue, le capacità linguistiche si sviluppano, si modificano e si perfezionano.

Attività di questa natura non sono automaticamente utili ed hanno senso e possibilità di aiutare gli allievi soltanto se il loro repertorio linguistico viene preso in considerazione e costituisce una risorsa a cui attingere e da attivare in classe. Ciò presuppone, nell'organizzazione del curriculum, che particolare attenzione sia prestata al rapporto tra varietà/variabilità e norma linguistica e alla diversità intrinseca dei sistemi linguistici, oltre che alla codificazione formale dei loro usi sociali.

3.5.2. *Diversità dei bambini immigrati*

Per quanto riguarda il curriculum, la scolarizzazione dei bambini immigrati non costituisce un caso a parte, in quanto essi non sono un gruppo omogeneo. Occorre infatti ricordare che:

⁸¹ C'è un'altra possibile differenza che dipende più dall'antropologia delle conoscenze scolastiche, ma che vale sia per gli allievi di ambienti svantaggiati che per i migranti e che ha anche implicazioni linguistiche: il loro rapporto ambivalente con le conoscenze acquisite a scuola che possono percepire come estranee e lontane dalle conoscenze acquisite nel loro ambiente più familiare e che essi possono vivere come un elemento che crea una distanza tra loro e la loro famiglia, la loro comunità e la loro cultura. Ciò può generare un rifiuto psicologico, causa fra altre del fallimento scolastico. Da qui l'importanza di tener conto, nel curriculum e nella didattica, della loro conoscenza “primaria”.

⁸² A volte si dà inizialmente importanza, trattandosi di bambini provenienti da ambienti svantaggiati e della loro prima scolarizzazione, ad attività che stimolano la produzione orale spontanea, immediata. Ma va anche sottolineata l'importanza dell'ascolto attento per un certo periodo di tempo, della progressiva familiarizzazione con generi che sollecitano la memoria discorsiva e predispongono processi di comprensione e di analisi che si basano inizialmente su indizi ed elementi testuali e che “staccano” l'ascoltatore dal suo contesto immediato. Questo aiuta i bambini a sviluppare capacità orali nuove, parti integranti e indispensabili degli apprendimenti scolastici, che verranno in seguito ad articolarsi in modo mediato (con nuove riformulazioni, interpretazioni, valutazioni) sulla base di questo approccio alla ricezione di testi diversi.

- i figli di migranti sono di origini geografiche e culturali diverse, con culture educative più o meno distanti di quella del paese dove sono migrati;
- il loro status di migranti può variare considerevolmente: le famiglie di migranti venuti da stati membri dell'Unione Europea non sono nella stessa posizione, ad esempio, degli immigrati clandestini non “regolarizzati” venuti da un paese dell'Africa centrale né in quella dei figli di genitori immigrati che, nati nel paese ospite, ne hanno acquisito la nazionalità o conservano una duplice nazionalità, quella del paese ospite e quella del paese di origine dei genitori⁸³;
- le lingue e le varietà linguistiche che i bambini immigrati parlano nell'ambiente familiare sono più o meno distanti dalla lingua di scolarizzazione del paese d'immigrazione, più o meno riconosciute, più o meno standardizzate, più o meno insegnate, ecc.;
- i rapporti con la scuola e i modi e gradi di *literacy* nella comunità di appartenenza e in ambito familiare possono variare sensibilmente a seconda delle origini culturali e delle pratiche religiose delle famiglie immigrate; il desiderio di conservare e di trasmettere la loro lingua e le loro consuetudini e pratiche culturali, le iniziative associative che vi sono spesso legate possono variare sensibilmente da un gruppo all'altro;
- i figli di migranti recentemente arrivati possono essere scolarizzati nel paese ospite a livelli variabili a seconda della loro età e possono avere più o meno regolarmente frequentato la scuola nel loro paese d'origine;
- il progetto migratorio della famiglia può essere di breve periodo e che un ritorno al paese d'origine è previsto, forse anche per ragioni attinenti alla ulteriore scolarizzazione dei bambini – il che non mancherà di influenzare la loro politica linguistica;
- le modalità di raggruppamento geografico ed in particolare urbano delle popolazioni immigrate variano sensibilmente a seconda dei contesti; in alcuni casi si hanno isole relativamente omogenee di immigrati che hanno la medesima origine e il medesimo background, in altri si hanno quartieri a forte densità immigratoria ma con origini geografiche e culturali molto diverse, in altri ancora gruppi immigrati e gruppi autoctoni convivono in proporzioni variabili; queste differenze hanno implicazioni, per quanto riguarda sia il panorama plurilingue sia le pratiche plurilingui, determinate dalle somiglianze linguistiche e dai contatti fra le lingue, oltre che dai rapporti tra i diversi gruppi;
- la diversità delle situazioni locali è particolarmente evidente nelle scuole, dove le lingue presenti variano molto in numero e tipo, ma che sono per eccellenza spazi potenziali e reali di contatti fra le lingue e di relazioni interculturali;

⁸³ Non si può passare sotto silenzio la situazione dei Rom, distinta da quella dei migranti “ordinari”. Resi sedentari (ma generalmente non o male integrati) in alcuni paesi europei, restano nomadi (o lo ridiventano) in altri (o negli stessi). Queste popolazioni sono oggetto di rifiuto e di esclusione, nonostante le campagne nazionali e soprattutto internazionali che si prefiggono lo scopo di migliorare la loro condizione, in particolare attraverso l'istruzione dei bambini e degli adolescenti. Questa istruzione, ancora aleatoria nella maggior parte dei casi, è ostacolata non soltanto (come si sente, forse, troppo spesso dire) da stili di vita, tradizioni culturali, modelli di conoscenza e modalità di trasmissione tra le generazioni che sono in parte o totalmente in contrasto con la prassi scolastica normale, ma anche per l'ostracismo sociale di cui soffrono le popolazioni rom e per il fatto che molte scuole trattano i loro figli come se fossero portatori di handicap o di deficienze mentali.

- le moderne tecnologie rendono possibili diverse forme di scambio con i paesi d'origine dei bambini o con paesi in cui si parla la loro stessa lingua e che le famiglie e le comunità possono, se lo desiderano, alimentare e mantenere così il contatto con la diversità linguistica e culturale del loro primo ambiente.

Dal punto di vista delle esperienze e delle pratiche linguistiche si può dunque dire che la situazione dei bambini, degli adolescenti e dei giovani scolarizzati provenienti da ambienti di immigrati è molto più diversificata e complessa di quella dei loro coetanei "autoctoni" socio-economicamente svantaggiati, anche se quest'ultimi possono essere in contatto attivo con gli immigrati.

Come spesso viene sottolineato, la situazione dei figli di migranti, lungi dall'essere marginale, riflette una tendenza – l'eterogeneità crescente delle comunità scolastiche e la loro aumentata mobilità – di cui la maggior parte dei sistemi educativi europei deve tenere conto (accoglienza di questa mobilità, ma anche preparazione degli utenti a forme diverse di mobilità).

Iscritti in tale prospettiva, i diritti ad una istruzione e ad una formazione di qualità e le componenti linguistiche di questi diritti comportano, per tutti i bambini scolarizzati nelle società europee contemporanee, che siano o no di recente migrazione, una duplice esigenza che, a prima vista, può sembrare paradossale o contraddittoria:

- da una parte, il diritto ad una educazione che fornisca a ciascun apprendente gli strumenti per il suo successo scolastico e lo prepari a diventare un membro autonomo, responsabile e attivo di una determinata comunità; la padronanza della lingua maggioritaria ufficiale, tanto nelle sue norme e generi scolastici che nelle sue varietà ed usi sociali, è ovviamente determinante;
- dall'altra, il diritto ad una educazione che prepari alla mobilità, ad operare superando le frontiere e a passare in altri ambienti culturali e linguistici e che rispetti e contribuisca a preservare gli apporti esterni che la mobilità introduce nella scuola.

Esigenze, dunque, che possono creare tensioni che solo forme di educazione plurilingue ed interculturale sono in grado di affrontare, evitando di nasconderle, e di gestirle al meglio e di trarne vantaggio.

3.5.3. *Alcune misure specifiche*

Il generale diritto ad una educazione linguistica plurilingue ed interculturale deve essere garantito a tutti i gruppi che frequentano la scuola. Si declina secondo diritti più specifici che non sempre possono essere fra loro compatibili e il cui esercizio dipende dalle politiche di insegnamento delle lingue, esse stesse variabili a seconda dei contesti.

Poiché, in linea di principio, è trasversale e variamente applicata nella pratica, l'educazione plurilingue e interculturale non è né riservata a specifici gruppi di discendenti né caratterizzata da rigide metodologie. È per questo motivo che essa viene descritta in questo capitolo in termini di esperienze di apprendimento alle quali occorre esporre e far partecipare i bambini, gli adolescenti e i giovani scolarizzati.

Per quanto riguarda i curricula, se misure specifiche devono essere prese per i gruppi che presentano una vulnerabilità particolare, queste non possono consistere, tranne che in modo assolutamente transitorio,

- né in forme di isolamento, di compartimentazione, di percorsi speciali, di classi distinte e “a parte”; ma è tuttavia questo che spesso accade per ragioni diverse (habitat, orientamento scolastico, ecc.);
- né in riduzioni dei programmi che, anche se ritenuti “di base” o “fondamentali” priverebbero in modo permanente questi apprendenti di competenze, di conoscenze, di aperture sul mondo che ad altri, al contrario, vengono proposte.

Le misure particolari per gli apprendenti in difficoltà riguardano gli strumenti che il sistema educativo mette a disposizione delle scuole e degli insegnanti: risorse umane, attrezzature, ore supplementari, maggiore sostegno e attenzione personale per gli alunni (insegnamento individualizzato), qualificazione e formazione professionale degli insegnanti, reti di scuole e condivisione delle innovazioni. Sono azioni determinanti sulle quali non è il caso di insistere qui. Eccetto sottolineare che devono essere contestualizzate in modo flessibile, adeguate rispetto all'ambiente della scuola, estese alla comunità da questa servita, collegate con la politica della città o del territorio e che occorre evitare di stigmatizzare le scuole coinvolte e coloro che vi sono scolarizzati.

Nella progettazione dei curricula è soprattutto (ma non esclusivamente) importante, per i bambini migranti e i giovani provenienti da ambienti svantaggiati, che:

- a) siano chiaramente indicate e specificate, in base a precisi criteri e categorie, le diverse competenze, i generi discorsivi, le forme di comunicazione, le norme linguistiche richieste da ciascuna delle discipline scolastiche ad un determinato livello di scolarità in un contesto dato;
- b) siano indicati gli elementi di trasversalità tra le discipline (secondo i criteri e le diverse categorie richiamate in a), in modo che questo aspetto “funzionale” dell'educazione linguistica produca economie di scala e non comporti, cumulativamente, ridondanze, costi aggiuntivi o ripetute penalizzazioni⁸⁴;
- c) gli insegnanti e gli allievi siano consapevoli delle dimensioni linguistiche dell'apprendimento disciplinare e ciò non soltanto per ragioni legate alla correttezza linguistica o alla gestione della comunicazione in classe, ma per il successo stesso della costruzione delle conoscenze e della acquisizione delle competenze;
- d) la scuola renda accessibili a tutti gli allievi gli strumenti e i mezzi necessari per apprendere, per svilupparsi ed affermarsi come attori sociali attraverso, anche, l'estensione ed il perfezionamento del loro repertorio e delle loro capacità linguistiche;

⁸⁴ È, ad esempio, poco economico lavorare, separatamente per ogni disciplina, su tabelle che riportano dati o sulla interpretazione di particolari tipi di rappresentazione semiotica che si ritrovano in più discipline (anche se, va sottolineato, determinate rappresentazioni sono specifiche di una data disciplina). Per quanto riguarda le penalizzazioni, non accade forse di frequente che una stessa insufficienza linguistica (ad esempio, in ortografia o in sintassi) venga sanzionata anche dagli insegnanti di altre discipline, moltiplicando così la sanzione “disciplinare” e aumentando il rischio di insuccesso scolastico di alcuni alunni?

- e) ai bambini, agli adolescenti e ai giovani immigrati sia offerta la possibilità di apprendere (introduzione, mantenimento, sviluppo) la cosiddetta lingua d'origine; questa offerta risponde ad un diritto che copre una serie di cose molto concrete come la conservazione dei legami familiari e i contatti con il paese d'origine e consente di disporre di una ulteriore risorsa per il futuro professionale degli apprendenti; a ciò si aggiungono, per i bambini per i quali questa lingua è la lingua madre, motivi di ordine psicolinguistico che riguardano l'interdipendenza tra il livello di sviluppo della prima lingua e l'acquisizione di una seconda lingua.

Su quest'ultimo punto, la molteplicità delle alternative rende difficile e rischiosa qualsiasi indicazione o raccomandazione più precisa quanto alle modalità con cui la scuola debba affrontare l'inserimento delle lingue d'origine degli apprendenti migranti nel curriculum scolastico (insegnamento formale all'interno o al di fuori dell'orario scolastico, classi di accoglienza, insegnamento parzialmente bilingue, ecc.). Ma le opzioni trasversali minime che si possono prendere in considerazione per qualsiasi contesto sono:

- che queste lingue non passino sotto silenzio e siano ignorate da parte dell'istituzione scolastica;
- che costituiscano una delle risorse a disposizione della scuola per la formazione di tutti gli allievi che accoglie e non un ostacolo al successo dei bambini che le parlano;
- che non si può pregiudicare il progetto di vita e di costruzione personale di questi bambini e adolescenti e che, se il suo primo dovere è di garantire la loro inclusione e le loro possibilità di integrazione scolastica e sociale nella società di accoglienza, la scuola deve anche fare in modo che questo processo non si realizzi a prezzo di una totale e brutale separazione dal loro primo ambiente.

4. CONCLUSIONI

I tre capitoli che compongono questo testo sviluppano, sotto angoli diversi e complementari, le condizioni e le conseguenze pratiche dell'implementazione dell'educazione plurilingue ed interculturale nei curricula. Senza alcuna pretesa di esaustività essi presentano un grande numero di raccomandazioni e di proposte che possono sembrare disegnare un quadro dell'insegnamento delle lingue ben distante dalla realtà dei curricula esistenti, dalle pratiche attuali o dalle rappresentazioni dominanti. Questo non significa, tuttavia, che l'eventuale divario non possa essere colmato o che l'unica scelta possibile sia l'immobilismo.

I temi sviluppati in questi tre capitoli hanno come finalità essenziale quella di definire il più precisamente possibile ciò che si può intendere con educazione plurilingue ed interculturale per facilitare le iniziative prese in questo o quel contesto. Aiutano la scelta degli obiettivi verso i quali può tendere il miglioramento dei curricula esistenti e l'identificazione degli aspetti che questi curricula prendono già in considerazione. Alcune parti del testo forniscono liste per possibili azioni. Non enumerano ovviamente le condizioni indispensabili per apportare cambiamenti nei curricula. La loro funzione è di illustrare, spiegare e rendere credibili finalità e azioni educative che troppe persone potrebbero ancora vedere come facili da accettare in teoria, ma difficili da realizzare nella pratica in un contesto scolastico.

Come più volte ripetuto in questo documento, ripensare il curriculum per tenere meglio conto delle finalità dell'educazione plurilingue ed interculturale non è questione di "tutto o niente", ma richiede più probabilmente un procedere per piccoli passi. È essenziale, da un lato, analizzare il contesto in cui si interviene, le sue necessità, possibilità e limiti che vanno tenuti in considerazione e, dall'altro, la misura in cui il curriculum esistente copre già le componenti dell'educazione plurilingue ed interculturale enunciate in questo documento. Le raccomandazioni formulate e gli approcci suggeriti nel testo possono così essere facilmente utilizzati per identificare i metodi più efficaci per procedere nella direzione dell'educazione plurilingue ed interculturale in quel contesto.

Il testo presente vuole essere uno strumento di riferimento per iniziative non solo a livello nazionale/regionale, locale, ma anche a livello di singola scuola o classe. Dovrà essere completato, per rispondere interamente a questa funzione, da studi di caso e da esempi di esperienze condotte con studenti. *"La piattaforma di risorse e di riferimenti per un'educazione plurilingue ed interculturale"*⁸⁵ sul sito del Consiglio d'Europa ha lo scopo di contribuire in gran parte alla raccolta e allo scambio di queste esperienze.

Alcuni aspetti affrontati in questo documento non hanno potuto essere approfonditi (la formazione degli insegnanti, la valutazione della competenza plurilingue ed interculturale, ecc.). Il lettore potrà fare riferimento, su questa stessa piattaforma, ad una serie di studi satelliti su molti di questi argomenti, il cui contenuto dipende certamente dalla sola responsabilità degli autori ma che approfondiscono l'analisi e le prospettive sulle questioni trattate.

Infine, ricordiamo che un'educazione plurilingue ed interculturale procede parallelamente ad una partecipazione attiva degli apprendenti, con uno sviluppo delle loro capacità di riflessione, della loro attitudine all'autovalutazione e della loro autonomia nell'apprendimento e con una presa di coscienza della realtà e del valore del loro repertorio linguistico. Anche se nel testo si è detto relativamente poco del *Portfolio europeo delle lingue* e dell'*Autobiografia degli incontri interculturali* il loro uso o quello di altri strumenti didattici e formativi dello stesso tipo può utilmente supportare i passi compiuti in questo processo.

⁸⁵http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp e www.coe.int/lang/fr

APPENDICI

APPENDICE I

Elementi per una indagine sulle rappresentazioni sociali delle lingue da tenere presenti nella elaborazione dei curricula

Il protocollo che segue è proposto come base per la conduzione di indagini ad hoc che possono essere adattate a seconda del particolare contesto.

<i>Rilevare come l'opinione pubblica percepisce le diverse lingue e le loro varietà, il plurilinguismo e l'interculturalità</i>	- Quali lingue sono oggetto di una domanda esplicita da parte delle famiglie, degli allievi e dell'opinione pubblica? Per quali finalità? Quali rispondono ad ambizioni sociali? a necessità di riconoscimento e di valorizzazione? a domande culturali? a fenomeni di moda? a tradizioni ben consolidate? - Quali opinioni e quali rappresentazioni vengono espresse: - sulle lingue e varietà presenti nella società, comprese le lingue regionali, minoritarie e di migrazione? - sulla/sulle lingua/e di scolarizzazione? - sulle lingue insegnate a scuola? - sull'educazione plurilingue ed interculturale? - sulla persona bilingue/plurilingue? - sulla presenza di differenti culture? - Quale è l'orientamento delle famiglie che parlano una lingua minoritaria, regionale o di migrazione rispetto all'uso di queste lingue nell'ambiente familiare? E al loro insegnamento a scuola? - ...
<i>Analizzare i bisogni linguistici degli apprendenti</i>	Quali lingue rispondono: - a bisogni formativi dell'individuo e del cittadino? - a bisogni attuali ed alle motivazioni contingenti degli studenti? - ai loro bisogni prevedibili per il futuro? a bisogni specifici e particolari legati a future professioni? - ad eventuali bisogni, al momento imprevedibili, ma che possono costituire delle risorse per il futuro? - ...
<i>Analizzare i bisogni linguistici indotti dal contesto</i>	Quali lingue sarebbero utili per: - la coesione e l'inclusione sociale? - i bisogni della società, dell'economia e del mondo del lavoro? - per le relazioni diplomatiche tra i paesi? - per bisogni di carattere culturale e per lo sviluppo di valori (inter)culturali?
<i>Accertare il grado in cui le politiche internazionali sui diritti linguistici si riflettono nei curricula già esistenti</i>	Quali misure sono state adottate o sono previste per implementare: - la <i>Carta europea delle lingue regionali o minoritarie</i>; - la convenzione quadro del Consiglio d'Europa per la protezione delle minoranze nazionali; - le Raccomandazioni adottate a L'Aia relative ai diritti delle minoranze nazionali in materia di educazione; - la dichiarazione universale dei diritti linguistici (sostenuta dall'Unesco); - Le Raccomandazioni (69) 2, (81) 19, (98) 6 del Comitato dei

	ministri del Consiglio d'Europa agli Stati membri sulle lingue viventi; - il documento di orientamento “sull'integrazione linguistica ed educativa dei bambini ed adolescenti immigrati⁸⁶”; - la raccomandazione n. R (2000) 4 del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa agli stati membri sull'educazione dei figli rom/zingari in Europa; - ...
<i>Analizzare i curricula linguistici in vigore e l'offerta attuale d'insegnamento delle lingue da parte della scuola e di altre istituzioni</i>	Quali sono le lingue offerte dalla scuola con continuità, da ISCED 1 fino a ISCED 3 - lingua/lingue di scolarizzazione: una, due, tre? - lingue straniere: ▪ quante lingue straniere l'apprendente può apprendere? ▪ l'offerta è fortemente differenziata o si riduce a poche lingue? ▪ quali livelli scolastici e quali indirizzi di studio offrono un numero maggiore o minore di lingue? per quali ragioni? - lingue classiche: ▪ quante lingue sono offerte? ▪ per tutti gli apprendenti? ▪ in quale ciclo e indirizzo di studi? - lingue regionali, minoritarie e di migrazione: ▪ sono insegnate come materia e/o come lingua delle altre materie per coloro che le parlano come prima lingua? ▪ se sì, si tratta di una misura transitoria? ▪ se sì, quando il loro insegnamento comincia? fino a quando prosegue? - in quale misura i curricula attuali soddisfanno i bisogni messi di evidenza dall'analisi? quali sono i loro punti forti da conservare e sui quali puntare? quali sono i loro punti deboli e le carenze da colmare gradualmente? - altre istituzioni oltre alla scuola pubblica offrono insegnamenti di lingue? quali? - vi sono aiuti extrascolastici per le lingue regionali, minoritarie e di migrazione? - ...

⁸⁶ *The linguistic and educational integration of children and adolescents from immigrant backgrounds* http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/MigrantChildrenConceptPaper_EN.pdf.

Coopération, gestion et travail en réseau : comment promouvoir l'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp#TopOfPage.

APPENDICE II

Elementi per una indagine sulla situazione linguistica locale

<i>Identificare e descrivere le categorie di apprendenti</i>	<i>Numero e percentuali:</i> - numero totale degli allievi; - degli allievi appartenenti ad una minoranza; - degli allievi di recente immigrazione; - e, fra questi ultimi, degli allievi già scolarizzati e non ancora scolarizzati; - degli allievi che provengono da ambienti svantaggiati; - degli allievi aventi difficoltà legate alle lingue ed al linguaggio; - ... <i>Lingue e competenze linguistiche:</i> - lingue parlate in famiglia (ufficiali o maggioritarie, regionali, minoritarie, di migrazione); - comprese solo nell'ambiente familiare (ufficiali o maggioritarie, regionali, minoritarie, di migrazione); - competenze iniziali nella lingua di scolarizzazione; - competenze iniziali nelle lingue straniere; - lingue "desiderate" da parte degli studenti, le loro motivazioni ad apprendere; - lingue casualmente "incontrate" in soggiorni, vacanze o in altre esperienze; - ... <i>Fattori che possono influire sull'apprendimento delle lingue:</i> - l'età ed il livello di sviluppo cognitivo; - il rapporto con le lingue in relazione all'età, al sesso, all'origine, all'appartenenza socioculturale, ...; - immagini veicolate dalle lingue nei giovani/nella società; - gli stereotipi sulle lingue (lingue facili/semplifici vs difficili/complesse, vs piacevoli /sgradevoli, musicali, rigorose/logiche, ...); - ... <i>Conoscenza di altre culture:</i> - contatti, più o meno frequenti, con persone di altre culture; - turismo; - viaggi nel paese d'origine; - contatti e incontri con genitori emigrati; - lettura di romanzi, di libri o di altri documenti; - servizi e dossier tratti dai mass media (TV, radio, Internet, giornali, riviste, ...); - ...
<i>Specificare il contesto in cui si usano le lingue</i>	- I domini nei quali le lingue sono usate; - le situazioni; - le condizioni e i vincoli.

APPENDICE III

Elementi per l'individuazione delle competenze degli insegnanti per l'attuazione di una educazione plurilingue e interculturale

L'educazione plurilingue e interculturale richiede insegnanti e, in primo luogo, insegnanti di lingua che, oltre alle competenze normalmente richieste per il loro insegnamento abbiano:

un repertorio multilingue e delle competenze linguistiche:

- una competenza comunicativa in una o anche due lingue oltre alla lingua di scolarizzazione che consenta loro di fornire un insegnamento centrato sulla comunicazione e sui contenuti;
- una capacità di riflessione sulle lingue e sullo sviluppo dei repertori plurilingui, ovvero delle competenze metalinguistiche e trasversali che consentano loro di cogliere le relazioni e creare dei ponti tra le lingue e tra le lingue e la lingua di scolarizzazione;
- uno certo grado di competenza nell'ambito del plurilinguismo: sfruttamento delle risorse esistenti, gestione delle situazioni plurilingui, consapevolezza ed uso della variabilità interna delle lingue,...;
- ...

Decisioni da prendere:

- Quale livello di lingua richiedere e garantire agli insegnanti nelle lingue straniere, anche in quelle meno diffuse:
 - per un insegnamento approfondito di una lingua straniera?
 - per sviluppare l'intercomprensione tra lingue di una stessa famiglia?
 - per insegnare contenuti disciplinari in questa lingua? e per utilizzare supporti plurilingui?
- come garantire, controllare e misurare questo livello e quali enti o istituzioni potrebbero essere incaricate di farlo?
- ...

una formazione all'interculturalità e ai suoi valori

- conoscenze sulle relazioni che esistono tra lingue e culture;
- conoscenze, capacità e atteggiamenti relativi al dialogo interculturale;
- una certa esperienza circa le modalità di lavoro in classe sulla interculturalità che non si riduca ad aspetti aneddotici o popolari, ma che attivi negli studenti:
 - la capacità di decentrarsi rispetto al loro punto di vista;
 - la capacità di rispettare e/o assumere il punto di vista dell'altro;
 - l'apertura e la curiosità verso la ricchezza e la diversità delle culture;
 - un atteggiamento positivo e aperto verso le persone portatrici di altre culture;
 - ...

un impegno professionale e responsabile

- una visione appropriata di chi apprende:
 - in quanto attore sociale;
 - in quanto partner informato avente una sua personalità;
 - in quanto soggetto del suo apprendimento;
 - ...

- un atteggiamento etico che implica il saper rispettare e il saper mettere a profitto le conoscenze, i sentimenti e le esperienze di tutti gli apprendenti, in particolare il loro repertorio plurilingue e pluriculturale, indipendentemente dalle loro origini e dalle loro appartenenze;
- assumersi la responsabilità di motivare tutti gli apprendenti allo sviluppo del loro repertorio plurilingue e pluriculturale;
- la consapevolezza del dovere garantire a tutti gli apprendenti il diritto ad una educazione plurilingue ed interculturale come parte integrante di una formazione di qualità; l'impegno a definire percorsi differenziati che permettano ad ogni apprendente di acquisire le competenze-chiave e di raggiungere gli standard prefissati;
- ...

competenze didattiche relative a

- l'integrazione di metodologie per un insegnamento centrato sulla comunicazione, sull'approccio per competenze e sull'approccio azionale;
- le metodologie specificamente legate allo sviluppo del plurilinguismo e dell'interculturalità (EOLE, intercomprensione, ecc.);
- l'insegnamento bilingue;
- le moderne tecniche di valutazione;
- lavorare con un portfolio (per esempio, il Portfolio europeo delle lingue);
- ...

una formazione comune a tutti gli insegnanti (di lingua straniera, della lingua di scolarizzazione, delle altre discipline)

- approfondimento comune della dimensione linguistica e discorsiva delle diverse discipline;
- individuazione delle aree di cooperazione:
 - convergenze;
 - pluralità di approcci e/o approcci parziali;
 - pedagogia degli incontri interculturali;
 - didattica integrata delle lingue;
 - CLIL/EMILE/integrazione tra lingue e contenuti disciplinari;
 - ...
- elaborazione di materiali plurilingui per le discipline;
- scelta di metodologie e di strategie d'insegnamento adeguate;
- sperimentazione in classe in base ad un approccio di ricerca-azione;
- identificazione delle plusvalenze cognitive e linguistiche di un insegnamento integrato di lingue e contenuto disciplinare;
- sviluppo dell'apprendimento autonomo e continuo nell'arco di tutta la vita;
- formazione alla cooperazione, alla interdisciplinarietà;
- ...

Organizzazione dei percorsi di formazione

Tra le seguenti, quali formule di formazione proporre per rispondere ai bisogni e ai vincoli degli insegnanti?

Formule di formazione esterna alla scuola:

- tirocini all'estero, nei paesi della lingua obiettivo;
- corsi locali di formazione;
- formazione a distanza o mista (a distanza ed in presenza);
- partecipazione a progetti internazionali (CELV o altri);
- ...

Formule di formazione a scuola ed in classe:

- progetto di ricerca-azione;
- momenti di osservazione in classe e pratiche di riflessione fuori della classe;
- tirocinio a scuola, in classe;
- ...

APPENDICE IV

Strumenti e risorse per l'elaborazione e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale

Per quanto complesso possa sembrare e qualunque sia il livello a cui si situa, il lavoro di costruzione del curriculum può contare su strumenti e approcci sperimentati a livello europeo. Fatti salvi gli adattamenti che sono sempre necessari, questi possono essere usati e applicati in qualsiasi contesto.

Gli strumenti europei

Diversi strumenti sono stati elaborati, nel corso del tempo, dal Consiglio d'Europa in linea con i suoi principi e valori in materia di protezione dei diritti umani.

Si tratta in particolare di:

- documenti politici in cui sono definiti, per l'area dell'educazione e dell'insegnamento delle lingue, orientamenti che si ispirano a questi principi e valori;
- strumenti più tecnici destinati all'attuazione delle politiche linguistico-educative raccomandate dal Consiglio d'Europa.

Un numero ristretto di documenti e di strumenti è stato selezionato e viene qui presentato. Si tratta di documenti che sembrano particolarmente pertinenti ad una riflessione curricolare sull'educazione plurilingue ed interculturale; molti altri strumenti sono disponibili, in particolare presso l'*European Centre for Modern Languages* (ECML) di Graz, istituzione creata dal Consiglio d'Europa con "la missione di incoraggiare l'eccellenza e l'innovazione nell'insegnamento delle lingue ed aiutare i cittadini europei ad apprendere le lingue in modo più efficace" e la cui ambizione è "fungere da catalizzatore per le riforme dell'insegnamento e dell'apprendimento delle lingue"⁸⁷

Di ogni documento o strumento presentato nelle schede che seguono viene data una breve descrizione, l'indicazione dei destinatari, l'uso che è possibile farne in previsione della costruzione di curricula e, quando sono disponibili, i link ai siti web della Divisione delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, dell'ECML e della Commissione Europea.

Questa presentazione parte dai documenti e dai progetti più generali sulle politiche linguistiche per arrivare successivamente agli strumenti più operativi.

⁸⁷ Cfr. il sito dell'ECML: <http://www.ecml.at/> → About us. / CELV: www.ecml.at → Qui sommes-nous? → Buts. I documenti e gli strumenti dell'ECML sono direttamente accessibili in linea e rappresentano i risultati di progetti realizzati da équipes internazionali: www.ecml.at → Resources / www.ecml.at → Ressources.

LE POLITICHE LINGUISTICO-EDUCATIVE

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>Guide for the development of language education policies in Europe</i> (2007) <i>Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques en Europe</i> e 21 <i>reference studies / études de référence</i> ▲ che contengono elementi d'approfondimento su diverse questioni riguardanti le lingue e le politiche linguistiche (rappresentazioni sociali, ruolo dell'inglese, educazione linguistica, ecc.)	Sottolineando la necessità di elaborare politiche linguistiche educative per lottare contro l'esclusione sociale e rafforzare la cittadinanza democratica in Europa, la guida identifica procedure, metodologie e strumenti per la loro realizzazione in previsione della salvaguardia della diversità linguistica delle società europee e dello sviluppo della competenza plurilingue ed interculturale.	Ogni decisore cui spetta il compito di elaborare le politiche linguistiche educative. <i>Versione integrale:</i> decisori e responsabili educativi nel settore delle lingue. <i>Versione sintetica:</i> decisori impegnati nelle politiche linguistiche educative, ma che non hanno conoscenze specialistiche o di natura tecnica.	Documento quadro di riferimento che fornisce un panorama delle decisioni da adottare nel campo della politica linguistico-educativa. In particolare, l'intera parte III in entrambe le versioni dal titolo “<i>Organisational forms of plurilingual education</i>” / “<i>Formes d'organisation des enseignements et des apprentissages plurilingues</i>” e i due capitoli in cui essa si articola: 5. “<i>The creation of a culture of plurilingualism</i>” / “<i>Créer une culture du plurilinguisme</i>” e 6. “<i>Organising plurilingual education</i>” / “<i>Organiser l'éducation plurilingue</i>” sono ricche di indicazioni molto pratiche, quasi operative, e di suggerimenti per sviluppare e attuare un curriculum plurilingue e interculturale. La guida presenta anche commenti sui testi fondatori del Consiglio d'Europa in materia di plurilinguismo e di politiche linguistiche lingua (par. 2.2.1). Il glossario (appendice 2) della versione integrale definisce i concetti chiave delle politiche linguistico-educative e può essere molto utile per stabilire un linguaggio comune.	<i>Guide and studies</i> www.coe.int/lang → <i>Policy</i> <i>Guide et études :</i> www.coe.int/lang/fr → <i>Instruments politiques</i>

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>Language Education Policy Profiles</i> (2002) <i>Profils de politiques linguistiques éducatives</i>	Si tratta di un processo di riflessione da parte dei rappresentanti degli enti e delle istituzioni interessate (autorità e membri della società civile), sulla loro politica linguistico-educativa, che offre loro l'occasione di procedere ad una auto-valutazione in uno spirito di dialogo con esperti del Consiglio d'Europa. Si tratta di un approccio orientato al futuro che si concentra sui possibili sviluppi della politica linguistica di un paese, una regione o una città; gli esperti del Consiglio d'Europa sono presenti in qualità di catalizzatori di questo processo.	Stati membri del Consiglio d'Europa, regioni, città europee.	Processo utile in qualsiasi momento, ma soprattutto prima di ogni riforma dei curricula linguistici: il profilo aiuta i diversi attori locali a diventare più consapevoli delle caratteristiche del contesto socio-culturale e dell'insegnamento delle lingue, anche a scuola, e incoraggia quindi a prenderle in considerazione.	<i>Profiles :</i> www.coe.int/lang → <i>Policy instruments</i> <i>Profils :</i> www.coe.int/lang/fr → <i>Instruments politiques</i>

LA DIMENSIONE INTERCULTURALE

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>White Paper on Intercultural Dialogue – “Living together as equals in dignity”</i> (2008) <i>Livre blanc sur le dialogue interculturel – « Vivre ensemble dans l'égalité »</i>	Lanciato nel 2008 (anno europeo del dialogo interculturale) dai ministri degli esteri dei 47 Stati membri del Consiglio d'Europa, espone le linee guida per la promozione del dialogo interculturale, del reciproco rispetto e della mutua comprensione, sulla base dei valori fondamentali di quest'organizzazione.	Diversi referenti dei paesi europei: decisori politici ed esperti nel settore della interculturalità	Il libro bianco si rivela di particolare utilità per riflettere, nel corso della elaborazione dei curricula, sugli aspetti interculturali dell'educazione plurilingue ed interculturale. Il libro è “un contributo significativo paneuropeo ad un dibattito internazionale che non cessa di intensificarsi”. Il capitolo 4 “<i>Five policy approaches to the promotion of intercultural dialogue</i>” / “<i>Cinq approches d'action politique pour promouvoir le dialogue interculturel</i>” dedica il paragrafo 4.3. al tema “<i>Learning and teaching intercultural competences</i>” / “<i>Apprendre et enseigner les compétences interculturelles</i>”. Il capitolo 5 “<i>Recommendations and policy orientation for future action: the shared responsibility of the core actors</i>” / “<i>Recommandations et orientations de politique générale pour l'action future : la responsabilité partagée des principaux acteurs</i>” espone dettagliatamente, nel paragrafo 5.3., le raccomandazioni per il “<i>Learning and teaching intercultural competences</i>” / “<i>Apprendre et enseigner les compétences interculturelles</i>”	www.coe.int/dialogue http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/default_FR.asp

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>Autobiography of Intercultural Encounters</i> <i>Autobiographie de rencontres interculturelles</i> (AIE) + diversi documenti di supporto (2009)	L'<i>Autobiografia degli incontri interculturali</i> è stata ideata per dare seguito alle raccomandazioni del libro bianco del Consiglio d'Europa sul dialogo interculturale "<i>Living together as equals in dignity</i>" / "<i>Vivre ensemble dans l'égalité</i>", sezione 5.3. "<i>Learning and teaching intercultural competences</i>" / "<i>Apprendre et enseigner les compétences interculturelles</i>" (paragrafo 152). È un esempio di quegli "[...]strumenti complementari (che) dovrebbero essere sviluppati per incoraggiare gli allievi ad esercitare un giudizio critico ed autonomo e rivolgere uno sguardo critico sulle loro reazioni e sui loro atteggiamenti di fronte ad altre culture" (<i>Ibidem</i>).	Tutti gli apprendenti. Vi sono due versioni della <i>Autobiografia degli incontri interculturali</i>: una versione standard e una versione per gli apprendenti più giovani.	Strumento pensato per un lavoro di riflessione sulle competenze interculturali nel quadro di una educazione plurilingue ed interculturale, propone anche un approccio utile a definire le finalità e gli obiettivi dell'educazione interculturale e la loro valutazione. L'analisi di un evento interculturale vissuto concretamente si realizza attraverso le risposte date ad un questionario che gradualmente portano lo studente a prendere coscienza dei suoi atteggiamenti culturali e ad assumere il punto di vista dell'altro.	www.coe.int/lang → <i>Autobiography of Intercultural Encounters</i> www.coe.int/lang/fr → <i>Autobiographie des rencontres interculturelles</i> Versione in italiano: http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/autobiographytool/IT.asp?

QUADRI DI RIFERIMENTO E REFERENZIALI

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)</i> (2001) <i>Quadro Comune di Riferimento per le lingue.</i> (QCER) RCS, La Nuova Italia-Oxford, Firenze, 2002. <i>Bank of CEFR-related descriptors</i> <i>Banque de descripteurs du CECR</i> <i>Guide for Users</i> <i>Guide pour les utilisateurs</i>	Lo strumento descrive il più completamente possibile: i) tutte le capacità linguistiche; ii) tutte le conoscenze richieste per il loro sviluppo; iii) tutte le situazioni e i domini nei quali si è chiamati ad utilizzare una lingua straniera per comunicare, come attori sociali. Il QCER descrive la conoscenza di una lingua straniera definendo tipi di competenze e sotto-competenze e i relativi descrittori. La padronanza progressiva di ogni competenza è valutata in base ad una scala a 6 livelli (A1, A2, B1, B2, C1 C2). I descrittori del CEFR e altri descrittori correlati sono disponibili in una Banca dei descrittori.	Insegnanti⁸⁸, esaminatori, estensori di curricula, di sillabi e di programmi, autori di manuali e di materiali scolastici, formatori di insegnanti, amministratori, tutti gli attori interessati all'insegnamento delle lingue e alla valutazione delle competenze linguistiche.	È uno strumento di riferimento per la elaborazione di curricula e di sillabi per l'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere e per definire e analizzare obiettivi e metodi. Fornisce inoltre gli strumenti necessari per la valutazione delle competenze linguistiche. I livelli di competenza sono descritti senza riferimento ad alcuna lingua specifica. Il QCER consente di descrivere i profili di competenze degli apprendenti e di armonizzare la loro valutazione. Il testo è importante anche per i principi che vi sono richiamati. Il capitolo 8 - “diversificazione linguistica e curricolo” affronta in particolare questioni curriculari relative all'educazione plurilingue ed interculturale.	CEFR : www.coe.int/lang CECR : www.coe.int/lang/fr Banca dati dei descrittori: www.coe.int/portfolio → Data bank of descriptors Banque de descripteurs : www.coe.int/portfolio/fr → Banque de descripteurs Guida per gli utenti: <i>Guide for Users</i> <i>Guide pour les utilisateurs</i>

⁸⁸ Per un uso del Quadro da parte degli insegnanti, vedi GOULLIER, F. (2006): *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue – Cadre Européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, 128. [Partie 1](#) et [Partie 2](#) (www.coe.int/lang/fr → Publications → Publications traitant du CECR). In lingua inglese: *Council of Europe Tools for Language Teaching – Common Framework of Reference and Portfolios*, (www.coe.int/lang → Resources/Publications → Publications on the CEFR).

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>Illustrations of levels of language proficiency</i> <i>Illustrations des niveaux de compétences en langue</i>	Materiale che illustra i livelli di riferimento del QCER in diverse lingue è disponibile sul sito del Consiglio d'Europa: esempi di produzione orale che illustrano i sei livelli sono disponibili su DVD e online; alcuni esempi di produzione scritta sono disponibili anche online. Item e attività per testare le capacità di comprensione in varie lingue a tutti i sei livelli sono disponibili su CD-ROM.	Professionisti nel campo delle lingue.	Questi materiali consentono di avere un'interpretazione comune dei livelli di riferimento del QCER. Possono essere utilizzati dagli insegnanti di lingue (anche diverse) per definire insieme le competenze linguistiche. Possono servire a creare un linguaggio comune tra gli insegnanti di una stessa scuola e permettere loro di basare le loro valutazioni su criteri comuni.	www.coe.int/lang → CEFR → Illustrations of levels of language proficiency www.coe.int/lang/fr → CECR → Illustration des niveaux de compétences en langue
<i>Framework of Reference for Early Second Language Acquisition</i> <i>Cadre pour l'apprentissage précoce d'une langue seconde</i> con il patrocinio dell'Unione della Lingua Olandese (Nederlandse Taalunie) (2009)	Questo quadro di riferimento per l'apprendimento precoce della lingua seconda riguarda la lingua di scolarizzazione del paese di accoglienza di bambini immigrati in età prescolare, ma i suoi obiettivi sono ugualmente rilevanti per i bambini la cui madre lingua è la stessa della lingua di scolarizzazione.	Insegnanti e dirigenti della scuola dell'infanzia per analizzare il loro insegnamento della lingua e definire una politica linguistica; estensori di materiali; ispettori; formatori di insegnanti; pedagogisti e ricercatori; responsabili delle politiche per la promozione dell'insegnamento delle lingue seconde ed estensori di test.	Questo strumento può risultare utile per costruire il curricolo della lingua di scolarizzazione a livello della scuola dell'infanzia per i bambini immigrati e non. Il Quadro definisce gli obiettivi minimi che stabiliscono ciò che i bambini devono già essere capaci di fare nella lingua di scolarizzazione al momento di entrare alla scuola primaria per evitare il rischio di ritardi scolastici. Lo scopo è cercare di garantire a qualsiasi bambino, prima del suo ingresso nella scuola primaria, gli strumenti per proseguire gli studi con successo.	www.coe.int/lang → Platform of resources for plurilingual and intercultural education → Box <i>Language(s) of schooling</i> www.coe.int/lang/fr → Plateforme de ressources et références pour une éducation plurilingue et interculturelle → boîte <i>Langue(s) de scolarisation</i>

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>A Curriculum Framework for Romani</i>, sviluppato in collaborazione con l'European Roma and Travellers Forum (CFR) (2008) Versioni in inglese e romaní, in attesa di traduzioni da parte degli Stati membri	Il <i>Curriculum Framework for Romani</i> si basa sul QCER e: - copre i primi 4 livelli del QCER (A1, A2, B1, B2), - prende in considerazione 3 gruppi di età: 3-6 anni, 6-10 anni, 10 -14 / 15 anni - affronta 11 temi da sviluppare. La cultura Rom (Romanipen) viene trasversalmente trattata negli 11 temi proposti. Il CFR offre anche liste di controllo per l'autovalutazione. Due modelli di portfolio sono stati sviluppati per la scuola primaria e secondaria. Il CFR è infine corredato da un manuale per gli insegnanti.	Lo stesso che per il QCER (vedi sopra), ma limitatamente alla lingua rom.	Può essere utilizzato per costruire curricula per tre tipi di apprendenti: - quelli per i quali il romaní è anche la lingua di scolarizzazione; - quelli che hanno soltanto una competenza ricettiva del romaní; - quelli per i quali il romaní non è la lingua dell'ambiente familiare.	www.coe.int/lang → Minorities and migrants → Romani → Seminar 2008
<i>Reference Level Descriptions (RLD) for national and regional languages</i> <i>Descriptions des Niveaux de Référence pour les langues nationales / régionales (DNR)</i>	Mentre il QCER non fa riferimento ad alcuna lingua particolare, i DNR rappresentano, dopo i livelli soglia, una nuova generazione di referenziali che, sulla base del QCER, forniscono specifici descrittori e indicazioni lingua per lingua.	Autori di manuali, insegnanti, estensori di curricula o di sillabi e, in generale, qualsiasi utente del QCER.	I DNR sono strumenti molto utili per l'elaborazione di curricula a vari livelli ma anche per la pianificazione delle attività a livello di scuola e di classe. I DNR identificano, infatti, le forme (parole, grammatica...) di una lingua data – nazionale o regionale – sulla base delle diverse competenze definite dal QCER.	www.coe.int/lang → Reference Level Descriptions for national or regional languages Per l'italiano cfr. <i>Profilo della lingua italiana</i>: www.lanuovaitalia.it

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures (FREPA)</i> – ECML <i>Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP)</i> - CELV	Il FREPA/CARAP è uno strumento di riferimento sviluppato nell'ambito del secondo programma a medio termine dell'ECML/CELV, riguardante le conoscenze, gli atteggiamenti e competenze il cui apprendimento può essere facilitato, più o meno esclusivamente, da approcci pluralistici.	Tutti coloro che operano nei sistemi di istruzione e nell'ambito della formazione.	Il FREPA/CARAP può essere utile nello sviluppo di curricula linguistici al fine di: - promuovere progressivamente l'evoluzione dell'acquisizione di atteggiamenti, conoscenze e competenze coinvolte negli approcci pluralistici; - correlare questi approcci tra loro e con l'apprendimento di competenze linguistiche in una lingua specifica con il contributo di materie non linguistiche.	http://carap.ecml.at/ (www.ecml.at) www.ecml.at → Publications et résultats de projets → Résultats 2007 – 2007 → C

VALUTAZIONE, ESAMI E TEST IN LINGUA STRANIERA

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework for Languages</i> (2009) <i>Manuel pour relier les examens de langues au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues</i>	Lo scopo principale di questo manuale è aiutare: - ad applicare procedure trasparenti e concrete al fine di collocare gli esami e i test in relazione al QCER; - analizzarle e valutarle in un processo cumulativo di continuo miglioramento.	I responsabili di esami e test⁸⁹.	Il manuale potrebbe essere utile, tra l'altro, nel momento in cui, dopo avere stabilito i profili di competenze per i livelli-chiave del sistema scolastico a partire dal QCER e dai referenziali, si riflette sui tipi di prove, centralizzate o non, da somministrare agli allievi. In occasione di questa riflessione, l'attenzione dovrà riguardare tutte le lingue insegnate a scuola ed il modo di valutare le competenze specifiche che caratterizzano un'educazione plurilingue ed interculturale.	www.coe.int/lang → Manual for relating Language Examinations to the CEFR. www.coe.int/lang/fr → Manuel pour relier les examens de langues au CECR

⁸⁹ Per una utilizzazione del QCER nelle attività di valutazione a livello di insegnamento cfr. Tagliante C. (2005): *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris, Clé international.

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>Forms for detailed analysis of examinations or tests</i> (2009) <i>Formulaires pour une analyse détaillée d'examens ou tests</i> (2009)	Formulari e tavole per ciascuna delle attività linguistiche comunicative (QCER 4.4.) e per gli aspetti relativi alle competenze linguistico-comunicative (QCER 5.2.). Nella maggior parte dei formulari viene richiesta una descrizione breve dei riferimenti e/o delle motivazioni.	Gli estensori di test e di prove d'esame, gli insegnanti.	Il tipo di analisi proposto può risultare utile nel momento in cui si tratta di verificare la pertinenza delle prove d'esame e dei test e la loro coerenza con i principi adottati nei nuovi curricula. I formulari permettono, infatti, di analizzare in modo dettagliato prove d'esame e test e di rapportarli alle scale del QCER.	www.coe.int/lang → Manual for relating Language Examinations to the CEFR → Forms for detailed analysis of examinations or tests Disponibile solo nella versione in lingua inglese
<i>Reference Supplement to the Manual for relating Language Examinations to the CEFR</i> <i>Supplément de Référence accompagnant le Manuel pour Relier les Examens de langues au CEFR</i>	Accompagna il <i>Manual for relating Language Examinations to the Common European Framework for Languages</i>. Contiene tre principali componenti: considerazioni quantitative e qualitative relative a certificazioni che sono correlate ai livelli e alle indicazioni del QCER e approcci per stabilire norme e criteri comuni (standard)	Gli utenti del Manuale (estensori di prove d'esame o test; insegnanti).	Il suo scopo è quello di fornire agli utenti del Manuale informazioni aggiuntive che li aiutino nel mettere in relazione certificazioni e diplomi al QCER.	www.coe.int/lang → Manual for relating Language Examinations to the CEFR → Reference Supplement to the Manual for relating Language Examinations to the CEFR Disponibile solo nella versione in lingua inglese

AUTOVALUTAZIONE E AUTONOMIA NELL'APPRENDIMENTO

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>European Language Portfolio</i> (ELP⁹⁰) . <i>Portfolio Européen des Langues</i> (PEL)	Il PEL è un documento personale che incoraggia gli studenti ad analizzare, valutare e sviluppare, nel contesto scolastico ed extrascolastico, l'apprendimento delle lingue e loro esperienze culturali.	Apprendenti e i loro insegnanti di lingue. Esistono diverse versioni del PEL adattate al particolare contesto educativo e alla fascia di età degli apprendenti.	Attraverso l'uso delle scale delle competenze, la biografia linguistica e la cartella che raccoglie campioni delle sue produzioni, ogni apprendente può tracciare il suo profilo linguistico e culturale, seguire l'evoluzione del suo apprendimento e riflettere su che cosa e su come ha appreso. I descrittori utilizzati nei Portfolio già elaborati possono fornire utili indicazioni ed orientare il lavoro degli estensori di curricula o syllabi. I percorsi e le procedure di autovalutazione del PEL potrebbero essere proposti come componenti a pieno titolo del processo di valutazione.	www.coe.int/portfolio www.coe.int/portfolio/fr
N.B. Anche 'L'autobiografia degli incontri interculturali' (ARI) (2009) (Cfr. più sopra in "La dimensione interculturale") rientra fra gli strumenti per l'autovalutazione che promuovono lo sviluppo dell'autonomia degli apprendenti.				

⁹⁰ Acronimo in italiano: PEL (Portfolio Europeo delle Lingue). I portfolio italiani accreditati presso il Consiglio d'Europa cfr. http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Accredited_models/Accredited_Models_country_EN.asp#P265_5817. Vedi anche il sito del portfolio europeo delle lingue del Progetto "Scuole in rete per la didattica delle lingue straniere", sostenuto dalla Direzione Regionale Piemontese del Ministero dell'Istruzione e realizzato da una Rete di Scuole Paritarie piemontesi: <http://www.pherkad.net/pel/index.asp>

LA/LE LINGUA/E DI SCOLARIZZAZIONE

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education</i> (2009). <i>Plateforme de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle</i>	Questo è un nuovo strumento che consente agli Stati membri di sviluppare curricula per la/le lingua/e di scolarizzazione e per tutti gli insegnamenti linguistici attingendo all'esperienza e alla competenza dei vari Stati membri. Il concetto di educazione plurilingue e interculturale basato su una visione globale e integrata delle lingue nell'educazione (repertori linguistici e culturali degli apprendenti) e per l'educazione (tutte le lingue sono oggetto di insegnamento e di apprendimento) fornisce un quadro unificante di riflessione e di sviluppo del curriculum.	Tutti coloro che, negli Stati membri del Consiglio d'Europa, hanno, a diverso titolo e livello, responsabilità nella definizione delle politiche linguistiche ed educative e nella elaborazione di curricula che riguardano l'insegnamento di tutte le lingue in e per l'educazione.	La piattaforma propone documenti di riferimento per analizzare e costruire curricula relativi alle lingue insegnate a scuola come: - lingue come materia; - lingue delle altre materie (utilizzate per l'insegnamento delle altre materie). È un dispositivo aperto e dinamico di definizioni, di punti di riferimento, di descrizioni e di descrittori, di studi e di buone pratiche che gli Stati membri sono invitati a consultare e ad utilizzare come elementi che possono sostenere la loro politica di promozione di un accesso equo all'istruzione e alla formazione, in funzione dei bisogni, delle risorse e delle culture educative di ogni specifico contesto.	www.coe.int/lang www.coe.int/lang/fr

INFORMAZIONE E SENSIBILIZZAZIONE DELL'OPINIONE PUBBLICA

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>European Day of Languages</i> (EDL) (2001). <i>La Journée européenne des langues</i> (JEL)	La <i>giornata europea delle lingue</i> è stata dichiarata dal Consiglio d'Europa al termine dell'<i>anno europeo delle lingue</i> (2001) come evento annuale che ha luogo tutti i 26 settembre. Si raccomanda che "il giorno sia organizzato in modo flessibile e decentrato in modo da rispondere ai desideri ed alle risorse degli Stati membri che potrebbero così definire meglio le loro azioni".	Riguarda tutti i cittadini: - il grande pubblico; - le scuole; - i responsabili delle politiche linguistiche ed educative; - il settore del volontariato.	La <i>giornata europea delle lingue</i> è da utilizzare come occasione di formazione e di sensibilizzazione di un ampio pubblico sui temi dell'educazione plurilingue ed interculturale. Gli obiettivi dell'iniziativa sono infatti quelli di: - sensibilizzare l'opinione pubblica all'importanza dell'apprendimento delle lingue e della diversificazione dell'offerta scolastica delle lingue per favorire il plurilinguismo e la comprensione interculturale; - promuovere la ricca diversità culturale e linguistica dell'Europa, che deve essere conservata e coltivata; - incoraggiare l'apprendimento delle lingue lungo tutto l'arco della vita entro ed oltre il contesto scolastico sia durante gli studi sia per necessità professionali, per ragioni di mobilità o semplicemente per il piacere e gli scambi.	www.coe.int//EDL www.coe.int/JEL Giornata europea delle lingue: http://www.coe.int/t/dc/files/events/jel/default_IT.asp

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI DI LINGUA STRANIERA

I capitoli di questo documento hanno già presentato la formazione iniziale e continua degli insegnanti come una dimensione determinante per il successo dell'attuazione di un curriculum per un'educazione plurilingue ed interculturale. Si riuniscono qui i documenti che possono aiutare a condurre una riflessione su questa tematica.

La tavola seguente presenta alcuni strumenti per pensare la formazione degli insegnanti. Alcuni provengono dalla Commissione europea. Vi sono esaminate, benché ancora in modo parziale, le proposte dell'educazione plurilingue ed interculturale del Consiglio d'Europa. Questi documenti costituiscono tuttavia una base indispensabile per riconsiderare la formazione degli insegnanti.

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>The Training of Teachers of a Foreign Language: Developments in Europe - Revised Report August 2002</i> Report to the European Commission - Directorate General for Education and Culture, written by Michael Kelly, Michael Grenfell, Angela Gallagher-Brett, Diana Jones, Laurence	Questo studio: - prende in considerazione la formazione iniziale e continua degli insegnanti di lingua straniera in Europa - riassume gli sviluppi in questo settore negli ultimi anni in 32 paesi, prendendo in considerazione, tra l'altro, i modelli d'insegnamento delle lingue a livello prescolastico, della scolarità obbligatoria e post-obbligatoria; - presenta 15 studi di caso che provengono da diversi paesi sulla formazione degli insegnanti della scuola primaria e della scuola secondaria - formula delle raccomandazioni	Responsabili politici, responsabili della formazione a tutti i livelli (università, istituti di formazione, scuole, associazioni professionali che svolgono attività di formazione, istituzioni con compiti di formazione, ecc.), formatori di insegnanti.	Questo studio, ampio ed approfondito, fornisce numerosi elementi di riflessione e proposte concrete sulla formazione iniziale e continua degli insegnanti.	www.ec.europa.eu/education/languages → Language teaching → European Profile for Language Teacher Education (http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc493_en.pdf) Disponibile solo nella versione in lingua inglese

Richard and Amanda Hilmarsson-Dunn.	sul modo in cui le buone pratiche e l'innovazione potrebbero meglio diffondersi in Europa attraverso tre aree: - costruire un'infrastruttura europea per la formazione degli insegnanti di lingua; - l'insegnante europeo di lingue di domani; - studi da realizzare in futuro. Fornisce un primo esempio di profilo dell'insegnante europeo di lingue del XXI secolo.			
-------------------------------------	--	--	--	--

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>European Profile for Language Teacher Education, a Framework of Reference</i> – Final Report A report to the European Commission Directorate General of Education and Culture – September 2004,	Questo studio europeo, che costituisce la prosecuzione del precedente, analizza i principali elementi della formazione all'insegnamento delle lingue nell'Europa del XXI secolo. Si compone di cinque parti: 1. Contesti per lo sviluppo di un profilo europeo per la formazione degli insegnanti delle lingue straniere. 2. Profilo europeo per la formazione degli insegnanti	Come sopra.	Lo studio può essere utilizzato per stabilire: - la struttura dei programmi di formazione degli insegnanti; - le competenze e le conoscenze fondamentali per l'insegnamento delle lingue; - le strategie e i “saper fare” nell'insegnamento delle lingue; - i valori che questo insegnamento dovrebbe incoraggiare e promuovere.	www.ec.europa.eu/education/languages → Language teaching → European profile for language teacher education www.ec.europa.eu/education/language → Enseigner les langues → Profil européen pour les enseignants de langues étrangères

by Michael Kelly, Michael Grenfell, Rebecca Allan, Christine Kriza and William McEvoy University of Southampton – UK. <u>Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères un cadre de référence - Rapport final</u>	delle lingue straniere - un quadro di riferimento. 3. Sintesi di studi di caso. 4. Sintesi dello studio Delphi. 5. Glossario. Tre allegati presentano nel dettaglio: 1. gli 11 studi di caso realizzati; 2. le linee direttrici per assicurare e rafforzare la qualità della formazione; 3. la metodologia. Il profilo è stato concepito come un quadro di riferimento che potrebbe essere utilizzato come componente essenziale di una “lista di controllo” per tutti i responsabili della formazione linguistica teorica e pratica degli insegnanti. Il profilo si basa su: - ricerche approfondite condotte nell’Unione europea; - i pareri di specialisti; - numerosi studi di caso e propone: - esempi di buone pratiche e una guida pratica d’attuazione.			Il rapporto completo è disponibile in inglese. Una versione parziale è disponibile in francese.
---	---	--	--	--

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference</i> (senza data) di Michael Kelly e Michael Grenfell – University of Southampton. <i>Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères un cadre de référence</i>	Questo documento si basa sulla relazione del 2002 (Cfr. qui sopra) e costituisce una guida completa alla relazione finale del 2004 (Cfr. qui sopra). Descrive ogni elemento del profilo in modo dettagliato e presenta una serie di strategie per la sua applicazione e il suo uso. Propone una “cassetta degli attrezzi” con 40 elementi che possono essere inclusi in un programma di formazione degli insegnanti. Il documento si prefigge lo scopo di: - dotare gli insegnanti di lingue straniere delle competenze e delle conoscenze necessarie all'insegnamento delle lingue oltre che di altre competenze professionali; - migliorare il loro sviluppo della loro professionalità; - migliorare la trasparenza e la trasferibilità delle qualificazioni.	Come sopra.	Come sopra.	www.ec.europa.eu/education/policies/lang

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
<i>European Portfolio for Student Teachers of Languages</i> EPOSTL Uno strumento di riflessione per la formazione iniziale degli insegnanti di lingua. di David Newby, Rebecca Allan, Anne-Brit Fenner, Barry Jones, Hanna Komorowska and Kristine Soghikyan ECML – 2007 <i>Portfolio européen pour les enseignants en langues en formation initiale</i> PEPELF	Il documento contiene: - una introduzione che fornisce una descrizione sommaria dell'EPOSTL/ PEPELF; - un “<i>personal statement</i>” (<i>déclaration personnelle</i>), sezione per aiutare i futuri insegnanti a riflettere su questioni generali relative alla didattica; - una sezione “autovalutazione” composta da 193 descrittori “<i>can do</i>” per facilitare la riflessione e l'autovalutazione da parte degli studenti-insegnanti nella loro formazione iniziale; - un dossier che permette agli studenti-insegnanti di rendere trasparente il risultato delle loro autovalutazioni; di verificare i loro progressi e di registrare esempi di lavori rilevanti per l'insegnamento; - un glossario dei termini più importanti relativi alla didattica e all'apprendimento delle lingue utilizzati nel Portfolio; - un indice dei termini usati nei descrittori; - una guida per gli utenti.	Studenti dei corsi di formazione iniziale all'insegnamento delle lingue.	I 193 descrittori “<i>can do</i>” possono essere utilizzati come base per riconsiderare le competenze professionali degli insegnanti di lingue in vista dell'educazione plurilingue ed interculturale.	www.ecml.at → Programme → Project Results 2004 – 2007 → C. → <i>FTE - From Profile to Portfolio: A framework for reflection in language teacher education</i> www.ecml.at → Ressources → Résultats 2004 – 2007 → C. <i>Du Profil au Portfolio : un cadre de réflexion dans la formation des enseignants en langues</i>

L'AUTOVALUTAZIONE DELLE COMPETENZE LINGUISTICHE NELLA LINGUA STRANIERA

STRUMENTI	DESCRIZIONE	DESTINATARI	UTILITÀ NELLO SVILUPPO DI UN CURRICOLO PER LA FORMAZIONE PLURILINGUE E INTERCULTURALE	SITI INTERNET
DIALANG	È un sito dove è possibile a ciascuno valutare le proprie competenze linguistiche in base alle scale di livello del QCER in cinque aree: la lettura, la scrittura, la comprensione orale, la grammatica ed il lessico. Le lingue straniere proposte per l'autovalutazione sono 14: tedesco, inglese, danese, spagnolo, finlandese, francese, greco, gaelico irlandese, islandese, italiano, olandese, norvegese, portoghese e svedese.	Chiunque desideri valutare le proprie competenze nelle lingue straniere in base ai criteri indicati per i livelli di riferimento del QCER.	In linea con la formazione degli insegnanti, questo strumento, benché non riguardi specificamente le competenze linguistiche richieste per esercitare la professione di insegnante di lingua straniera nei diversi livelli scolastici, potrebbe consentire agli insegnanti di definire il loro livello linguistico globale ed il lavoro che rimane loro da realizzare per perfezionarlo.	www.lancs.ac.uk → <i>Research and Enterprise Services.</i>

APPENDICE V

Metodi di apprendimento e attività

Quest'appendice presenta una lista – che non pretende di essere esaustiva – di alcuni metodi, approcci ed attività d'apprendimento che possono favorire l'attuazione di un'educazione plurilingue ed interculturale. Si distribuiscono principalmente in tre grandi categorie che è possibile descrivere nel modo che segue:

1. Approcci che sono impegnativi e complessi in termini di finalità dell'apprendimento delle lingue e del loro uso oltre che in termini di formazione degli insegnanti. Questi tipi di approccio riguardano generalmente poche lingue per le quali si richiede una padronanza approfondita delle competenze di cui gli apprendenti hanno bisogno per svolgere molteplici attività linguistiche in vari domini. L'apprendimento per “immersione”, gli insegnamenti bilingui e la didattica integrata delle lingue sono esempi di questo genere di approcci.

2. Approcci applicati a un grande, o anche molto grande, numero di lingue, a seconda delle opzioni, e focalizzati sullo sviluppo, insieme o separatamente di:

- competenze interculturali;
- strategie trasversali;
- una formazione linguistica globale e onnicomprensiva;
- competenze parziali che possono essere (molto) sviluppate.

L'intercomprensione e attività volte all'acquisizione della consapevolezza linguistica e di atteggiamenti di apertura verso altre culture ne sono degli esempi.

3. Approcci o attività più semplici da consigliare per iniziare, senza rifiutarla, l'educazione plurilingue ed interculturale, come ad esempio il curriculum minimo, le attività plurilingui, l'uso di strumenti e risorse plurilingui, ma anche alcune attività specifiche di sensibilizzazione alle lingue e di intercomprensione.

Gli approcci e le attività del tipo 2 e 3 richiedono agli insegnanti una formazione meno impegnativa di quella richiesta per il tipo 1.

L'insieme di questi approcci e di queste attività – ivi comprese quelle che riguardano l'insegnamento della lingua di scolarizzazione – e la loro articolazione curricolare contribuiscono a creare un dominio nuovo: la *didattica del plurilinguismo* al quale l'educazione plurilingue ed interculturale fornisce un quadro di riferimento.

Gli approcci, i metodi e le attività non si escludono a vicenda e le linee di demarcazione tra loro, nella pratica, possono a volte attenuarsi o addirittura scomparire. Per esempio, un approccio focalizzato sull'acquisizione di competenze in una o due lingue straniere può includere esplicitamente tra i suoi obiettivi l'acquisizione di competenze trasversali e interculturali. Allo stesso modo, l'intercomprensione, una competenza di tipo 2, può trovare legittimamente posto in un insegnamento di tipo 1.

La tavola che segue propone in modo sintetico un certo numero di approcci e/o di attività provando a descriverle a grandi linee: alcuni link permettono sia di approfondire la conoscenza dei vari approcci e delle varie attività sia di trovare online attività da svolgere e materiali da utilizzare in classe.

La scelta di un approccio o di una attività può dipendere da diversi fattori:

- finalità ed obiettivi generali e specifici;
- bisogni rilevati in una scuola e/o in una classe;
- disponibilità finanziaria, soprattutto per approcci e/o attività che richiedono maggiori costi di altri/e;
- formazione degli insegnanti e, soprattutto, la loro volontà di impegnarsi in approcci innovativi;
- presenza di materiali didattici che ne facilitano l'implementazione in classe;
- ...

APPROCCI E ATTIVITÀ	BREVE DESCRIZIONE	FINALITÀ	TIPI E NUMERO DI LINGUE IMPLICATE	LINK
Immersione, <i>Dual language education</i> , (due lingue di scolarizzazione) insegnamento bilingue o trilingue, CLIL/EMILE <i>Language Across the curriculum</i>	Lo statuto di “lingua delle altre materie” (rispetto a quello delle lingue insegnate come materie) è la dimensione valorizzata in questi approcci che variano molto tra di loro per quanto riguarda: - le discipline interessate (una, molte, tutte), - l'esposizione alla lingua da insegnare ed al suo impiego, che può prevedere: • un'esclusione quasi totale della prima lingua degli studenti (immersione); • l'uso di una lingua seconda o straniera più o meno specifico in attività o progetti riguardanti le altre discipline scolastiche (CLIL/EMILE⁹¹); • l'uso alternato delle lingue nell'insegnamento di una materia o nell'insieme del curriculum; • il sostituirsi delle lingue nell'insegnamento delle materie nel corso del tempo.	Si tratta di insegnare ed apprendere la lingua seconda o straniera attraverso il suo uso nell'apprendimento delle altre materie. Secondo i modelli adottati, questo uso può essere più o meno esteso e vi può essere o meno un insegnamento/apprendimento parallelo della lingua seconda o straniera “come materia”. Tutti questi approcci mirano alla acquisizione completa, parallela e integrata delle lingue e delle discipline interessate. Tuttavia, secondo gli orientamenti presi in considerazione, può variare l'equilibrio tra acquisizione delle competenze linguistiche ed acquisizione del contenuto disciplinare. Un pericolo che corrono questi approcci è quello di considerare le diverse discipline come semplice pretesto per acquisizioni linguistiche nella lingua seconda e straniera.	Due o tre lingue insegnate e utilizzate nel processo di insegnamento e apprendimento di una o più delle altre discipline scolastiche.	DUAL LANGUAGE http://www.cal.org/tvi/ http://www.ncela.gwu.edu/ http://www.lindholm-leary.com/ CLIL http://www.euroclil.net/index.php http://www.upf.edu/dif/alpme/index.htm http://www.clilcompendium.com/ http://www.univie.ac.at/Anglistik/Views15_3/clil_special.pdf http://www.irre-vda.org/utilita/deposito/UserFiles/File/ LANQUA-report.pdf http://www.ecml.at/mtp2/CLIL/matrix/ EMILE http://www.emilanguages.education.fr/ / INSEGNAMENTO BILINGUE http://www.irre-vda.org/nuovairre/gi_erre/vda_plus/index.cfm

⁹¹ I due acronimi rinviano - con lievi differenze – allo stesso tipo di approccio, il primo in contesto anglofono (CLIL = *Content and Language Integrated Learning*) ed il secondo in contesto francofono (EMILE: *enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère*). EMILE rivolge una maggiore attenzione all'acquisizione dei contenuti disciplinari rispetto al CLIL.

STRUMENTI	BREVE DESCRIZIONE	FINALITÀ	TIPI E NUMERO DI LINGUE IMPLICATE	LINK
<i>Didattica integrata delle lingue (DIL).</i> <i>Pedagogia integrata delle lingue.</i>	È un approccio che “permette di garantire l’elaborazione e la realizzazione di un curriculum linguistico unitario, pensato e progettato come un tutto. Si fonda su un corretto equilibrio tra la presa in considerazione delle differenze esistenti tra i processi di acquisizione di una L1, di un L2 o di una lingua straniera e la consapevolezza che questi processi presentano grandi affinità dal punto di vista psicolinguistico”⁹². In questo tipo di approccio può anche rientrare la didattica delle lingue che vengono in terza posizione dopo la lingua di scolarizzazione e la prima lingua straniera.	“La DIL ha due finalità, oltre a quelle della duplice economia (conoscitiva e didattica) [...]: - facilitare gli apprendimenti dei diversi sistemi linguistici in un’ottica di rafforzamento reciproco sfruttando didatticamente le loro basi comuni (sistema operativo comune e/o competenza comune sottostante); - favorire, anticipare nel tempo, rendere consapevoli, rendere sistematici ed automatici, con efficaci strumenti didattici, processi mentali “interlinguistici” che possono avere (o non avere) luogo, spontaneamente ed in modo incosciente, nella mente degli studenti” (<i>Ibidem</i>). L’obiettivo è una padronanza approfondita, coerente e consapevole delle lingue interessate.	In modo differenziato, ma sistematico, quest’approccio dovrebbe riguardare tutte le lingue insegnate e, in modo più specifico, eventualmente, quando ciò possibile, anche le lingue dei repertori degli apprendenti.	

⁹² Le citazioni presenti in questa tabella sono tratte da Coste *et alii.*, 2007: *A European reference document for languages of education?* (Sections 3.5.3.1 e 3.5.4.4), Versione in lingua francese: *Un document européen de référence pour les langues de l’éducation ?* e nella traduzione italiana, *Un Documento Europeo di riferimento per le lingue dell’educazione*, Sette Città, Viterbo, 2009: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/RiferimentoLingEducazione2010.pdf>

APPROCCI E ATTIVITÀ	BREVE DESCRIZIONE	FINALITÀ	TIPI E NUMERO DI LINGUE IMPLICATE	LINK
<i>Language awareness</i> (UK) <i>Eveil aux langues</i> (France) <i>Eveil et Ouverture aux Langues à l'Ecole</i> (EOLE) (CH)	Quest'approccio permette di riflettere sulle lingue, su ciò che è loro comune e su ciò che le differenzia, sulla natura della lingua umana utilizzando supporti scritti e sonori che riguardano tutte le lingue conosciute ed apprese, ma anche altre lingue che la scuola non intende insegnare.	È un approccio ad orientamento inclusivo ed interculturale perché mette al centro della riflessione le (varietà di) lingue parlate dai bambini trasformandole da “strumenti” quotidiani d'uso in quelli che sono per loro “oggetti (degni) di riflessione” e conferendo loro così una visibilità ed una legittimità scolastiche che sono alla base di una vera loro valorizzazione. Gradualmente, questa riflessione si allarga, si arricchisce, si differenzia e diventa più complessa, estendendosi ad una più o meno grande varietà di altre lingue, ma anche ad altri codici (iconico, gestuale, braille, lingue dei segni, linguaggio degli animali, ecc), ad altri alfabeti oltre a quelli che sono conosciuti degli allievi e si approfondisce per quanto riguarda le caratteristiche proprie delle varie forme di comunicazione umana (differenze tra lo scritto e l'orale, tra registri, tra generi testuali, ecc.) inducendo così negli allievi atteggiamenti positivi ed una più grande sensibilità verso la lingua, le lingue ed il loro apprendimento.	In un modo o nell'altro, quest'approccio può riguardare tutte le lingue dei repertori dei bambini (se ciò è possibile ed attuabile anche con il supporto di materiali adeguati), le lingue insegnate a scuola e altre lingue ancora non insegnate e non conosciute né dagli allievi né dai loro insegnanti. Per questo è necessario disporre di materiali plurilingui con originali proposte di attività (cfr., ad esempio, il materiale svizzero EOLE che propone attività su più di 60 lingue diverse).	http://www.elodil.com/ http://edilbase.univ-lemans.fr/index.php http://jaling.ecml.at/default.htm http://www.languageawareness.org/ http://www.unige.ch/fapse/SS/E/teachers/perregau/rech_creole_jou.html http://div.univ-lemans.fr/ http://web.mac.com/d.elmiger/iWeb/eoleenligne/bienvenue.html http://www.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Carl_James.pdf http://www.men.public.lu/publications/syst_educatif_lux/bgl/lanques/100222_ouverture_langues/100222_ouverture_langues.pdf

		Questo approccio può rappresentare – a livello di scuola dell’infanzia e primaria – una prima sensibilizzazione al plurilinguismo esistente nella classe. L’obiettivo non è un “apprendimento” linguistico nel senso tradizionale del termine, ma piuttosto “un’educazione” al/ai linguaggio/i ed alle lingue attraverso il/i linguaggio/i e le lingue. Occorre dunque iniziare molto presto ad educare i bambini alla diversità linguistica e culturale mostrando la sua “normalità”. Questo è un approccio i cui obiettivi riguardano sia l’acquisizione di competenze interculturali che e lo sviluppo di competenze, atteggiamenti e strategie che facilitino l’apprendimento plurilingue al fine di rendere gli apprendenti consapevoli dei valori del plurilinguismo, della pluralità e della diversità delle lingue e di valorizzare il loro repertorio linguistico.		
--	--	---	--	--

APPROCCI E ATTIVITÀ	BREVE DESCRIZIONE	FINALITÀ	TIPI E NUMERO DI LINGUE IMPLICATE	LINK
<i>Intercomprensione</i>	Quest'approccio invita l'apprendente a sfruttare tutte le risorse del suo repertorio linguistico e a mettere in atto strategie per comprendere allo scritto o all'orale lingue che appartengono ad una stessa famiglia o anche ad altre famiglie linguistiche. “È un approccio interessante, originale e, in un certo qual modo, economico per diversificare, nel quadro di una educazione plurilingue, l'offerta di formazione in lingue. [...] Esso si adatta [...] particolarmente ai contesti minoritari dove [...] l'offerta in lingue benché più ampia che in altri contesti, può essere vissuta – da alcuni studenti e dalle loro famiglie – come un programma “imposto”, che non lascia alcun margine ai gusti personali degli studenti[...]. [Essa] [...] si basa sui transfer di conoscenze e di strategie”.	Questo approccio “mira a competenze parziali, ma in più lingue: ad esempio, la sola comprensione orale o scritta in più lingue appartenenti alla stessa famiglia (lingue romanze, germaniche, ecc). A questo scopo, sfrutta le basi fornite da alcune componenti del repertorio degli apprendenti e, in particolare, la lingua di scolarizzazione. [...] Facendo leva sulle risorse plurilingui già esistenti, esso ha il grande vantaggio di permettere, con poca fatica, un ampliamento degli orizzonti linguistici degli apprendenti sensibilizzandoli ad altre lingue che potrebbero apprendere meglio in seguito in modo autonomo al di fuori dell'ambito scolastico secondo i loro bisogni personali, professionali, culturali o altro”. Si mira all'acquisizione – più o meno approfondita secondo le opzioni – di una e/o due abilità linguistiche (ricezione orale e/o scritta) in diverse lingue.	Le lingue di uno stesso gruppo linguistico: - lingue romanze; - lingue germaniche; - lingue slave; - lingue nordiche; -	http://www.galanet.be/ http://w3.ugrenoble3.fr/galatea/ http://www.eurocomcenter.com/index.php?lang=fr http://www.culture.gouv.fr/culture/dgll/publications/intercomprehension.pdf http://sites.univprovence.fr/delic/Eurom4 http://dpel.unilat.org/DPEL/Creation/IR/index.fr.asp http://www.bum.uit.no/a/svenonis/lingua/index.html http://www.lett.unipmn.it/ilte/ http://www.euintercomprehension.eu/ http://www.silviaklein.de/Europini/kurs/esquisse.pdf http://www.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Meissner_2004.pdf http://www.redinter.eu/web/

APPROCCI E ATTIVITÀ	BREVE DESCRIZIONE	FINALITÀ	TIPI E NUMERO DI LINGUE IMPLICATE	LINK
<i>Pedagogia degli incontri interculturali</i>	Questo approccio prevede la realizzazione di un progetto comune tra classi di paesi o regioni diverse e che parlano lingue diverse. Si fonda sui principi della reciprocità e della realizzazione in partenariato di un progetto comune.	Mira a sviluppare atteggiamenti e competenze legate all'incontro con l'alterità, ad una socializzazione più ampia che dia spazio alle differenze/somiglianze tra i valori dell'apprendente e quelli degli altri, ad un'esperienza autentica mediante la quale gli allievi apprendono a diventare autonomi. È l'attività ideale per lo sviluppo di competenze sia interculturali che linguistiche.	Le lingue insegnate a scuola o lingue vicine che appartengono allo stesso gruppo linguistico.	
<i>Mobilità virtuale.</i>	Come sopra, ma a distanza, con l'uso delle tecnologie informatiche (TIC). Può costituire una modalità di contatto in un progetto di scambio (cfr. più sopra) o, se il contatto diretto non è possibile, può costituire la sola modalità per la realizzazione di un progetto comune.	Come sopra, ma tenendo conto delle specificità della comunicazione virtuale.	Come sopra.	http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm
<i>Approccio interculturale.</i>	L'approccio interculturale si propone di decostruire alcune immagini eccessivamente stereotipate delle culture per scoprire la loro complessità e stabilire un vero dialogo interculturale attraverso la presa di coscienza, da parte degli apprendenti, dei loro quadri di riferimento, la capacità di assumere il punto di vista	Questo tipo di approccio mira allo sviluppo della capacità di decentramento dell'apprendente, che, a sua volta, rinvia alla capacità di rifiutare i pregiudizi, di abbandonare, per un momento, la propria visione del mondo per assumere quella di altre culture ed apprendere altri modi di sentire, di comprendere la realtà,	Tutte le lingue e tutte le discipline.	Byram, Michael (ed.) - Gribkova, Bella & Starkey, Hugh (2002). <i>Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching</i> – A practical introduction for teachers www.coe.int/lang → Resources / Publications →

	dell'altro e lo sviluppo di competenze interculturali di negoziazione .	di pensare e di agire. Una più profonda conoscenza di altre culture aiuta gli allievi a sviluppare la ricettività interculturale, così come le competenze connesse con la dimensione culturale.	Selected studies <i>Autobiography of intercultural encounters</i> (2009) www.coe.int/lang → Autobiography... <i>Autobiographie de rencontres interculturelles</i> (2009) http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_FR.asp? CELV : Grima-Camilleri, Antoinette (2002). HOW STRANGE! The use of anecdotes in the development of intercultural competence. http://www.ecml.at/Resources/ECMLPublications/tabid/277/PublicationID/36/language/en-GB/Default.aspx INCA Project (Intercultural Calendar for Early Multilingual Learning) http://www.incaproject.eu/web/content.asp?lng=fr&parent=INCA&section=SpecificAims
--	--	--	---

APPROCCI E ATTIVITÀ	BREVE DESCRIZIONE	FINALITÀ	TIPI E NUMERO DI LINGUE IMPLICATE	LINK
<i>Curricolo minimo.</i>	È un curriculum – riguardante una lingua ed una cultura non insegnate – che copre una settimana soltanto.	Lo scopo è quello di mettere gli apprendenti a contatto con una lingua e la sua cultura, basandosi su conoscenze pregresse e cercando di aiutarli a sviluppare alcune minime competenze di comunicazione.	Le lingue meno insegnate.	http://www.italianosubito.ch/index.php?option=com_content&view=article&id=4&Itemid=18&lang=it
<i>Attività plurilingui.</i>	Sono tutte le attività che mettono in gioco le strategie di intercomprensione per realizzare attività con supporti che presentano più di una lingua, a volte con canali diversi, per esempio: - osservare un film in inglese sottotitolato in cinese e farne un riassunto in tedesco; - leggere un racconto in edizione bilingue ed ascoltare la registrazione in un'altra lingua ancora e farne il resoconto orale nella lingua di scolarizzazione; - vedere un cartone animato in una lingua affine, sottotitolato in un'altra lingua affine e farne il resoconto scrivendo in lingua straniera. Queste attività possono assumere anche la forma di esercizi in unità tematiche dedicate all'apprendimento di altre materie (cfr. il progetto Euromania).	L'obiettivo è di procedere in modo tale che gli studenti si allenino e apprendano a mobilitare tutte le loro risorse linguistiche, a prendere dei rischi ed a implementare strategie di successo nella realizzazione di un compito linguistico e cognitivo.	Tutte le lingue insegnate a scuola e lingue che appartengono alle stesse famiglie.	http://www.euro-mania.eu/

APPROCCI E ATTIVITÀ	BREVE DESCRIZIONE	FINALITÀ	TIPI E NUMERO DI LINGUE IMPLICATE	LINK
<i>Uso di supporti plurilingui nell'insegnamento delle altre discipline.</i>	Più che un approccio, questa è un'abitudine che gli insegnanti dovrebbero acquisire e trasmettere agli studenti: quella di utilizzare risorse e documenti plurilingui, autentici e ricchi di contenuti per la costruzione di conoscenze disciplinari.	Abituare gli apprendenti alla presenza di diverse lingue al di fuori dei corsi di lingua permette loro di vedere quelle lingue in una nuova luce, come fonti diverse di informazioni, ma anche come punti di vista culturali – diversi o simili – su un argomento disciplinare.	Le lingue insegnate, lingue affini alla lingua di scolarizzazione o della stessa famiglia delle lingue straniere studiate.	

Per alcuni suggerimenti sull'utilizzo di alcuni degli approcci descritti nel documento per stabilire collegamenti tra la lingua di scolarizzazione e le altre lingue insegnate nelle scuole, cfr.:

Coste, D. (a cura di), Cavalli, M., Crişan, A. van de Ven, P.-H. (2007), *A European Reference Document for Languages of Education*, Strasbourg, Council of Europe. (www.coe.int/lang → Resources/publications Languages of Schooling → Thematic Studies → 2007 – 2nd Conference → 4).

Un document de référence européen pour les langues de l'éducation ?, Strasbourg, Conseil de l'Europe. (www.coe.int/lang/fr → Langues de scolarisation → Etudes thématiques → Etudes élaborées dans le cadre de la 2^e conférence → 4)

Trad. it: *Un documento di riferimento europeo per le lingue dell'educazione*, Strasburgo, Consiglio d'Europa, Sette Città, Viterbo, 2009, scaricabile all'indirizzo: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/RiferimentoLingEducazione2010.pdf>

