

SAIL 7

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di
Carlos A. Melero Rodríguez



Edizioni
Ca' Foscari



Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento
linguistico

Collana diretta da | A series edited by
Paolo E. Balboni

7



Edizioni
Ca' Foscari

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato scientifico | Advisory board

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi di Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosna i Hercegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Cristina Cervini (Università di Bologna, Italia; Université Stendhal, Grenoble, France) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio», Chieti Pescara, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di
Carlos A. Melero Rodríguez

Venezia
Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing
2016

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo
Carlos A. Melero Rodríguez (a cura di)

© 2016 Carlos A. Melero Rodríguez per il testo

© 2016 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 1686

30123 Venezia

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

ecf@unive.it

1a edizione aprile 2016

ISBN 978-88-6969-072-3 [ebook]

ISBN 978-88-6969-073-0 [print]

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all essays published in this volume have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Sommario

Carlos Alberto Melero Rodríguez

Introduzione

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo 7

1 COORDINATE EUROPEE E REALTÀ ITALIANA

Marco Mezzadri

Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento 11

Diana Saccardo

La politica linguistica nella scuola italiana 21

Graziano Serragiotto

Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera 31

Paolo Balboni

Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa 51

2 TRE PERCORSI ITALIANI

Marie Christine Jamet

Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa
Focus sull'apporto dell'Italia 67

Luciana Favaro

Verso l'insegnamento precoce 87

Fabio Caon

Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale
Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico 95

3 ALCUNE SFIDE PER LA GLOTTODIDATTICA ITALIANA

- Michele Daloiso, Carlos Alberto Melero Rodríguez
Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali 119
- Fabio Caon, Valeria Tonioli
**La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD)
in Italia e in Europa** 137
- Egidio Freddi
L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale
Aspetti psicolinguistici e glottodidattici 155
- Valeria Tonioli
Una figura da ri-definire
Il mediatore linguistico e culturale 165
- Matteo Santipolo
L'inglese nella scuola italiana
La questione negata della varietà-modello 177

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Introduzione

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

Carlos A. Melero Rodríguez
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Il presente volume ha l'obiettivo delineare lo stato attuale della situazione dell'Italia in confronto all'Europa su alcuni punti cardine della politica linguistica. Per questo motivo il volume è suddiviso in tre macro sezioni:

- a. Parte prima: Coordinate europee e realtà italiana;
- b. Parte seconda: Tre percorsi italiani;
- c. Parte terza: Alcune sfide per la glottodidattica italiana.

La **prima parte** è aperta dal contributo di Marco Mezzadri *Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento*, che serve da inquadramento generale a tutto il volume e nel quale si delinea la politica linguistica europea degli ultimi decenni. Seguono tre contributi che fanno luce su tre argomenti cardine della politica linguistica:

- a. la realizzazione concreta delle indicazioni europee per le lingue nella scuola italiana, a cura di Diana Saccardo (*La politica linguistica nella scuola italiana*), contributo nel quale si estrapolano «i riferimenti normativi che regolano l'insegnamento delle lingue nella scuola italiana»;
- b. la formazione dei docenti di lingue straniere, a cura di Graziano Serragiotto (*Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera*), dove si traccia il collegamento tra le indicazioni europee e la realizzazione concreta della formazione e professionalizzazione del corpo docente;
- c. il ruolo chiave che le associazioni di insegnanti di lingue hanno nella/per la politica europea e italiana, a cura di Paolo Balboni (*Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa*).

La **seconda parte** si suddivide in tre percorsi di ricerca attualmente esplorati in Italia e che si è ritenuto importante inserire in un volume come questo: intercomprensione, insegnamento precoce e comunicazione interculturale.

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-0

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

- a. L'intercomprensione viene affrontata da Marie-Christine Jamet nel capitolo intitolato *Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa. Focus sull'apporto dell'Italia*;
- b. *Verso l'insegnamento precoce* è a cura di Luciana Favaro (cap. 6);
- c. La comunicazione interculturale è affrontata da Fabio Caon (*Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale: un quadro di riferimento in ambito glottodidattico*).

La **terza parte** è riservata ad alcune sfide che la glottodidattica italiana sta affrontando in questo secondo decennio del XXI secolo. Parliamo di cinque sfide:

- a. I Bisogni Educativi Speciali, argomento molto discusso nelle scuole italiane in questi ultimi cinque anni. Il capitolo è a cura di Michele Daloiso e di chi scrive (*Lingue straniere e bisogni educativi speciali*);
- b. L'insegnamento linguistico nella classi CAD (*La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa*), a cura di Fabio Caon e Valeria Tonioli;
- c. l'insegnamento dell'Italiano L2 a bambini con adozione internazionale, a cura di Egidio Freddi (*L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale. Aspetti psicolinguistici e glottodidattici*);
- d. la figura del mediatore linguistico e culturale, a cura di Valeria Tonioli (*Una figura da ri-definire: il mediatore linguistico e culturale*);
- e. per ultimo, ma non per questo meno importante, si affronta una sfida non esente da difficoltà, e cioè quale inglese insegnare nella scuola italiana, a cura di Matteo Santipolo (*L'inglese nella scuola italiana: la questione negata della varietà-modello*).

Il volume ha come titolo *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, e mantenendo quest'immagine dinamica, si è tentato di offrire le coordinate di inquadramento generale, per poi indicare le strade dove l'Italia è all'avanguardia (come se di una gara ciclistica si trattasse) e le strade sulle quali si stanno affrontando sfide (a volte tutte italiane, a volte a livello europeo). Lasciamo dunque la parola (scritta) ai colleghi che, con i loro contributi, hanno reso possibile questo volume.

1 Coordinate europee e realtà italiana

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento

Marco Mezzadri
(Università degli Studi di Parma, Italia)

Abstract This chapter aims to trace the main points of European language policies as they have evolved in the last few decades. More indepth reflection is made on the possible ongoing trends in development, which could greatly change the way of interpreting the role and, especially, the objective of EU language policies.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Le linee delle politiche linguistiche europee per sommi capi. – 3 Che ne è del *Quadro comune europeo*?

Keywords European language policies. Common European Framework.

1 Introduzione

«Il mondo è cambiato»: è diventato una sorta di mantra. Ce lo sentiamo ripetere quotidianamente quando veniamo informati della stagnazione o della crescita troppo lenta dell'economia dell'Eurozona – sicuramente non per parlare di decrescita possibile e magari felice – contrapposta alla roboante ascesa di altre aree del mondo. Oppure quando ci viene raccontato della rinnovata intesa tra Russia e Cina nell'unico campo che sembra contare, quello dell'energia sotto forma di consumo di combustibili fossili. È dunque l'economia, o quel che ne resta in un mondo divorato dalla finanza, a dettare le regole del gioco.

Che ne è della cultura in questo contesto? Più nello specifico: che ne è dei presupposti delle politiche linguistiche europee che abbiamo da decenni imparato a conoscere? Del plurilinguismo o del multilinguismo? Dell'ideale «uniti nella diversità», motto dell'Unione europea? Dagli inizi degli anni 2000, quando è stato usato per la prima volta quel motto o è stato pubblicato a stampa il *Quadro comune europeo di riferimento per le*

lingue (Quadro),¹ sembra passato un secolo. L'exkursus e le riflessioni che proponiamo in questo articolo cercheranno di far luce sui possibili scenari che si stanno delineando. L'oggetto del contendere, a nostro parere, è la sopravvivenza di politiche che promuovono il plurilinguismo e il pluriculturalismo² come motore dello sviluppo socio-economico dei cittadini e degli stati membri dell'Unione europea e non solo della tutela del patrimonio linguistico e culturale delle popolazioni che vi vivono. Queste politiche, in termini di applicazioni pratiche, sono molto costose. Saremo in grado di sostenerle in futuro? Oppure le scelte che abbiamo conosciuto e, almeno chi scrive, condiviso sono già oggetto di un cambiamento di rotta nel legislatore? In maniera lucida e provocatoriamente *tranchante*, così scrive Balboni (2014, p. 34):

sono profondamente convinto che una società e una persona plurilingue siano più ricche e aperte di una società e di una persona monolingue [...]; ma sono anche convinto che in un'Europa coinvolta nella globalizzazione mondiale e continentale, intrisa di mass media globalizzati, caratterizzata dall'internazionalizzazione formativa, dai *common contents* ad Erasmus, Comenius, Leonardo, ecc., le generazioni emergenti abbiano una percezione (se mai si sono curate di averla) totalmente diversa dalla mia sia sul plurilinguismo storico («cascami del passato»), sia su quello legato all'immigrazione («che si integrino, e in fretta»), sia sullo studio di più lingue europee a scuola: «basta l'inglese!».

2 Le linee delle politiche linguistiche europee per sommi capi

Alla vigilia della tornata elettorale europea del maggio del 2014 che ha consegnato per la legislatura in corso una conformazione della rappresentanza parlamentare profondamente modificata dall'ingresso di forze di diversa ispirazione e di diverso sentire nei confronti del progetto di costruzione di una casa comune europea, il Consiglio europeo³ ha prodot-

1 Consiglio d'Europa 2001 [2002], *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano [per la traduzione italiana], La Nuova Italia-Oxford.

2 Afferzionati alla lezione del *Quadro*, vorremmo utilizzare in questo testo i termini 'plurilinguismo' e 'pluriculturalismo' o i relativi aggettivi al posto di 'multilinguismo' e 'multiculturalismo', tuttavia non c'è consenso diffuso nei documenti di politica linguistica sulla sottolineatura voluta dal *Quadro* e dunque, in vari casi, saremo costretti a riprendere gli altri due termini.

3 Il Consiglio europeo è un'istituzione dell'Unione composto dai capi di stato e di governo degli Stati membri, dal presidente del Consiglio europeo e dal presidente della Commissione. È un organo non legislativo che detta gli orientamenti politici e gli obiettivi concreti da raggiungere alla Commissione, al Parlamento europeo e al Consiglio dell'UE. La necessità

to un documento *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*⁴ in cui vengono riaffermati obiettivi di promozione del multilinguismo attraverso l'insegnamento precoce di due lingue in aggiunta alla lingua principale o alle lingue principali usate in contesto scolastico supportato dalla ricerca di approcci glottodidattici innovativi. Il documento invita gli Stati membri a sviluppare metodi appropriati per la misurazione delle competenze linguistiche raggiunte e richiama a un'attenzione particolare da prestare ai migranti, adulti e bambini⁵ e sembra voler riaffermare una chiara continuità con i numerosi progetti sviluppati in seno a diverse istituzioni europee attraverso la ripresa di quelli che vengono definiti «strumenti per la trasparenza e iniziative per il supporto e la promozione dell'apprendimento linguistico». L'insegnamento precoce di due lingue straniere è un elemento fondante delle politiche linguistiche europee ribadito dal Consiglio europeo nel 2002 a Barcellona, occasione in cui viene lanciata l'istituzione di un indicatore delle competenze linguistiche. Già all'inizio del millennio l'enfasi viene posta sull'intreccio, più volte ripreso in seguito, tra multilinguismo e misurabilità delle competenze. È facile notare un parallelismo tra questo obiettivo e le proposte legate al sistema dei livelli di riferimento del *Quadro*. Nel 2008 la Commissione pubblica la comunicazione *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*⁶ che afferma il carattere trasversale della politica linguistica europea in grado di influire su tutte le altre politiche comunitarie. La diversità linguistica deve essere trasformata in un valore aggiunto per favorire la solidarietà e la prosperità all'interno dell'Unione. Nello stesso anno il Consiglio dell'Unione europea, nella risoluzione dedicata a una strategia europea per il multilinguismo,⁷ invita gli Stati membri a promuovere il multilinguismo per rafforzare la coesione sociale e il dialogo interculturale, nonché per migliorare la mobilità, l'integrazione e l'occupabilità degli individui. L'accento viene posto, inoltre, sull'apprendimento linguistico lungo tutto l'arco della vita come strumento per favorire la promozione sociale dell'individuo e per migliorare la competitività dei paesi europei. Questi obiettivi investono in modo diretto il mondo dell'educazione chiamato a

di richiamare l'attenzione del lettore su quest'istituzione deriva dal fatto che non è sempre immediato riuscire a orientarsi tra i diversi organismi istituzionali, peraltro denominati in maniera alquanto simile.

4 *Conclusions on Multilingualism and the Development of Language Competences*, disponibile all'indirizzo http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf.

5 Degna di nota è l'indicazione delle linee possibili di finanziamento individuate in primis nel nuovo programma Erasmus+.

6 COM(2008) 566 final.

7 OJEC C 320, 16/12/2008.

innovarsi attraverso l'uso di strumenti per la trasparenza quali quelli citati in precedenza e attraverso metodologie quali il CLIL o quelle basate sull'intercomprensione tra lingue affini e approcci didattici mediati dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'anno successivo, il 2009, vede la pubblicazione delle Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea in merito a un quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»),⁸ che sposta fortemente il fulcro degli interventi legati alle politiche linguistiche comunitarie verso il valore socio-economico degli investimenti nell'insegnamento delle lingue con particolare riguardo all'ambito della formazione professionale. Vi risulta centrale il richiamo alla società della conoscenza promossa dalla Strategia di Lisbona con i relativi investimenti in capitale umano che si rendono necessari per garantire livelli elevati di crescita e di occupazione sostenibile. Nelle Conclusioni si afferma che la prosperità economica sostenibile e l'occupabilità devono essere perseguite «promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale».

Così si arriva nel 2010 al lancio della strategia decennale Europa 2020 e a un rafforzamento della tendenza a enfatizzare il ruolo economico dell'investimento in formazione linguistica, sia nella prospettiva della promozione socio-economica dell'individuo, sia nell'ottica della sostenibilità degli impegni necessari per la collettività. Come viene notato nel documento di lavoro *An Inventory of Community actions in the field of multilingualism*⁹ (p. 4), «le politiche educative dell'UE sono sempre più trainate dalla strategia messa in atto con il programma Europa 2020. Le competenze professionali e il ritorno per l'economia sono fattori trainanti per l'educazione. I governi chiedono un ritorno per i loro investimenti nell'educazione, in particolare in un'epoca di rigore nella spesa pubblica» [nostra traduzione].

Questo legame con aspetti di sostenibilità finanziaria e di ritorno economico, oltreché socio-culturale, conduce alla riconsiderazione della necessità di stabilire dei parametri di riferimento nell'ambito delle competenze linguistiche. Su mandato del Consiglio dell'Unione europea, la Commissione propone un nuovo *benchmark* attraverso l'Indagine europea sulle competenze linguistiche¹⁰ conclusasi nel 2012, che fotografa i livelli di competenza nelle due lingue europee maggiormente studiate in 14 paesi membri, relativamente a un campione rappresentativo di studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado. Nelle intenzioni del legislatore europeo l'Indagine dovrebbe fornire gli strumenti per orientare la riflessione e di conseguenza le scelte di politica linguistica dei singoli stati.

8 2009/C 119/02.

9 SEC(2011) 926 final.

10 <http://www.surveylang.org/it/About-SurveyLang/About-the-survey.html>.

La Commissione sembra anche in questo caso voler sposare una visione pragmatica del tema legato allo sviluppo delle competenze plurilingui, proponendo strumenti pratici di intervento. La tendenza continua e si rafforza con il documento della Commissione intitolato *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*,¹¹ pubblicato nel 2012. Nel titolo è già visibile l'impostazione dell'intero documento che propone una lettura fortemente orientata all'analisi dei bisogni del mercato. Le competenze linguistiche sono viste come un volano per il miglioramento della mobilità e dell'occupabilità e come necessità in risposta alle richieste del mercato del lavoro. Citando i dati dell'Eurobarometro sulle lingue e il documento Key Data on Teaching Languages at School in Europe pubblicato da EACEA/Eurydice, nel 2012¹² la Commissione sottolinea gli scarsi risultati dell'apprendimento linguistico in Europa, evidenziando notevoli differenze tra i diversi paesi membri, e ribadisce la necessità di promuovere l'apprendimento di più di una lingua straniera, di cui la prima è l'inglese. Ciò richiede agli Stati la promozione di politiche linguistiche in grado di stimolare più efficaci processi di insegnamento-apprendimento delle lingue. Vengono anche indicate le linee-guida su cui lavorare, riassumibili in: i. una maggior quantità di ore di insegnamento linguistico da effettuarsi tramite metodologie innovative (viene citato esclusivamente il CLIL), ii. le tecnologie; iii. la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di lingue. Per la Commissione l'obiettivo didattico deve focalizzarsi sul sostegno alla mobilità, alla occupabilità e alla crescita economica, puntando a un contatto più stretto del mondo della scuola, dell'università e della formazione in genere con le realtà produttive. Per quanto riguarda l'orientamento delle scelte educative, la richiesta va nella direzione di una forte enfasi su competenze comunicative pratiche, in grado di rispondere alle esigenze di internazionalizzazione del mondo del lavoro.

La prospettiva economica adottata dalla Commissione porta a misurare anche i risultati da raggiungere: viene auspicato il raggiungimento del livello B1 che entro il 2020 per almeno il 50% dei quindicenni, a fronte del 42% del 2012, e l'incremento dello studio di due lingue straniere da parte di alunni della scuola secondaria di primo grado, ponendo come obiettivo il 75% degli stessi rispetto all'attuale (?) 61%.

Un atteggiamento così fortemente influenzato da valutazioni di tipo economico e finanziario, a nostro parere, genera una frattura con altri ambiti e organismi preposti alla riflessione sulle politiche linguistiche in Europa. È il caso del Consiglio d'Europa e dei progetti che da decenni vengono promossi e condotti al suo interno.

11 SWD(2012) 372 final.

12 http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf.

3 Che ne è del *Quadro comune europeo*?

Mentre le già citate Conclusioni sul multilinguismo del Consiglio dell'Unione europea propongono una visione del *Quadro*, e del *Portfolio* ad esso collegato, derubricandoli a «strumenti per la trasparenza», il gruppo di studiosi che hanno reso possibile la realizzazione del *Quadro*, dietro richiesta del Consiglio d'Europa, promuovono una riflessione pubblica¹³ sull'attualità di questo documento ancor oggi fondamentale per lo sviluppo delle politiche linguistiche in Europa e oltre i confini dell'UE. In quel contesto Daniel Coste, nel riaffermare l'attualità e la vitalità del *Quadro*, sottolinea la tendenza a un cattivo uso dei popolarissimi livelli di competenza visti troppo spesso in chiave prescrittiva, quando, invece, gli autori del documento li avevano intesi come strumenti di riferimento e come modelli attraverso i quali creare descrittori in grado di conferire coerenza e trasparenza ai sistemi educativi e ai processi coinvolti nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella valutazione degli apprendimenti linguistici. Fin dall'inizio della vita del *Quadro* (Mezzadri 2004), l'enorme successo, dei livelli di riferimento, che ha superato i confini dell'Unione, ha offuscato altri elementi di grande rilevanza, quali la prospettiva centrata sui meccanismi e le strategie dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico, l'enfasi sulla promozione del plurilinguismo e dell'educazione plurilingue e le proposte di un curriculum linguistico integrato. Coste rimarca la necessità dell'ampliamento della prospettiva originata dall'approccio comunicativo verso una dimensione maggiormente orientata all'azione dello studente visto come attore sociale. Favorire la dimensione sociale dello sviluppo di chi apprende una lingua straniera significa porre al centro dei processi lo sviluppo di una sempre maggior autonomia da parte dell'apprendente. Ciò comporta l'allontanamento da un'idea di plurilinguismo inteso come risultato di percorsi formali di studio in ambito scolastico di una lingua straniera, per passare a una nuova dimensione della competenza plurilingue finalizzata alla costruzione dell'identità in un'ottica di inclusione sociale. Lo strumento individuato per raggiungere tale scopo in contesto educativo risulta essere l'uso della lingua in materie non linguistiche. Quindi l'evoluzione metodologica che sembra affermarsi e che ha grandi ripercussioni sulle scelte di politica linguistica è orientata alla creazione di un curriculum linguistico integrato, in cui i collegamenti e le convergenze tra le diverse lingue studiate (L1, L2, LS) e tra le lingue e altre materie non linguistiche determinano la qualità dell'acquisizione delle competenze dell'apprendente.

In quest'ottica non si tratta più di impostare i processi di apprendimento-insegnamento delle lingue su sillabi votati alla valutazione, ma su altri guidati dai valori socio-culturali.

13 https://lancelot.adobeconnect.com/_a875817169/p9hrfutz7w/?launcher=false&fcContent=true&pbMode=normal.

Alla lettura attualizzante proposta in seno al Consiglio d'Europa di quello che è a tutt'oggi lo strumento alla base delle politiche linguistiche si affianca la riflessione condotta dalla stessa istituzione comunitaria intitolata *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*¹⁴ risalente al 2007. L'autore principale della *Guida*, Jean-Claude Beacco, si pone in sintonia con il gruppo di studiosi che hanno dato vita al *Quadro* e propone una visione del plurilinguismo e dell'educazione plurilingue come diga contro la tendenza, limitante per le potenzialità dell'individuo, all'omogeneizzazione linguistica portata avanti dal mercato. Così come il *Quadro* e le successive proposte ispirate ad esso in seno al Consiglio d'Europa, la *Guida* considera centrali gli obiettivi dell'inclusione sociale dell'individuo e dell'affermazione e dello sviluppo del valore della cittadinanza democratica.

Tendere verso questi obiettivi comporta inevitabilmente scelte, come quelle legate alla promozione dell'insegnamento di lingue minoritarie, che potrebbero risultare non attuali in momenti di profonda revisione della spesa pubblica, in particolare quando esse sembrano non reggere il confronto con l'imperante ideologia del mercato che tende a piegare anche processi di lunga durata come quelli educativi alle logiche di un'immediata spendibilità delle competenze acquisite in risposta alle esigenze dell'economia. È logico, chiedersi, tuttavia, se tali scelte non possano nascondere il rischio, oltre che dell'inevitabile impoverimento culturale insito nella perdita della diversità linguistica, di una più difficile dinamica d'inclusione sociale e di promozione dell'individuo quale cittadino democratico. Non è, infatti, sufficiente ridurre le necessità linguistiche ai livelli di competenze comunicative pratiche auspicati dal già citato documento *Rethinking Education* per poter rispondere ai complessi bisogni socio-culturali che la nostra realtà globalizzata impone. Crediamo che possa essere utile, se non necessario, ripartire dalla definizione fondante della definizione di competenza plurilingue e pluriculturale che viene data nel *Quadro* per cogliere come sia ancora lunga la strada da compiere e come certi abbrivi improvvisi – tali sono, nella nostra percezione, le tendenze insite in certe scelte della Commissione descritte sopra – non possano risultare se non in un momentaneo, forse solo apparente beneficio per i cittadini dell'Unione:

con competenza plurilingue e pluriculturale si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una compe-

14 <http://www.coe.int/lang>.

tenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi. (*Quadro*, p. 205)

In coerenza con quanto affermato, è con sollievo e speranza che accogliamo l'altro documento che nella prima metà del 2014, segna lo sviluppo della riflessione in merito alle politiche linguistiche a cui sono chiamati ora e nel prossimo futuro i paesi europei dell'Unione. Si tratta della Raccomandazione¹⁵ del Consiglio d'Europa sull'importanza delle competenze nella/e lingua/e usata/e in ambito scolastico per fini di studio al fine di migliorare l'equità e la qualità nell'educazione e per promuovere il successo scolastico. In questo suo recentissimo contributo, il Consiglio d'Europa invita le autorità scolastiche degli Stati membri a considerare alcuni principi come motori e fonti d'ispirazione delle politiche linguistiche:

- il legame tra competenze linguistiche e pari opportunità che impone al legislatore e alle autorità scolastiche di creare le condizioni affinché gli individui possano avere la necessaria padronanza non solo della lingua della comunicazione ma anche di quella per lo studio;
- l'accesso allo sviluppo cognitivo e alle conoscenze, che potrebbe essere ostacolato o impedito da un'insufficiente padronanza della lingua per lo studio;
- la promozione di azioni atte a sostenere gruppi con difficoltà di apprendimento, come è il caso dei migranti e degli alunni socialmente svantaggiati che possono incontrare problemi derivanti da uno scarso comando della lingua per lo studio;
- il rispetto e il rafforzamento delle identità individuali e collettive degli apprendenti che comportano forme di tutela e promozione delle lingue minoritarie e migranti.

Questi principi conducono all'implementazione di politiche linguistiche centrate sulla scuola che spaziano, a titolo d'esempio, dalla promozione della formazione dei docenti di lingue e di materie non linguistiche alla sensibilizzazione degli estensori dei programmi delle diverse materie in modo da ricomprendere nella didattica disciplinare la dimensione linguistica e cognitiva della lingua dello studio.

Attraverso questo breve excursus ci pare di aver messo in evidenza l'attuale situazione caratterizzata da un contrasto tra istituzioni differenti, ma a volte dai nomi fin troppo simili. Da un lato troviamo il Consiglio d'Europa, istituzione che comprende quarantasette Paesi europei il cui scopo è la promozione della democrazia e la difesa dei diritti umani e dello stato di diritto in Europa, dall'altro i diversi organismi dell'Unione Europea che costituiscono i luoghi deputati all'esercizio delle funzioni legislative ed

15 CM/Rec (2014) 5.

esecutive. Sono dunque queste seconde componenti che possono maggiormente influenzare le politiche dei singoli Stati membri. L'auspicio è che la prospettiva inaugurata quasi mezzo secolo fa dal Consiglio d'Europa possa esercitare un'influenza sufficiente a far (ri)emergere dimensioni culturali che paiono essersi smarrite.

Bibliografia

- Bagna, C. (2009). «Educazione e politiche linguistiche in Europa: dal Terzo Reich al documento Una sfida salutare». *SILTA*, 2.
- Balboni, P.E., (2004). «Transition to Babel: The Language Policy of the European Union». *Transition Studies Review*, 3.
- Balboni, P.E., (2014) «Una politica di qualità per il plurilinguismo in Europa: tra promozione, tutela o percorso per un declino senza sofferenza umana». In: *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Unicopli.
- Carli, A. (2004). «Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea». *Revue Française de Linguistique Appliquée*.
- Cavalli, M.; Coste, D. (2010). «L'éducation plurilingue et interculturelle entre langues de scolarisation et pluralité linguistique». *Cahiers de Linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 35 (2).
- Coste, D. (2010). «Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle». *Cahiers de l'Acedle*, 7.
- Coste, D.; Cavalli, M.; Crisan, A.; Van de Ven P.H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation?* Strasbourg: Consiglio d'Europa, Divisione delle Politiche linguistiche.
- Extra, G.; Yagmur, C. (a cura di) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gazzola, M. (2006). «Managing Multilingualism in the European Union: Language Policy Evaluation for the European Parliament». *Language Policy*, 5.
- Korzen, I.; Lavinio, C. (a cura di) (2009). *Lingue, culture e testi istituzionali*. Firenze: Cesati.
- Mahilos, M.F. (a cura di) (2011). *L'école, avenir de l'Europe? L'Europe, avenir de l'école?* Rennes: AEDE-France.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET Università.
- Mezzadri, M. (2004). *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe*. Perugia: Guerra.
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

La politica linguistica nella scuola italiana

Diana Saccardo

(Ministero Istruzione, Università e Ricerca, Italia)

Abstract There are various definitions of language policy, for example: «Language policy is a systematic, rational, theory-based effort at the societal level to modify the linguistic environment with a view to increasing aggregate welfare. It is typically conducted by official bodies or their surrogates and aimed at part or all of the population living under their jurisdiction» (F. Grin, *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*, 2003). However, what all the definitions have in common is a reference to language policy as a set of interventions planned and carried out by states through laws. Therefore, in this paper we will refer to legislation regarding education in order to identify the regulations governing language teaching in Italian schools, which taken as a whole constitute the language policy of the Italian education system.

Sommario 1 Gli Ordinamenti Scolastici. – 2 Italiano come lingua seconda. – 3 La lingua straniera negli Esami. – 4 Lingue di minoranza. – 5 Conclusioni.

Keywords Italian Schools Language Policy. Legislation. Italian Education System.

1 Gli Ordinamenti Scolastici

Diamo avvio a questa rassegna normativa riferendoci alla l. n. 53 del 28 marzo 2003, che introduce «l'alfabetizzazione in almeno una lingua dell'Unione Europea oltre alla lingua italiana», indicata successivamente con un esplicito riferimento alla lingua inglese dal d.lgs. n. 59 del 19 febbraio 2004, fin dal primo anno della scuola primaria e «una seconda lingua dell'Unione Europea» nella scuola secondaria di primo grado.

Sono state in seguito pubblicate, e sono oggi vigenti, le Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'Infanzia e del primo ciclo d'istruzione, la cui emanazione (con il d.m. 16 novembre 2012, n. 256), si è resa necessaria nel 2012, perché la precedente coesistenza delle Indicazioni Nazionali allegate al d.lgs. n. 59/2004 (Moratti) e delle Indicazioni per il curriculum del 2007 (Fioroni) era stata stabilita per un periodo di tre anni dal d.P.R. 89/2009. Le attuali indicazioni sono state riviste dopo una consultazione delle scuole che hanno indicato una preferenza verso le Indicazioni per il Curriculum del 2007. Non stupisce pertanto che venga ricalcata la denominazione in maniera pressoché uguale e che vengano mantenuti i «Traguardi per lo sviluppo delle competenze» e gli «Obiettivi

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-2

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

di apprendimento». Va anche sottolineato che la denominazione di «Indicazioni» denota il superamento della prescrittività e della rigidità legata invece ai 'programmi' da applicare nello stesso modo in tutte le classi. Il termine curricolo, la cui costruzione spetta a ciascuna scuola, è visto come progettazione e attuazione dei traguardi per lo sviluppo delle competenze e degli obiettivi di apprendimento, tenuto conto della visione pedagogica, degli assetti organizzativi e delle metodologie che meglio consentono un apprendimento efficace non agli alunni in astratto, ma agli alunni di quella classe, nel rispetto dei talenti individuali e delle diversità di ciascuno. Questo atteggiamento consente da un lato il rispetto degli indirizzi prescrittivi dettati a livello nazionale e dall'altro l'autonomia delle singole istituzioni scolastiche. È in quest'ottica che deve essere letta anche la costruzione del curricolo linguistico; i traguardi per lo sviluppo delle competenze sono una specie di impalcatura su cui costruire il curricolo verticale dai 3 ai 14 anni scandito attraverso tappe - classe quinta della scuola primaria e termine della scuola secondaria di primo grado - ognuna delle quali corrisponde ad un livello del Quadro Europeo di Riferimento, rispettivamente A1 e A2 per la lingua inglese e A1 per la seconda lingua comunitaria iniziata nella scuola secondaria di primo grado, che non sono altro che una garanzia della progressione degli apprendimenti espressi come competenze. Onde fornire un quadro completo, va detto che nella scuola dell'infanzia non è previsto l'insegnamento di una lingua straniera, però le Indicazioni Nazionali invitano a trarre vantaggio dagli ambienti plurilingui in cui vivono i bambini, in modo che «se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando progressivamente consapevoli di suoni, tonalità, significati diversi». L'ottica espressa dalle Indicazioni è quella di un'educazione plurilingue; si afferma infatti che «l'apprendimento della lingua inglese e di una seconda lingua comunitaria, oltre alla lingua materna e di scolarizzazione, permette all'alunno di sviluppare una competenza plurilingue e pluriculturale e di acquisire i primi strumenti utili ad esercitare la cittadinanza attiva nel contesto in cui vive, anche oltre i confini del territorio nazionale». Va notata la distinzione, nuova rispetto alle Indicazioni del 2007, tra lingua materna e lingua di scolarizzazione in riferimento agli alunni non italofoeni. Tale finalità consente, anche se di per sé non garantisce, l'inclusione attiva di tutti gli alunni con i relativi repertori linguistici e culturali. Come in precedenza, gli obiettivi di apprendimento scendono in maggiore dettaglio circa i contesti e gli argomenti e il livello di correttezza e adeguatezza comunicativa; però la vera declinazione operativa spetta ai docenti, che devono anche fare in modo che gli alunni raggiungano i traguardi indicati. Attingendo da quelli che possiamo definire i punti forti delle Indicazioni, i docenti sono invitati a costruire ambienti di apprendimento motivanti per l'apprendimento linguistico, che vedano l'alunno protagonista attivo del proprio percorso di apprendimento, attraverso l'impiego di metodologie

e delle nuove tecnologie che promuovano il coinvolgimento, la motivazione ad apprendere, l'utilizzo della lingua per scopi comunicativi reali, che non sono altro che le suggestioni a cui la moderna glottodidattica ci indirizza oramai da decenni. Le Indicazioni sostengono che «accostandosi a più lingue, l'alunno impara a riconoscere che esistono differenti sistemi linguistici e culturali e diviene man mano consapevole della varietà di mezzi che ogni lingua offre per pensare, esprimersi e comunicare». Affinché questi risultati siano possibili «è necessario che all'apprendente delle lingue venga assicurata sia 'trasversalità' in orizzontale sia continuità in 'verticale'». Nella trasversalità in orizzontale riconosciamo il principio dell'educazione plurilingue che esigerebbe un terreno comune quanto a metodologie, contenuti e metalingua. Negli obiettivi della lingua inglese si trova infine il riferimento alla metodologia CLIL per potenziare l'apprendimento linguistico.

Con il d.m. 22 agosto 2007, n. 139 l'obbligo d'istruzione viene esteso a 10 anni di scolarizzazione in un tentativo di allineamento con i Paesi europei nonché su sollecitazione della Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del 18.12.2006, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Nel Regolamento relativo all'innalzamento dell'obbligo, le competenze chiave vengono ridenominate competenze di cittadinanza. L'obiettivo fondamentale è quello di favorire il passaggio da un curriculum di tipo disciplinare a un curriculum basato sulle competenze e sui risultati di apprendimento, in modo che l'adempimento dell'obbligo consenta l'acquisizione dei saperi fondamentali e delle competenze previsti dai curricula dei primi due anni degli istituti d'istruzione secondaria superiore. Sono stati individuati quattro assi culturali strategici, di cui uno è l'asse dei linguaggi che include anche la lingua straniera. Possiamo quindi dire che le competenze chiave costituiscono l'elemento di continuità nell'ottica del curriculum verticale di tutto l'arco di scolarità obbligatoria.

In quest'ottica, gli insegnanti afferenti a ciascun asse dovrebbero individuare in maniera pluridisciplinare gli elementi che consentono all'alunno alla fine del biennio di raggiungere le competenze previste. Nel nostro caso, poiché la lingua straniera rientra, come si è già detto, nell'asse dei linguaggi, all'atto della progettazione l'insegnante deve curare gli elementi contenuti nelle Indicazioni Nazionali dei Licei o nelle Linee Guida degli Istituti Tecnici o Professionali per consentire all'allievo di raggiungere contemporaneamente le competenze previste dalle Indicazioni o dalle Linee guida e quelle previste all'interno dell'asse, assumendo come principio l'equivalenza formativa del biennio. Per quanto riguarda la lingua straniera, la competenza finale è indicata come «Utilizzare una lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi», di cui vien fatta la declinazione in abilità che richiamano quelle del Quadro Comune Europeo di Riferimento anche se non è indicato il livello. A seguito dell'assolvimento dell'obbligo viene rilasciato il 'Certificato delle competenze di base

acquisite nell'assolvimento dell'obbligo d'istruzione', secondo il Modello allegato al d.m. 9/2010, che per la lingua straniera recita: utilizzare la lingua straniera per i principali scopi comunicativi ed operativi a livello base, intermedio o avanzato.

Il 15 marzo 2010 sono stati emanati i Regolamenti di riordino dei Licei, degli Istituti Tecnici e degli Istituti Professionali con le relative Indicazioni Nazionali per i Licei e Linee Guida per gli Istituti Tecnici e per gli Istituti Professionali. Nelle Indicazioni Nazionali per i Licei sono contenuti gli obiettivi specifici di apprendimento, mentre negli Istituti Tecnici e Professionali i risultati di apprendimento sono declinati in conoscenze e competenze sempre in coerenza con il rispettivo Profilo educativo, culturale e professionale. Tale ultima formulazione deriva dal fatto che il Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente (EQF) mette in relazione e posiziona in una struttura a otto livelli i diversi titoli (qualifiche, diplomi, certificazioni, ecc.) rilasciati nei Paesi membri sulla base dei risultati dell'apprendimento (*learning outcomes*). La stessa osservazione fatta per le Indicazioni per il curriculum del primo ciclo, relativa al superamento della logica del programma prescrittivo, vale anche per gli indirizzi del secondo ciclo, in cui per l'appunto si parla di Indicazioni e di Linee Guida, mentre spetta alle singole istituzioni scolastiche la costruzione del curriculum. Deve essere anche detto che, per quanto riguarda le lingue straniere, viene valorizzata la dimensione verticale del curriculum in continuità con il primo ciclo e tenendo conto di quanto indicato nella normativa relativa all'obbligo di istruzione. Infatti, per tutti gli indirizzi di studio della scuola secondaria superiore è previsto il raggiungimento del livello B1 al termine del biennio e del livello B2 a conclusione del ciclo di studi per la prima lingua straniera, che nella maggior parte dei casi è la lingua inglese, per la seconda lingua straniera il livello finale previsto è il livello B1, che è anche il traguardo da raggiungere per la terza lingua nei Licei Linguistici e per la seconda lingua nella opzione economico-sociale del Liceo delle Scienze Umane. Si fa notare che si parla di lingue straniere dando la possibilità di includere quindi anche lingue quali il cinese, l'arabo, il russo o il giapponese. Nei licei l'obbligo di due lingue straniere è previsto solo nell'opzione economico-sociale del Liceo delle Scienze Umane, mentre sono previste tre lingue nei Licei Linguistici. Le Indicazioni prevedono lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa e lo sviluppo di competenze relative «alla cultura dei paesi in cui si parla la lingua», che sta ad indicare non solo la letteratura ma anche la civiltà ed altri prodotti culturali come cinema, musica, arte, ecc. In particolare non viene indicato un approccio cronologico per lo studio delle letterature straniere, quanto piuttosto un approccio comparativo tra le letterature. Viene valorizzato anche il confronto tra culture diverse, attraverso occasioni di contatto e di scambio «virtuali e in presenza, visite e soggiorni di studio anche individuali, stage formativi in Italia o all'estero (in realtà culturali, sociali,

produttive, professionali)». Negli Istituti tecnici la prima lingua straniera, il cui studio ha una durata quinquennale, è la lingua inglese; solo alcuni indirizzi del settore economico prevedono nel piano di studi la seconda lingua comunitaria e per entrambe le lingue è previsto che lo studente apprenda ad «utilizzare i linguaggi settoriali relativi ai percorsi di studio, per interagire in diversi ambiti e contesti professionali». Quanto detto vale anche per gli Istituti Professionali, nei quali, solo per alcuni indirizzi del settore servizi, è prevista invece la seconda lingua straniera.

I Regolamenti in questione di riordino dei Licei e degli Istituti Tecnici prevedono che sia impartito l'insegnamento «in lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori» nel quinto anno di tutti i licei. Più specificamente, nel liceo linguistico, a partire «dal primo anno del secondo biennio è impartito l'insegnamento in lingua straniera, di una disciplina non linguistica, compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori. [...] e, dal secondo anno del secondo biennio, è previsto inoltre l'insegnamento, in una diversa lingua straniera, di una disciplina non linguistica compresa nell'area delle attività e degli insegnamenti obbligatori». Negli Istituti Tecnici, invece, è previsto nel quinto anno l'insegnamento in lingua inglese di una disciplina compresa nell'area d'indirizzo. Come specificato nei piani di studio dei vari indirizzi, l'insegnamento in lingua straniera di una disciplina non linguistica deve avvenire attraverso la metodologia CLIL. La scelta di utilizzare la lingua straniera per apprendere i contenuti di una materia non linguistica nasce dalla convinzione che questa rappresenta un'opportunità per il miglioramento delle competenze linguistiche dello studente e viene ribadita anche nella recente l. 13 luglio 2015, n. 107 dove, uno degli obiettivi formativi prioritari per le scuole è dato da «valorizzazione e potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia *Content Language Integrated Learning*». Affinché sia possibile un'efficace implementazione della metodologia CLIL, è necessario che gli insegnanti siano in possesso di adeguate competenze linguistiche e metodologiche. A tal fine, il MIUR ha predisposto un piano specifico di formazione linguistica per il raggiungimento del livello certificato C1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento nella lingua straniera e la frequenza di corsi metodologici di 20 CFU presso le Università. Poiché però il piano di formazione per l'acquisizione di tali titoli da parte di tutti gli insegnanti coinvolti richiederà parecchi anni, nel 2014 sono state individuate le norme transitorie CLIL da parte della Direzione Generale per gli Ordinamenti Scolastici, che prevedono un'introduzione graduale dell'insegnamento CLIL e la stretta collaborazione fra il docente CLIL e l'insegnante di lingua straniera, o anche il conversatore di lingua straniera o l'assistente linguistico, finalizzate allo scambio e al rafforzamento delle reciproche competenze.

2 Italiano come lingua seconda

L'educazione plurilingue e pluriculturale è il *fil rouge* che percorre anche le nuove Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri emanate nel febbraio 2014, anzi è proprio la Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue ed interculturale (Consiglio d'Europa 2010) ad essere richiamata. Infatti, proprio a partire dai comportamenti già diffusi nelle scuole, quali l'importanza di conoscere la situazione linguistica degli alunni, la visibilità che deve essere data alle lingue d'origine degli alunni negli spazi della scuola, la valorizzazione della diversità linguistica, le Linee Guida offrono alle scuole stesse suggerimenti per valorizzare la diversità linguistica, quali non da ultimo l'insegnamento delle lingue non comunitarie nell'ottica del mantenimento della lingua di origine. Le Linee Guida individuano tre fasi di apprendimento della lingua italiana: la fase iniziale dell'apprendimento dell'italiano L2 per comunicare, corrispondente al livello A1 e A2 del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue; la fase 'ponte' di accesso all'italiano dello studio, basata sull'idea che «l'allievo impara l'italiano per studiare, ma impara l'italiano anche studiando, accompagnato in questo cammino da tutti i docenti che diventano facilitatori di apprendimento»; la fase degli apprendimenti comuni in cui «le modalità di mediazione didattica e di facilitazione messe in atto per tutta la classe e la sua irriducibile eterogeneità possono essere in gran parte efficaci anche per gli alunni stranieri». A questo proposito viene riconosciuto che sono necessari tempi diversi per l'apprendimento dell'italiano lingua veicolare di studio per apprendere i contenuti disciplinari e che per raggiungere tale obiettivo devono essere coinvolti tutti i docenti della classe.

A testimonianza dell'importanza riconosciuta all'italiano come lingua seconda, va ricordato che ora esiste anche un'apposita classe di concorso denominata 'Lingua Italiana per discenti di lingua straniera', che garantisce la preparazione del docente che insegna l'italiano a non italofoni.

3 La lingua straniera negli Esami

La lingua straniera, essendo materia compresa nei corsi di studio sia del primo che del secondo ciclo, è oggetto degli esami che si svolgono a conclusione di entrambi i cicli.

Quanto agli esami di stato del primo ciclo d'istruzione, le prove scritte comprendono le due lingue comunitarie studiate, oltre all'italiano e alla matematica.

Si evidenzia che l'insegnamento della seconda lingua comunitaria, giunto ormai a sistema in modo generalizzato e consolidato, è oggetto di autonoma valutazione mediante l'effettuazione di apposita prova scritta.

Pertanto, le due lingue comunitarie sono oggetto di due prove distinte e sono le commissioni d'esame che stabiliscono se svolgere le due prove scritte in un unico giorno o in due giorni distinti. Quanto sopra indicato non riguarda le situazioni di quegli studenti che si avvalgano delle ore di seconda lingua comunitaria per il potenziamento della lingua inglese o per il potenziamento della lingua italiana. In tal caso la seconda lingua comunitaria non è oggetto di prova di esame. Le lingue studiate entrano anche nel colloquio pluridisciplinare, condotto collegialmente dall'intera sottocommissione esaminatrice, ed entrano, infine, nella certificazione delle competenze rilasciata al termine dell'esame.

Anche negli esami di stato dei corsi di studio d'istruzione secondaria superiore (esami di 'maturità') la lingua, quale materia presente in tutti gli indirizzi di studio, è oggetto ovviamente delle prove d'esame. In particolare, vi è l'obbligo previsto per legge (art. 3, co. 2, l. n. 425/1997) dell'accertamento della conoscenza della lingua straniera nell'ambito della terza prova scritta e, a partire dall'anno scolastico 2014-15, per la predisposizione della prova, le Commissioni d'Esame tengono conto anche delle modalità con le quali è stato attivato l'insegnamento di una disciplina non linguistica in lingua straniera tramite la metodologia CLIL. Per quanto riguarda la seconda prova scritta, a seguito dell'emanazione dei Regolamenti di riordino degli indirizzi di istruzione secondaria superiore di cui si è detto sopra, si è reso necessario regolare, in maniera coerente, lo svolgimento della seconda prova scritta degli esami di Stato del secondo ciclo con la pubblicazione del Decreto Ministeriale n. 10 del 29 gennaio 2015. Pertanto, nei Licei Linguistici non è più l'allievo a scegliere la lingua in cui svolgere la prova di Lingua e Cultura Straniera, bensì la lingua oggetto di esame viene, di anno in anno, individuata dal Ministro con apposito decreto fra le tre lingue studiate. È cambiata anche la struttura della prova, che si compone di due parti: la prima parte propone l'analisi di uno dei testi proposti riguardanti temi di attualità, storico-sociali, letterari o artistici ed è finalizzata a verificare le capacità di comprendere e interpretare il testo scelto, mentre la seconda parte richiede la produzione di un testo scritto per riferire o descrivere o argomentare.

Analogamente, negli Istituti Tecnici, nel caso in cui la materia della seconda prova scritta sia la lingua inglese o la seconda lingua comunitaria, la prova si articola sempre in due parti: la prima prevede la comprensione e analisi di testi scritti relativi al contesto del percorso di studio e, la seconda, l'elaborazione di un testo scritto riguardante esperienze e situazioni relative all'indirizzo seguito.

Anche nel colloquio, essendo pluridisciplinare e dovendo favorire il coinvolgimento del maggior numero possibile delle discipline comprese nel piano degli studi dell'ultimo anno di corso, la lingua straniera può facilmente essere compresa tra le materie oggetto della prova stessa, come anche la disciplina CLIL, se il docente CLIL fa parte della Commissione d'Esame.

Un accenno va fatto rispetto a novità relativamente recenti, rappresentate dall'introduzione di un esame di fine studi secondari binazionale, previsto dal Protocollo tra l'Italia e la Francia del 17 luglio 2007, che conduce al doppio rilascio del diploma di Esame di Stato di istruzione secondaria di secondo grado e del Baccalauréat e che conferisce gli stessi diritti ai titolari nei due Paesi. L'esame si svolge su una quarta prova, che consiste in una prova di lingua e letteratura francese e in una prova scritta in francese di storia. Vi sono poi indirizzi sperimentali di licei internazionali ad opzione tedesca, spagnola e cinese, nei quali la seconda prova scritta è svolta su lingua diversa da quella caratterizzante il corso e vi è una quarta prova nella lingua caratterizzante.

4 Lingue di minoranza

In base a quanto previsto dall'art. 6 della Costituzione («la Repubblica tutela con apposite norme le minoranze linguistiche»), in territori specifici della Repubblica sono stati istituiti ordinamenti scolastici particolari, che assicurano la presenza e l'insegnamento della - e nella - lingua di minoranza delle diverse comunità. È la situazione della Valle d'Aosta per il francese, del Trentino Alto Adige per il tedesco e il ladino e della provincia di Trieste per lo sloveno. In una seconda fase si è sentito il bisogno, richiesto anche dai gruppi minoritari locali, di estendere la tutela ad altre minoranze, per una piena attuazione dell'articolo costituzionale.

Nel 1999, infatti, con la l. n. 482, sono state ammesse alla tutela costituzionale altre realtà territoriali dove sono presenti comunità di minoranza parlanti altra lingua dall'italiano. Tale legge, nell'affermare che, nella progettazione e nella realizzazione degli interventi di educazione, formazione e istruzione miranti allo sviluppo della persona umana, si attua l'autonomia delle istituzioni scolastiche, in sinergia con i diversi contesti culturali, tenendo conto delle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti e della domanda delle famiglie, promuove le iniziative della Scuola nel valorizzare il pluralismo culturale e territoriale, garantendo, nel contempo, il carattere unitario del sistema d'istruzione.

In particolare, l'art. 2 della suddetta legge recita che «In attuazione dell'articolo 6 della Costituzione e in armonia con i principi generali stabiliti dagli organismi europei e internazionali, la Repubblica tutela la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi, catalane, germaniche, greche, slovene e croate e di quelle parlanti il francese, il franco-provenzale, il friulano, il ladino, l'occitano e il sardo».

La legge si prefigge, quindi, di valorizzare e di tutelare la lingua e la cultura delle popolazioni albanesi (in Abruzzo, Molise, Campania, Calabria, Basilicata, Puglia e Sicilia), catalane (ad Alghero, in Sardegna), germaniche (in Friuli, Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta), greche (in Calabria e

Puglia), slovene (in Friuli-Venezia Giulia) e croate (in Molise), nonché di quelle parlanti il francese (in Valle d'Aosta), il franco-provenzale (in Valle d'Aosta, Piemonte e Puglia), il friulano (in Friuli-Venezia Giulia), il ladino (in Trentino-Alto Adige e Veneto), l'occitano (in Piemonte, Liguria e Calabria) ed il sardo (in Sardegna).

Nella scuola dell'infanzia è contemplato l'uso della lingua minoritaria nello svolgimento dell'attività educativa. Nelle scuole primarie e secondarie di primo grado è previsto l'uso della lingua minoritaria come strumento d'insegnamento ed è previsto l'insegnamento della lingua anche nell'orario curricolare. Le Università devono intraprendere iniziative finalizzate ad agevolare le attività formative. L'art. 5 della legge dispone, poi, che il Ministero della pubblica istruzione, con propri decreti, indichi i criteri generali per l'attuazione delle iniziative indicate dalla legge e può promuovere e realizzare progetti nazionali e locali nel campo dello studio delle lingue e delle tradizioni culturali degli appartenenti ad una minoranza riconosciuta.

5 Conclusioni

Sicuramente la politica linguistica di un Paese è fondamentale per fare raggiungere determinati traguardi di competenza linguistica ai cittadini in modo da assicurare l'occupabilità, la competitività, la coesione sociale, la cittadinanza e lo sviluppo personale. Va però riconosciuto che, al giorno d'oggi, non si può più parlare di un numero di lingue da apprendere solamente all'interno dell'istruzione formale, ma che si deve invece parlare di plurilinguismo dinamico perché contesti diversi richiedono diversi repertori linguistici e diversi livelli di competenza. Quando parliamo di competenze linguistiche queste devono essere viste in termini dinamici soggetti ad un continuo sviluppo in linea con l'idea di apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sia che una lingua che è già parte del repertorio individuale del soggetto debba essere ulteriormente sviluppata, o comunque tenuta aggiornata, sia che una nuova lingua debba essere appresa in risposta a nuovi bisogni emergenti.

Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera

Graziano Serragiotto

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract How does the European system encourage reform of the education system and professional training of institutional partners? In what way do some countries acknowledge such indications and introduce them through the adoption of measures aiming at improving the quality of foreign language teaching? These questions are the key to reading this contribution, whose objective is to explore the nature and extent of the processes of education and professional training in a multi nation context. The European Council has in fact created the conditions to support a programme to develop new processes and tools aimed at guaranteeing a higher standard of foreign language learning. We will analyse this prospect, considering the challenges that the Italian school system has to face in transmitting the culture of improvement of its educational institutions. At the basis of this objective there is a systemic approach consistent with the changing world of work, which requires an urgent review of teachers' professional development.

Sommario 1 I capisaldi 'europei' per lo sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento delle lingue. – 2 Nuovo paradigma dell'insegnamento/apprendimento delle lingue. – 3 L'europeizzazione della formazione dei docenti di lingua straniera. – 4 Lo scenario italiano: modello di formazione e istruzione permanente. – 4.1 Il TFA. – 4.2 Il TFA di lingue straniere della Regione Veneto.

Keywords Italian professional training. Foreign language Teaching. TFA. PAS.

1 I capisaldi 'europei' per lo sviluppo dell'istruzione e dell'apprendimento delle lingue

Considerando il contesto di trasformazione socioeconomico attuale, i sistemi educativi delle singole nazioni afferenti all'Unione Europea devono attuare quel processo di riforma che, investendo il campo dell'educazione e dell'insegnamento delle lingue straniere possa dar luogo a competenze più qualificate in materia di apprendimento linguistico e a migliori risultati socioeconomici (Buchberer et al. 2000). Nel fare questo, i vari membri necessitano di adeguarsi ai principi stabiliti dalla riforma del sistema delle scuole europee del 2009, adottando dei criteri di gestione trasparenti allo scopo di:

- a. allinearsi agli aspetti e agli obiettivi del fenomeno comunitario (Field et al. 1999);

- b. promuovere l'integrazione culturale tra i vari Stati partecipanti¹ in modo da mettere in relazione comportamenti nel campo dell'istruzione per creare uniformità e strategie;
- c. attuare un piano di azione di mobilità per gli studenti al fine di confermare gli orientamenti della Comunità Europea attenta a determinare una simmetria culturale e linguistica dei nuovi cittadini e adeguarla al patrimonio di competenze richieste nell'occupazione lavorativa;
- d. riformulare nella direzione europea le condizioni di formazione degli insegnanti affinché siano adottati dei modelli e degli strumenti calati sulle effettive esigenze professionali dei destinatari e alle nuove prospettive offerte dal mercato del lavoro.

I punti sopraccitati rientrano in un comune quadro di azione di lungo medio-lungo termine che, in conformità a queste disposizione di natura formale, mirano a dare sostegno a una politica linguistica volta a implementare e incrementare la qualità dell'istruzione attraverso la cooperazione tra i vari Stati (OECD, 2010). Questo orientamento si esplica attraverso numerose iniziative e programmi quali il progetto *Socrate*, ad esempio, o il programma *Lingue* che incoraggia l'apprendimento delle lingue.

Ciò che si va delineando sostanzialmente è un comune spazio educativo (Marsh, Langé 2000) in cui nelle scuole dei Paesi membri si diffonde sempre di più lo studio delle lingue straniere. In questa direzione, prima il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000, poi l'approvazione del Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente garantiscono un modello di socialità coesa che punta a sostenere il campo dell'economia della conoscenza² velocizzando l'interazione e la comunicazione orizzontale con:

- a. *la formazione permanente*: questa visione per il cambiamento poggia, in particolar modo, sul processo di integrazione dei sistemi dell'istruzione che prevedono una differente cultura di far sistema, forme di comunicazione e strumenti di diffusione del sapere innovativi; su nuovi programmi di sviluppo personale fondati sulla fluidità di risorse e strumenti; una pratica didattica che ha chiaro e verificabile l'articolarsi di un percorso in cui il ruolo del docente accresce la prospettiva di apprendimento degli studenti. Aspetti di un fenomeno in grado di sviluppare modalità di apprendimento connesse e situazionali, competenze critiche, spendibili e multidimensionali in quanto i saperi vengono collocati su una visione in-

1 <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2013:327:0058:0064:IT:PDF>.

2 Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo al Consiglio: «Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti, disponibile all'indirizzo <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:IT:PDF> (2015-10-08).

terna alla cultura europea, interculturale e di natura indipendente, vale a dire non legata solo ai processi cognitivi dei soggetti ma alle condizioni situazionali dell'ambiente di cui valutare la rilevanza e l'influenza per una corretta interpretazione delle informazioni raccolte (OECD, 2007);

- b. *l'apprendimento continuo delle lingue straniere*: la nuova dimensione dell'azione da parte dei cittadini europei è componente strutturale di una diversa logica di organizzazione del pensiero e di collegamento con realtà differenti e conoscenze acquisite. La mobilità e la costruzione di competenze comunicative, costituiscono dei fattori facilitanti per l'accumulo di esperienze, l'elaborazione di una diversa consapevolezza di sé (autopromozione) e lo sviluppo costante di un filtro che permette loro di selezionare informazioni, adattare errori e conoscenze del mondo con nuovi schemi di riferimento e comportamenti dinamici;
- c. *nuove tecnologie per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere*: di tale sviluppo, rappresentano dei supporti trasversali la didattica l'adozione degli strumenti e di dispositivi tecnologici. La progettualità didattica e la stessa attività di pensiero diventano ora più pervasive, fluide, con maggiori livelli di complessità grazie all'impiego di tali innovazioni. Si tratta di un ripensamento dei modi di insegnare in cui assumono rilevanza le persone e il possesso di determinate capacità (digitali) e attitudini nell'ambito delle attività svolte con pensiero critico. Diventa pertanto cruciale saper scegliere l'ambiente e gli strumenti per facilitare l'accesso e l'approfondimento dei contenuti, creando contesti dotati di autonomia per quel che riguarda l'esplorazione, la ricerca empirica e la valutazione (Caon, Serragiotto 2012).

Il quadro sintetico presentato sopra in rapporto alla formazione delle competenze, prevede una struttura distribuita della conoscenza, diramata da un nodo centrale in termini di politiche, approcci e percorsi. Pur nella diversità degli scenari, dunque, identifichiamo in questa *road map* dei tratti comuni che danno spessore alla cultura del fare e del saper fare, premiando coloro che trovano espressione nelle esperienze continue di apprendimento individuale e di condivisione dei saperi. L'Europa della conoscenza, perciò, diventa principio ispiratore e area di nuovi contesti di apprendimento e di occupazione. Le implicazioni di una tale visione e concezione dell'istruzione trova risposta nell'offerta ininterrotta di istruzione di alcuni Paesi che contempla, come requisito essenziale di competitività, la formazione permanente dei docenti attraverso un piano di gestione e di sviluppo delle carriere. Pertanto, nei prossimi paragrafi esamineremo dall'interno in che cosa consiste questo cambiamento di prospettiva dei processi di apprendimento e in che modo un diverso paradigma si radica nella formazione dei docenti di lingua straniera in ambito europeo.

2 Nuovo paradigma dell'insegnamento/apprendimento delle lingue

Mutata la visione della conoscenza, anche la pedagogia dell'educazione deve indirizzarsi verso una visione aperta e multidimensionale dei luoghi e dei modi di comunicare il sapere (Banzato 2012). Si tratta di un passaggio significativo nel riconoscere il sistema di istruzione e di ricerca internazionale come una realtà di incontro, prima di tutto, e di collegamento con una pluralità di soggetti portatori di abilità complesse, di rappresentazioni molteplici della realtà che entrano in contatto, di modelli di organizzazione e metodologiche plurime legate a un progetto. Un paradigma della conoscenza adeguato ai tempi, in costante ripensamento al fine di poter interpretare i cambiamenti e anticipare i bisogni degli studenti, poggia saldamente su un sistema di apprendimento che dà rilievo critico alle persone (Bruer 1993). L'attenzione adesso si focalizza su piani di rinnovamento dei livelli della società in modo da rendere allargata e partecipativa a coloro che ne erano esclusi la possibilità di avere un riscontro reale dall'apprendimento. A questo primo stadio, corrisponde un lavoro di progettazione e di realizzazione formativa che usa gli strumenti della ricerca, della sperimentazione continua per accogliere degli studenti un livello di pensiero e azione indirizzato verso la risoluzione di problemi reali, dove i contenuti sono posti con programmi scolastici atti a creare una visione del mondo non atomizzata; le modalità didattiche e gli strumenti tecnologici non rappresentano più dei punti di partenza alla didattica delle lingue ma aggiungono senso alle 'conquiste' di autonomia degli studenti. Il supporto all'apprendimento diventa progetto di creazione della conoscenza centrata su di una vita didattica che è azione, integrazione, sviluppo di capacità e strategie cognitive, di competenze derivate attraverso un'analisi sistemica e collaborativa delle diverse parti del sistema, ricomposte in maniera olistica (Maimone 2010) e specifica alle esigenze formative degli stessi soggetti apprendenti. Secondo questo visuale, l'esperienza di apprendimento promossa necessita di essere coordinata e combinata a livello macro e regionale da politiche sociali che prendono in considerazione l'avvenire delle persone come inscindibile dal loro contributo alla società grazie a un'istruzione in cui complementare alla domanda, vi è una proposta culturale adeguata alla formazione e al riconoscimento formale delle qualifiche professionali conseguite. Dunque, il contributo alla costruzione di uno spazio intellettuale comune, prerogativa dell'azione pregnante, è vitale di un sistema dell'istruzione 'totale' in cui servono e sono spendibili le conoscenze e le competenze. È questa, a nostro avviso, la differenza maggiore tra la vecchia visione dell'istruzione e quella nuova in cui la linea di demarcazione è delineata dall'adattamento dei programmi scolastici alle esigenze dei nuovi lavoratori, dall'integrazione, seppur condotta con

un approccio top down attenuato e che ammette ulteriori sviluppi, delle forze sociali dalle cui relazioni nascono esperienze condivise di sapere, esplorazioni complesse condotte mediante modelli didattici concreti, non più meramente astratti o di superficie ma adeguati al funzionamento di una pratica di studio centrata sulla figura dell'insegnante, la cui competenza glottodidattica mira a rendere proponibile allo studente, verificata e sostenibile un modello di competenza comunicativa in azione. Una meta che fa vacillare il pragmatismo linguistico (Mezzadri 2006) delle prime formulazioni elaborate nel contesto europeo per l'apprendimento delle lingue (pensiamo al *Thresholdlevel*, ad esempio), in cui veniva legittimato un sapere neutro e oggettivo per tutti i contesti culturali e sociali, in quanto fonte di utilità economica. L'attuale ripensamento europeo, invece, stabilisce una precisa tassonomia dell'apprendimento fondata sulla soggettività del pensiero che permea e struttura la realtà, attribuendole un significato estensivo e contingente con la varietà di situazioni affrontate in quel determinato contesto. Di conseguenza, la catena di valore che, come in tutti i sistemi nati dall'esperienza comunitaria, possiede un grado di coscienza storica ed etica, si spinge in profondità investendo le persone, l'impalcatura ideologica del sapere, le premesse metodologiche, i meccanismi di funzionamento e di gestione e, infine, quella di valutazione complessiva delle competenze apprese. Dopo aver creato uno spazio in cui poter riconoscere e governare il fenomeno linguistico (Quadro Comune Europeo di riferimento per l'apprendimento delle lingue straniere), la vera sfida consiste nel costruire un'identità comune a tutti i paesi sfruttando le lingue per esplorare e percorrere nuovi spazi transnazionali e trasversali ai propri domini e a una retorica fine a se stessa, generando processi e valore sul/dal lavoro cognitivo nonché un desiderio maggiore di conoscere e convergere in un sistema di appartenenza.

3 L'uropeizzazione della formazione dei docenti di lingua straniera

Il quadro di riferimento delinea uno scenario europeo che considera centrale l'apprendimento delle lingue in vista di mete quali la coesione sociale e lo sviluppo economico (Diadori 2010). In tal senso, la politica formativa europea si è mossa congiuntamente per disseminare a livello transnazionale i principi, le ricerche e gli strumenti su cui si basano i piani di azione in modo da verificare socialmente la conoscenza al nuovo sistema di valori. Lungo questa polarizzazione, si rendono protagonisti coloro che consideriamo agenti di diffusione del cambiamento del sistema educativo, vale a dire:

- a. *lo Stato* con il suo ordinamento peculiare atto a ottimizzare l'automatismo dei sistemi delle organizzazioni educative con l'introduzione di forme e codici derivati dai principi europei (Musset 2010);
- b. *il sistema educativo e tecnologico* (possiamo indicare l'esempio del CIEP come consorzio di istituzioni europee costituito nel 2008) in grado di recepire le indicazioni statali in materia europea e di progettare conseguentemente delle azioni tecniche per dar forma costruttiva a un'area propulsiva di idee, contenuti e persone;
- c. *l'unicità degli individui* coinvolti nel processo di formazione e d'istruzione permanente; essi rappresentano di fatto la risorsa del funzionamento del sistema, essendo a loro collegati i diversi presupposti ideologici, politici, economici che rendono gestibile e attuabile un percorso conoscitivo finalizzato a dilatare gli spazi, a interpretare e guidare con metodo e in maniera dialogica l'esperienza di apprendimento.

Questo schema generale del cambiamento chiama in causa diversi fattori concomitanti con la prospettiva multilingue della formazione degli insegnanti e con il rinnovamento dei contenuti e dei metodi didattici per l'insegnamento delle lingue straniere. Quest'estensione progressiva di tipo orizzontale della formazione nell'arco di tutta la vita ha implicazioni dirette sulla visione dell'insegnamento e sull'asse metodologico, toccando in profondità l'identità professionale dei docenti (Kelly, Grenfell 2004), secondo quanto espresso nell'*European Profile for Language Teacher Education* (EPLTE).

In effetti, gli studi sull'argomento hanno messo in luce che occorre innalzare il livello qualitativo dell'offerta linguistica in Europa, rivisitando aspetti chiave della pratica didattica quali:

- a. gli ambienti di apprendimento intesi come spazi di sviluppo e di co-creazione della propria esperienza linguistica; in quest'ottica, le aule vanno rese in maniera funzionale all'esperienza di vita della classe, divenendo perciò fonte di accessibilità, di interrelazione e aumento della stessa realtà emotivo-cognitiva degli allievi. Infatti, nel momento in cui lo studente si trova dentro una realtà che lo aiuta a esprimersi, aumenta la propria capacità di autoregolarsi e controllare un ambiente che si esprime secondo una precisa coreografia con la quale cogliere i rapporti di interdipendenza con la metodologia didattica. In questi termini, lo studente ha il piacere di stare e di realizzare la sua esperienza di apprendimento entro un ambiente sicuro, confortevole, coinvolgente e funzionale alla realizzazione delle attività didattiche generando in tal modo fiducia e relazione con lo spazio circostante;
- b. le metodologie di insegnamento; esse rappresentano le modalità strategiche per poter risolvere le criticità dell'apprendimento; la

- sceita della metodologia rende più potente l'effettiva portata dell'acquisizione della lingua per cui al docente è richiesta una preparazione specialistica in modo che egli sappia prima di tutto interpretare i momenti di passaggio dello studente in ordine alle sue difficoltà e agli stili di apprendimento e poi riprogettare l'apprendimento con strumenti e supporti sicuri e adeguati (Celentin, Dolci 2003);
- c. i meccanismi neurolinguistici che presiedono all'apprendimento della lingua straniera hanno molteplici declinazioni sulle modalità di apprendimento. Per tale motivo, le competenze glottodidattiche del docente di lingua straniera saranno funzionali alla scelta di gestione dei processi di memorizzazione (Cardona 2001) e di capitalizzazione dei contenuti linguistici (Balboni 2013), facendo ricorso a determinate strategie didattiche;
 - d. i sistemi di valutazione che necessitano di un funzionamento regolato scientificamente per bloccare in modo più oggettivo le cause principali; dall'altro lato una valutazione che rende misurabili le evoluzioni dello studente deve rendere conto e ammettere le dinamiche psicocognitive e tutte quelle variabili legate a tale sfera che ne alimentano gli scambi in lingua, le prestazioni e le motivazioni. Una visuale quindi che rivaluta la storia dell'apprendente sulla scena didattica in cui è protagonista.

Sulla base di tali aspetti, la professionalità del docente di lingua è frutto della sua capacità di studiare lungo gli anni della sua attività, avvalendosi delle opportunità formative offerte dai sistemi nazionali d'istruzione al fine di acquisire un livello di competenza tale da predisporre un percorso di apprendimento attento alla valorizzazione degli individui, mobilitandone le risorse e le abilità all'interno di un contesto comunicativo e paritetico.

Un quadro di riferimento di questo tipo che ripone nella formazione iniziale e continua dei docenti un'importanza tale da creare le condizioni per lo sviluppo delle potenzialità dell'Europa, necessita di una struttura condivisa che inserisca, senza rotture col vecchio sistema, una nuova dimensione culturale nei docenti, adottando una visione autentica e chiara della professionalità e dell'impegno che li attende come educatori. Nel considerare questo aspetto organizzativo alla formazione, sarà fondamentale analizzare il modello di formazione presente nel contesto e declinare ad esso dei programmi e dei contenuti che puntino alla qualità e alla rilevanza del fare formazione.³ Con tale definizione, intendiamo riferirci a un impianto concettuale e teorico-pratico che supporti in un ampio contesto europeo le esperienze di formazione degli stessi protagonisti chiamati a

³ Education and Training in Europe 2020, disponibile all'indirizzo http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/163EN.pdf (2015-11-08).

confrontarsi e approfondire le possibili dinamiche del cambiamento in seno alla didattica, con una prospettiva sempre credibile e orientata alla crescita culturale degli apprendenti.

4 Lo scenario italiano: modello di formazione e istruzione permanente

In questo paragrafo intendiamo mettere a fuoco l'attuazione di interventi di formazione permanente e le scelte di contenuto dell'Italia in risposta alla strategia globale dell'Europa di garantire un assetto diffuso e stabile nella produzione della conoscenza e nella preparazione e gestione delle persone al sistema di istruzione. Ciò rivela da un lato l'interesse ad applicare i principi del *Memorandum* e consolidare così gli obiettivi della Strategia di Lisbona all'interno del proprio contesto nazionale al fine di fronteggiare le sfide politiche e internazionali con una solida competitività; dall'altro lato, una tale scelta è sintomatica della volontà di agire in modo intenzionale per ridisegnare un sistema non più frammentario ma che guarda con grande attenzione alle modalità di un capitalismo conoscitivo inesauribile, nella convinzione che agire sulla formazione per costruire delle capacità multiple nei singoli docenti costituisca la migliore strategia per dare una risposta 'sociale' alla comunità. (Malizia 2005). Nel tratteggiare allora i punti salienti della formazione dei docenti all'interno dei confini italiani, delineeremo un modello di osservazione che tenga presente l'uropeizzazione della formazione degli insegnanti (attivazione di partenariati e consorzi, costituzione di reti e di progetti di mobilità, di ricerca e di scambio tra docenti) e se tale percorso di sviluppo professionale è in armonia con l'orientamento europeo (multilinguismo e specializzazione, ad esempio). Gli obiettivi sono di identificare ciò che è presente e disponibile della cultura europea all'interno di un sistema d'istruzione e di formazione locale e verificare quali fabbisogni, misure e criteri sono stati adottati per garantire una maggiore professionalizzazione all'insegnante di lingue.

4.1 Il TFA

Con il d.m. del 10 settembre 2010, il MIUR istituisce il tirocinio formativo attivo per la formazione degli insegnanti della scuola secondaria di primo e di secondo grado. Al termine di tale percorso, il candidato che ha ottenuto i 60 crediti formativi previsti dal piano e ha superato l'esame finale, consegue il titolo di abilitazione all'insegnamento nella scuola secondaria di primo e secondo grado in una delle classi di abilitazione previste.

Al fine di interconnettere conoscenze disciplinari e linguaggi e accoppia-

re sistemi in grado di dare un senso complessivo a tale percorso, il Ministero ha affidato la formazione alle facoltà di riferimento o alla collaborazione tra più facoltà della stessa università in modo da costruire e organizzare una pianificazione di interventi formativi coerente con l'osservazione, la raccolta di dati e la forma di insegnamento/abilitazione richieste a ogni docente. La trama di queste relazioni disciplinari abbraccia quattro gruppi di attività così suddivise:

- a. gli insegnamenti di scienze dell'educazione si prefiggono lo scopo di ridefinire le conoscenze mettendo a disposizione dei partecipanti nuovi materiali e strumenti per mezzo dei quali ridefinire la visione e il campo di indagine apportando nuove soluzioni didattiche;
- b. un tirocinio indiretto e diretto di 475 ore, pari a 19 crediti formativi, svolte sotto la guida di un tutor e in collaborazione con il docente universitario competente della disciplina. Tale percorso di tirocinio si articola in un processo di ricerca-azione per cui si ha all'inizio una fase di osservazione a cui segue un'altra fase di insegnamento attivo. L'indicazione più rilevante che si ricava è una sorta di comunione tra la realtà osservata e quella sperimentata, tra la teoria e la pratica in modo che da una tale simmetria sia interna agli indirizzi di studio e di ricerca concertata fin dall'inizio col consiglio di corso di tirocinio, venga ricostruita una teoria interpretativa mai priva dell'esperienza dell'ambiente in cui si opera. Un esempio concreto di questa modalità di formazione è che del monte di orario di cui si dota questo specifico itinerario, 75 sono riservate a maturare un indirizzo specifico all'integrazione degli alunni con disabilità;
- c. gli insegnamenti di didattiche disciplinari dove, trovandosi in un contesto di carattere laboratoriale, essi sono determinati da molteplici fonti di sapere e storie didattiche, collocandosi così in linea con gli interessi pratici e i bisogni dei corsisti di stabilire una stretta relazione tra l'approccio disciplinare e l'approccio didattico;
- d. i laboratori pedagogico-didattici indirizzati prevedono la complementarietà tra la rielaborazione e il confronto delle pratiche educative e delle esperienze di tirocinio (Schwille, Dembélé 2007).

Lo sviluppo di siffatti percorsi necessitano a loro volta di una organizzazione e un coordinamento intensivo tra i soggetti coinvolti, per cui la gestione del tirocinio formativo svolge un ruolo fondamentale nel poter far interagire i diversi attori del processo.

Alla base di questa logica su cui sono imperniati i criteri didattici e organizzativi, vi è il consiglio di corso di tirocinio al quale è affidato il compito di integrare diverse prospettive di azioni interne alle attività formative, organizzando i vari laboratori didattico-disciplinari e stabilendo le forme di collaborazione tra i tutor dei tirocinanti, i tutor coordinatori e i docenti universitari o delle istituzioni dell'alta formazione artistica, musicale e

coreutica in modo che vi sia sempre un raccordo funzionale a dare delle risposte legate al contesto di apprendimento. Pertanto, il consiglio di tirocinio rappresenta un'unità organizzativa che include rispettivamente:

- a. le università, i tutor coordinatori, i docenti e ricercatori universitari che in esso ricoprono incarichi didattici; due dirigenti scolastici o coordinatori didattici, designati dall'ufficio scolastico regionale tra i dirigenti scolastici o i coordinatori didattici delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini; un rappresentante degli studenti tirocinanti e, infine, il presidente del consiglio di corso, il quale è eletto tra i docenti universitari e il cui mandato dura tre anni, rinnovabile soltanto una volta;
- b. gli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica, i tutor coordinatori, i docenti ricoprono incarichi didattici presso i suddetti enti, due dirigenti scolastici o coordinatori didattici, designati dall'ufficio scolastico regionale tra i dirigenti scolastici o i coordinatori didattici delle istituzioni scolastiche che ospitano i tirocini; un rappresentante degli studenti tirocinanti e il presidente del consiglio di corso eletto con le stesse modalità del punto vista sopra.

Al sistema organizzativo individuato compete la valutazione delle competenze emerse dai candidati ai fini dell'abilitazione. A questo proposito, viene presa in stretta considerazione la frequenza obbligatoria alle attività del tirocinio così come viene accertata per l'accesso all'esame di abilitazione, la presenza ad almeno il 70% delle attività propedeutiche all'esame finale. Tale momento conclusivo che si colloca al termine dell'anno di tirocinio, si articola nel modo seguente:

- a. valutazione dell'attività svolta durante il percorso formativo;
- b. esposizione orale di un itinerario didattico su una tematica scelta dalla commissione;
- c. discussione della relazione finale di tirocinio.

Nelle università come nelle istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, la commissione d'esame annovera tre docenti (universitari e delle predette istituzioni) che hanno svolto attività nel corso di tirocinio, due tutor o tutor coordinatori, un rappresentante designato dall'ufficio scolastico regionale. Presiede la commissione un docente universitario designato dalla facoltà di riferimento o, nel caso delle istituzioni, da un docente delle istituzioni medesime designato dall'istituzione di riferimento.

La commissione assegna un punteggio per ogni prova svolta, vale a dire:

- a. vengono assegnati fino a un massimo di 30 punti sia all'attività che alla prova;
- b. fino a un massimo di 10 punti alla relazione finale di tirocinio;
- c. al punteggio conseguito, la commissione aggiunge un massimo di altri 30 punti scaturiti dalla media dei voti conseguiti negli esami

della laurea magistrale e del diploma accademico di secondo livello e degli esami di profitto sostenuti durante l'anno del tirocinio.

Si considera superato l'esame del tirocinio formativo attivo se il candidato consegue una votazione uguale o maggiore a 50/70.

Gli aspetti sopra rilevati prendono spunto da un modello di formazione trasversale che integra una nuova visione dell'insegnamento-apprendimento con la pluralità degli universi scolastici dei corsisti. La forma che poi, in concreto, assume questa esperienza formativa si deve necessariamente confrontare con le problematiche di una categoria di destinatari in travaglio vista la precarietà delle condizioni lavorative e delle attese in parte contraddette; per questo motivo, occorre che in un siffatto percorso coabitino diversi istanze di collaborazione e prospettive in modo da far emergere dall'interno di tali percorsi una riflessione operativa circa i significati e i valori da formare e le interpretazioni sociali che da essi scaturiscono per il target di riferimento. A questo scopo, risulta pertinente proporre nel paragrafo successivo la realtà del TFA di lingue straniere della Regione Veneto dell'Università Ca' Foscari di Venezia e i risultati emersi da questo discorso sulla formazione.

4.2 Il TFA di lingue straniere della Regione Veneto

In questo paragrafo, come coordinatore dei TFA di Ateneo per le lingue straniere, focalizziamo l'attenzione sul modello di TFA per lingue straniere proposto dall'Università Ca' Foscari di Venezia per la Regione Veneto.

Partendo dal seguente schema fornito dal MIUR con la ripartizione dei crediti,

Scienze dell'educazione nei SSD: M-PED/03 Didattica e pedagogia speciale; M-PED/04 Pedagogia sperimentale	18 CFU di cui 6 di didattica e pedagogia speciale rivolti ai bisogni speciali
Didattiche disciplinari con laboratori e laboratori pedagogico-didattici	18 CFU
Tirocinio a scuola	19 CFU , pari a 475 ore, di cui 3 CFU, pari a 75 ore, dedicati ad alunni disabili
Tesi finale e relazione finale di tirocinio	5 CFU

abbiamo elaborato una ripartizione di insegnamenti e laboratori rispettando la suddivisione nei tre blocchi. In modo specifico il blocco di 18 CFU di Scienze dell'Educazione è stato così suddiviso:

SED01-1 modulo (MPED/03) 6 cfu - 30 h - Teorie dell'istruzione, autonomia scolastica e progettazione del curriculum, comprendente:

- a. teorie dell'istruzione;
- b. autonomia scolastica, politiche formative e legislazione scolastica;
- c. progettazione del curricolo e programmazione educativa.

SED02-1 modulo (MPED/03) 6 cfu - 30 h - Pedagogia speciale, dei bisogni educativi speciali e dell'inclusione, comprendente:

- a. pedagogia speciale;
- b. didattica dei bisogni educativi speciali;
- c. pedagogia interculturale e dell'inclusione.

SED03 - 1 modulo (MPED/04) 6 cfu - 30 h - Valutazione, tecnologie educative e metodologie didattiche innovative, comprendente:

- a. valutazione dell'apprendimento e valutazione di sistema;
- b. tecnologie educative;
- c. metodologie didattiche innovative.

Il secondo blocco di 18 CFU di didattiche disciplinari con laboratori pedagogico-didattici è stato attivato per le lingue straniere A/46 nelle seguenti lingue: lingua e civiltà araba, cinese, francese, inglese, neogreca, russa, spagnola e tedesca.

La struttura generale proposta per l'area di lingue, considerando di avere una formazione trasversale di didattica delle lingue accanto alle specificità di una didattica delle varie lingue nei contesti linguistici, di micro lingua, cultura e letteratura, accanto a dei laboratori dove c'è un'applicazione dei vari contenuti e poi dei laboratori di riflessione da parte dei corsisti rispetto al loro tirocinio diretto ed indiretto in corso nelle scuole, è la seguente:

6 CFU Principi operativi di glottodidattica (30 ore in presenza e online) trasversale a tutti i TFA di lingue, laboratori pedagogico didattici (30 ore in presenza) per le riflessioni e discussioni sulle tematiche e questioni riguardanti l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere specifiche evidenziate durante il tirocinio diretto e indiretto assieme al tutor;

6 CFU Didattica della lingua e microlingua (araba, cinese, francese, inglese, neogreca, russa, spagnola e tedesca) (30 ore frontali presenza e/o online + 30 ore di laboratorio);

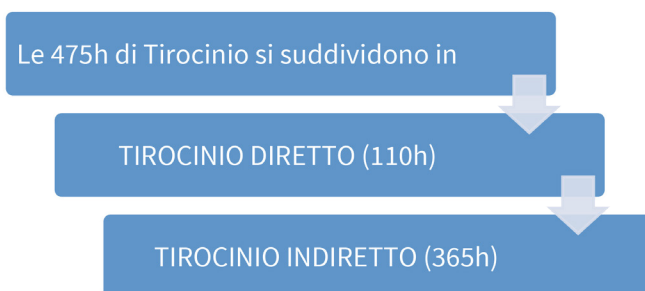
6 CFU Didattica della letteratura e cultura (araba, cinese, francese, inglese, neogreca, russa, spagnola e tedesca) 30 ore frontali presenza e/o online + 30 ore di laboratorio).

Esempio di suddivisione specifica per il TFA di inglese A346:

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo, pp. 31-50

SEDE	CL	Area	SSD	Insegnamenti 2011-202	CFU Modulo	Durata in ore accademiche	SEM	Periodo
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN02	<i>Principi operativi di glottodidattica</i>	6	30		2 - 3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN02	<i>Laboratorio pedagogico didattico</i>		30		2 - 3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Didattica della lingua Inglese</i>		15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Laboratorio di Didattica della lingua Inglese</i>	3	15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Didattica della Microlingua Inglese</i>		15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Laboratorio di Didattica della Microlingua Inglese</i>	3	15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Didattica della Cultura Inglese</i>		15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Laboratorio di Didattica della Cultura Inglese</i>	3	15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Didattica della Letteratura Inglese</i>		15		3 - 4
VENEZIA	TFA	LINGUISTICA	L-LIN/12	<i>Laboratorio di Didattica della Letteratura Inglese</i>	3	15		3 - 4

Per quanto riguarda il Tirocinio (19 crediti) il Consiglio del TFA, tenendo conto del decreto, ha ipotizzato la seguente struttura:



Il tirocinio diretto

Il tirocinio diretto, che doveva essere ultimato entro la fine dell'anno scolastico in corso, si strutturava su un totale di 110 ore scolastiche. La presenza in classe del tirocinante doveva essere di complessive 60 ore; tuttavia, ai fini di garantire il termine delle attività entro giugno, gli istituti *potevano ridurre* il monte ore di attività in classe a 30. Sono state individuate, pertanto, due ipotesi di distribuzione oraria:

	Osservazione didattica in classe	Attività didattica frontale in classe	Attività extracurricolari da svolgere a scuola	Attività individuale di progettazione e studio da svolgere eventualmente a casa
I POTESI A	30h	30h	20h	30h da dedicare alla preparazione dell'intervento didattico da svolgere in classe.
I POTESI B	15h	15h	55h	15h da dedicare alla preparazione dell'intervento didattico da svolgere in classe. 10h da dedicare ad altre attività individuali di studio strettamente collegate al tirocinio diretto.

- i primi due gruppi di attività erano finalizzati all'acquisizione, da parte del tirocinante, delle competenze necessarie per l'esercizio dell'attività didattica in classe, mentre gli ultimi due blocchi prevedevano una partecipazione più ampia alla vita scolastica attraverso attività che facessero conoscere ai tirocinanti gli aspetti organizzativi, gestionali e collegiali della scuola;
- l'attività didattica in classe sia di osservazione che di conduzione didattica veniva svolta con la supervisione del proprio tutor accogliente;
- per *attività extracurricolari* si intendevano altre attività di osservazione, partecipazione a consigli di classe, di istituto ecc., analisi documentale e partecipazione ad altre iniziative formative promosse dall'istituto;
- le attività individuali di studio e progettazione didattica dei propri interventi in classe potevano svolgersi a casa oppure presso l'istituto;
- coloro che stavano insegnando nelle istituzioni scolastiche potevano, secondo la normativa, svolgere il tirocinio nella scuola in cui prestano servizio.

Le attività di tirocinio diretto: osservazione e conduzione didattica da svolgere in classe

Le ore di attività didattica in aula richiedevano necessariamente la presenza fisica del tutor accogliente. Coloro che svolgono il tirocinio nelle scuole in cui prestano servizio dovranno svolgere le ore di attività in aula in questo modo:

- a. le ore di attività osservativa dovevano essere svolte nella classe in cui insegnava il tutor accogliente. Il tirocinante, pertanto, doveva svolgere queste ore al di fuori del suo normale orario di lezione;
- b. le ore di attività didattica (per i docenti in servizio) potevano essere svolte nella classe in cui il tirocinante insegnava, sempre con la presenza del tutor accogliente. A questo scopo, per garantire il regolare svolgimento delle lezioni, il tutor accogliente poteva seguire il tirocinante nelle ore in cui egli era libero dall'insegnamento, oppure al di fuori delle sue ore di servizio. Ove questo non fosse stato possibile, le ore di attività didattica avrebbero dovuto essere svolte nella classe in cui insegnava il tutor accogliente;
- c. per tutti coloro che non erano in servizio o svolgevano tirocinio in una scuola diversa, le fasi di osservazione e di conduzione didattica andavano svolte interamente nelle ore del/i tutor accogliente/i.

Il tirocinio indiretto

Il tirocinio indiretto, successivamente alla fase di riconoscimento crediti per coloro che avevano maturato giorni di servizio in misura pari o superiore a 360, presentava un monte ore diversificato che convenzionalmente era stato rappresentato nei tre casi proposti di seguito:

Tabella 1. Differenziazione del monte ore successivamente al riconoscimento CFU per giorni di servizio

Caso 1	Caso 2	Caso 3
Corsisti che non hanno diritto a riconoscimento CFU per giorni di servizio.	Corsisti che hanno diritto al riconoscimento di 10 CFU per giorni di servizio (250h);	Corsisti che hanno diritto al riconoscimento di 10 CFU per giorni di servizio (250h) + 3 CFU di didattica (75h)
Monte ore: 365	Monte ore: 115	Monte ore: 40

L'identificazione di suddette tipologie, ha imposto una personalizzazione delle attività funzionale al monte ore rimanente per i tre diversi gruppi.

Tabella 2. Personalizzazione dei percorsi

Caso 1 (365h)	Caso 2 (115h)	Caso 3 (40h)
1.6 CFU (40h) Lezioni in presenza comprensive di laboratorio tematico sulla disabilità.	1.6 CFU (40h) Lezioni in presenza comprensive di laboratorio tematico sulla disabilità.	0.6 CFU (15h) Lezioni in presenza comprensive di laboratorio tematico sulla disabilità.
3 CFU (75h) Attività individuale (tesina, studio caso ecc. sul tema della disabilità) <i>previsto supporto online</i>	3 CFU (75h) Attività individuale (tesina, studio caso ecc. sul tema della disabilità) <i>previsto supporto online</i>	1 CFU (25h) Attività individuale (tesina, studio caso ecc. sul tema della disabilità) <i>previsto supporto online</i>
5 CFU (125h) Laboratori online + attività didattiche integrative + attività individuali	-----	-----
5 CFU (125h) project work tematico e/o diario di bordo. <i>previsto supporto online</i>	-----	-----

Indicazioni di carattere generale sul tirocinio indiretto

Casi 1 e 2: le 40 ore di presenza relative alle attività di tirocinio indiretto, si concretizzavano indicativamente in incontri mensili della durata di 5 h ciascuno (40h totali) da distribuire nei mesi di aprile, maggio ed eventualmente giugno. Gli incontri erano coordinati per ciascuna classe dai tutor coordinatori e prevedevano attività di orientamento al tirocinio/laboratori di approfondimento tematico, incluso quello relativo alla disabilità/guida alle attività di osservazione in classe/orientamento ai processi di valutazione/redazione e/o revisione del progetto di tirocinio/supporto e criteri guida per la valutazione finale ecc.;

Caso 3: gli incontri per gli appartenenti a questa categoria, si riducevano a 3, per un totale di 15 h di presenza; la produzione di un elaborato sul tema della disabilità interessava tutti e tre i suddetti casi, con un'unica differenziazione nelle caratteristiche dell'elaborato finale che per il caso 3 è di 1CF, anziché di 3CFU come per gli altri due gruppi; con gli incontri in presenza programmati e la produzione dell'elaborato da 3 o 1 CFU, i corsisti che rientravano nei casi 2 e 3 esaurivano le ore di tirocinio indiretto.

Esame finale

L'esame finale di 5 CFU si componeva di una valutazione dell'attività svolta durante il tirocinio, dell'esposizione orale di un percorso didattico e della discussione della relazione finale di tirocinio.

Alle attività svolte durante il tirocinio diretto e indiretto venivano as-

segnati fino ad un massimo di 30 punti. Il punteggio veniva proposto dal tutor coordinatore e assegnato dalla Commissione d'esame finale.

All'esposizione orale di un percorso didattico su un tema scelto dalla Commissione venivano assegnati fino ad un massimo di 30 punti. Per i candidati di area linguistica una parte del colloquio doveva svolgersi nella lingua per cui il candidato si abilitava. La Commissione procedeva all'abbinamento dei percorsi didattici ai singoli candidati due giorni prima della giornata in cui il candidato sosteneva l'esame finale, mediante pubblicazione sul sito web di Ateneo.

Per la valutazione del percorso didattico è stata predisposta una griglia di valutazione in trentesimi che tenesse in considerazione i seguenti indicatori:

- a. coerenza e adeguatezza al tema assegnato, argomentazione (punti: 1-9);
- b. capacità di progettare e di descrivere un percorso didattico con caratteristiche di originalità (punti: 1-9);
- c. proprietà ed abilità nella comunicazione didattica in relazione a padronanza del linguaggio professionale (punti: 1-8);
- d. capacità di interazione e competenza specifica in lingua straniera (punti: 1-4).

Alla relazione finale di tirocinio venivano assegnati fino ad un massimo di 10 punti. La relazione finale si basava sull'esperienza di tirocinio svolta dal corsista e doveva presentare una lunghezza pari a min. 10 e max. 30 cartelle. Per i candidati di area linguistica una parte della relazione (pari almeno al 20%) doveva essere redatta nella lingua per cui il candidato si abilitava. Il relatore dell'elaborato doveva essere un docente universitario che fosse stato direttamente coinvolto nei corsi di indirizzo TFA, mentre la figura di correlatore veniva ricoperta dal tutor coordinatore che aveva seguito il candidato nella fase di tirocinio.

Per quanto riguarda la valutazione della relazione finale di tirocinio è stata elaborata una griglia di valutazione in decimi con i seguenti indicatori:

- a. esaustività della trattazione: approfondimento, argomentazione e riflessione critica (punti: 1-4);
- b. Capacità di progettare e descrivere un percorso didattico (punti: 1-4);
- c. proprietà espressiva in relazione a correttezza complessiva e padronanza del linguaggio professionale (punti: 1-2).

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2009). *Storia dell'educazione linguistica in Italia: Dalla Legge Casati alla Riforma Gelmini*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2011a). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2011b). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Balboni, P.E. (2013). *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.
- Banzato, M. (2012). *Tutoring nei modelli di formazione in rete*. Milano: CLUEB.
- Bruer, J.T. (1993). *Schools for Thought*. Cambridge (MA): MIT.
- Bruner, J. (1995). *Verso una teoria dell'istruzione*. Roma: Armando.
- Buchberger, F.; Campos, B.P.; Kallos, D.; Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.
- Cambiaghi, B.; Milani, C.; Pontani, P. (a cura di) (2005). *Europa plurilingue: Comunicazione e didattica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Caon, F.; Maraschio, N. (a cura di) (2011). *Le radici e le ali: L'italiano e il suo insegnamento a 150 anni dall'Unità d'Italia*. Torino: UTET.
- Caon, F.; Serragiotto, G. (a cura di) (2012). *Tecnologie e didattica delle lingue: Teorie Risorse Sperimentazioni*. Torino: UTET.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Torino: UTET.
- Diadori, P. (a cura di) (2010). *Formazione, Qualità, Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa*. Milano: Le Monnier.
- Dolci, R.; Celentin, P. (a cura di) (2003). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Drago, R.; Basaglia, G.; Lodolo, d'Oria, V. (2003). *Attrarre, formare e trattenere i migliori insegnanti*: MIUR.
- Field, S.; Hoeckel, K.; Kis, V.; Kuczera, M. (2009). *Learning for Jobs*. Parigi: OECD.
- Grassilli, B.; Fabbri, L. (2003). *Didattica e metodologie qualitative: Verso una didattica narrativa*. Brescia: La Scuola.
- Kelly, M.; Grenfell, M. (2004). *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kennedy, A. (2005). «Models of Continuing Professional Development: a Framework for Analysis». *Journal of In-service Education*, 31 (2), pp. 235-250.
- Laporta, R.; Fiorentrini, C.; Cambi, F.; Tassinari, G.; Testi, C. (2000). *Aggiornamento e formazione degli insegnanti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Maimone, F. (2010). *La comunicazione organizzativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Malizia, P. (2005). *Interculturalismo*. Milano: FrancoAngeli.

- Margiotta, U.; Balboni, P.E. (a cura di) (2005). *Progettare l'università virtuale*. Torino: UTET.
- Marsh, D.; Langè, G. (2000). «Using Languages to Learn and Learning to Use Languages». In: Marsch, D.; Langè, G. (eds.), *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL, pp. 1-14.
- Marczely, B. (1999). *Personalizzare lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Trento: Erickson.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET.
- Musset, P. (2010). «Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects» [online]. *OECD Education Working Papers*, 48. Disponibile all'indirizzo <http://dx.doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>.
- Newby, D.; Allan, R.; Fenner, A.; Jones, B.; Komorowska, A.; Soghikyan, K. (eds.) (2007). *European Portfolio for Student Teachers of Languages-a reflection Tool for Language Teacher Education (EPOSTL)*. Graz: Council of Europe.
- OECD (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris.
- OECD (2007). *Qualifications Systems: Bridges to Lifelong Learning*. Paris.
- OECD (2010). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education*. Paris.
- Pellerei, M. (1994). *Progettazione didattica: Metodi di progettazione educativa scolastica*. Torino: SEI.
- Rastelli, S.; Nuzzo, E. (2011). *Glottodidattica sperimentale: nozioni, rappresentazioni e processing nell'apprendimento della seconda lingua*. Roma: Carocci.
- Rogers, C. (1973). *La libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti.
- Rolando, S. (a cura di) (2000). *La scuola e la comunicazione: Rapporto al Ministero della Pubblica Istruzione sulla riorganizzazione di una funzione istituzionale strategica*. Milano: FrancoAngeli.
- Ryan, P. (2000). «The Institutional Requirements of Apprenticeship: Evidence from Smaller EU Countries». *International Journal of Training and Development*, 4 (1), pp. 42-65.
- Semeraro, R. (2007). *La progettazione didattica*. Padova: Domenghini.
- Serragiotto, G. (a cura di) (2004). *Le lingue straniere nella scuola*. Torino: UTET.
- Serragiotto, G. (2009). *Sillabo di riferimento per la formazione degli insegnanti a stranieri*. Venezia: Cafoscarina.
- Spinelli, B.; Parizzi, F. (a cura di) (2010). *Profilo della lingua italiana*. Milano: La Nuova Italia.

- Schwille, J.; Dembélé, M. (2007). *Global Perspective on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2006). *Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: Institute for Statistics.
- Vedovelli, M. (2010). *Guida all'italiano per stranieri: Dal Quadro comune europeo per le lingue alla sfida salutare*. Roma: Carocci.
- Vygotsky, L.S. (1992). *Pensiero e linguaggio*. Bari: Laterza.
- Weick, K.E. (1993). *Organizzare*. Torino: Isedi.
- Wenger, E. (2007). *Coltivare comunità di pratica: Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini & Associati.

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa

Paolo Balboni

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Language teacher associations play an important role in taking information from policy makers to language teachers and vice versa. Europe's language teaching manifestoes have been proclaimed for decades, but only the ones that were 'translated' into information to teachers have been effective – and this information is provided to teachers by language teacher associations. There are three different types of associations: a) federations of associations, the most important being FIPLV, the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes, which is a world federation but has two 'regions', two subgroups, in Europe; b) international and national monolingual associations, such as FIPF for French, UDV for German, and so on, which carry out political work to support the teaching of the languages they represent; c) national multilingual associations, which promote the teaching of languages per se, and have hundreds or thousands of members, i.e. teachers who actually work at the teaching of languages. These three types of associations are fundamental to have the European manifestoes and decisions known and possibly implemented in schools.

Sommario 1 Le federazioni o reti internazionali. – 2 Le associazioni monolingui internazionali e nazionali. – 3 Le associazioni plurilingui nazionali.

Keywords European Language Teaching Associations. Language Policy.

La rivoluzione copernicana in glottodidattica – come è stata chiamato il capovolgimento di prospettive degli anni Sessanta-Settanta, quando si abbandonò l'approccio formalistico a favore dell'approccio comunicativo – fu resa possibile dalle associazioni di insegnanti di lingue, che erano capillarmente presenti sul territorio e traevano forza dalla volontà partecipativa dei giovani insegnanti, anche se non avevano un ruolo istituzionalmente riconosciuto: erano semplici associazioni di volontari impegnati nell'autoformazione, nello scambio di buone pratiche e nell'elaborazione di documenti, mozioni, manifesti.

Cinquant'anni dopo, in tutt'Europa le associazioni hanno acquisito una rappresentatività istituzionale, una funzione di proposta o quanto meno un 'diritto di tribuna' in ordine alle scelte di politica linguistica – ma si sono ridotte di numero, hanno difficoltà ad arruolare insegnanti in formazione o in servizio, non attraggono più alle riunioni, devono esplorare i nuovi spazi

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-4

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

consentiti dal web, e in un caso almeno hanno rinunciato alla sede fisica, alle quote di iscrizione, alle riunioni, per vivere solo nello spazio virtuale.

In questo saggio cercheremo di analizzare le ragioni di questo fenomeno in apparenza contraddittorio, che vede da un lato la 'crisi di vocazioni' diffusa in tutto il continente, anche se in maniera più accentuata in Europa occidentale, e dall'altro l'accresciuto ruolo delle associazioni nell'elaborazione di politiche di insegnamento linguistico nei sistemi scolastici.

Prima, tuttavia, diamo un quadro generale della tipologia di associazioni, articolata in tre diversi modelli; i paragrafi seguenti tratteranno specificamente ciascuno di essi, analizzando in che modo le associazioni di quel tipo possono intervenire nel dibattito sulle linee di politica linguistica nei sistemi scolastici europei, ma anche in che modo intervengono effettivamente con successo – fermo restando che oltre alla progettazione curricolare e agli interventi politici le associazioni svolgono un altro ruolo essenziale, che qui non approfondiremo: lavorano al miglioramento della qualità degli insegnanti di lingue attraverso l'attività delle sezioni locali, i convegni regionali e nazionali, i corsi di formazione fatti per conto dello Stato, la divulgazione delle buone pratiche nelle riviste e nei siti, dove spesso troviamo anche riflessioni meta-didattiche condotte con logica scientifica. Le associazioni, come dicevamo, possono essere raccolte in tre tipologie diverse:

- a. 'federazioni' o 'reti' che raccolgono associazioni di insegnanti di più paesi

La loro funzione si espleta in due direzioni: verso la base, costituita dalle associazioni che partecipano alla federazione, e verso i vertici europei e internazionali dove si discute di politica linguistica per i sistemi scolastici.

Per le associazioni nazionali queste federazioni e reti sovranazionali costituiscono un luogo di incontro, di scambio di informazioni, di supporto nell'agevolare scambi di docenti e di classi, nella progettazione per accedere a fondi europei.

Verso i vertici, le macro-associazioni hanno spesso un ruolo nell'elaborazione delle politiche linguistiche sia perché impegnate in progetti europei, sia perché legate a centri di rielaborazione di idee come il *European Center for Modern Languages*, ECML, di Graz, dove è confluito negli anni Novanta il *Modern Language Project* nel cui alveo sono nati i 23 *Livelli Soglia* oggi disponibili ed è poi stato realizzato il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, documento di riferimento per l'insegnamento delle lingue in Europa. Si tratta quindi di federazioni e reti che creano un'élite di studiosi che operano nel ECML e nei progetti europei come rappresentanti delle associazioni di insegnanti, e non in quanto membri di università o centri di ricerca glottodidattica.

b. associazioni monolingui internazionali e nazionali

Le associazioni monolingue *internazionali* sono molto forti presso i docenti delle lingue che esse rappresentano e hanno una certa forza nell'interazione con i governi, almeno in alcuni paesi, in ordine alla promozione delle lingue che esse rappresentano, ma in campo europeo, dove si devono realizzare sintesi tra gli interessi, il lobbying, le richieste di 28 stati, queste macro-associazioni godono di minor impatto perché ciascuna agisce *pro domo sua* in una logica che, nei confronti delle altre lingue, può essere descritta solo come *mors tua, vita mea*.

Le associazioni monolingui *nazionali*, spesso sostenute da un editore o da un'ambasciata, sono punti di raccordo tra gli insegnanti di lingua in un dato paese e l'associazione internazionale dei docenti di quella lingua; in molti casi sono una sorta di filiale locale che opera in franchising. Proprio le piccole dimensioni, la frammentazione, la logica di difesa corporativa rendono limitata l'azione delle associazioni monolingui *nazionali* nell'elaborazione delle politiche linguistiche e formative degli Stati in cui agiscono.

c. associazioni plurilingui nazionali

Esse raccolgono insegnanti di varie lingue; hanno avuto, come dicevamo, un ruolo essenziale negli ultimi tre decenni del Novecento, ma oggi sono tutte in difficoltà a causa del mutare dei sistemi di informazione e formazione, che ha reso almeno in parte obsoleto il vecchio modello associativo volontaristico radicato sul territorio – fenomeno che caratterizza tutte le associazioni volontarie di professionisti, non solo quelle di insegnanti e, tra questi, di insegnanti di lingue.

Negli anni Novanta le forti associazioni di questo tipo si sono guadagnate un ruolo di consulenza (sempre ascoltata, raramente seguita) presso i *policy makers* dei sistemi scolastici, e laddove le associazioni hanno messo in campo, come loro rappresentanti, personalità di prestigio questa funzione continua a tutt'oggi.

Vediamo ora in maniera meno sintetica la natura di questi tre tipi di associazioni volontarie di insegnanti di lingue.

1 Le federazioni o reti internazionali

In Europa ci sono delle federazioni e reti che raccolgono le associazioni di insegnanti e che, come dicevamo sopra, hanno un ruolo nell'elaborazione di politiche di formazione linguistica europea: le descriviamo dandone i tratti caratterizzanti e rinviamo ai loro siti per l'approfondimento dei documenti, delle pubblicazioni, dei progetti, delle loriche di selezione dei membri, per le liste dei membri stessi.

Le principali associazioni di questo tipo sono:

a. Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (Fiplv)
<http://www.fiplv.com>

È la più antica delle federazioni di associazioni di insegnanti di lingue, essendo stata fondata nel 1931; ha lo status di partner ufficiale dell'Unesco come Non-Governmental Organisation (Ngo) e, sempre come Ngo, ha una rappresentanza nel Consiglio d'Europa.

I suoi membri naturali sono le associazioni *multilingui* nazionali, ma possono partecipare anche associazioni *monolingui* internazionali e nazionali; l'azione a favore del multilinguismo è comunque la caratteristica fondamentale della Fiplv.

La Fiplv include associazioni di tutti i continenti; in parte esse sono raccolte in 'Regioni', che organizzano riunioni di dirigenti nazionali e convegni per docenti su scala locale (la più attiva di queste, di cui si può vedere l'attività nel sito indicato sopra, è la Nordic Baltic Region).

b. Language Associations and Collaborative Support (Lacs)
<http://lacs.ecml.at>

Si tratta di un'associazione temporanea, 2008-11 e poi 2012-15, finanziata dall'UE attraverso il Ecml di Graz, citato sopra, e con una significativa partecipazione della Fiplv (nonché di Fipf e Idv, che vedremo al punto 2) che garantiscono il raccordo mondiale; il lavoro di questa associazione temporanea dovrebbe concludersi nel 2015, ma le associazioni coinvolte intendono continuare a cooperare anche dopo, quanto meno in ambito Ecml. Lo scopo iniziale del Lacs era quello di creare un link tra le attività di ricerca del Ecml e le associazioni nazionali di insegnanti, ma nel tempo il principale scopo si è ridefinito e sta portando all'elaborazione di un manuale per la promozione e la gestione delle associazioni nazionali di insegnanti di lingue che, come dicevamo, vedono continuamente eroso il numero di insegnanti che si associano. Il manuale è il seguente:

Lamb, T.E.; Atanasoska, T.; Hepp, M.; Jonsdottir, S.; Zielinsky, J. (2012). *Learning from Each Other: A Handbook for Language Teacher Associations*. Graz: European Centre for Modern Languages. <http://lacs.ecml.at/Folder/tabid/2643/language/en-GB/Default.aspx> (2015-10-04).

Terry Lamb ha anche scritto un ampio saggio sulla situazione delle associazioni di insegnanti di lingue nel mondo, inserendolo nel quadro più vasto dell'associazionismo professionale, alla luce del questionario inviato a 310 associazioni nazionali nell'ambito del progetto Lacs:

Lamb T.E. (2012). «Language Associations and Collaborative Support: Language Teacher Associations as Empowering Spaces for Professional Networks». *Innovation in Language Learning and Teaching*. <http://www.tandfonline.com/loi/rill20> (2015-10-04).

c. European Network of Language Teacher Associations (Real)
<http://www.real-association.eu/>

Come Lacs, anche Real è (stato) un progetto temporaneo finanziato dall'UE, iniziato nel 2006 e, a quanto pare di poter evincere dal sito e da ricerche nella rete, probabilmente non più attivo dal 2012.

Il suo ruolo comunque è stato forte nel rimettere in contatto alcune associazioni di insegnanti di lingue, ma ha provocato un indebolimento della Fiplv in quanto alcuni dei suoi membri europei hanno lasciato la federazione mondiale per concentrarsi su quella europea.

d. Rete delle Associazioni di Italianisti nel Mondo (reteAIM)
<http://venus.unive.it/italslab/raim/>

Si tratta di un'associazione monolingue, che tuttavia riunisce *associazioni* di insegnanti, e non *insegnanti* di una data lingua come le associazioni dei francesisti, dei germanisti ecc. che vedremo nel secondo paragrafo. Una seconda peculiarità di ReteAIM è che si tratta di un'associazione di nuova generazione, nata nel mondo segnato dalla presenza del web: non ha quote di iscrizione perché non ha spese di sedi, di viaggi per incontri, di pubblicazioni: tutto avviene nella rete, dall'elezione degli organi direttivi al lavoro di informazione e di scambio tra i membri, che rappresentano associazioni diffuse in tutto il mondo.

Oltre a queste federazioni e reti internazionali, ci sono delle associazioni federali che raccolgono associazioni statali, come Actfl negli Stati Uniti, Afmlta in Australia, Acpls in Canada, ma da un lato esse non sono associazioni internazionali ma federali, dall'altro sono tutte extraeuropee per cui esulano dal nostro resoconto. Torneremo in particolare (vedi paragrafo 3) ad un cenno sulla funzione inimmaginabile in Europa di due macro-associazioni ombrello, il *Joint National Committee for Languages* e il *National Council for Languages and International Studies*, che negli Stati Uniti svolgono una funzione di lobbying statale e federale a sostegno delle proposte avanzate dalle singole associazioni monolingui statali, che da sole non avrebbero forza sufficiente. Al momento in Europa solo la Fiplv ha uno statuto e uno status che, potenzialmente, potrebbe consentirle di svolgere una funzione simile, anche se la pratica del lobbying nel nostro continente non è praticata apertamente e orgogliosamente come in America.

2 Le associazioni monolingui internazionali e nazionali

Come abbiamo anticipato nell'introduzione, lo scopo di queste associazioni, qualunque sia l'ampio discorso che si trova nei loro siti e documenti ufficiali, è la promozione dell'insegnamento della loro lingua non più contro l'inglese (atteggiamento che dominò la politica di promozione del francese per decenni) ma come seconda lingua straniera (che in Europa è stata resa obbligatoria dal Trattato di Maastricht del 1992, anche se in molti paesi è implementata in maniera tale da risultare inefficace, come succede in Italia), in alternativa alle altre possibili seconde lingue straniere.

Il peso di queste associazioni nell'elaborazione della politica linguistica nei sistemi scolastici europei è limitato:

- a. nulla possono *direttamente* a livello centrale europeo, in quanto le pressioni di un'associazione di lingua 'x' sono controbilanciate da quelle delle associazioni monolingui di lingue 'y', 'z', ecc.; l'unica cosa che ottengono (ed è un parziale successo, vista la tentazione di molti Stati di puntare sul solo inglese, come cercò di fare anche il Ministro Gelmini mettendo in alternativa opzionale due ore di seconda lingua straniera con due ulteriori ore di inglese) è il fatto che l'Unione ribadisca il principio base del suo progetto di multilinguismo generalizzato, cioè la raccomandazione di non insegnare solo l'inglese, ma tutte le lingue dell'Unione;
- b. Per mettere in atto la sua pressione l'associazione monolingue deve convincere il ministro dell'istruzione del suo paese a insistere, nel Consiglio Europeo dei Ministri, per un effettivo multilinguismo nelle scuole: il risultato, per ora, ha penalizzato soprattutto il francese in quanto al tradizionale paniere di lingue straniere (inglese, francese, tedesco, spagnolo, italiano, più il russo definito 'lingua non comunitaria' ma comunque insegnato) si sono aggiunte in questi anni altre lingue: in Italia abbiamo avuto nel 2013 le prime abilitazioni all'insegnamento del romeno, neogreco e portoghese, lingue comunitarie, oltre che di arabo e cinese;
- c. nulla possono *direttamente* presso i singoli governi nazionali degli altri Stati dell'Unione, al di là delle pressioni (ancora una volta ad eliminazione incrociata, visto che sono messe in atto da tutte le associazioni internazionali di promozione delle varie lingue) per favorire il sostegno o l'introduzione della lingua che rappresentano.
- d. Talvolta, appoggiandosi a organismi istituzionali quali ambasciate, centri culturali, stampa ecc., la loro forza è sufficiente a ridurre i danni dovuti al monolinguisimo inglese oppure ai tagli seguiti alla crisi economica (ad esempio, la mancanza di un'associazione mondiale degli insegnanti di italiano che potesse attivare le sue relazioni in Grecia ha consentito a quel governo di cancellare di fatto l'italiano dalle scuole durante i grandi tagli imposti dalla troika nel 2011).

- e. La loro azione indiretta può quindi essere efficace, se i membri locali di un'associazione monolingue internazionali hanno una rete di relazioni che sostiene e supporta le loro proposte;
- f. possono *moltissimo* nel sostenere la motivazione degli insegnanti, che di solito sono frustrati dall'orario ridotto attribuito alla loro lingua, dalla scarsa motivazione degli studenti per lo studio di una seconda lingua straniera oltre all'inglese, dalla concorrenza di altre lingue che mette sempre a rischio la stabilità dei corsi in cui insegnano;
- g. Le associazioni monolingui internazionali rappresentano un punto di riferimento per gli insegnanti sia sul piano linguistico, perché organizzano corsi estivi, convegni, conferenze, cineforum, sia sul piano glottodidattico, perché favoriscono un forte scambio di buone pratiche e fanno circolare l'informazione sulle novità editoriali, le tecnologie didattiche, e così via.

Pur essendo votate alla promozione della lingua che rappresentano, queste associazioni svolgono dunque un ruolo positivo nel tener viva, anche attraverso la concorrenza delle loro azioni e iniziative, l'attenzione sulla necessità di una scuola plurilingue in Europa, e aiutano gli insegnanti di seconda lingua straniera a restare attivi, combattivi, sulla breccia a difendere la presenza della loro lingua nella loro scuola - azione che può parere minimale e corporativa, ma che a livello nazionale garantisce la capillarità dell'informazione alle famiglie e agli studenti circa la necessità di plurilinguismo.

Alcune di queste associazioni di insegnanti si articolano in una serie di sezioni nazionali o di aree più vaste, ma sono associazioni di *insegnanti* e non di associazioni di *associazioni*, come sono invece le associazioni che abbiamo collocato nel paragrafo 1.

Le principali associazioni monolingui internazionali sono:

arabo in Europa: *Association Européenne des Arabisants* (AEDA)

<http://www.net1901.org>

francese: *Fédération Internationale des Professeurs de Français* (FIPF)

<http://fipf.org/>

italiano: non esiste un'associazione di docenti di *lingua*, ma segnaliamo un'associazione di docenti di letteratura: *Associazione Internazionale dei Professori di Italiano*, AIPI

<http://www.infoaiipi.org>

portoghese: *Associação de Professores de Português*, APP

<http://www.app.pt>

russo: *Russian Association of Teachers of Russian Language and Literature* (MAPRYAL)

<http://www.mapryal.org>

spagnolo: *Asociación Europea de Profesores de Español*, AEPE

<http://www.aepe.eu>

tedesco: *Internationaler Deutschlehrerverband*, IDV

<http://www.deutsche-kultur-international.de>

Non elenchiamo le associazioni che si occupano della promozione dell'inglese, come Tesol, Eta, Iatelf e altre minori perché in certo senso sono fuori dell'agone per la promozione del multilinguismo in Europa, e quindi fuori dell'interesse di questo volume e di questo saggio.

Ci sono decine e forse centinaia (solo in Italia ne abbiamo censite 7) di associazioni monolingui nazionali di insegnanti: la loro funzione istituzionale nell'elaborazione delle linee di politica linguistica nei paesi in cui operano è nulla, mentre spesso sono molto utili nel coordinamento tra insegnanti di lingue spesso molto poco insegnate, che usano il network di queste associazioni sia per difendere le loro cattedre, sia per scambio di informazioni e di buone pratiche.

Rispetto alle associazioni nazionali multilingui, quelle monolingui sentono meno della disaffezione all'associazionismo volontario, proprio per la connotazione quasi sindacale di molte di loro.

3 Le associazioni plurilingui nazionali

Il progetto Lacs, citato sopra, è una fonte aggiornatissima sulla quantità e la natura delle varie associazioni nazionali, quindi per approfondimenti rimandiamo al sito nonché al saggio di Terry Lamb citato sopra: per la sua analisi, il gruppo costituito da FIPLV, FIPF e IDV ha elencato 310 associazioni nazionali, nella maggior parte monolingui, del tipo descritto nel secondo paragrafo. (L'Italia non è presente nel progetto LACS perché dai primi anni 2000 i governi italiani non versano la quota associativa nazionale dell'EMCL, organizzatore del progetto LACS ma anche di strumenti come il *Quadro*, i livelli della certificazione europea, il sistema dei *Livelli Soglia*, le linee di politica linguistica del Consiglio d'Europa: è il provincialismo dell'Italia, che rinuncia a giocare un ruolo in Europa).

Si diceva in apertura che le associazioni plurilingui, che quindi si interessano della promozione e della didattica *delle lingue in generale*, non della difesa della singola lingua, hanno mutato natura negli ultimi decenni.

Gli anni Sessanta-Settanta sono segnati da due caratteristiche rilevanti per il nostro discorso:

- a. una forte *istanza transnazionale*: i giovani si sentono corpo unitario su base generazionale, dalla California a Parigi, dall'Italia alla Scandinavia, e questo richiede lingue comuni in cui interagire e in cui esprimersi. Il primo verbo, interagire, mina alla base la prassi di un insegnamento delle lingue mirato alla correttezza grammaticale:

prevale l'urgenza comunicativa, il 'fare' con la lingua attraverso *speech acts* e non attraverso frasi grammaticalmente corrette. Il messaggio viene colto dai pragmatolinguisti che lanciano il *Modern Language Project/Projet Langues Vivantes* nel 1967, il cui primo risultato nel 1975 è il *Threshold Level*. Il secondo verbo, esprimersi, trova il terreno ideale nei nuovi mezzi di comunicazione di massa - radio, dischi, audiocassette, televisione - dove si impone la canzone in inglese, impersonata da Beatles e Rolling Stones a livello pop e da Bob Dylan e Joan Baez per l'espressione di ideali politici: l'inglese diviene la lingua del pensiero condiviso dei giovani liceali e universitari, cresciuti in sistemi scolastici in cui la lingua straniera per antonomasia era il francese: nasce quindi il movimento che chiede inglese e un'altra lingua straniera nella formazione di tutti i cittadini europei, e a condurre questa battaglia saranno le associazioni di insegnanti;

- b. una istanza di *partecipazione diretta all'elaborazioni di politiche urbanistiche, ecologiche, educative* - e quindi anche delle politiche linguistiche nella scuola. Sono movimenti spontanei che soprattutto in Europa settentrionale raggiungono facilmente le istituzioni e interagiscono con esse: gran parte della Primavera di Praga, soffocata nel sangue nel 1968, consisteva proprio nello spazio dato dal regime alla partecipazione di gruppi spontanei nell'elaborazione di linee possibili di sviluppo.

La necessità di elaborare e diffondere una nuova glottodidattica comunicativa; l'aspirazione a diffondere l'inglese come lingua transnazionale (non l'inglese americano, quindi visto come imperialista) che non ha i confini di lingue nazionali come il francese, il tedesco, l'italiano ecc.; la volontà di partecipare all'elaborazione della politica educativa (movimenti del Sessantotto e del Settantasette, per restare solo in Italia, non coinvolgevano solo gli studenti, ma anche i giovani insegnanti); l'entrata in servizio di migliaia di docenti in tutt'Europa a seguito della scolarizzazione di massa degli anni Settanta - sono questi i fattori che danno alle associazioni di insegnanti (in Italia a quel tempo ANILS, indipendente dai partiti e gelosamente 'apolitica', e LEND, emanazione del CIDI e legata al Partito Comunista e alla CGIL) una forza di attrazione enorme: tutti i giovani laureati in lingue e i giovani insegnanti si iscrivono a queste associazioni, frequentano i corsi gestiti da insegnanti anziani formati da British Council, Tesol, Usis, Alliance Française e Goethe Institut (lo spagnolo e il russo sono ancora del tutto marginali).

In Italia le due associazioni sono forti numericamente ma sono politicamente ingenua e prive di personalità scientifiche di riferimento (LEND ha come mentore indiretto Tullio di Mauro, che però non si è mai interessato a livello approfondito di didattica delle lingue straniere) quindi non sanno

trovare reale ascolto a Roma, ma intervengono pesantemente nelle scuole dopo il 1974, quando si apre la stagione delle sperimentazioni - la più diffusa delle quali è proprio l'introduzione della seconda lingua straniera nella scuola media.

La situazione europea è simile, fatte salve le differenze tra gli Stati soprattutto sul piano istituzionale: la Germania non ha un Ministero Federale per la scuola, ogni Land è autonomo e quindi associazioni regionali che hanno alle spalle una associazione nazionale hanno forza; la Spagna uscita dal franchismo sta avviando il suo plurilinguismo interno, ma non ha associazioni multilingui (e continua a non averne ancor oggi); la Gran Bretagna non ha ancora un *National Curriculum* di riferimento, per cui l'impatto di All, l'associazione multilingue inglese, è immenso visto che le *Local Educational Authorities* hanno potere decisionale; in Scandinavia le associazioni divengono elementi istituzionalmente riconosciuti e fruiscono di distacchi di loro personale dal servizio nella scuola, quasi fosse un sindacato; finanziamenti alle associazioni, sia diretti sia in termini di distacco dal servizio dei dirigenti e di assegnazione di locali per la sede nazionale, ci sono in Scandinavia ma anche in Francia, dove APLV, guidata da universitari di prestigio, e non da insegnanti come negli altri casi, si ritaglia un ruolo importante. In Italia LEND riesce a godere di molti distacchi di suoi docenti presso il Ministero, mentre ANILS resta ancorata al lavoro sul territorio.

Negli anni Ottanta la grande ondata di internazionalismo e partecipazione diretta, di formazione autogestita, di volontariato associativo si esaurisce per tre ragioni:

a. lo spirito del tempo

l'individualismo reaganiano-thatcheriano crea le condizioni per cui i desideri personali prendono il sopravvento sul progetto sociale; in Cina, riferimento ideale di molti giovani insegnanti, DENG lancia il motto «arrichitevi!»; in Italia il simbolo è la «Milano da bere», non quella dell'associazionismo volontario - e l'associazionismo ne risente, i giovani insegnanti usano le associazioni come pseudosindacati ma non si impegnano come volontari: sono *utenti*, non *soci*;

b. la cessazione della funzione pseudosindacale

non serve più perché in tutta Europa le politiche scolastiche sono estremamente espansive, in particolare in ambito linguistico: molti paesi nordici istituzionalizzano il bilinguismo interno e adottano l'inglese come lingua seconda da insegnare intensivamente visto che viene usato anche nella vita quotidiana, a cominciare dai film e dalla televisione senza doppiaggio; in altri paesi la scolarizzazione di massa e l'innalzamento dell'obbligo scolastico porta ad un'ampia assunzione di giovani docenti, che nelle sperimentazioni - diffuse in tutt'Europa, sebbene con

modalità differenti – trovano spazio per la loro creatività glottodidattica: le associazioni servono quindi per la formazione iniziale o per lo scambio di buone pratiche, ma non interessano più come forza di pressione pseudosindacale. E quindi gli insegnanti di ruolo che non hanno una specifica sensibilità per il volontariato associativo dopo qualche anno non rinnovano l'iscrizione e i numeri cominciano a calare;

c. la fine del monopolio nella formazione dei docenti

la funzione formativa delle associazioni si era caratterizzata per due elementi: da un lato, era supervisionata dalle grandi agenzie internazionali (cui si aggiunge negli anni Ottanta l'Istituto Cervantes per la formazione degli insegnanti di spagnolo, lingua che inizia una trionfale penetrazione nei sistemi scolastici europei); dall'altro, era gestita operativamente da insegnanti della scuola.

Negli anni Ottanta la situazione muta radicalmente:

- a. in tutt'Europa si attuano processi istituzionalizzati di formazione; in Italia si pensi al Progetto Speciale Lingue Straniere, che forma con corsi di 100 ore due terzi degli insegnanti di lingue; il LEND ebbe un forte ruolo in quel progetto;
- b. in molti paesi si lega la progressione di carriera e di stipendio alla formazione *certificata*, attestata da agenzie autorizzate (il che costringe le associazioni a cercare un accreditamento);
- c. nelle università nascono le cattedre di glottodidattica, per cui i processi istituzionali di formazione, anche per garantire una certificazione ufficiale, si affidano sempre più a docenti universitari; ma questi non sempre sono esperti della vita reale nella scuola e ciò toglie vivezza e autenticità a una formazione che forse prima era meno accurata scientificamente ma certo era più legata all'esperienza dell'insegnamento. Ma gli attestati universitari hanno un forte peso in un CV, e dovendo scegliere a chi affidarsi i giovani cominciano a privilegiare l'università alle associazioni;
- d. l'inglese è diventato negli anni Ottanta e Novanta lingua obbligatoria in tutti i paesi, per cui i docenti di questa lingua si iscrivono eventualmente alle associazioni monolingui di anglisti, e solo gli insegnanti di lingue 'minori', accompagnati da qualche anglista che crede nel plurilinguismo, hanno ancora bisogno dell'associazione pseudosindacale e sperano nel presidente, che partecipa alle commissioni ministeriali, per sostenere una scuola non limitata all'inglese;
- e. molti soci, dopo anni di formazione, smettono di frequentare le riunioni periodiche delle associazioni: si diffonde quello che nel gergo interno delle riunioni di rappresentanti delle associazioni europee viene definito il socio-abbonato, cioè l'insegnante che rinnova ogni anno l'iscrizione ma non partecipa più alla vita associativa, perché è interessato solo a ricevere la rivista sociale (in Italia: *Scuola e*

Lingue Moderne, SELM, e *Lingua e Nuova Didattica*, LEND), le informazioni contenute nei bollettini e, dalla seconda parte degli anni Novanta, nelle prime newsletter; alcuni di questi soci, in un'indagine ANILS locale, hanno candidamente spiegato che volendo fare volontariato hanno dirottato le energie verso associazioni che accolgono migranti, che operano in carcere, e così via;

- f. l'ingresso degli accademici influisce anche perché spesso divengono presidenti di associazioni: sono studiosi che già sono consultati dai decisori dei Ministeri, con i quali spesso collaborano - si pensi a Candelier in Francia, Schroeder in Germania, Lamb in Inghilterra, il sottoscritto in Italia - per cui la loro partecipazione a commissioni ministeriali non è più *ad personam*, che creava imbarazzo ed esponeva i ministeriali a potenziali critiche, ma in quanto presidenti o rappresentanti delle associazioni degli insegnanti, che quindi vengono riconosciute come partecipanti naturali nelle commissioni ministeriali;
- g. negli anni recenti si è registrato, ben documentato da LACS, un ulteriore restringimento della base associativa, perché la crisi economica ha indotto a risparmiare la quota associativa, visto che in rete si sono moltiplicate le possibilità di autoformazione, le informazioni si trovano nelle newsletter di mille fonti diverse, i contatti internazionali si creano con i progetti europei;
- h. il saggio di LAMB sulla ricerca LACS che abbiamo citato al punto 1 nota che se è vero che le sezioni locali, provinciali, cittadine delle associazioni chiudono è altrettanto vero che si allargano gli spazi virtuali, i portali (in Italia l'ANILS ha lanciato nel 2014 il *Portale delle lingue*), le newsletter, i forum e i blog. Ciò potrebbe riportare a un aumento della partecipazione dei docenti e una riduzione delle quote di iscrizioni dato che le associazioni devono coprire sempre meno i costi di viaggi e sedi; ciò produrrebbe un consolidamento della forza di progettazione e intervento delle associazioni nella politica linguistica, per ora affidata più che altro al prestigio personale dei presidenti o dei rappresentanti delle associazioni presso i centri decisionali locali o statali.

Le associazioni multilingui possono influire significativamente nei paesi in cui la politica scolastica è devoluta alle regioni, ai distretti, alle singole scuole, perché le decisioni vengono prese ad un livello con cui i membri e i dirigenti delle associazioni possono interloquire direttamente - ma una rilevazione di questi interventi di orientamento è ovviamente impossibile proprio per la polverizzazione istituzionale che li rende efficaci. In Italia, questa possibilità è negata dalla struttura accentrata della politica scolastica, tranne forse nelle due Province Autonome di Trento e Bolzano e nella piccola Val d'Aosta.

In paesi in cui la dialettica stato/federazione è consueta, come gli Stati Uniti, la capacità di influenzare le scelte politiche relative all'insegnamento linguistico seguono un altro schema: l'associazione statale (gli insegnanti di spagnolo nel Nebraska) prende contatto con i decisori del Nebraska per far riconoscere il certificato AP, *Advanced Proficiency* (conseguito nella scuola superiore e che attribuisce crediti nelle università): per avere forza politica e attuare il lobbying necessario essa si appoggia a due grandi associazioni-ombrello nordamericane, il *Joint National Committee for Languages*, che armonizza le richieste simili che vengono avanzati in vari Stati, in modo da fare fronte unico, e il *National Council for Languages and International Studies*, che svolge una vera e propria funzione di sostegno lobbistico (il lobbying negli Stati Uniti è una tradizione consolidata ma, come dice il nome, avviene apertamente nella *lobby*, nell'androne - il lobbying nascosto è pesantemente sanzionato). In Italia non esiste nulla del genere: in passato una funzione simile poteva essere in parte svolta dal sindacato, ma la sua forza è stata drasticamente ridimensionata.

Le associazioni nazionali multilingui in Europa sono, a quanto ci consta:

Cechia Kruh Moderních Filologů, KmF

<http://www.kmof.cz/>

Danimarca Sproglærerforeningen Danmark

<http://www.sproglaererforeningen.dk/>

Estonia Eesti Võõrkeeleõpetajate Liit, EVOL

[http:// http://voorkeelteliit.eu](http://http://voorkeelteliit.eu)

Finlandia Suomen kieltenopettajien liitto, SUKOL

http://www.sukol.fi/in_english

Francia Association des Professeurs de Langues Vivantes, APLV,

<http://www.aplv-languesmodernes.org>

Georgia Multilingual Association of Georgia, FLAG; non indica un sito, ha un documento di indirizzo in

<http://www.flageorgia.org/advocacy/FLAGPolicyStatement.pdf>

Islanda Félag Þýzkukennara, STIL

<http://www.ki.is>,

Italia Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere, ANILS,

<http://www.anils.it> (il Portale delle lingue è in <http://ictmaximus.com/anils/>)

Lingua e Nuova Didattica, LEND

www.lend.it

Lettonia The Latvian Association of Language Teachers, LALT/LVASA

<http://www.lvasa.lv>

Lituania Lietuvos kalbų pedagogų asociacija, LKPA

<http://www.lkpa.uki.vu.lt>

Paesi Bassi Levende Talen, Vltt

<http://www.levendetalen.nl/>

Polonia Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, PTN

<http://www.poltowneo.org>

Regno Unito The Association for Language Learning, ALL

<http://www.ALL-languages.org.uk>

Svezia Lärarna i moderna språk (LMS), <http://lms-riks.se>

Ungheria Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete,

MANYE

<http://www.manye.pte.hu>

2 Tre percorsi italiani

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa Focus sull'apporto dell'Italia

Marie Christine Jamet

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract This article presents a critical reflection and a synthesis on the links between European policies aimed at promoting plurilinguism and the Intercomprehension approach, 25 years after its first appearance in the languages teaching environment. In particular, it focuses on Italy's role in different Intercomprehension projects that have emerged and on how Italy promotes this new approach. The European Union set a target whereby all European citizens should speak two foreign languages in addition to mother tongues. This poses the challenge of which languages to choose both within European Institutions and within the educational systems. Moreover it leads to reconsider the place traditionally assigned to English. This European target remains far from being achieved, as demonstrated by the Eurobarometro polls. Against this background, the Intercomprehension solution still offers a credible option that could be extremely powerful if it were to be rigorously applied on a large scale, as we try to demonstrate. In fact, this approach respects the variety of languages and cultures by considering them within their linguistic families. It is a simple, time-effective and flexible approach for multiple audiences. An examination of the case of Italy allows one to observe how a new dynamic can emerge by participating in several European projects and how it is possible to slowly start thinking about a set of different actions that would help achieve the objective of European plurilinguism.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Tra discorsi sul plurilinguismo e realtà. – 3 Perché l'*Intercomprensione* è al servizio del plurilinguismo? – 4 Il contributo dell'Italia per l'*Intercomprensione*. – 5 I progetti Europei. – 6 Corsi di sensibilizzazione, di formazione e corsi plurilingue. – 7 Conclusione.

Keywords Intercomprehension. Multilingual learning approach.

1 Introduzione

Sono trascorsi quasi 25 anni da quando il concetto di *Intercomprensione* (da ora in poi: IC) è apparso per la prima volta nel panorama dell'insegnamento delle lingue in Europa, una generazione è passata ma nessun paese è ancora riuscito a fare entrare questo nuovo approccio in un sistema scolastico o universitario in modo ufficiale e generalizzato, né come alternativa riconosciuta all'insegnamento di tipo comunicativo (diventato ormai l'approccio 'tradizionale') di una o due lingue né come semplice propedeutica a tale insegnamento. E del resto, forse, non tutti ancora sanno in che cosa consiste.

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-5

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

Ricordiamo brevemente che con la parola *Intercomprensione* intendiamo allo stesso tempo a) una situazione di comunicazione in cui ciascuno si esprime nella propria lingua allo scritto o all'orale e capisce l'altro senza difficoltà malgrado codici diversi e b) un approccio didattico che sfrutta le somiglianze tra lingue di uno stesso ceppo linguistico per imparare a capire più velocemente più lingue alla volta, limitandosi alle sole abilità di comprensione, le quali aprono il mondo dell'informazione e delle interazioni multilingue.

L'Europa però ha creduto e crede ancora in questo nuovo approccio che sostiene concretamente. Mirando a quello che succede comunemente nei paesi nordici in cui Svedesi e Norvegesi comunicano facilmente ognuno nella propria lingua, alcuni ricercatori hanno pensato di applicare lo stesso concetto alle lingue romanze. Finanziati da fondi europei, le prime ricerche e i primi prodotti didattici d'IC sono nati negli anni Novanta. Il progetto europeo *Eurom4* è iniziato nel 1992 e il manuale è uscito nel 1997. Il progetto *Galatea* è cominciato nel 1996 e i primi CD sono stati editi nel 2002. *EuroComRom* in Germania è uscito nel 2000. Il sostegno è stato evidente con la rete *Redinter-Rede europea de intercomprensão* (2009-2011) perché solo finanziando un progetto di rete che riuniva tutti i ricercatori in questo ambito finora dispersi in gruppi di lavoro autonomi, si sono create le condizioni per una maggiore diffusione e per più ricerche su altre famiglie linguistiche.

In questo contributo, al contempo di riflessione e di sintesi, vedremo di riesaminare dopo il primo ventennio di esperienze in IC la cornice delle politiche linguistiche europee che legittimano tuttora l'approccio d'*Intercomprensione* per passare in seguito a vedere il contributo dell'Italia, e concludere infine con un certo ottimismo nonostante la premessa.

2 Tra discorsi sul plurilinguismo e realtà

La creazione dell'Unione europea e il suo allargamento ai 28 stati attuali pone di fatto il problema dell'intercomunicazione e intercomprensione intesa nel senso lato di collaborazione e mutuo rispetto tra i cittadini europei di lingue e culture diverse che per secoli si sono combattuti, come le celebrazioni del centenario della prima guerra mondiale con i suoi 37 milione di morti sul suolo europeo hanno appena dimostrato. La scommessa politico-culturale è alta e non a caso il motto dell'Unione, «In varietate concordia» all'opposto di quello americano «In pluribus unus», mette la *diversità* nel cuore dell'unione. La *concordia* è al contempo un valore in sé e una meta verso la quale tendere che implica azioni concrete e costanti. La questione delle lingue – su tutte le forme nazionali o regionali, istituzionali o non – è nel cuore del progetto di *concordia* proprio perché per natura le lingue sono indissociabili dalle culture che si esprimono attraverso di

esse e dalle rappresentazioni identitarie. La consapevolezza di questa sfida etica per l'Europa ha portato alla ormai ben nota affermazione del Libro bianco del 1995, *Insegnare e apprendere, verso la società cognitiva*: il «plurilinguismo è un elemento costitutivo tanto dell'identità e della cittadinanza europea quanto della società cognitiva». Ripreso nella strategia di Lisbona per l'orizzonte 2010, l'obiettivo fissato prevede che ogni cittadino conosca almeno due lingue comunitarie oltre alla propria, meritando così il qualificativo di *plurilingue*. Due anni prima lo auspicava già il linguista Harald Weinrich in un articolo apparso nel giornale *Le Monde des débats*: «Trois cordes à nos arcs» (juillet-août 1993),¹ in cui però, in controtendenza, spostava l'inglese come seconda lingua straniera, mentre la prima lingua straniera potrebbe essere scelta a seconda di altri molteplici criteri (storia, vicinanza geografica, economia, lingue minori, ecc.)

Eppure, la tentazione di una lingua comune a tutti è fortissima e l'inglese appare allora a molti la soluzione più adeguata. Da escludersi, naturalmente, le ipotesi utopistiche quali l'esperanto, che non è mai decollato e ha poche chance di riuscirci, come osserva Marina Yaguello (2009), che pur vede in questa lingua artificiale una soluzione razionale, o la rinascita del latino sul modello dell'ebraico, che da lingua morta è ritornato lingua viva. Ciò porterebbe a un bilinguismo diffuso (L1 + inglese) con la conseguenza di far tralasciare anche nei percorsi educativi l'offerta di altre lingue. È la scelta dell'Italia nel 2014 nella maggior parte dei curricula dopo la riforma Gelmini attiva dal 2010-2011. Di conseguenza il plurilinguismo, che è rivendicato in tutti i testi ufficiali europei e dovrebbe apparire come una naturale conseguenza della *varietas* osservata e valorizzata, cerca il consenso attraverso una «difesa e illustrazione», per riprendere il titolo di Du Bellay il quale cercava allora di affermare la legittimità della giovane lingua francese rispetto al latino o all'italiano.² Alle soglie del XXI secolo, lo studioso Claude Hagège, straordinario poliglotta poneva il problema in questi termini nel suo saggio *Le Souffle de la langue* (2000):

L'immensa diversità delle lingue e delle culture costituisce l'originalità dell'Europa. La dominazione di una sola lingua non può rispondere a questo destino. (traduzione nostra)

Il plurilinguismo dunque si è spesso definito 'contro' - nella fattispecie contro l'inglese - e si deve 'difendere', al punto che viene creata nel 2005 una struttura di cooperazione tra partner vari (personalità del mondo acca-

1 Articolo diffuso sul sito dell'Osservatorio del plurilinguismo, http://www.observatoire-plurilinguisme.eu/index.php?option=com_content&view=article&id=1027:trois-cordes-a-nos-arcs-harald-weinrich&catid=37&Itemid=88888955&lang=fr (2016-15-01).

2 Défense et illustration de la langue française, Du Bellay 1549.

demico, associazioni di insegnanti di lingue straniere, scuole, singoli ricercatori, ecc.) chiamata *Osservatorio del plurilinguismo*,³ come a dimostrare che tale realtà deve essere sotto costante osservazione e monitoraggio per non correre rischi. Lo studio di Grin (2005) dello stesso anno dimostra, per la prima volta in termini economici, che la soluzione del ‘tutto inglese’ è in realtà più costosa e meno equa mentre quella dell’esperanto in teoria sarebbe ottimale ma è impossibile da attuare a breve termine. Pertanto rimane soltanto quella del plurilinguismo, con opportuni misure di sostegno. In una nostra precedente pubblicazione (Caddéo-Jamet 2013, pp. 17 e ss.), abbiamo discusso la questione dell’inglese «lingua amica o nemica» per concludere che fare dell’inglese uno spaventapasseri è una visione senz’altro troppo schematica. Invece il ricollocare questa lingua, oramai mondiale e indispensabile, all’interno di una visione più ugualitaria rispetto agli altri idiomi europei avrebbe un doppio beneficio per l’inglese stesso perché non lo si può ridurre a una mera *lingua franca* priva di cultura – rischio che corre oggi a danno degli Inglesi – e perché ha di fatto una sua legittima posizione all’interno del gruppo delle lingue germaniche ma anche dentro il gruppo romanzo poiché è «la più romanza delle lingue germaniche» (Castagne 2008), il che non è da sottovalutare in un approccio d’IC.⁴ Comunque nella sua lettera d’informazione dell’agosto 2014, l’*Osservatorio del plurilinguismo* nel suo editoriale nota una regressione del ‘tutto inglese’ nell’opinione pubblica e apprezza con soddisfazione che il nuovo presidente della Commissione europea abbia pronunciato il suo discorso nelle tre lingue di lavoro dell’Unione.

Perché il plurilinguismo non diventi una semplice *doxa*, occorre che si implementino azioni volte a raggiungere la meta, e nella fattispecie la domanda sarà: quali lingue offrire all’aspirante poliglotta? Hagège (2000) si orienta verso una doppia soluzione: da un lato promuovere le lingue dei paesi vicini geograficamente e, contemporaneamente, dall’altro promuovere le lingue ‘federatrici’ dell’Europa, ossia francese, inglese, tedesco in una specie di triumvirato che lo studioso giustifica con la storia dell’Europa (Hagège 2000, p. 53) e che di fatto è costituito dalle tre lingue di lavoro dell’Europa. La proposta è interessante perché spinge a valorizzare la

3 Gli obiettivi dell’Osservatorio del plurilinguismo, il cui comitato scientifico consta di molti specialisti delle lingue, sono elencati sul loro sito: <http://www.observatoireplurilinguisme.eu>.

4 Tale posizione rispetto all’inglese ovviamente ci fa dubitare dell’eccellenza dei corsi che le Università implementano totalmente in inglese con il pretesto di attirare studenti stranieri a scapito dei vantaggi che un plurilinguismo, anche parziale, offrirebbe all’individuo. È un peccato dare agli studenti cinesi solo la possibilità di studiare in inglese, mentre cercano di imparare la lingua del paese in cui sono chiamati a vivere solo in un modo spontaneo fuori delle aule; è un peccato offrire ai nostri studenti solo campioni di lingua accademica inglese senza dare loro la possibilità di padroneggiare la propria lingua in abilità accademiche più complesse che non hanno acquisto prima dell’università.

lingua del vicino e i due paesi cugini come Francia e Italia dovrebbero riflettere sulla situazione attuale che vede l'italiano come lingua minoritaria nel sistema educativo francese, mentre il francese sparisce da molte scuole italiane secondo la logica della sostituzione con lo spagnolo invece di un incremento diversificato dell'offerta, in modo da bilanciare le competenze linguistiche su scala nazionale e non produrre giovani che sappiano tutti le stesse lingue.⁵ Ma questa soluzione che Grin (2005) chiamerebbe oligarchica penalizza altre 'grandi' lingue europee in termini di numero di locutori come l'italiano, il polacco, lo spagnolo.⁶

Nel 2007, alcuni studiosi provenienti dall'area economica (Fidrmuc, Ginsburgh, Weber 2007), mossi dall'intento di razionalizzazione in termini di efficacia e costi il problema linguistico all'interno delle istituzioni europee e in particolar modo riguardo alle traduzioni e all'interpretariato, ma convinti che una lingua unica non sia la soluzione ottimale e consci del valore simbolico identitario delle lingue/culture per i diversi gruppi linguistici, hanno dimostrato attraverso calcoli che prendono in considerazione vari parametri, che il numero ottimale di lingue ufficiali per l'Unione - attualmente 24⁷ - è sei, ossia tutte quelle che abbiamo elencato sopra: inglese e tedesco (lingue germaniche), francese, italiano e spagnolo (lingue romanze), polacco (lingua slava). Con tale numero, i due obiettivi della minore esclusione e della maggiore sostenibilità dei costi sarebbero raggiunti; fanno notare che sarebbero rappresentati i tre gruppi linguistici mentre il 16% della popolazione europea con le lingue baltiche, il greco, e le lingue non indo-europee come finlandese, ungherese e maltese sarebbe escluso. Gli autori di questo studio concludono che certamente tale proposta non troverebbe un riscontro immediato e che bisognerebbe prevedere compensazioni per gli esclusi; di fatto nulla è cambiato al giorno d'oggi. Tuttavia, il loro ragionamento è interessante perché poggia in gran parte sulla nozione di famiglie linguistiche che è nel cuore dell'approccio d'*Intercomprensione*. Scrivono:

The fact that all large languages groups are represented implies that translations to the other languages belonging to the same group would be made easier (2007, p. 28)

Gli autori contano sul miglioramento delle conoscenze linguistiche dei

5 La creazione del doppio diploma ESABAC però è un passo verso una promozione reciproca delle due lingue cugine. In Italia, con 280 licei italiani coinvolti e nel 2015 saranno più di 6000 studenti doppiamente diplomati (dati forniti dell'Ambasciata di Francia nel 2014)

6 «In accordance with the EU population, the most widely spoken mother tongue is German (16%), followed by Italian and English (13% each), French (12%), then Spanish and Polish (8% each)». Eurobarometro 2012

7 Lo studio del 2007 ragiona sulle allora 23 lingue ufficiali.

giovani, come evidenziato nel rapporto dell'*Eurobarometro* del 2006 che prendono in considerazione. Non parlano di educazione linguistica, la quale verrebbe sicuramente a modificarsi in seguito all'adozione di sei lingue ufficiali in Europa in termini di offerta linguistica nei percorsi educativi e non spiegano nemmeno perché il fatto che le lingue appartengano a una medesima famiglia renda la traduzione più semplice. Possiamo obiettare in effetti che, se lavorano traduttori esperti perfettamente bilingui, qualunque sia la coppia linguistica, il fattore della vicinanza delle lingue non entra in gioco. La nozione di semplicità dovuta alla vicinanza tra idiomi riguarda in realtà non tanto il professionista quanto l'aspirante professionista in termini di tempo necessario per essere formato alla traduzione (ma sarebbe tutto da dimostrare). Invece, quello che ci risulta dovere essere molto 'più semplice' è proprio il fatto che, con la vicinanza delle lingue, è possibile non avere più bisogno di traduzioni; è proprio su questo terreno che la proposta fatta dagli economisti può interessare noi, specialisti di didattica delle lingue e in particolare d'*Intercomprensione*.

Certo l'Europa vuole valorizzare il plurilinguismo dell'individuo; lo dice da 50 anni e propone un numero ottimale di lingue che ogni singolo dovrebbe 'sapere', ossia due oltre alla propria; certo i ricercatori riflettono su quali lingue si potrebbero eventualmente prediligere all'interno dell'Unione e dei sistemi educativi; ma la realtà dei fatti mostra delle criticità. Come emerge dal sondaggio *Eurobarometro* del 2012 che non dà risultati sostanzialmente diversi da quello del 2005, l'88% degli Europei valorizza la conoscenza delle lingue e il 98% pensa che le lingue siano utili per i propri figli, ma solo il 54% dei cittadini dell'Unione europea è in grado di tenere una conversazione in almeno una lingua diversa dalla propria lingua madre (di cui il 35% di non anglofoni in lingua inglese, la quale è in testa). Da un paese all'altro, a seconda della storia del paese e delle categorie sociali, le percentuali variano e vanno dal 98% dei Lussemburghesi al 38% della popolazione italiana in coda con i Portoghesi. La conoscenza di due lingue è un privilegio del 25% degli Europei e per quanto riguarda la sola comprensione, soltanto il 44% degli Europei dice di poter capire radio o TV in una lingua straniera. Questo dato è comunque inferiore al numero delle persone che dichiarano di poter sostenere una conversazione, il che lascia intravedere che ognuno interpreta diversamente la competenza citata nella domanda del sondaggio. Che significa infatti sostenere una conversazione? L'identità dei locutori, il luogo, l'argomento, l'obiettivo comunicativo costituiscono variabili non neutre, e implicano gradi di difficoltà diversificati all'interno del genere 'conversazione'. Mentre capire il telegiornale è una competenza che possiamo circoscrivere più facilmente perché il genere è ben conosciuto e quindi i risultati sono più attendibili.

Quindi la strada è ancora lunga verso la padronanza (*fluency*) di due lingue oltre alla propria per fare di ogni Europeo un cittadino trilingue ideale ed è lunga anche verso la padronanza di una sola lingua oltre alla

propria, ambizione più modesta espressa dalle imprese secondo uno studio realizzato nel 2012 dall'*Economist* su più di 500 responsabili di grandi aziende a vocazione internazionale che dichiarano tutti che la mancanza di conoscenze delle lingue e delle culture danneggia la possibilità di aprire mercati (*Economist* 2012).

Questo nodo, deve essere sciolto dagli specialisti di educazione linguistica e dalle istituzioni. Da anni oramai, i ricercatori nel campo della didattica delle lingue, si sono resi conto infatti che il modello del parlante perfetto è limitato solo a poche persone in grado di muoversi con uguale disinvoltura in varie lingue. La creazione dei livelli del Quadro è un modo per definire una progressione in cui il gradino più alto C2 rimane pensato sul modello della padronanza eccellente, la quale d'altronde richiede anche competenze cognitivo-linguistiche che non tutti i parlanti nativi possono raggiungere. Tale obiettivo è da mantenere, sapendo che sempre più studenti possono raggiungere l'obiettivo poiché la mobilità interna in Europa e nel mondo favorisce l'acquisizione linguistica, ma più difficilmente è estendibile a livello di un'intera popolazione.

In una visione meno mono-direzionale come quella basata sull'idea di un progresso lineare, gli studiosi hanno definito il concetto di 'repertorio linguistico' in costante evoluzione, fatto di tutte le esperienze linguistiche a qualsiasi livello, varietà o natura di competenze (Beacco, Byram 2007, p. 40). Il CARAP (2007) ossia il *Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui* formalizza questo nuovo modello la cui metafora spaziale non è più la linea retta o più linee rette parallele, bensì una mappatura con interconnessioni e circolazione tra lingue e varietà linguistiche. Ed è proprio su questo punto che valorizza le competenze individuali anche minime che bisogna puntare per creare una dinamica più produttiva verso le lingue straniere. Nel sondaggio del 2012, infatti, un terzo degli Europei lamenta una mancanza di motivazione verso lo studio delle lingue, un quarto denuncia la mancanza di tempo, altri il costo e il 19% non si sente semplicemente abbastanza bravo. Già Claire Blanche Benveniste (1997, p. 156) aveva osservato nei primi esperimenti in IC che le persone hanno spesso una rappresentazione delle lingue straniere legata a esperienze negative nella scuola, la quale rimane il luogo in cui gli Europei imparano le lingue per il 68% (*Eurobarometro* 2012), e tendono a sminuire in realtà il proprio bagaglio linguistico e loro potenziali capacità. È particolarmente vero rispetto alle varietà regionali percepite come inferiori. Di fatto quando nei corsi d'IC gli studenti riescono a capire una parola straniera sulla base del dialetto, ridono come per chiedere la legittimità di tale avvicinamento.

All'interno di questa cornice del repertorio linguistico, la soluzione dell'*Intercomprensione* appare allora in Europa una strada percorribile che oppone alle difficoltà evocate sopra un certo numero di soluzioni concrete e facilmente applicabili.

3 Perché l'Intercomprensione è al servizio del plurilinguismo?

Interessante è vedere come il concetto d'*Intercomprensione*, nel suo primo significato di situazione di comunicazione, cominci ad acquisire consistenza. Non figura nel *Quadro*, appare nel CARAP. Sempre nell'editoriale dell'*Osservatorio delle lingue* in cui l'editorialista afferma il diritto di ogni cittadino a potere avere accesso alla propria lingua, si può leggere:

Il y a donc un droit à la langue qui inclut un droit à la traduction, à l'interprétation et à l'intercompréhension (novembre 2014)

Che cosa intendeva con 'diritto all'intercomprensione'? Che l'altro deve imparare a capirmi nella mia lingua come io devo imparare la sua? Probabilmente. Ma come esercitare questo diritto con le 24 lingue ufficiali di oggi? Pensare per famiglie di lingue diventa lo strumento che consente di avvicinarsi, con un certo grado di successo, alla realtà multilingue. Intesa come approccio didattico per l'insegnamento-apprendimento delle lingue, che predilige le sole competenze ricettive, l'IC ha delle caratteristiche che la collocano non tanto come alternativa all'apprendimento delle lingue ma come una strada complementare o propedeutica a un apprendimento, diremmo classico, delle quattro competenze, molto più accessibile a pubblici diversi, quindi con un potenziale alto di diffusione maggiore. Escudé e Janin (2010, p. 113) sono convinti in questo senso della possibile integrazione dell'approccio IC all'insegnamento del francese lingua straniera; e il ragionamento è valido per qualsiasi lingua.

Sia in termini quantitativi, sia in termini qualitativi, l'IC consente di attuare concretamente una forma di plurilinguismo, con obiettivi ben circoscritti, e di ovviare in qualche modo a punti critici emersi dal sondaggio *Eurobarometro*.

- a. Risponde senz'altro ai principi dell'UE di valorizzazione del plurilinguismo aumentando il numero potenziale di lingue che entrano a fare parte del repertorio linguistico dell'individuo, anche con competenze parziali;
- b. Risponde ai principi dell'EU di valorizzazione di tutte le lingue culture in un approccio multilingue. D'altronde, l'81% degli Europei, sempre nel sondaggio del 2012, dice che le lingue devono essere trattate a parità. Lavorare con le famiglie di lingue, che è il cuore della metodologia dell'IC, consente di ridurre il numero delle lingue escluse nei sistemi educativi e soprattutto reintroduce le lingue regionali ufficiali o non (Caddéo-Jamet 2013, p. 33) e il concetto di lingue vicine. I Catalani ad esempio ne sono particolarmente consapevoli;
- c. L'inglese può ritrovare il suo posto assieme alle lingue germaniche - e di fatto esistono corsi che poggiano sull'inglese per arrivare

- al tedesco e al neerlandese -; ma trova anche un posto assieme alle lingue romanze in quanto gran parte del lessico di registro alto è di origine francese e quindi anche latina; pertanto appare legittimo introdurre l'inglese assieme alle altre lingue romanze in alcuni percorsi; e per un pubblico anglofono, tale somiglianza può costituire un perno interessante per affrontare le lingue romanze;
- d. Non si perde di vista l'insieme delle valenze di una lingua e in particolare la dimensione culturale legata a ciascun idioma e quindi si evita il rischio della *lingua franca*. Se ognuno si esprime nella propria lingua, il rischio di perdita nella qualità di quello che viene prodotto diminuisce, anche se il locutore può cercare di adattare quello che dice o scrive nella sua L1 al suo interlocutore principiante in un processo d'interproduzione (Balboni 2009). Inoltre le competenze di lettura o di ascolto possono esercitarsi su documenti autentici complessi fin dall'inizio;
 - e. Risponde alle esigenze di fattibilità e redditività; in poco tempo i risultati sono tangibili e quindi gli investimenti in termini di tempo e soldi sono minori per un'istituzione così come per il singolo, il quale potrà scegliere in seguito di investire maggiormente su una lingua di sua scelta non più totalmente sconosciuta alla quale non avrebbe forse mai pensato di interessarsi; Anquetil (2002, p. 77) mostra che in media i corsi di formazione attualmente non superano le 20 ore attualmente;
 - f. Disinibisce il discente, come tutti gli operatori del settore hanno notato fin dall'inizio, perché egli non teme più di sbagliare in quanto la produzione non viene sollecitata, e lo spirito di scoperta intuitiva così come il diritto all'approssimazione sono affermati. Il discente si sente più autonomo e di conseguenza più coinvolto nel proprio apprendimento. In questo modo la motivazione cresce.

Come vediamo nella tabella 1 che si basa sui dati *Eurostat*, al primo gennaio del 2014, nell'Unione europea,⁸ la ripartizione tra le tre grandi famiglie di lingue per quanto riguarda le lingue ufficiali è del 38% per le lingue germaniche/nordiche (tedesco, inglese, danese, neerlandese, svedese), 41 % per le lingue romanze, ossia praticamente 80% della popolazione, 13,4% per le lingue slave (in aumento con l'ingresso della Croazia), e il 7,6% è costituito dalle lingue baltiche, greca, e non indoeuropee (finlandese, ungherese, maltese). La tabella non prende in conto altri paesi geograficamente in Europa non appartenenti all'Unione i cui abitanti parlano lingue che entrano a fare parte di queste famiglie di lingue (tra gli altri: Svizzera, Norvegia, Russia), e non prende in considerazione tutte le lingue

8 Aggiorniamo qui la tabella presentata in Caddéo-Jamet (2013, p. 32) con dati del 2014.

regionali oppure i gruppi linguistici transfrontalieri, fenomeni che giovano all'*intercomprensione*.

Tabella 1. Numero di parlanti nei 28 paesi dell'Unione per famiglie di lingue con le 24 lingue ufficiali, 2014

Eurostat Edizione 2014* 507,416,607	Lingue germaniche	Lingue romanze	Lingue slave	Altre lingue
24 lingue ufficiali	Inglese (GB) Tedesco (Allemagne, Austria, Lussemburgo**), Neerlandese / fiammingo (Olanda e parte del Belgio***) Danese (Danimarca) Svedese (Svezia)	Francese (Francia, parte del Belgio), <i>Lussemburgo</i> Italiano (Italia) Spagnolo (Spagna) Rumeno (Romania) Portoghese (Portogallo)	Bulgaro (Bulgaria) Croato (Croazia) Sloveno (Slovenia) Polacco (Polonia) Slovacco (Rep. slovacchia) Ceco (Rep. Ceca)	Greco (Grecia) Cipro Ungherese (Ungheria) Irlandese Maltese (Malta) Finlandese (Finlandia) Estone (Estonia) Lettone (Lettonia) Lituano (Lituania)
Percentuali arrotondate	192 196 350 38%	208 222 656 41%	67 977 489 13,4%	38 471 031 7,6%
<p>*Percentuale calcolata sulla base del numero di abitanti nei 28 paesi dell'Unione. La tabella aggiorna quindi quella in Caddéo-Jamet (2013, p. 32). La popolazione dell'Unione è aumentata ma le percentuali sono grosso modo identiche con una crescita per le lingue slave dovuto all'ingresso della Croazia. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&plugin=1&language=en&pcode=tps00001 2014 edition.</p> <p>**Abbiamo contato il Lussemburgo multilingue nel gruppo germanofono poiché la popolazione parla soprattutto il lussemburghese, lingua germanica non ufficiale. Il francese lingua ufficiale è usato allo scritto e preferito per 75% durante scambi con stranieri al tedesco che è la 3a lingua ufficiale. Ma ai fini dell'Intercomprensione, le lingue germaniche sono prevalenti, anche se il mondo romanzo è accessibile (fonte: ibid.)</p> <p>*** Per il Belgio, i dati sono approssimativi a causa del divieto di censimenti linguistici. Sul sito <i>L'aménagement linguistique dans le monde</i> del prof. Leclerc dell'Università di Laval, il numero di Valloni è stimato al 41% mentre le comunità neerlandofona e tedesca costituiscono rispettivamente il 56% +1,5%. Abbiamo contato quindi 42% di francofoni e 58% parlanti lingue germaniche. L'OIF (Organizzazione mondiale della francofonia) stima però a 8 088 000 nel 2014 il numero di francofoni su una popolazione attuale di 11 200 000 abitanti, ossia il 72%. Quest'ultima percentuale include non solo francofoni di lingua materna ma anche bilingui e immigrati. Tale dato è certamente favorevole all'Intercomprensione tra lingue romanze. (vedere sitografia)</p>				

L'osservazione della tabella suggerisce scenari di fanta-politica linguistica derivanti dall'estendere l'approccio di *Intercomprensione* nei sistemi educativi di tutti i paesi dell'Unione, e da indicazioni per misurare il beneficio in termini d'intercomunicazione e fattore di aggregazione europea. Prendiamo l'esempio di un giovane italiano che impara sin da piccolo a capire

le altre lingue romanze, sapendo che quando si recherà in Francia, l'amico francese avrà imparato a capire l'italiano così come l'amico spagnolo. Poi si cimenta con le lingue germaniche, prima l'inglese (in ricezione e produzione) e poi impara a capire il tedesco e il neerlandese. Parallelamente gli studenti di Germania e Olanda hanno imparato a capire le lingue romanze. L'intercomunicazione diventa possibile tra molti. Non è un sogno irrealizzabile in Italia poiché con una formazione breve, molti insegnanti di lingua straniera o d'italiano già in servizio potrebbero essere coinvolti in quanto il docente d'IC non deve essere uno specialista di tutte le lingue, ma un catalizzatore nel processo di apprendimento dello studente. Ovviamente bisognerà investire sulle lingue che non appartengono ancora alla tradizione educativa di un paese, lingue germaniche del nord e lingue slave (con l'aggiunta del russo, lingua la cui importanza è già stata percepita). Tra queste ultime, le lingue balcaniche sarebbero auspicabili in quanto considerate come lingue del 'vicino'. Le lingue altre, quelle escluse dalle famiglie, possono sempre ritagliarsi uno spazio, come per esempio il greco moderno che può affiancare il greco antico in Italia.

Ritorniamo alla proposta delle sei lingue ufficiali dell'Unione fatta da Fidrmuc-Ginsbrugh e Weber (2011) sulla base di criteri come il numero di locutori, il gruppo linguistico di appartenenza, il minor grado di esclusione. Gli studiosi facevano notare che le sei lingue appartenevano alle tre grandi famiglie e tre di loro erano romanze ma lo sbilanciamento non poteva essere diverso per via del numero di parlanti e quindi del peso del paese al momento di votare. Invece con l'*Intercomprensione*, si potrebbe ipotizzare un altro modo di vedere l'ufficialità delle lingue introducendo il concetto di rotazione⁹ all'interno di uno stesso gruppo: più lingue potrebbero essere ufficiali che non le 6, ma si alternerebbero per quanto riguarda l'uso; inoltre, al momento dei dibattiti, più persone potrebbero parlare nella propria lingua senza servizio di traduzione per tutti quelli dello stesso gruppo linguistico.

Tuttavia per riallacciarsi alla nostra introduzione, malgrado i progetti finanziati dall'Europa fino a oggi e l'emergere di altri progetti su iniziative diverse (pensiamo al progetto dell'Union Latine come *Itinéraires romans* tuttora consultabile on line, o all'associazione APIC¹⁰ in Francia che promuove l'IC nel grande pubblico), l'IC non è ancora riuscita ad imporsi istituzionalmente, né in modo omogeneo nelle università, né nelle scuole dove appare ma del tutto marginalmente. Se vogliamo vedere il bicchiere mezzo vuoto, la strada percorsa in 25 anni sembra limitata. Ma possiamo

9 Grin (2005, p. 104) evoca questa possibilità per le istituzioni europee come modo per evitare il rischio di egemonia dell'inglese. Ma con l'*intercomprensione*, il principio permette una varietà maggiore di lingue in rotazione.

10 APIC Associazione per la promozione dell'*Intercomprensione*, <http://apic.onlc.fr> (2016-01-15)

anche vedere il bicchiere mezzo pieno. Se si guardano le statistiche presenti sul sito REDINTER¹¹ a proposito delle formazioni in Europa, i dati sono incoraggianti. A ogni partecipante alla Rete (28 università partner e 27 enti associati) era stato chiesto di elencare le azioni di formazione che non fossero di mera sensibilizzazione ma piuttosto risultassero come veri e propri corsi. Se fino agli anni 2006 erano meno di 25, dal 2007 il numero è in crescita e giunge a 93 nel 2011, ultimo aggiornamento disponibile. Solamente il 6,1% delle attività di formazione riguarda bambini e adolescenti, mentre la stragrande maggioranza è indirizzata agli studenti universitari o agli insegnanti. Alle formazioni che applicano una metodologia d'IC (corsi, seminari, *ateliers*) e che ricoprono il 54,9% del totale si aggiungono numerose attività di promozione e sensibilizzazione, sotto forma di lezione-dimostrativa e conferenze (45,1%). In Italia vengono registrate 27 azioni di formazione contro le 48 in Francia, 20 in Spagna e 9 in Germania (verso le lingue romanze). Queste cifre si basano esclusivamente sulle attività di formazione dichiarate e, se i dati sono attendibili fino a tutto il 2011 (anno che ha visto la chiusura ufficiale della Rete REDINTER), sono senz'altro parziali e inferiori alla realtà per gli anni successivi, anche se il portale lascia tutt'ora aperta la possibilità di inserire nuove formazioni così da monitorarne l'andamento. Tuttavia, è lampante come la metodologia dell'IC sia ancora ferma a un livello sperimentale in Europa. Sul lato della ricerca, invece, numerose sono state le pubblicazioni di analisi e/o riflessione: ad oggi, il sito REDINTER elenca 540 pubblicazioni fino al 2011 e da allora sappiamo che il numero è considerevolmente aumentato anche se la piattaforma non è stata aggiornata.

4 Il contributo dell'Italia per l'Intercomprensione

L'Italia ha largamente contribuito alla ricerca e alla diffusione del concetto d'IC con la sua presenza in molti progetti europei. Nella Rete REDINTER figurano quattro poli universitari italiani tuttora molto attivi nel campo dell'*Intercomprensione* proprio perché hanno insegnamenti di glottodidattica: Cassino, Roma 3, Siena e Venezia, ma altre università sono attive. Vediamo di tracciare l'impegno italiano, pur sapendo che ci sono iniziative locali che forse ignoriamo e il panorama potrebbe essere solo parziale. Si possono distinguere quattro tipi di coinvolgimento: la partecipazione a progetti finanziati dalla Commissione europea, l'erogazione di corsi d'*Intercomprensione*, l'organizzazione di corsi di formazione di formatori o di atelier divulgativi. Infine la ricerca e le pubblicazioni accompagnano

¹¹ <http://redinter.eu>, cliccare su 'formation', 'enquête et inventaire', 'statistiques' (2016-01-15).

ognuno dei quattro campi precedenti, perché siamo ancora in una fase di ricerca-azione, dove la sperimentazione è spinta dalla ricerca o spinge la ricerca.

1.1 I progetti Europei

Noteremo che l'Italia è presente fin d'all'inizio nei primi progetti quali Eurom4 e Galatea e da allora è stata partner dei più noti progetti.

- a. Il progetto EUROM4 (1992-1996) incentrato sullo scritto in quattro lingue romanze è nato con Claire Blanche Benveniste dell'Università di Aix-Marseille e per l'Italia ha visto la collaborazione di Roma 3 con il prof. Raffaele Simone. Il primo libro, finanziato quindi dall'Europa, è stato pubblicato dalla Nuova Italia, casa editrice italiana. È proprio da Roma III con Elisabetta Bonvino e Salvatore Pippa e da Aix-Marseille con Sandrine Caddéo che è partita l'iniziativa di aggiornare e ampliare il metodo con il catalano (Eugenia Villagenes) con la pubblicazione di un nuovo manuale pubblicato da Hoepli EUROM 5 (2011), con il sostegno della DGLFLF et dell'OIF.¹² Attorno a EUROM 5 sono nati corsi di *Intercomprensione* per gli studenti, corsi di formazione nell'ambito dei programmi universitari di glottodidattica, tesi di dottorato in corso.
- b. Al progetto GALATEA (1996-2000) coordinato dall'Università di Grenoble ha partecipato per l'Italia il DoRiF (Associazione universitaria dei docenti di lingua francese), sin dall'inizio convinto sostenitore delle iniziative in favore del plurilinguismo - e dobbiamo notare come in tutta Europa la spinta verso l'IC sia spesso partita dagli ambiti francesisti. Il DoRiF ha quindi avuto l'incarico di elaborare il CDrom di comprensione del francese attraverso una metodologia IC per un pubblico italofono. I progetti successivi portati per la maggior parte dagli stessi partner si sono incentrati sull'idea di comunicazione a distanza. GALANET (piattaforma collaborativa di intercomunicazione multilingue) e GALAPRO (piattaforma per la formazione attraverso la pratica dell'IC dei formatori in IC) hanno fatto capo all'università di Cassino con Marie Hédiard e Maddalena De Carlo per l'Italia.

Il progetto MIRIADI (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension A Distance*) (2012-2015), capeggiato dall'Università di Lyon, vuole essere una sintesi di quello che è stato fatto in IC per proseguire la strada aperta con i progetti 'Gala'

¹² La *Délégation à la Langue Française et aux Langues de France*, organe dépendant du ministère de la culture française et l'*Organisation Internationale de la Francophonie* sono sempre stati difensori dell'approccio d'*Intercomprensione*.

nell'intento di creare una rete d'IC a distanza. Per l'Italia, ci sono ben quattro università rappresentate: Cassino (con Maddalena de Carlo), Macerata (Mathilde Anquetil), l'Università del Salento (Paola Leone) e Venezia (Marie-Christine Jamet) nonché la scuola secondaria particolarmente di punta, il liceo Falcone di Bergamo, che ha sviluppato percorsi d'IC che integrano anche il latino. Questi partner italiani sono presenti in quattro gruppi di lavoro: creazione di nuovi scenari, costituzione di una base di attività, inserimento curricolare dell'IC, elaborazione di un *référentiel* per le competenze IC e di modelli di valutazione in IC. La valutazione infatti è una questione fondamentale per l'avvenire dell'IC.

- c. Un altro gruppo di progetti si è incentrato piuttosto su un pubblico scolastico - ARIADNA (1994-1999) - o universitario in un contesto di mobilità - MINERVA (*Manual de supervivencia pragmalingüística en lenguas románicas* (1999-2003)). Pertanto, per sviluppare abilità di base, gli studiosi hanno ridato all'orale un posto che i primi metodi avevano tralasciato e insistito in particolar modo sugli aspetti pragmatici della comunicazione. In entrambi i casi, l'Italia era rappresentata dall'università di Siena con Antonella Benucci. L'Università di Venezia è stata coinvolta nella persona di Paolo Balboni quale valutatore esterno. Siena rimane un polo attivo per l'IC nell'ambito del settore disciplinare di glottodidattica.
- d. *L'Intercomprensione* ha allargato il suo orizzonte al mondo del lavoro con i progetti CINCO, PREFIC (Progetto di Rete Europea di Formatori all'intercomprensione delle lingue romanze) INTERMAR, in cui ha sempre partecipato per l'Italia l'Università di Roma la Sapienza (Marie-Pierre Escoubas). Il primo progetto è stato pensato per il grande pubblico con una piattaforma che offre materiali per lo studio autonomo o in presenza. Tuttora figura tra tutte le formazioni di IFOA elencate on line (istituto di Formazione di operatori aziendali, partner di CINCO) un corso d'*Intercomprensione* che però non ha ancora riscontrato adesioni spontanee. Il secondo progetto ha riguardato la formazione degli operatori delle 'Città dei mestieri', esse stesse partner del progetto. I moduli concepiti servivano alla preparazione di incontri tra le varie Città dei mestieri (Francia, Italia, Portogallo, Spagna) in tal modo che i partecipanti potessero esprimersi nella propria lingua durante gli incontri. Il terzo INTERMAR è stato ideato per la formazione dei giovani marinai delle Scuole Navali.

Un'altra iniziativa finanziata dai Programmi Erasmus ha riguardato la formazione degli studenti di livello Master verso il mondo professionale del turismo, VALORTUR (e ha coinvolto oltre ai partner spagnoli e francesi per l'Italia l'Università degli studi di Cassino e del Lazio meridionale, coordinatrice del progetto (Sonia di Vito) e

l'Università di Bologna – Rimini Campus. Il programma ha previsto sessioni di formazione congiunte in cui i docenti dovevano tenere le loro lezioni nella propria madrelingua. Quindi l'*Intercomprensione* non era l'oggetto del programma, bensì il mezzo per realizzarlo¹³ pur nella consapevolezza che si trattava di un esperimento linguistico specifico.

- e. Due progetti hanno riguardato i bambini. Il progetto VRAL (*Via Romana per l'apprendimento delle lingue*, 2004-2006) ideato per i bambini dagli 8 agli 11 anni per le lingue francese, italiana e rumena ha visto il coinvolgimento dell'Università di Torino con il Centro Risorse Diffusione Lingue Comunitarie di Torino. Il progetto era chiaramente pensato per una migliore integrazione di varie comunità nella scuola primaria anche in una chiave di *Eveil aux langues*. Nel progetto EUROMANIA, che ha l'originalità di combinare CLIL e *Intercomprensione* proponendo moduli disciplinari multilingue per la scuola primaria, ha collaborato il CIID (*Cooperativa insegnanti di iniziativa democratica*) che offre essenzialmente corsi di Italiano LD/L2 e aveva anche partecipato al progetto LALITA (italiano, spagnolo, portoghese), ugualmente finanziato dall'Europa assieme al Laboratorio di pedagogia sperimentale dell'Università di Roma la Sapienza, che però non aveva le caratteristiche dell'*Intercomprensione*, giustapponendo le 3 lingue e proponendo attività di rinforzo di uno studio tradizionale *scolastico*.

Quindi vediamo che nella maggior parte dei casi, sono università che collaborano ai progetti europei. Tuttavia, notiamo la presenza di associazioni, spesso legate al mondo della scuola, ma non sempre.

1.2 Corsi di sensibilizzazione, di formazione e corsi plurilingue

Prendendo in considerazione gli elenchi di REDINTER – che non distingue però tra corsi multilingue, azioni di informazione o corsi di formazione – e corredandoli con informazioni raccolte individualmente, Anquetil (2012) ha analizzato le azioni in favore dell'IC e il loro inserimento curricolare nelle università. Rimandiamo a questo studio per una descrizione ragionata sui pubblici, le durate, i metodi, qualifiche del docente. Vediamo qui di precisare quello che riguarda l'Italia più specificamente, differenziando gli interventi di sensibilizzazione e di formazione dei futuri operatori nel campo dell'IC e i corsi multilingue che sono poi quelli che vorremmo

¹³ «L'intercomprensione orale in una comunicazione multilingue: resoconto di una esperienza». Sonia Di Vito, Università della Tuscia, titolo della comunicazione tenutasi durante il convegno di Salerno della SLI, ott. 2013, in corso di pubblicazione.

promuovere.

In un primo tempo, bisogna convincere. Ogni ricercatore cerca di fare conferenze o *atelier* pratici dimostrativi per pubblici diversi: insegnanti di lingua nei corsi di aggiornamento, studenti, *Alliances françaises*, associazioni, mondo professionale, etc. Attraverso il caso di Venezia, a titolo esemplificativo, vediamo che la sensibilizzazione opera su quattro fronti:

- a. sensibilizzazione degli studenti, universitari o liceali, attraverso lezioni modello in particolare durante la giornata delle lingue o la notte dei ricercatori (2011-2012), o puntualmente, conferenze divulgative rivolte a loro (Ferrara 2013). Tali azioni hanno lo scopo di creare una potenziale domanda;
- b. sensibilizzazione dei colleghi, docenti e collaboratori linguistici delle lingue romanze, per instaurare una dinamica verso *l'Intercomprensione*. Qualche azione: convegno sull'orale a Venezia (2006), convegno a Bologna sull'insegnamento delle lingue nei CLA (2012), convegno AICLU (Torino 2014), convegno sulla lingua catalana (Venezia, 2014). Tali azioni cercano di creare consenso e di uscire dagli scomparti stagni se non da lotte di potere tra lingue. L'intercomprensione non si pone in alternativa, ma come un trampolino di lancio;
- c. sensibilizzazione dei docenti di lingua straniera nelle scuole. Per ragioni contestuali, siamo intervenuti soprattutto presso i docenti di francese nelle *Alliances françaises* (Aosta 2012, Bari 2013) e associazioni di docenti di lingua (ANILS, Padova 2011, gennaio 2015). Ma lo stesso dovrebbe esistere per i docenti delle altre lingue perché in generale, sono proprio i docenti di una lingua romanza che potrebbero essere i primi a prendersi carico moduli d'*Intercomprensione* nelle scuole;
- d. sensibilizzazione nel mondo del lavoro. È forse laddove è più difficile entrare e convincere. Ma sono stata chiamata ad intervenire nell'ambito del progetto europeo LAMP rivolto agli ausiliari sanitari spesso provenienti dalla Romania o Moldavia che operano con persone anziane o malate. Lavorando in Italia, hanno bisogno di imparare velocemente l'italiano. Le tecniche d'*Intercomprensione* potrebbero accelerare l'apprendimento dell'Italiano L2 per molti immigrati che hanno nel loro repertorio una lingua romanza (Africani, Arabi, Hispano-americani) sfruttando le somiglianze.

Questi tipi d'intervento sono in effetti fondamentali se si vuole incrementare il numero potenziale di corsi veri e propri e diversificare il pubblico. La diffusione passa attraverso l'informazione che sfocia nella formazione.

In un secondo tempo, bisogna formare futuri formatori. Per quanto riguarda la formazione metodologica, le Università che hanno poli di glottodidattica hanno inserito moduli al riguardo (Cassino, Roma 3, Siena, Venezia) all'interno dei percorsi di laurea, master specializzanti per inse-

gnanti o dottorato in glottodidattica. Citiamo inoltre il progetto FORMICA (2010), finanziato dai programmi Erasmus e tenutosi a Venezia, in cui 50 studenti di 15 università dei paesi romanzi sono stati formati alla metodologia attraverso l'uso dell'Intercomprensione. Formare futuri insegnanti è ovviamente la condizione *sine qua non* per poter diffondere l'approccio.

Infine, qual è il panorama rispetto all'implementazione di corsi multilingue di IC, che è la vera posta in gioco? Spesso, ma non sempre, l'ideazione stessa delle metodologie si accompagna ai corsi di sperimentazione, le cui modalità pratiche sono di volta in volta scelte in base alle condizioni empiriche dell'identità del dipartimento dove si svolge la ricerca: ad esempio un pubblico di studenti nell'ambito dei corsi di glottodidattica (Roma 3, Cassino), oppure studenti di economia (Roma Sapienza), etc. Tali sperimentazioni servono per testare e migliorare il materiale prodotto. Ma esistono anche dei casi in cui i corsi si basano sul materiale esistente prodotto dagli altri e in libera circolazione *on line* o acquistabile e riguardano pubblici diversi anche se la maggioranza è sempre il pubblico universitario. Ad esempio, varie università hanno partecipato ad alcune delle 70 sessioni GALANET dal 2004: Cassino che era coinvolta nell'ideazione ma anche Venezia, Macerata, Pisa, l'Università del Salento, Torino assieme all'associazione ATTAC Torino,¹⁴ nonché il liceo Falcone di Bergamo. Un corso come CINCO, in libero accesso, potrebbe dare luogo ad un uso diffuso, ma non c'è nessun monitoraggio per l'Italia.

Per quanto riguarda l'Italia, possiamo notare la difficoltà a fare entrare nelle Università corsi multilingue che abbiano dei crediti come è il caso a Macerata che offre un percorso in IC adatto a un pubblico di studenti di scienze politiche, o a Roma La Sapienza dove i corsi sono organizzati in base alle esigenze degli studenti di economia. All'Università del Salento, si sta lavorando per fare riconoscere a livello istituzionale i corsi d'IC. A Venezia invece, i corsi d'IC fanno parte dell'offerta linguistica del Centro Linguistico d'Ateneo senza dare crediti e da un anno è stato creato un corso di 15 ore destinato ai dottorandi di storia in modo da dare loro la possibilità di leggere articoli scientifici in spagnolo e francese.

¹⁴ ATTAC è un'associazione italiana impegnata nel campo civile per una cittadinanza più responsabile. Il gruppo di Torino ha aderito all'Intercomprensione, voce che figura sulla loro pagina web: <http://www.attactorino.org> in collaborazione con l'Università di Torino.

5 Conclusione

Londei (2009, p. 42) nell'introduzione a un convegno su multiculturalità e plurilinguismo auspicava:

Le delicate relazioni fra scuola e plurilinguismo chiamano in causa i legislatori delle politiche linguistiche e le figure di riferimento dell'istituzione scolastica; sconvolgono gli equilibri all'interno delle lingue oggetto d'insegnamento, discipline ormai stabilmente canonizzate, e turbano infine una didattica ormai poco incline a impegnarsi sul terreno della frequentazione e dell'uso plurale delle lingue. È ora di immaginare equilibri più complessi.

Giocoforza è prendere atto che dopo 25 anni, la grande sfida in IC rimane tuttora quella di uscire dai 'laboratori' di specialisti o dai circoli ristretti delle persone che oggi hanno potuto usufruire di tale metodologia, e appunto proprio perché la soddisfazione è presente nelle classi, bisogna continuare l'opera di convincimento e aprire la strada verso la possibilità di istituzionalizzare l'approccio nelle Scuole e nei *curricula* universitari. L'altra sfida è quella di uscire dalla famiglia delle lingue romanze per lavorare su prodotti multilingue per le altre famiglie linguistiche.

Sappiamo che ci vuole tempo per imporre un approccio nuovo, tempo per sperimentare, tempo per diffondere, tempo per convincere gli attori decisionali. Ma l'importante è il *trend*, parola 'globish' che sta ad indicare non solo il movimento ma la sua direzione e che adoperiamo volontariamente per mostrare che l'IC non dichiara guerra all'inglese, ma dice che possiamo avere *molto di più* oltre all'inglese. Il *trend* quindi per l'IC è senz'altro positivo, e lo è particolarmente in Italia.

Bibliografia

- Anquetil, M. (2013). «MIRIADI (Mutualisation et Innovation pour un Réset au de l'Intercompréhension A DIstance): l'équipe italienne dans le projet européen de promotion de la didactique du plurilinguisme» [online]. En: Galazzi, E. (éd.), *Projets de recherche sur le multi/plurilinguisme et alentours...* Repères DoRiF n. 3. Disponibile all'indirizzo http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=98 (2016-01-15).
- Anquetil, M. (2012). «Quale inserimento istituzionale per l'intercomprensione nell'Università italiana». In: Caddéo, S.; Bonvino, E.; Pippa, S. (a cura di), *Attraverso le lingue: L'intercomprensione in ricordo di Claire Blanche Benveniste: Redinter-Intercomprensão*, vol. 3, pp. 165-184.
- Balboni, P. (2009). «Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza». In: Jamet, M.-C. (a cura di), *Orale e intercomprensione tra lin-*

- que romanze, ricerche e implicazioni didattiche*. Venezia: Cafoscarina, pp. 197-203.
- Beacco, J.C.; Byram, M. (2007). *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue: Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* [online]. Conseil de l'Europe. Disponible all'indirizzo http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_niveau3_FR.asp (2016-01-15).
- Benucci, A. (2005). «Les projets Ariadna e Minerva» [online]. En: Borg, S.; Drissi, M. (éds.), *Approches pédagogiques et instruments didactiques pour le plurilinguisme: Synergies Italie*, vol. 2. Disponible all'indirizzo <http://gerflint.fr/Base/Italie2/benucci.pdf> (2016-01-15).
- Blanche-Benveniste, C.; Valli, A. (1997). «L'expérience d'Eurom4, Comment négocier les difficultés?». En: Blanche Benveniste, C.; Valli, A. (éds.), *L'intercompréhension: le cas des langues romane: Le Français dans le monde, Recherches et applications*. Paris: Hachette, pp. 110-115.
- Caddéo, S.; Jamet, M.C. (2013). *Intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues*. Paris: Hachette.
- Castagne, E. (2008). «Les langues anglaise et française: amies ou ennemies?» [online]. *Études de linguistique appliquée*, 149, pp. 31-42. Disponible all'indirizzo <http://www.cairn.info/revue-ela-2008-1-page-31.htm> (2016-01-15).
- De Carlo, M. (2011) (a cura di). *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*. Porto Sant'elpidio: Wizarts.
- «Competing Across Borders» (2012). «Competing Across Borders How Cultural and Communication Barriers Affect Business: A report from the Economist intelligence Unit». *The Economist*. Disponibile all'indirizzo <http://www.economistinsights.com/sites/default/files/legacy/mgthink/downloads/Competing%20across%20borders.pdf> (2016-01-15).
- Escudé, P.; Janin, P. (2010). *Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE international.
- Fidrmuc, J.; Ginsburgh, V.; Weber, S. (2007). «Ever Closer Union or Babylonian Discord? The Official-language Problem in the European Union» [online]. London: Centre for Economic Policy Research. Disponibile all'indirizzo http://www.cepr.org/active/publications/discussion_papers/dp.php?dpno=6367 (2016-01-15).
- Grin, F. (2005). «L'enseignement des langues étrangères comme politique publique». *Rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école*, 19, septembre. Disponibile all'indirizzo http://cisad.adc.education.fr/hcee/documents/rapport_Grin.pdf (2016-01-15).
- Hagège, C. (1992). *Le souffle de la langue: voies et destins des parlars d'Europe*. Paris: Odile Jacob.
- Leclerc, J. (s.d.). «L'Etat belge. Données démolinguistiques». En: *l'Aménagement linguistique dans le monde*. Disponibile all'indirizzo <http://>

www.axl.cefanelaval.ca/europe/belgiqueetat_demo.htm (2011-06-14).

Londei, D. (2009). «Plurilinguismo nell'Europa contemporanea». In: Londei, Callari Galli (a cura di), *Multiculturalità e plurilinguismo in Europa: Percorsi alla francese*. Bologna: Bononia University Press, pp. 33-44.

Yaguello, M. (2009). «Une langue pour l'Europe: L'impossible alternative». In: Londei, D.; Callari Galli, M. (a cura di), *Multiculturalità e plurilinguismo in Europa: Percorsi alla francese*. Bologna: Bononia University Press, pp. 113-120.

Sitografia

Eurobarometro (2005). *Europeans and languages* http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.fr.pdf.

Eurobarometro (2012). *Europeans and their languages* http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf.

Didattica dell'Intercomprensione romanza. Gruppo di ricerca dell'università Ca' Foscari Venezia. Laboratorio DICRom.s http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=142011.

Osservatorio del plurilinguismo <http://observatoireplurilinguisme.eu>
Organisation Internationale de la Francophonie OIF, «Nombre de francophones par pays» <http://www.francophonie.org/IMG/pdf/pays-plus-1-million-locuteurs.pdf>.

Programmi d'IC citati disponibili online

CINCO <http://projetocinco.eu/190>

EuRom5 <http://www.eurom5.com/>

Euromania <http://www.euro-mania.eu/>

Galanet <http://www.galanet.eu/>

Intermar http://www.intermar.ax/?page_id=54

Itinéraires romans http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans/it

MIRIADI <http://miriadi.net/elgg/miriadi/home>

PREFIC <http://prefic.net/>

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Verso l'insegnamento precoce

Luciana Favaro

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract Children seem to acquire a language better, faster and easier than adults. Studies in Developmental Neuroscience redefined the well-known concept of a 'critical period for language acquisition' extending it to the acquisition of a foreign language: children show a special ability in accurately imitating the sounds, rhythms, intonation and syntax also of a language other than their mother tongue. This hypothesis, if founded, makes 'scuola dell'infanzia' one of the most favourable contexts for the early learning of a foreign language. We will see that this is true not only because the age of the learner seems to be the most fruitful, but also for the presence of other important factors. Then, we will briefly describe the current situation in Italy and possible future scenarios for 'early' foreign language learning in our country.

Sommario 1 Il fattore 'età'. – 2 La scuola dell'infanzia: un contesto favorevole ma a determinate condizioni. – 2.1 Il fattore 'tempo'. – 2.2 Il fattore 'contesto esperienziale'. – 3 La situazione attuale in Italia. – 4 Possibili scenari futuri.

Keywords Early foreign language learning. Italy.

1 Il fattore 'età'

Negli ultimi anni il dibattito su quello che viene definito *'the Age factor'*, vale a dire su quale sia l'età migliore per iniziare ad apprendere una lingua straniera, si è molto intensificato anche a causa della crescente pressione esercitata da parte di molti genitori per un'introduzione della lingua inglese già dalla scuola dell'infanzia. Alcuni ricercatori sostengono che nella fascia che va da 0 a 7 anni¹ l'apprendimento di una lingua seconda o straniera avviene con modalità non replicabili successivamente, soprattutto per quanto riguarda le **componenti della fonetica e della morfosintassi**.² Questo non significa che l'apprendimento non possa raggiungere buoni risultati anche se il suo inizio si sposta in avanti. Alcuni studi evidenziano come

1 Esistono diverse teorie circa la fascia d'età ideale per apprendere una o più lingue: per approfondimenti si veda Penfield 1959; Johnson, Newport 1989; Hyltenstam, Abrahamsson 2003, Knudsen 2004 e Meisel 2010.

2 Per un approfondimento su questi temi si rimanda a Fabbro 2004 e Daloiso 2009b

nei più giovani sia possibile osservare l'acquisizione di un'intonazione e di un accento molto più vicino a quello di un parlante nativo, mentre negli apprendenti più adulti l'apprendimento di una LS risulta procedere più rapidamente nei primi stadi dello sviluppo morfosintattico (Commissione Europea 2011, p. 11; Fleta 2012), perché può far leva su abilità e strategie cognitive più sviluppate e una conoscenza del mondo più ampia.³

2 La scuola dell'infanzia: un contesto favorevole ma a determinate condizioni

Se sposiamo la tesi che i bambini possiedono un vantaggio neurologico per quanto riguarda le LS, la scuola dell'infanzia risulta essere uno dei contesti più adatti per favorire non solo un avvicinamento, ma anche l'avvio di un vero e proprio processo di acquisizione. A nostro parere, questo è vero anche per la concomitanza di altri fattori. Il primo è la quantità di **tempo** che l'insegnante ha a disposizione per esporre il bambino all'input linguistico, il secondo è il **contesto esperienziale** che permette di inserire quell'input in un quadro che ne facilita la decifrazione.

2.1 Il fattore 'tempo'

Un bambino acquisisce la lingua materna interagendo con le persone in ambienti e situazioni diversi. È stato calcolato che, mediamente, questo avviene per 16 ore al giorno, equivalenti a 100 ore alla settimana e, quindi, a circa 6000 ore l'anno (Fleta 2012). Nella scuola primaria italiana i bambini vengono esposti alla LS per pochissime ore la settimana (da 1 a 3). Questo, naturalmente, è molto limitante, soprattutto in considerazione del fatto che nel nostro Paese l'esposizione all'inglese risulta essere molto ridotta al di fuori dell'ambiente scolastico⁴ e che quindi, spesso, l'insegnante rappresenta l'unica fonte di input. Già nel 1999, in una relazione dal titolo *Foreign Languages in Primary and Preschool Education* promossa dall'Unione

3 Precisiamo qui che l'idea di 'sfruttare' la facilità fonetica che caratterizza i bambini in questa fascia d'età non è vista in funzione del fatto di far acquisire una pronuncia paragonabile a quella di un parlante nativo. Un lavoro sui suoni della lingua straniera non presenti nella lingua materna consente di impostare fin dall'inizio una corretta pronuncia, evitando errori di comunicazione (talvolta gravi, come la non distinzione tra vocali lunghe e brevi, che porta a pronunciare una parola al posto di un'altra - ad esempio ship anziché sheep), che risultano difficili da sradicare in età adolescenziale o adulta.

4 La scelta di doppiare i film stranieri che vengono trasmessi alla televisione viene spesso indicata come causa di una minore esposizione alla LS rispetto a quella presente in altri paesi europei.

Europea, tra le raccomandazioni proposte il fattore 'tempo' viene elencato per primo: per rendere veramente efficace un progetto di avvicinamento a una LS è necessario che la quantità di esposizione sia ampia e continuativa. È preferibile fare **piccoli interventi quotidiani** piuttosto che lunghi interventi una o due volte alla settimana.

L'importanza fondamentale di un'esposizione quantitativamente ampia ha recentemente messo in moto, a livello internazionale, un dibattito sulla reale efficacia della presenza dell'insegnamento della lingua inglese a livello di scuola primaria. All'ultima edizione della *IATEFL Annual International Conference*, due importanti esperte nell'ambito dell'apprendimento in età precoce, Enever e Copland, si sono confrontate sul tema «Primary Elt Does More Harm Than Good». ⁵ Mentre la prima, pur segnalando molte criticità legate soprattutto alla formazione metodologica degli insegnanti, sosteneva la tesi di 'the earlier the better', la seconda metteva in evidenza come un'esposizione limitata associata a classi troppo numerose possa mettere totalmente a rischio la reale efficacia di questo insegnamento.

Ad oggi, in Italia, l'unico contesto in cui sono potenzialmente realizzabili interventi quotidiani frequenti e continuativi è la scuola dell'infanzia. Per quanto riguarda la scuola primaria italiana, segnaliamo che, nel momento in cui scriviamo, la soluzione che si sta prefigurando per un'estensione temporale dell'esposizione dei bambini alla lingua inglese è la promozione di moduli CLIL. ⁶

2.2 Il fattore 'contesto esperienziale'

La vita del bambino nella scuola dell'infanzia è scandita da **routine**. Queste sembrano essere fondamentali per massimizzare gli effetti dell'esposizione linguistica, dato che l'input è associato a esperienze concrete. Queste permettono al bambino di identificare facilmente il contesto a cui si riferiscono le parole che sente, per poi procedere autonomamente a processare l'input ricevuto. È stato anche osservato che la produzione spontanea in LS ha luogo, generalmente, in contesti routinari (per un approfondimento sul ruolo delle routine vedi Daloiso e Favaro 2012).

La scuola dell'infanzia permette di 'innestare' la LS nel tessuto della scuola e l'insegnante di sezione, purché in possesso di un ottimo livello di competenza linguistica, può realizzare percorsi educativi in lingua straniera.

5 Dibattito promosso da ELT Journal nel corso di IATEFL a Harrogate 2014.

6 Citiamo dal documento programmatico 'La Buona Scuola' (2014): «Esiste una metodologia sperimentata con successo, si chiama CLIL (Content and Language Integrated Learning). L'uso del CLIL, già obbligatorio per il quinto anno dei licei e degli istituti tecnici dal prossimo anno scolastico (norme transitorie, a.s. 2014-2015), va esteso significativamente anche nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado».

ra che puntino a promuovere la crescita cognitiva, culturale, relazionale e sociale dei bambini, integrando in modo trasversale quanto viene proposto loro in italiano.

Riassumendo, i vantaggi dell'introduzione di una lingua straniera nella scuola dell'infanzia, rispetto ad altri livelli scolastici, sono:

- a. maggiore predisposizione dell'apprendente per fattori di carattere neurobiologico;
- b. maggiore disponibilità di tempo per l'esposizione all'input e per la sollecitazione alla produzione linguistica;
- c. maggiore possibilità di associare l'input linguistico a contesti situazionali altamente prevedibili (routine).

Aggiungiamo, infine, un fattore di tipo motivazionale che consiste nella maggiore possibilità di agganciare l'avvicinamento linguistico allo sviluppo affettivo del bambino.

La somma di tutti questi fattori rende l'ambiente in cui opera l'insegnante della scuola dell'infanzia in parte paragonabile a quello, straordinario, di una madre che espone il proprio figlio alla lingua materna. Il rovescio di questa medaglia è che un'esposizione che non soddisfi i criteri sopraelencati non produce alcun risultato (rendendo perciò inutili le energie e le risorse finanziarie utilizzate) e un'esposizione scorretta può avere addirittura conseguenze negative.

Il profilo dell'insegnante 'ideale' che avvicina il bambino all'acquisizione di una LS è, quindi, necessariamente molto alto. Sono necessarie:

- a. competenze pedagogiche;
- b. competenze glottodidattiche specifiche rispetto all'avvicinamento alle lingue in tenera età (l'insegnante deve saper: programmare la propria attività in LS integrandola alla programmazione annuale in lingua materna, usare strategie e tecniche adeguate a promuovere la comprensione di ciò che viene detto in LS, osservare la produzione spontanea, stimolare l'interazione e promuovere le prime forme di consapevolezza fonologica);
- c. competenza linguistica di buon livello, per poter offrire ai bambini un modello di buona qualità, in funzione della loro maggiore 'plasticità fonologica' (vale a dire, della capacità di riconoscere e riprodurre anche suoni mai sentiti prima).

3 La situazione attuale in Italia

Come noto, le politiche linguistiche del governo italiano prevedono attualmente che l'insegnamento formale di una lingua straniera sia introdotto a

partire dal primo anno del primo ciclo di istruzione.⁷ Questo significa che il primo contatto 'ufficiale' con una LS avviene quando i bambini italiani hanno sei anni e la lingua in questione è l'inglese.

L'insegnamento della LS nella scuola dell'infanzia non è ancora regolato a livello legislativo. Ad oggi, il Ministero dell'Istruzione si limita a proporre alcuni suggerimenti nel documento di indirizzo 'Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia' (2012). Si tratta prevalentemente di consigli orientati a far svolgere agli insegnanti attività che rientrano nell'ambito del 'risveglio alle lingue',⁸ puntando a favorire nei bambini l'osservazione guidata dei fenomeni linguistici:

La lingua materna è parte dell'identità di ogni bambino, ma la conoscenza di altre lingue apre all'incontro con nuovi mondi e culture.

Il relativo traguardo per lo sviluppo delle competenze recita:

(Il bambino) ragiona sulla lingua, scopre la presenza di altre lingue, riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi, si misura con la creatività e la fantasia.

Nel testo, però, si fa anche un veloce riferimento alla possibilità di andare oltre:

I bambini vivono spesso in ambienti plurilingui e, se opportunamente guidati, possono familiarizzare con una seconda lingua, in situazioni naturali, di dialogo, di vita quotidiana, diventando consapevoli di suoni, di tonalità, significati diversi.

Le parole chiave di questa frase sono il «**se**» che precede «opportunamente guidati» e «**in situazioni naturali**». La necessità di far guidare il processo di avvicinamento a una LS a una figura altamente professionalizzata è legata alle potenzialità neurolinguistiche di cui abbiamo parlato all'inizio di questo capitolo. Sottolineiamo questo aspetto, perché in assenza di una normativa specifica e spinte dalle sollecitazioni di molti genitori, numerose scuole hanno da tempo attivato programmi informali per l'insegnamento

7 In Europa, nella maggior parte dei casi, i bambini iniziano a imparare una lingua straniera tra i 6 e i 9 anni, ma in certi casi l'inizio è più precoce. Nella comunità germanofona del Belgio i bambini imparano una lingua straniera già a partire dai 3 anni di età (vedi Commissione Europea - Eurydice 2012)

8 Si tratta di un approccio, sostenuto anche dalle politiche linguistiche europee, che punta ad avvicinare i bambini accompagnandoli nell'esplorazione del fenomeno linguistico e proponendo attività di riflessione esplicita sulla lingua materna e su tutte le lingue straniere presenti nella scuola.

ai bambini di una LS. Ad eccezione di alcuni progetti caratterizzati da una supervisione scientifica,⁹ nella maggior parte dei casi vengono chiamati degli 'esperti' esterni ad insegnare l'inglese attraverso giochi e canzoni. Si tratta di parlanti nativi o di figure in possesso di una laurea in lingue straniere che, generalmente, non solo non possiedono le competenze glottodidattiche appropriate per avvicinare in modo efficace i bambini di questa età a una LS, ma spesso non possiedono neppure le competenze pedagogiche di base. Inoltre, i loro interventi avvengono una al massimo due volte alla settimana, vanificando quelle potenzialità di frequenza e di continuità evidenziate nel paragrafo 3.1. Si può facilmente comprendere perché, al contrario di quanto viene spesso ritenuto, promuovere iniziative di avvicinamento nella scuola dell'infanzia attraverso l'ingresso sporadico di una figura esterna non produca gli effetti sperati. Naturalmente, questi interventi possono rappresentare utili occasioni di crescita formativa per il bambino, ma la qualità dei risultati in termini di crescita della competenza linguistica potrà essere raggiunta solo dall'insegnante di sezione che disponga di tutte le condizioni e le competenze speciali che abbiamo elencato sopra. Per tutti questi motivi, si auspica che intervenga presto una normativa che promuova la formazione di insegnanti di sezione che possano sfruttare adeguatamente e con professionalità questo terreno fertile.

4 Possibili scenari futuri

A fronte di quanto delineato nei paragrafi precedenti, se in un futuro (speriamo prossimo) la lingua straniera entrerà in modo regolamentato nella scuola dell'infanzia sarà auspicabile fornire direttamente a una selezione di insegnanti di ruolo, altamente motivati e con una buona competenza linguistica, tutti gli strumenti necessari per svolgere adeguatamente il delicato compito di avviare il processo di acquisizione di una LS. L'obiettivo dev'essere quello di dare ai bambini la maggior quantità di esposizione possibile a input di buona qualità. Inoltre, nell'attuare l'avvicinamento ad una LS è importante che l'insegnante sia in grado di programmare la propria attività nella piena consapevolezza di tutti i fattori che metterà in gioco.

Già da alcuni anni, in diversi documenti governativi¹⁰ si accenna alla

9 Facciamo riferimento, in particolare, al Progetto 'Hocus e Lotus' condotto da T. Taeschner, al 'Progetto Lesi' promosso dalla Federazione Provinciale delle Scuole Materne di Trento, al 'Progetto Infanzia' promosso dal Comune di Venezia e coordinato dall'Università Ca' Foscari (prof.ssa C.M. Coonan), al Progetto 'LiReMar' promosso dall'IRRE Marche e coordinato dall'Università di Urbino (prof.ssa F. Sisti).

10 La l. n. 128 dell'8 novembre 2013 prevede «l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese» già nella scuola dell'infanzia; nel documento programmatico «La Buona scuola» del 2014 si dice: «per creare una nuova generazione di italiani che conoscono bene le lingue,

possibilità di avviare esperienze di questo tipo ma, ad oggi, non sono state fornite informazioni precise sulle modalità.

La formazione è, a nostro parere, il punto cruciale. È necessario che:

- a. l'insegnante sia formato sui principi dell'acquisizione linguistica e sulle metodologie glottodidattiche legate all'insegnamento di una LS ai bambini in età prescolare;
- b. sia potenziata la competenza linguistica dell'insegnante (con particolare riferimento alle abilità orali) attraverso una formazione che punti a far acquisire il lessico e le strutture necessarie per gestire il contesto specifico della scuola dell'infanzia.

Solo in questo modo, seguendo l'esempio di altri paesi europei, i bambini italiani avranno la possibilità di fruire, nell'età probabilmente più fertile, di interventi realmente efficaci per l'acquisizione di una lingua straniera.

Bibliografia

- Balboni, P.E.; Coonan, C.M.; Ricci Garotti, F. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Commissione Europea (2011). *Quadro strategico europeo: Apprendimento efficiente e sostenibile delle lingue a livello preprimario: Manuale strategico* [online]. Disponibile all'indirizzo: <http://informatorescolastico.it/wp-content/uploads/2012/10/9289.pdf> (2016-03-09).
- Commissione Europea (2012). *Eurydice: Cifre chiave sull'insegnamento delle lingue in Europa* [online]. Disponibile all'indirizzo: <http://eacea.ec.europa.eu/education%20/Eurydice/documents/key.../143IT.pdf> (2016-03-12).
- Daloiso, M. (2009a). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2009b). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Cafoscarina.
- Daloiso, M.; Favaro, L. (2011). «Preschool Familiarization with a Foreign Language: Theoretical and Methodological Issues». *Primenjena Lingvistika*.
- Daloiso, M.; Favaro, L. (2012). «Il ruolo delle routine linguistiche nell'accostamento alla lingua straniera in tenera età». *Scuola e Lingue Moderne*, 4-5.
- Edelenbos, P.; Johnston, R.; Kubanek, A. (2006). *The Main Pedagogical Principles Underlying the Teaching of Languages to Very Young Learn-*

a partire dall'inglese, dobbiamo fare in modo che l'apprendimento sia precoce, attivando percorsi fin dalla scuola dell'infanzia».

- ers. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young_en.pdf (2014-05-10).
- Enever, J. (ed.) (2011). *ELLiE, Early Language Learning in Europe* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.teachingenglish.org.uk/publications/early-language-learning-europe> (2016-03-12).
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Favaro, L. (2010a). «Il risveglio alle lingue». *Tre-Sei Gulliver*, novembre.
- Favaro, L. (2010b). «Come esporre efficacemente i bambini in età prescolare alla lingua inglese». *Tre-Sei Gulliver*, ottobre.
- Favaro, L. (2012). «Tecniche didattiche per l'insegnamento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria». In: Santipolo, Matteo (a cura di), *Educare alla lingua inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Fleta, Th. (2012). «Factors Concerning Early EFL Learning at School». *IATE-FL Young Learners & Teenagers SIG C&TS*, Spring, pp. 18-19 e 31-32.
- Freddi, G. (1990). *Azione, gioco, lingua: Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana editrice.
- Hyltenstam, K.; Abrahamsson N. (2003). «Maturational Constraints in SLA». In: Doughty, C.J.; Long, M.H. (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 539-588.
- Johnson, J.; Newport, E. (1989). «Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language». *Cognitive Psychology*, 21, pp. 60-99.
- Knudsen, E. (2004). «Sensitive Periods in the Development of the Brain and Behaviour». *Journal of Cognitive Neuroscience*, 16, pp. 1412-1425.
- Meisel, J. (2010). «Age of Onset in Successive Acquisition of Bilingualism: Effects on Grammatical Development». In: Kail, M.; Hickman, M. (eds.), *Language Acquisition across Linguistic and Cognitive Systems*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 225-247.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*.
- MIUR (2014). *La Buona Scuola* [online]. Disponibile all'indirizzo https://labuonascuola.gov.it/documenti/lbs_web.pdf?v=0b45ec8 (2016-03-12).
- Penfield, W.G. (1959). «The Learning of Languages». In: Penfield, W.G; Roberts, L., *Speech and Brain-Mechanisms*. New York: Atheneum, p. 255.
- Unione Europea (1999). *Foreign Languages in Primary and Preschool Education: Summary* [online]. Disponibile all'indirizzo http://p21208.typo3server.info/fileadmin/content/assets/eu_language_policy/key_documents/studies/foreign_en.pdf (2016-03-12).

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale

Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico

Fabio Caon

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In this chapter we will focus on the Didactics of Culture inside Language Education. Starting from a synthetic historical analysis we will try to define the intercultural perspective taking into consideration the model of communicative intercultural competence. The didactics dimension of intercultural communication (that due to its nature can not be taught but just observed) represents the point of arrival of our reflection.

Sommario 1 Didattica della cultura: prospettive future per la didattica delle lingue. – 2 Dalla didattica della cultura alla comunicazione interculturale, alcuni riferimenti storici. – 2.1 Il piano politico europeo. – 2.2 Il piano politico italiano. – 2.3 Il piano epistemologico in glottodidattica. – 3 Il ruolo della dimensione interculturale all'interno del modello di competenza comunicativa. – 4 La dimensione didattica della comunicazione interculturale. – 4.1 La dimensione interculturale nell'insegnamento dell'inglese lingua franca. – 4.2 La dimensione interculturale nell'insegnamento delle altre lingue. – 5 Alcune abilità relazionali strategiche per una competenza comunicativa interculturale. – 5.1 Saper osservare. – 5.2 Saper relativizzare. – 5.3 Saper sospendere il giudizio. – 5.4 Saper ascoltare attivamente. – 5.5 Saper comunicare emotivamente. – 5.6 Saper negoziare i significati.

Keywords Didactics of Culture. Language Education. Communicative intercultural competence.

1 Didattica della cultura: prospettive future per la didattica delle lingue

Questo contributo approfondisce una riflessione già avviata sulla didattica della cultura all'interno della didattica delle lingue (cfr. Caon 2013, 2014; Balboni, Caon 2015). Per dare continuità ad essa, riprendiamo, pur in modo sintetico, i punti essenziali di quanto elaborato finora. A nostro avviso, allo stato attuale in Italia, la didattica delle lingue straniere ha di fronte a sé tre possibili vie:

- a. continuare ad utilizzare la nozione tradizionale di cultura o civiltà: ogni unità didattica ha una lettura relativa ai pasti, all'organizzazione dello stato, con un po' di storia, di geografia e qualche attenzione

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-7

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

95

- sociologica – spesso regno dello stereotipo – volta a incuriosire lo studente;
- b. differenziare il ruolo della cultura o civiltà nelle due lingue insegnate alla secondaria di primo grado:
 - b.a annullarla, nell’insegnamento dell’inglese, perché questa è ormai insegnata nella prospettiva di lingua franca e non ha molto senso presentare il Big Ben o l’Empire State Building a studenti che useranno l’inglese magari con cinesi e marocchini, brasiliani e russi;
 - b.b ridurla, nell’insegnamento delle altre lingue, perché due ore di lingue straniere alla settimana (tale è il miserevole spazio orario della seconda lingua straniera nella scuola secondaria di primo grado), sono pochissime per un ‘abbozzo’ di lingua: gli studenti scopriranno la cultura straniera se andranno in vacanza nel paese della seconda lingua o avranno esperienze con parlanti madrelingua;
 - c. uscire sempre più sistematicamente dalla logica della cultura o civiltà intesa come presentazione di ciò che caratterizza un popolo rispetto a noi italiani (quindi focalizzata sulla differenza culturale), per andare verso una prospettiva di comunicazione interculturale (cfr. ad esempio il modello di Balboni 2007), in cui ciascuno è diverso se visto dalla prospettiva dell’interlocutore.

In questa sede ci concentreremo su quest’ultimo punto per delineare l’impianto teorico di riferimento e presentare alcune indicazioni operative.

Assumere una prospettiva interculturale nella didattica delle lingue richiede una revisione dell’insegnamento volto a:

- a. presentare un modello di osservazione delle differenze e delle similarità culturali (che rispettivamente creano e non creano problemi di comunicazione);
- b. invitare gli studenti a crearsi il loro manuale di comunicazione interculturale guardando, con intelligenza e secondo il modello succitato, film, documentari, internet, partecipando a social networks, in progetti di scambio di classi tipo *Comenius*, durante i viaggi di istruzione;
- c. assumere una logica di *lifelong learning* poiché la comunicazione interculturale si evolve rapidissimamente, mano a mano che le culture si evolvono, si ‘contagiano’, si intersecano, ibridando i modelli culturali e valori di civiltà da altre culture.

2 Dalla didattica della cultura alla comunicazione interculturale, alcuni riferimenti storici

Per identificare un momento storico centrale per la germinazione di un'idea della didattica delle lingue in una prospettiva interculturale, sicuramente occorre fare riferimento agli inizi degli anni Novanta. È infatti in questo periodo che, sulla scia delle sollecitazioni politiche e culturali dell'Europa oltre che a causa di alcune grandi ondate migratorie in Italia, si assiste ad una sensibilizzazione sul tema dell'intercultura sia in ambito politico sia in ambito scientifico e didattico.

2.1 Il piano politico europeo

Dal punto di vista politico europeo, il Trattato di Maastricht, pone un'importante sfida culturale: in particolare, l'articolo 126 prevede che tutti i cittadini europei abbiano diritto alla formazione in due lingue europee oltre alla madrelingua, tranne il Regno Unito e la Repubblica d'Irlanda che devono avere una lingua comunitaria.

In altre parole, l'inglese non è più considerato sufficiente per formare il cittadino dell'Unione, ma serve una seconda lingua - e la ragione di questa scelta è proprio la dimensione culturale: l'inglese serve come lingua franca, garantisce la comunicazione, ma se si vuole iniziare un'integrazione culturale, se si vuole entrare in una logica interculturale e non solo pluriculturale, è necessario studiare a scuola una seconda lingua e *civiltà*, come dicono i testi ufficiali degli anni Novanta, anche se in letteratura glottodidattica il termine *cultura* soppianta lentamente *civiltà* - erroneamente ritenuto sinonimo.

2.2 Il piano politico italiano

Dal punto di vista politico italiano, sono di questi anni delle importanti circolari ministeriali che inquadrano il tema dell'educazione interculturale: prima tra tutte Circolare Ministeriale n. 301 dell'8 settembre 1989 in cui, ad esempio, si parla di *coscienza culturale aperta* e si pone l'obiettivo di valorizzare le peculiarità delle diverse etnie: in particolare, al punto 2 co. 5, si invitano i docenti a «sollecitare gli alunni ad accettare e capire quelle peculiarità contribuisce a promuovere una coscienza culturale aperta». Poi, più compiutamente, viene emanata la Circolare Ministeriale 205 del 22 luglio 1990 in cui appare la dicitura *educazione interculturale* (specificamente all'interno del par. VI) intesa, coerentemente con la definizione del Consiglio d'Europa del 1989, come processo dinamico.

La CM 205 è interessante perché non solo introduce ufficialmente il concetto di educazione interculturale ma presenta alcuni concetti chiave del modello di comunicazione interculturale che presenteremo in questa sede. Ci riferiamo alle abilità relazionali (quali, ad esempio, il comunicare cooperando, l'empatizzare) e ad alcuni concetti di riferimento (quali, ad esempio, il pregiudizio, lo stereotipo, l'etnocentrismo).

In particolare, si parla de «l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento» (parte VI, co. 2); si individua, inoltre, come punto fondamentale il «prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture ed a superare ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace» (parte VI, co. 4).

Per la natura e i limiti spaziali del nostro intervento, non ci addentriamo ulteriormente tra le righe della normativa italiana legata al tema dell'intercultura e rimandiamo alle singole circolari per gli approfondimenti. Citiamo, in conclusione, solo un altro documento perché è anch'esso particolarmente importante per due ragioni: la prima per l'indicazione di quei valori che fondano le abilità relazionali del nostro modello (come, ad esempio, il relativizzare), la seconda per il riferimento al valore dell'educazione linguistica. Il documento in questione è la Circolare Ministeriale 73 del 1994.

In riferimento al primo punto, troviamo scritto: «i valori che danno senso alla vita non sono tutti nella nostra cultura, ma neppure nelle culture degli altri: non tutti nel passato, ma neppure tutti nel presente o nel futuro. Essi consentono di valorizzare le diverse culture, ma insieme ne rivelano i limiti e cioè le relativizzano, rendendo in tal modo possibile e utile il dialogo e la creazione della comune disponibilità a superare i propri limiti e a dare i propri contributi in condizioni di relativa sicurezza» (parte I, par. 1, co. 4).

Per quanto riguarda il secondo, troviamo scritto: «l'apprendimento delle lingue straniere, oltre ad offrire strumenti di comunicazione ed a promuovere la disponibilità ad altri apprendimenti linguistici, avvicina a un diverso modo di organizzare il pensiero e alla cultura che in ciascuna lingua si esprime» (parte II, par. 5, co. 5).

2.3 Il piano epistemologico in glottodidattica

Uno dei risultati più significativi di questa temperie culturale è un primo avvicinamento sistematico al concetto di *comunicazione* interculturale che, in chiave glottodidattica, trova la sua forma più compiuta nel volume di Balboni (1999) *Parole comuni, culture diverse. Guida alla comunicazio-*

ne interculturale (esaurito in questa versione, oggi disponibile con il titolo *La comunicazione interculturale* 2015, stesso editore), in cui l'autore elabora una teoria che include la comunicazione interculturale, da sempre considerata parte della sociologia della comunicazione, nell'ambito degli studi relativi all'educazione linguistica.

Negli anni tra la fine 1990 e l'inizio degli anni 2000, l'aggettivo *interculturale* qualificava quasi sistematicamente, il termine 'educazione' (concetto che non riguarda il presente saggio, se non per le ragioni esposte sopra a proposito della normativa). Tuttavia il termine viene utilizzato sia in un contesto pedagogico sia in chiave glottodidattica quando concerne l'educazione linguistica come parte di un processo di creazione di personalità interculturali.

Sul piano operativo, questa nuovissima impostazione suggerita dal libro di Balboni - che poi sarebbe diventata la linea specifica della ricerca italiana sul tema - ha avuto come conseguenza, ad esempio, l'inclusione dei corsi universitari di comunicazione interculturale non solo nei Corsi di Laurea di Scienze Politiche e di Sociologia a indirizzo internazionale, ma anche per le Facoltà di Lingue, in qualità di disciplina caratterizzante: non è pensabile, infatti, che un laureato in lingue, e quindi un potenziale insegnante di lingua straniera, non abbia affrontato una riflessione sulla natura della comunicazione interculturale, visto che per definizione il suo insegnamento mira a costruire una competenza comunicativa che verrà necessariamente esercitata - trasformandosi in performance comunicativa - in contesti in cui sono presenti almeno due culture.

Storicamente, ci preme notare come la definizione di 'cultura e civiltà'¹ inizi quando anziché studiare le regole e il lessico per poter leggere testi stranieri, in un mondo immobilizzato dalle dittature e dalle guerre mondiali, si incomincia a viaggiare, a ristabilire relazioni con altri popoli - e risulta chiaro che saper bene la grammatica è inutile se non si comprende il modo di vivere degli altri e, più in profondità, il loro modo di essere e di pensare.

La dimensione culturale è quindi innervata nell'approccio comunicativo: essa è una delle componenti essenziali, senza la quale l'insegnamento delle lingue seconde e straniere non può mirare alla competenza comunicativa.

Infatti:

- a. se è vero che l'insegnamento delle lingue mira alla competenza comunicativa,

¹ Come specifica Balboni (1999) tali termini non sono sinonimi: il primo indica i modi di vivere della quotidianità, i modelli culturali di organizzazione sociale, di relazione interpersonale; il secondo quei modelli che un popolo ritiene identitari, che lo rendono diverso dagli altri popoli, e che secondo lui sono significativi e simbolici della propria appartenenza.

- b. se è vero che la comunicazione in lingua seconda e straniera implica necessariamente la presenza di due interlocutori che hanno diversi *software mentali*, diverse matrici culturali,
- c. allora la dimensione interculturale, cioè di interazione tra due culture (o, più precisamente, tra due persone che interpretano in modo originale tali matrici) all'interno di uno scambio comunicativo può essere oggetto di attenzione e, nelle forme e nei limiti del possibile, di insegnamento.

Tra la fine degli anni Novanta e l'inizio dei 2000, l'evoluzione dei concetti tradizionali di 'cultura' e 'civiltà' verso il concetto di 'comunicazione interculturale' è descritta, nella letteratura glottodidattica italiana, in maniera implicita o con esplicita chiarezza in alcuni casi, in riferimento specifico alla situazione dell'insegnamento scolastico dell'italiano L2 e delle lingue straniere (cfr. Balboni 2002; Lo Duca, Marigo 2002; Pavan 2003, 2004).

Per quanto attiene al contesto internazionale, l'accentuazione sulla dimensione culturale prosegue e produce alcuni importanti studi di riferimento (cfr. Lange, Paige 2003; Byram, Phipps 2007; Byram 2008).

3 Il ruolo della dimensione interculturale all'interno del modello di competenza comunicativa

Per avere un'idea generale in cui collocare la dimensione culturale e interculturale, riprendiamo in questa sede il modello di competenza comunicativa così come riformulato da Balboni nel 2006.

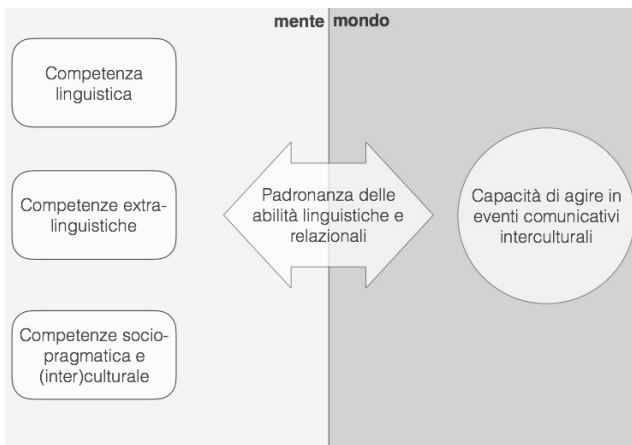


Figura 1. Modello competenza comunicativa Balboni (2006)

Nella tradizione glottodidattica dell'italiano la 'cultura/civiltà' (usiamo ora queste nozioni congiunte perché storicamente sono state associate, ma abbiamo già definito la loro differenza al paragrafo 2.3) era lo scopo finale dello studio: avere un accesso diretto al patrimonio letterario, filosofico, artistico, operistico di una grandiosa civiltà: la cultura con la C maiuscola, come si suol dire.

Il modello di competenza comunicativa che poniamo come base di questo nostro contributo in continuità con Balboni, include a pieno titolo la dimensione culturale 'con la c minuscola' sia tra le competenze mentali, le 'grammatiche', sia negli eventi comunicativi che si realizzano nel mondo e al cui interno viene usata la lingua.

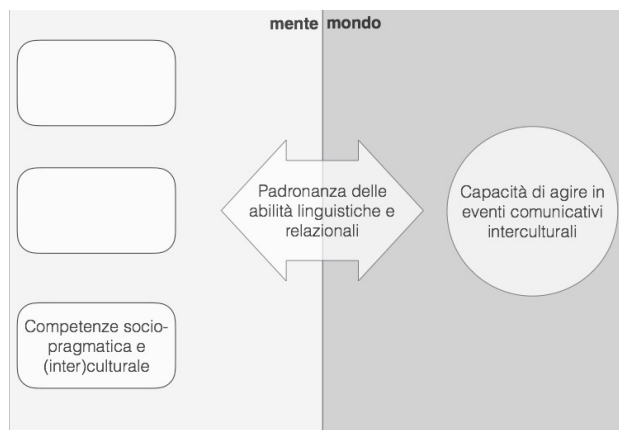


Figura 2. La dimensione socio pragmatica e interculturale nel modello di Balboni

Come si può vedere, la competenza socio-pragmatica e (inter)culturale contiene il prefisso *inter* tra parentesi; questo perché nel momento in cui le culture materne implicate nello scambio comunicativo sono due, la parentesi sparisce e si entra in una logica *interculturale*; di conseguenza le abilità linguistiche non saranno più solo quelle di comprensione, realizzazione e manipolazione di testi, ma anche quelle di relazione interculturale; e le regole che governano eventi quali un incontro al bar, una conferenza, un gruppo di lavoro, non saranno più quelle proprie della cultura italiana, talvolta diverse tra Nord e Sud, ma l'interazione tra le regole sociali delle 'culture' che interagiscono (useremo il termine *apertura* per economia ma ci riferiamo sempre al concetto di *cultura d'appartenenza* ossia alla interpretazione originale delle persone di alcune matrici culturali, cfr. Balboni, Caon 2015).

Il modello di *competenza comunicativa interculturale*, che riprendiamo da Balboni e Caon 2015, è il seguente:

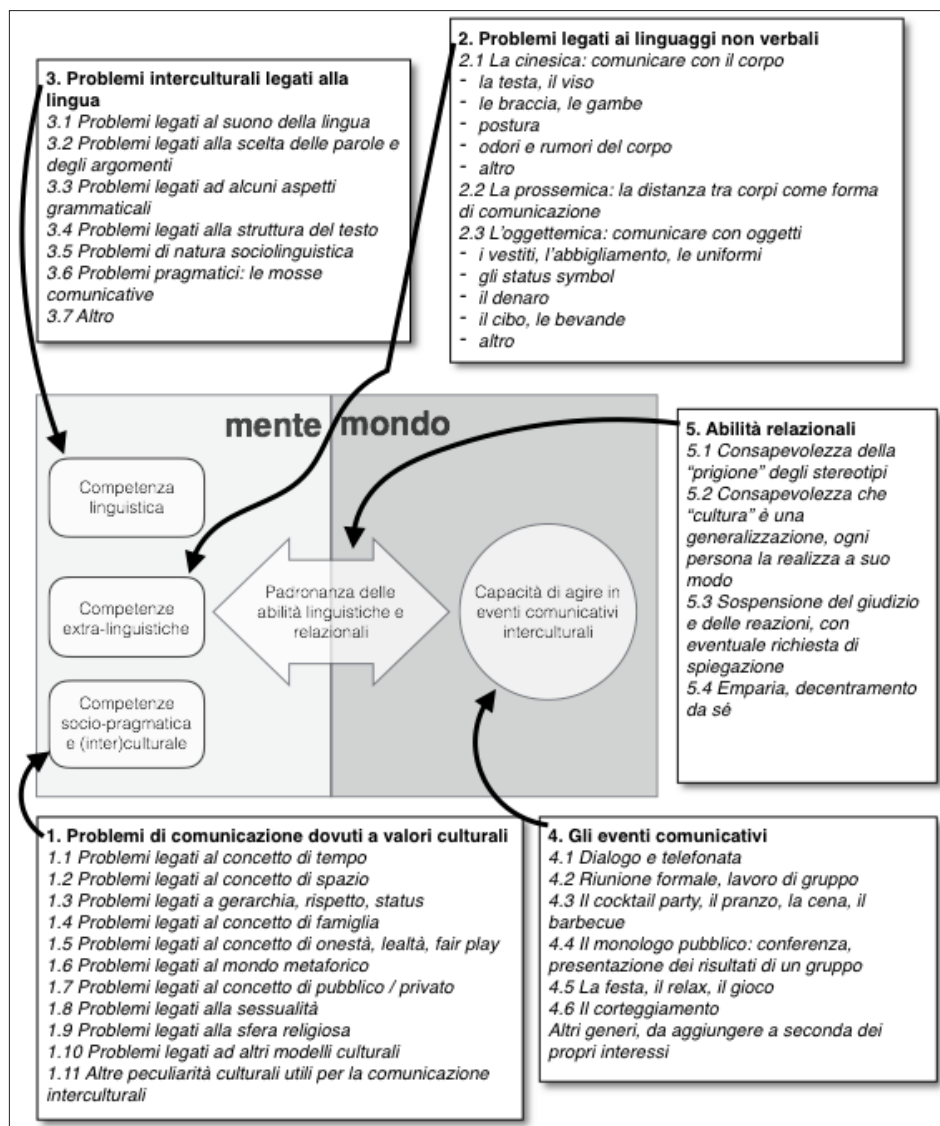


Figura 3. Modello competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon 2015)

Con questo diagramma, oltre a offrire un quadro di riferimento del nostro concetto di comunicazione interculturale (quindi con le integrazioni rispetto al modello di Balboni 1999 e 2007), vorremmo fornire un indice (scaricabile gratuitamente da <http://unive.it/labcom>) che sviluppi operativamente l'approccio interculturale alla didattica delle lingue.

4 La dimensione didattica della comunicazione interculturale

Il presupposto da cui vorremmo partire è che la comunicazione interculturale non può essere insegnata per ragioni:

- a. *qualitative*: è un fenomeno complesso (come complesse e stratificate sono le culture e soprattutto le persone che le rielaborano in modo personale) da non poter essere fissato e 'regolato' in modo esaustivo e definitivo; è un fenomeno altresì dinamico, che si evolve quotidianamente, oltre che per la naturale evoluzione interna di ogni cultura, grazie ai forti cambiamenti socio-culturali dovuti ai grandi flussi migratori che hanno cambiato e stanno silenziosamente ma tangibilmente cambiando molti schemi culturali;
- b. *quantitative*: quante culture esistono (ammesso che una domanda del genere abbia senso)? È possibile studiare tutti i problemi interculturali?

In aggiunta, riteniamo che non si possa insegnare la *competenza*, (ossia uno degli obiettivi impliciti principali dell'educazione linguistica) essendo essa un processo personale, multidimensionale, variabile e soggetto alla trasformazione (della persona e della società) che, quindi, non può trovare una sua unica verità stabile e definitiva.

Quel che riteniamo si possa fare è descrivere la comunicazione, individuandone alcuni aspetti potenzialmente critici, e offrirne un modello di osservazione, in modo che gli studenti siano invitati e sensibilizzati all'osservazione attenta e più consapevole della comunicazione in ambienti interculturali. Si possono altresì illustrare le abilità relazionali che possono rendere, tale comunicazione, più efficace.

Dal punto di vista didattico, quindi, la creazione progressiva di un manuale personale (o di gruppo, o di classe) rappresentano un processo e un prodotto integrativo a quegli aspetti conoscitivi di una lingua-cultura straniera che pur vanno presentati.

Ma riteniamo che anche la stessa presentazione vada inserita in una prospettiva interculturale, cioè di continuo confronto tra diverse culture e senza mai la pretesa di offrire modelli definitivi e schemi fissi.

Per fare un esempio: che la colazione italiana sia mediamente 'dolce' e che quindi vada presentato il 'cappuccino e brioche' va benissimo, ma occorre continuamente far riferimento al fatto che molti italiani fanno

la colazione salata (quindi smontare visioni univoche e statiche) e, d'altro canto, fare continui paragoni con altre realtà culturali, chiamando gli studenti a individuare attivamente (con interviste a parenti, via internet con amici ecc.) le differenze che ci possono essere nelle loro culture di appartenenza.

Un approccio interculturale, dunque, prevede anche nella riproposta dei temi culturali classici, uno sguardo sulla realtà 'polifonico', più dinamico, insitamente dubitativo e critico rispetto a tutte le etichette assolute che la tendenza a semplificare la realtà per esigenze di economia può comportare e che però si rivela spesso essere un'anticamera dello stereotipo.

Nella ricerca di una relazione, dunque, va costruito un manuale *in progress* nel quale vengano integrate nel tempo tutte le informazioni che, grazie a conoscenze acquisite tramite film, letture o altri documenti o apprese per esperienza diretta, permetta ad ogni studente di costruirsi giorno per giorno, esperienza per esperienza, contatto per contatto, incidente per incidente, la sua competenza comunicativa interculturale.

Va detto, visto lo specifico del volume in cui questo contributo è inserito, che sulla possibilità d'insegnare la competenza comunicativa interculturale (per quanto in alcuni casi sia ridotto a *training*, addestramento), la ricerca anglosassone è di avviso diverso dal nostro, come dimostrano Brislin, Yoshida 1994; Cargile, Giles 1996; Byram 1997; Humphrey 2002.

Quello che noi riteniamo vada costruito, in classe di LS o nei laboratori di L2 è una cultura della comunicazione interculturale, che richieda lo sviluppo di abilità relazionali, di un *atteggiamento* interculturale, di una *disponibilità* alla differenza (e sono dimensioni non misurabili, o almeno non misurabili con criteri quantitativi, ma solo intuibili, immaginabili in una persona più che in un'altra, di certo comunque acquisibili, attraverso una sensibilizzazione razionale ed emotiva al fenomeno).

Nel mondo anglofono e, in generale, in quello legato ai commerci internazionali, invece imperversano da anni modelli di *intercultural communication assessment* con i relativi istituti, test, scale, manuali, certificazioni... un'enorme quantità di iniziative che possiamo dividere tra i tentativi seri di studio del problema e, nella maggior parte, la strumentalizzazione del problema a mero scopo di business.

Per completezza di informazione, pur convinti che gli atteggiamenti, la disponibilità, l'empatia e la simpatia non si possano misurare, rimandiamo chi voglia approfondire questo approccio alle opere di Bennet 1998; Oudenhoven, Van der Zee 2002; Deardorff 2006, 2011; Fantini 2000, e Derbin 2010 che offrono una sintesi delle posizioni sulla misurazione e la valutazione della competenza comunicativa interculturale, e Garrett-Rucks 2012.

Riteniamo che l'analisi vada distinta in due ambiti: da un lato, l'inglese come lingua franca, che mette in contatto tutte le culture del mondo (o perlomeno la grandissima parte), dall'altro, le altre lingue (ma anche l'in-

glese per chi lo vuole come strumento non per il mondo ma per le nazioni anglofone Gran Bretagna, Australia, America e così via) dove il contatto culturale riguarda due poli, l'Italia e un altro paese o area linguistica.

4.1 La dimensione interculturale nell'insegnamento dell'inglese lingua franca

L'insegnante può al massimo introdurre alle tematiche interculturali, può esplorare con gli studenti la già citata griglia dei punti critici della comunicazione interculturale da utilizzare come un indice al cui interno è possibile mano a mano raccogliere dati in una prospettiva di *lifelong learning*.

L'insegnamento dell'inglese come lingua franca, quindi, apre la porta all'interculturalità, ma non la tratta sistematicamente e specificamente, anche se lavora alla creazione di un atteggiamento di disponibilità interculturale, attraverso lo sviluppo e il consolidamento delle abilità comportamentali che permettono di facilitare la comunicazione interculturale.

In questa direzione, a nostro avviso, l'insegnamento della lingua inglese va interconnesso strettamente con la presentazione di quegli aspetti pragmatici che possono rappresentare dei punti comunicativi critici (es. cortesia) e che trovano dei corrispettivi linguistici (forme di cortesia) o una strutturazione del discorso (diretto al punto o invece tendente alla circonlocuzione, cfr. Balboni 2007).

4.2 La dimensione interculturale nell'insegnamento delle altre lingue

L'insegnante di tedesco, spagnolo, russo, francese, arabo, cinese, neogreco, cioè le altre lingue straniere diffuse nel nostro sistema scolastico, ha un compito diverso da quello di inglese rispetto al rapporto interculturale: mentre nella tradizione si presentavano le 'curiosità' antropologiche, sociali, culturali, in una logica interculturale vanno privilegiati quegli aspetti dell'interazione tra italiani e tedeschi, italiani e ispanofoni (europei e americani), e così via, che possono rappresentare dei punti critici tali da inficiare l'esito di uno scambio comunicativo indipendentemente dalla padronanza linguistica e che abbiamo esemplificato sopra.

Ovviamente, ogni coppia di lingue 'italiano /' dovrà modificare o integrare la griglia mirandola specificatamente alla lingua-cultura insegnata.

Sul piano metodologico, tuttavia, più che di insegnare la comunicazione interculturale tra italiani e parlanti della lingua/cultura oggetto di studio, si tratta di insegnare ad osservare e a classificare, a diventare, in una parola, autonomi: in primis nei confronti della propria cultura.

5 Alcune abilità relazionali strategiche per una competenza comunicativa interculturale

L'insegnare ad osservare e a classificare è una operazione complessa, aperta e 'dubitativa' nel suo costruirsi. Deve cioè muovere dalla consapevolezza che ogni operazione di osservazione non è oggettiva (la realtà non è l'osservazione della realtà e lo sguardo che osserva la realtà non è mai neutro, è sempre connotato culturalmente, soprattutto in una fase iniziale).

Ciò premesso, occorre allora creare uno 'spazio' mentale per poter accogliere l'imprevisto senza chiudersi in una 'lettura' della realtà che si modella esclusivamente sulle proprie categorie culturali. Come ricorda Giddens (2000, p. 30), infatti, «una cultura deve essere studiata sulla base dei significati e di valori che le sono propri». Solo questo atteggiamento può aprire ad un incontro autentico con l'altro: condizione è il dubbio iniziale, la possibilità cioè che la nostra lettura interpretativa dei suoi segnali comunicativi (verbali o non verbali) sia 'scorretta' e che quindi occorra acquisire elementi ulteriori per poter comprendere il nostro interlocutore.

Questo atteggiamento 'dubitativo' può rappresentare allora un importante punto di partenza per costruire competenza, così come la definisce Ida Castiglioni (2005, p. 10) che scrive:

il significato del termine competenza che vogliamo attribuire [...] ha a che fare non solo con l'efficacia e l'appropriatezza degli individui nelle relazioni interculturali, ma soprattutto con la loro capacità di aumentare progressivamente la possibilità di comprendere la realtà e, quindi, l'esperienza della differenza in maniera sempre più complessa. Questo livello di competenza si presenta come una sorta di contenitore, un equipaggiamento cognitivo di base, che possiamo riempire di capacità e competenze pratiche, ma senza il quale ogni sforzo di apprendimento, per esempio su un'altra cultura, rimane un'attività slegata, non trasferibile, in definitiva non utile nel contesto pluriculturale nel quale siamo inseriti oggi.

L'obiettivo della competenza comunicativa interculturale, quindi, deve essere perseguito attraverso due momenti: uno *conoscitivo* (che riprende pure la presentazione delle differenze culturali anche di storica tradizione quali ad esempio gli usi, i costumi, le feste ecc.) e uno *processuale*, legato cioè alle abilità relazionali che occorre necessariamente mettere in campo se si vuole assumere un atteggiamento 'interculturale'. Spendiamo alcune parole in più, seppur nell'estrema sintesi imposta dalla natura di questo contributo, per quest'ultimo aspetto; esso infatti rappresenta l'ultimo apporto che stiamo cercando di dare (a breve uscita in forma di volume) al tema.

Come afferma Melandri a tal proposito (2009, p. 4): «il superamento del livello di incomprendimento culturale non è quindi possibile semplicemente esplorando la cultura dell'altro, ma piuttosto entrando in quel territorio di mezzo costituito da ciò che avviene nel dinamico processo di transculturazione. La comunicazione interculturale si basa non tanto e non solo sulla conoscenza descrittiva ed euristica dell'altro, quanto sulle capacità di ascolto (attivo), attenzione, avvicinamento».

Alla luce dei concetti presentati, dunque, abbiamo individuato alcune abilità relazionali che, a nostro avviso, possono aiutare ad evitare equivoci e fraintendimenti comunicativi dovuti alle diverse 'grammatiche culturali' e a gestire più efficacemente le situazioni problematiche.

Le presentiamo premettendo che esse non sono il frutto di una classificazione scientifica preesistente ma piuttosto di una nostra sintesi tra vari studi mutuati dall'ambito glottodidattico, antropologico, psico-sociologico e pedagogico interculturale (cfr. la bibliografia per gli approfondimenti). Non abbiamo dunque nessuna pretesa di fornire un elenco esaustivo né tantomeno 'chiuso' e definitivo; anzi, le riteniamo un punto di partenza, uno spunto di riflessione aperto alle integrazioni che le sensibilità e le ricerche di ognuno potranno incrementare, nell'ottica di quel manuale 'fai-da-te' della comunicazione interculturale di cui auspichiamo la creazione.

Sulla base di quanto detto, riteniamo che le abilità relazionali fondamentali siano:

- a. saper osservare (decentrarsi e straniarsi);
- b. saper relativizzare;
- c. saper sospendere il giudizio;
- d. saper ascoltare attivamente;
- e. saper comprendere emotivamente (empatizzare ed exotopizzare);
- f. saper negoziare i significati.

5.1 Saper osservare

Nell'incontro con l'altro, ognuno porta con sé esperienze pregresse, idee, proiezioni, concezioni estetiche, valori che condizionano lo sguardo nel momento del contatto.

Nell'incontro con persone di altra cultura, spesso, si aggiungono 'filtri' intrapersonali o interpersonali (ad esempio, visioni stereotipate con le già citate implicazioni sulle aspettative) che rendono ancora più difficile alleggerire il peso del pregiudizio e che possono però condizionare la comunicazione.

A tali condizionamenti si aggiunga l'importanza nella comunicazione di quello che viene definito *effetto primacy* secondo cui la prima impressione è quella che conta e che determina l'evoluzione del rapporto: se la prima impressione è pregiudiziale - cioè orientata alla categoria più che

alla persona – è facile immaginare come il rischio di una comunicazione falsata già in partenza sia evidente.

È fondamentale, quindi, sviluppare una capacità di osservazione che permetta di evitare (o perlomeno di ridurre) il rischio di compromettere la comunicazione. L'osservazione, nella nostra accezione, è un'attività *intenzionale* che si pone in equilibrio tra 'distacco' e 'partecipazione' e prevede lo sviluppo di:

- a. *capacità di decentramento*. Per decentrarsi è utile sviluppare un distacco rispetto ai propri ruoli o ai comportamenti abituali; occorre riuscire a interpretare l'evento comunicativo da una posizione 'terza', differente sia da quella propria sia da quella dell'interlocutore: è come se si dovesse osservare se stessi dall'esterno e parlare di sé in terza persona;
- b. *capacità di straniamento*. Lo straniamento prevede un distacco emotivo rispetto alla situazione osservata. Anche in questo caso, occorre non lasciarsi condizionare da pensieri e soprattutto da emozioni nel momento dell'incontro e del dialogo: gli errori 'culturali' molto più di quelli 'linguistico-grammaticali' rischiano di compromettere la comunicazione proprio perché investono emozioni e chiamano in causa valori e credenze tanto profonde quanto poco consapevoli.

Le capacità succitate vanno 'allenate', come giustamente affermano Nanni e Curci (1995) con una costante opera di 'decostruzione' della propria verità, che è sempre 'parziale', mai 'definitiva'.

Poiché ognuno osserva l'altro attraverso il filtro della propria cultura, bisogna avere alcune attenzioni al fine di limitare la possibilità di proiettare le proprie categorie sulle culture osservate: secondo Mantegazza (2006, p. 180) «uno scambio di sguardi arricchisce sempre purché gli sguardi siano onestamente collocati nella cultura che li ha definiti».

Avere consapevolezza del punto da cui si osserva e allenarsi a cambiare il punto d'osservazione attraverso il decentramento e lo straniamento diventano i presupposti fondamentali per comunicare con interlocutori di altra cultura e ridurre il rischio di giudicare sulla base di pregiudizi e di stereotipi.

L'osservazione, però, può essere funzionale all'avvio di un processo di decentramento solo se viene seguita da un processo di 'restituzione' attraverso il quale l'osservatore rende esplicita la propria visione all'interlocutore con espressioni del tipo «io ho visto questo, a me è sembrato di vederti così», «io ti ho visto fare così». Tali espressioni infatti si limitano a restituire, come in uno specchio, quanto osservato sospendendo giudizi e permettono ad entrambi gli interlocutori (osservatore e osservato) di *relativizzare* la propria visione.

5.2 Saper relativizzare

Abbiamo detto che ognuno di noi vede la realtà con una lente personale, la quale è anche costituita dal sostrato culturale e dall'orizzonte valoriale in cui la persona si è formata. Se, come afferma Franca Pinto Minerva (2002, p. 15) «riconoscere l'altro significa accettare di relativizzare il proprio sistema di idee e di valori, per opporsi al rischio, sempre incombente, di voler spiegare, interpretare e 'piegare' i sistemi di vita e di valori degli altri attraverso le nostre categorie concettuali e interpretative», è importante, allora, avere innanzitutto consapevolezza della parzialità del nostro sguardo rispetto alla realtà.

Tale consapevolezza però non basta, essa si deve trasformare in costante atteggiamento di ricerca di un dialogo volto sia alla chiarezza nell'attribuzione di significati condivisi ai comportamenti, sia alla comprensione di cosa essi significano all'interno del paradigma valoriale dell'altro.

In questo modo possiamo 'relativizzare il relativismo', ossia non assolutizzarlo. Il rischio, infatti, è quello di restare in una posizione di immobilismo cognitivo ed emotivo - tipico del multiculturalismo - in cui non vi è ibridazione (o, come vedremo 'creolizzazione') tra le persone, in nome del rispetto dell'altro. Tale rispetto, assolutamente condivisibile in linea di principio, non è però sufficiente, a nostro avviso, a governare (anche comunicativamente) i complessi processi legati alla globalizzazione, alle grandi migrazioni e alle conseguenti rapide e irrimediabili ristrutturazioni degli assetti sociali e culturali che viviamo.

Nel confronto rispettoso e nella possibilità del cambiamento e della trasformazione (che invece è specifico del concetto di interculturalità) occorre allenarsi a comunicare. Il cambiamento, qui, non va inteso come necessaria modificazione del proprio orizzonte valoriale ma, appunto, come possibilità che chiama ognuno a contemplare costantemente il dubbio più che la certezza come chiave strategica della comunicazione.

Per un approfondimento si riveda - ad esempio - la differenza fondamentale fatta da Balboni (2007, p. 140) tra Cultura (*way of life*) e Civiltà (*way of thinking*), ovvero tra le «risposte di cultura ai bisogni di natura» (come, ad esempio, vestirsi, mangiare, ripararsi dagli agenti climatici, i quali di solito non danno problemi interculturali) e i «valori irrinunciabili» (come, ad esempio, la pena di morte, l'infibulazione, il lavoro minorile, i quali invece possono porre problemi) che definiscono l'identità del singolo al di là dell'appartenenza culturale. È proprio su questi valori che ognuno è chiamato a interrogarsi per identificare quelli che ritiene essere i fondamenti del proprio vivere.

5.3 Saper sospendere il giudizio

Abbiamo visto, parlando di stereotipi e pregiudizi, quanto il classificare sia funzionale all'economia della nostra mente. Nella vita quotidiana, fatta di scambi frequenti, noi abbiamo bisogno anche di una rapidità nel categorizzare le cose e le persone per essere 'pronti' agli imprevisti che possiamo incontrare continuamente e che, minando il nostro 'equilibrio', ci possono turbare.

Marianella Sclavi (2003, p. 47) parla, a tal riguardo, di «urgenza classificatoria» e di come essa orienti «verso credenze pregiudiziali piuttosto che verso meticolose analisi dell'esperienza»: ecco allora che, in prospettiva interculturale, occorre invece «sviluppare la capacità di convivere col disagio dell'incertezza, di sopportare l'esplorazione prolungata e paziente». Per quanto difficile e poco 'economica' tale capacità sia, essa deve diventare una risorsa cognitiva ed emotiva da utilizzare nella valutazione delle dinamiche comunicative che orienti a strategie di negoziazione e contrasti il sopravvivere o l'instaurarsi di forme pregiudiziali di pensiero le quali hanno l'effetto di spostare la comunicazione dalla persona alla categoria culturale, corrompendone l'efficacia per le ragioni esposte nel paragrafo dedicato ai pregiudizi e agli stereotipi.

5.4 Saper ascoltare attentamente

Secondo Marianella Sclavi (2005, pp. 143-145)

L'Ascolto Attivo implica il passaggio da un atteggiamento del tipo 'giusto - sbagliato', 'io ho ragione - tu hai torto', 'amico - nemico', 'vero - falso', 'normale - anormale', ad un altro in cui si assume che l'interlocutore è intelligente e che dunque bisogna mettersi nelle condizioni di capire com'è che comportamenti e azioni che ci sembrano irragionevoli e/o che ci disturbano o irritano, per lui sono totalmente ragionevoli e razionali (...). L'Ascolto Attivo non è un comportamento o una serie di comportamenti, è un processo relazionale complesso che richiede, per poter dirsi compiuto, il ricorso alla autoconsapevolezza emozionale e alla gestione creativa dei conflitti.

Lo sviluppo dell'ascolto attivo si rivela strategico per formare la competenza comunicativa interculturale in quanto, come abbiamo già detto, con persone di altre culture il medesimo comportamento può assumere differenti significati.

L'ascolto attivo con persone di differente nazionalità è sicuramente favorito dalla consapevolezza che:

- c. le lingue parlate condizionano i modi di pensare: senza raggiungere i limiti di antropologi come Sapir e Whorf, che negli anni Trenta-Quaranta ipotizzavano il ruolo determinante del linguaggio nella concettualizzazione della realtà, il fatto che avere nella propria lingua la parola *glas* consente ai bretoni di 'vedere' come autonomo il color *glas*, che nelle lingue indoeuropee parlate nel resto del continente non è visto come autonomo, ma come «azzurrino, verdino, grigiazzurro» - il colore delle montagne in lontananza (Caon 2008);
- d. la cultura d'appartenenza condiziona la *modalità* di comunicazione (e anche di apprendimento o di relazione - si pensi ad esempio ad un'attività come la partecipazione attiva ai lavori di un centro internazionale);
- e. diverse culture attribuiscono differenti valori ai codici. Scrive a tal riguardo Elisabetta Zuanelli Sonino (1983, p. 51): «ogni società dispone di codici verbali e non verbali ai quali associa valore e funzione sociale diversi. Da ciò discende una duplice implicazione: da un lato lo stesso *mezzo* di comunicazione svolge funzione comunicativa e sociale diversa presso le diverse culture; dall'altro lo stesso *tipo* di codice [verbale o non verbale] ha funzione e valore sociale diverso a seconda delle culture».

Il saper ascoltare attivamente, dunque, muovendo dai presupposti qui esposti, prevede delle strategie comunicative utili a chiarire sempre i messaggi sia 'in uscita' sia 'in entrata' quali, ad esempio, *riassumere*, *reformulare*, *parafrasare*, *rispecchiare* e tutte quelle azioni che mirano, da un lato a precisare il proprio messaggio alla luce della consapevolezza dei propri impliciti culturali, dall'altro a ottenere dall'interlocutore una eventuale chiarificazione (attraverso domande dirette o vie indirette) qualora si avessero dei potenziali dubbi rispetto ai significati impliciti dei suoi messaggi.

5.5 Saper comunicare emotivamente

La competenza comunicativa interculturale non necessita solo di risorse cognitive 'razionali' (quali ad esempio la consapevolezza del proprio sguardo relativo, ecc.) ma deve costantemente contemperarle con risorse emotive che vadano, anche in questo caso, nella direzione dell'altro ma anche del proprio io: riconoscere le proprie emozioni, dare loro un nome, auscultarle cercandone eventualmente i legami più o meno consapevoli con il proprio vissuto è un processo fondamentale per gestirle e per poterle utilizzare come uno strumento dialettico costruttivo. Marianella Sclavi (2003, p. 125), a tal riguardo, porta un esempio che riteniamo interessante: «Se il rancore verso un interlocutore non viene visto come

un impulso ad attaccarlo, ma come un avvertimento che tale impulso è in atto, allora questa emozione non è più mia nemica, ma mia alleata nella regolazione del mio comportamento».

Dunque, nella nostra prospettiva, occorre *osservare* le emozioni (nell'accezione che abbiamo dato in questa sede) e poi dialogare con loro quasi potessimo portarle fuori di noi e interrogarle sul come e, ancor più, sul perché agiscono in quella situazione.

Allo stesso modo, il contatto con l'altro deve necessariamente tenere conto delle sue emozioni che possono essere filtrate dalle stesse ragioni personali e culturali summenzionate.

Utili per un decentramento funzionale alla comprensione è la *comunicazione emotiva* che prevede la capacità di decentrarsi attraverso due concetti:

- a. *l'empatia*, ovvero la capacità di partecipare attivamente allo stato emozionale dell'interlocutore riconoscendo la 'qualità' del suo vissuto emotivo. Anche grazie agli studi sui neuroni specchio, l'idea che sta alla base dell'empatia è la nostra possibilità di 'riconoscere' emotivamente il vissuto degli altri, trovando connessioni indirette con la nostra storia e l'elaborazione emozionale del nostro vissuto. Tale capacità di 'immedesimazione' nell'altro - seppur con una intensità diversa, in quanto l'esperienza a cui si fa riferimento per empatizzare è differente - può favorire un contatto emotivo con l'altro, come se noi lo *sentissimo*, oltre che capirlo (per approfondimenti, cfr. Boella 2006);
- b. *l'exotopia* ovvero la capacità di riconoscersi diversi dagli altri e di riconoscere la loro diversità. Sclavi (2003, p. 172), aprendo una sorta di gerarchia valoriale tra i due concetti, la definisce con queste parole: «una tensione dialogica in cui l'empatia gioca un ruolo transitorio e minore, dominata invece dal continuo ricostituire l'altro come portatore di una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra» e continua (p. 174): «nell'empatia il ricercatore isola e decontestualizza alcuni tratti della esperienza dell'altro per comprenderla in base alla propria esperienza, quindi mantenendo valido il proprio contesto. Finge di mettersi nelle scarpe dell'altro, ma in realtà, all'ultimo momento, mette l'altro nelle proprie scarpe. Nell'exotopia invece la ricerca inizia quando il ricercatore, avendo cercato di mettersi nelle scarpe dell'altro, si accorge che non gli vanno bene. Ma per accorgersi bisogna 'esporci' (...)».

L'exotopia può rappresentare, a nostro avviso, una tappa preliminare per un'empatia più consapevole: un'ulteriore avvicinamento a quella 'giusta distanza' che abbiamo già definito nel capitolo precedente.

5.6 Saper negoziare i significati

La summenzionata disponibilità ad ‘esporsi’, propria della sfera emotiva, unita alla consapevolezza razionale della propria ‘relatività’ possono favorire quel processo di spiazzamento che viene definito *transitività cognitiva*.

La transitività cognitiva crea una sorta di ‘permeabilità’ relazionale e comunicativa, una disponibilità ad accogliere l’altro e a valutare se cosa egli ‘propone’ possa essere accolto e integrato nel nostro sistema cognitivo o se, invece, sia da accettare parzialmente o da rifiutare (vedi ancora la dicotomia tra *cultura* e *civiltà*).

Le abilità che abbiamo qui presentato possono aiutare a sviluppare quel saper *negoziare i significati* che riteniamo essere il punto d’arrivo di questa parte del modello.

Sulla scia di Wenger (2006, p. 54) secondo cui «un significato è sempre il prodotto della sua negoziazione [...], non esiste né in noi, né nel mondo ma in quella relazione dinamica che è il vivere nel mondo», riteniamo che il saper negoziare i significati muova dall’idea che l’attribuzione dei significati ai comportamenti (connotati culturalmente e, di conseguenza con alta probabilità differenti nelle manifestazioni), sia da cercare nella *co-costruzione di un discorso comune* che espliciti il più possibile quegli impliciti culturali che spesso creano problemi comunicativi in ambito interculturale.

Interessante, a questo proposito, il concetto di *creolizzazione* che Armando Gnisci (2001) rielabora partendo dallo scrittore caraibico francofono Édouard Glissant. Tale concetto integra l’idea generica di ‘meticciamento’ o di ‘ibridazione’ aggiungendo un aspetto creativo proprio dell’incontro: come le lingue creole sono lingue *pidgin* (cioè frutto dell’incontro di parlanti lingue diverse) nativizzate, la creolizzazione introduce un’idea di creatività e di imprevedibilità propria di quello che la comunicazione è sempre: una costruzione di significati originali tra persone che interpretano delle culture.

Un ulteriore punto di arrivo per noi è rappresentato dalla proposta del concetto di ‘cultura di appartenenza’ da intendersi come categoria di fondo della quale prendere piena coscienza e sulla quale costruire poi le relazioni. La cultura d’appartenenza è una costruzione soggettiva, un’autopercezione del proprio originale modo di vivere e reinterpretare norme, valori e abitudini di una società.

Essa non è descrivibile in maniera definita e conclusa poiché ognuno di noi costruisce la propria appartenenza nell’intersoggettività, nella relazione con gli altri ed è innanzitutto espressione delle conoscenze che assimila e delle esperienze che fa.

Accorgersi di noi stessi mentre comunichiamo con gli altri, dei nostri paradigmi che diamo spesso per scontati (e spesso per aprioristicamente

giusti o come gli unici possibili) è il primo grande obiettivo per poter darci una possibilità di scelta che altrimenti, restando staticamente nella nostra cornice culturale, non potremmo avere: come afferma Umberto Eco, «riflettere sui nostri parametri significa anche decidere che siamo pronti a tollerare tutto, ma che certe cose sono per noi intollerabili».

La grande possibilità che ci offre la comunicazione interculturale è, quindi, quella di guardare meglio gli altri grazie ad uno sguardo più attento ma, prima ancora, di guardare meglio noi stessi attraverso gli altri, potendo disporre di angolazioni plurali e inaspettate, valorizzando il maggior potenziale di differenze rappresentate da lingue e linguaggi diversi.

Bibliografia²

- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2002). «Conflitti di cultura/civiltà in una classe inter/multiculturale». In: *Atti del convegno Anils di Cagliari*. Cagliari: CUEC.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2014). *A performance-oriented Model of Intercultural Communicative Competence* [online]. Disponibile all'indirizzo <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/42489/31208/A%20Performance-oriented%20Model%20of%20IIC.pdf> (2016-03-11).
- Balboni, P.E.; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Boella, L. (2006). *Sentire l'altro: Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Cortina.
- Brislin, R.W.; Yoshida, T. (1994). *Intercultural Communication Training: An Introduction*. Thousand Oaks: Sage.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. London: Multilingual Matters.
- Byram, M.S. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflection*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M.S.; Phipps A. (eds.) (2007). *Languages for Intercultural Communication and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Caon, F. (a cura di) (2008). *Tra lingue e culture*. Milano: Bruno Mondadori-Pearson.

² In questa sede presentiamo esclusivamente i testi citati nel saggio. Per un'ampia bibliografia di riferimento, consultare Balboni, Caon 2015.

- Caon, F. (2014). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte seconda)». *SeLM (Scuola e Lingue Moderne)*, 53 (1-2).
- Caon F. (2013). «Cultura e civiltà nella didattica delle lingue: Una tradizione omogenea, una prospettiva tripartita (parte prima)». *SeLM (Scuola e Lingue Moderne)*, 52 (4-6).
- Cargile, A.C.; Gilks, H. (1996). «Intercultural Communication Training: Review, Critique, and a New Theoretical Framework». In: Bursleson, B. (ed.), *Communication yearbookd*, 19. Thousand Oaks: Sage.
- Castiglioni, I. (2005). *La comunicazione interculturale, competenze e pratiche*. Roma: Carocci.
- Deardorff, D.K. (2006). «The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student» [online]. *Journal of Studies in International Education*, 10. Disponibile all'indirizzo <http://repository.lib.ncsu.edu/ir/bitstream/1840.16/5733/1/etd.pdf>.
- Deardorff, D.K. (2011). «Assessing Intercultural Competence». *New Directions for Institutional Research*, 149.
- Dervin, F. (2010). «Assessing Intercultural Competence in Language Learning and Teaching: A Critical Review of Current Efforts» [online]. In: Dervin, S.-S. (ed.), *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Berna: Peter Lang. Disponibile all'indirizzo <http://users.utu.fi/freder/Assessing%20intercultural%20competence%20in%20Language%20Learning%20and%20Teaching.pdf>.
- Fantini, A.E. (2000). «A Central Concern: Developing Intercultural Competence; Adapted from the 1994 Report by the Intercultural Communicative Competence Task Force» [online]. Brattleboro: Brattleboro University. Disponibile all'indirizzo <http://www.adam-europe.eu/prj/2935/prd/8/1/develop-I-com.pdf>.
- Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia: Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: il Mulino.
- Gnisci, A. (2001). *Una storia diversa*. Roma: Meltemi.
- Humphrey, D. (2002). «Intercultural Communication: A Teaching and Learning Framework» [online]. In: *Database of Ilas*. Centre for Languages: Linguistics and Area Studies of the University of Southampton. Disponibile all'indirizzo https://www.llas.ac.uk/resources/paper/1303#toc_2.
- Lange, D.L.; Paige, R.M. (a cura di) (2003). *Culture as the Core: Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Information Age.
- Lo Duca, M.G.; Marigo, L. (2002). «Elementi culturali (e interculturali) nell'insegnamento dell'italiano lingua seconda». In: Miltenburg, A.F.M. (a cura di), *Incontri di sguardi: Saperi e pratiche dell'interculturalità*. Padova: Unipress.

- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale: Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Melandri, E. (a cura di) (2009). «Ricerca esplorativa e conoscitiva sulla figura del Mediatore culturale in ambito nazionale e comunitario». Dossier di ricerca, giugno.
- Nanni, A.; Curci, S. (2005). *Buone pratiche per fare intercultura*. Bologna: EMI.
- Oudenhoven, J.P.; Van der Zee, K.I. (2002). «Predicting Multicultural Effectiveness of International Students: The Multicultural Personality Questionnaire». *International Journal of Intercultural Relations*, 6.
- Pavan, E. (2003). «La cultura e la civiltà italiane e il loro insegnamento in una prospettiva interculturale». In: Dolci, Celentin (a cura di), *La formazione di base del docente di italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Pavan, E. (2004). «Dalla 'civiltà' all'interculturalità'. In: Serragiotto, G. (a cura di), *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*. Torino: UTET Libreria.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Scravi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Bruno Mondadori.
- Scravi, M. (2005). «Ascolto attivo e seconda modernità». *Rivista di Psicologia Analitica*, n.s., 71 (19).
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica: Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina.
- Zuanelli, E. (1983). *Plurilinguismo, lingue materne, educazione plurilingue*. Venezia: ITE.

3 Alcune sfide per la glottodidattica italiana

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali

Michele Daloiso

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Carlos Alberto Melero Rodríguez

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The present chapter is divided into two parts. The first section provides an insight on Special Educational Needs and Foreign Languages in Europe. The authors discuss the education policies and the definitions of 'disability' provided by Member States, as well as the degree of inclusion of pupils with special needs within the mainstream educational system. At the end of the section some key-principles of the European education policies on this topic are discussed. The second part of the chapter focuses on Special Educational Needs and Foreign Languages in Italy. The authors discuss the category of 'students with special needs' according to the Italian legislation and school regulations and provide an insight on how foreign languages in Italian schools and universities should be taught to students with special needs.

Sommario 1 Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali in Europa. – 1.1 Le politiche educative degli Stati Membri. – 1.1.1 Definizioni di 'disabilità'. – 1.1.2 L'inclusione educativa nei sistemi scolastici europei. – 1.2 Lingue straniere e bisogni speciali in Europa: alcuni principi-cardine. 1.2.3 Destigmatizzazione. – 1.2.4 Pari opportunità. – 1.2.5 Inclusione. – 1.2.6 Successo formativo. – 2 Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali in Italia. – 2.1 Chi sono i BES?. – 2.2 Il percorso normativo. – 2.3 La situazione attuale in Italia per quanto riguarda le LS. – 3 Conclusioni.

Keywords Special Educational Needs. Foreign Language Teaching. Europe, Italy.

1 Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali in Europa

L'Unione Europea, fin dalla sua formazione, ha sempre promosso sono solo il plurilinguismo e il multiculturalismo, considerandoli principi fondanti della cittadinanza europea, ma anche le pari opportunità educative e sociali, con particolare attenzione alle persone con Bisogni Educativi Speciali (BES). La Commissione Europea, attraverso due documenti ufficiali (1994, 2005), ha iniziato a costruire un ponte tra queste due aree, nella convin-

Il saggio è stato concepito dai due autori, i quali hanno elaborato autonomamente le due parti di cui è composto. Il par. 1 è di Michele Daloiso; il par. 2 è di Carlos Melero. La conclusione è stata curata dagli autori congiuntamente.

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-8

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

119

zione che il plurilinguismo costituisca un valore per tutti i cittadini, e che di conseguenza anche le persone con BES devono avere pari opportunità di apprendimento. In questo paragrafo dapprima si delinearanno le politiche dell'Unione Europea in ordine all'educazione degli alunni con BES, per poi discutere alcuni principi-chiave indicati nei documenti europei per l'inclusione dell'allievo con BES nella classe di lingua straniera (d'ora in avanti LS).

1.1 Le politiche educative degli Stati Membri

La *European Agency for Development in Special Needs Education* (EADSNE) offre aggiornamenti periodici sull'organizzazione dei sistemi educativi dei singoli Stati Membri, con particolare riferimento alle misure attuate per l'integrazione e l'inclusione degli alunni con BES. Poiché ogni paese detiene l'autonomia decisionale sul piano educativo, l'Agenzia ha evidenziato l'esistenza di numerosi elementi di disomogeneità che influiscono sulle scelte pedagogiche e didattiche locali. In particolare, vi sono due elementi di divergenza che meritano una riflessione: le diverse definizioni di 'disabilità' e 'difficoltà', e le modalità di rilevazione dell'incidenza dei BES nella popolazione scolastica. Nelle prossime sezioni cerchiamo di approfondire questi due aspetti.

1.1.1 Definizioni di 'disabilità'

L'articolo 1 della convenzione dell'ONU sui diritti delle persone con disabilità (2007) definisce la disabilità come una o più menomazioni durature che investono le dimensioni fisica, mentale, intellettuale o sensoriale e, in interazione con barriere di diversa natura, possono ostacolare la partecipazione del soggetto alla vita sociale. In questa nozione di 'disabilità', condivisa e sottoscritta da tutti gli Stati Membri dell'ONU, rientrano dunque deficit tendenzialmente permanenti come la disabilità intellettiva e fisica, ma in linea di principio possono rientrare anche i disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, che sono spesso condizioni permanenti che la persona può compensare o ridurre, ma raramente eliminare.

In merito alla definizione di 'disabilità', inoltre, gli Stati Membri guardano con interesse sempre maggiore al nuovo standard di classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF, Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e Salute), che fornisce un quadro di riferimento per descrivere *lo stato di salute* della persona, ossia il suo benessere fisico, mentale e sociale che le consente la piena realizzazione nel contesto in cui è inserita.

Nella prospettiva dell'ICF il benessere investe quattro aree: le funzioni

corporee (mentali, sensoriali, vocali ecc.), le strutture corporee (visione e udito, comunicazione verbale, movimento), i fattori ambientali (atteggiamenti, prodotti e interventi umani sull'ambiente naturale), e la partecipazione attiva (apprendimento e applicazione delle conoscenze, compiti e richieste generali, vita domestica ecc.). In quest'ottica la disabilità è da intendersi come una particolare condizione di salute in un ambiente sfavorevole; il focus passa dunque dal deficit in sé alla relazione tra le caratteristiche individuali e le richieste del contesto in cui la persona è inserita, e si riconosce che l'ambiente non è mai neutro, ma al contrario può limitare o acuire la condizione di disabilità.

Possiamo affermare, dunque, che i singoli Stati Membri si avvalgono di definizioni condivise di 'disabilità' dal punto di vista generale. Tuttavia, se ci addentriamo nello specifico di alcune tipologie di disabilità, notiamo che paesi diversi possono adottare prospettive distinte. Ad esempio, nel definire i Disturbi Specifici dell'Apprendimento, in Italia si è soliti distinguere tra dislessia, disgrafia e disortografia, separando così difficoltà nel processo di lettura, nelle abilità motorie connesse alla scrittura, e nella sillabazione (Cornoldi 1999). Al contrario, nel Regno Unito si assume come punto di riferimento la definizione della BDA (British Dyslexia Association), secondo la quale la dislessia rappresenta un deficit costitutivo di origine neurologica che colpisce lettura, spelling e scrittura, con ripercussioni anche sulla comunicazione orale, il calcolo, l'abilità di prendere appunti e le strategie di organizzazione (BDA 1998). Da una nostra analisi trasversale delle terminologie utilizzate dalla ricerca europea sulla dislessia sono emerse definizioni e prospettive non del tutto coincidenti (Daloiso 2012), che a nostro avviso possono ostacolare la convergenza verso politiche educative univoche rivolte agli alunni con queste caratteristiche.

1.1.2 L'inclusione educativa nei sistemi scolastici europei

Uno degli aspetti di disomogeneità più evidenti tra gli Stati Membri dell'UE consiste nella percentuale di studenti con una qualche forma di disabilità o disturbo rispetto alla popolazione scolastica complessiva. La relazione della Commissione Europea elaborata nel 2005 stimava in Europa un'incidenza media del 5% sull'intera popolazione scolastica. I dati riportati dall'EADSNE nel 2008, tuttavia, mostrano che la situazione varia sensibilmente da paese a paese: la relazione indicava che Finlandia, Islanda ed Estonia erano tra i paesi con una maggiore incidenza di studenti con BES, mentre c'erano paesi con tassi di incidenza piuttosto bassi, tra i quali figuravano la Svezia (1,6%), la Grecia (1,9%) e l'Italia (2,3%). La rilevazione successiva, avvenuta nel 2010, conferma questa disomogeneità, sintetizzata nel seguente grafico.

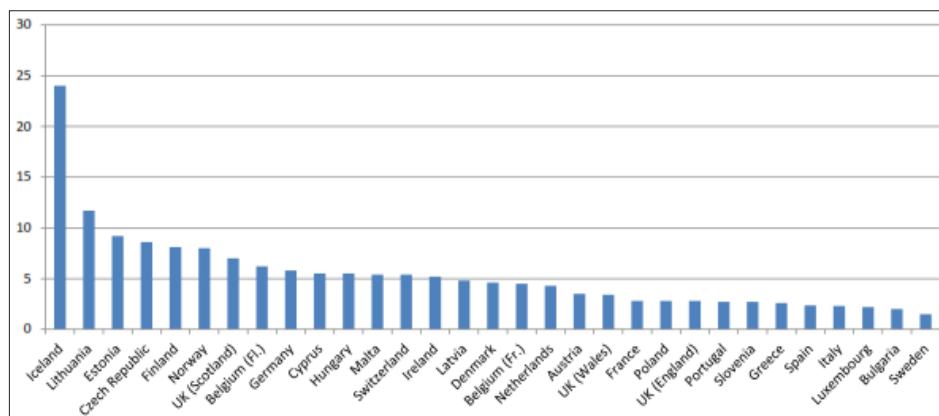


Grafico 1. Incidenza dei BES sulla popolazione scolastica europea.
Fonte: EADSNE Country Data 2010, citato in Commissione Europea (2013)

Una variazione così notevole tra i singoli Stati Membri trova spiegazione nei diversi criteri e procedure adottati da ciascun paese per il riconoscimento e la diagnosi dei BES. Nel 2000 l'OCSE ha cercato di definire e promuovere un quadro di riferimento per la classificazione degli alunni con BES, suddividendoli in tre categorie:

- a. disabilità di origine organica, su cui c'è un sostanziale accordo a livello normativo (disabilità sensoriali, motorie ed intellettive);
- b. difficoltà la cui origine organica è in discussione, e che non sembrano direttamente dipendenti da fattori socioeconomici, culturali o linguistici (difficoltà della sfera comportamentale, disturbi dell'apprendimento e del linguaggio);
- c. difficoltà che sorgono per uno svantaggio socioeconomico, culturale o linguistico.

Sulla base di questa categorizzazione l'OCSE ha condotto diverse ricerche in chiave comparativa per indagare le modalità con cui vengono identificati i BES nei vari paesi e quale tipo di educazione viene offerta. Secondo una ricerca condotta su 11 paesi, i bambini che si collocano nella categoria A sono meno di quanti rientrano nella categoria B. inoltre, il tipo di educazione offerta per gli alunni del gruppo A varia sensibilmente da paese a paese; negli Stati Uniti, ad esempio, solo il 5,6% di tutti i bambini americani con BES rientra nella categoria A, e nella maggior parte dei casi viene inserito nel sistema scolastico ordinario, senza ricorrere a classi o scuole speciali. Per contro, in Olanda i bambini con BES appartenenti alla categoria A risultano solo l'1,8%, ma sono quasi sempre inseriti in scuole speciali.

In generale, i paesi europei si sono orientati verso uno dei seguenti

sistemi scolastici:

- d. *educazione inclusiva*, che prevede l'accesso al sistema scolastico principale da parte della quasi totalità degli studenti certificati; tra i paesi che hanno adottato questa linea di intervento vi sono Grecia, Islanda, Italia, Norvegia, Portogallo e Spagna; a questi si aggiunge il caso peculiare della Svezia, che ricorre alle scuole speciali in casi molto rari (cfr. Fig. 2), ma non adotta propriamente un sistema educativo inclusivo, perché inserisce la quasi totalità degli studenti con disabilità e difficoltà gravi in classi separate all'interno del sistema scolastico principale;
- e. *educazione differenziata*, che prevede un sistema educativo distinto per gli studenti disabili, come accade ad esempio nelle *Sonder-schulen* tedesche e nel sistema educativo belga;
- f. *educazione integrata*, che prevede la coesistenza tra educazione inclusiva e differenziata, la cui scelta dipende in gran parte dalla gravità delle singole situazioni e dalla volontà delle famiglie; i paesi che perseguono questa linea d'intervento sono una quindicina (tra gli altri, Austria, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Polonia, Regno Unito, Slovenia).

In conseguenza al tipo di sistema scolastico, la percentuale di bambini relegati nelle scuole speciali varia sensibilmente da paese a paese, con Belgio e Germania in testa, e l'Italia in coda, grazie ad un percorso educativo e normativo trentennale sull'integrazione scolastica unico in Europa.

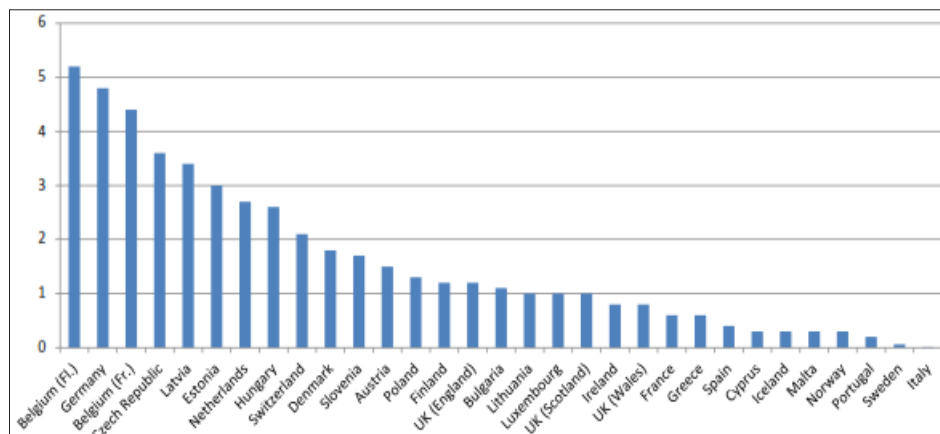


Grafico 2. Numero di bambini che frequentano le scuole speciali in Europa. Fonte: EADSNE Country Data 2010, citato in Commissione Europea (2013)

Secondo la Commissione Europea (2005, 2013) negli ultimi anni si sta registrando una progressiva tendenza all'educazione inclusiva anche da parte di nazioni che prevedono un sistema educativo integrato. Se si escludono alcuni paesi più resistenti all'integrazione, come Belgio e Germania, molti altri Stati Membri stanno adottando soluzioni organizzative più inclusive. La Finlandia, la Repubblica Ceca e l'Estonia, ad esempio, hanno ormai inserito oltre la metà degli allievi con disabilità all'interno delle classi comuni attraverso un programma individualizzato.

1.2 Lingue straniere e bisogni speciali in Europa: alcuni principi-cardine

Nonostante lo scenario piuttosto disomogeneo emerso nel paragrafo precedente, l'Unione Europea, grazie soprattutto all'intenso lavoro dell'E-ADSNE, ha elaborato alcuni principi di indirizzo a cui gli Stati Membri sono chiamati ad ispirarsi per elaborare le politiche educative locali. In questo paragrafo prenderemo in esame i quattro principi a nostro avviso più importanti, mettendone in evidenza la significatività in rapporto all'insegnamento delle lingue ad alunni con BES.

1.1.3 Destigmatizzazione

Come abbiamo visto nel par. 1.1.1, quando ci si addentra nell'ambito della disabilità ci si trova spesso di fronte ad una varietà di terminologie e definizioni non sempre condivise. Inoltre, l'attenzione crescente verso le tematiche legate alla disabilità in contesto educativo deve essere accompagnata da una riflessione sui termini utilizzati per riferirsi agli alunni con queste caratteristiche.

Notiamo, infatti, che la scuola fa ancora ampio uso di una terminologia deprivativa (disabilità, difficoltà, disturbo) che focalizza l'attenzione su ciò che non funziona nell'alunno più che sulle sue abilità. In Italia, ad esempio, non è infrequente l'espressione 'studente dislessico'; l'uso delle parole non è mai neutro, perché l'aggettivo qualifica il nome, e quindi nel dire 'studente dislessico' si etichetta l'alunno per una sua difficoltà; nell'espressione 'studente con dislessia', utilizzata nel mondo anglosassone ma quasi assente in Italia, il complemento di unione introdotto dalla preposizione *con* aiuta a comprendere che l'alunno in questione presenta varie caratteristiche, tra cui la dislessia. Un'altra spia della limitata attenzione verso le terminologie utilizzate nella scuola italiana è data dall'espressione 'studente DSA', dove addirittura scompare la preposizione che introduce il complemento di unione, e i due sostantivi - studente e disturbo - vengono posti sullo stesso piano.

Nell'affrontare la questione dell'insegnamento delle lingue ad alunni con queste caratteristiche urge innanzitutto una revisione di queste termi-

nologie deprivative. Poiché l'insegnamento delle lingue a questi studenti non ha pretese riabilitative, una terminologia che si focalizza su ciò che l'allievo non è in grado di fare risulta a nostro avviso fuorviante. Nei suoi documenti, l'Unione Europea utilizza ampiamente l'espressione 'Bisogni Educativi Speciali' (d'ora in avanti BES), facendo riferimento alla categorizzazione proposta dall'OCSE (cfr. 1.1.2), che si compone di tre termini a nostro avviso particolarmente pregnanti sul piano glottodidattico:

- a. *bisogni*: ogni studente ha caratteristiche, interessi, abilità e bisogni di apprendimento che lo rendono unico. Una disabilità o una difficoltà di apprendimento sono solo alcune tra le possibili origini di tali bisogni, accanto ad esempio allo svantaggio sociale, l'appartenenza a minoranze culturali, ecc. La nozione di bisogno, inoltre, non va intesa necessariamente in senso negativo, in quanto anche gli studenti particolarmente talentuosi e brillanti manifestano bisogni specifici, a cui spesso la scuola tradizionale fatica a rispondere;
- b. *educativi*: i bisogni di questi studenti a cui la scuola può rispondere sono di natura educativa e non psico-medica. Gli orientamenti della pedagogia speciale più recenti, infatti, prediligono un approccio multidisciplinare che fa leva in primo luogo sulle abilità dello studente con BES, anziché sulle sue difficoltà. Questa prospettiva è ancor più essenziale sul piano glottodidattico, dal momento che l'insegnamento delle lingue agli alunni con queste caratteristiche non prevede finalità riabilitative;
- c. *speciali*: questo aggettivo è di estrema importanza sul piano politico, in quanto porta con sé una connotazione prevalentemente positiva: nel linguaggio comune, infatti, se si considera una persona 'speciale' il focus è sulle sue abilità o qualità, non sulle sue incapacità. Come sottolineano i documenti europei, il termine 'speciale' utilizzato in questo contesto non ignora la patologia, ma la considera indicatore di partenza per un percorso educativo individualizzato, anziché una chiave risolutiva del 'problema' (CE 2005).

1.1.4 Pari opportunità

La conoscenza delle LS è ormai largamente ritenuta un requisito essenziale non solo per l'arricchimento della persona ma anche per il suo inserimento sociale. Molto più raramente, tuttavia, ci si sofferma a riflettere sul contributo che l'apprendimento di una LS può offrire agli studenti con BES, anche al di là dei risultati in termini di livello linguistico raggiunto.

La prospettiva delle pari opportunità glottodidattiche all'atto pratico si scontra con alcune difficoltà di ordine organizzativo - in primis la preparazione dei docenti - che influiscono sulle decisioni operative relative al piano personalizzato o individualizzato.

Nella nostra visione, tuttavia, va affermato con forza che in linea di principio l'apprendimento delle LS costituisce per gli studenti BES non solo un diritto educativo, ma anche uno strumento importante che può sortire effetti positivi a livello:

- a. *personale*: intraprendendo lo studio di una nuova lingua a partire da un livello iniziale pari a quello dei compagni, lo studente con BES è incentivato ad accrescere la propria autostima; ciò vale soprattutto ai livelli iniziali e a condizione che l'insegnante adotti strategie che favoriscano l'accessibilità glottodidattica (Daloiso 2012a; Daloiso 2012b). Molti alunni con BES manifestano, infatti, un iniziale atteggiamento di curiosità verso le LS; comportamenti ansiosi, insicurezza e perdita dell'autostima non congeniti sono spesso una conseguenza, anziché una causa, del fallimento scolastico, provocato dall'inadeguatezza delle metodologie adottate piuttosto che da un'inetitudine alle LS (Arnold, Brown 1999; Piechurska-Kuciel in Kormos, Kontra 2008);
- b. *strumentale*: l'Unione Europea afferma la necessità di eliminare qualsiasi forma di barriera che impedisca il pieno inserimento delle persone con disabilità nel mondo del lavoro. È un dato di fatto, tuttavia, che la conoscenza delle LS costituisce oggi un elemento imprescindibile per la qualificazione professionale; ne consegue che a tutt'oggi molte persone con BES non possono accedere a posizioni lavorative di alto livello anche a causa di un profilo formativo inadeguato. In questo senso, dunque, una riflessione su quali strategie glottodidattiche possano favorire l'apprendimento delle lingue da parte di alunni con BES è quantomeno doverosa dal punto di vista etico, in quanto questa competenza può incidere sul miglioramento del profilo professionale di questi studenti.

1.1.5 Inclusione

L'inclusione rappresenta lo sfondo integratore di tutta la politica sociale, educativa e linguistica dell'Unione Europea, dal momento che la cittadinanza europea si fonda sul riconoscimento, la valorizzazione e la promozione delle differenze come diritto civile (Priestley, Rablee 2002).

Sul piano glottodidattico, adottare un approccio inclusivo nell'insegnamento linguistico rivolto a studenti con BES significa promuovere un'integrazione totale, che riguarda allievo, insegnante e metodologie. Per quanto riguarda gli alunni, secondo le ultime stime della Commissione Europea disponibili (1994, 2005), circa la metà degli studenti con BES sono inseriti nei corsi curricolari di LS.

L'inclusione non può tuttavia ridursi alla sola presenza di questi alunni nella classe di lingua, ma deve tradursi in una politica educativa tesa a

massimizzare la partecipazione attiva di tutti gli studenti alle attività didattiche, a prescindere dall'etnia di appartenenza, dal retroterra linguistico e culturale, dal contesto socio-economico di provenienza, dal credo religioso, dalle abilità sociali e cognitive. Per questa ragione abbiamo introdotto la nozione di 'accessibilità glottodidattica' (Daloiso 2012), per indicare lo sforzo metodologico che i docenti di lingue sono chiamati a compiere per garantire agli alunni con BES pari opportunità di accesso ai materiali, alle attività e alle risorse didattiche da parte degli alunni con BES.

Il processo di inclusione coinvolge anche gli insegnanti, perché la presenza di studenti con BES nella classe di lingua rende necessaria la condivisione di competenze tra insegnanti di sostegno e di lingua (Stevens, Marsh 2005). L'integrazione professionale, intesa come sinergia all'interno del corpo docente, potrebbe rappresentare pertanto un valido strumento in fase di analisi dei bisogni, programmazione e, possibilmente, realizzazione glottodidattica.

Non va dimenticato, infine, che l'inclusione implica anche un'integrazione delle metodologie. La Commissione Europea parla a questo proposito di 'paradosso glottodidattico': da decenni la didattica delle lingue ha posto come paradigmi teorico-metodologici le nozioni di 'flessibilità', 'adattabilità', 'valorizzazione degli stili d'apprendimento', 'differenziazione'. Tuttavia quando ci si riferisce a studenti con BES queste nozioni faticano ad essere applicate, e gli studi glottodidattici sull'argomento, sebbene in costante aumento, sono ancora piuttosto esigui. È pur vero che alcuni profili di studenti con BES sono complessi sul piano psico-medico e richiedono perciò interventi mirati, ma in fondo l'adattamento glottodidattico sulla base del profilo e dei bisogni degli allievi rappresenta il compito di ogni insegnante di lingue. Il problema, perciò, non è tanto *se* i principi sopra menzionati possano applicarsi o meno al contesto dei BES, quanto piuttosto *come* essi si possano concretizzare in situazioni d'apprendimento specifiche che costituiscono una sfida nuova per il docente di lingua.

1.1.6 Successo formativo

Da un'attenta disamina delle esperienze locali documentate dalla CE (per una sintesi critica Stevens, Marsh 2005) emerge che gli alunni con BES possono raggiungere anche buoni livelli di competenza in LS, se sono sostenuti da un piano glottodidattico personalizzato che tenga conto delle potenzialità e dei limiti di ciascun allievo. In particolare, l'Unione Europea invita a riflettere su questi fattori, che possono incidere significativamente sulle possibilità di successo dell'alunno con BES:

- a. *scelta della lingua*: è chiaro che nella quasi totalità dei sistemi scolastici europei (e non solo), l'inglese costituisce un obbligo formativo, considerato il suo valore come lingua internazionale. L'Unione

- Europea, tuttavia, invita a riflettere sul valore del plurilinguismo, e sull'opportunità di proporre agli alunni con BES anche esperienze di apprendimento di lingue diverse dall'inglese, e più vicine alla lingua materna a livello di affinità linguistica;
- b. *definizione del sillabo*: la competenza comunicativa è un insieme complesso di abilità; considerando il profilo di ciascuno studente, sarebbe opportuno optare per uno sviluppo 'funzionale' della competenza comunicativa, che punti allo sviluppo delle aree del linguaggio non compromesse e riduca il peso delle abilità che richiedono uno sforzo eccessivo per l'alunno. A fronte di limitati progressi sul piano strettamente linguistico, inoltre, il curriculum personalizzato può puntare maggiormente sull'approfondimento della dimensione culturale ed interculturale, che costituiscono parte integrante della competenza comunicativa;
- c. *tempi di accostamento alla LS*: nel caso degli studenti con BES, il paradigma 'quanto prima tanto meglio' non è necessariamente la soluzione più appropriata in tutti i contesti. In alcuni paesi, ad esempio, è stata sperimentata con successo l'opzione della 'progressione laterale', secondo la quale la LS viene introdotta nel curriculum come rinforzo all'educazione linguistica nel momento in cui si constata che l'apprendimento della lingua materna inizia a fossilizzarsi (CE 2005);
- d. *modalità di accertamento delle competenze raggiunte*: poiché la valutazione è parte integrante del percorso personalizzato, è opportuno accertarsi che le modalità di verifica consentano all'alunno con BES di dimostrare realmente il proprio progresso. Ad esempio, gli studenti che presentano difficoltà di memoria dovrebbero essere valutati frequentemente e su piccole porzioni del sillabo, in modo che la preparazione al compito sia molto mirata, e in fase di svolgimento possa emergere il loro grado di impegno e studio. Possono essere inoltre di estrema utilità anche le indicazioni dell'ALTE (Association of Language Testers in Europe), che propone la possibilità di applicare importanti adattamenti, da decidere caso per caso, riguardanti:
- la gestione della prova: tempo aggiuntivo, pause controllate, supporto di un 'amanuense' nella compilazione della prova scritta;
 - il formato grafico: ingrandimento ed adattamento grafico della prova per studenti ipovedenti, uso di materiale scritto in versione Braille o audio in versione 'lettura delle labbra', utilizzo di dvd con sottotitoli per gli studenti non udenti, ecc.

2 Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali in Italia

In questa seconda parte del presente lavoro si cercherà di fare una breve sintesi del quadro normativo (a livello nazionale e, di conseguenza, senza includere il livello regionale)¹ per quanto riguarda i BES e l'apprendimento/acquisizione delle LS in Italia. Si comincerà cercando di delimitare il termine BES e individuando le principali categorie inserite sotto questo termine e le differenze tra di loro. In un secondo momento si tratteranno le principali tappe del percorso normativo fino allo stato attuale e, per ultimo, si cercherà di fare un quadro generale sugli strumenti attivi per garantire la piena integrazione degli studenti con BES nell'apprendimento/acquisizione delle LS (sia a livello scolastico sia nell'università).

2.1 Chi sono i BES?

L'acronimo BES (Bisogni Educativi Speciali) si è diffuso - in modo dirompente - nel mondo della scuola (e in minor misura in quello universitario) a partire dal dicembre 2012² con l'emanazione (il 27 dicembre) della Direttiva Ministeriale del titolo 'Strumenti di intervento per alunni con Bisogni Educativi Speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica'. Nella premessa a questa Direttiva si indica come la 'discriminante tradizionale - alunni con disabilità / alunni senza disabilità - non rispecchia' la realtà delle classi e come bisogna adottare un approccio diverso con il quale, 'l'identificazione degli alunni con disabilità non avviene sulla base della eventuale certificazione' ma sulla base del modello diagnostico ICF (cfr.) e, quindi, 'ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali'.

Poco più avanti, il testo della Direttiva ci offre una (scarna) definizione dei BES:

L'area dello svantaggio scolastico è molto più ampia di quella riferibile esplicitamente alla presenza di deficit. In ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di *speciale attenzione* per una varietà di ragioni: svantaggio sociale e culturale, disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici, difficoltà derivanti dalla non conoscen-

1 Per una panoramica sulla normativa anche a livello locale sui DSA, si rimanda a Arconzo (2014), per quanto riguarda i BES si rimanda a Nocera (2013)

2 Seguendo Ianes (2013, p. 19) il concetto di BES appare nel 1997 nei documenti ufficiali Unesco, nel 2001 nella legislazione del Regno Unito (Special Educational Needs and Disability Act) e nei documenti dell'Agenzia europea per lo sviluppo dell'educazione per i bisogni speciali nel 2003.

za della cultura e della lingua italiana perché appartenenti a culture diverse. [...] Vi sono comprese tre grandi sotto-categorie: quella della disabilità; quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socio-economico, linguistico, culturale

In altre parole, e seguendo quanto indicato sia nella C.M 8 del 6 marzo 2013 sia nella Nota Prot. 2563 del 22 novembre 2013, ci sono due grandi tipologie di BES: certificati e non certificati. Il ministero distingue, in fatti, tra certificazione e diagnosi essendo la prima un documento legale rilasciato ai sensi di legge (in questo caso la 104/92 o la 170/2010) che dà diritto allo studente ad avvalersi delle misure previste dalla legge. In vece, la diagnosi è un giudizio clinico che attesta la presenza di una patologia o un disturbo ma che non è rilasciato secondo le disposizioni di legge (perché il disturbo non rientra tra quelli coperti dalla legge o perché chi rilascia il certificato non è tra gli enti indicati dalla legge, ad esempio, un medico privato).

In questo modo, tra gli studenti certificati possiamo trovare:

- a. Studenti disabili: certificati ai sensi di l. n. 104/92
- b. Studenti con DSA: certificati ai sensi di l. n. 170/2010

e tra gli studenti non certificati o diagnosticati:

- a. Studenti in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale: questi studenti saranno individuati con elementi oggettivi, come una segnalazione dei servizi sociali o di considerazioni psicopedagogiche e didattiche.³
- b. Studenti disabili o con DSA con una diagnosi e in attesa di una certificazione.
- c. Studenti con diversi deficit o patologie non rientranti tra i presupposti della l. n. 104/92 o 170/2010 ma che hanno delle difficoltà derivanti dal deficit o patologia diagnosticata.
- d. Studenti con un funzionamento intellettuale limite (quindi non rientranti sotto la l. n. 104/92)

In questi ultimi tre casi, ci si avvale dell'autonomia scolastica e della possibilità di personalizzare i piani di studio (sotto la l. n. 53/2003) oltre ad applicare quanto indicato nella l. n. 170/2010 (DSA) ad altri deficit diversi da quelli indicati dalla legge (dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia), come, ad esempio, deficit del linguaggio, delle abilità non verbali, di coordinazione motoria, d'attenzione e iperattività.

Con questo quadro, si può dedurre che tra i BES ci saranno studenti con

³ Si veda in questo volume il capitolo 10 a cura del collega Freddi 'L'acquisizione dell'Italiano in Bambini con Adozione Internazionale. Aspetti psicolinguistici e glottodidattici' per un approfondimento degli studenti con BES con svantaggio linguistico e sociale.

PEI (Piano Educativo Individualizzato) e studenti con PDP (Piano Didattico Personalizzato).⁴

2.2 Il percorso normativo

Realizzare un percorso normativo dettagliato esulerebbe dagli obbiettivi di questo lavoro, entrando più nel terreno del diritto, faremo quindi un veloce percorso sulle ultime principali tappe normative che ci hanno portato allo stato attuale ma, come si indicava prima, guarderemo soltanto a livello nazionale rimandando ad altri lavori (Arconzo 2014) per un percorso più dettagliato che includa anche il livello locale.

Dagli anni sessanta del secolo scorso, si era iniziato un percorso normativo verso l'inserimento e poi l'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole italiane e con la l. n. 62/2000 si può considerare concluso questo percorso (inclusione nelle sezioni e classi paritarie) come indica Nocera (2013). Già prima del 2000 era stata emanata la l. n. 104/1992 *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* alla quale abbiamo fatto menzione prima.

Fino a quel punto, l'integrazione era garantita per gli studenti con disabilità ma non per gli studenti con difficoltà di apprendimento (di diverso tipo). Fu nei primi anni del 2000 quando si iniziò un doppio movimento: culturale inclusivo e normativo legale. Questo movimento mirava all'integrazione anche degli studenti con diverse difficoltà,⁵ e fu nel 2009 con la l. n. 18 del 3 marzo e la precedente approvazione (2006) dell'ICF da parte dell'ONU nella Convenzione sui diritti delle persone con disabilità quando si giunge ad una prima fase d'inclusione degli studenti con difficoltà. Sarà conseguenza di questo movimento e del lavoro di studiosi come Stella (2004) e di associazioni come l'AID (Associazione Italiana per la Dislessia), che diventa possibile l'emanazione della l. n. 170/2010 *Nuove norme in*

4 La differenza che più può interessare al glottodidatta tra PEI e PDP è che il PDP raggiunge gli obbiettivi minimi fissati dal ministero e quindi il titolo di studio (Licenza Media o Diploma di Maturità) è valido a tutti gli effetti. D'altra parte, il PEI può non raggiungere gli obbiettivi minimi del ministero (perché non raggiungibili dallo studente); dentro al PEI bisogna distinguere tra il primo ciclo (scuola Primaria e Secondaria di Primo Grado) e il secondo ciclo (scuola superiore); nel primo caso il PEI è valido e assicura la promozione alla classe successiva, nel secondo caso (secondo ciclo) il PEI può essere curricolare (obbiettivi minimi e quindi porta al conseguimento di un regolare titolo di studio) o può essere differenziato (non rispetta gli obbiettivi minimi e quindi porta al conseguimento di un attestato ma non del diploma).

5 Per una bibliografia sul movimento culturale inclusivo rimandiamo a Nocera 2013, pp. 88 e 89; per un approfondimento sull'evoluzione (fino al 2009) della normativa rimandiamo alle *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* del 4 agosto 2009 (in particolare la prima parte *I principi costituzionali e la legislazione italiana in materia di alunni con disabilità*).

materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico e le linee guida del 12 luglio 2011.

A questo punto, studenti disabili e con DSA sono pienamente inseriti nella scuola e università italiane, ma le altre difficoltà (quelle non rientranti sotto la l. n. 104/92 o 170/2010 ma considerate dall'ICF) non sono ancora regolamentate. Sarà il 27 dicembre 2012 quando il MIUR emana una Direttiva sugli studenti con BES (Bisogni Educativi Speciali) alla quale segue una Circolare applicativa (n. 8) del 6 marzo 2013, dove vengono inseriti gli studenti non coperti dalla normativa in vigore fino a quel momento: la circolare estende le norme già in vigore per gli studenti con disabilità e con DSA anche agli studenti con BES.

Come si può osservare dal veloce e incompleto riassunto del percorso normativo italiano che abbiamo presentato, la normativa italiana è stata pioniera nell'inserimento prima e nell'inclusione poi, degli studenti con disabilità ma, per quanto riguarda gli studenti con diversi tipologie di difficoltà, ci sono voluti molti anni per cominciare a normare la loro inclusione e solo poco tempo fa (2010 per gli studenti con DSA e 2013 per gli altri studenti con BES) è stata normata la loro inclusione. Come si può osservare, gli ultimi interventi sono relativamente nuovi e recenti e, contemporaneamente, apportano non poche novità nel panorama italiano:

- a. riconoscimento e inclusione dei disturbi specifici dell'apprendimento: dislessia, disgrafia, disortografia e discalculia;
- b. riconoscimento e inclusione degli studenti con BES: etichetta che, come si è visto in 2.1, include un gran numero di disturbi (oltre al DSA) e lo svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale

Le novità e la recente data hanno creato alcune necessità nel campo della glottodidassi e, più in generale, della scienza dell'Educazione Linguistica, che ha proposto una nuova branca della glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali (Daloiso, cur., 2012) che cerca (anche) di dare risposte alle necessità dei docenti di LS nelle scuole che, in un certo senso, si ritrovano ad affrontare un nuovo panorama e hanno bisogno di strumenti operativi.

2.3 La situazione attuale in Italia per quanto riguarda le LS

Come risultato dell'evoluzione normativa in Italia, attualmente tutti i BES sono inclusi nei percorsi scolastici senza distinzioni. In base alla tipologia di BES, questo potrà avere un PEI, un PDP o seguirà la programmazione normale della classe se il deficit o difficoltà sono molto lievi e non interferiscono (o lo fanno poco) sull'apprendimento linguistico.

Per quanto riguarda il PEI, questo sarà dedicato agli studenti con BES che fanno riferimento alla l. n. 104/1992. Se il PEI raggiunge gli obiettivi minimi, si parla di un *PEI curricolare*, mentre se non arriva in tutto o

in parte a questi obbiettivi minimi, si parla di *PEI differenziato*. Sia nella scuola primaria che nella scuola secondaria di primo grado, entrambe le tipologie di PEI assicurano il passaggio al grado successivo; mentre nel caso della scuola secondaria di II grado, il PEI differenziato non dà accesso al grado successivo (università, ad esempio). In questo caso lo studente ottiene un attestato ma non un diploma.

Il PDP (Piano Didattico Personalizzato) è riservato a tutte le altre tipologie di BES e deve assicurare il raggiungimento degli obbiettivi minimi, quindi in tutti i casi dà accesso al grado di scuola successivo. C'è solo una tipologia di PDP che non dà diritto all'accesso al livello successivo, parliamo del caso in cui lo studente venga esonerato dallo studio della LS. Questa possibilità viene contemplata dall'art. 5, co. 2, lett. c), l. n. 170/2010, ma deve essere la famiglia a richiedere l'esonero e il consiglio di classe ad approvarlo (d.m. 12 luglio 2011, art. 6, co. 6) e viene riservata a 'casi di particolare gravità del disturbo di apprendimento, anche in comorbilità con altri disturbi o patologie, risultanti dal certificato diagnostico'.

Per quanto riguarda l'università, il panorama cambia radicalmente, dove non esiste più il PEI o PDP. Saranno gli uffici predisposti da ciascun ateneo (di solito l'Ufficio disabilità e DSA) a ricevere la segnalazione da parte dello studente (non viene più indicato dal docente) e a fare da interfaccia con il docente di riferimento, raccogliendo buone pratiche e dando indicazioni sul tipo di compensazioni o accorgimenti da intraprendere (tipologia di prove, tempi aggiuntivi, ecc.).

Un quadro riassuntivo si trova nella tabella 1 dove si è cercato di riassumere le possibilità attualmente esistenti nel percorso formativo degli studenti con BES.

Tabella 1. Quadro riassuntivo degli strumenti di programmazione

Grado di scuola	Strumenti di programmazione			
Scuola dell'infanzia	Studio non obbligatorio			
Scuola primaria	PEI differenziato	PEI curricolare	PDP	PDP con esonero
Scuola secondaria di I grado	PEI differenziato	PEI curricolare	PDP	PDP con esonero
Scuola secondaria di II grado	PEI differenziato*	PEI curricolare	PDP	PDP con esonero*
Istruzione superiore	Nessun strumento di programmazione			

Gli strumenti di programmazione segnati con l'asterisco (*) non danno accesso al livello successivo di studi.

Sia il PEI sia il PDP (e per quanto riguarda le LS), possono indicare mezzi e misure compensativi da attivare con lo studente per, appunto, compensare una determinata abilità o competenza, ad esempio l'uso del

computer per determinate attività, il sintetizzatore vocale, ecc. Inoltre, possono indicare anche misure dispensative, ad esempio, la dispensa della valutazione delle prove scritte. Tutte queste misure e mezzi devono essere ben esplicitate nel PEI/PDP, insieme agli obiettivi fissati e raggiunti, perché questo documento sarà la base per l'adattamento delle prove finali dei percorsi.

Per quanto riguarda l'università, come s'indicava prima, non sono previsti strumenti di programmazione analoghi a quelli della scuola, ma vengono incaricati gli uffici per la disabilità (o altri uffici predisposti a questo fine) a gestire le necessità degli studenti con BES. Da una parte gestiranno gli studenti BES che fanno riferimento alla l. n. 104/1992 (e all'integrazione con la l. n. 17/1999), ai quali verranno garantiti alcuni servizi di supporto (accompagnamento, strumentazioni, agevolazioni, ecc.); e dall'altra gli studenti BES che fanno riferimento alla l. n. 170/2010, ai quali verranno garantite alcune misure (contenute nelle linee guida del d.m. 5669). Questo implica che l'ufficio avrà l'incarico di dare indicazioni ai docenti sui mezzi e misure da adottare e, inoltre, dovrà monitorare l'efficacia delle prassi adottate.

3 Conclusioni

L'Italia ha avuto un percorso d'integrazione degli studenti con handicap all'avanguardia, garantendo la piena integrazione e, di conseguenza, la scomparsa delle scuole speciali. Questo percorso non è stato uguale per le altre difficoltà, che sono state riconosciute ed integrate di pieno diritto nel 2013 (prima con la l. n. 170/2010 e poi con una circolare del ministero sui BES). Questo ha provocato, a nostro avviso due grandi conseguenze nell'insegnamento delle LS nelle scuole:

- a. Da una parte, è stato necessario sviluppare una didattica delle LS che tenesse conto delle difficoltà degli studenti, una didattica inclusiva che non solo potesse gestire le differenze degli studenti ma che, al contempo, potesse sfruttare queste differenze per migliorare la didattica (per un approfondimento Caon 2008), necessità che non è presente nelle nazioni dove le classi speciali esistono;
- b. D'altra parte, e più recentemente, è sorta la necessità di ripensare questa didattica delle LS per l'inclusione degli studenti che hanno dei bisogni linguistici specifici (BiLS, come proposto da Daloiso 2013), quindi di realizzare una didattica che sia accessibile a questi studenti con BES (nel nostro caso BiLS).

Bibliografia

- Arconzo, G. (2014). «I diritti delle persone con dislessia e altri disturbi specifici dell'apprendimento: Un bilancio a quattro anni dell'entrata in vigore della Legge n. 170 del 2010». In: Cardinaletti, A. et al. (a cura di), *Dislessia e apprendimento delle lingue: Aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Arnold, J.; Brown, H.D. (1999). «A Map of the Terrain». In: Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Novara: UTET Università.
- Commissione Europea (1994). *The European Dimension and Teaching Modern Languages to Pupils with Special Needs*.
- Commissione Europea (2005). *Special Educational Needs in Europe and the Teaching and Learning of Languages: Insights and Innovation* [online]. Disponibile all'indirizzo http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf (2014-02-05).
- Commissione Europea (2013). *Support for Children with Special Educational Needs* [online]. Disponibile all'indirizzo http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_support_for_sen_children_final_version.pdf (2016-11-03).
- Cornoldi, C. (1999). *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Daloiso, M. (2012a). *Lingue straniere e dislessia evolutiva: Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Novara: UTET Università.
- Daloiso, M. (a cura di) (2012b). «GLOBES: Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali» [online]. *EL.LE*, 1 (3), num. monogr. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3>.
- Daloiso, M. (2013). «Riflessioni sul raggio d'azione della glottodidattica speciale: Una proposta di definizione e classificazione dei 'Bisogni linguistici specifici'» [online]. *EL.LE*, 2 (3), pp. 635-649. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/29/ELLE/6/388>.
- Disability High Level Group (2008). *Report on Implementation of the UN Convention on the Rights of Persons with Disability* [online]. Disponibile all'indirizzo http://ec.europa.eu/justice/discrimination/files/swd_2014_182_en.pdf (2009-31-08).
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe* [online]. Disponibile all'indirizzo http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/key_data_en.php (2009-28-05).
- European Agency for Development in Special Needs Education (2008). *Special Needs Education Country Data* [online]. Disponibile all'indirizzo <http://european-agency.org> (2009-25-08).

- Ianes, D. (2013). «Didattica inclusiva e bisogni educativi speciali». In: Ianes, D.; Cramerotti, S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Centro Studi Erickson.
- Nocera, S. (2013). «L'Evoluzione della normative inclusive in Italia e la nuova direttiva ministeriale». In: Ianes, D.; Cramerotti S. (a cura di), *Alunni con BES Bisogni Educativi Speciali*. Trento: Centro Studi Erickson.
- ONU (2007). *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità* (versione italiana) [online]. Disponibile all'indirizzo <http://www.lavoro.gov.it/AreaSociale/Disabilita/ConvenzioneONU/Pages/default.aspx> (2016-03-11).
- Piechurska-Kuciel, E. (2008). «Input, Processing and Output Anxiety in Students with Symptoms of Developmental Dyslexia». In: Kormos, J.; Kontra, H. (eds.), *Language Learners with Special Needs: An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Priestley, M.; Rablee, P. (2002). «Hopes and Fears: Stakeholder Views on the Transfer of Special School Resources». In: *International Journal of Inclusive Education*, 6 (4).
- Quigley, S.P.; Kretschmer, R.E. (1982). *The Education of Deaf Children: Issues, Theories and Practice*. Baltimora: University Park Press.
- Stella, G. (2004). *La dislessia*. Bologna: il Mulino.
- Stevens, A.; Marsh, D. (2005) «Foreign Language Teaching Within Special Needs Education: Learning from Europe-Wide Experience». *Support for Learning*, 20 (3).
- The British Dyslexia Association (1998). *The British Dyslexia Association Handbook*. Reading: BDA.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement: A Framework for Action* [online]. Disponibile all'indirizzo http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (2016-03-11).

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa

Fabio Caon

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Valeria Tonioli

(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In this article we will investigate the issue related to language education in Mixed Abilities Classes and we will introduce the state of the art in the research. Due to the nature of the volume we will briefly focus our attention on the international dimension. First of all, we will list some definitions and we will present the most important theories. Moreover, where possible, we will make some comparisons between the methodologies and the language education studies that have been conducted in different countries. Secondly, we will present some techniques and materials that have been used in different countries in second or foreign language classes in order to promote students' different learning and emotional differences. Finally, we will compare what has been researched internationally in terms of Differentiated Abilities Classes (in Italian CAD), concept developed by the Venice language education school. The aim is that of reflecting on how to facilitate linguistic learning, in relation to the topic of managing differences in language education.

Sommario 1 CAD e caratteristiche delle classi ad abilità differenziate: una rassegna internazionale. – 2 Tecniche e materiali proposti per lavorare nella CAD e nelle classi ad abilità miste. – 3 Caratteristiche della CAD nella scuola veneziana. – 4 Il ruolo del docente nella CAD.

Keywords Mixed abilities classes. Language education.

1 CAD e caratteristiche delle classi ad abilità differenziate: una rassegna internazionale

Nella prospettiva della scuola veneziana di glottodidattica la CAD è da intendersi come «un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apprendimento di ogni persona che lo compone e che agisce in esso; in questo senso essa viene presentata come un sistema aperto in cui la valo-

Il saggio è stato concepito unitariamente dai due autori. Nella stesura Fabio Caon ha curato i paragrafi 2 e 4 e Valeria Tonioli il 1 e 3.

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-9

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

137

rizzazione della differenza di ogni alunno, su più livelli ed aspetti, diventa fondamentale per poter gestire efficacemente le eccellenze e le diversità all'interno della classe» (Caon 2008, p. XII).

La stessa attenzione alla diversità di ogni apprendente all'interno dell'aula si riscontra anche in Ur (1996, p. 304) che definisce le classi ad abilità miste (*Mixed Abilities Classes*) come classi con studenti differenti tra loro per «livello linguistico, background culturale, stili di apprendimento, attitudine verso la lingua, madrelingua, intelligenza, conoscenza del mondo, esperienza di apprendimento, conoscenza di altre lingue, età o maturità, genere, personalità, fiducia in se stessi, motivazione, interesse, indipendenza, autodisciplina e livello di educazione».

Secondo Tice (1997, p. 5) la classe ad abilità miste è caratterizzata da «alunni con diversi livelli in termini di conoscenza della lingua, capacità e competenze, velocità di apprendimento e diversi livelli di motivazione».¹

Anche Ireson e Hallam (2001) ricordano che nella gestione della classe ad abilità miste è necessario tenere in considerazione le diversità di ogni alunno tra cui interessi, preferenze e ritmi di esecuzione degli esercizi e delle attività.

Gli stessi aspetti vengono studiati anche da Şalli-Çopur nel 2005 che realizza una indagine con il fine di proporre soluzioni ad alcune problematiche che deve affrontare un docente in una classe ad abilità differenziate, caratterizzate dai seguenti elementi:

- a. *apprendimento effettivo degli studenti*, in quanto all'interno della stessa aula alcuni alunni avranno ritmi di apprendimento più veloci di altri e potranno essere influenzati da diversi fattori (background linguistico e culturale, madrelingua ecc.);
- b. *materiali*, come libri di testo e manuali di lingua, che vengono solitamente pensati per classi omogenee senza proposta di differenziazione del compito o degli argomenti in base agli interessi degli studenti;
- c. *partecipazione* a livello di produzione orale da parte degli studenti all'interno delle classi che può variare a seconda di diversi fattori come la personalità, l'età, gli interessi, la conoscenza della lingua;
- d. *interessi* degli alunni che cambiano a seconda delle loro età e che vanno presi in considerazione nel momento in cui si programmino attività differenziate all'interno della classe;
- e. *comportamento in classe* degli studenti a cui devono essere proposti esercizi di diversa tipologia e che tengano in conto la velocità di esecuzione in modo che gli alunni più veloci non terminino prima le attività e possano diventare elementi di disturbo dell'intera classe.

1 Nostra traduzione

Queste indicazioni di Şalli-Çopur si basano sulla teoria di riferimento di Ur (1996) elencata precedentemente.

Le ricerche condotte all'Università di Brno nel 2008² da Lesáková riprendono gli aspetti elencati fino ad ora che caratterizzano le classi ad abilità miste. Tra le diversità da tenere in considerazione in aula vengono aggiunte anche l'attitudine degli studenti a lavorare in coppie, in gruppi o individualmente. Lo studio si focalizza, in particolare, sulle classi ad abilità miste in quanto caratterizzate da diverse personalità ed interessi di ogni studente.

Partendo da queste differenziazioni, vengono rielaborate una serie di tecniche ed abilità, già proposte da Şalli-Çopur (2005) e da Budden (2007), che possano migliorare la gestione delle classi ad abilità miste e che saranno approfondite nel paragrafo seguente.

Sean (2002) dell'Università di Ashiya in Giappone ha condotto una ricerca sulla gestione delle classi ad abilità miste partendo dall'osservazione di una classe di studenti giapponesi di lingua inglese come lingua straniera.

Partendo da un'indagine qualitativa, sono stati somministrati questionari agli alunni di livello alto e basso con i quali è stato chiesto loro quali fossero le attività preferite, quale il rapporto con il docente e con gli altri compagni di corso, al fine di elaborare una metodologia di gestione delle classi ad abilità miste partendo dagli interessi stessi degli studenti.

Nello studio venivano inoltre indagate le motivazioni degli studenti eccellenti a collaborare con gli studenti di livello inferiore nell'apprendimento della lingua con l'obiettivo di migliorare le dinamiche relazionali all'interno della classe.

Favrot (2004), presso l'Università di Montpellier, si è occupata di elaborare una serie di strategie didattiche al fine di insegnare una lingua straniera in una classe plurilivello. Per poter svolgere questo compito indica come metodologia da impiegare in aula la *differenziazione* degli obiettivi, dei contenuti, dei supporti, dei dispositivi pedagogici e degli aiuti forniti agli studenti.

Grazie a questa differenziazione degli obiettivi e dei contenuti, emerge così la possibilità per ogni studente di procedere nell'apprendimento in base al proprio ritmo; gli studenti più in difficoltà avranno la possibilità di avanzare in maniera più lenta approfondendo alcuni aspetti mentre gli studenti eccellenti potranno arricchire le proprie conoscenze continuando a progredire nell'acquisizione di nuovi contenuti.

Anche tra i materiali dedicati allo studio del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) di Marsh (2000) troviamo un accenno all'impiego di questa metodologia nella gestione efficace della classe ad abilità miste.

Infine, il corso di laurea di formazione dei docenti di lingue delle scuo-

2 Per approfondimenti si veda http://is.muni.cz/th/105620/pedf_m/Diplomova_praca.pdf.

le secondarie di primo e secondo grado dell'Università Pompeu Fabra di Barcellona, in partnership con l'Università Oberta de Catalunya, prevede - nel modulo dedicato all'acquisizione delle lingue e alla metodologia di insegnamento - una sezione dedicata alla gestione delle classi ad abilità miste. Tra gli aspetti che caratterizzano la diversità tra gli studenti e sui quali si basa la riflessione glottodidattica, troviamo l'età, l'attitudine nei confronti della lingua e la motivazione. Il corso prevede, inoltre, un'analisi dei materiali didattici utilizzati nei corsi di lingua per verificare se vengono presi in considerazione tali fattori e come influenzino la differenziazione dei compiti tra gli alunni.

2 Tecniche e materiali proposti per lavorare nella CAD e nelle classi ad abilità miste

In linea generale, dunque, possiamo dire che, ad una prima ricognizione, l'attenzione generale degli studi internazionali da noi esaminati converge sul declinare i criteri (intelligenze, stili, attitudini, ecc.) che possono determinare le differenze da gestire in classe.

In questo contesto, diversi studi indicano le caratteristiche e i criteri che rendono diversi gli studenti trattandoli in modo specifico, mentre altri non si limitano alla indicazione dell'evidenza (le persone sono diverse, biologicamente e per vissuto personale) ma offrono delle possibili soluzioni operative per la situazione. Tra questi sicuramente quelli della scuola veneziana, come risulta evidente dalle parole di Caon (2008, p. XII) che riprendiamo ed ampliamo rispetto a quanto citato prima.

La Classe ad Abilità Differenziate, nella nostra prospettiva, è da intendersi non tanto come la realtà delle classi ma piuttosto come *un modo di osservare la realtà delle classi*.

Infatti, se il concetto di CAD corrispondesse semplicemente all'idea di una classe in cui confluiscono abilità differenziate, andremmo a costruire, di fatto, l'equivalenza tra CAD e una qualunque classe di una qualsiasi scuola, sostenendo una tautologica ovvietà.

Ma se consideriamo le classi non come una somma di persone differenti ma come un sistema dinamico che dipende dalla natura e dall'apporto di ogni persona che lo compone e che agisce in esso, la CAD si presenta come un sistema aperto nel quale il parametro della 'differenza', che si può registrare in più aspetti e su più livelli, è la chiave di lettura per la gestione efficace dell'apprendimento linguistico.

La constatazione dello stato di differenze, così, è immediatamente superata e rappresenta lo stimolo per alcune riflessioni metodologiche che vanno oltre la semplice elencazione dei fattori di differenza (organizzati in personali, socio-culturali e relazionali)

Scrivere infatti immediatamente di seguito Caon (2008, p. XII) «Valorizzare le differenze grazie ad una metodologia didattica variata, ad un'organizzazione flessibile della classe (gruppi di livello, gruppi eterogenei), ad una concezione cooperativa e basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti, quindi, diventa [il nostro] obiettivo».

La scuola veneziana di glottodidattica (Caon 2006, 2008), dunque, propone una metodologia didattica per la gestione efficace delle CAD basata su tre aspetti principali:

- a. «una varietà della didattica all'interno dell'aula» variando i contenuti, i materiali e la metodologia di lavoro sugli stessi;
- b. «un'organizzazione flessibile della classe» che rispetti la divisione in gruppi di alunni con lo stesso livello di apprendimento linguistico e quindi eterogenei e che presti attenzione tanto al recupero degli studenti con difficoltà quanto degli studenti eccellenti;
- c. «una concezione cooperativa e basata sull'aiuto reciproco tra gli studenti» che collaborando e cooperando nella realizzazione di un compito diventano co-responsabili del lavoro da portare a termine agendo, in questo caso, sulle dinamiche relazionali che si sviluppano all'interno della classe;
- d. l'utilizzo di schede di lavoro differenziate per stili di apprendimento e stratificate per complessità del compito (cfr. D'Annunzio, Della Puppa 2006) che permettano di agire contemporaneamente su diverse «zone di sviluppo prossimale», secondo la celebre espressione di Vigotskij.

Tale metodologia trova i suoi fondamenti nella visione umanistica della glottodidattica che pone le basi per un apprendimento significativo (Caon 2008; Rogers 1969; Novak 1998) caratterizzato dall'attenzione alle dinamiche relazionali presenti in classe, dall'unicità degli apprendenti, dalla cooperazione e dall'ascolto attivo.

Partendo dalle stesse basi umanistico-affettive della glottodidattica, Şalli-Çopur (2005), elabora un elenco di attività che possano migliorare la gestione degli studenti nelle classi ad abilità miste e che rispondano alle esigenze dei docenti di gestire gli interessi degli studenti, la differenziazione dei compiti e dei materiali, le tempistiche di realizzazione delle attività in aula, il diverso apprendimento degli alunni e la loro partecipazione in classe, come approfondito nel paragrafo precedente. Tra le soluzioni proposte si trovano:

- a. attività che coinvolgano tutti i sensi degli studenti, stili cognitivi e tipi di intelligenza e che favoriscano la motivazione variando il

- materiale proposto (ad esempio utilizzando molte immagini, gessi colorati con cui scrivere sulla lavagna, materiali autentici ecc.);
- b. attività extra da consegnare agli alunni che terminino prima degli altri compagni;
 - c. attività cooperative e di gruppo che coinvolgano l'intera classe somministrando agli studenti compiti differenziati in base agli interessi e livello di conoscenza della lingua;
 - d. attività con soluzioni aperte (come la scrittura di una lettera o della fine di un libro o di un racconto) che consentano agli studenti di esprimere la propria creatività;
 - e. compiti personalizzati e materiali riadattati in base agli interessi degli studenti;
 - f. giochi e drammatizzazioni;
 - g. materiale extra su cui lavorare singolarmente o in gruppo a seconda delle diverse tempistiche di realizzazione delle attività in classe;
 - h. portfolio individuale in cui ogni studente deve indicare le attività svolte, tra cui il materiale extra, quanto appreso fino a quel momento e gli obiettivi che si pone per il futuro;
 - i. accesso al centro multimediale in cui gli studenti, sotto la guida di un tutor, possano approfondire gli argomenti di loro interesse con video, libri, articoli ecc.

Lesáková presso Brno (2010) propone, invece, una serie di strategie didattiche da impiegare nella classe ad abilità miste rielaborando le proposte di Şalli-Çopur. Le proposte sono riassumibili nei seguenti punti:³

- a. attività che coinvolgano tutti i sensi degli studenti, tutti gli stili cognitivi e i tipi di intelligenza;
- b. attività extra da consegnare agli alunni che terminino prima degli altri compagni e compiti differenziati per studenti deboli o eccellenti;
- c. compiti personalizzati, tra cui attività individuali, a coppie, di gruppo o che coinvolgano l'intera classe;
- d. giochi e drammatizzazioni.

Anche Lorenzo Sesma (2002), nella sua indagine sulla differenziazione del compito all'interno della classe, riprende gli studi di Şalli-Çopur e propone una serie di espedienti didattici da impiegare in aula tra cui:

- a. personalizzazione delle attività;
- b. varietà del materiale utilizzato e degli esercizi proposti (come giochi, risposte aperte ecc.);
- c. attività che sviluppino tutte le abilità.

3 Materiale riadattato e rielaborato da Şalli-Çopur (2005) e da Budden (2007).

Villalba e Hernández (2008), nei loro studi sulla didattica della lingua seconda (L2) e la sua integrazione nel curriculum scolastico, propongono una serie di strategie che possono favorire la gestione di un gruppo misto, composto da studenti madrelingua e stranieri.

Tra le indicazioni fornite ne abbiamo individuate alcune che ci sembrano significative per la gestione delle classi ad abilità miste:

- a. preparare il materiale adattandolo ai diversi livelli della classe;
- b. scegliere gli obiettivi del curriculum scolastico sulla base del livello degli studenti e all'età;
- c. costruire attività che mirino a sviluppare tutte le abilità e per le quali gli studenti debbano impiegare diverse strategie;
- d. variare i materiali e le tecniche utilizzate per lavorare con gli stessi.

Favrot (2004) propone diverse modalità di differenziazione del compito all'interno dell'aula:

- a. *differenziazione parziale nella classe multilivello* che prevede la differenziazione del compito tra gli alunni che lavorano nello stesso giorno ad un unico tema. Le fasi di lavoro sono tre e comprendono: una fase di differenziazione di tutta la classe con un lavoro sullo stesso contenuto ma con attività differenziate in base ai livelli degli alunni, una fase di differenziazione del compito in gruppi di studenti raggruppati in base allo stesso livello, una fase di restituzione in plenaria di ogni gruppo all'intera classe;
- b. *differenziazione per ambiti* ovvero variando i contenuti, gli obiettivi, i supporti linguistici ed extralinguistici, i dispositivi multimediali impiegati ed i metodi. Tale differenziazione viene applicata a seconda del momento e del contesto;
- c. *differenziazione su parametri opposti* come la proposta in classe di attività scritte o orali (dove si predilige lo scritto per gli eccellenti e l'orale per gli studenti neoarrivati), utilizzo della lingua madre o della lingua straniera, compiti diversi per qualità o quantità degli esercizi proposti e che variano a seconda del livello degli studenti, produzione o ricezione.

Tra le tecniche che aiutano a differenziare il compito nelle classi miste, Favrot, infine, inserisce l'utilizzo del teatro e dello *storytelling*. Entrambe vengono scelte perché offrono diverse possibilità di variare le attività come la semplice descrizione di una storia, la drammatizzazione, la rielaborazione, il completamento, l'approfondimento lessicale ecc.

Nel 2010, Oliveira Pratas Valente, presso l'Università di Porto, ha condotto uno studio sull'insegnamento dell'inglese e del tedesco nelle classi ad abilità miste per migliorare ed implementare la partecipazione orale degli studenti con diversi ritmi di apprendimento. Per questo motivo sono

stati proposti compiti differenziati che, avendo scopi e tempistiche di realizzazione differenti, potessero diminuire il divario temporale che si creava in classe tra studenti eccellenti ed in difficoltà nella realizzazione di attività orali. Tra le attività proposte sono stati favoriti esercizi di gruppo o a coppie che privilegiassero un uso autentico e spontaneo della lingua.

3 Caratteristiche della CAD nella scuola veneziana

Pur nei limiti della estrema sintesi, ci sembra comunque opportuno approfondire gli aspetti che qualificano la CAD secondo la nostra impostazione.

Come abbiamo già accennato, i fattori che possono generare le differenze sono:

- a. fattori personali (articolati in personalità, diversi tipi di intelligenza, motivazione allo studio, stili cognitivi, stili di apprendimento, attitudine all'apprendimento linguistico);
- b. fattori socio-culturali (divisi in ambiente familiare, ambiente sociale);
- c. fattori relazionali (declinati in clima della classe e relazione docente-studenti).

Una volta elencati tali fattori, e considerate immediatamente le interazioni tra essi nella dimensione relazionale, l'attenzione della scuola veneziana si focalizza sull'approccio e la metodologia da utilizzare in classe.

L'impostazione, come abbiamo detto, è legata all'approccio umanistico e alla concezione di ispirazione socio costruttivista. Scrive a tal proposito Dolci (2006, p. 62)

L'apprendimento è una pratica sociale. Si impara e si costruisce conoscenza attraverso il dialogo e la comunicazione e in base alla qualità delle relazioni con gli altri, attraverso la cooperazione e la collaborazione nella esecuzione di compiti autentici, situati e motivanti. Se da un lato il costruttivismo punta particolarmente sull'aspetto sociale, dall'altro il paradigma costruttivista riconosce un valore fondamentale all'individuo, alle sue esigenze, ai suoi stili, strategie ed intelligenze, alle sue molteplici identità anche culturali.

Secondo questa impostazione, un concetto cardine è quello della già citata «zona di sviluppo prossimale» di Vigotskij (tra gli ispiratori del socio-costruttivismo) definibile come «la distanza fra il livello di sviluppo attuale del bambino determinato dal modo in cui affronta da solo un *problem solving* e il suo livello di sviluppo potenziale determinato da come il *problem solving* viene affrontato sotto la guida di un adulto o in collaborazione con compagni più capaci» (Vygotskij 1980 [1932], p. 127).

Come ricorda Rutka (2006, p. 173):

la ZSP è quindi un'area cognitiva all'interno della quale il soggetto, interagendo con altri, adulti o pari più esperti, è in grado di svolgere attività che non riuscirebbe a portare a compimento da solo, facendo proprie strategie che ancora non possiede e che vengono interiorizzate e successivamente apprese.

Il contesto sociale e le reti di relazioni che si sviluppano al suo interno, operano quindi come strumento di facilitazione per lo sviluppo delle capacità cognitive.

Ciò rimanda alle funzioni di *scaffolding* (sostegno) e di *tutoring* (tutorato) che possono essere svolte dall'adulto, ma anche dagli stessi allievi impegnati a supportare e sostenere reciprocamente l'apprendimento degli altri in attività didattiche organizzate per coppie o piccoli gruppi.

Proprio il ruolo del docente (aspetto che tratteremo in modo diffuso nel prossimo paragrafo) e quello del gruppo dei pari sono fondamentali nel «sistema dinamico e aperto» che la classe rappresenta.

Nella scuola veneziana, si identifica una metodologia didattica che non esclude momenti trasmissivi (di cui vedremo più puntualmente i limiti nel paragrafo successivo), ma che non è centrata esclusivamente o quasi su di tale modalità: è la cosiddetta metodologia a 'mediazione sociale' (cfr. Minello 2006) che, come scrive ancora Rutka (2006, p. 172), sposta «al centro del processo di apprendimento gli allievi, considerati risorse e origine dell'apprendimento, attivamente impegnati nella costruzione della loro conoscenza. L'interazione verticale docente-allievo (...) lascia spazio all'interazione orizzontale e multidirezionale studente-studente, recuperandone tutto il valore sociale, espressivo e cognitivo, quasi completamente trascurato negli approcci tradizionali».

Qual è dunque la specificità dei metodi a mediazione sociale (ovvero del *Cooperative Learning*, della didattica ludica e del tutoraggio tra pari)?

Essi, pur mantenendo delle specificità, mirano a potenziare contemporaneamente:

- a. competenze linguistico-comunicative;
- b. competenze sociali e relazionali;
- c. competenze culturali ed interculturali;
- d. competenze metacognitive e metaemotive.

Le strategie specifiche che sono state elaborate per la gestione della classe, se da un lato mirano - grazie alla mediazione sociale - ad attivare le risorse del gruppo come fonte primigenia di mutuo insegnamento/apprendimento, dall'altro identificano la loro specificità nella *differenziazione* e nella stratificazione del compito, nonché nella proposta di attività gestibili contemporaneamente da studenti con livelli di competenza diversa, che chiameremo qui 'attività multilivello'.

La differenziazione del compito «prevede la creazione di input diver-

sificati, sia linguisticamente che per quanto concerne la modalità di rappresentazione. In questo modo ogni studente può interiorizzare lessico, strutture, concetti e procedure diverse partendo dalla sua reale competenza comunicativa e attraverso la strategia che è più consona al suo stile» (Caon 2008, p. 67).

Gli aspetti che si possono differenziare sono: le metodologie e le tecniche glottodidattiche, i ritmi di gestione della lezione, l'input fornito dal docente.

La stratificazione del compito, invece, afferma ancora Caon (2008, p. 68), prevede l'uso di «tecniche e schede di valutazione formativa organizzate a 'strati' secondo un ordine che va dal più semplice al più complesso, in modo che ogni studente raggiunga il livello massimo cui può giungere nella sfida rappresentata dalla scheda [...]. Gli strati costruiti *ad hoc* dal docente possono corrispondere a diversi gradi di accessibilità ad un testo o ad un significato».

In un contesto multilingue, ad esempio, si potrà fornire un testo (con eventuali facilitazioni quali immagini, glossario ecc.) e delle schede con domande di comprensione di un testo graduate: le prime domande saranno più semplici e generali e aumenteranno progressivamente di difficoltà.

La scheda di comprensione del testo, così, sarà graduale e gli stranieri, a seconda delle loro caratteristiche (lingua d'origine, conoscenze e competenze maturate, tempo di permanenza in Italia), risponderanno solo alle prime domande, di comprensione globale, e poi eventualmente a qualche domanda specifica su informazioni più precise, mentre gli italiani dovrebbero rispondere a tutte le domande. Ogni studente quindi riuscirà a rispondere ad un numero di domande legato al suo livello di competenza, potendo anche ottenere un immediato feedback sulle sue competenze.

Domanda fondamentale per questo tipo di attività è la seguente: da cosa è determinata la complessità del compito? Diversi sono gli elementi che ci permettono di definirla. Essi, come ricorda Coonan (2002, p. 181) stanno in un rapporto di stretta interdipendenza e riguardano in parte l'input, in parte l'output e in buona misura anche lo studente con le sue competenze, la sua preparazione e le sue abilità.

Riportiamo qui sotto una tabella tratta da Coonan (2002, p. 182) che può aiutare nella valutazione della complessità di un compito:

Meno complesso	Più complesso
Contesto presente	Contesto ridotto/assente
Testo breve	Testo lungo
Argomento familiare	Argomento poco/non familiare
Argomento poco complesso	Argomento molto complesso
Sintassi facile	Sintassi complessa
Ampia ridondanza	Poca ridondanza
Struttura del testo chiaramente segnalata	Struttura del testo poco segnalata
Lessico di alta frequenza; specifico	Lessico di bassa frequenza; generale
Sufficiente tempo a disposizione per l'attività	Tempo insufficiente per svolgere l'attività
Sequenza temporale	Sequenza non-temporale
Teso descrittivo, regolativo, narrativo	Testo argomentativo, d'opinione, di spiegazione
Un solo parlante	Più parlanti
L'attività consta di una sola parte	L'attività consta di più parti
Orientato sulla fluency	Orientato sull'accuratezza
Densità: pochi fatti, eventi, personaggi	Densità: molti fatti, eventi, personaggi
Informazione esplicita	Informazione implicita

Come si può notare nella tabella, i fattori di complessità del compito sono vari e intersecabili: riconducibili al contesto, al testo, al compito e al numero dei parlanti.

Per questa ragione i criteri di differenziazione possono anche definire la modalità di interazione in classe che può essere di tipo collettivo, a coppie o in gruppo (strutturata in modo cooperativo o collaborativo) o individuale a seconda degli obiettivi individuati dal docente. Tali aspetti, a loro volta, sono facilitanti rispetto al compito stesso.

Le attività multilivello, infine, si basano su attività che sviluppano il pensiero 'divergente', cioè che non prevedono un'unica risposta corretta e che possano essere svolte a diversi livelli di competenza linguistica. Grazie a queste attività, i discenti possono confrontarsi e risolvere il problema attraverso un'ampia gamma di strategie che non necessariamente sono collegate alla conoscenza approfondita della lingua.⁴

4 Il ruolo del docente nella CAD

Se nel concetto di CAD la focalizzazione è sul 'modo di guardare la classe', ne consegue che una riflessione sul ruolo del docente è centrale per dare coerenza alla dimensione teorica con quella operativa.

⁵ Esemplicazioni in questo senso si possono trovare in Caon (2008)

In linea generale, è importante ricordare con Job e Tonzar (1994, p. 39) che «i vari modi di insegnamento e apprendimento coinvolgono forme di rappresentazione e operazioni mentali in parte diversi e la metodologia scelta può rendere più facile o più difficile l'acquisizione di una certa conoscenza o di una certa abilità».

Su questa base, dobbiamo quindi tener conto di come lo stile di insegnamento del docente incide a livello cognitivo e, aggiungiamo, a livello affettivo (motivazione), relazionale (modelli comportamentali), emotivo (condizioni di stress negativo o di eustress che influiscono dal punto di vista cognitivo) e culturale (aspettative e valorizzazione dei background culturali).

In questa sede, ricordiamo che i principali fattori che influenzano lo stile di insegnamento del docente sono:

- a. il suo stile d'apprendimento;
- b. le convinzioni che, nel corso della propria 'carriera' di studente e di docente ha sviluppato grazie alle esperienze, all'influenza implicita degli ambienti socio-culturali in cui ha studiato e ha insegnato e agli studi sull'apprendimento compiuti;
- c. il suo stile comunicativo;
- d. la percezione che ha del suo ruolo.

Anche il docente, quindi, nell'insegnare porta un suo stile e, in un'ottica sistemica nella quale il valore dell'interdipendenza e del gruppo viene messo al centro del processo, occorre dare molto rilievo a tale aspetto e invitare il docente ad una costante autovalutazione del proprio modo di insegnare, delle sue preferenze, delle sue dinamiche emotive e sulle ricadute che tali modalità e dinamiche hanno nella classe. Quest'ultima, secondo Mariani (2003), si connota quindi come un «quadro socio-culturale nei confronti del quale le persone sviluppano reazioni, più o meno efficaci e produttive, di adattamento ed evoluzione continui. In altre parole, gli 'stili' sono socialmente, culturalmente e istituzionalmente connotati».

Le condizioni di cui deve tener conto chi si trova a dover facilitare l'apprendimento sono legate al fatto che, da un lato, gli studenti hanno caratteristiche uniche, dovute a fattori innati e a storia personale che incidono sui processi e sui ritmi di apprendimento linguistico; dall'altro, il clima della classe è dettato dalla qualità delle azioni che avvengono. Così, qualsiasi scelta metodologica implica l'attivazione di determinati processi cognitivi ed emotivi e gli studenti e il docente condizionano, con le loro caratteristiche, il clima della classe e le dinamiche relazionali.

Per facilitare l'apprendimento occorre ricordare che:

- a. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore (in termini di stabilità e di permanenza in memoria) se riescono a *pensare in modo complesso*: quindi, ad esempio, non meccanicamente mnemonico

- e non solo con una modalità di interazione, ma utilizzando diversi canali espressivi in differenti situazioni;
- b. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se riescono a *connettere* le loro conoscenze precedenti con le nuove informazioni che emergono dalle attività o vengono proposte;
 - c. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se riescono a riconoscere quello che stanno studiando come utile o interessante per il loro futuro, sia esso legato al lavoro, alle relazioni interpersonali, ai sogni e ai progetti personali;
 - d. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se si trovano in un *ambiente* che al contempo è *rassicurante* e *sfidante*, per cui da un lato non vi sia paura di esporsi e di sbagliare (ma, anzi, l'errore sia valorizzato come risorsa per lo sviluppo dell'interlingua), dall'altro siano proposte attività in cui vi siano delle difficoltà tali che lo studente, impegnandosi, può superarle con le proprie risorse ma anche grazie all'aiuto dei compagni o del docente;
 - e. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se sono *interessati* ai *contenuti* e *motivati* significativamente (cioè in modo intrinseco) allo studio. Nella scuola spesso non v'è possibilità di coniugare gli interessi personali degli studenti o i loro bisogni formativi con le esigenze dell'Istituzione rispetto ai contenuti. A nostro avviso, uno sforzo dev'esser comunque fatto nel tentativo di far avvicinare scuola e vita, ma se i contenuti imprescindibili non incontrano uno spontaneo desiderio conoscitivo degli studenti, altri fattori che possono generare motivazione sono la *relazione significativa* (e quindi le attività cooperative, il tutorato tra pari), la *metodologia* utilizzata, i *materiali* proposti, il *compito* proposto che dev'essere, secondo Comoglio (Rutka 2006, p. 183), *sfidante*, *attraente* e *significativo*: «Sono tali gli argomenti presentanti in forma problematica, che sollevano curiosità, desiderio di conoscere o sfidano le proprie abilità cognitive, problemi con più soluzioni possibili [...]. Sono tali le attività che impegnano, quelle, cioè, che procurano un senso di soddisfazione interiore per il senso di autoefficacia che trasmettono quando vengono affrontate e risolte»;
 - f. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono messi nelle condizioni di *parlare* e di *interagire* frequentemente in compiti autentici, che li portino a sviluppare varie strategie comunicative;
 - g. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono *informati* delle caratteristiche, degli obiettivi dei compiti assegnati e delle competenze sociali che son loro richieste e se, nel contempo, vengono *formati* per potenziare tali competenze;
 - h. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono messi nella condizione di *sperimentare direttamente i vantaggi della cooperazione* nella soluzione di problemi complessi. Poiché la capacità

di cooperare efficacemente risulta essere un obiettivo più che una qualità su cui costruire, è fondamentale riuscire a far emergere dall'esperienza, quasi fosse un'evidenza incontestabile, i miglioramenti che il lavoro di gruppo porta al singolo;

- i. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono stimolati a *sviluppare capacità di controllo emotivo* poiché l'autostima e il senso di sé ha incidenza sulla qualità dell'apprendimento.
- j. gli studenti apprendono la lingua in modo migliore se vengono stimolati a *sviluppare capacità strategiche* diversificate e *capacità di controllo sulle strategie* che permettano loro di adattarsi in modo flessibile a differenti tipologie di compito. In una concezione socio-costruttivista dell'insegnamento/apprendimento linguistico (cfr. Dolci 2006), la dimensione metacognitiva assume un particolare rilievo perché grazie al suo potenziamento si può favorire nello studente l'autonomizzazione durante lo studio e la consapevolizzazione rispetto al proprio stile cognitivo, al proprio stile d'apprendimento, alle proprie attitudini. La didattica metacognitiva, infatti, «non interviene solo sugli aspetti di 'sapere' e di 'saper fare' ma anche su quelli più trascurati del 'saper essere' e del 'saper apprendere', attraverso lo sviluppo di consapevolezza per quello che si sta facendo, del perché lo si fa, di quando sia opportuno farlo e in quali condizioni» (Mariani, Pozzo 2002, p. 136).

Se, come afferma Cisotto (2005, p. 49) «uno degli obiettivi prioritari dell'istruzione è quello di portare ogni alunno a saper gestire in autonomia il proprio apprendimento, attraverso il controllo delle attività di comprensione, di soluzione dei problemi e l'adozione flessibile di strategie», risulta evidente che l'attenzione a questa dimensione e l'insegnamento di strategie (e di controllo delle stesse) diventa utile, ad esempio, per rendere più efficace l'auto-apprendimento e aumentare la fiducia nello studente rispetto alle proprie capacità e la consapevolezza dei propri punti di relativa debolezza da migliorare.

Il docente, così, in questo lavoro di consapevolizzazione e autonomizzazione progressiva deve così monitorare costantemente il feedback non solo sul piano degli apprendimenti ma anche dal punto di vista dello sviluppo della relazione attraverso colloqui, questionari specificamente orientati a tali dimensioni.

Emerge da questa riflessione un ruolo del docente come facilitatore dell'apprendimento linguistico che privilegia la mediazione sociale dell'apprendimento alla trasmissione frontale dei concetti (ricordiamo che la mediazione sociale non esclude momenti di lezione frontale e di lavoro individuale).

Il limite della concezione trasmissiva del sapere, come scrive Minello (2006b, p. 158), è che si fonda su tre ipotesi:

- a. che l'allievo sia un soggetto neutro dal punto di vista concettuale, secondo la metafora del *contenitore vuoto*, in cui è possibile immettere nuovi saperi;
- b. che esista una *comunicazione*, diciamo, *ottimale*, tra chi detiene il sapere e chi lo deve acquisire; la quale si verifica quando l'insegnante padroneggia la disciplina, espone le nozioni in modo chiaro e rigoroso, usa un linguaggio appropriato, affronta le difficoltà in modo graduale, fornisce esemplificazioni, ecc.; da parte sua l'allievo presta attenzione, si applica con regolarità nello studio, ecc.;
- c. che ogni soggetto sia in grado, autonomamente, di *strutturare un sapere complesso*, attraverso la somma di saperi parcellizzati, acquisiti indipendentemente l'uno dall'altro.

Se tale concezione ha il vantaggio di fornire numerose informazioni ad un numero elevato di persone in un tempo limitato, prevede che vi siano alcune condizioni preliminari per potersi realizzare efficacemente. Ovvero:

- a. che insegnante ed allievo abbiano *strutture mentali analoghe*, in modo che le informazioni date da chi parla siano comprese da chi ascolta;
- b. che l'allievo *possieda* già informazioni nell'ambito di ciò che viene insegnato;
- c. che l'alunno sia in grado autonomamente di *ristrutturare ed organizzare* un nuovo sapere.

Ora, siccome tali condizioni preliminari non si verificano nella complessità della classe, soprattutto in scenari sempre più complessi come quelli della classe multiculturale, è necessario che il docente si indirizzi, come abbiamo già detto, ad una didattica in cui il gruppo dei pari diventi una risorsa fondamentale per collaborare con il docente per poter favorire in tutti gli studenti dei miglioramenti in base alla loro Zona di Sviluppo Prossimale e in cui le attenzioni didattiche siano orientate contemporaneamente (seppur con ovvie prevalenze a seconda delle tipologie di attività presentate) alla dimensione linguistico-cognitiva, affettiva, culturale ed interculturale, socio-relazionale e metacognitiva.

Su questo orientamento rivolto all'intera dimensione personale e a quella relazionale, e sulla base dei presupposti che abbiamo citato prima, riprendiamo e rielaboriamo alcuni concetti da un nostro precedente lavoro (Caon 2011, al quale rimandiamo per gli eventuali approfondimenti) - semplicemente enunciandole - alcune indicazioni di tipo operativo:

- a. privilegiare, soprattutto in fase iniziale, un uso comunicativo della lingua seconda o straniera;
- b. con studenti di livello basso, integrare codice linguistico e codici non linguistici (ad esempio, quello visivo grazie ad immagini, disegni, film, grafici, mappe, ecc. o musicale);

- c. assicurarsi la comprensibilità dell'input o perlomeno di una parte di esso da parte di tutti gli studenti;
- d. favorire l'interazione tra studenti;
- e. utilizzare risorse di varia natura e tipologia;
- f. assegnare maggior tempo-parola agli studenti;
- g. favorire la socializzazione e le relazioni interpersonali positive con attività cooperative;
- h. esplicitare agganci interdisciplinari;
- i. integrare le attività con materiali multimediali ed ipermediali;
- j. prevedere, quando c'è un livello linguistico che consente la comprensione delle domande astratte, una didattica di tipo metacognitivo che miri a far riflettere sulle strategie adottate;
- k. chiedere feedback agli studenti e far emergere dai feedback le dinamiche positive scaturite dalla cooperazione;
- l. richiamare costantemente alle responsabilità dei singoli nei gruppi (oltre che nel lavoro individuale) e valorizzare i progressi compiuti dai singoli nel gruppo e dal gruppo intero;
- m. far sperimentare il piacere della sfida e del suo superamento attraverso il proprio impegno e la collaborazione degli altri per promuovere la capacità di assumersi responsabilità personali e favorire lo sviluppo dell'autostima e della disponibilità a collaborare;
- n. far pensare e proporre strategie differenti a quelle che si sono utilizzate per risolvere un compito per lo sviluppo del pensiero divergente.

L'insieme di queste strategie rappresenta il quadro che noi presentiamo per poter gestire efficacemente, nella nostra ottica e prospettiva, le classi ad abilità differenziate.

Va da sé che, essendo il processo di apprendimento determinato dall'intreccio imprevedibile di fattori che non possono essere fissati in maniera fissa ed esauriente, sarà solo la capacità del docente di creare un'originale sinergia tra tutte le forze che si sviluppano in aula, a determinare la reale efficacia del lavoro in classe.

Bibliografia

- Caon, F. (2008). *Educazione linguistica e differenziazione: Gestire eccellenza e difficoltà*. Torino: UTET Università.
- Caon, F. (a cura di) (2006). *Insegnare italiano nelle classi ad abilità differenziate*. Perugia: Guerra.
- Caon, F. (a cura di) (2010). *Facilitare l'apprendimento dell'italiano L2 e delle lingue straniere*. Torino: UTET Università.

- Dolci, R. (2006). «La partecipazione nella classe di lingua». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra, pp. 62-67.
- Hess, N. (2001). *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ireson, J.; Hallam, S. (2001). *Ability Grouping in Education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kelly, A.V. (1978). *Mixed Ability Grouping*. London: Harper & Row Publishers.
- Littlejohn, A.; Hicks, D. (2000). *Mixed Ability*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo Sesma, J.-M. (2002). «Atención a las diferencias individuales y utilización de recursos». En: Téllez López, G. (ed.), *Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General de Educación y Formación Profesional, Instituto Superior de Formación del profesorado, Secretaría General Técnica, pp. 29-39.
- Marsh, D.; Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Minello, R. (2006). «Dalla mediazione insegnante alla mediazione sociale in ambito L1, L2». In: Caon, F. (a cura di), *Insegnare italiano nelle Classi ad Abilità Differenziate*. Perugia: Guerra, pp. 158-171.
- Philippon, A. (1986). *Guide pour classes à plusieurs niveaux*. Cedex, Parigi: Hachette Education.
- Prodromou, L. (1992). *Mixed Ability Classes*. London: Macmillan.
- Prodromou, L. (1989). *The Mixed-ability Class and the Bad Language Learner*. *English Teaching Forum*, 27 (4), pp. 2-8.
- Prodromou, L. (2001). «Prospero's Books or Which English, Whose English?». *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica, Centro Virtual Cervantes*, 24, pp. 583-615.
- Puren, Ch. (2001). «Observation, conception et mise en œuvre de séquences de pédagogie différenciée». *Les Langues Modernes, dossier: la pédagogie différenciée*, 4, oct.-nov.-déc., pp. 10-20.
- Şalli-Çopur, D. (2005). «Coping with the Problems of Mixed Ability Classes». *The Internet TESL Journal*, 10 (8), August.
- Tice, J. (1997). *The Mixed Ability Class*. London: Richmond.
- Villalba, F.; Hernández, M. (2008). «La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículo». En: Ballano, I. (ed.), *I Jornada sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto, pp. 95-126.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sitografia

Teaching English. British Council. Language assistant <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant> (2014-12-08)

Teaching English. British Council. Teaching tips <http://www.teachingenglish.org.uk/language-assistant/teaching-tips/adapting-materials-mixed-ability-classes> (2015-24-04).

Teaching English. British Council. Teacher motivation <http://www.britishcouncil.org/languageassistant-tips-teacher-motivation.htm> (2015-24-04).

Teaching English. British Council. Teacher motivation <https://www.teachingenglish.org.uk/article/motivation-2-teacher> (2015-24-04).

TESL-EJ. Teaching English as a second or foreign language <http://www.tesl-ej.org/ej21/cf1.html> (2015-24-04)

The Internet TESL Journal For Teachers of English as a Second Language <http://iteslj.org/> (2015-24-04).

L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale

Aspetti psicolinguistici e glottodidattici

Egidio Freddi

Abstract One of the least examined aspects in literature is the development of the linguistic proficiency in internationally adopted individuals, who must learn the Italian language in our country. In this contribution we will analyze the specific linguistic and psycholinguistic conditions of these little learners during their Italian language acquisition. The language learning process in this children population exhibits extremely interesting phenomena and characteristics that pose questions about the premature mechanism of learning and solidification of the L2 and also about the erosion of the primary mother tongue.

Sommario 1 Il fenomeno dell'Adozione Internazionale: Un processo linguistico. – 2 Madrelingua Primaria, Secondaria, Lingua Straniera e Adottiva. – 3 Il fenomeno dell'attrito linguistico. – 4 Glottodidattica speciale e Adozione Internazionale. – 5 L'Insegnamento della LS nei bambini con adozione.

Keywords Internationally adopted individuals. Linguistic proficiency. Italian Language Acquisition.

1 Il fenomeno dell'Adozione Internazionale: Un processo linguistico

Nell'anno 2011 nel nostro paese più di 4000 bambini sono stati adottati da famiglie italiane, distribuite in modo uniforme da Nord a Sud. L'Italia si conferma, anche considerando il calo sensibile di adozioni degli ultimi dieci anni, come paese guida in questo ambito particolare, con una forte sinergia tra famiglie affidatarie, scuola, servizi di Neuropsichiatria infantile del territorio, enti accreditati dal Governo per le pratiche adottive e specialisti della riabilitazione. Si tratta di un percorso impegnativo e delicato che coinvolge molte realtà pubbliche e private e che mette a dura prova i futuri genitori adottivi. Una grossa mole di lavoro viene fatta da queste agenzie educative e sanitarie nelle fasi pre- e post-adottive, nella cura della crescita psico-sociale del minore con adozione, negli aspetti educativi e psicologici, seguendo con attenzione il suo cammino di integrazione. Tuttavia riteniamo che poca attenzione sia rivolta agli aspetti comunicativo-linguistici e psicoaffettivi dell'esperienza adottiva, tenendo

conto che questa si configura fundamentalmente come *processo linguistico*. Ogni tipo di evoluzione, crescita e integrazione personale e sociale infatti passa inevitabilmente per 'via linguistica': è attraverso il linguaggio, in questo caso una nuova *lingua-materna-seconda-straniera* che si creano gli appuntamenti critici per lo sviluppo del pensiero, dell'identità e della cultura di riferimento. Vygotskij (1956) specifica:

Lo sviluppo del pensiero è determinato dal linguaggio, cioè dagli strumenti linguistici del pensiero e dell'esperienza socio-culturale del bambino. Lo sviluppo del linguaggio interiore dipende essenzialmente da fattori esterni; lo sviluppo della logica nel bambino, come gli studi di Piaget hanno dimostrato, è una funzione diretta del suo linguaggio socializzato.

È quindi nell'incontro dialettico con il mondo che il bambino comincia a costruire la sua architettura linguistico-comunicativa, con l'obiettivo di diventare protagonista partecipe attivo, trovando un proprio ruolo specifico nel contesto di vita.

Un bambino nato in Italia viene 'esposto' alla lingua già nella fase uterina, dai suoni del corpo della madre alla percezione filtrata della voce materna e del gruppo familiare, ai rumori esterni che progressivamente costituiranno la *colonna sonora* del suo cammino di crescita. Il tutto avviene in modo naturale, spontaneo, quasi senza che lui se ne accorga, in una condizione psichica che passa dal pre-conscio al conscio in modo semplice ed efficace. Prevale il concetto di *rule of forgetting* di Krashen (1983): si acquisisce quasi senza rendersene conto. I tempi sono dilatati, non ci sono urgenze particolari: il vissuto del piccolo apprendente si sincronizza con il dato linguistico, sia sul piano relazionale-comunicativo, sia su quello affettivo. L'apprendimento della madre-lingua in questa situazione è ottimale: ci sono tutte le componenti per un'assimilazione completa e permanente. La condizione di un minore adottato che arriva nel nostro paese a 4/5 anni di età invece è estremamente particolare a causa di una precedente alfabetizzazione linguistica i cui contorni sono difficili da stabilire. È molto complesso infatti identificare pre-requisiti e livelli di competenza per varie ragioni:

- a. possiede una lingua materna o madrelingua che potremmo definire come *lingua materna primaria*;
- b. la valutazione del livello di conoscenza è complesso: come e in quale lingua 'testare'?
- c. ha sedimentato anche una lingua-cultura di riferimento in relazione al suo paese di origine;
- d. ha sperimentato, seppure in modo discontinuo, un legame di attaccamento con la madre o con altre figure di riferimento;

- e. ha sperimentato periodi di istituzionalizzazione nel periodo di origine, in attesa della chiamata adottiva;
- f. ha provato dolore fisico, mentale e senso di perdita e abbandono;
- g. manifesta atteggiamenti di ritiro e chiusura e poca fiducia nella figura adulta;
- h. presenta in ogni caso condizioni di svantaggio linguistico.

Per questi motivi gli apprendenti con adozione rappresentano una popolazione con esperienze linguistiche e affettive estremamente sfaccettate, la cui analisi ci è spesso preclusa a causa delle poche o nulle informazioni che ci pervengono dai paesi originari.

Inoltre a livello psicoaffettivo spesso scattano meccanismi che portano sia il bambino, sia i genitori ad *un'urgenza comunicativa* che genera ansia da prestazione, nella rapida ricerca di una *normalizzazione* nel nostro paese. Il minore a volte tende anche ad accettare in modo incondizionato e acquiescente ogni proposta in modo acritico, nella paura di tornare alla frustrante situazione pre-adottiva.

Come vedremo quindi tutti si aspettano da questi bambini un rapido adeguamento alla nuova situazione di vita, che in effetti avviene, ma non di rado con complicazioni e perturbazioni della sfera linguistica e comunicativa.

2 Madrelingua Primaria, Secondaria, Lingua Straniera e Adottiva

L'acquisizione o l'apprendimento di una nuova lingua rappresenta un evento culturale irripetibile per una persona che, oltre all'assimilazione del codice di segni e suoni, si confronta con un *nuovo mondo*, attraverso lo strumento principe della comunicazione: il *linguaggio*. Questa esperienza coinvolge lo studente su vari piani: motorio, neurologico, psicologico, linguistico e culturale, in un processo che arricchisce le conoscenze, sedimentando le nuove informazioni sul patrimonio comunicativo esistente. Pensiero e linguaggio sono due facce di una stessa medaglia: la crescita della nostra mente avviene per mezzo del linguaggio e viceversa. La *lingua* abilita quindi alla crescita del nostro cervello, abilitandolo a quelle facoltà 'superiori' che ci permettono di ipotizzare, pianificare, decidere, scegliere. Freddi (2010), chiarisce:

Madrelingua (in sigla L1). L'espressione sta a designare la lingua che il bambino impara per prima dalla madre o dagli altri familiari, giustamente denominata madrelingua. La sua assunzione ha il percorso naturale abbastanza noto e condensato nel 'Modello Semiotico-Transazionale B.A.B'. Questa lingua serve al bambino per soddisfare i suoi bisogni vitali.

Egli non si rende conto che sta parlando; sta semplicemente comunicando. Tutto è naturale, tutto è spontaneo; è tutto un meccanismo linguistico inconscio che lavora. Nel processo di assunzione della L1 si parla di *acquisizione* e non di 'apprendimento'.

Da un punto di vista della linguistica acquisizionale le condizioni di apprendimento di una lingua ne determinano il destino: la madrelingua è l'espressione del mondo familiare, la lingua straniera è frutto della scolizzazione, piuttosto che di interessi specifici, la lingua seconda è spesso il risultato di esperienze migratorie e così via.

Per questo definiamo giustamente *materno* un idioma che sgorga dalla madre o madre di cura e che si instaura nel gruppo familiare originario, nel quale esperienza di vita e linguaggio, ovviamente coincidono. Nel caso dei bambini con adozione è necessario riflettere con attenzione sul ruolo che la *lingua adottiva*, cioè *l'italiano* riveste per questi piccoli apprendenti:

- a. nella maggior parte dei casi i bambini in arrivo in Italia possiedono una lingua materna originaria, che possiamo definire una *lingua materna primaria*;
- b. nell'adozione sperimentano la lingua italiana che si configura come *lingua seconda*, ma che di fatto viene mutuata da una nuova figura materna, o nuova madre di cura, per cui in realtà questi bambini sperimentano una *lingua materna secondaria*;
- c. nel vissuto profondo di questi bambini la *lingua italiana* è a tutti gli effetti una *lingua straniera*, di cui ignorano completamente il repertorio sonoro, linguistico e comunicativo, ma che sarà di fondamentale importanza conoscere e padroneggiare per una loro inclusione e integrazione di successo.

Questi soggetti sperimentano quindi un'esperienza unica e irripetibile: la presenza di due figure materne che mutuano idiomi diversi. Anche se da un punto di vista superficiale le due esperienze sono simili, in realtà le condizioni linguistiche, mentali e psicologiche sono completamente diverse.

Vengono in contatto con due mondi *paralleli*, da un lato l'esperienza nella famiglia originaria, dall'altro il nuovo corso nella famiglia di arrivo. Il contatto avviene in periodi fecondi per l'apprendimento linguistico, è quindi corretto pensare che possa svilupparsi un bilinguismo consecutivo additivo, ma in realtà come vedremo, la situazione è più complessa.

La seconda madrelingua infatti in qualche modo si deposita sulla prima lingua, occupando uno spazio che nel tempo tenderà ad oscurare la L1.

La nuova *madre*, scelta 'senza ritorno' è il pilastro comunicativo della futura costruzione linguistica del bambino: da un lato deve fornire un contenitore affettivo-emotivo e relazionale per la crescita equilibrata, ma dall'altro deve trasferire, assieme al gruppo familiare, la nuova lingua che come si diceva è una LS, cioè *una lingua straniera a tutti gli effetti*.

Spesso si incontrano genitori adottivi che riportano la necessità da loro percepita e sentita di imparare alcune parole di *sopravvivenza* nella lingua originaria del bambino, per avere un repertorio minimo comunicativo nella fase delicatissima del primo contatto.

Tuttavia le condizioni di apprendimento di questa 'seconda madrelingua' sono completamente diverse da quella 'tipica':

- a. manca tutta la fase del concepimento: suoni del corpo della madre, rumori esterni, voci filtrate dal liquido amniotico;
- b. manca quel rapporto simbiotico madre-feto che determina un dialogo privilegiato nella diade, prima in-utero e poi dopo la nascita;
- c. mancano quelle esperienze sensoperceptive delle prime fasi dopo la nascita, un dialogo essenzialmente tattile, acustico, sonoro principalmente non-verbale caratteristiche delle prime fasi di vita;
- d. viene a mancare quel riconoscimento reciproco basato sull'attenzione congiunta dello sguardo, degli affetti che rende naturale e spontaneo il *legame di attaccamento*;
- e. il linguaggio viene mutuato in una fase utile sul piano cerebrale, siamo in piena zona ottimale per il *periodo critico* dell'assimilazione linguistica, ma con un pregresso linguistico e materno fortemente sedimentato nel bambino.

Ciò non significa ovviamente che l'apprendimento dell'italiano, mancando queste componenti venga inficiato, tuttavia il cammino acquisizionale di questi soggetti è difficoltoso e non semplice e lineare come potrebbe sembrare. La madre adottiva in modo cosciente e responsabile affronta l'esperienza di accoglienza di un nuovo figlio in famiglia, sapendo che si tratta di un bambino particolare, con esigenze specifiche e con esperienze pregresse, spesso dolorose e traumatizzanti.

Questo aspetto è fondamentale perché mette il minore sotto la lente di *bisogni speciali*, sia all'interno del nucleo familiare, sia nel mondo della scuola. Si tratta di apprendenti che presentano in ogni caso, come si diceva, *svantaggio linguistico e culturale* e varie fragilità *socio-comportamentali*.

In questo senso il compito di questi particolari genitori è gravoso, complesso, ma anche ricco di soddisfazioni, stimoli affettivi e relazionali.

Il rapporto unico ed esclusivo con la madre biologica nell'adozione si viene a perdere o a riconfigurare, emerge il senso del gruppo familiare che trasferisce la lingua, la cultura e la propria identità familiare al nuovo venuto. Il ruolo dei *fratelli* è cruciale perché con il loro aiuto il traghettonamento è agevolato e supportato.

Con il passare del tempo la lingua italiana diventa la *lingua adottiva* e di fatto la *lingua materna secondaria*, mentre la lingua originaria per vari motivi tende ad essere oscurata e apparentemente rimossa dalla mente del bambino che, per motivi di opportunità sociale e di contingenza, sovrappone il nuovo idioma a quello pre-esistente.

3 Il fenomeno dell'attrito linguistico

Questo meccanismo si inquadra nel fenomeno dell'*attrito linguistico* per il quale una lingua viene in qualche modo 'sostituita' o rimpiazzata da un'altra lingua dominante. Esistono opportunità comunicative prevalenti, economicamente più utili che spingono il minore adottato ad abbandonare rapidamente la L1 a favore della L2. Ci sono anche motivazioni psicologiche, spesso non manifeste, che spingono verso una rapida cessazione:

- a. una naturale tensione verso una rapida *normalizzazione linguistica*, sia da parte del bambino, sia da parte dei nuovi genitori: quanto più egli si 'italianizzerà' tanto più rapida sarà la sua integrazione;
- b. la lingua originaria non è conosciuta da parte dei genitori per cui perde di valore;
- c. il valore e il prestigio sociale della L1 è minore rispetto all' 'urgenza' di assimilare l'italiano;
- d. il richiamare l'idioma biologico può essere fonte di rinnovato disagio e dolore, per cui prevale un'implicita tutela del bambino e si tende ad emarginare la fonte di disagio;
- e. la mancanza di occasioni sociali e di parlanti la stessa lingua del bambino inducono a mettere da parte la L1.

Di fatto quindi la L1 viene 'scalzata' dalla L2 che prende il suo posto, ma l'operazione presenta diversi problemi, sia di natura linguistica, sia psicoaffettiva che spesso si manifestano in questa categoria di apprendenti. Infatti la rapida, ma parziale assimilazione della lingua italiana, a margine di un'altrettanta rapida perdita linguistica della L1 mette il bambino in una condizione di *limbo linguistico*: tende a 'dimenticare' la L1, ma non possiede ancora i meccanismi di processamento della L2. Di fatto in comprensione ha maggiori competenze, ma la produzione linguistica è ancora deficitaria e ciò determina ansia da prestazione, insicurezza, fragilità espositiva e difficoltà comunicative ai vari livelli. Una gran parte di questi soggetti presenta disturbi del linguaggio e della sfera comunicativa, spesso con carattere transitorio, ma che necessitano in diversi casi di supporto logopedico e/o psicologico clinico. Secondo alcuni studiosi è proprio questa rapida *language attrition* della lingua materna che può ingenerare problemi.

In questa specifica fase dell'età evolutiva, nella quale plasticità cerebrale, freschezza cognitiva, attenzione e memoria sono prontamente disponibili, l'apprendimento di una nuova lingua è un fatto positivo e preferibile, ma è necessario valutare la specifica condizione di ogni bambino con adozione per affrontare in modo efficace l'educazione linguistica e plurilingue di questi apprendenti.

4 Glottodidattica speciale e Adozione Internazionale

È nel dominio dell'*educazione linguistica* che nascono, con la scolarizzazione di questi soggetti, diversi problemi che investono lo studio delle lingue, sia dell'italiano, sia di eventuali lingue straniere. Balboni, (2011) chiarisce:

Il fine dell'educazione linguistica è lo sviluppo e il perfezionamento delle competenze mentali relative ai linguaggi, verbali e non, e all'uso socio-pragmatico-(inter)culturale di tali linguaggi, al fine di attivare la padronanza, cioè il complesso delle abilità, per (inter)agire in eventi comunicativi.

Come si diceva l'acquisizione della nostra lingua avviene in modo rapido (di norma alcuni mesi) così come contestualmente veloce è l'erosione della lingua materna. Il primo obiettivo di una comunicazione funzionale e strumentale è così rapidamente raggiunto. Non è così invece per l'uso sociale della lingua, per la comprensione del linguaggio figurato, dell'ironia e di tutti gli aspetti meta-pragmatici e meta-comunicativi. I tempi per l'assimilazione della trama 'fine' del linguaggio si allungano considerevolmente. Inoltre sul piano del riconoscimento, del controllo e della regolazione emozionale sono possibili difficoltà ai vari livelli.

La comprensione dei testi, la successione dei passi logici per la risoluzione dei problemi e le strategie interpersonali spesso risultano deficitarie e il risultato è un linguaggio *meccanico* e *schematico* che assicura una comunicazione 'soglia' ma che è lontano dal possesso e dal padroneggiamento della lingua. Risulta quindi carente tutta la componente *semantica* e *pragmatica* della lingua che necessita percorsi individualizzati e specifici.

Per questi motivi i bambini con adozione in gran parte risultano inclusi nei BES (Bisogni Educativi Speciali)¹ una categoria che lungi dall'essere etichettata sul piano valutativo, in realtà necessita di cure particolari e dedicate, sia sul piano relazionale, sia su quello squisitamente glottodidattico.

La condizione specifica è quella quindi di *svantaggio linguistico*, dovuta al rapido passaggio dalla L1 alla L2, senza avere il tempo necessario per 'riflettere' sul materiale acquisito, ma anche in condizione di *erosione* e *attrito linguistico* della madrelingua per opera dell'italiano.

In questa situazione lo svantaggio linguistico può diventare svantaggio sociale, il soggetto trova poche conferme intersoggettive e vive difficoltà comunicative che mettono in discussione la sua *sicurezza sociale*. Spesso si assiste a periodi di relativo 'mutismo comunicativo' in attesa di una maggiore solidità espressivo-comunicativa, con fenomeni di chiusura in sé e volontaria emarginazione dal gruppo dei pari.

1 Sui BES in generale, si rimanda al capitolo 8 *Lingue straniere e bisogni educativi speciali* di questo volume a cura dei colleghi Daloiso e Melero.

Una glottodidattica speciale è in grado di colmare la distanza momentanea fra le due lingue: quella di partenza e quella di arrivo, agevolando e facilitando il traghetamento verso un'identità linguistico-comunicativa adeguata alla persona apprendente. Si tratta di progettare percorsi inclusivi ed espressivi che possano mettere la persona nelle condizioni di assimilare in modo stabile la lingua italiana, la sua futura lingua identitaria e culturale.

A questo proposito Dalouis (2012) specifica:

La *glottodidattica speciale* è una branca della glottodidattica generale che studia il processo di educazione linguistica in persone che per via di condizione di salute particolari manifestano bisogni glottodidattici speciali. Essa si pone il duplice obiettivo di conoscere le peculiarità del processo di educazione linguistica in situazione di bisogno speciale per poter intervenire sul processo e fornire a tali bisogni risposte metodologiche scientificamente fondate.

5 L'Insegnamento della LS nei bambini con adozione

Le richieste di una veloce normalizzazione linguistica e sociale diventano pressanti nei confronti del bambino con adozione che oltre alla lingua italiana, che all'inizio per lui si configurava come LS e che ora progressivamente diventa L2, deve confrontarsi con l'offerta formativa della scuola nella quale è stato inserito e che prevede la presenza della lingua straniera curricolare.

È quasi impossibile che questa coincida con la sua lingua originaria, per cui egli si trova di fronte ad un idioma straniero, ma che a differenza dell'italiano, parlato tutto intorno a lui in famiglia a scuola e nella comunità, è completamente estraneo.

Si diceva precedentemente che questi piccoli apprendenti vanno comunque inquadrati come soggetti con bisogni speciali perché presentano svantaggio linguistico, culturale e sociale per motivazioni che dipendono dal loro status specifico ed unico di bambini con adozione internazionale. È necessario che i docenti di educazione linguistica riflettano su come affrontare nel complesso la crescita linguistica di questi studenti, che hanno il difficile compito di acquisire la lingua italiana, prima lingua straniera a tutti gli effetti e lingua della loro futura esistenza e una seconda lingua straniera che inevitabilmente riaccende vissuti profondi che vanno ben aldilà della sola competenza linguistica, ma che investono ancora una volta aspetti identitari e di riconoscimento emotivo. È inoltre fondamentale che il docente di italiano e quelli di lingua straniera operino in modo virtuoso per fare in modo che la lingua italiana diventi uno strumento efficace anche per lo studio della o delle lingue straniere previste nel curriculum

del ragazzo, tenendo conto del brevissimo *tempo acquisizionale* di cui ha potuto usufruire dal momento dell'adozione in poi, contrariamente ai compagni che hanno potuto godere di tutti gli appuntamenti che la scuola ha loro offerto. L'uso delle nuove tecnologie, a questo proposito offre risorse notevoli per un approccio 'creativo'. In un denso saggio sul tema Melero (2012) specifica:

Da un lato, conoscere ed individuare le cause e le conseguenze delle barriere glottodidattiche degli studenti con bisogni speciali permette al docente di intervenire in modo efficace per abbattere / aggirare / evitare queste barriere; dall'altro, le nuove tecnologie -impiegate come mezzi *integratori*- facilitano questo compito, permettendo al docente -anche con scarse conoscenze informatiche- di creare materiale didattico accessibile ai bisogni speciali e valido (forse anche più valido di materiali tradizionali) per il resto del gruppo classe.

Va sottolineato ancora una volta che questi soggetti non sono bambini stranieri immigrati che arrivano nel nostro paese con una visione linguistica, culturale e sociale precisa: quella della famiglia di origine. Nel caso delle adozioni internazionali tutto il bagaglio psicolinguistico e culturale dell'appartenenza viene eroso o inibito a seguito delle condizioni precarie nel periodo pre-adozione, spesso trascorso in istituto. Il ruolo della scuola diventa cruciale per queste persone che trovano un ambiente interpersonale e di socializzazione ricco e variegato ma vanno guidati nel potenziamento delle abilità sociali, comunicative, attraverso un'offerta glottodidattica *creativa*, tendente ad aggirare i punti di difficoltà dell'apprendimento linguistico, mediante attività mirate sia in L1, L2 e LS, a seconda delle situazioni.

La scuola rappresenta, dopo la nuova famiglia, il terreno di confronto di crescita e strutturazione dell'identità sociale e culturale dello studente, dove troverà conferme ma anche momenti di crisi e di destabilizzazione inevitabili, che vanno gestiti con la collaborazione della famiglia e dei Servizi che operano sul territorio in contatto con gli Enti Accreditati che si occupano di seguire i bambini anche nel periodo post-adozione.

La componente linguistica in questi apprendenti è prioritaria perché è la porta di accesso alla nuova configurazione identitaria, che partendo dalla lingua italiana, *neolingua materna* si aprirà a una o più lingua straniere, offrendo la possibilità al bambino adottato, una volta adulto, di riscoprire, magari riapprendere o ritrovare la 'lingua perduta'.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2011). *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*. Perugia: Guerra.
- Daloiso, M. (a cura di) (2012). «GLOBES: Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali» [online]. *EL.LE*, 1 (3), num. monogr. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3>.
- Freddi, G. (2010). *Lingue: Strumenti di Humanitas*. Brescia: Educatt.
- Krashen, S.D.; Terrell, D. (1983). *The Natural Approach: Language*
- Melero, C. (2012). «GLOBES: Glottodidattica per i Bisogni Educativi Speciali» [online]. *EL.LE*, 1 (3), num. monogr. Disponibile all'indirizzo <http://edizionicafoscari.unive.it/riv/exp/46/26/ELLE/3>.
- Vygotskij, L.S. (1966). *Pensiero e Linguaggio*. Firenze: Giunt.

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

Una figura da ri-definire Il mediatore linguistico e culturale

Valeria Tonioli
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract In this article, we would like to present a general state of the art of the research that has been conducted in the last few years in the field of interlinguistic and intercultural mediation. We will then specify the contribution that language education could bring to the concept of cultural and linguistic mediation and the training of intercultural mediators. Mediation has been employed in different areas (administrative and juridical, health care and social assistance, schools and educations etc.) and it is defined by Luatti (2011) as «a particular type of intervention that takes place in social and local contexts, characterized by the presence of migrant populations where people who do not share the same language and culture come into contact and communicate». Due to the big heterogeneity of this topic, widely studied in different scientific research fields (such as sociology, anthropology, linguistics and pedagogy), and due to the language education nature of this article, we will select researches and investigations about mediation that, according to us, could be useful to complement our studies in language education and intercultural communication.

Sommario 1 La mediazione interlinguistica ed interculturale. – 2 Il concetto di mediazione: definizioni e problematicità. – 3 Mediatori interlinguistici ed interculturali. – 4 Ruoli, ambiti di intervento e competenze dei mediatori: un'indagine in corso. – 5 Conclusioni.

Keywords Interlinguistic Intercultural mediation.

1 La mediazione interlinguistica ed interculturale

La mediazione nasce in Italia tra gli anni Ottanta e Novanta in seguito all'aumento della popolazione straniera sul territorio e alla conseguente necessità di fornire supporto linguistico e di favorire la comprensione di alcuni aspetti culturali del nostro paese (Favaro 2004, p. 10) innanzitutto presso servizi pubblici socio-sanitari.

L'aumento dei flussi migratori ha portato così alla ricerca di soluzioni efficaci che facilitassero la comunicazione tra individui di diverse lingue e culture.

Con l'obiettivo di «risolvere problemi, proporre soluzioni, governare fenomeni, valorizzare le risorse della società multi-etnica e multiculturale» (Casadei, Franceschetti 2009), la mediazione interviene quando «disuguaglianze e discriminazioni creano condizioni di conflitto, potenziali o effettive» (Baraldi 2003 in Santagati 2004, p. 69).

SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-11

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

165

Tale strumento ha subito nel corso degli anni numerosi cambiamenti in base al variare dei flussi migratori e dei percorsi normativi regionali e nazionali rivolti a definire il ruolo, le funzioni e gli ambiti di intervento dei mediatori linguistici e culturali (Luatti 2011; Melandri 2009; Favaro 2004; Castiglioni 1997).

2 Il concetto di mediazione: definizioni e problematicità

A livello nazionale ed internazionale il panorama si presenta estremamente eterogeneo; non esiste ad oggi, infatti, una definizione chiara ed univoca del concetto di *mediazione*.

In Europa gli interventi di mediazione vengono realizzati in ambiti differenti a seconda delle diverse funzioni svolte dal mediatore che possono essere più relazionate alla sfera culturale e socio culturale (come attività di mediazione di comunità o abitativa) o afferire all'ambito della traduzione ed interpretazione linguistica con attività di facilitazione linguistica.

A livello nazionale si presenta la stessa eterogeneità tanto nei compiti svolti dai mediatori quanto nella terminologia utilizzata per riferirsi ai diversi ambiti di intervento di cui si occupa la mediazione.

Con il termine *mediazione linguistica* ci si riferisce principalmente ad attività relazionate all'ambito della traduzione ed interpretazione linguistica mentre con la definizione *mediazione culturale o interculturale* ci si rivolge ad un tipo di attività che si occupa di mediare tra culture differenti con attenzione socio-antropologica.

Tale differenziazione ha portato allo sviluppo di due rami di studio, uno a livello linguistico ed interlinguistico, ed uno a livello culturale ed interculturale che hanno caratterizzato gli studi sulla mediazione negli ultimi anni.

I primi si sono occupati di mediazione come attività di interpretazione di trattativa, di liaison e di comunità (tra i tanti, Brunette et. al 2003; Russ e Mack 2005; Wadensjö 1998; Wadensjö et al. 2007), gli altri hanno approfondito questioni di natura socio-antropologica ed interculturale (tra i tanti Belpiede 2002; Castiglioni 1997; Ceccatelli-Gurrieri 2003; Favaro, Fumagalli 2004; Johnson, Nigris 2000; Luatti 2006, 2007).

Luatti propone, invece, l'utilizzo dell'espressione *mediazione interlinguistica e interculturale* in quanto include entrambi gli aspetti che caratterizzano un intervento di mediazione, tanto la traduzione linguistica quanto la comunicazione interculturale.

L'espressione *interlinguistica ed interculturale* (MIEI) è stata adottata anche da Gavioli e Baraldi (2009, p. 41) in quanto rappresentativa della funzione che svolge la mediazione, ovvero esplicitare e facilitare la comprensione di aspetti linguistici ed interculturali all'interno di una interazione tra parlanti di lingue diverse.

Riteniamo che il contributo di Wadensjö (1998), prima, e in seguito di

Gavioli (2009), che fonda l'indagine sulla mediazione dialogica ed interazionista, rappresentino un'interessante prospettiva di studio ed analisi degli incontri mediati tra mediatori, operatori ed utenti stranieri, tanto a livello interculturale quanto a livello interlinguistico. La mediazione secondo tale prospettiva, infatti, prevede un'analisi della comunicazione tra i partecipanti all'interno di un evento comunicativo i quali negoziano e costruiscono insieme i significati del discorso.

Questa forma di mediazione «rende probabile un'interazione che è altamente improbabile per quel che riguarda la comprensione linguistica e l'accettazione culturale» (Baraldi in Gavioli 2009, p. 44). Considerando l'interazione come una forma di comunicazione (Baraldi 2009), riteniamo che sia fondamentale considerare il ruolo della mediazione in questo senso al fine di promuovere la partecipazione alla comunicazione da parte di tutti gli interlocutori consentendo l'espressione di una diversità linguistica ed allo stesso tempo culturale ed aprendo lo spazio per un tipo di comunicazione interculturale.

All'interno della nostra ricerca, che parte dall'ambito glottodidattico per affrontare problemi di comunicazione tra lingue e culture differenti, adottiamo la soluzione proposta da Luatti e da Gavioli poiché ci pare una sintesi efficace dell'attività di interpretazione linguistica ed interculturale che debba svolgere il mediatore.

La definizione proposta, infatti, ci pare la più coerente ed interessante dal punto di vista della nostra ricerca poiché supera l'orientamento odierno che predilige l'utilizzo del termine *interculturale* abbandonando tuttavia ogni riferimento «all'attività linguistica, importante non solo perché le 'lingue' sono centrali nell'attività di mediazione, ma perché è anche nell'interazione linguistica (verbale e non verbale) che si costruiscono 'ponti', si favoriscono la comprensione e la relazione tra le parti, in definitiva si contribuisce alla costruzione di un dialogo interculturale» (Luatti 2011, p. 102).

Per ragioni di economicità, non ci soffermeremo ulteriormente nel presente contributo sulla questione ancora aperta che ruota attorno alla mediazione, ma passeremo ad analizzare brevemente gli ambiti di intervento, ruoli e formazione dei «professionisti della comunicazione mediata» (Luatti 2011), *i mediatori interlinguistici ed interculturali*.

3 Mediatori interlinguistici ed interculturali

La stessa eterogeneità che ruota attorno alla definizione del concetto di *mediazione* si riscontra anche per quanto riguarda la figura del mediatore a cui vengono affiancati diversi appellativi, come *interculturale*, *culturale* o *linguistico-culturale*, a seconda del tipo di attività svolta.

L'Isfol riporta nella sua ricerca un elenco di appellativi adottati dalle

normative per riferirsi ai mediatori come «interprete sociale, facilitatore della comunicazione, mediatore di madre lingua, mediatore linguistico, tecnico della mediazione linguistica per immigrati, mediatore linguistico culturale, mediatore interculturale, mediatore culturale, mediatore sociale, mediatore interculturale». I termini cambiano a seconda del tipo di attività prevalente che sono chiamati a svolgere, da un ruolo di interpreti o traduttori ad azioni di mediazione culturale.

Alcune norme nel corso degli anni hanno tentato di definire ruoli, competenze, ambiti di intervento e percorsi formativi dei mediatori (Melandri 2009) fornendo autonomia alle regioni in merito all'organizzazione della formazione degli operatori.

A livello nazionale la figura professionale del mediatore appare per la prima volta nella circolare ministeriale 205 del 26 Luglio 1990, *Scuola dell'obbligo e alunni stranieri*, in cui si fa riferimento ad «esperti di madre lingua per attuare le iniziative per la valorizzazione della lingua e cultura d'origine». Sempre in ambito scolastico il *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione* del 25 Luglio 1998 nomina la figura del *mediatore culturale* qualificato, ai fini dell'inserimento di alunni stranieri nelle scuole.

A livello orientativo ed amministrativo, invece, emerge la figura del *mediatore interculturale* funzionale ad agevolare i rapporti tra singole amministrazioni e stranieri presenti sul territorio.

Nuovamente a livello scolastico, con la *Circolare Ministeriale* del 1° Marzo 2006, si ritorna a parlare di mediatori definiti, in questo caso, *linguistici e culturali*. La Circolare specifica, inoltre, alcuni compiti dei mediatori come l'accoglienza e il tutoraggio degli alunni stranieri, la traduzione e l'interpretazione e la mediazione con gli insegnanti all'interno delle scuole. La figura del mediatore *linguistico e culturale* nella scuola dell'obbligo si ritroverà anche nella proposta di l. n. 1355 del 20 giugno 2008 depositata alla Camera dei Deputati. Il testo specifica l'attività del mediatore in quanto facilitatore del percorso di apprendimento linguistico degli alunni stranieri e della loro socializzazione all'interno della scuola.

Con la l. n. 7/2006, *Norme in ambito sanitario*, emerge a livello normativo la figura del *mediatore culturale* anche in ambito socio - sanitario e viene definito come un professionista che opera con le comunità di immigrati presenti sul territorio.

Infine, il 29 Ottobre del 2009 si giunge ad un tentativo di uniformazione della figura professionale del mediatore da parte del Cnel (Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro) che elabora il documento *Mediazione e mediatori interculturali: indicazioni operative*. Nel testo viene definita la figura del *mediatore interculturale* considerato come «un agente attivo nel processo di integrazione sociale e opera per facilitare la comunicazione, il dialogo e la comprensione reciproca tra soggetti con culture, lingue e religioni differenti». L'elaborato, inoltre, delinea ruoli, funzioni ed ambiti di intervento dei mediatori includendo le linee guida per la formazione in Italia.

Tra le tante definizioni apportate alla figura professionale in oggetto, riteniamo che quella più in linea con i nostri studi sulla comunicazione interculturale, sia rappresentata dal contributo di Baraldi (2009) che definisce il mediatore come «una terza parte nell'interazione tra altri partecipanti che parlano lingue diverse ed evidenziano identità culturali diverse». Per quanto riguarda invece l'appellativo con cui si fa riferimento ai mediatori riteniamo che quella che meglio indentifichi l'attività svolta sia riportata da Luatti (2011) che li identifica come *mediatori interlinguistici ed interculturali*. Tali definizioni saranno adottate nei nostri studi sulla mediazione.

Per meglio definire le attività ed i compiti svolti dai mediatori, affronteremo nel paragrafo successivo le questioni ancora aperte relative alla formazione, ambiti di intervento e competenze dei «professionisti della comunicazione mediata» (Luatti 2011).

4 Ruoli, ambiti di intervento e competenze dei mediatori: un'indagine in corso

Il 3 Giugno 2010 l'Onorevole Delia Murer presentò la proposta di legge *Disciplina della professione di mediatore interculturale* con il fine di disciplinare a livello normativo la figura professionale del mediatore definendone ruoli, funzioni e contenuti dei corsi di formazione.

Tanto il disegno di legge Murer quanto il documento del Cnel identificano le diverse aree di intervento dei mediatori ed i diversi settori in cui i mediatori operano possono variare da regione a regione all'Interno dell'Italia o da nazione a nazione a livello internazionale. A seconda delle esigenze locali, infatti, gli operatori intervengono in diversi ambiti. In alcune zone sono impiegati nella prima accoglienza di cittadini stranieri (es. Italia, Spagna) mentre in altri territori sono presenti soprattutto a livello scolastico ed educativo (per es. Canada, Inghilterra, Francia). Tale disparità tra le diverse aree di intervento fa emergere la grande differenziazione di professionalità che ruota attorno alla figura del mediatore.

In ognuno degli ambiti sopraccitati i mediatori posso operare a diversi livelli di intervento (Johnson e Nigris 1996; Favaro 2004):

- a. Un livello informativo e orientativo;
- b. Un livello linguistico e comunicativo;
- c. Un livello culturale e interculturale;
- d. Un livello psico - sociale e relazionale.

A livello informativo e psico - sociale il mediatore è chiamato a fornire informazioni ai cittadini stranieri riguardanti l'organizzazione del territorio ed i suoi servizi, a collaborare, affiancando operatori italiani, nell'organiz-

zazione di percorsi e progetti di integrazione o partecipando ad attività di formazione.

A livello linguistico/comunicativo e culturale/interculturale, che più interessano i nostri studi, è chiamato a svolgere attività di traduzione ed interpretazione linguistica e culturale e metalinguistiche, integrando, ad esempio, l'esplicitazione del linguaggio non verbale ed extralinguistico (Baraldi 2003; Balboni 2007; Balboni, Caon 2015).

In ognuno dei diversi livelli i compiti dei mediatori sono molteplici e la definizione di Luatti (2011) della mediazione come «professionalità a mosaico» identifica la diversità insita nella professione in oggetto.

Tali differenze sono presenti anche per quanto riguarda la formazione dei mediatori. A livello nazionale, nei documenti elencati nel paragrafo precedente, vengono definite alcune linee guida per la preparazione di percorsi formativi, tra cui il contenuto dei programmi, e l'identificazione dei requisiti che debba possedere un mediatore. Viene concessa, però, autonomia alle regioni per quanto riguarda l'organizzazione dei corsi riaffermando così la grande eterogeneità della mediazione a livello nazionale.

Tali presupposti ci hanno portato a collaborare nella realizzazione di un'indagine con il Laboratorio di Comunicazione Interculturale e Didattica dell'Università Ca' Foscari di Venezia (Labcom). Lo studio aveva come obiettivo l'individuazione a livello nazionale delle diverse caratteristiche relative alla figura professionale dei mediatori e l'elaborazione di un modello di certificazione delle competenze del mediatore.

La ricerca, in corso di pubblicazione, è stata condotta in tutte le regioni italiane e nelle province autonome di Trento e Bolzano. In particolare, sono stati ricercati i compiti che sono chiamati a svolgere i mediatori, il settore di intervento, i requisiti necessari per svolgere la professione e le caratteristiche della formazione, dai programmi di studio al numero di ore previste e ai destinatari dei corsi stessi. I risultati dell'indagine mostrano quanto il panorama italiano che ruota attorno alla figura del mediatore sia estremamente diversificato e come la professionalità degli operatori ed i settori di intervento cambino a seconda del territorio.

Per quanto riguarda i requisiti richiesti ai mediatori solo quattro regioni indicano nei propri programmi la conoscenza ottima della lingua italiana e non tutte richiedono l'esperienza previa in servizi di mediazione.

Tale disomogeneità caratterizza anche i percorsi formativi che si differenziano tra loro nel numero di ore, con un minimo di 300 in Emilia Romagna ad un massimo di 800 nella Provincia Autonoma di Bolzano. I programmi, infatti, si dividono in parti teoriche ed operative ed includono percorsi di orientamento sul territorio, conoscenza dei servizi, basi di antropologia, mediazione culturale e sociologia e, in alcuni casi, supporto linguistico senza specificare se si tratti di microlingua o lingua della comunicazione. Nei programmi dei corsi, infine, sono quasi del tutto assenti tematiche relazionate alla comunicazione interculturale.

5 Conclusioni

Sulla base dei dati raccolti e dalla nostra indagine emerge tuttora la necessità a livello nazionale di ridefinire ruoli, funzioni e formazione dei mediatori nei diversi ambiti in cui sono chiamati ad operare. Considerando le diverse specificità di cui debbano occuparsi riteniamo, inoltre, che sia necessario uniformare a livello italiano la formazione specifica ridisegnando i percorsi formativi dei mediatori includendo:

- a. Corsi di lingua non solo di prima comunicazione ma anche di microlingua scientifica;
- b. Corsi di comunicazione interculturale.

Per quanto riguarda il primo aspetto riteniamo, infatti, che le competenze linguistiche debbano essere oggetto di attenzione specifica per comprendere i diversi linguaggi settoriali e per saperli adattare all'interlocutore a seconda delle situazioni comunicative. Pensiamo, ad esempio, ad un incontro medico-paziente in cui il mediatore è chiamato a passare dalla microlingua medica alla lingua della comunicazione con una competenza buona in entrambe le lingue impiegate, tanto in ricezione quanto in produzione. Come vengono esplicitati, in questo caso, i tecnicismi? Come si svolge la mediazione se viene utilizzata una terza lingua franca rispetto ai partecipanti dell'incontro? Cosa avviene poi quando il passaggio dalla microlingua alla lingua medica è determinato anche dal significato culturale attribuito ai termini utilizzati?

Queste riflessioni ci portano anche a considerare necessaria all'interno dei corsi di formazione aspetti legati alla comunicazione interculturale e, in particolare, a linguaggio non verbale ed alla esplicitazione degli impliciti culturali.

L'interesse per l'aspetto non verbale della comunicazione interculturale trova fondamento scientifico in ambito glottodidattico (cfr. Balboni 1999, 2007; Caon 2010; Mucchi Faina 2006) e, all'interno di una glottodidattica di riferimento di impostazione comunicativa, pensiamo che possa essere importante fornire ai mediatori «strumenti d'analisi utili a comprendere anche l'aspetto connotativo (specifico della comunicazione non verbale) oltre che denotativo (specifico della comunicazione verbale) del messaggio» (Caon 2010, p. 33). Tali strumenti sono fondamentali per sviluppare la competenza comunicativa.

La nostra indagine mostra, di fatto, che gli studi sulla mediazione a livello nazionale ed internazionale sulla competenza comunicativa interculturale dei mediatori non sono ancora stati approfonditi in modo sistematico. Non sono stati eseguiti studi, in particolare, che abbiano analizzato quanto accadesse alla comunicazione non verbale all'interno degli eventi mediati o come avvenisse l'esplicitazione degli impliciti culturali durante una mediazione. Abbiamo riscontrato che nei corsi di didattica delle lin-

gue ai mediatori e nell'insegnamento delle tecniche di mediazione si pone poca attenzione allo sviluppo della competenza extralinguistica e, più in generale, della competenza comunicativa interculturale.

Riteniamo che la specificità delle ricerche condotte a Ca' Foscari sulla comunicazione interculturale (Balboni 2007) e l'elaborazione di un modello di osservazione della comunicazione e delle abilità interculturali (Balboni, Caon 2015), possono apportare un significativo contributo per la riflessioni in questo ambito.

Le abilità e le competenze comunicative interculturali del mediatore (sospensione del giudizio, empatia ecc.) all'interno di un modello di comunicazione interculturale, in particolare, possono rappresentare un aspetto innovativo e a nostro avviso, molto utile se non necessario nella mediazione tra persone con diversa nazionalità e comportamenti sociali.

Bibliografia

- Aballouche, S. (2002). «La mediación intercultural». *Anuario de Psicología*, 33 (4).
- Arumí, M.; Bestué, C.; García, B.S.; Gil-Bardají, A.; Minett, J.; Onos, L.; Ruiz de Infante, B.; Ugarte, X; Vargas Urpi, M. (2011). *Comunicar en la diversitat: Intèrprets, traductors i mediadors als serveis públics*. Barcelona: Linguamón-Casa de les llengües.
- Balboni, P.E. (1999). *Parole comuni, culture diverse: Guida alla comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E. (2000). *Le microlingue scientifico-professionali: natura e insegnamento*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2007). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Balboni, P.E., (2008). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET.
- Balboni, P.E. (2009). *La mediazione linguistica e culturale un approccio filosofico*. In: Serragiotto, G., *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*. Venezia: La Toletta Edizioni.
- Balboni, P.E; Caon, F. (2015). *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Baraldi, C. (2003). *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci.
- Baraldi, C. (2006). «Comunicazione interculturale e analisi sociologica: come e perché». *Studi di sociologia*, 2, pp. 241-265.
- Baraldi, C. (2007). *Dialogare in classe: La relazione tra insegnanti e studenti*. Roma: Donzelli.
- Baraldi, C.; Gavioli, G. (2008). *La mediazione interlinguistica come dialogo tra culture?* In: Baraldi, C.; Ferrari, G. (a cura di), *Il dialogo tra*

- le culture: Diversità e conflitti come risorse di pace*. Roma: Donzelli, pp. 319-377.
- Baraldi, C. (2009). *Il significato della mediazione con bambini e adolescenti*. In: Baraldi, C.; Maggioni, G. (a cura di), *La mediazione con bambini e adolescenti*. Roma: Donzelli, pp. 3-34.
- Balsamo, F. (2003). *Famiglie di migranti: Trasformazioni dei ruoli e mediazione culturale*. Roma: Carocci.
- Beneduce, R. (2007). *Etnopsichiatria: Sofferenza mentale e alterità fra storia, dominio e cultura*. Roma: Carocci.
- Caon, F. (2010). *Dizionario dei gesti degli italiani: Una prospettiva interculturale*. Perugia: Guerra.
- Casadei, S.; Franceschetti, M. (a cura di). (2009). *Il mediatore culturale in sei Paesi europei (Italia, Francia, Germania, Grecia, Regno Unito, Spagna): Ambiti di intervento, percorsi di accesso e competenze*. Report di ricerca. Roma: Strumenti ISFOL.
- Castiglioni, M. (1997). *La mediazione linguistico-culturale: Principi, strategie, esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Castiglioni, M. (2001). «Riflessioni sulla mediazione linguistico-culturale: dieci anni di esperienze in Italia». In: Renzetti, R.; Luatti, L. (a cura di), *Facilitare l'incontro: Il ruolo e le funzioni del mediatore linguistico-culturale*. Abruzzo: UCODEP.
- Castiglioni, M. (2007). «Il ruolo del mediatore linguistico-culturale in un progetto di promozione comunitaria della salute». *Studi emigrazione*, 165, pp. 127-140.
- Ceccatelli Gurrieri, G. (2003). *Mediare culture: Nuove professioni tra comunicazione e intervento*. Roma: Carocci.
- Ceccatelli Gurrieri, G. (2006). *Ripensare le identità, ripensare la mediazione*. In: Luatti, L. (a cura di), *Atlante della mediazione linguistico culturale*. Milano: FrancoAngeli, pp. 7-49.
- Cima, R. (2009). *Incontri possibili: Mediazione culturale e pedagogia sociale*. Roma: Carocci.
- CISP-Unimed (2004). *Indagine sulla mediazione culturale e i mediatori: La ricerca e le normative regionali*. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- CNEL (2009). *Indici di integrazione degli immigrati in Italia: Il potenziale di inserimento socio-occupazionale dei territori italiani*. VI Rapporto, 20 febbraio. Roma.
- Cognigni, E.; Vitrone, F. (2010). «Facilitare la mediazione: spazi e figure della mediazione linguistico-culturale in contesto educativo». In: Miller, D.R.; Piano, A. (a cura di), *La geografia della mediazione linguistico-culturale*. Bologna: Dupress, pp. 321-345.
- Esposito, M.; Vezzadini, S. (a cura di) (2011). *La mediazione interculturale come intervento sociale*. Milano: FrancoAngeli.

- Garzone, G. (2010). «Osservazioni sul profilo professionale del mediatore linguistico e dell'interprete in ambito sociale nella prospettiva deontologica». In: Miller D.R., Piano A. (a cura di), *La geografia della mediazione linguistico-culturale*. Bologna: Dupress, pp. 125-151.
- Gavioli, L. (a cura di) (2009a). *La mediazione linguistico-culturale: Una prospettiva interazionista*. Perugia: Guerra.
- Gavioli L. (2009b). «La mediazione linguistico-culturale come interazione, introduzione al volume». In: Gavioli, L. (a cura di), *La mediazione linguistico-culturale: Una prospettiva interazionista*. Perugia: Guerra, pp. 11-40.
- Favaro, G. (2001). *I Mediatori linguistici e culturali nella scuola*. Bologna: EMI.
- Favaro, G.; Fumagalli, M. (2004). *Capirsi diversi: Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Favaro, G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Gavioli, L. (2009). *La mediazione linguistico-culturale: una prospettiva interazionista*. Perugia: Guerra.
- Johnson, P.; Nigris, E. (1996). *Educazione interculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Luatti, L. (a cura di) (2006). *Atlante della mediazione linguistico culturale: Nuove mappe per la professione di mediatore*. Milano: FrancoAngeli.
- Luatti, L. (2011). *Mediatori Atleti dell'Incontro: Luoghi, modi e nodi della mediazione interculturale*. Gussago: Vannini Editrice.
- Mazzi, S. (2006). *Profilo professionale e formazione del mediatore interculturale*. Paper presentato al Seminario *Professione Mediatore: I profili e le competenze, gli standard formativi e le prospettive di lavoro* (Firenze, 12 giugno 2006).
- Melandri, E. (a cura di) (2009). *Ricerca esplorativa e conoscitiva sulla figura del Mediatore culturale in ambito nazionale e comunitario*. Roma: Ministero del Lavoro Salute e Politiche Sociali, ISFOL, giugno.
- Mucchi, Faina A. (2006). *Comunicazione interculturale: Il punto di vista psicologico-sociale*. Roma: Laterza.
- Pattarin, E. (2009). *Mediazione e mediatori linguistico-culturali*. In: Baraldi, C.; Maggioni, G. (a cura di), *La mediazione con bambini e adolescenti*. Roma: Donzelli, pp. 35-71.
- Russo, M.; Mack, G. (a cura di) (2005). *Interpretazione di trattativa: La mediazione linguistico-culturale nel contesto formativo e professionale*. Milano: Hoepli.
- Santagati, M. (2004). *Mediazione e integrazione: Processi di accoglienza e di inserimento dei soggetti migranti*. Milano: FrancoAngeli, Fondazione ISMU.
- Santipolo, M.; Tosini, M.; Tucciarone, S. (2004). *La comunicazione interculturale in ambito socio-sanitario*. Venezia: Cafoscarina.

- Taft, R. (1981). *The Role and Personality of the Mediator*. In: Bochner, S., *The Mediating Person*. Cambridge: Schenkman.
- Trevisani, D. (2005). *Negoziazione interculturale: Comunicare oltre le barriere culturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Villano, P.; Riccio, B. (2008). *Culture e mediazioni*. Bologna: il Mulino.
- Wadensjö, C. (1998). *Interpreting as Interaction*. London: Longman.

Sitografia

- Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro <http://www.cnel.it/home> (2016-31-01).
- Integrazione Migranti. Vivere e lavorare in Italia <http://www.integrazionemigranti.gov.it> (2016-31-01).

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

L'inglese nella scuola italiana

La questione negata della varietà-modello

Matteo Santipolo

(Università degli Studi di Padova, Italia)

Abstract In recent years the debate over the teaching of English in Italian schools has mainly focused on matters related to the most effective methodologies (i.e. the *how*) and on the best age learners should be to start studying it (i.e. the *whom*), thus reaching significant and innovative results. Much less investigated has instead been the matter of which English should be taught (the *what*), which, on the contrary, elsewhere around the world, once acquired and consolidated the former two aspects mentioned above, has considerably grown in importance, as a consequence of the role English now plays on the international scene. In this paper, after a short introduction to the concept of 'World English', we will try at first to draw a profile of the English language teacher in Italy today, and afterwards, we will put forward some hypotheses and suggestions on the criteria to be adopted to single out and present in the classroom as many variety-models as possible, also explaining the positive effects of this choice.

Sommario 1 Introduzione. – 2 L'insegnante di inglese in Italia oggi: tra lacune e competenze. – 3 Il policentrismo e la questione della varietà-modello. – 4 Conclusioni.

Keywords EFL in italian schools. World English. Teaching variety-models.

1 Introduzione



Figura 1. Segnale stradale negli USA



Figura 2. Segnale di una rotatoria a New Delhi (India)



Figura 3. Un mercatino di strada al Lido degli Estensi (FE)

Queste tre immagini rappresentano, in maniera tanto semplice, quanto immediata, la complessità della variazione linguistica dell'inglese contemporaneo (cfr. Santipolo 2006). Esse, infatti, possono essere prese come esempio di quanto avviene alla lingua all'interno di ciascuno dei tre cerchi che costituiscono il ben noto modello di Kachru (1985) per spiegarne la diffusione a livello planetario.

La figura 1 si riferisce al cosiddetto *Inner Circle* di cui fanno parte tutti i paesi in cui l'inglese è lingua materna (Gran Bretagna, Irlanda, USA, Australia, Nuova Zelanda, gran parte del Canada, parte del Sudafrica, ecc.). Lo spelling 'thru' per 'through', comune nella segnaletica stradale sia degli Stati Uniti che del Canada, e che serve ad indicare o una strada senza uscita o, comunque, una strada, spesso privata, attraverso la quale non è permesso transitare, sebbene compreso senza alcun problema in Gran Bretagna (anche per merito del cinema), non è qui ammesso. La stessa preposizione col medesimo spelling viene utilizzata anche in espressioni del tipo «Monday thru Friday», mentre il British English (ed altre varietà da esso direttamente derivate, tipo il South African English) preferisce il 'to'.

La figura 2 si riferisce invece, nello schema di Kachru, all'*Outer Circle*, cioè ad un paese, in questo caso specifico l'India, in cui l'inglese non è la lingua materna, ma la seconda lingua (spesso co-ufficiale) di una parte consistente della popolazione. Rientrano in questo gruppo Ghana, Hong Kong, India, Malta, Nigeria, Pakistan, parte del Sudafrica, Singapore, ecc. Si tratta perlopiù di ex colonie dell'Impero Britannico. Nel cartello che indica la presenza di una rotatoria questa viene indicata col termine *rotary*, mentre nel resto del mondo anglofono si usa di norma *roundabout*.

La figura 3 si riferisce al cosiddetto *Expanding Circle*, vale a dire quello che comprende tutti i paesi in cui l'inglese viene studiato come lingua straniera, e che non hanno quindi un legame storico con la Gran Bretagna o altri paesi anglofoni. Nell'immagine il plurale della parola 'man' è stato 'regolarizzato' con l'aggiunta della -s. 'for mans': la (attuale) correttezza grammaticale è indubbiamente stata violata, ma l'efficacia pragmatica non è stata minimamente compromessa.

Nella prima formulazione di questo modello, negli anni Ottanta del secolo scorso, Kachru aveva attribuito ai membri di ciascuno dei tre cerchi un ruolo preciso rispetto all'evoluzione dell'inglese: i paesi dell'*Inner Circle* erano '*Rule makers*', quelli dell'*Outer Circle* '*Rule modifiers*', quelli dell'*Expanding Circle* '*Rule users*'.

Sebbene la definizione e il conteggio di chi possa essere considerato parlante di una lingua sia questione estremamente complessa e 'flessibile':

it becomes obvious that counting speakers is nearly impossible and that all data available is largely, if not exclusively, based on estimates. [...] If the numbers of speakers of English as a Native Language (ENL) is uncertain, then the estimates for speakers of English as a Second Lan-

guage (ESL) are even more so. [...] Estimating the number of speakers of English as a Foreign Language (EFL) cannot be anything more than a good guess. (Gnutzmann, Intemann 2005),

va tuttavia evidenziato che si stima che oggi il numero di parlanti *non native* abbia triplicato quello di chi parla l'inglese come lingua materna (più di un miliardo i primi rispetto ai circa quattrocento milioni madre lingua. Cfr. Graddol 1999) ed è quindi inevitabile che i non nativi non abbiano più solo il ruolo di *language users*, ma, con sempre maggiore frequenza, anche quello di *language rule modifiers* e addirittura di *language rule makers*. Questa nuova situazione, che di fatto non ha precedenti nella storia di nessuna altra lingua, ha di molto indebolito il 'culto' o il 'mito' del parlante nativo come 'nume tutelare', come custode della lingua e sta, tra l'altro, alla base della nascita del fenomeno dei cosiddetti *New Englishes*, ossia varietà 'ibride', generate perlopiù dal contatto tra l'inglese e altre lingue, specie appunto in contesti post-coloniali (cfr. McArthur 1998), ma non solo (Santipolo 2012). Nulla vieta, quindi, a livello teorico che, almeno nell'ambito dell'inglese usato come lingua franca, la forma 'mans' prossimamente affianchi o sostituisca 'men'.

Si consideri poi che, stante questa situazione, la maggioranza delle interazioni che avvengono in inglese non coinvolgono parlanti nativi (cfr. Figura 4), con conseguenze di assoluta rilevanza sulle caratteristiche della lingua che viene effettivamente prodotta e utilizzata.

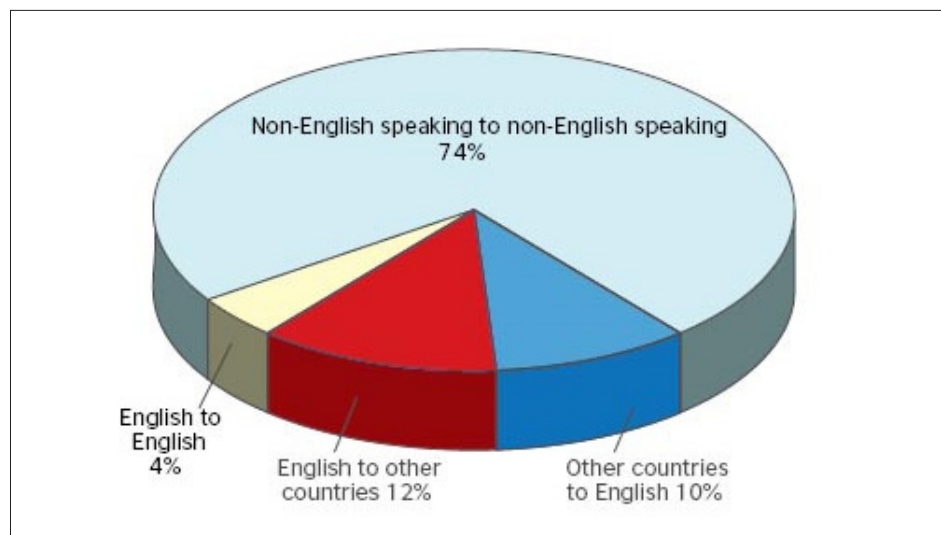


Figura 4. Percentuali di interazioni in inglese nel turismo tra parlanti nativi e non nativi (Graddol 2006, p. 29)

Non vi è dubbio, pertanto, che, con il progredire di tale frammentazione non solo linguistica, ma pure culturale, nei prossimi anni continueremo ad assistere alla nascita di un numero sempre crescente di nuove varietà e all'espandersi di un policentrismo linguistico-culturale (cfr. Santipolo 2011) di cui anche la scuola già dovrebbe, ma sempre più dovrà, auspicabilmente, tener conto se non vorrà trovarsi ad insegnare una lingua lontana da quella reale e per questo di fatto poco o per niente utilizzabile. Malgrado ciò, allo stato attuale, la scuola italiana pare non avere ancora preso piena coscienza della portata di questa rivoluzione in corso: così mentre dalla Turchia (cfr. Coskun (2010) alla Germania (Bieswanger 2008), passando per la Croazia (Drljanča Margić, Širola 2014), il *World English Debate* (cfr. Bex, Watts 1999) è un tema di attualità glottodidattica, in Italia solo di rado, e perlopiù grazie quasi esclusivamente alla sensibilità di qualche docente, esso pare avere scarsa, per non dire nessuna, rilevanza. A giustificare questo stato di cose viene spesso addotta da varie direzioni la risposta semplicistica e un po' sbrigativa riferita alle competenze degli studenti: «Ma se non sanno neppure l'inglese di base, come si può pensare di insegnare loro le sue varietà?» Provocatoriamente allora potremmo ribattere: «ma se non sanno neppure l'inglese di base, come si può insegnare loro la letteratura inglese, come avviene nei licei o le microlingue disciplinari, come avviene negli istituti tecnici e professionali?».

Ci pare, semmai che affinché la questione della variazione linguistica faccia un deciso e irreversibile ingresso in classe sia necessario che gli insegnanti di inglese siano adeguatamente sensibilizzati e formati in merito, tanto quelli attualmente in servizio, quanto le nuove generazioni che ancora frequentano i corsi universitari e saranno gli insegnanti di domani.

2 L'insegnante di inglese in Italia oggi: tra lacune e competenze

Attualmente in Italia l'inglese viene insegnato obbligatoriamente dai 6 ai 16 anni, cui vanno aggiunti gli ultimi tre anni di scuola superiore e, in alcuni casi, anche qualche anno nella scuola dell'infanzia. Si tratta, ad ogni modo, di un periodo di studio molto lungo che non sembra tuttavia sufficiente a garantire agli allievi il raggiungimento di un livello accettabile di competenza, tanto da ingenerare non di rado in loro un senso di frustrazione (e derivante demotivazione) alla prima occasione in cui si confrontano con la lingua reale. È dunque evidente che il sistema, a dispetto del molto tempo speso, non conduce ai risultati auspicati ed auspicabili. Appare pertanto urgente individuare quali siano le criticità e le eventuali strategie per risolverle.

Sicuramente uno degli aspetti principali su cui riflettere è la figura dell'insegnante di inglese e la sua formazione. Prima di entrare nello specifico delle problematiche legate al modello di lingua che viene proposto

in classe, ci pare, quindi, opportuno soffermarci, seppure brevemente, su chi siano oggi gli insegnanti di inglese nella scuola italiana per comprendere di quali competenze siano effettivamente in possesso. Va comunque precisato che, come sempre accade nell'ambito delle scienze 'molle', non è possibile tracciare un profilo dettagliato della figura professionale in questione e che ci possono essere molti insegnanti che si discostano da quanto diremo, tanto in positivo quanto in negativo.

Scuola dell'infanzia

Nella scuola (non obbligatoria) rivolta ai bambini dai 3 ai 5 anni (cioè una delle fasce di età ormai universalmente riconosciute tra le più proficue per l'apprendimento linguistico, cfr. Fabbro 1996, 2004 e Daloiso 2012) l'insegnamento dell'inglese è stato spesso lasciato allo spirito di iniziativa e alla capacità umana e progettuale del singolo, inteso come persona o istituto. Pur non essendo mancati nel corso soprattutto degli ultimi 10/15 anni alcuni validissimi progetti su base perlopiù regionale, provinciale o addirittura comunale (per una disamina dei più importanti si veda Daloiso 2009, pp. 17-36), ciò che è mancato finora è stato un piano nazionale organico per l'inserimento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e per la formazione degli insegnanti di inglese in età prescolare con una conseguente normativa in materia. Qualcosa ha cominciato a muoversi in questo senso con il decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, poi convertito in legge l'8 novembre 2013, con cui l'allora ministra dell'istruzione Maria Chiara Carrozza suggeriva la promozione del plurilinguismo attraverso l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese fin dalla scuola dell'infanzia. Ciononostante ben poco in concreto è stato realizzato da allora. Gli insegnanti 'di ruolo' nella scuola dell'infanzia anche per quanto riguarda la lingua inglese sono perlopiù laureati in Scienze della formazione primaria (Indirizzo Infanzia), le cui competenze, come vedremo meglio in relazione alla scuola primaria, hanno fino ad oggi avuto una competenza in inglese pari al livello B1 (e quasi esclusivamente in relazione alle abilità scritte) del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, mentre con il nuovo corso di studi (entrato in vigore dall'anno accademico 2011/2012, per cui, trattandosi di un corso a ciclo unico quinquennale, non vi sono al momento ancora laureati), il livello sarà il B2.

Scuola primaria

Nell'ambito dei 10 anni di scuola dell'obbligo attualmente previsti in Italia, si tratta probabilmente dell'anello più debole per quanto riguarda le competenze degli insegnanti di inglese e di conseguenza anche per il livello

di preparazione degli allievi. Ciò è ancor più grave in quanto questo ciclo d'istruzione coincide pressoché con la parte conclusiva del periodo più proficuo per l'acquisizione linguistica e con l'inizio del secondo. Dopo alcuni progetti e sperimentazioni molto positive avvenute soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso ed in particolare in alcune regioni (*in primis* Lombardia e Veneto), nel 1985 l'inglese entra ufficialmente nei programmi scolastici per la scuola elementare (Balboni 2012). Da principio gli insegnanti erano perlopiù *specialisti*, ossia laureati in lingue, per diventare poi *specializzati*, ossia insegnanti in servizio cui veniva chiesto (e più tardi imposto) di seguire corsi di formazione linguistica. Questi dapprima avevano una discreta (seppure comunque insufficiente) consistenza (tra le 150 e le 200 ore), ma in seguito sono stati ridotti a tal punto da assumere più una valenza 'di facciata' che di sostanza (50 ore di cui 30 in presenza e 20 online, onnicomprensive di lingua, cultura, glottodidattica...). Va da sé che persone che mai prima avevano studiato l'inglese con una pseudo-formazione di questo tipo entravano in classe con un livello a mala pena vicino all'A1 (cfr. Luise 2012) e di conseguenza riducevano (e spesso ancora riducono) l'insegnamento dell'inglese al fornire di un po' di lessico (i colori, gli animali, i parenti, ecc.) e qualche struttura morfosintattica, proposte perlopiù con approcci deduttivi (ma si veda Balboni, Daloiso 2011 per una riflessione più vasta, seppure limitata a un solo contesto regionale). Nel corso degli ultimi anni la situazione è migliorata solo parzialmente con la progressiva entrata in classe dei laureati in Scienze della formazione primaria, ma anche in questo caso siamo ancora lontani dall'aver insegnanti di lingua realmente formati sia per quanto riguarda la competenza comunicativa, sia quella glottodidattica. Infatti, il vecchio corso di laurea, cui si accennava anche in relazione alla Scuola dell'infanzia, prevedeva che gli studenti conseguissero in uscita un livello B1 e seguissero inoltre un corso di 30 ore di didattica della lingua inglese. Il nuovo corso di laurea, invece, prevede che gli studenti debbano possedere già in entrata il livello B1, mentre debbano uscire con un B2. È però di fatto stata eliminata ufficialmente¹ dal piano di studi una formazione in ambito glottodidattico. Di recente (settembre 2014) è stato firmato un accordo tra il MIUR e l'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari (AICLU) allo scopo di verificare le competenze linguistiche degli insegnanti che nella scuola primaria dovranno essere impegnati nell'insegnamento della lingua inglese. Inoltre il Governo Renzi nel documento programmatico *La buona scuola* (<https://labuonascuola.gov.it/>) afferma:

¹ In alcune Università, ad esempio quella di Padova, si è cercato di ovviare a questa grave lacuna, con la riduzione delle ore di lezione di lingua inglese negli ultimi due anni di corso a vantaggio della loro sostituzione con ore di didattica della lingua inglese che, per quanto limitate, potranno perlomeno dare agli studenti alcune competenze glottodidattiche di base.

Per creare una nuova generazione di italiani che conoscono bene le lingue, a partire dall'inglese, dobbiamo fare in modo che l'apprendimento sia precoce, attivando percorsi **fin dalla scuola dell'infanzia**, come già accade in alcuni territori. Ed è fondamentale che una parte di ciò che i bambini imparano sia veicolato direttamente in lingua straniera, potenziandone l'apprendimento nella scuola primaria. Esiste una metodologia sperimentata con successo, si chiama CLIL (Content and Language Integrated Learning). L'uso del CLIL, già obbligatorio per il quinto anno dei licei e degli istituti tecnici dal prossimo anno scolastico (norme transitorie, a.s. 2014-2015), va esteso significativamente anche nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado. Questo può essere reso possibile attraverso un **rafforzamento deciso del Piano di Formazione** con un'attenzione specifica alla preparazione dei docenti per l'insegnamento delle loro discipline in lingua straniera. In più, con l'aiuto di assistenti madrelingua, o con una specializzazione vera attraverso la formazione, possiamo aiutare i docenti a migliorare la qualità delle loro competenze linguistiche, anche negli istituti tecnici e professionali. **L'obiettivo generale deve essere quello di rafforzare una volta per tutte l'insegnamento delle lingue straniere - orizzontalmente tra i diversi indirizzi di studio e verticalmente nei diversi cicli** per permettere ai nostri ragazzi di ottenere risultati solidi nel tempo: il percorso di studi dovrà portare ad almeno un apprendimento di livello B2 per la lingua straniera principale. (pp. 94-95)

Come si evince da questo breve passaggio le intenzioni sono sicuramente lodevoli, ma, a nostro avviso, oltre ad essere per ora appunto solo intenzioni, anche lacunose, in quanto si demanda ad una sola metodologia (per quanto indiscutibilmente e comprovatamente valida), il successo nell'acquisizione linguistica con particolare riferimento all'inglese, senza alcun riferimento alla sua complessità variazionale sia interna che esterna al mondo dei parlanti nativi. In sostanza, il CLIL viene presentato come la panacea dei mali linguistici che affliggono il nostro sistema scolastico dall'infanzia alla maturità.

Scuola secondaria di I e II grado

Gli insegnanti di inglese oggi in servizio nella scuola superiore di I e II grado sono laureati in lingue e letterature straniere (o laurea equivalente) quadriennale, oppure, se più giovani, sono in possesso di laurea specialistica/magistrale sempre di ambito linguistico. Si tratta quindi, senza dubbio, di docenti che hanno ricevuto una preparazione linguistica di buon livello, anche se non necessariamente durante il percorso di studi hanno seguito corsi di sociolinguistica, e ancor più di rado relativa al mondo anglofono.

Con il Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010 è stato stabilito un nuovo percorso per la formazione iniziale del personale docente, il cosiddetto *Tirocinio Formativo Attivo* o TFA² (<http://www.istruzione.it/urp/abilitazione.shtml>), un corso universitario (1500 ore, 60 CFU) *post lauream* (magistrale), cui si accede attraverso il superamento di una selezione nazionale e locale strutturato in 4 gruppi di attività:

- a. insegnamenti di scienze dell'educazione;
- b. un tirocinio svolto presso le istituzioni scolastiche pari a 475 ore (19 CFU);
- c. insegnamenti di didattiche disciplinari;
- d. laboratori pedagogico-didattici.

Sono inoltre stati istituiti i *Percorsi Abilitanti Speciali* (PAS) rivolti ai docenti della scuola con contratto a tempo determinato che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie: pur essendo concettualmente simili al TFA, i PAS non prevedono un test di accesso né, ovviamente, un tirocinio in classe e dovrebbero esaurirsi in tempi brevi.

In un futuro prossimo (ma, in realtà, come accade spesso in Italia, la questione è in discussione ormai da qualche anno) i TFA dovrebbero essere trasformati in veri e propri corsi di laurea magistrale di durata biennale abilitanti all'insegnamento.

Da questo seppur sintetico quadro che abbiamo tracciato delle diverse figure che insegnano inglese nella scuola italiana emerge chiaramente che solo coloro che operano nella scuola secondaria, almeno sul piano teorico, sono in possesso delle competenze linguistiche realmente necessarie (auspicabilmente dal livello C1 in su). Controllando però nei siti delle università italiane si osserva che non sono poi molto frequenti i corsi di laurea in cui sono previsti esami aventi come focus quello della variazione linguistica nel mondo anglofono, né tanto meno quelli che affrontano la questione con prospettive glottodidattiche. Ciò sebbene la questione di quali varietà i parlanti non nativi dovrebbero apprendere e il grado di accettabilità della variazione linguistica nella didattica dell'inglese siano ormai argomento di discussione assai diffusa (cfr. Seidlhofer 2011). La situazione italiana non è comunque l'unica a presentare criticità. Ad esempio, seppure in Germania sia stato fatto qualche passo avanti nella giusta direzione, anche in questo paese non si è ancora raggiunto l'obiettivo di una piena integrazione nel curriculum della variazione, come illustra Bieswanger (2008), in relazione a quanto accade in Baviera sia nelle *Realschule* (più o meno l'equivalente dei nostri istituti tecnici) sia nel *Gymnasium* (simile ai nostri licei classico e scientifico):

² Per quanto riguarda la scuola superiore di primo grado il TFA si riferisce all'area A345 'Lingua straniera inglese', mentre per la Scuola secondaria di II grado l'area è la A 346 'Lingua e civiltà straniera (inglese)'.

with regard to the Realschule, there are some steps in the right direction as far as varieties of English are concerned in the curriculum for the Gymnasium, but the variety-related demands are rather vague throughout the curriculum and varieties play a considerably smaller role than they do in the case of the Realschule. The curriculum contains specific instructions concerning varieties only for years eight and ten, with vocabulary differences only being included in year eight and only for British English and American English. The curriculum and textbooks for the Gymnasium, which are brand-new and will thus most likely last well into the second decade of the 21st century, are somewhat anachronistic by almost exclusively focusing on British English and American English. In both the curriculum as well as the textbooks there is generally very little room devoted to varieties, again not reflecting the status of the English language today.

Poco oltre nello stesso articolo l'autore sottolinea altresì come:

varieties unfortunately do not receive enough attention in university programs for prospective teachers and thus teachers are frequently not adequately prepared for addressing or coping with variety-related issues in the classroom. Lack of appropriate training and the resulting linguistic insecurity of teachers with respect to varieties may at least to a certain extent be responsible for the way in which many teachers treat varieties other than Standard British English, namely as 'deviations' from what they consider 'correct English'. There is also a certain amount of hesitation among teachers to include varieties of English in ELT as this implies acceptance of a more complex pattern of language use, which makes straightforward right vs. wrong answers in the grading of exams rather problematic. Last but not least, varieties are frequently not considered important by teachers, as they usually do not play a major role in important exams.

Il problema del rapporto tra gli insegnati di inglese e la variabilità della lingua, lungi dall'essere questione meramente accademica, ha invece una forte valenza pragmatica e culturale: infatti, stante la globalizzazione e la frammentazione del mondo anglofono, nativo e non nativo, non pare assolutamente pensabile parlare di una didattica che abbia come obiettivo la competenza comunicativa in questa lingua che non tenga conto della sua complessità sociolinguistica. Del resto:

If the teachability of Shakespeare's plays has never been questioned even though the language employed is pretty useless for modern communication, then there is no doubt that short texts from Scots, AmBIE [American Black English] and IndE etc. can be taught, too. (Görlach 1999)

Del resto, come abbiamo già affermato più sopra, le difficoltà del testo letterario così come di quello microlinguistico non sono certamente inferiori a quelle che presenta lo studio della variazione linguistica e i benefici derivanti sono quantomeno uguali, se non superiori in termini di spendibilità comunicativa e capacità di comprensione culturale. Non si tratta quindi di un ideale utopistico, ma di un obiettivo che dovrebbe finalmente assumere l'importanza che gli spetta. E quanto più l'avvicinamento alla variazione linguistica avverrà in età precoce tanto maggiori saranno le possibilità di successo. Inevitabilmente, specie per quest'ultimo aspetto, dovrebbe essere ripensata integralmente la figura dell'insegnante di lingua nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, aprendo e vincolando l'insegnamento dell'inglese ai soli laureati in lingue (o percorsi affini) che abbiano obbligatoriamente ricevuto un'adeguata preparazione glottodidattica e sociolinguistica (che abbiano cioè studiato le varietà dell'inglese).

3 Il policentrismo e la questione della varietà-modello

Altrove (Santipolo 2012), abbiamo proposto una rappresentazione della diffusione dell'inglese a livello planetario nei prossimi anni (cfr. Fig. 5): l'inglese sarà caratterizzato da una forte diglossia tra due *continua*, quello nativo e quello non nativo, che convergeranno verso una varietà che è stata alternativamente denominata *World English*, *Global English* (o *Globish*), *English as an International Language* e *English as a lingua franca*, perlopiù spogliata delle caratteristiche locali, tanto *native* quanto *non native*, sia dal punto di vista strettamente linguistico sia da quello culturale. A dispetto dell'opinione di ancora molti parlanti nativi, ciò che si evince da tale rappresentazione è che il *Global English* (contrapposto ai diversi *Local Englishes* caratterizzati, tra l'altro, anche da una forte valenza identitaria) è in realtà una *no body's language*, che diventa pertanto una *everybody's language* su cui chiunque la usi ha diritto di intervenire e il cui unico limite è l'intelligibilità. Si tratta però di una sorta di '*esperanto intra-inglese*' privo di connotazioni identitarie e culturali proprie di qualsiasi genere e con esclusivi intenti pragmatici.

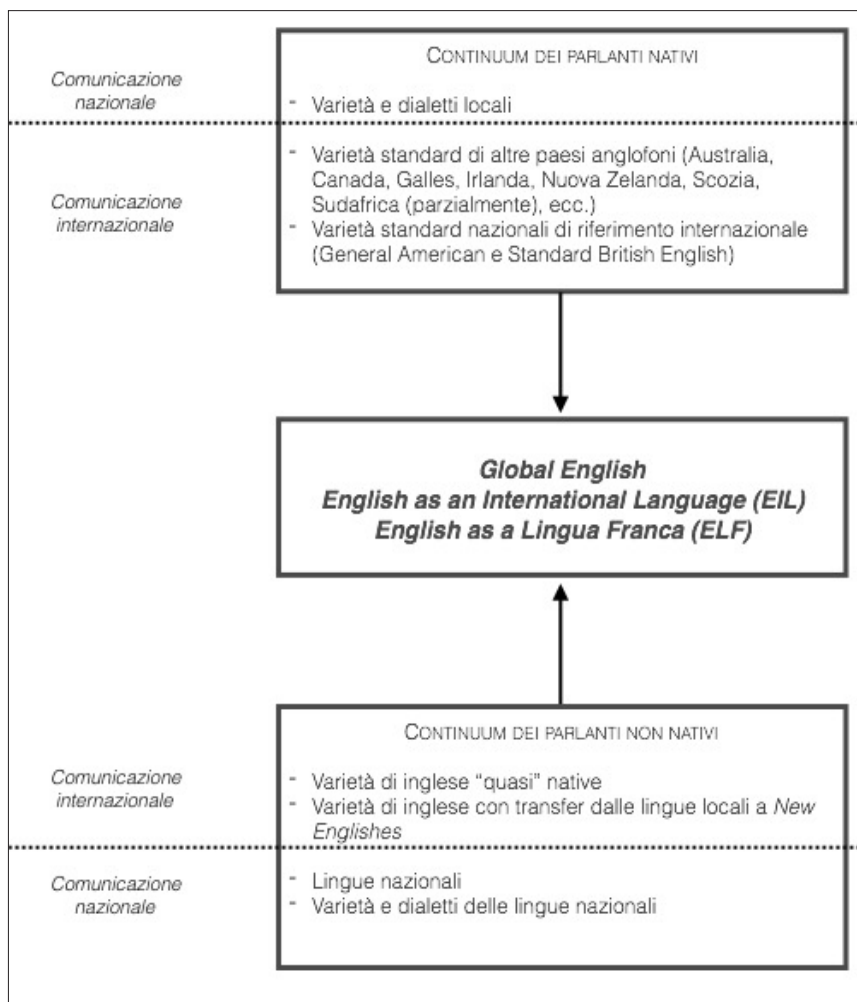


Figura 5. Diglossia dei continua nativo e non nativo (Santipolo 2012)

Da questo quadro emerge ancora più quanto inadeguato e inopportuno, oltre che insufficiente e paradossale, sia un insegnamento concentrato esclusivamente su di un'unica varietà-modello.

Se per quanto riguarda la grammatica la variabilità, pur presente, è marginale ai fini dell'intelligibilità (cfr. Trudgill, Hannah 2002, p. 18; Jenkins 2003, p. 74), non altrettanto si può dire per quanto riguarda la pronuncia (Wells 1982) e il lessico (Gramley 2001; Hendrickson 2001). Quest'ultimo, poi va visto in correlazione alla dimensione culturale che inevitabilmente ha ricadute di tipo pragmatico e sociale. Appare dunque evidente che la

questione delle varietà-modello da proporre a scuola vada affrontata in un sistema reticolare complesso (sul modello delle mappe concettuali) che metta i diversi elementi di variazione in correlazione gli uni con gli altri, a prescindere che ci si stia muovendo nel continuum dei parlanti nativi o in quello dei parlanti non nativi. Ragionando per macro-categorie didattiche potremmo semplificare individuando tre tipologie di inglese:

- a. English;
- b. English as a Lingua Franca (ELF);
- c. English as an International Language (EIL).

Per tutte e tre le macro-categorie andranno quindi sviluppate fin da subito competenze variazionali relative a:

- a. pronuncia: sarà importante puntare *in primis* sulle abilità ricettive esponendo gli apprendenti fin da subito e a prescindere dall'età a quanti i più modelli di accenti possibili, sia nativi sia non nativi. Per quanto riguarda le abilità produttive è consigliabile fare un'importante distinzione a seconda dell'età degli apprendenti:
 - coi bambini sarà di fondamentale importanza fornire modelli nativi onde evitare l'acquisizione di fonemi in modo errato, ma anche in questo caso non deve mancare l'esposizione a più modelli (un po' come avviene coi bilingui che acquisiscono senza problemi due lingue allargando il loro repertorio fonetico produttivo per coprirle entrambe, ma nel caso delle varietà a livello intralinguistico);
 - con adolescenti ed adulti (cioè coloro che hanno ormai superato la prima e parte della seconda fase di maggiore facilità all'acquisizione di una lingua) è necessario essere consapevoli del fatto che il modello rappresentato dal parlante nativo (a prescindere dalla sua varietà) è per molti utopistico, per cui bisognerà puntare su ciò che può essere realisticamente raggiunto, in una sorta di progressione interlinguistica verso la lingua *target* rappresentata dal modello nativo, ma con fasi intermedie di avvicinamento. In questa logica si colloca, in qualche modo, anche la proposta di Seidlhofer (2011) dell'insegnamento dell'inglese come lingua franca (cfr. anche Jenkins 2000). Coerentemente con il modello di sviluppo dell'inglese proposto nella figura 5, un accento straniero dovrebbe quindi essere interpretato semplicemente come una sorta di 'varietà regionale', purché intelligibile (ma altrettanto si potrebbe dire anche di alcuni accenti nativi molto estremi e di difficile comprensione pure per nativi con altri accenti).

Va da sé che quanto maggiore sarà l'età degli apprendenti tanto maggiore potrà essere la riflessione metalinguistica sui diversi accenti. Ottime risorse per recuperare accenti sono le banche dati di *IDEA (International Dialects of English Archive)* <http://www.dialectsarchive.com/>,

il s (<http://accent.gmu.edu/>), ma soprattutto lo stupendo e smisurato archivio di *BBC Voices* (<http://www.bbc.co.uk/voices/>) cui è collegato anche quello della *British Library* (<http://sounds.bl.uk/accent-and-dialects>). Molto utili possono essere anche le trasmissioni via web della BBC (per cui esiste anche una App scaricabile sullo *smartphone*) e il sito <http://www.world-english.org/listening.htm> dove sono elencati siti di radio di tutto il mondo.

- b. Lessico: anche per quanto riguarda quest'aspetto gli apprendenti dovrebbero essere esposti a testi che rappresentino più varietà possibili, ma in questo caso senza distinzioni di età. Lo sviluppo di abilità ricettive rispetto alla variabilità del lessico potrà avere ripercussioni produttive in termini di possibilità di attuare *code switching* convergenti in rapporto a diversi contesti e interlocutori di diversa provenienza. Un'interessante risorsa online per il lessico è *Urban Dictionary* (<http://www.urbandictionary.com/>)
- c. Cultura e pragmatica: vanno superati gli stereotipi tipici dei corsi di inglese che spesso in Italia sono ancora molto *Britain-centred*, allargando i riferimenti a tutto il mondo anglofono (cfr. Santipolo 2011). Non si tratta di escludere riferimenti culturali tipicamente britannici (ad esempio: gli autobus a due piani, le cabine telefoniche rosse, i tipici bobby, ecc.), ma di offrire anche spunti relativi non solo agli altri paesi dove l'inglese è lingua materna e, ma di fare vera e propria educazione interculturale quando l'inglese venga proposto come lingua franca o internazionale.

4 Conclusioni

Se da un lato molte sono le strade che si potrebbero percorrere per sviluppare competenze relative alla variabilità della lingua inglese con lo scopo di garantire una migliore competenza comunicativa degli apprendenti, non vi è dubbio che il primo passo da compiere sia la sensibilizzazione rispetto alla tematica. Essa infatti in Italia è attualmente ancora piuttosto marginale, in quanto non pare esserne ancora stata compresa a fondo la valenza e l'importanza.

Tutti i soggetti coinvolti (insegnanti; autori di libri di testo; estensori dei curricoli; glottodidatti; linguisti applicati e dei corpora; sociolinguisti) dovrebbero quindi farsi carico di una parte di questo processo, sicuramente lungo ed impegnativo, ma che in un'epoca di globalizzazione, fisica e virtuale, ogni giorno di più appare ormai irrinunciabile.

Bibliografia

- Balboni, P.E. (2012). «L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare: un profilo storico». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 39-51.
- Balboni, P.E.; Daloiso, M. (2011). *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto*. Perugia: Guerra.
- Bex, T.; Watts, R.J. (eds.) (1999). *Standard English: The Widening Debate*. London: Routledge.
- Bieswanger, M. (2008). «Varieties of English in Current English Language Teaching». *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 38, pp. 27-47.
- Coskun, A. (2010). «Whose English Should We Teach? Reflections from Turkey». *ESP World*, 9, 1 (27).
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2012). «Neuroscienze e didattica dell'inglese a bambini». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 65-81.
- Drljanča Margić, B.; Širola, D. (2014). «'Jamaican and Irish for Fun, British to Show Off': Attitudes of Croatian University Students of TEFL to English Language Varieties». *English Today*, 119, 30 (3), September, pp. 48-53.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue: Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Gnutzmann, C.; Intemann, F. (2005). «Introduction: The Globalization of English: Language, Politics, and the English Language Classroom». In: Gnutzmann, C.; Intemann, F. (eds.), *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, pp. 9-24.
- Görlach, M. (1999). «Varieties of English and language teaching». In: Gnutzmann, C. (ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenberg, pp. 3-21.
- Graddol, D. (1999). «The Decline of the Native Speaker». In: Graddol, D.; Meinhof, U.H. (eds.), *English in a Changing World: The AILA Review*, 13, pp. 57-68.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Gramley, S. (2001). *The Vocabulary of World English*. London: Arnold.
- Hendrickson, R. (2001). *World English: From Aloha to Zed*. New York: John Wiley & Sons.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Kachru, B.B. (1985). «Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle». In: Quirk, R.; Widdowson, H.G. (eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-36.
- Luise, M.C. (2012). «Insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria: i riferimenti normativi». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 53-63.
- McArthur, T. (1998). *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santipolo, M. (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Santipolo, M. (2011). «Il policentrismo e la variabilità culturali nella didattica dell'inglese contemporaneo». In: Di Sabato, B.; Mazzotta, P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo: Studi in onore di Gianfranco Porcelli*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 251-276.
- Santipolo, M. (2012). «Introduzione: Educare alla lingua inglese oggi». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 13-38.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Trudgill, P.; Hannah, J. (2002). *International English: A Guide to the Varieties of Standard English*. 4th ed. London: Arnold.
- Wells, J.C. (1982). *Accents of English*, voll. 1-3. Cambridge: Cambridge University Press.

Il volume fotografa lo stato attuale della politica linguistica italiana in relazione con quella europea, concentrandosi su alcuni argomenti di particolare interesse. È diviso in tre parti: la prima parte offre le coordinate generali sulla politica linguistica, la seconda parte si concentra su alcuni 'percorsi' che si stanno avviando in Italia e, per ultimo, nella terza parte, si affrontano alcune delle sfide che sta affrontando la glottodidattica italiana in questo secondo decennio del XXI secolo.



Università
Ca'Foscari
Venezia

