

# **Le politiche linguistiche europee e l'educazione plurilingue**

## **Un caso nella realtà scolastica**

Mirko Verdigi

Università per Stranieri di Perugia, Italia

**Abstract** The language policies of the Council of Europe and the European Union have increasingly focused on the promotion of plurilingualism, driven by socio-political and educational needs in a changing linguistic space. Since different teaching and learning models are used in the application of the CEFR, in particular where plurilingualism is concerned, this paper focuses on one specific document issued by the Council of Europe, namely the *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (2016). This guide is analysed on the basis of the results of an interview carried out with teachers in an Italian school with a significant presence of foreign students. The aim of the paper is to investigate whether principles of plurilingual education are present in their didactic practice.

**Keywords** European language policies. Multilingualism. Plurilingualism. Plurilingual education. Language teaching.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Il plurilinguismo nelle politiche linguistiche europee. – 3 Un'indagine in una realtà italiana. – 3.1 L'offerta formativa. – 3.2 L'indagine sulla didattica. – 4 Conclusione.

### **1 Introduzione**

Con l'uscita del *Companion Volume* (Council of Europe 2018) al Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER), le istituzioni europee ribadiscono «l'obiettivo strategico» (Chini, Bosisio 2014, 42) della promozione del plurilinguismo e l'importanza di una competenza plurilingue che viene infatti dotata di descrittori ad hoc. Nonostante già nel 2001 il QCER (Council

of Europe 2001) ne fosse uno strumento promotore, la promozione del plurilinguismo, insieme ad altri suoi presupposti teorici, come sostiene Mezzadri (2016), è stata offuscata dal successo dei descrittori e dalle scale di competenza. Quest'ultima considerazione, assieme alla constatazione che l'uso del QCER sia stato limitato rispetto alla ricchezza dei suoi contenuti, ha fatto nascere la necessità da parte del Consiglio d'Europa (CdE) di approntare uno strumento come la *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2016a), al fine di incentivare e promuovere un'educazione plurilingue e interculturale<sup>1</sup> nei diversi Stati membri. Nel presente contributo vogliamo analizzare alcune delle tematiche generali significative presenti nella *Guida*, componenti chiave per una programmazione curricolare plurilingue, per poi alla luce di ciò indagare una realtà scolastica italiana col fine di vagliare quanto queste tematiche possano essere riscontrate nel contesto educativo nazionale come basi per un'educazione plurilingue come promossa dal CdE.

## 2 Il plurilinguismo nelle politiche linguistiche europee

Nella periodizzazione utilizzata online dal CdE per quanto concerne le iniziative inerenti le politiche linguistiche il periodo che va dalla pubblicazione del QCER a oggi è essenzialmente dedicato a promuovere l'educazione plurilingue e interculturale.<sup>2</sup> Con il termine plurilinguismo il CdE si riferisce al repertorio linguistico del singolo individuo, che comprende la varietà della sua lingua madre e di tutte le altre lingue che questi conosce e delle quali può avere una competenza variabile a seconda delle circostanze. Inoltre:

Plurilingualism can in fact be considered from various perspectives: as a sociological or historical fact, as a personal characteristic or ambition, as an educational philosophy or approach, or - fundamentally - as the socio-political aim of preserving linguistic diversity. All these perspectives are increasingly common across Europe. (Council of Europe 2018, 28)

Il concetto di plurilinguismo chiama quindi in causa: la tutela della diversità linguistica; la promozione della conoscenza di più lingue; ma anche riflessioni sociolinguistiche relative allo spazio linguistico in mutamento; come le lingue si articolano nel repertorio linguistico

<sup>1</sup> Il nostro interesse si è focalizzato sugli aspetti prettamente linguistici del plurilinguismo tralasciando in questa sede la componente dell'educazione interculturale.

<sup>2</sup> <https://www.coe.int/en/web/language-policy/history>.

di ciascun parlante e di riflesso come vi siano entrate attraverso l'educazione. Uno degli strumenti principali per la promozione del plurilinguismo è la sua diffusione attraverso un'educazione plurilingue, educazione che non solo contempla più lingue ma che è intesa sia come l'educazione al plurilinguismo, con l'obiettivo di sviluppare il repertorio plurilingue di un apprendente, sia come l'educazione attraverso il plurilinguismo facendo uso di lingue diverse, come risorsa per un'istruzione di qualità, non concependo più le lingue del curricolo come suddivise in compartimenti stagni e ma in relazione tra loro.

Senza addentrarci nella disamina dell'imponente mole di pubblicazioni sotto l'egida del CdE, spesso studi satelliti del QCER, la scelta si è ristretta ai tre strumenti fondamentali e complementari per l'attuazione dell'educazione plurilingue messi a disposizione dal CdE sulla *Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education*,<sup>3</sup> rivolta agli insegnanti, ai programmatori didattici e ai redattori di manuali:

1. *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe* (Beacco, Byram 2007);
2. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale* (Beacco et al. 2016a);
3. *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects* (Beacco et al. 2016b).

Come precedentemente anticipato la scelta è ricaduta sul secondo documento, poiché dei tre strumenti è il più inerente alla realtà scolastica, ossia è finalizzato alla resa esplicita dell'educazione plurilingue in particolare nella programmazione, offrendo esempi concreti di scenari scolastici adattabili in base al contesto. Aggiungiamo inoltre a queste motivazioni gli spunti teorici e pratici volti a gettare le basi di una programmazione dettagliata della didattica, che vada ben oltre i confini nazionali rafforzando l'opera unificatrice del QCER, favorendo un dialogo continuo in campo linguistico. Per quanto riguarda le altre due pubblicazioni fondamentali, Beacco, Byram (2007) vertono sui presupposti più teorici a livello di politica linguistica mentre Beacco et al. (2016b) si focalizzano su un unico aspetto didattico specifico, ossia la dimensione linguistica di tutte le discipline, a nostro avviso da approfondire in seguito a una resa esplicita più articolata e strutturata dell'educazione plurilingue.

Lo scopo della *Guida* è infatti quello di implementare al meglio i valori e i principi dell'educazione plurilingue, già finalità fondamentale del QCER tuttavia spesso vittima di squilibri attuativi e «raramente

<sup>3</sup> <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education>.

presa in considerazione nei curricula in modo esplicito e conseguente» (Beacco et al. 2016a, 5). Una prima edizione del 2010, a seguito di riflessioni scaturite in conferenze di presentazione e a una fase di sperimentazione (2011-14), è stata rivista e riedita nel 2016 con ampliamenti ed enfasi su alcuni temi, senza sconvolgerne l'aspetto originale. Rivolta a tutti coloro che sono coinvolti nell'educazione, in particolare programmatori e insegnanti, è stata sviluppata quindi per promuovere la presa in considerazione globale, esplicita e convergente delle lingue insegnate e utilizzate a scuola, siano esse lingue straniere, lingue regionali o minoritarie, lingue classiche o di scolarizzazione, nonché la valorizzazione di forme di 'trasversalità' che consentono di articolare l'insegnamento delle lingue tra di loro. Si propongono perciò approcci concreti per lo sviluppo dei curricula attraverso scenari che si adattino alle diverse realtà linguistiche e sociali in base alle caratteristiche peculiari e alle loro necessità. La *Guida* è strutturata in tre capitoli, con il primo dedicato alla progettazione e ai principi teorici dell'educazione plurilingue, capitolo in cui si ribadiscono i valori e le finalità e i concetti chiave dell'educazione plurilingue e la concezione di un curriculum come dispositivo. Il fine di tale educazione è difatti una 'competenza plurilingue', concetto ripreso recentemente e dotato di descrittori nel *Companion* al QCER (Council of Europe 2018):

La competenza plurilingue [...] è definita come la capacità di usare un ampio e diversificato repertorio di risorse linguistiche per soddisfare bisogni comunicativi o interagire con l'altro e di far evolvere e arricchire questo stesso repertorio. (Beacco et al. 2016a, 10)

Nello specifico:

La competenza plurilingue rinvia al repertorio di ogni parlante, composto di risorse acquisite in tutte le lingue conosciute o apprese e relative alle culture legate a queste lingue. (10)

Il fine è rendere più coerenti gli approcci didattici delle diverse discipline puntando sulle componenti linguistiche comuni, creando collegamenti ed evidenziando le relazioni ed esplicitandolo nella programmazione. Alla base si situa quindi la correlazione tra le discipline e la collaborazione tra gli insegnanti, approfondita nel secondo capitolo, su cui ci siamo maggiormente soffermati poiché più inerente alla pratica didattica. L'elemento *pivot* dell'educazione plurilingue è rappresentato dalla convergenza e dalla trasversalità degli insegnamenti linguistici. In particolare abbiamo individuato alcuni concetti chiave più facilmente rintracciabili nella realtà scolastica. In primis la trasversalità tra le lingue (I): l'importanza della possibile vicinanza o distanza tra lingue diverse, previste o meno dal curriculum. Questo implica da un lato, ad esempio, l'analisi comparativa e contrastiva tra i

diversi idiomi e dall'altro la presa in carico e la rivalutazione del repertorio di partenza degli apprendenti, spesso ignorato. Lo sviluppo della competenza plurilingue affonda quindi le sue radici nel profilo linguistico di partenza degli apprendenti, con particolare attenzione agli apprendenti con background migratorio, volta alla consapevolezza del proprio repertorio linguistico e comunicativo. La trasversalità riguarda inoltre anche il rapporto tra lingue e le discipline non linguistiche, di cui la metodologia del *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) rappresenta lo strumento attuativo più efficace. Altro principio cardine è la riflessività metacognitiva (II) ossia la consapevolezza dei processi per apprendere e quindi le capacità di *transfer* di competenze già acquisite. Nello specifico acquista importanza la riflessività (meta)linguistica, relativa al funzionamento delle lingue da cui consegue anche la consapevolezza delle norme e delle variazioni (III), aprendo a una conoscenza più plurale non limitata a un'unica norma, come spesso succede nell'insegnamento formale.

### 3 Un'indagine in una realtà italiana

Nello spazio linguistico della scuola italiana la presenza di studenti stranieri dal 2001 al 2017 è passata dal 1,84% al 9,4% (MIUR 2018), ristrutturando le esigenze della realtà scolastica. Vedovelli, Casini (2016) difatti ridefiniscono il plurilinguismo italiano tradizionale, composto dalla lingua nazionale, i dialetti e le minoranze linguistiche storiche, come 'neoplurilinguismo' affiancando le lingue immigrate alle componenti storiche precedentemente elencate. Sul versante istituzionale a livello educativo alcuni concetti base del plurilinguismo presenti nella *Guida* sono stati recentemente recepiti: una per tutti la trasversalità, riscontrabile esplicitamente nelle *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*:

L'educazione linguistica è compito dei docenti di tutte le discipline che operano insieme per dare a tutti gli allievi l'opportunità di inserirsi adeguatamente nell'ambiente scolastico e nei percorsi di apprendimento, avendo come primo obiettivo il possesso della lingua di scolarizzazione. (MIUR 2018, 10)

E ancora alla luce del multilinguismo:

La nuova realtà delle classi multilingui richiede che i docenti siano preparati sia ad insegnare l'italiano come L2 sia a praticare nuovi approcci integrati e multidisciplinari. (10)

Non da ultimo le *Nuove competenze chiave 2018* (Consiglio dell'Unione europea 2018, 8), documento dell'Unione Europea più vincolante

rispetto alle pubblicazioni del CdE, sostituiscono emblematicamente la competenza di «comunicazione nelle lingue straniere» del 2006 con la voce «competenza multilinguistica».

Lo strumento della nostra indagine qualitativa è rappresentato da un'intervista<sup>4</sup> rivolta a insegnanti che si occupano dell'insegnamento dell'italiano come L1 e L2 e della lingua straniera (LS). L'intervista è stata strutturata in aree tematiche basate sui contenuti della *Guida*:

1. Lingua/e e obiettivi (es. utilizzo descrittori QCER, analisi contrastiva e comparativa, ricorso all'intercomprensione, riferimenti alla lingua di origine, etc.);
2. Pratiche didattiche (es. tipologie);
3. Possibili convergenze tra lingue e discipline (es. collaborazione e confronto con i colleghi, progetti che implicano uso di più lingue, uso test plurilingue);
4. Educazione interculturale più la conoscenza dei documenti europei, quali il QCER e gli strumenti disponibili online.<sup>5</sup>

### 3.1 L'offerta formativa

La nostra scelta è ricaduta su un Istituto Comprensivo Statale situato in provincia di Lucca che raggruppa 4 scuole per l'infanzia, 4 primarie ed una secondaria di primo grado. Una delle principali motivazioni della scelta è rappresentata dalla notevole presenza di studenti stranieri: il 28% sul totale,<sup>6</sup> più del doppio rispetto alla media regionale del 13,1% che già supera di 3,7 punti percentuali la media nazionale. Per l'anno scolastico considerato (2016/17), tuttavia, solo 5 erano i neoarrivati, quindi quasi interamente gli studenti stranieri erano di seconda generazione. Si annoveravano 20 cittadinanze: la maggioranza composta da studenti provenienti da Albania 52,02%, Marocco 12,91% e Romania 15,2%.

Dato che la *Guida* si occupa specificatamente di programmazione abbiamo ritenuto opportuno in primis prendere in considerazione il Piano triennale dell'offerta formativa (PtOF). Lo strumento programmatico nel nostro caso teneva attentamente in debita considerazione la realtà sociale locale, caratterizzata dalla presenza consistente di immigrati, che si innesta su una precedente immigrazione interna, proveniente dal Sud Italia durante gli anni Sessanta, spinta dal sor-

<sup>4</sup> Intervista tratta dall'indagine condotta in Verdigi 2017.

<sup>5</sup> Come già sottolineato, in questo contributo ci concentriamo sui risultati relativi all'aspetto prettamente linguistici del plurilinguismo tralasciando la componente dell'educazione interculturale comunque presente nell'intervista.

<sup>6</sup> Il dato si riferisce alla primaria e alla secondaria di primo grado contesto dell'indagine. Dati forniti dall'Istituto Comprensivo.

gere di aree industriali nella zona. Nuovi quartieri e aree industriali hanno difatti soppiantato le attività della campagna (le frazioni sono sparse in un'area prevalentemente rurale). La realtà sociale e lavorativa si intersecano necessariamente tra loro. Nel PtOF si evidenziava come i nuovi immigrati necessitano di inserimento socio-culturale e spesso siano caratterizzati da disagio di carattere economico: sono spesso impiegati come manodopera non qualificata a tempo determinato e sovente non regolare. La situazione è stata aggravata dalla crisi del 2009 che ha colpito l'edilizia e i settori di servizi alle imprese (i trasporti e la logistica) a forte concentrazione di manodopera immigrata. Alla luce di questa realtà, l'Istituto si pone l'obiettivo educativo e culturale di prevenire la dispersione scolastica e di favorire un'integrazione reale. La visione del PtOF è stata redatta alla luce del contesto-socioculturale in perfetta sintonia con l'adattamento a un determinato contesto promosso dalla *Guida*. Il PtOF promuoveva un'offerta che considera la lingua e le lingue un valore sociale e uno strumento di incontro tra culture e che quindi implica tra le priorità formative a livello scolastico: l'acquisizione della lingua italiana come strumento principale per l'integrazione e per una distribuzione più equilibrata degli studenti rispetto ai livelli di apprendimento, la prevenzione della dispersione scolastica anche nei gradi successivi di istruzione, l'acquisizione di strumenti volti a migliorare gli esiti scolastici in tutte le discipline.

Nello specifico il PtOF prevedeva laboratori linguistici per parlanti non italofoni di diversa provenienza geografica e culturale, laboratori anche suddivisi per livello di competenza e trasversali ai diversi plessi. Nel dettaglio i laboratori riguardavano l'80% degli alunni che avessero evidenziato livelli A1 e A2 per la conoscenza dell'italiano L2 ed erano previsti nel curriculum obiettivi per la competenza dell'italiano L1 e L2 e la relativa valutazione. Si prevedeva inoltre la revisione dei protocolli di accoglienza per alunni stranieri e l'eventuale offerta di attività di recupero e apprendimento dell'italiano. Inoltre, l'Istituto è sede sia della Certificazione di Italiano come Lingua Straniera che di corsi preparatori alla Certificazione in Didattica dell'Italiano come Lingua Straniera, entrambe dell'Università per Stranieri di Siena, a cui spesso gli insegnanti coinvolti nell'indagine hanno preso parte.

Inoltre, in ottica europea l'Istituto, come suggerito nella *Guida*, è scuola partner per il progetto *Erasmus+*, nello specifico *KA1 Mobilità per l'apprendimento*,<sup>7</sup> sotto la forma del periodo di osservazione di attività di didattica (*Job shadowing*), che ha realizzato con il progetto *Unity in Diversity* tramite la presenza di insegnanti svedesi come osservatrici dei laboratori di L2 e di intercultura. In seno al programma *Erasmus+*, *KA2 Cooperazione per l'innovazione e lo scambio di buone*

<sup>7</sup> <http://www.erasmusplus.it/scuola/mobilita-scuola-ka1/>.

*pratiche*,<sup>8</sup> erano inoltre in progettazione altre due iniziative che prevedono anche la mobilità degli studenti stessi: rispettivamente per la scuola primaria con un'associazione di Derby (progetto *In other shoes*) e per la scuola secondaria di secondo grado con la Romania, la Polonia, Cipro, la Slovacchia e la Francia (progetto *Bullyng*).

### 3.2 L'indagine sulla didattica

L'indagine è stata svolta direttamente con le insegnanti (soggetti tutti di genere femminile), attraverso lo strumento dell'intervista semi-strutturata *vis-à-vis*, modalità che ha permesso un adattamento in itinere dei quesiti e la possibilità di un confronto più dinamico con gli intervistati (22 interviste, durata dai 15 ai 25 minuti ciascuna). Non si tratta di un'indagine quantitativa, ma qualitativa con fini conoscitivi. L'obiettivo preposto, tramite le dichiarazioni delle insegnanti è di individuare quali siano le pratiche e le abitudini didattiche attuate, che richiamino i principi di un'educazione plurilingue esposti e analizzati nella *Guida*.

I soggetti intervistati sono insegnanti di italiano L1 e L2 e di LS (17 per la scuola primaria e 5 per la scuola secondaria di primo grado). Delle 17 insegnanti intervistate nella scuola primaria il 30% è in possesso di laurea, mentre il restante di diploma magistrale abilitante. Si sottolinea che la formazione in didattica delle lingue è prevista nel corso di laurea in Scienze della Formazione primaria, mentre non lo era nei vecchi istituti superiori magistrali. Nella scuola primaria i plessi differiscono principalmente per la presenza di studenti stranieri: il capoluogo di comune con 42,4% sul totale, gli altri 3 con percentuali minori 30,8%, 11,5% e 10,4%.

I dati qualitativi raccolti durante le interviste sono stati aggregati per tematica e le diverse riflessioni scaturite con i soggetti intervistati trascritte ed elaborate in base al fine dell'indagine. Lo studio della grammatica è di norma affiancato da approcci di tipo comunicativo, o almeno si sostiene l'importanza dell'oralità e spesso l'approccio è stato definito eclettico. Un'importanza rilevante è data al lavoro autonomo degli apprendenti, anche in coppie disomogenee per livello o in gruppo. Per quanto concerne 'norme e varietà' durante la lezione gli intervistati sostengono principalmente di prediligere l'italiano standard con le sue differenze di registro, in misura minore sono presenti riferimenti ai dialetti, che sono quindi disomogenei. I registri della LS, rappresentata esclusivamente dall'inglese, sono affrontati limitatamente al linguaggio giovanile. I riferimenti al repertorio di partenza, ossia la lingua d'origine o il dialetto se spontanei sono li-

<sup>8</sup> <http://www.erasmusplus.it/scuola/parteneriati-ka2/>.



mitati e aumentano nel caso con l'età. Alcuni insegnanti riscontrano quanto siano molto più rari nelle due cittadinanze straniere più rappresentate (albanese e rumena) al contrario ad esempio degli arabo-foni. Quando in generale sono sollecitati o guidati sono comunque limitati ad esempio attraverso l'utilizzo di forme di saluto nelle diverse lingue. Al contrario l'esperienza biografica degli studenti stranieri è riportata più spesso in classe anche se spesso frammentaria o limitata dato che la maggior parte degli studenti sono di seconda generazione. Gli interventi relativi all'italiano L2 sono vincolati al momento storico: pur avendo il territorio una storia pregressa di immigrazione consistente rispetto al resto della provincia, all'epoca dell'intervista il numero dei neoarrivati era particolarmente limitato quindi non vi erano interventi strutturati ma iniziative limitate ai singoli casi sotto forma di recupero ore. Solo il plesso principale prevedeva un laboratorio di italiano L2 in orario scolastico ma esclusivo per gli studenti interessati, quindi fuori dalla classe (di circa 20-25 ore totali) di un massimo di 15 studenti di diverso livello.

Si riscontrano due esperienze interessanti sui generis e riconducibili al concetto di trasversalità: in uno dei 4 plessi tutte le insegnanti ricorrono al confronto anche con lingue non insegnate a scuola (non di origine), fattore tuttavia dipeso dalla loro formazione pregressa. In un altro caso viene adottata la 'scelta alternativa al libro di testo'<sup>9</sup> che implica particolare sensibilità all'aggiornamento. In questo contesto quindi si ricorre a un insieme di testi per le diverse aree tematiche e a un 'libro-quaderno' per rielaborare e organizzare le conoscenze. Anche se per la LS si è adottato un testo di supporto, l'insegnamento rientra in una dimensione più dinamica e partecipativa. Le insegnanti che operano in questa realtà sono particolarmente aggiornate sugli approcci didattici e sulle metodologie più recenti (dato che si evince anche dalla terminologia specialistica usata): prediligono i metodi autonomi, incentivano la riflessione metacognitiva e ricorrono esplicitamente alla grammatica induttiva per la L1 e la LS. Per quanto riguarda possibili convergenze tra lingue e discipline nella scuola primaria è vincolante il fatto che spesso un solo insegnante insegna più discipline tra cui la LS: da un lato si può favorire la trasversalità di competenze e strategie condivise tra le discipline, di contro sta al singolo insegnante incentivare o meno l'utilizzo della LS per le diverse materie. Si riscontra tuttavia in alcuni casi il ricorso alla metodologia CLIL specialmente quando sui manuali didattici adottati vi sia una sezione ad essa dedicata.

Per quanto riguarda la scuola secondaria di primo grado le insegnanti intervistate si occupavano dell'insegnamento dell'inglese, del-

<sup>9</sup> In base al MIUR DPR 275/99, [https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica\\_museale/dpr275\\_1999.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/didattica_museale/dpr275_1999.pdf).

le LS comunitarie<sup>10</sup> e dell'italiano L2 (tutti i soggetti per insegnare in questo grado di scuola sono necessariamente in possesso di laurea magistrale o vecchio ordinamento, nello specifico in Lingue e Letterature Straniere o Lettere). La formazione universitaria implica la conoscenza almeno del QCER e dei suoi livelli, come della metodologia CLIL prevista anche nei corsi di aggiornamento tuttavia non obbligatoriamente. Sul piano della varietà linguistica a questo livello di istruzione la lingua di scolarizzazione è affrontata in toto mentre per le LS le variazioni si limitano prevalentemente al linguaggio giovanile. È riscontrabile una maggior dinamicità rispetto alla primaria per quanto riguarda l'importanza del repertorio di partenza e i riferimenti alla lingua d'origine: questi possono diventare spontanei dopo stimolo e se guidati spesso sollecitando il confronto a livello metalinguistico tra strutture grammaticali o aspetti lessicali delle proprie lingue di origine. Riportiamo due interessanti esempi di valorizzazione del repertorio di partenza: una docente di lingua inglese si avvale della competenza dei parlanti albanofoni come modello di realizzazione delle fricative dentali, sorda e sonora, condivise con l'inglese ma assenti in italiano, sotto forma di *peer tutoring*. In più ci si avvale della competenza di uno studente sinofono come interprete per i connazionali neoarrivati nella scuola primaria. Le competenze linguistiche degli studenti stranieri sono state inoltre utilizzate per la traduzione della brochure di presentazione dell'Istituto. Per quanto concerne la trasversalità tra lingue, e tra lingue e discipline non linguistiche, le collaborazioni più significative sono tra i docenti di LS e le altre materie,<sup>11</sup> specialmente nel trattare argomenti non linguistici in lingua, ad esempio per storia dell'arte Picasso in spagnolo. La collaborazione e quindi la trasversalità tra lingue al contrario viene meno tra insegnanti delle diverse LS.

Alcune attività di per sé inerenti all'educazione plurilingue sono confinate alle attività definite interculturali: prevalentemente in forma laboratoriale ed extracurricolari, spesso svolte da associazioni del territorio. Le attività spesso si dipanano orizzontalmente nel curriculum dalla scuola dell'infanzia attraverso le classi prime e quinte della primaria e alle classi prime della secondaria. Un esempio per la secondaria di primo grado è il laboratorio di attività animata di storie di altre culture come la favola albanese, una delle lingue immigrate maggiormente presente.

---

**10** Francese e spagnolo.

**11** Storia dell'arte, lettere, musica, scienze, tecnologia.

## 4 Conclusione

Come abbiamo visto si riscontrano pratiche didattiche che, in diversa misura, afferiscono e favoriscono forme proprie o connesse all'educazione plurilingue come esposte nella *Guida*. Queste pratiche didattiche, seppur non strutturate a livello programmatico e anche se il PtOF sottolinea la centralità dell'educazione linguistica, sono tuttavia principalmente legate all'iniziativa personale del singolo insegnante, si voglia per formazione pregressa o per esperienza maturata in servizio. Già Barni (2012, 148), motivando la debolezza del profilo linguistico dell'Italia in termini di organizzazione e insegnamento delle lingue straniere, segnala tra le altre la formazione dei docenti: «lack of pre- and in-service training for primary teachers of foreign languages». Sul versante organizzativo, sempre Barni (2012, 148) inoltre annovera «the lack of a coherent curriculum». Una possibile soluzione sarebbe la traduzione della trasversalità nella progettazione curricolare «senza mettere in discussione la specificità delle singole materie» (Beacco et al. 2016, 15) puntando su una coerenza tra le attività delle diverse lingue e tra le lingue e le discipline, ad esempio con una seria implementazione del CLIL e il ricorso a un altro strumento specifico del CdE come il *Quadro di Riferimento degli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture*.<sup>12</sup> Sul piano formativo sarebbe auspicabile implementare e indirizzare la formazione dell'insegnante pre servizio verso un'educazione plurilingue: obiettivo questo dei diversi documenti europei dedicati alla formazione degli insegnanti al fine di rendere il docente «portatore sano di plurilinguismo e interculturalità» (Chini, Bosisio 2014, 326), documenti europei spesso non capillarmente diffusi e incentivati come del resto le stesse *Indicazioni nazionali*, che hanno tuttavia recepito l'ottica europea di un plurilinguismo educativo che risponda alle esigenze di un multilinguismo sociale.

<sup>12</sup> <https://carap.ecml.at/>.

## Bibliografia

- Barni, M. (2012). «Italy». Extra, G.; Yağmur, K. (eds), *Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 146-53. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_LRE\\_English\\_version\\_final\\_01.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_LRE_English_version_final_01.pdf).
- Beacco, J.-C.; Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>.
- Beacco, J.-C. et al. (2016a). *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*. 2a ed. Trad. it. di E. Lugarini e S. Minardi. Strasbourg: Consiglio d'Europa. <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>.
- Beacco, J.-C. et al. (2016b). *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. The Language Dimension in All Subjects*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/a-handbook-for-curriculum-development-and-teacher-training-the-language/16806af387>.
- Chini, M.; Bosisio, C. (a cura di) (2014). *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione europea (2018). *Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea C189, 1-13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=IT](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=IT).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/16802fc1bf>.
- Council of Europe (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg: Council of Europe. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Mezzadri, M. (2016). «Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento». Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari, 11-20. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-1>.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari: per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>.
- Vedovelli, M.; Casini, S. (2016). *Che cos'è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.
- Verdigi, M. (2017). *Le politiche linguistiche europee e l'educazione plurilingue e interculturale: un'indagine nella scuola italiana* [tesi di laurea magistrale]. Pisa: Università di Pisa.