

VERSO UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA PLURILINGUE E INTERCULTURALE

ILSA - Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati - Anno 2010 - Numero 1

Luciano Mariani

Introduzione: il contesto degli insegnamenti linguistici in Italia oggi

Nel contesto della più ampia crisi che coinvolge oggi la scuola pubblica italiana, gli insegnamenti linguistici mostrano segni di forte criticità, che riguardano tutti i livelli scolastici:

- nella scuola primaria l'unica lingua straniera insegnata è l'inglese, sulla base di una formazione degli insegnanti ancora molto incerta, sia dal punto di vista linguistico che metodologico;
 - nella scuola secondaria di primo grado la possibilità per i genitori di dedicare le ore previste per la seconda lingua straniera al solo inglese (l'"inglese potenziato"), rischia di far scomparire anche da questo livello la seconda lingua straniera;
 - nella cosiddetta "riforma" della scuola secondaria di secondo grado, in attuazione a partire da settembre 2010, l'unica lingua straniera prevista in tutti gli istituti è, di nuovo, l'inglese (a volte anche, come nei licei scientifici, ridotto nelle ore di insegnamento), mentre la seconda lingua straniera rimane solo in pochi indirizzi; viene inoltre eliminata la possibilità della compresenza tra insegnanti di lingua straniera e "lettori" madrelingua;
 - l'insegnamento di contenuti disciplinari in una lingua straniera (CLIL) è previsto ufficialmente solo nell'ultimo anno della scuola secondaria, da parte di docenti delle discipline in possesso di una conoscenza della lingua straniera a livello avanzato – una situazione rarissima nelle nostre scuole;
 - la presenza sempre più massiccia di alunni stranieri ripropone continuamente il problema, affrontato con modalità e con esiti molto diversi sul territorio, dello statuto dell'italiano lingua seconda, non solo e non tanto come lingua di comunicazione quotidiana quanto
-

soprattutto come lingua di istruzione, con connotazioni differenti ai diversi livelli di scolarità.

Complessivamente, questo quadro poco confortante può essere tradotto in una formula sintetica: *meno lingua, meno lingue*. Non solo diminuiscono gli spazi complessivi dedicati agli apprendimenti linguistici, ma si contraddicono tutte le indicazioni provenienti dalle istituzioni europee, che, anche recentemente, hanno ribadito la scelta cruciale e strategica del plurilinguismo e la conseguente necessità per tutti i paesi dell'Unione di assicurare nei curricoli scolastici la presenza di almeno due lingue straniere. L'Italia, rispetto a molti altri paesi europei, naviga insomma decisamente contro corrente.

La necessità di un visione integrata

Di fronte a questa situazione, si rivela urgente la necessità, da una parte, di ribadire le ragioni di scelte di politica linguistica ispirate ai valori continuamente sottolineati in sede europea, ma da noi altrettanto costantemente disattese, e dall'altra, proprio nel momento in cui si riducono gli spazi e i tempi degli insegnamenti linguistici, di rilanciare un modello di *educazione linguistica integrata*, che ha costituito sin dagli anni '70 del secolo scorso un punto di riferimento essenziale, non solo per l'Italia, e che oggi può e deve essere aggiornato alla luce dei nuovi scenari formativi imposti da società in rapida trasformazione.

Le parole-chiave che possono definire questa *educazione linguistica complessiva trasversale ai curricoli* sono *plurilinguismo* e *interculturalità*. Il plurilinguismo, considerato spesso in passato privilegio di poche persone e caratteristico di contesti limitati, è oggi un fenomeno diffuso, sia a livello individuale (la grande maggioranza delle persone possiede un patrimonio linguistico più o meno differenziato), sia a livello di territori, grazie a molti fattori, tra cui i crescenti scambi socioculturali, la mobilità dei mercati del lavoro, e più in generale le esigenze di società globalizzate e tecnologicamente sempre più "connesse". L'interculturalità, d'altro canto, è un fenomeno che si iscrive in questo stesso contesto, in cui l'incontro con l'"Altro" diventa l'occasione, non soltanto di conoscere e di conoscersi, ma anche di rifondare rapporti basati su una gamma sempre più ricca di valori: dalla tolleranza all'accettazione e al rispetto, dalla flessibilità alla mediazione e all'empatia, fino ad arrivare all'apprezzamento e all'integrazione.

Per i sistemi scolastici, queste scelte valoriali di fondo si concretizzano nella promozione di un'educazione linguistica basata sullo sviluppo di competenze che siano al contempo, appunto, plurilingui e interculturali, così come definite in un documento-chiave del Consiglio d'Europa (Beacco e Byram 2003):

- *“Competenza plurilingue: capacità di acquisire ed usare progressivamente diverse competenze in diverse lingue, a livelli diversi di abilità e per diverse funzioni. Lo scopo centrale dell'educazione plurilingue è di sviluppare questa competenza.*
- *Competenza interculturale: combinazione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e comportamenti che permettono ad un parlante, a vari livelli, di riconoscere, comprendere, interpretare ed accettare altri modi di vivere e pensare al di là della propria cultura di origine. Questa competenza è la base della comprensione tra le persone, e non è limitata all'abilità linguistica.”*

Questa educazione linguistica si qualifica al contempo come *integrata* perché ha l'ambizione di superare i rigidi compartimenti entro cui tradizionalmente sono state relegati i vari insegnamenti linguistici nel curriculum (le cosiddette "materie" o "discipline" di studio), non solo per gettare dei ponti tra settori diversi, ma, ancor più, per attivare una competenza di *azione comunicativa e interculturale trasversale*, che permetta agli studenti di concepire il proprio repertorio linguistico come una risorsa complessiva a loro disposizione all'interno della scuola e fuori di essa. Gli apprendimenti linguistici al servizio di questa competenza globale, e, più in generale, di questa visione ampia del ruolo che la lingua/le lingue svolgono per la promozione dell'individuo e del suo diritto ad una vera "cittadinanza attiva", comprendono così:

- il *repertorio linguistico individuale*, cioè la gamma di strumenti linguistici già in possesso di chi entra nei sistemi formativi, a prescindere dalle lingue effettivamente insegnate;
- la lingua o le lingue di istruzione, che per molti possono coincidere con la propria lingua materna;
- le lingue regionali, minoritarie o proprie dei migranti;
- le lingue straniere moderne e le lingue classiche oggetto di insegnamento esplicito¹(1).

A questo ricco quadro di risorse linguistiche occorre aggiungere almeno due ulteriori punti di riferimento, e cioè, da una parte, la lingua considerata come "disciplina", ossia come specifico oggetto di studio di un'area particolare del curriculum, e dall'altra parte, la lingua o le lingue utilizzate come veicolo di istruzione e di studio nei vari contesti disciplinari: la lingua "attraverso il curriculum", che richiede dunque un'attenzione specifica da parte di *tutti* gli insegnanti, in quanto comunque docenti di lingua.

Si tratta insomma di considerare il patrimonio linguistico complessivo di ogni individuo e di ogni gruppo-classe come risorsa che l'individuo stesso ha il diritto di poter sfruttare il meglio possibile e che la scuola ha il dovere di riconoscere, rispettare e sviluppare. Questa visione dell'educazione linguistica ha importanti implicazioni, sia in ambito curricolare, per i collegamenti *espliciti* che prefigura e richiede di istituire tra i vari insegnamenti linguistici e, ancora più ampiamente, tra le varie aree disciplinari, sia in ambito extra-curricolare, per la necessità di riconoscere e valorizzare anche tutte le risorse linguistiche a cui gli studenti possono attingere *di fatto* anche fuori della scuola, negli usi sociali dei linguaggi a cui sono quotidianamente esposti. La scuola ha quindi il compito, in gran parte nuovo, di arricchire e ristrutturare il repertorio linguistico, anche informale, di ogni individuo e di ogni gruppo, grazie agli interventi educativi che deve mettere in atto.

1

Il Consiglio d'Europa ha promosso un complesso progetto finalizzato all'integrazione di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola (*Languages in Education, Languages for Education*) basato su una piattaforma digitale già molto ricca di contributi:
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_PlatformIntro_en.asp . Il progetto intende sviluppare un *Quadro Comune di Riferimento* per tutte le lingue presenti nei curricula scolastici.

Educazione linguistica come multicompetenza trasversale

Se consideriamo in particolare i rapporti che possono e devono essere riscoperti e “rivitalizzati” tra gli insegnamenti linguistici, occorre ricordare che la ricerca ha ipotizzato che nella mente di una persona che apprende e/o usa più lingue le competenze nelle singole lingue si strutturano in realtà in una *multicompetenza*, che non è semplicemente la somma delle competenze nelle singole lingue, ma che costituisce un’entità nuova, continuamente soggetta a ristrutturazioni *qualitative* e non soltanto a pure “aggiunte” *quantitative*. Questo concetto, che è espresso in modo molto esplicito nel *Quadro Comune di Riferimento per le Lingue*² si collega all’*ipotesi dell’interdipendenza*, avanzata già da tempo da Cummins (2001), che illustra con la metafora dell’iceberg lo statuto delle varie lingue in possesso di un individuo, sia pure a livelli diversi di competenza: separate nelle loro realizzazioni superficiali, queste lingue in realtà si fondono nella parte sommersa come *competenza sottostante comune*, fatta di associazioni tra concetti e di rappresentazioni di parole e di immagini. Sulla stessa linea, Cook (2002) illustra la sua *teoria della multicompetenza* con un’immagine molto viva: “Apprendere una seconda lingua non equivale ad aggiungere delle stanze alla propria casa costruendo un’aggiunta sul retro: è la ricostruzione di tutte le pareti interne”.

Ipotesi psicolinguistiche di questo tipo possono essere portate a sostegno della necessità, oggi sempre più urgente, di esplorare come le competenze nei singoli insegnamenti linguistici possano essere effettivamente integrate e trasferite, per sfruttare al meglio questo repertorio che troppo spesso nella prassi (e nelle rappresentazioni che se ne fanno insegnanti, studenti e genitori) viene percepito come fatto di compartimenti stagni, ma che in realtà costituisce nella mente dello studente un’unica risorsa, complessa e articolata.

Per esplicitare chiaramente quali elementi vengono fatti oggetto di trasferimento e ristrutturazione via via che nuove esperienze linguistiche arricchiscono la multicompetenza individuale, è opportuno riesaminare il concetto stesso di *competenza*: un aggregato di elementi tra loro strettamente interagenti, ma che è opportuno distinguere, sia perché costituiscono dimensioni dalle caratteristiche proprie, sia perché possono essere fatti oggetto di interventi pedagogici e didattici anche diversificati. La visione tradizionale di “competenza” vede l’interazione di tre serie di fattori (le conoscenze, le abilità/strategie e le convinzioni/atteggiamenti) relativi ai contenuti di un’area disciplinare o interdisciplinare (nel caso della competenza plurilingue e interculturale, le lingue e le culture). Si tratta dunque di identificare il ruolo che questi fattori giocano quando vengono organizzati e “orchestrati” in una competenza, ma anche di sottolinearne la valenza trasversale, ossia le *potenzialità di trasferimento* tra apprendimenti linguistici diversi.

² “Chi apprende una lingua straniera o seconda e la relativa cultura non cessa di essere competente nella propria madrelingua e nella cultura ad essa associata. E la nuova competenza non è del tutto indipendente dalla precedente. L’apprendente non acquisisce semplicemente due modi distinti di agire e di comunicare. Chi apprende una lingua diventa plurilingue e sviluppa interculturalità.” (Consiglio d’Europa 2002)

Le conoscenze (“sapere”)

In primo luogo abbiamo le *conoscenze dichiarative* (cioè di concetti, fatti, dati, relazioni) e *procedurali* (cioè dei procedimenti con cui poter utilizzare ed applicare in contesti d’uso le conoscenze dichiarative).

- *Esempi per la competenza plurilingue*: dal punto di vista lessicale le lingue utilizzano spesso gli stessi meccanismi di formazione delle parole (prefissi e suffissi), sia pure con realizzazioni superficiali diverse in ogni lingua: ma il *concetto* di prefisso/suffisso e del *ruolo* che questi giocano nella formazione di famiglie di parole è un’importante conoscenza dichiarativa *trasversale* a molte lingue. Allo stesso modo, sapere come utilizzare questa conoscenza per dedurre il significato di parole sconosciute, ad esempio durante la lettura o l’ascolto, è un’importante e correlata conoscenza procedurale, anche questa di tipo *trasversale*.
- *Esempi per la competenza interculturale*: è certamente utile procurarsi una serie di *conoscenze* sugli usi, i costumi, i valori di altre culture, così come è utile essere consapevoli dei *procedimenti d’uso* delle informazioni, ossia in quali situazioni è opportuno utilizzare direttamente queste conoscenze e in quali situazioni è invece necessario approfondire, relativizzare, contestualizzare le conoscenze culturali di cui si è in possesso.

Le abilità e le strategie (“saper fare”)

In secondo luogo, la competenza implica il possesso e l’uso di *abilità*, cioè di capacità relative all’esecuzione di compiti in attività comunicative (scritte e orali, ricettive, produttive e interattive) e di *strategie*, cioè di passi, operazioni, linee di azione specifiche e operative che, come una cerniera o un ponte tra la prestazione che si deve produrre e i processi sottostanti, possono nel concreto aiutare la persona a mettere in atto le abilità stesse.

- *Esempi per la competenza plurilingue*: il processo sottostante l’abilità di ricezione della lingua orale (ascolto) può essere ottimizzato, velocizzato e reso più efficiente e produttivo con l’uso di appropriate *strategie di apprendimento*. Queste possono essere di tipo più strettamente *cognitivo* (ad esempio, saper richiamare alla mente le conoscenze precedenti sull’argomento e sul tipo/genere di testo o discorso che si sta per ascoltare, saper prevedere i probabili contenuti, saper focalizzare la propria attenzione su alcuni elementi particolari in relazione al tipo di discorso e agli scopi personali nell’ascolto, saper utilizzare tutti i segnali linguistici che differenziano le affermazioni principali rispetto agli esempi o le tesi da dimostrare rispetto alle argomentazioni fornite a loro sostegno, e così via). Le strategie possono anche essere di tipo *metacognitivo*, e aiutano allora la persona a pianificare, monitorare e ad auto-valutare il compito da eseguire, rispettivamente prima, durante e dopo la sua esecuzione. Possono infine essere di tipo *socio-affettivo* e *motivazionale*, quando sostengono lo studente nella gestione del rapporto con se stesso e con gli altri. Tutte queste strategie sono chiaramente *trasversali* rispetto ai contenuti linguistici sulle quali vengono applicate.

- *Esempi per la competenza interculturale:*³ come è importante raccogliere conoscenze sulle culture con cui possiamo venire in contatto (utilizzando strategie come prepararsi prima di un viaggio all'estero, facendo domande durante una discussione, riflettendo su un avvenimento o "incidente critico culturale"), è altrettanto importante saper "sospendere il giudizio" sulle persone e sulle situazioni finché non si può saperne di più (utilizzando strategie, anche queste *trasversali* alle varie esperienze interculturali, come ascoltare e osservare ciò che la gente dice e fa, fare confronti con altre persone originarie della stessa cultura, darsi il tempo di conoscerle più a fondo).

Le convinzioni e gli atteggiamenti ("saper essere")

In terzo luogo, la competenza comprende la capacità di gestire conoscenze e abilità/strategie rapportandole al *proprio personale profilo* di persona che apprende e usa una lingua, con le proprie caratteristiche e idiosincrasie e i propri punti di forza e di criticità. Entrano qui in gioco le differenze individuali, tra cui gli stili di apprendimento, le intelligenze, i tratti di personalità, i valori, le convinzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni. Sono queste dimensioni nascoste della competenza a condizionare di fatto i processi di apprendimento e l'uso effettivo di conoscenze e abilità nella prestazione su un compito da svolgere.

- *Esempi per la competenza plurilingue:* la messa in atto di strategie per l'ascolto, di cui abbiamo appena dato alcuni esempi, dipende in larga misura dalle convinzioni e dagli atteggiamenti che lo studente ha sviluppato nel corso del tempo rispetto alla lingua, ai processi di apprendimento e insegnamento, e a se stesso in quanto persona che impara e usa le lingue. Così, per mettere *effettivamente* in atto quelle strategie (di cui può comunque essere consapevole in termini di conoscenza procedurale) *sui compiti concreti da affrontare*, occorre che si sia convinti che, ad esempio, ciò che si porta al compito di ascolto, in termini di conoscenze pregresse, è altrettanto importante di ciò che trasmette il testo/discorso; che si possa anche non capire tutto subito, ma comprendere per fasi e livelli; che ciò che non si capisce può essere oggetto di operazioni di deduzione, sulla base di ciò che si sa e si è già capito; e così via. E, ancora più in generale, è indispensabile avere un'immagine positiva di sé, sia in termini di capacità ("so, sono in grado di ascoltare?"), sia intermini di disponibilità ("voglio, sono disposto ad ascoltare?"). E' evidente che si tratta di fattori assolutamente *trasversali* ad ogni apprendimento, non solo linguistico.
- *Esempi per la competenza interculturale:* anche in questo caso, le strategie, appena citate, che aiutano a "sospendere il giudizio" sulle persone e le situazioni sono strettamente correlate a convinzioni e atteggiamenti adeguati, senza i quali non potrebbero essere messe in atto: ad esempio, la convinzione che è bene diffidare degli stereotipi e considerare ogni persona come individuo che può condividere o meno le caratteristiche della propria cultura di origine; che è facile quanto pericoloso fare "inferenze culturali", cioè interpretare le situazioni sulla base della propria visione etnocentrica; che, in definitiva, ogni cultura è "naturale" e "giusta" per i suoi membri quanto la propria lo è per se stessi. Si tratta anche in

³ Alcuni esempi forniti per la dimensione interculturale dell'educazione linguistica fanno riferimento ai descrittori sviluppati per il progetto *CROMO (Intercultural Crossborder Module)*(2007). Si veda il sito http://www.irrefvg.org/it/pubbl_anno.htm e Mariani 2009.

questo caso di fattori che un'educazione interculturale deve poter promuovere *attraverso* i vari apprendimenti linguistici, e, più in generale, *attraverso* le aree disciplinari.

Alcune implicazioni pedagogiche e didattiche

Abbracciare una visione integrata della competenza plurilingue e interculturale significa dunque promuovere operazioni di *trasferimento* tra gli apprendimenti linguistici, a *tutti* i livelli di componenti della competenza stessa. Un elemento qualificante di questo trasferimento è costituito dalla consapevolezza che di questi diversi fattori è possibile attivare negli studenti: in altre parole, diventa cruciale diventare consapevoli dei fattori in gioco, e saperne apprezzare il ruolo e l'importanza per lo sviluppo della propria multicompetenza. La consapevolezza, come si è visto, non riguarda solo le lingue e, più in generale, la "lingua" come fenomeno, contenuto di apprendimento e risorsa d'uso (la cosiddetta *language awareness*, o consapevolezza linguistica), ma anche le culture e le loro dinamiche (*culture awareness*) i processi di apprendimento e insegnamento (*learning awareness*) e il profilo personale di chi apprende e usa le lingue (*learner awareness*). L'importanza di questa consapevolezza a più livelli è stata chiaramente messa in luce dalle ricerche sul bilinguismo, e, ancora più chiaramente, sull'acquisizione di una terza lingua, in cui si è dimostrato che una migliore padronanza linguistica è dovuta anche alla capacità, da parte della persona bilingue o trilingue, di utilizzare la propria consapevolezza interlinguistica per regolare e affinare i suoi processi di apprendimento (Jessner 2006).

Promuovere negli studenti questi livelli diversi di consapevolezza implica, naturalmente, una preliminare, parallela presa di coscienza da parte degli insegnanti. Non è dunque solo indispensabile che un'educazione linguistica integrata diventi parte del piano formativo di una scuola, incardinandosi in modo *esplicito e sistematico* nelle scelte curriculari sulla base di un dibattito serio tra tutti gli attori coinvolti (insegnanti, studenti e dirigenti, ma anche genitori e altre figure rilevanti sul territorio). E' altrettanto importante che gli insegnanti stessi (innanzitutto dell'area linguistica, ma non solo) si aprano ad una *collaborazione intra-disciplinare*, nel senso in cui abbiamo presentato l'educazione linguistica integrata, partendo da un confronto critico sulle proprie prassi attuali (obiettivi, metodologie, valutazione) ma avendo cura di arrivare fino in fondo all'iceberg della competenza, cioè fino a quella dimensione nascosta ma cruciale delle proprie convinzioni e dei propri atteggiamenti. In altre parole, il modello della competenza e dei suoi fattori, così come illustrato in questo contributo *rispetto a chi impara*, dovrebbe costituire un riferimento trasparente e condiviso anche per una cooperazione trasversale *tra chi insegna*.

Riferimenti bibliografici

Beacco J.C., Byram M. 2007. *Guide for the development of language education policies in Europe*. Language Policy Division, Council of Europe, Strasbourg.

Consiglio d'Europa 2002. *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle, Milano-Firenze, RCS scuola, La Nuova Italia-Oxford, (tit. or. *Common European Framework for Languages: learning, teaching, assessment*, Council of Europe, Strasbourg, 2001).

Cook V.J. (ed.) 2002., *Portraits of the L2 User*. Clevedon, Multilingual Matters.

Cummins J. 2001. "Instructional Conditions for Trilingual Development", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 4, No. 1.

Jessner U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals*, Edinburgh University Press, Edinburgh.

Mariani L. 2009. "[Documentare e Autovalutare la Competenza Comunicativa Interculturale: L'Esempio del Progetto CROMO](#)", *Lingua e Nuova Didattica*, Anno XXXVIII, No. 3.

[Home](#) [Presentazione](#) [Autoformazione](#) [Collegamenti](#) [Pubblicazioni](#) [Rilassati ... con stile](#)

www.learningpaths.org luciano.mariani@iol.it