

Contributi teorici

La trasversalità negli apprendimenti linguistici: dal passato una sfida per il futuro

Luciano Mariani

Convegno «Insegnamento delle lingue straniere in Italia tra passato e presente (1970-2015)»

Università degli Studi, Milano, 11 aprile 2016

Vorrei iniziare con un paio di considerazioni di carattere generale, che riguardano i metodi con cui possiamo operare una ricostruzione storica come quella che sto per fare.

Innanzitutto, cercherò di mantenere una prospettiva, appunto, “storica”, nel senso di cercare di non leggere il passato in funzione del presente. In altre parole, cercherò di non prescindere mai dai contesti in cui sono maturate certe esperienze e dalle convinzioni e dagli atteggiamenti che hanno condizionato, allora, decisioni e azioni – decisioni e azioni che oggi però cerchiamo di interpretare per scoprirne i significati più profondi.

Poi è vero però anche che il passato può aiutarci a capire meglio il presente, dove siamo e dove stiamo andando. Appartengo a una generazione che ha avuto la fortuna di vivere alcuni decenni estremamente significativi per l'evoluzione degli apprendimenti e insegnamenti linguistici, e non solo, e questo mi permette, in un certo senso, di distanziarmi anche emotivamente dal passato: non è trascorso molto tempo dai fenomeni di cui ci stiamo occupando, però è un tempo sufficiente per vederli in una prospettiva abbastanza oggettiva e critica e quindi per vederne l'impatto sui cambiamenti che man mano hanno avuto luogo e che ci hanno portato a dove siamo oggi.

Infine, l'aspetto forse più problematico di questa ricostruzione è quella che percepisco come una relativa mancanza di quelle fonti che gli storici chiamano “primarie”: è vero, abbiamo i programmi ministeriali, i progetti di formazione, i libri di testo, i convegni, le pubblicazioni. Non sempre però tutto questo è documentato in modo esaustivo. Per esempio, la sperimentazione del Portfolio delle Lingue ha prodotto una grande quantità di documentazione, ma molte altre iniziative, penso ad esempio a tutti i materiali prodotti dagli insegnanti che hanno frequentato il Progetto Speciale negli anni '80 e '90, per loro stessa natura hanno dato origine a una quantità di cosiddetti “materiali grigi” (dispense, schede di lavoro, piccoli e grandi progetti, e così via) che si sono persi per la mancanza di procedure di conservazione e distribuzione. Insomma, io ho sempre sentito la mancanza di centri di documentazione che potessero non solo conservare la memoria storica di quello che è stato fatto, ma anche di condividere e rendere disponibili pubblicamente i risultati delle esperienze. In effetti, la domanda che mi pongo da sempre è: ma che cosa effettivamente succedeva o succede in classe, quando si chiude la porta dell'aula e va in scena la “vita vissuta” della didattica? Spesso mi devo affidare a quelle che gli storici chiamano “fonti secondarie”, cioè le testimonianze, scritte ma anche orali, compresi dunque i ricordi, dei protagonisti di quelle esperienze – con un inevitabile rischio di interpretazioni soggettive.

Veniamo dunque al tema della mia relazione, la trasversalità degli apprendimenti linguistici. Diciamo subito che questa trasversalità può essere riferita a tre dimensioni distinte anche se interrelate:

- in primo luogo, la trasversalità del settore più propriamente linguistico: lingue materne, seconde, straniere, classiche, e così via – oggi si direbbe, ma con un’accezione molto più ampia, l’”asse dei linguaggi”. In questa dimensione, le domande che possiamo porci sono del tipo: quali sono i rapporti tra acquisizione della lingua materna e l’apprendimento di una lingua seconda o straniera? Come viene influenzato l’apprendimento di una terza lingua dal precedente apprendimento di una seconda? Che tipo di interventi didattici possono favorire l’apprendimento contemporaneo di più lingue?
- in secondo luogo, la trasversalità può riferirsi alla “lingua attraverso il curriculum”, cioè alla valenza linguistico-comunicativa di ogni disciplina curricolare. Le domande da porsi in questo caso sono del tipo: come può o deve la lingua materna sviluppare le competenze necessarie alla comprensione e produzione di testi nelle altre discipline? E, per converso, quanto ogni disciplina può o deve farsi carico dell’aspetto linguistico-comunicativo tipico degli specifici discorsi disciplinari?
- in terzo luogo, la trasversalità può riguardare i processi di apprendimento in senso lato, cioè le operazioni cognitive, ma anche socioaffettive, che vengono sollecitate dagli apprendimenti linguistici ma che abbracciano l’apprendimento *tout court*. In questa dimensione le domande sono del tipo: E’ diverso l’apprendimento linguistico rispetto all’apprendimento di altre discipline? Come si possono trasferire conoscenze, abilità, atteggiamenti attraverso i settori disciplinari o gli “assi culturali”?

Vedremo subito come queste tre prospettive sono in realtà spesso correlate.

Il primo periodo del lasso temporale che stiamo oggi esaminando, e cioè gli anni ’70 e ’80, non è nemmeno lontanamente comprensibile se non si tiene conto del contesto culturale e sociale in cui maturavano certe scelte e certe esperienze. L’eredità del ’68 era costituita, almeno in parte, da una dialettica molto vivace, da una partecipazione diffusa, da contrapposizioni, a volte anche ideologiche, che rendevano l’ambiente della scuola molto dinamico se non addirittura effervescente. E’ in questo contesto che si succedono, in un arco temporale molto ristretto, tutta una serie di esperienze che potremmo proprio chiamare “trasversali” alla scuola, ma anche alla società.

Molti concorderebbero nell’identificare un punto di partenza fondamentale, e un perno per i successivi cambiamenti, nelle famose “Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica”, elaborate dal Gisel nell’aprile del 1975, dove, ai fini del mio discorso di oggi, si diceva molto chiaramente che

“La pedagogia linguistica tradizionale pretende di operare settorialmente, nell’ora detta «di Italiano». Essa ignora la portata generale dei processi di maturazione linguistica [...] e quindi la necessità di coinvolgere nei fini dello sviluppo delle capacità linguistiche non una, ma tutte le materie, non uno, ma tutti gli insegnanti”

I riflessi di questa chiarissima scelta di fondo, che era allo stesso tempo culturale e profondamente politica, si sarebbero visti già nei nuovi programmi della Scuola Media del 1979:

“L’insegnamento dell’italiano si inserisce nel più vasto quadro dell’educazione linguistica la quale riguarda, sia pure in diversa misura, tutte le discipline e le attività”

ed anche:

“Più specificamente è obiettivo degli insegnanti linguistici far conseguire all’alunno – anche mediante un coordinamento di obiettivi e di metodi – il possesso il più ampio e sicuro possibile rispettivamente della lingua italiana e della lingua straniera”

Non mancavano nemmeno indicazioni metodologiche chiare, che non sfigurerebbero in nessun curriculum odierno, ad esempio:

“Le possibili diverse impostazioni dell’analisi linguistica richiedono che gli insegnanti di italiano e di lingua straniera, nel consiglio di classe, raggiungano una intesa sulla terminologia grammaticale da adottare”

E pochi anni dopo, nel 1985, i nuovi programmi della Scuola Elementare ribadivano questa impostazione:

“In un secondo tempo, l’alunno sarà avviato a eseguire alcune semplici riflessioni linguistiche in situazioni di contrasto o analogia fra l’italiano e la lingua straniera”

Questa sensibilità “trasversale” maturava in contemporanea (ma, sottolineo, non a caso) con le prime formulazioni e realizzazioni concrete dell’approccio nozionale-funzionale, poi più genericamente identificato come “comunicativo”. A questo proposito però occorre distinguere e correlare diversi filoni di ricerca teorica e applicata, che parallelamente si sviluppavano in quegli stessi anni, e che vorrei riassumere in tre, diciamo così, “famiglie” tra loro strettamente integrate: tre famiglie di ricerche che sostanzialmente intendevano rispondere a CHE COSA apprendere, a CHI apprende e a COME si apprende.

Innanzitutto, il CHE COSA. Non c’è dubbio che l’approccio nozionale-funzionale, così rapidamente diffuso già dai primi anni ’70 con l’opera di Wilkins e del Consiglio d’Europa, intendeva riqualificare i *contenuti* dell’apprendimento linguistico sulla base di categorie concettuali diverse. E infatti la preoccupazione di molti docenti di quegli anni, e dei libri di testo che rapidamente tentavano di adeguarsi, era innanzitutto di costruire un “sillabo”, cioè un elenco di contenuti, basato su categorie almeno in parte diverse rispetto alle tradizionali categorie puramente “grammaticali”. La cosa più interessante da ricordare ai fini del nostro discorso è che le ricerche del Consiglio d’Europa miravano a costruire un sistema di crediti riconoscibili a livello europeo (il cosiddetto *Unit Credit System*) che erano i primi passi di quello che sarebbe diventato il sistema delle certificazioni. Questo sistema era comune a tutte le lingue, ed è stato per anni un elemento di potenziale visione integrata degli apprendimenti. Ma già con la comparsa dei primi “Livelli Soglia”, cioè gli antenati dell’attuale Livello B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento, le strade si divisero: il Livello Soglia francese, ad esempio, molto più analitico nella sua definizione dettagliata degli “atti di parola”, andava sviluppandosi in modo non alternativo ma comunque diverso rispetto ad altri Livelli Soglia.

La disponibilità di tassonomie ed elenchi dettagliati di contenuti portava anche ad un’altra conseguenza importante, e cioè la possibilità di definire, attraverso l’“analisi dei bisogni” (termine molto diffuso negli anni ’70) sillabi costruiti quasi “su misura” per determinati pubblici, cioè tipi di studenti – anche se a scuola non era possibile prevedere più di tanto i bisogni linguistici futuri. Però questo elemento di attenzione allo studente, e non più soltanto ad un rigido “programma” da svolgere, era in linea con i primi passi verso quelli che qualche anno più tardi si sarebbero definiti “approcci centrati sul discente”.

E con questo stiamo già passando a parlare non solo del CHE COSA apprendere ma anche del CHI apprende e insieme anche del COME si apprende. Gli anni ’70 sono stati anche gli anni di un forte sviluppo delle scienze cognitive, che, con la loro focalizzazione sui processi di apprendimento e non solo sui prodotti definiti dai sillabi, spostavano l’attenzione da un insegnante che trasmette informazioni ad uno studente attivo elaboratore di informazioni. Ma soprattutto si andavano colmando i tradizionali divari, da un lato, tra scienze cognitive, pedagogia e psicologia dell’apprendimento, e dall’altro, tra linguistica teorica e linguistica applicata all’acquisizione di una lingua seconda. Sono gli anni, a cavallo tra ’70 e ’80, del successo di alcuni filoni di ricerca impensabili fino a poco tempo prima:

- le ricerche sul “good language learner”, cioè sul “bravo studente di lingue”, che portavano a definire il profilo, in termini non solo di abilità e di strategie efficaci, ma anche di atteggiamenti, di coloro che sembravano avere più successo nell’imparare le lingue;

- *le ricerche sulle differenze individuali* nell'apprendimento linguistico, che rimettevano in gioco fattori importanti come l'attitudine, gli stili di apprendimento, la motivazione, le convinzioni e gli atteggiamenti;
- *le ricerche, all'inizio soprattutto in ambito statunitense, sulle strategie di apprendimento*, che aprivano subito interrogativi molto intriganti, anche se poi mai completamente risolti, del tipo: quali sono le strategie che usa chi apprende meglio e più velocemente? Le strategie si possono imparare? Si possono insegnare? E poi, uno studente è bravo perché usa strategie oppure usa strategie perché già possiede alcune delle caratteristiche del "bravo" studente di lingue? Comunque, i primi anni '90 videro una notevole diffusione del concetto di "strategia di apprendimento", che aveva anche il merito di sottolineare con forza l'importanza della metacognizione, già punto centrale degli studi cognitivi sull'apprendimento – metacognizione che si apriva di per sé ad una visione trasversale degli apprendimenti;
- questo fuoco sullo studente, sui suoi processi, sulle sue strategie, non solo per l'apprendimento delle lingue ma per l'apprendimento in sé, ebbe anche il merito di ravvivare l'interesse per un altro importante filone di ricerca, quello sulle "study skills" o abilità di studio, anche questo di provenienza anglosassone. Si poteva ora allargare e approfondire il concetto di abilità di studio facendo riferimento non più solo a tecniche o tattiche o addirittura, "ricette", ma ai sottostanti processi di elaborazione delle informazioni, che le strategie cognitive e metacognitive permettevano di mettere in evidenza;
- ma su un altro versante, dagli anni '70 in poi ci fu anche lo sviluppo degli *approcci umanistici*, che con la loro sottolineatura delle variabili socioaffettive e motivazionali avevano il pregio di compensare il fuoco sugli aspetti cognitivi: approcci come Total Physical Response, Community Language Learning, Silent Way, Suggestopedia, e, un po' più tardi, la Programmazione Neurolinguistica tentavano di recuperare un profilo globale, olistico, della persona che impara;
- insomma, il fuoco sul CHI stava portando allo sviluppo di "approcci centrati sul discente" che, non è un caso, gli stessi studi del Consiglio d'Europa, focalizzati come abbiamo visto all'origine sostanzialmente sui contenuti linguistici, ora, tra la fine degli anni '70 e i primi anni '80, si allargavano a una visione di più ampio respiro pedagogico, con l'introduzione del concetto di "autonomia del discente", che era il primo passo per pensare al saper apprendere - e all'imparare a imparare per tutto il corso della vita, si sarebbe detto qualche anno dopo. Il concetto di autonomia si portava con sé diverse implicazioni importanti, come, ad esempio, l'autovalutazione e tutti gli approcci, chiamati all'inizio nel mondo anglosassone "learner training", cioè di educazione all'essere autonomo, come processo da promuovere in modo esplicito e sistematico.

Quale impatto hanno avuto in Italia questi movimenti e, a volte, sommovimenti, provenienti soprattutto dal mondo anglosassone? Cioè, come cambiava l'altra faccia del COME, ossia il COME si dovrebbe insegnare alla luce del COME si dovrebbe imparare? Mi limito al mio tema, che è quello della trasversalità tra lingue e attraverso il curriculum. Abbiamo già visto che il concetto di "educazione linguistica" era nato praticamente in Italia, e uno dei suoi punti di forza è sempre stata la visione integrata, trasversale, di tutti gli apprendimenti linguistici a scuola. Non a caso si trattava di opporsi a una delle tradizioni più antiche, anzi, inveterate, dei nostri sistemi formativi, e cioè i compartimenti stagni rappresentati dalle discipline – e le lingue non hanno mai fatto eccezione. La formazione universitaria strettamente disciplinare ha sempre comportato che il francese si insegnasse diversamente dall'inglese o dal tedesco o dallo spagnolo: e dunque in classe sono cambiati nel tempo i modi di costruire i sillabi, cioè di definire i contenuti dell'insegnamento; sono cambiate sicuramente anche le metodologie, influenzate tutte, in qualche misura, dagli approcci comunicativi. Ma tutto questo è successo, come dire, "ognuno per proprio conto", e gli steccati tra le lingue, intese come discipline scolastiche, hanno sempre pesato in modo determinante.

Ma non voglio fare di ogni erba un fascio, come si dice, e vorrei invece citare qualche fatto concreto. Innanzitutto, la sollecitazione delle 10 tesi e anche dei programmi ministeriali hanno portato i libri di testo, e con essi gli insegnanti di lingue che li adottavano, a ridisegnare i contorni della riflessione

sulla lingua, non solo in termini puramente contrastivi con l'italiano, ma anche come riflessione sulla cultura e sulla comunicazione. Ma questo, direi, è successo un po' a senso unico: le lingue straniere accoglievano le sollecitazioni a considerare la lingua materna anche come potenziale linguistico su cui costruire, ma più raramente si è vista una sensibilità simile nell'insegnamento dell'italiano.

L'altro fattore importante da considerare è sicuramente la formazione degli insegnanti di lingue, e in pochi casi di italiano, operata dal Progetto Speciale Lingue Straniere dalla fine degli anni '70 alla fine degli anni '90. Circa il 50% degli insegnanti di lingue ha potuto fruire di questa formazione, con corsi intensivi di spessore – un fenomeno oggi impensabile. Però, anche in questo caso, la formazione era in gran parte disciplinare: i colleghi di inglese andavano negli Stati Uniti e i colleghi di francese in Francia. Certo, c'erano diversi seminari per la formazione dei formatori dove era possibile lavorare assieme – e temi trasversali come gli stili e le strategie di apprendimento hanno avuto un qualche peso - ma i corsi veri e propri hanno raramente affrontato aspetti trasversali, con l'eccezione di alcune tematiche, come le abilità di studio, e in alcuni casi uno spazio dedicato magari a un questionario sugli stili o sulle strategie di apprendimento. Non voglio assolutamente dimenticare che il fuoco sullo studente portava anche ad attività metacognitive, ma raramente si sottolineava, sia a parole che soprattutto con la metodologia, il carattere trasversale di queste attività. Gli stessi libri di testo, d'altronde, erano piuttosto pronti ad accogliere al loro interno tematiche di questo tipo, ma il più delle volte in modo occasionale per non dire superficiale.

Mi preme ricordare un altro elemento di trasversalità, che è quello dell'insegnamento delle lingue per scopi speciali. Come abbiamo già visto, la disponibilità di tassonomie e di repertori linguistici portava a riconsiderare gli insegnamenti linguistici nei vari indirizzi specialistici delle scuole superiori. Gli anni '70 e '80 hanno visto un nuovo proliferare di libri di testo, appunto, "per scopi speciali". In questo caso, tuttavia, agiva un altro elemento negativo del nostro sistema, il fatto cioè che la lingua straniera, nella stragrande maggioranza degli istituti tecnici, venisse insegnata solo fino al terzo anno, anno in cui solitamente aveva luogo questa specie di "infarinatura" di linguaggi specialistici. Nulla a che vedere con il CLIL, ovviamente, perché spesso quello che succedeva era che l'insegnante di, poniamo, inglese, nell'assenza di qualsiasi contatto con i colleghi delle discipline di indirizzo, poteva solo limitarsi a rispolverare temi già studiati dagli studenti, mettendo a fuoco soprattutto gli aspetti lessicali e molto meno quelli testuali.

Ma andiamo avanti un po' nel tempo. I programmi della sperimentazione Brocca, attuata a partire dagli anni '90, ravvivavano, almeno formalmente, l'elemento trasversale degli insegnamenti linguistici:

“L'insegnamento dell'italiano si colloca nel quadro più ampio dell'educazione linguistica, la quale coinvolge tutti i linguaggi, verbali e non verbali, e impegna tutte le discipline”

E ancora:

“In sede di programmazione collegiale vanno stabiliti concreti collegamenti con tutte le discipline, in termini di obiettivi comuni e di procedimenti operativi, per lo sviluppo delle capacità e delle conoscenze relative al linguaggio. Intese particolari vanno instaurate tra l'insegnamento dell'italiano e quello delle altre discipline linguistiche per gli obiettivi di apprendimento, i contenuti e i metodi che ne accomunano la didattica ... E' indispensabile altresì confrontare e raccordare metodi e terminologie con quanto si apprende nella scuola media e nell'insegnamento delle altre lingue”

Formulazioni, come vedete, forti e chiare. Ma per le lingue straniere una successiva opportunità di superamento delle barriere disciplinari sarebbe venuta, alla fine del Progetto Speciale, e quindi all'inizio degli anni 2000, con il Progetto Lingue 2000 e, soprattutto, con il Progetto Portfolio. Negli anni novanta, il lavoro del Consiglio d'Europa era proseguito, approfondendo in modo particolare il plurilinguismo e l'interculturalità, di per sé temi squisitamente trasversali, culminando con la pubblicazione nel 2001 del Quadro Comune Europeo di Riferimento. Strettamente legato al Quadro

era stata la progettazione del Portfolio Europeo delle Lingue, che finalmente, in modo esplicito, definiva gli obiettivi di tutti gli apprendimenti linguistici in modi comparabili e trasparenti. L'introduzione del portfolio delle lingue, la costruzione di portfolio specifici per l'Italia, e i numerosi seminari di formazione con docenti di lingue diverse, ebbero il merito di ravvivare l'interesse per l'autovalutazione, con tutto quello che ciò comportava per l'adeguamento delle metodologie e anche per un rilancio degli aspetti metacognitivi tra lingue. Poteva essere quasi una rivoluzione, che fu colta anche, seppure in modo molto occasionale, da diverse scuole, che capirono l'importanza di estendere questa idea di portfolio delle lingue a tutte le discipline (ricordiamoci che si era all'inizio dell'interesse per le certificazioni). Purtroppo, l'imposizione del Portfolio dello Studente da parte del Ministro Moratti, che, a dispetto del titolo, snaturava l'idea stessa di "strumento nelle mani dello studente", provocò un rifiuto netto e, alla lunga, persino un rigetto della stessa idea di portfolio a scuola, bruciando sul nascere le potenzialità del portfolio. Eppure molte scuole e molti insegnanti si erano impegnati in questa nuova sfida – ma, come ebbi occasione di intitolare un mio lavoro di qualche anno fa, il portfolio ebbe presto "un grande futuro dietro le spalle".

Nel frattempo, l'esigenza di integrare gli insegnamenti linguistici in una scuola che si avviava ad avere un inglese preponderante, una seconda lingua alla Scuola Media, e la presenza in classe dell'italiano L2 come norma piuttosto che come eccezione, portava a nuove consapevolezze. Basta ricordare le Indicazioni per il curriculum del Ministro Fioroni del 2007:

“È necessario che all'apprendimento delle lingue venga assicurata sia continuità in “verticale”, dalla scuola primaria alla scuola secondaria, sia trasversalità in “orizzontale” con l'integrazione tra lingua materna e lingue straniere ... Con l'apprendimento di due lingue europee, la prima a partire dalle prime classi della scuola primaria e la seconda dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, l'alunno sviluppa non solo la capacità di imparare più lingue, ma anche di imparare con le lingue a fare esperienze, ad affrontare temi e problemi e a studiare altre discipline”.

In queste formulazioni si sente un po' il riflesso di tanti concetti che erano ormai maturi nella coscienza dei docenti, anche se non sempre trasferiti in azioni didattiche: l'integrazione tra gli apprendimenti linguistici, la capacità di imparare le lingue come obiettivo specifico di ogni insegnamento linguistico, la valenza della lingua come strumento per agire (nell'ottica della competenza di azione comunicativa e interculturale auspicata del Quadro) e come strumento per imparare altre discipline, e quindi la riaffermazione della centralità del linguaggio verbale, assieme agli altri linguaggi.

Tuttavia, la frammentazione degli insegnamenti restava: eppure, le questioni della seconda lingua nella scuola media, dell'inglese unica lingua alle elementari, e del cosiddetto “inglese potenziato” alla scuola media, che tanto hanno condizionato il ruolo e lo *status* delle lingue diverse dall'inglese, hanno portato non soltanto a un senso di competizione tra lingue, ma anche a nuove concettualizzazioni: mi riferisco in particolare agli studi sull'acquisizione di una terza lingua, e, in modo ancora più particolare, alle esperienze di “German after English” cioè a quanto lo studio del tedesco, ad esempio, possa contare sulle precedenti basi dell'inglese, ma possa anche contribuire, di ritorno, ad una maggiore consapevolezza e uso di conoscenze e abilità nei confronti dell'inglese e persino della lingua materna.

Questo interesse per un curriculum linguistico all'insegna del plurilinguismo e dell'interculturalità ha portato, dai primi anni 2000, a una fioritura di studi, ricerche, materiali per la formazione dei docenti e materiali didattici per gli studenti da parte del Centro Europeo delle Lingue Moderne di Graz – un ente, “il braccio operativo” del Consiglio d'Europa”, potremmo chiamarlo, di cui purtroppo l'Italia non fa parte. Nonostante le pubblicazioni di questo Centro siano ampiamente e gratuitamente disponibili *online*, raramente vengono conosciute e tantomeno utilizzate dai docenti italiani. Si tratta di pubblicazioni ispirate alla filosofia di un'integrazione tra le lingue all'insegna del pluralismo linguistico e di curricula plurilingui basati sulla trasversalità – occasioni perse per affermare non solo

dei principi, ma anche delle prassi didattiche all'insegna di quella educazione linguistica che pure noi italiani, come abbiamo visto, abbiamo avuto la lungimiranza di postulare fin dagli anni '70.

Sempre a partire dai primi anni 2000, l'interesse per le competenze e le relative certificazioni ha reintrodotta quasi con forza il tema della trasversalità nel curriculum, e anche gli insegnamenti linguistici hanno dovuto fare i conti con nuove definizioni di obiettivi, di contenuti, di metodologie e, forse soprattutto, di forme di valutazione. Questo ha portato, o per meglio dire sta portando, le scuole a definire come ogni disciplina possa contribuire allo sviluppo di competenze che per loro natura sono trasversali, in tutte le formulazioni in cui vengono proposte: sia che si tratti, ad esempio, delle Competenze chiave per l'apprendimento permanente raccomandate dal Parlamento europeo del 2006, o delle Competenze Chiave per la Cittadinanza previste dal Nuovo Obbligo Scolastico del 2007. Questa focalizzazione sullo sviluppo di apprendimenti linguistici che siano spendibili come conoscenze e abilità nella promozione di competenze non ha, ovviamente, portato di per sé ad un maggiore dialogo tra insegnamenti linguistici - però potrebbe comunque fornire occasioni di apertura e di scambio tra lingue nel momento in cui ci si interroga, insieme, ad esempio, su come declinare le competenze linguistico-comunicative delineate dal Quadro in chiave non solo di appartenenza comune all'asse dei linguaggi, ma anche di saperi e saper fare da far interagire come risorse in una competenza.

Parallelamente, cioè più o meno nel periodo di cui stiamo parlando, si è affermato in modo vistoso il CLIL, che proprio in Italia, e questa cosa va sottolineata, ha avuto sin dall'inizio alcuni dei primi sviluppi più significativi. Almeno in questo caso possiamo dire con chiarezza che si sono aperte, in parte, le porte dei compartimenti stagni tra discipline, ma paradossalmente, non tanto tra le lingue, quanto tra discipline linguistiche e quelle che impropriamente vengono ancora chiamate "discipline non-linguistiche". Il CLIL rappresenta la formulazione più compiuta finora disponibile di un principio già presente negli anni '70 nella consapevolezza, non so se di tanti o di pochi, che "il modo migliore per imparare una lingua è imparare qualcos'altro attraverso la lingua". Gli approcci CLIL hanno anche contribuito ad aumentare la consapevolezza dei docenti di discipline "non-linguistiche" dell'importanza del linguaggio verbale nell'elaborazione dei contenuti disciplinari - anche questo un principio che abbiamo visto riaffiorare spesso nei decenni di cui stiamo parlando.

Il lavoro che Il Centro Europeo delle Lingue Moderne del Consiglio d'Europa sta conducendo sul CLIL si iscrive in un ampio, ambizioso progetto di rivisitare i curriculum, ed in particolare quello che noi chiamiamo "asse dei linguaggi", in un'ottica che consideri congiuntamente tutte le lingue insegnate e parlate a scuola, sia come discipline a sé stanti, sia come strumenti per imparare altre discipline. L'intento è anche di considerare i linguaggi in termini di "nuove alfabetizzazioni" - nuove non solo perché includono i linguaggi tecnologici, che sono multimediali e sociali, ma anche perché riaffermano la necessità di insegnare e imparare i discorsi delle discipline, ossia i modi tipici che ogni disciplina ha di usare i linguaggi per costruire conoscenza. Un'ottica come questa potrebbe forse rilanciare alcuni obiettivi che a mio parere nelle nostre scuole non sono mai stati realizzati in modo soddisfacente, nonostante le buone intenzioni, e che, specialmente nei docenti più o meno giovani, cioè nelle generazioni che non hanno avuto la fortuna di vivere esperienze come quelle del Progetto Speciale Lingue Straniere o del Progetto Portfolio, sarebbero in realtà da scoprire più che da riscoprire. Mi riferisco a fattori come

- l'integrazione degli insegnamenti linguistici, all'insegna del plurilinguismo e dell'interculturalità;
- la centralità dello studente e dei suoi processi di apprendimento, cognitivi e socioaffettivi;
- l'imparare a imparare per acquisire quelle competenze che il Quadro Europeo delle Qualifiche definisce in termini di "autonomia e responsabilità";

- il tutto da perseguire con metodologie attive, basate sul fare ma anche sul riflettere, rimettendo al centro il lavoro metacognitivo, che è la condizione essenziale per sviluppare consapevolezza di sé e del mondo in cui si vive.

Per concludere, quale bilancio tracciare riguardo alla trasversalità degli apprendimenti linguistici? Il passato, lo abbiamo visto, è stato ricco, ricchissimo, di spunti e di stimoli, che però dubito fortemente si siano tradotti in vera consapevolezza (per usare ancora una volta questa parola-chiave). Non credo possiamo contare su un patrimonio consolidato di metodologie e di prassi didattiche. Abbiamo però, oggi ancora più di ieri, tutti gli strumenti per accettare questo lavoro trasversale come una sfida cruciale per il futuro, nostro e, soprattutto, dei nostri studenti.

<http://www.learningpaths.org/> luciano.mariani@iol.it