

Lingua di scolarizzazione, equità e qualità nell'istruzione e successo scolastico. Note a margine della Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Consiglio d'Europa

ALESSANDRO TURANO

Language of schooling, equity and quality of education and academic achievement. Notes on Recommendation C/Rec (2014)5 of the Council of Europe

The contribution proposes some reflections on the Recommendation C/Rec (2014)5 of the Council of Europe, which addresses the issue of the transversality of language education in the various subjects of the school curriculum. The basic assumption is that the acquisition of knowledge and the educational success of learners depend largely on the mastery of the language of schooling in its various application domains.

Il contributo propone alcune riflessioni sulla Raccomandazione C/Rec (2014)5 del Consiglio d'Europa, che affronta il tema della trasversalità dell'educazione linguistica nelle diverse materie del curriculum scolastico. L'assunto di base è che l'acquisizione delle conoscenze e il successo formativo degli apprendenti dipendono in massima parte dalla padronanza della lingua di scolarizzazione nei suoi vari domini applicativi.

ALESSANDRO TURANO (turanoalessandro@yahoo.it) è Dirigente scolastico. Già dottore di ricerca in *Filologia e letterature greca e latina*, è attualmente iscritto al terzo anno del Dottorato di ricerca (XXXIII ciclo) in *Autonomia privata, impresa, lavoro e tutela dei diritti nella prospettiva europea* dell'Università Sapienza di Roma. Si occupa, tra gli altri, di temi che guardano alla normativa scolastica e alla didattica dell'italiano.

1. Introduzione

La Raccomandazione CM/Rec (2014)5, adottata dal Comitato dei Ministri degli Stati membri del Consiglio d'Europa nell'aprile del 2014 (CoE 2014), richiama l'attenzione «sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico» (CoE 2014: 5).

Uno dei principi fondamentali posti in evidenza dal testo è l'importanza della lingua, intesa non solo come specifica materia di studio ma anche e soprattutto come veicolo d'insegnamento per le altre discipline.

Con l'espressione «lingua di scolarizzazione» il documento indica infatti, in generale, la «lingua usata nell'insegnamento delle diverse materie¹ e per il funzionamento degli istituti scolastici» (CoE 2014: 5), riferendosi alla lingua (nazionale o maggioritaria) usata dall'insegnante nella comunicazione a scuola per esporre oralmente i contenuti disciplinari, svolgere l'attività didattica e assegnare i compiti, valutare le conoscenze e/o certificare le competenze.

2. Il testo della Raccomandazione C/Rec 2014(5)

Il testo della Raccomandazione, breve e denso e dal linguaggio chiaro e accessibile, enuncia programmaticamente le linee di intervento tecnico e politico utili all'attuazione pratica dei principi portanti.

Al preambolo, arricchito dai «considerando» e dalle formule solenni che lo accompagnano, segue l'*Allegato* delle misure raccomandate. Esso si compone di nove paragrafi, a volte modulati in elenchi, che rinviano a tre distinte rubriche: *Finalità e definizioni* (§§ 1-5); *Principi* (§ 6a-d); *Misure da adottare e implementare* (§§ 7-9a/d).

L'articolato pone al centro la questione dell'educazione alle competenze nella lingua di scolarizzazione in prospettiva globale e disciplinare.

2.1. Finalità e definizioni (§§ 1-5)

I primi cinque assunti definiscono più da vicino l'importanza della dimensione linguistica nell'insegnamento di tutte le discipline scolastiche, evidenziandone le implicazioni non solo per il buon esito dell'apprendimento, ma anche per l'equità e la qualità dell'educazione nel suo insieme.

¹ L'idea della trasversalità dell'educazione linguistica, il fatto cioè che essa debba riguardare i processi di insegnamento/apprendimento di tutte le discipline, è affrontata nel documento con riferimento anche al multiculturalismo caratterizzante le società moderne. Una sfida notevole per la scuola, perché la lingua principale usata nell'insegnamento è molto spesso d'ostacolo per gli studenti stranieri all'acquisizione delle conoscenze.

L'acquisizione e la padronanza della lingua nelle varie materie del curriculum scolastico costituiscono opportunità di crescita per tutti gli apprendenti, a partire dai più deboli e vulnerabili: non solo per «quelli cioè che utilizzano un'altra lingua per la comunicazione ordinaria», ma anche per coloro «che provengono da ambienti socio-economicamente svantaggiati» (CoE 2014: 6). In questa prospettiva, lo sviluppo di competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione (o lingua di insegnamento) costituisce per gli allievi una sfida per il successo personale e professionale, che contribuisce a ridurre il numero degli abbandoni scolastici e a promuovere, nel lungo tempo, opportunità di apprendimento varie e diverse.

Occorre considerare infatti che

l'apprendimento della lingua avviene oggi in uno spazio antropologico caratterizzato da una varietà di elementi: la persistenza, anche se ineguale e diversificata, della dialettofonia; la ricchezza e la varietà delle lingue minoritarie; la compresenza di più lingue di tutto il mondo, resa sempre più complessa dalla mobilità e dalla migrazione (MIUR 2012: 36),

ai quali si accompagna, il più delle volte, un retroterra linguistico-culturale personale, familiare e ambientale demotivante. Tutto questo comporta che nell'esperienza di molti apprendenti la lingua dominante dell'insegnamento spesso non sia la prima o la più familiare tra quelle comprese nel repertorio plurilingue posseduto, con gravi ricadute su risultati scolastici spesso inferiori alle reali potenzialità degli allievi. Se è vero infatti che numerosi sono i fattori che svolgono un ruolo ben noto nel successo o nell'insuccesso scolastici (tra gli altri, ad esempio, la situazione economico-sociale della famiglia e la motivazione dell'allievo), il possesso di sicure competenze produttive e ricettive nella lingua veicolare d'insegnamento ha un grande peso nell'istruzione formale. Esse devono essere sufficienti anzitutto a consentire di poter attivamente partecipare alle attività didattiche proposte, poi ad apprendere i differenti contenuti disciplinari (letti o ascoltati in classe), ad esprimerne la comprensione e renderne così possibile la negoziazione con gli altri.

Per poter far fronte alle sfide socioculturali attuali, la Raccomandazione invita pertanto la scuola, a ogni livello della sua organizzazione, a concentrare gli sforzi sull'educazione alle lingue nel quadro di un approccio sistemico, che abbia come obiettivo lo sviluppo di capacità linguistiche trasversali alle singole discipline, tali da rendere possibile l'accesso alla costruzione di conoscenze e di significati per tutti gli apprendenti e prioritariamente per quelli cosiddetti vulnerabili, ossia provenienti da ambienti svantaggiati o con un *background* migratorio (CoE 2014: 10).

L'importanza attribuita al ruolo trasversale della lingua di scolarizzazione ha per scopo, in ultima analisi, di incoraggiare i sistemi educativi a fare dell'insegnamento di questa lingua una specifica materia scolastica².

Il documento europeo richiama tuttavia un altro aspetto delle competenze linguistiche, ugualmente importante e non trascurabile. Nell'espressione «lingua di scolarizzazione» gli estensori del testo includono altresì la lingua cosiddetta accademica³ più specializzata e formale, adatta a parlare dei contenuti disciplinari, necessaria alla riflessione, alla concettualizzazione e al confronto delle idee. Il § 4 segnala infatti che

ogni materia scolastica (storia, educazione artistica, matematica, ecc., compresa la lingua di scolarizzazione come materia) ha proprie specifiche forme di espressione orale e scritta. Gli allievi devono acquisire questi tipi di forme per potersi appropriare del contenuto insegnato e partecipare con successo alle attività scolastiche (CoE 2014: 5).

Come infatti chiarito nell'appendice esplicativa del documento,

tutte le indagini promosse nel quadro dei programmi del Consiglio d'Europa riguardanti le lingue di scolarizzazione mostrano come la scuola esiga dagli allievi la conoscenza e l'uso di forme linguistiche proprie delle varie materie in tutto il percorso scolastico [...] legate agli usi della lingua nelle diverse comunità scientifiche (CoE 2014: 10).

Le lingue utilizzate nello studio delle singole discipline prevedono processi cognitivi complessi, poiché i soggetti coinvolti sono chiamati a elaborare linguisticamente contenuti insieme disciplinari e linguistici. Il lavoro disciplinare in contesti scolastici muove infatti, in primo luogo, dalla comprensione ed espressione di concetti da acquisire e sviluppare per mezzo di una lingua che, per il grado di astrazione ed elaborazione, si distingue dal suo uso più comune. Le attività didattiche, in questo contesto, non si limitano alla comprensione/acquisizione di lessici specialistici, ma invitano (o, per lo

² Per un'analisi approfondita dei principali contenuti della lingua di scolarizzazione insegnata come materia (LM "lingua come materia") e sulle finalità di tale approccio nei processi di apprendimento in classe cfr. Thürmann-Vollmer-Pieper 2012: 140-142.

³ Il rapporto tra lingua di scolarizzazione e lingua accademica è di *genus a species*: la prima, è utile ribadirlo, è più in generale la lingua usata nell'insegnamento. Ne deriva che la lingua di scolarizzazione «si articola in tante lingue speciali quante sono le materie scolastiche, cioè in varietà linguistiche legate ad argomenti specialistici che la sociolinguistica designava un tempo come sottocodici e che poi si è definito designare come lingue speciali» (Lavinio 2018: 28). «Lingua speciale» è, nella definizione di Cortelazzo (1994: 8), «una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistica, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più o meno ristretto [...] per soddisfare i bisogni comunicativi [...] di quel settore specialistico».

meno, dovrebbero farlo) a dominarne anche la testualità e i generi più adatti all'oggetto della ricerca (cioè alla disciplina indagata).

Inoltre, il processo di acquisizione delle lingue dello studio è problematico perché esse presentano caratteristiche diverse a seconda dell'ordine e grado dell'istruzione scolastica impartita, e variano parimenti con riguardo al grado previsto e richiesto di complessità cognitiva, alle caratteristiche dei gruppi-classe, a quelle individuali dei singoli apprendenti e infine al grado di conoscenza disciplinare su cui ciascun apprendente può contare. Ne consegue pertanto che il possesso di competenze nella lingua accademica costituisce una priorità e insieme una sfida per il successo scolastico di tutti gli apprendenti, stranieri o nativi che siano. I primi in particolare, la cui L1 non corrisponde alla lingua di scolarizzazione, anche se acquisiscono rapidamente in L2 le competenze base per affrontare le situazioni comunicative della vita quotidiana, in genere circostanziate e poco impegnative, possono non disporre dei mezzi linguistici più «accademici» necessari all'acquisizione e alla pratica dei contenuti disciplinari. Gli apprendenti la cui L1 coincide con la lingua di scolarizzazione, a loro volta, sono chiamati a familiarizzare con una varietà di plurilinguismo (in ordine alle singole discipline) il più delle volte estraneo agli ambienti sociali della comunicazione ordinaria.

2.2. Principi (§§ 6a-d)

I principi esplicitati dalla Raccomandazione (CoE 2014: 6-7) aprono il campo della riflessione sulla dimensione etica e valoriale dell'educazione linguistica, in linea con lo spirito di altrettanti documenti elaborati dal Consiglio d'Europa (CoE) e dall'Unione europea (UE) che, soprattutto nell'ultimo ventennio⁴, si pongono sistematicamente al centro di un dibattito più generale pensato per garantire pari opportunità di istruzione e promuovere

⁴ Già nel testo della *Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali* del 1950, il Consiglio d'Europa statuisce il principio di non discriminazione per motivi linguistici (art. 14). La *Convenzione culturale europea* del 1954, promossa dallo stesso organismo internazionale, introduce invece quello della diversità culturale e del dialogo tra popoli, incoraggiando a tal fine lo studio delle lingue e la loro diffusione (art. 2). Negli ultimi decenni i due organismi europei, contestualmente alle riflessioni sulla trasversalità della(e) lingua(e) di scolarizzazione, hanno guardato con interesse ai temi: 1) «della difesa delle lingue minoritarie e regionali, dei dialetti, delle comunità alloglotte all'interno dei paesi membri, delle lingue nazionali poco diffuse e con un numero ridotto di parlanti nativi»; 2) dello sviluppo delle lingue straniere, «dell'inglese principalmente attraverso i sistemi formali di istruzione, e l'aggiunta di almeno un'altra lingua straniera al profilo dei parlanti europei» (la cosiddetta «formula trilingue» «stabilita nel 2002 dall'«obiettivo di Barcellona»»); 3) «della promozione della diversità linguistica e dell'aumento delle competenze in lingue straniere non solo europee [...] attraverso il sostegno a opportunità di mobilità internazionale per studenti e docenti» (Luise 2013a: 141-142).

equità⁵ e coesione sociale. Il cammino ad oggi percorso, nell'evidenziare il ruolo che le lingue hanno nelle vite di ognuno e della collettività, postula infatti un rapporto stringente tra educazione, lingue e politiche linguistiche. Queste ultime indirizzano verso due obiettivi essenziali: 1) la promozione e la tutela del plurilinguismo/multilinguismo⁶ per un'educazione interculturale e 2) la valorizzazione dei patrimoni e delle capacità plurilingue degli individui. La finalità ultima è la conquista della cittadinanza democratica e del dialogo partecipativo in seno alle società. I lavori europei che descrivono le competenze necessarie per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico, come anche le indicazioni volte ad armonizzare e migliorare la qualità dei sistemi scolastici di tanti paesi attraverso un ripensamento dei *curricula* formativi, pongono in definitiva l'acquisizione dei "saper fare" linguistici alla base della formazione del cittadino⁷.

Ciò si realizza a condizione di privilegiare l'insegnamento della lingua di scolarizzazione, sia come specifica materia che come strumento veicolare per l'apprendimento di discipline non linguistiche: ora per garantire le competenze necessarie all'interazione sociale e alla comprensione critica dei testi orali e scritti; ora per fare esperienza concreta di generi di discorso e testualità il cui possesso è necessario alla formazione dell'individuo e all'esercizio della cittadinanza attiva. In tale prospettiva, i sistemi educativi hanno tra l'altro la funzione e la responsabilità di abilitare gli apprendenti a porsi in relazione consapevole coi generi e le 'retoriche' dei testi – elaborati dalle comunità scientifiche – d'uso sociale, professionale e pratico, che sono portavoce delle politiche, plurali e dinamiche, delle società contemporanee. Questo implica, in ultima analisi, che un elevato livello di competenze

⁵ «Per equità si intende la misura in cui i singoli possono trarre vantaggio da istruzione e formazione in termini di opportunità, accesso, condizioni e risultati. I sistemi equi garantiscono che i risultati di istruzione e formazione siano indipendenti dall'ambiente socioeconomico e da altri fattori che causano svantaggi nell'istruzione, e che l'insegnamento risponda alle specifiche necessità di apprendimento dei singoli. In questo contesto l'inequità in relazione a sesso, condizione di minoranza etnica, handicap, disparità regionali [...] è importante in quanto contribuisce allo svantaggio socioeconomico complessivo» (ComEu 2006: 2 nota 2).

⁶ Se in ambito scientifico e nei documenti del Consiglio d'Europa si fa distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo, per l'Unione europea le due accezioni sono ricomprese sotto la voce di multilinguismo: « Il termine di multilinguismo si riferisce sia al fatto di parlare lingue diverse in un determinato ambito geografico che alla capacità di una persona di parlare più lingue. In Europa, il multilinguismo è perciò un aspetto essenziale in entrambi i sensi» (ComEu 2006: 1). Sul multilinguismo nei progetti di politica educativa dell'Unione europea rinvio, da ultimo, a Colaiuda (2019: 38-41). Sugli usi di *plurilinguismo* / *multilinguismo* nel quadro delle politiche linguistiche europee rinvio a Luise (2013b: 527).

⁷ Da una ricerca promossa dalla Commissione Europea sul tema di plurilinguismo si evidenzia, tra l'altro, come il plurilinguismo influisca positivamente su alcuni fattori che esprimono altrettante competenze dell'individuo: la *flessibilità mentale*, la *capacità di risolvere problemi*, le *abilità metalinguistiche*, la *capacità di imparare*, le *abilità interpersonali* (ComEu 2009: 8-16).

linguistiche soddisfa non solo ciò che è richiesto dalla scuola, ma il bisogno stesso di inserimento sociale e di costruzione identitaria del cittadino. Fermarsi a ritenere che tali competenze possano acquisirsi spontaneamente, come limitarsi a confinare l'educazione linguistica a una sola area del curriculum scolastico, rischia di perpetuare la disuguaglianza fra pari costringendo a una condizione di svantaggio molti apprendenti. L'obiettivo di innalzamento dei livelli di qualità dell'insegnamento va così di pari passo con la ricerca dell'equità nell'istruzione in termini di promozione dell'inclusione, di coesione sociale e rispetto per i repertori linguistici e culturali degli studenti.

La Raccomandazione CM/Rec(2012)13 del Comitato dei Ministri agli Stati membri (CoE 2012), opportunamente richiamata al § 6a del documento in esame, riveste in questa prospettiva un'importanza assai peculiare. Essa, con l'obiettivo garantire un'istruzione di qualità per tutti gli individui, invita le autorità pubbliche a farsi prioritariamente carico di un'educazione inclusiva che sia, tra le altre cose, di particolare sostegno ai discenti provenienti da contesti socioeconomici svantaggiati, migratori, e con bisogni speciali⁸. Su tale base, e allo scopo, la Raccomandazione C/Rec (2014)5 fa leva sulla padronanza della lingua di scolarizzazione, indispensabile strumento per agevolare l'accesso alle conoscenze e permettere a chiunque di fare l'esperienza del successo.

La molteplicità dei rapporti tra lingua di scolarizzazione e conoscenze, e delle implicazioni trasversali esercitate dalla prima nell'insegnamento / apprendimento delle materie scolastiche è, d'altronde, almeno da un decennio, oggetto di importanti ricerche pedagogiche⁹, studi tematici e di casi, seminari e conferenze intergovernative, i cui risultati sono pubblicati sulla *Plateform de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*¹⁰, strumento elaborato dalla Divisione delle politiche linguistiche del Consiglio d'Europa per consentire agli Stati membri l'elaborazione

⁸ Cfr. CoE 2012: *Allegato* §§ 1-4. Sul tema, più di recente, è intervenuta anche la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (2018/C 195/01) (CoUE 2018b).

⁹ Sul tema rinvio, in particolare, al lavoro di Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer 2011. Il testo richiama la complessa natura della relazione tra conoscenza e linguaggio, e si fonda «sull'assunto che la costruzione delle conoscenze nelle diverse discipline dipende in larga misura da una migliore padronanza dei discorsi scientifici, artistici e tecnici prodotti nella lingua di scolarizzazione» (Beacco, Coste, van de Ven, Vollmer 2011: 324). Lo studio ha contribuito a fornire agli estensori della Raccomandazione C/Rec (2014)5 i presupposti teorici di riferimento.

¹⁰ Accesso al link <https://www.coe.int/fr/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home> (ultima consultazione: 30.04.2021).

dei programmi relativi alle lingue di scolarizzazione e agli insegnamenti linguistici¹¹.

La correlazione tra competenze linguistiche e i risultati nelle discipline è confermata tra l'altro dai risultati delle più recenti indagini OCSE-PISA (Programme for International Student Assessment) e del programma IEA-PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study)¹². Più da vicino, la loro analisi mette in risalto il legame tra le disuguaglianze nel campo dell'istruzione, il background migratorio degli studenti ovvero il loro contesto socio-economico di provenienza¹³.

2.3. Misure da adottare e implementare (parr. 7-9a/d)

La Raccomandazione auspica un reale impulso politico di sensibilizzazione sui temi della padronanza linguistica, che coinvolga tutti gli attori di ogni sistema di istruzione e di formazione, ognuno per il loro ambito di responsabilità. Invita pertanto i responsabili della definizione dei curricula e dei programmi scolastici a prendere in effettiva considerazione i profili della dimensione linguistica nelle varie materie.

¹¹ Il progetto della *Platform de ressources et de références* si iscrive in un percorso preparatorio cui la *Divisione delle politiche linguistiche* del Consiglio d'Europa attende fin dal 2005. Esso si realizza nel 2009, in occasione della conferenza intergovernativa di Strasburgo dello stesso anno che ha lanciato, per il quadriennio 2010-14, il tema delle *langues de scolarisation et droit a une education plurilingue et interculturelle* (cfr. Coste, Cavalli, Crisan, van De Ven 2010: XI). La *Platform* è uno strumento "aperto" e dinamico, che raccoglie nel tempo gli studi e le buone pratiche utili alla consultazione e all'utilizzo da parte di ogni operatore scolastico e della formazione. Nel sito web che l'accoglie, uno schema illustra i diversi statuti delle lingue di scolarizzazione e i loro rapporti (un'attenta descrizione della risorsa digitale si legge in CoE 2009).

¹² Il dominio d'indagine del Programma PISA nel ciclo 2018 è stato la lettura. Per la sintesi dei risultati italiani relativi all'ultimo monitoraggio si veda INVALSI (2018). L'ultimo studio IEA PIRLS risalente al 2016 ha invece previsto una prova di lettura e comprensione di informazioni contenute in testi digitali.

¹³ Si legga ad esempio il bilancio descritto nei paragrafi *Equità in relazione allo status socio-economico e Equità in relazione al background migratorio* di cui alla *country note* relativa all'Italia (OECD 2018: 5-7). Parimenti, «a livello internazionale i risultati di PIRLS 2016 confermano i numerosi studi che mostrano una forte relazione positiva tra l'ambiente socio-economico familiare degli studenti e il loro rendimento scolastico» (INVALSI 2016: 94). La relazione esistente tra rendimento scolastico e contesti socio-economici di riferimento è, sin dai primi anni Settanta, un tema ampiamente noto al dibattito europeo di linguisti e sociologi d'area anglosassone. Secondo la teoria della cosiddetta "deprivazione verbale", elaborata da Basil Bernstein (Bernstein 1971), le differenze socio-economiche influiscono in modo determinante sul linguaggio e quindi sugli esiti formativi. Operando attraverso la tecnica dell'intervista e la somministrazione di test a distinti gruppi di ragazzi, il sociologo evidenziò come «il successo scolastico dipende in larga misura dalla capacità verbale, a sua volta correlata positivamente con lo status sociale medio e alto» (Benincà, Vannelli 1975: 304).

3. Investire nella lingua di scolarizzazione

3.1. Un contributo dall'Unione europea

Gli indirizzi tracciati dal Consiglio d'Europa si traducono, nello spazio politico dell'Unione europea, nella Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 (CoUE 2019), con la quale i Ministri dell'istruzione degli Stati membri dell'Unione propongono un nuovo approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue. Il testo nasce nel solco dell'importante comunicazione *Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura* (ComEu 2017b)¹⁴ in cui la Commissione europea illustra

l'idea di uno spazio europeo dell'istruzione in cui l'istruzione, la formazione e la ricerca inclusive e di alta qualità non siano limitate da confini, in cui sia consuetudine trascorrere un periodo in un altro Stato membro per studiare, formarsi o lavorare, in cui parlare altre due lingue oltre alla propria lingua madre sia una pratica molto più diffusa e le persone abbiano un forte senso della propria identità di europei, nonché consapevolezza del comune patrimonio culturale e linguistico dell'Europa e della sua diversità» (CoUE 2019: 15).

Esso inoltre si inserisce nel quadro degli attuali interventi per lo sviluppo dei sistemi di istruzione, formazione e apprendimento, tutti orientati alle competenze¹⁵, che riflettono il nuovo contesto internazionale delineato segnatamente dall'*Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile* (ONU 2015)¹⁶ e dal programma d'azione globale dell'Unesco per l'istruzione, con cui si ribadisce il ruolo fondamentale di un'istruzione di qualità per lo sviluppo sostenibile (UNESCO 2017).

¹⁴ La comunicazione nasce come contributo per il vertice sociale sull'occupazione equa e la crescita, tenutosi a Göteborg in Svezia il 17 novembre 2017. In quella data, e con l'occasione, fu ufficialmente proclamato il *Pilastro europeo dei diritti sociali*, istitutivo di venti principi e diritti essenziali che si articolano in tre categorie: pari opportunità e accesso al mercato del lavoro; condizioni di lavoro eque; protezione sociale e inclusione. L'iniziativa si colloca nel processo di creazione della «dimensione sociale dell'Unione europea», tema al centro del *Libro bianco sul futuro dell'Europa* presentato dalla Commissione europea il 1° marzo 2017 (ComEu 2017a).

¹⁵ Il riferimento è alla *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (CoUE 2018a), che definisce il nuovo quadro delle otto competenze chiave, dove hanno posto, tra le altre, la *competenza alfabetica funzionale* e la *competenza multilinguistica*.

¹⁶ L'obiettivo 4.1 dell'Agenda si prefigge di «garantire entro il 2030 a ogni ragazza e ragazzo libertà, equità e qualità nel completamento dell'educazione primaria e secondaria che porti a risultati di apprendimento adeguati e concreti»; l'obiettivo 4.7 auspica inoltre «che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze adatte a uno sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta a uno sviluppo e uno stile di vita sostenibili, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile» (ONU 2015: 17).

Il focus posto dalla raccomandazione sull'apprendimento delle lingue va dunque letto, anche stavolta, all'interno del più ampio comparto dedicato all'innalzamento dei livelli di istruzione.

La proposta di politica linguistica delineata considera il multilinguismo¹⁷ come prospettiva educativa e come progetto.

Dall'esame del documento si ricavano argomenti utili al tema che ci occupa. Il tessuto regolativo è infatti sostenuto da una serie di principi pedagogici e buone pratiche che hanno, per comune scopo, «di aumentare la consapevolezza linguistica generale nelle scuole, con l'obiettivo ultimo di migliorare i risultati nell'apprendimento delle lingue» (CoUE 2019: Allegato). Tra le indicazioni suggerite si raccomanda, anzitutto, di rafforzare

le competenze nelle lingue di scolarizzazione come presupposto per raggiungere ulteriori traguardi di apprendimento e di istruzione in ambito scolastico per tutti i discenti, in particolare coloro che provengono da contesti migratori o svantaggiati o hanno un percorso da rifugiati», e di aiutare i discenti «ad ampliare le proprie competenze nelle lingue di scolarizzazione attraverso il sostegno agli insegnanti nella gestione dell'uso dei linguaggi specifici nelle rispettive materie di competenza, anche diffondendo la consapevolezza dei diversi registri linguistici e del vocabolario specifico» (CoUE 2019: 18).

Si ricorda poi che l'insegnamento della lingua

è un elemento importante in tutte le materie che riguarda i diversi modi in cui la lingua è utilizzata in classe e il ruolo essenziale che svolge nell'apprendimento e nella comprensione dei contenuti di studio. L'acquisizione di una buona padronanza della lingua accademica va di pari passo con lo sviluppo della conoscenza e della comprensione della materia» (CoUE 2019: Allegato),

e per svilupparne la consapevolezza si raccomanda di integrarne l'insegnamento «trasversalmente nei curricoli» (CoUE 2019: Allegato).

In sintesi, ancora una volta, l'accento è posto sulla centralità della lingua di scolarizzazione nell'educazione linguistica *tout court*, con la consapevo-

¹⁷ Nella *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* la competenza multilinguistica è intesa come la «capacità di utilizzare diverse lingue in modo appropriato ed efficace allo scopo di comunicare. In linea di massima essa condivide le abilità principali con la competenza alfabetica: si basa sulla capacità di comprendere, esprimere e interpretare concetti, pensieri, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale sia scritta (comprensione orale, espressione orale, comprensione scritta ed espressione scritta) in una gamma appropriata di contesti sociali e culturali a seconda dei desideri o delle esigenze individuali. Le competenze linguistiche comprendono una dimensione storica e competenze interculturali [...]. Secondo le circostanze, essa può comprendere il mantenimento e l'ulteriore sviluppo delle competenze relative alla lingua madre, nonché l'acquisizione della lingua ufficiale o delle lingue ufficiali di un Paese come quadro comune di interazione» (CoUE 2018a: 8).

lezza della sua trasversalità rispetto alle altre discipline e del suo ruolo nei processi di formazione dell'individuo.

3.2. Prospettive didattiche

Queste convinzioni invitano i sistemi scolastici e formativi a un progressivo ampliamento del campo tradizionalmente coperto dall'educazione linguistica. Per avere successo, i programmi di insegnamento devono fondarsi su un curriculum che miri a:

a) sviluppare le capacità generali di comunicazione nella lingua di scolarizzazione dominante, la cui conoscenza è condizione imprescindibile per l'accesso alle conoscenze, l'arricchimento dei saperi e l'esercizio della cittadinanza attiva. Tale impegno dovrà essere supportato da metodi pedagogici e didattici adeguati, focalizzati sulle abilità sia orali che scritte.

b) educare gli allievi ai generi e alle forme della lingua nelle materie scolastiche («lingua accademica»), il cui apprendimento esige una *literacy* specifica sulla base di specifiche strategie di pensiero, di particolari generi testuali e modelli linguistici.

In relazione al secondo profilo, si tratterà di dover badare non solo all'acquisizione del lessico specialistico, ma altresì al dominio della testualità e dei generi testuali propri di ognuna delle discipline d'insegnamento. Perché ciò si realizzi

l'educazione linguistica andrebbe impostata in modo integrale, trasversale alle discipline, facendo leva sul contributo che ciascuna può dare allo sviluppo delle capacità di base (parlare, ascoltare, leggere e scrivere) e alla costruzione di competenze da trasferire da una materia all'altra e da una lingua all'altra. E andrebbe affidata a docenti consapevoli dell'importanza di farsi capire gestendo al meglio la comunicazione didattica (Lavinio 2016)¹⁸.

La Guida¹⁹ elaborata dall'Unità delle Politiche linguistiche del Consiglio d'Europa e pubblicata in occasione della Conferenza su *La prise en compte des dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires: équité et qualité en éducation* tenutasi a Strasburgo nell'ottobre 2015, traduce i principi e le prospettive d'interesse in altrettante utili proposte e misure di intervento didattico. Anche attraverso esempi talora ricavati da libri di testo e/o pubblicazioni varie, il documento incoraggia la dimensione trasversale nell'insegna-

¹⁸ La trasversalità dell'educazione linguistica nel curriculum scolastico è uno dei principi portanti delle *Dieci Tesi* del GISCEL *per l'Educazione linguistica democratica* del 1975 (GISCEL 2007, in particolare la Tesi VII). Sul suo recepimento nella normativa scolastica italiana ed europea rinvio al lavoro di Lavinio (2018: 19-22).

¹⁹ Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann, Vollmer (2016).

mento della lingua di scolarizzazione, accordando attenzione speciale ai generi e alle forme del linguaggio propri delle discipline insegnate.

Il materiale ivi raccolto esplicita ai responsabili dell'educazione, a qualsiasi livello operanti, le sfide dell'apprendimento scolastico. Esse, dal punto di vista della scuola, hanno per scopo di far sì che la dimensione linguistica entri nella formazione iniziale e continua di tutti gli insegnanti e sia da loro gestita consapevolmente. Dal punto di vista di chi apprende si traducono invece nel bisogno di acquisire la capacità di muoversi, con abilità e intelligenza, nell'esperienza policroma dei linguaggi, per operare – attraverso i discorsi – negli ambiti delle relazioni in modo sicuro e convincente.

Riferimenti bibliografici

- Beacco, Jean Claude – Coste, Daniel – van de Ven, Piet-Hein – Vollmer, Helmut (2011), *Lingua e discipline scolastiche. Dimensioni linguistiche nella costruzione delle conoscenze nei curricula*, in «Italiano LinguaDue», 3/1, pp. 323-352 (<https://rm.coe.int/lingua-e-discipline-scolastiche-dimensioni-linguistiche-nella-costruzione/16806acc17>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- Beacco, Jean-Claude – Fleming, Mike – Goullier, Francis – Thürmann, Eike – Vollmer, Helmut (2016), *Le dimensioni linguistiche di tutte le discipline scolastiche. Una guida per l'elaborazione dei curricula e per la formazione degli insegnanti*, in «Italiano LinguaDue», 8/1, pp. 1-195 (<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/7579/7352>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- Benincà, Paola – Vannelli, Laura (1975), *Elementi per un dibattito sull'educazione linguistica*, in «La ricerca dialettale», 1, pp. 303-346.
- Bernstein, Basil (1971), *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, London, Routledge and Kegan Paul.
- CoE (2009) = Consiglio d'Europa, *Plateform de ressources et de références pour l'éducation plurilingue et interculturelle*, Strasburgo, Divisione delle Politiche linguistiche (<https://rm.coe.int/plateforme-de-ressources-et-de-references-pour-l-education-plurilingue/16807316de>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- CoE (2012) = Consiglio d'Europa, *Recommandation CM/Rec(2012)13 du Comité des Ministres aux Etats membres en vue d'assurer une éducation de qualité*, (<http://www.europeanrights.eu/index.php?funzione=S&op=3&id=529>, ultima consultazione: 16.02.2021).

- CoE (2014) = Consiglio d'Europa, *Raccomandazione CM/Rec (2014)5 del Comitato dei Ministri agli Stati Membri sull'importanza delle competenze nella(e) lingua(e) di scolarizzazione per l'equità e la qualità nell'istruzione e per il successo scolastico*, versione italiana a cura di Edoardo Lugarini, in «Italiano LinguaDue», 6, 2, pp. 1-18 (<https://rm.coe.int/16806acc1b>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- Colaiuda, Cinzia (2019), *Le politiche linguistiche del Consiglio d'Europa. Per una didattica del plurilinguismo*, Roma, Aracne.
- ComEu (2006) = Commissione Europea, *Efficienza e equità nei sistemi europei di istruzione e formazione*, Comunicazione della Commissione al Consiglio e al Parlamento europeo, COM(2006) 481 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52006DC0481-&from=IT>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- ComEu (2009) = Commissione Europea, *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity. Compendium Part One. Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base* (http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EUROPA-MULTI-CHAPTER-7-compendium_part_1_en.pdf, ultima consultazione: 16.02.2021).
- ComEu (2017a) = Commissione Europea, *Libro bianco sul futuro dell'Europa. Riflessioni e scenari per l'UE a 27 verso il 2025*, COM(2017) 2025 final (https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b739b382-ff4f-11e6-8a35-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF, ultima consultazione: 16.02.2021).
- ComEu (2017b) = Commissione Europea, *Rafforzare l'identità europea grazie all'istruzione e alla cultura*, COM(2017) 673 final (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0673-&from=IT>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- Cortelazzo, Michele (1994), *Lingue speciali: la dimensione verticale*, Padova, Unipress.
- Coste, Daniel – Cavalli, Marisa – Crisan, Alexandru – van De Ven, Piet-Hein (2010), *Un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?*, traduzione di Rosa Calò e Silvana Ferreri, Viterbo, Sette Città.
- CoUE (2018a) = Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018, relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)), ultima consultazione: 16.02.2021).
- CoUE (2018b) = Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2018 sulla promozione di valori comuni, di*

un'istruzione inclusiva e della dimensione europea dell'insegnamento (2018/C 195/01), in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 195 ([https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0607\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:-32018H0607(01)&from=EN)), ultima consultazione: 16.02.2021).

CoUE (2019) = Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio, del 22 maggio 2019, su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue (2019/C 189/03)*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», C 189 (https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2019.189.01.0015.01.ITA&toc=OJ%3AC%3A2019%3A189%3AFULL), ultima consultazione: 16.02.2021).

GISCEL (2007), *Educazione linguistica democratica. A trent'anni dalle Dieci Tesi*, Milano, FrancoAngeli.

INVALSI (2016), *Indagine IEA 2016. PIRLS: Rapporto Nazionale* (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/documenti/risnaz/Rapporto_Nazionale_Pirls_2016.pdf), ultima consultazione: 16.02.2021).

INVALSI (2018), *PISA. Programme for International Students Assessment. Sintesi dei risultati italiani di OCSE PISA 2018*, pp. 1-14 (<https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>), ultima consultazione: 16.02.2021).

Lavinio, Cristina (2016), *Il ruolo delle Dieci Tesi nell'educazione linguistica trasversale* (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali-tesi/Lavinio.html), ultima consultazione: 16.02.2021).

Lavinio, Cristina (2018), *Centralità e trasversalità della lingua di scolarizzazione*, in Loredana Corrà (a cura di), *La lingua di scolarizzazione nell'apprendimento delle discipline non linguistiche*, Roma, Aracne, pp. 19-42.

Luise, Maria Cecilia (2013a), *Aspetti comunicativi ed interculturali nell'insegnamento delle lingue*, in Benedetta Baldi, Enrico Borello, Maria Cecilia Luise (a cura di), *Aspetti comunicativi e interculturali nell'insegnamento delle lingue. Cittadini europei dal nido all'università*, Alessandria, Edizioni dell'Orso, pp. 141-154.

Luise, Maria Cecilia (2013b), *Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale*, in «Lingue e Letterature d'Oriente e d'Occidente», 2, pp. 525-535.

MIUR (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», 88 (www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/-Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf), ultima consultazione: 16.02.2021).

OECD (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006*, Paris, OECD Publishing.

- OECD (2018), *Country Note. Programme for International Students Assessment (PISA). Results from PISA 2018*, pp. 1-12 (<https://www.invalsi-open.it/wp-content/uploads/2019/12/OCSE-PISA-2018-Country-Note-Italy-Nota-Paese-Italia.pdf>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- ONU (2015), *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (<https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>, ultima consultazione: 16.02.2021).
- UNESCO (2017), *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento* (http://unesco.blob.core.windows.net/pdf/-UploadCKEditor/MANUALE_ITA.pdf, ultima consultazione: 16.02.2021).
-