

Lingue moderne e plurilinguismo  
*Multilingualism and Modern Languages*

1

PRIMA EDIZIONE FEBBRAIO 2014

© 2014 NOVALOGOS/ORTICA EDITRICE soc. coop., Aprilia  
[www.novalogos.it](http://www.novalogos.it)

**ISBN 978-88-97339-28-1**

Roberto Tomassetti

**LE COMPETENZE DEI DOCENTI E  
DEI FORMATORI DI ITALIANO L2**

Novalogos

Lingue moderne e plurilinguismo  
Multilingualism and Modern Languages  
n. 1

*Direttore della collana*

Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena)

*Comitato scientifico*

Vincenzo Orioles (Università di Udine)

Oskar Putzer (Università di Innsbruck)

Michel Bastiaensen (Libre Université de Bruxelles)

Anne Urbancic (Università di Toronto)

Franco Pittau (Caritas Roma)

Luca Tomasi (Commissione Europea, Bruxelles)

## Indice

- 11 *Prefazione* di Pierangela Diadori  
15 *Introduzione* di Roberto Tomassetti

### PARTE PRIMA

#### **La formazione e la valutazione delle competenze dei docenti di lingue straniere**

##### CAPITOLO PRIMO

#### **Coordinate della politica linguistica ed educativa europea per il plurilinguismo/*multilingualism***

- 27 1.0. L'idea "Europa" come spazio linguistico-culturale  
30 1.1. Plurilinguismo in italiano, *multilingualism* negli studi europei:  
un'introduzione terminologica e concettuale  
    1.1.1. Un *excursus* storico sul plurilinguismo del Consiglio d'Europa  
    1.1.2. Altre riflessioni e integrazioni sul tema: multilinguismo, plurilinguismo, intercultura  
39 1.2. Tappe normative fondamentali per la diffusione delle lingue in Europa  
    1.2.1. Dai *Trattati di Roma* del 1957 al Consiglio Europeo di Lisbona del 2000  
    1.2.2. Il Consiglio Europeo di Lisbona (2000) e quello di Barcellona (2002)  
    1.2.3. L'*Indicatore Europeo* di competenza linguistica  
    1.2.4. La *Sfida salutare* e la lingua adottiva personale  
    1.2.5. Le ricerche *Eurobarometro* 2006 e 2012  
    1.2.6. Gli obiettivi raggiunti e quelli raggiungibili: alcune conclusioni sulla realizzazione degli obiettivi europei

- 65 1.3. La documentazione specifica per insegnamento, apprendimento e valutazione delle lingue in Europa
- 1.3.1. I contenuti e le funzioni del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)* e del *Portfolio Europeo per le Lingue (PEL)*
  - 1.3.2. Le lingue dell'educazione
  - 1.3.3. La *Guida* di Beacco e Byram per lo sviluppo delle politiche linguistiche in Europa
  - 1.3.4. Il concetto di *Educazione Linguistica* in Italia: un'esperienza di cui può beneficiare l'Europa? La *Guida Costanzo*
  - 1.3.5. Il *DERLE*: un documento europeo di riferimento per le lingue dell'educazione?
- 93 1.4. I documenti per gli insegnanti e i formatori di insegnanti di L2
- 1.4.1. Il *Profile*
    - 1.4.1.1. Un'analisi dei contenuti del *Profile*
    - 1.4.1.2. Gli studi di casi: commenti e osservazioni sulle conclusioni degli autori
    - 1.4.1.3. Una sintesi degli obiettivi del *Profile*
  - 1.4.2. Il *PEFIL*: un portfolio per gli insegnanti in formazione
  - 1.4.3. Una visione contrastiva e complessiva del *PEFIL* in rapporto al *Profile*, al *QCER* e al *PEL*: alcune considerazioni critiche
  - 1.4.4. *Qualitraining*: una guida per garantire la qualità nella formazione linguistica
  - 1.4.5. Il *TrainEd Kit*
  - 1.4.6. Il progetto *LEA*
  - 1.4.7. La *EPG Grid* per la descrizione e la misurazione delle competenze dei docenti
  - 1.4.8. I documenti per i formatori di docenti nella prospettiva della valutazione: alcune riflessioni

## CAPITOLO SECONDO

### **La verifica e la valutazione delle competenze glottodidattiche**

- 141 2.1. Verifica, valutazione e certificazione: aspetti teorici
- 144 2.2. La valutazione delle competenze linguistico-comunicative e il compito dell'insegnamento
- 146 2.3. La definizione delle competenze linguistiche e di quelle glottodidattiche nel quadro delle competenze generali previste nel *QCER*

- 149 2.4. Verifica, valutazione e certificazione didattica:  
scelte metodologiche nelle diverse tradizioni linguistiche e didattiche
- 152 2.5. I riconoscimenti glottodidattici in Europa:  
un quadro di analisi contrastiva
- 155 2.6. Le certificazioni glottodidattiche attualmente offerte per l'italiano L2
- 156 2.7. Le certificazioni proposte dall'Università per Stranieri di Siena
- 2.7.1. La certificazione DITALS: caratteristiche e obiettivi certificatori generali (i *saperi* del docente)
  - 2.7.2. Le certificazioni DITALS di I livello e di II livello
  - 2.7.3. La certificazione DITALS di I livello: destinatari, prerequisiti, obiettivi e formato
    - 2.7.3.1. La sezione A DITALS I livello
    - 2.7.3.2. La sezione B DITALS I livello
    - 2.7.3.3. La sezione C DITALS I livello
    - 2.7.3.4. I punteggi e i tempi dell'esame DITALS di I livello
  - 2.7.4. La certificazione DITALS di II livello: destinatari, prerequisiti, obiettivi e formato
    - 2.7.4.1. La sezione A DITALS II livello
    - 2.7.4.2. La sezione B DITALS II livello
    - 2.7.4.3. La sezione C DITALS II livello
    - 2.7.4.4. La sezione D DITALS II livello
    - 2.7.4.5. I punteggi e i tempi dell'esame DITALS di II livello
  - 2.7.5. La certificazione CILS-DIT/C2
    - 2.7.5.1. Gli obiettivi certificatori
    - 2.7.5.2. Le prove
    - 2.7.5.3. La valutazione e l'attribuzione dei punteggi
- 184 2.8. Le offerte dell'Università Ca' Foscari di Venezia
- 2.8.1. La certificazione CEDILS: caratteristiche e prerequisiti per l'accesso
    - 2.8.1.1. Gli obiettivi e il formato dell'esame CEDILS
    - 2.8.1.2. Le sezioni dell'esame CEDILS
    - 2.8.1.3. I tempi e i punteggi
  - 2.8.2. La certificazione per l'insegnante *CLIL*
    - 2.8.2.1. L'insegnamento *CLIL*
    - 2.8.2.2. Il contesto d'insegnamento e le "nuove" competenze *CLIL*
    - 2.8.2.3. I prerequisiti richiesti e il formato dell'esame *CLIL*

- 2.8.2.4. La prova metodologica scritta e la prova pratica orale della certificazione *CLIL*
- 2.8.2.5. I tempi e i punteggi previsti per l'esame *CLIL*
- 195 2.9. Le offerte dell'Università per Stranieri di Perugia
  - 2.9.1. La certificazione DILS: caratteristiche e prerequisiti per l'accesso
    - 2.9.1.1. Gli obiettivi certificatori della certificazione DILS
    - 2.9.1.2. Il formato delle prove dell'esame DILS
    - 2.9.1.3. I punteggi e la tempistica delle diverse parti dell'esame DILS
  - 2.9.2. La certificazione CELI 5 DOC: destinatari, prerequisiti e obiettivi
    - 2.9.2.1. La tipologia dei testi, il formato delle prove e la tempistica
    - 2.9.2.2. I fascicoli
    - 2.9.2.3. Le prove di produzione orale
    - 2.9.2.4. I punteggi parziali e complessivi
- 210 2.10. Conclusioni sulle caratteristiche principali, sulle attuali offerte e sui limiti delle certificazioni glottodidattiche

## PARTE SECONDA

### **Dalle ricerche svolte alla realizzazione del progetto**

#### CAPITOLO TERZO

### **La realizzazione di un prototipo di certificazione per i formatori di docenti di L2**

- 219 3.1. La salvaguardia delle differenze
  - 3.1.1. Le differenze di *contesto* e *profilo* alla base delle scelte glottodidattiche
- 224 3.2. La ricerca: scopi e fasi di lavoro
  - 3.2.1. L'ideazione della prima fase dell'indagine
    - 3.2.1.1. Il campo d'azione e gli obiettivi
    - 3.2.1.2. La scelta metodologica: il *Modello Delphi* corretto
    - 3.2.1.3. La progettazione e la realizzazione
  - 3.2.2. Esempi di analisi dei dati raccolti
    - 3.2.2.1. I bisogni principali
    - 3.2.2.2. I bisogni specifici del contesto di insegnamento



- 3.2.2.3. Le offerte della didattica sul piano pedagogico, linguistico e culturale
- 3.2.2.4. I punti di forza e di debolezza della didattica nel proprio contesto
- 3.2.2.5. I possibili miglioramenti
- 3.2.2.6. Gli aspetti relativi alla didattica
- 3.2.2.7. Gli aspetti relativi alla didattica nel proprio contesto
- 3.2.2.8. I valori privilegiati nell'insegnamento
- 3.2.2.9. I valori culturali privilegiati nel proprio insegnamento
- 3.2.2.10. Il valore del plurilinguismo e del pluriculturalismo nel proprio insegnamento
- 3.2.2.11. La valutazione di diversi aspetti per la qualità dell'insegnamento linguistico
- 250 3.3. La seconda fase della ricerca
  - 3.3.1. La costruzione del questionario
    - 3.3.1.1. Gli *item*
    - 3.3.1.2. I punteggi
    - 3.3.1.3. Il campione
  - 3.3.2. L'analisi dei dati
    - 3.3.2.1. La domanda 1: una gerarchia di bisogni principali dell'insegnamento in relazione al proprio contesto
    - 3.3.2.2. La domanda 2: una gerarchia delle offerte principali dell'insegnamento in relazione al proprio contesto
    - 3.3.2.3. La domanda 3: una descrizione degli aspetti maggiormente presenti nel contesto del proprio insegnamento e la loro rilevanza
    - 3.3.2.4. La domanda 4: una gerarchia dei valori principali dell'insegnamento in relazione al proprio contesto
    - 3.3.2.5. La domanda 5: gli aspetti più importanti dell'insegnamento in generale
    - 3.3.2.6. La domanda 6: le pratiche principali per la qualità dell'insegnamento
- 272 3.4. La terza fase dell'indagine: l'individuazione dell'anello mancante.  
Un progetto di certificazione per formatori di docenti di italiano L2
- 273 3.5. L'anello mancante nella didattica dell'italiano L2:  
la "necessità" della definizione delle competenze dei formatori di docenti
- 275 3.6. I presupposti

280	3.7. La ricostruzione dei saperi del formatore: un prototipo per una certificazione per formatori di docenti
286	3.8. La costruzione delle prove e la scelta delle domande
	3.8.1. La sezione A
	3.8.2. La sezione B
	3.8.3. La sezione C
	3.8.4. La sezione D
298	3.9. Il campione del progetto
300	3.10. La somministrazione del test e i tempi di lavoro
301	3.11. Le griglie e i criteri per la valutazione
307	3.12. La valutazione degli informanti e i risultati ottenuti nei due campioni
	3.12.1. La sezione A
	3.12.2. La sezione B
	3.12.3. La sezione C
	3.12.4. La sezione D
327	Conclusioni
345	Appendice
415	Bibliografia

## Prefazione

La nuova collana “Lingue moderne e plurilinguismo”, inaugurata da questo volume, vuole proporsi al pubblico degli studenti universitari, dei docenti di lingue, dei traduttori e mediatori linguistico-culturali, con una serie di saggi maturati nella nuova *temperies* culturale di *Horizon 2020 - The Framework Programme for Research and Innovation*, un documento europeo pubblicato alla fine del 2011 che presenta le linee guida e i suggerimenti per uno “spazio europeo della ricerca e della conoscenza” in cui siano favorite la mobilità delle persone e il dialogo interculturale. Scopo della collana è quello di dare un contributo intellettuale e concreto alla costruzione di una società in cui il plurilinguismo sia riconosciuto e valorizzato in una prospettiva di inclusione e coesione sociale, attraverso metodologie didattiche innovative e attraverso la costruzione di una nuova generazione di docenti e di studenti consapevoli. Questa prospettiva si applica ad un nuovo modo “confrontativo” di imparare o insegnare le lingue moderne oggi e a un nuovo modo di svolgere le attività della mediazione linguistica e culturale (come traduttori, interpreti, mediatori in contesto migratorio o aziendale), senza restare ancorati al rigido contatto fra due lingue/culture, ma tenendo conto delle competenze plurilingui dei destinatari.

Inutile ricordare che il mondo globale sta muovendosi verso il superamento del monolinguisimo, fatta eccezione per il contesto anglofono e per certi casi di persistente chiusura politico-sociale. Inutile ricordare che i flussi migratori recenti hanno trasformato quasi ogni angolo d’Europa in uno spazio plurilingue e pluriculturale, caratterizzato in molti casi da una forte “superdiversità linguistica” anche in contesti in passato poco interessati da questi fenomeni. Le nuove tecnologie della comunicazione e dell’informazione sono parte integrante di questi cambiamenti. Imparare e apprendere in una società plurilingue, con ampio accesso alle tecnologie digitali, con docenti capaci di valorizzare le preconoscenze in gioco, costituirà un’esperienza educativa molto diversa rispetto al passato, in cui avranno un posto cruciale le strategie cognitive, le abilità comunicative, le

## PREFAZIONE

fonti di informazione, il pensiero critico, la mutua accettazione e il riconoscimento dei valori interculturali, un mondo in cui la diversità sarà riconosciuta come un'opportunità, non come un ostacolo per l'educazione. Per realizzare tutto questo, però, sono necessari gli strumenti adatti e soprattutto un rinnovamento e un aggiornamento della formazione dei docenti che rappresentano il nodo cruciale per rendere possibili gli obiettivi programmatici di *Horizon 2020*.

Con questo saggio dedicato alle competenze dei docenti e dei formatori di italiano come seconda lingua, Roberto Tomassetti offre agli studiosi e ai professionisti uno strumento prezioso che fa il punto su una serie di traguardi raggiunti in seno alle molteplici azioni di politica linguistica europea e al tempo stesso apre la strada verso futuri sviluppi, legati in particolare al caso dell'italiano e a una sorta di "anello mancante" che riguarda appunto la formazione dei formatori.

Ma procediamo con ordine. Chiunque intenda avvicinarsi alle tematiche inerenti i principi alla base del progetto di un'Europa come spazio linguistico-culturale, in cui il mantenimento della diversità non può andare a detrimento di una convivenza pacifica, resterà piacevolmente sorpreso dalla lucidità e dalla capacità di sintesi dell'Autore del presente volume, che riesce a dipanare questioni terminologiche e concettuali di fondo, come quella fra "plurilinguismo" e "*multilingualism*", insita nei vari studi europei più recenti, e che riesce a ripercorrere il *fil rouge* che lega le tappe normative per la diffusione delle lingue in Europa e i vari documenti ad esse collegati: il *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, il *Portfolio Europeo delle Lingue*, la *Guida Beacco-Byram*, la *Guida Costanzo*, il *Profilo Europeo per la Formazione dei Docenti di Lingue*, il *Portfolio Europeo per la Formazione Iniziale degli Insegnanti di Lingue*, il *TrainEd Kit*, il *progetto Language Educator Awareness*, fino alla *European Profiling Grid*. Dall'idea iniziale di un'Europa plurilingue, infatti, si sono via via sviluppate varie indagini conoscitive che hanno portato alla realizzazione di documenti programmatici come quelli qui analizzati, tutti destinati alle figure chiave di questo grande processo in atto: i docenti di lingue, gli autori di materiali didattici e, più recentemente, i formatori dei docenti e i manager di enti formativi dedicati alla diffusione della conoscenza delle lingue in Europa.

Tra queste figure, due sono quelle a cui Roberto Tomassetti dedica una riflessione più approfondita, in riferimento al caso dell'italiano come seconda lingua: i docenti e i formatori di docenti. Il fatto che l'approfondimento sia legato al caso dell'italiano è dovuto a due ragioni molto semplici: la prima è che proprio in questo ambito è maturata l'esperienza di lavoro e di studio dell'Autore, che nasce come docente di una delle più antiche e rinomate scuole private di Roma e si specializza poi in didattica dell'italiano come seconda lingua presso l'Università per

## PREFAZIONE

Stranieri di Siena dove ottiene anche un dottorato di ricerca in questa disciplina dedicato proprio alle tematiche riprese in questo volume; la seconda ragione è che il caso dell'italiano è emblematico, al pari di quello di altre grandi lingue di cultura come il francese, il tedesco e lo spagnolo, dei mutamenti provocati dal progetto plurilingue dell'Europa Unita, dalla globalizzazione e dalle complesse trasformazioni economiche e socio-culturali degli ultimi decenni. Uno dei mutamenti più importanti per l'ambito di cui ci occupiamo è stato la spinta ad una maggiore richiesta di formazione linguistica anche in lingue diverse dall'inglese (assurto ormai ad un ruolo di *lingua franca* sovranazionale) e l'emergere di nuove dinamiche concorrenziali nel cosiddetto "mercato delle lingue". In tutto questo la ricerca della qualità e della certificazione delle competenze non ha un ruolo secondario, dato che ogni settore della società, in particolare di quella europea, è stato investito negli ultimi decenni dall'esigenza di rendere trasparenti e di conseguenza più spendibili e concretamente utilizzabili i saperi acquisiti e le competenze raggiunte in ogni campo, fra cui anche quello della comunicazione in una lingua non materna. Lo studio di Roberto Tomassetti è dunque esemplare quando fa il punto delle azioni messe in atto negli ultimi venti anni a favore della certificazione delle competenze dei docenti di italiano come seconda lingua, maturate presso le Università per Stranieri di Siena e di Perugia e presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Ma è ancor più apprezzabile il tentativo di proporre una ulteriore certificazione per i formatori dei docenti, figure professionali che stanno emergendo e a cui solo i più recenti documenti europei (*TrainEd Kit* e *European Profiling Grid*) hanno dedicato le loro riflessioni. La proposta di Roberto Tomassetti (a lungo ponderata e frutto di indagini e ricerche ad ampio raggio) potrà fornire spunti interessanti per quegli enti che non solo si dedicano alla formazione dei docenti ma che hanno sempre più spesso fra i loro destinatari anche i formatori di docenti, una figura professionale in crescita (non solo nel campo dell'italiano come seconda lingua), non ancora considerata sufficientemente nel suo ruolo di grande responsabilità all'interno del complesso e ambizioso progetto di costruire uno "spazio europeo della ricerca e della conoscenza".

Pierangela Diadori  
Febbraio 2014



## Introduzione

La politica delle istituzioni europee rappresenta una cornice in cui si devono inscrivere le politiche e le azioni degli stati e dei cittadini, ritenute di particolare interesse comune.

Tra queste, una particolare importanza è attribuita alle iniziative e alle azioni dell'Europa, dei diversi stati e dei cittadini che abbiano come obiettivo la realizzazione della cittadinanza democratica europea, che implica la piena capacità di esprimersi e di essere rispettati per la propria individualità, identità e appartenenza, che sia linguistica, sociale o culturale.

Nell'ambito della difesa di questi diritti alla cittadinanza democratica, rientra anche la difesa delle lingue, considerate mezzo e strumento, obiettivo e stimolo al riconoscimento delle differenze culturali, nazionali e identitarie.

La *Carta dei diritti fondamentali dell'UE*, firmata nel 2004 dai capi di stato rappresentanti dei paesi membri<sup>1</sup>, riconosce e garantisce il rispetto delle diversità linguistiche contro qualsiasi forma di discriminazione per le 23 lingue ufficiali dell'Unione, ma anche per le lingue minoritarie, che costituiscono una risorsa importante del patrimonio europeo, che si basa sull'idea che le diversità siano occasione di confronto e crescita, cioè una fonte di ricchezza comune.

È per questo che in Europa assume un'importanza particolare il valore delle diverse lingue-culture che ne fanno parte, perché esse rappresentano le diverse interpretazioni della realtà, espresse attraverso il filtro delle diverse identità. Di esse si raccomanda la diffusione e la conoscenza in condizioni di reciprocità, per garantire ad ognuna il dovuto spazio di esistenza e di espressione, la possibilità di esprimersi e interagire con le altre, come succede in tutte le città del mondo globale e in quelle italiane in cui, gli incontri di lingue e culture, anche in seguito al crescere dei movimenti migratori, assumono una tale intensità, complessità e frequenza da far parlare di "superdiversità" (Vertovec 2006; 2007).

---

<sup>1</sup> Si veda in <[www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text\\_it.pdf](http://www.europarl.europa.eu/charter/pdf/text_it.pdf)>.

## INTRODUZIONE

Così, Vertovec caratterizza i contesti di contatto migratorio del mondo globale come contesti caratterizzati da superdiversità, ovvero da tratti sociali, demografici, culturali che creano un sovrappiù di dinamiche rispetto ai contesti migratori di epoche precedenti e rispetto ai contesti di contatto tra persone non caratterizzati da mobilità migratoria (...).

Così come avviene nelle città del mondo globale, dove i movimenti migratori portano come mai prima in contatto masse di persone e gruppi che in precedenza avevano avuto rare occasioni di tanto sistematico incontro, anche nelle città italiane il neoplurilinguismo e i contesti sociolinguistici superdiversi assumono configurazioni fattuali che diventano oggetto di analisi linguistica (Vedovelli 2013: 428-429).

In questo lavoro ci si è chiesti in che termini esista e quali ricadute pratiche possa avere una politica linguistica europea per la formazione e la definizione della figura dei docenti di lingue straniere, basata su queste nuove tendenze alla contaminazione tra lingue e culture, sui principali parametri programmatici e pedagogici per l'insegnamento linguistico, sulle recenti evoluzioni sul piano della formazione in generale, sulla normativa generale e specifica europea e sui documenti da essa prodotti.

Negli ultimi anni si sono susseguiti progetti, iniziative, convegni e comunicazioni che hanno posto l'attenzione sulla necessità di confrontarsi per individuare strade comuni, che portino a possibili convergenze tra "spazi di insegnamento delle lingue" in Europa.

Si è assistito al confronto diretto, a volte all'opposizione dialettica, tra esperienze e iniziative diverse nell'insegnamento-apprendimento e nella certificazione, tradizionalmente autonome, ma oggi più pronte ad aprirsi e a comunicare.

Le esperienze didattiche e pedagogiche, le certificazioni della competenza nelle diverse lingue hanno cercato e cercano occasioni di incontro, per realizzare in un prossimo futuro sempre maggiori aperture all'integrazione e al dialogo, che riguardano naturalmente anche l'insegnamento-apprendimento della lingua italiana per stranieri, in Italia e all'estero.

È chiaro quindi che oggi la diffusione delle lingue-culture diventa una nuova conquista per lo spazio europeo, in cui si pone la necessità che le lingue europee, pur nelle differenze, possano parlare tra loro, attraverso gli studenti e gli insegnanti di lingua e essere parlate in un unico e composito spazio linguistico e culturale.

In questo quadro si inserisce anche la lingua italiana e la ricerca relativa al suo insegnamento e alla sua diffusione. Partendo dalla tradizione glottodidattica legata alla nostra lingua e consolidatasi negli anni, grazie al pregio degli studi svolti, si è voluta cercare l'opportunità di una saldatura con altri "spazi", con le tendenze europee e con le tradizioni d'oltralpe, per ritrovare ad alcune coordinate



## INTRODUZIONE

dell'insegnamento dell'italiano una conferma o un confronto con le politiche europee e con le esperienze proprie dell'insegnamento di altre lingue straniere.

La ricerca svolta si è concentrata sull'individuazione dello stato dell'arte e delle possibili prospettive della formazione all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera nella realtà di oggi, epoca in cui le strategie e i processi a questo riguardo si confrontano con quelli analoghi e relativi alle altre lingue. Gli obiettivi che ci si riproponeva di raggiungere consistevano quindi nella realizzazione di una ricognizione delle caratteristiche dell'insegnamento delle lingue straniere in Europa, sempre più caratterizzato e promosso dalla politica europea e comunitaria, e nell'attenzione più mirata per le caratteristiche che riguardano l'insegnamento dell'italiano.

Gli studi sulla normativa e sulle politiche linguistiche europee e in particolare sull'insegnamento e la formazione degli insegnanti in ambito europeo e comunitario sono stati l'oggetto principale della prima parte di questo lavoro. Se la politica linguistica dello stato italiano è rimasta infatti abbastanza debole, lo stesso non può dirsi per le istituzioni europee e comunitarie che hanno espresso in più occasioni e documenti il loro monito sulla necessità di diffusione e di reciproca conoscenza tra le diverse lingue-culture europee, come veicoli per l'apertura agli altri e alle loro comunità.

Nel capitolo 1 sono state descritte le diverse concezioni dell'idea di spazio europeo: uno spazio nato con caratteristiche e motivazioni economiche che nel tempo si sono colorate di aspirazioni di carattere politico, in un percorso che si è svolto in tappe successive e che ha portato ad una legislazione comune e al reciproco avvicinamento tra quelle dei singoli stati membri<sup>2</sup>. Nello stesso tempo l'Europa è diventata anche uno spazio sociale e culturale comune, con una fisionomia in parte controversa perché corrispondente a diversi criteri e concezioni, che si sono susseguiti nel tempo, creando una serie sovrapposta di confini nazionali e sopranazionali non sempre univoci.

Nell'ambito della "questione delle lingue in Europa", si è svolta un'analisi dei principali documenti europei che si sono concentrati sulla diffusione e sull'insegnamento di esse, elevando alcuni concetti quasi a slogan delle politiche europee, quali il concetto di plurilinguismo, di multilinguismo e di educazione interculturale. Nonostante questi concetti tendano in parte a sovrapporsi e a confondersi, si è tentato di chiarirne gli aspetti comuni e le differenze, riscontrati negli stessi documenti.

---

<sup>2</sup> Per approfondire questi concetti si rimanda al capitolo 1. Per approfondimenti sulla storia e sull'attualità europea, si veda in rete il portale dell'UE <[europa.eu/abc/index\\_it.htm](http://europa.eu/abc/index_it.htm)>, in particolare il link <[europa.eu/languages/it/home](http://europa.eu/languages/it/home)>.

## INTRODUZIONE

Si sono ripercorse in questo capitolo le tappe fondamentali dell'evoluzione dell'identità europea, con le iniziative della Comunità prima e dell'Unione Europea poi e con quelle di altre istituzioni europee non comunitarie, come il Consiglio d'Europa<sup>3</sup>.

Si è partiti dai *Trattati di Roma* del 1957<sup>4</sup>, contenenti agli articoli 149-150-151 le basi per la diffusione di una dimensione europea nel campo dell'istruzione, dell'apprendimento e della diffusione delle lingue degli stati membri, per arrivare al Consiglio Europeo di Lisbona del 2000<sup>5</sup>, proseguendo per una vastissima produzione di documenti, di cui si fa una rassegna in questo primo capitolo della tesi. Un'altra tappa importante si è avuta nel 2002, quando i rappresentanti dei paesi membri convenuti a Barcellona, hanno stabilito come meta successiva da raggiungere la conoscenza da parte di tutti i cittadini europei di almeno due lingue straniere<sup>6</sup>.

Nel 2007 la Commissione, con la presidenza di José Manuel Barroso ha riaffermato l'importanza della difesa delle diversità identitarie, istituendo un portafoglio *ad hoc* per il multilinguismo, presieduto da Leonard Orban. La crescente attenzione delle istituzioni comunitarie per la diffusione delle lingue ha segnato un'altra tappa importante, sempre nel 2007, quando la Commissione europea ha incaricato un gruppo di intellettuali, raccolti nel cosiddetto "gruppo Maalouf", di individuare nuovi obiettivi<sup>7</sup>.

L'idea centrale delle riflessioni del gruppo Maalouf è rappresentata dall'introduzione del concetto di "lingua adottiva personale": ribadendo l'obiettivo "lingua materna più due", ogni cittadino deve poter scegliere una di queste lingue per approfondirne gli aspetti culturali e identitari, identificandola quasi come una seconda lingua materna, la propria lingua di adozione o lingua "del cuore".

Nonostante l'importanza di tali iniziative, non si è trascurato di rilevare come nella realtà dei fatti le cose vadano in modo piuttosto diverso.

Le ricerche *Eurobarometro* del 2006 e del 2012 hanno mostrato dati apparentemente incoraggianti: la prima ha indicato che più del 50% della popolazione europea ha dichiarato di conoscere una lingua straniera, mentre la seconda ha mostrato una buona percezione dell'importanza dello studio delle lingue straniere-

<sup>3</sup> Si veda il sito del Consiglio d'Europa <[www.coe.int/DefaultIT.asp](http://www.coe.int/DefaultIT.asp)>.

<sup>4</sup> Il Trattato istitutivo della CEE del 1957, nella versione aggiornata con le successive modifiche, è disponibile *online* tra gli altri in <[eur-lex.europa.eu/it/treaties/ dat/12002E/htm/C\\_2002325IT.003301.html](http://eur-lex.europa.eu/it/treaties/dat/12002E/htm/C_2002325IT.003301.html)>.

<sup>5</sup> Si visiti il sito del Parlamento europeo <[www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)>.

<sup>6</sup> Disponibile anche *online* in <[europa.eu/bulletin/it/200203/i1001.htm](http://europa.eu/bulletin/it/200203/i1001.htm)>.

<sup>7</sup> La *Sfida salutare*, denominata anche *Rapporto Maalouf*, è disponibile anche in rete in <[ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report\\_it.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/maalouf/report_it.pdf)> nella redazione del suo coordinatore Amin Maalouf.

## INTRODUZIONE

re nella grande maggioranza degli intervistati (84%), convinti che tutti i cittadini europei dovrebbero parlare almeno una lingua straniera.

Contemporaneamente lo stesso *Rapporto Maalouf* e gli studi di altre istituzioni europee, hanno indicato come tendenze non incoraggianti il fatto che una sola lingua, l'inglese, possa impedire la diffusione reciproca e condivisa di tutte le lingue. Sono apparsi di rilievo anche gli aspetti problematici legati alla gestione delle lingue immigrate non autoctone, che mostrano una grande difficoltà per l'integrazione delle comunità che rappresentano, che non vivono spesso una reale accoglienza in condizioni di reciprocità.

Questi approfondimenti sono stati l'occasione per tentare una sorta di bilancio del significato di queste dichiarazioni, dei risultati attualmente raggiunti e dei limiti che ne hanno finora in parte sminuito gli effetti concreti. La piena realizzazione degli obiettivi europei dipende in realtà da diversi ordini di ragioni, tra cui ad esempio le tiepide azioni degli stati, che spesso non si traducono in iniziative concrete nell'ambito del sistema educativo.

In linea con l'interesse prettamente glottodidattico di questa ricerca, si sono considerati i documenti europei più specificatamente rivolti all'insegnamento e apprendimento delle lingue: dal *Libro Bianco* del 1995 al *Quadro Comune Europeo* e al *Portfolio Europeo per le lingue*, fino ad altri più recenti e di particolare interesse per lo studio<sup>8</sup>. Questi documenti si inscrivono nel percorso di evoluzione delle metodologie comunicative nell'insegnamento delle lingue che, dal *Progetto Lingue Moderne* del Consiglio d'Europa (1967) attraverso le nuove idee che contemporaneamente ad esso si diffondevano, hanno raggiunto la loro piena affermazione.

Il loro obiettivo principale consiste nel proporre possibili evoluzioni per la diffusione delle lingue, concentrandosi da un lato sull'educazione plurilingue, dall'altro sulla figura del docente di lingua, sulla sua formazione e sugli strumenti, le strategie e le risorse che ne costituiscono i contenuti principali.

Il primo "filone" di questi documenti riguarda in particolare la "gestione" delle diverse lingue nel repertorio delle persone e la loro diffusione nella società, con particolare riferimento all'insegnamento linguistico nella scuola.

I documenti europei appartenenti al secondo filone hanno invece come obiettivo principale la descrizione delle competenze, linguistiche e glottodidattiche dei docenti di lingue straniere e anche di chi, come nel caso dei formatori, ha l'incarico di occuparsi della loro formazione.

Come si è detto, infatti, la ricerca ha focalizzato la sua attenzione sugli "addetti all'insegnamento dell'italiano a stranieri", su chi in prima persona si occupa di diffondere la nostra lingua e la nostra cultura, in Italia e all'estero.

---

<sup>8</sup> Di questi e degli altri documenti che riguardano l'insegnamento e la diffusione delle lingue in Europa, si parlerà ampiamente nel capitolo 1.

## INTRODUZIONE

Per ricreare un quadro di insieme in cui misurare i punti di forza e di debolezza dell'insegnamento dell'italiano a stranieri, si è partiti da una ricognizione delle diverse offerte certificatorie per l'insegnamento delle lingue, con particolare attenzione a quelle previste per l'insegnamento dell'italiano.

Nel capitolo 2, infatti, si sono raccolte informazioni su alcuni titoli e strumenti di valutazione per docenti di lingue straniere in Europa, da confrontare con quelli previsti per i docenti di lingua italiana<sup>9</sup>.

A questo scopo si è presentata una riflessione iniziale sul concetto di valutazione e di certificazione delle competenze, sulle loro necessità e criticità, sul compito importante da esse svolto, sia nell'insegnamento che al di fuori di esso. Le pratiche di misurazione, valutazione e certificazione delle competenze comprendono necessariamente aspetti di criticità, che si è tentato di esplicitare nel lavoro: dagli aspetti teorico-terminologici, alla realizzazione pratica e ai possibili correttivi che riguardano, con le dovute differenze e analogie, sia le competenze linguistiche che quelle glottodidattiche<sup>10</sup>. I criteri, elaborati dagli enti certificatori, si basano su concetti-chiave, in parte complementari, in parte sovrapponibili (coerenza, misurabilità, validità, accettabilità, pertinenza, affidabilità ecc.) che richiederebbero una maggiore reciprocità e trasparenza. La questione si complica quando si cerca di comprendere la descrizione di tali concetti-chiave nelle diverse tradizioni linguistiche, in cui può mancare la corrispondenza speculare di significante-significato<sup>11</sup>.

Accanto ad una concezione per lo più condivisa della figura dell'insegnante di L2 in Europa, si sono rilevate concezioni distinte sul piano *ontologico*, riferito al concetto di certificazione.

Nella grande maggioranza dei casi esaminati, i riconoscimenti a volte definiti come certificazioni glottodidattiche relative alle diverse lingue, sono in realtà una valutazione sommativa che segue ad un percorso preparatorio specifico e obbligatorio, contravvenendo al concetto di base delle certificazioni, che le vuole neutre, terze e indipendenti dagli enti che forniscono la formazione.

Le differenze, dunque, non riguardano solo aspetti terminologici e lessicali ma investono anche aspetti sostanziali dal punto di vista metodologico e culturale, che in un dato paese possono rappresentare la norma, mentre altrove sarebbero considerati poco attendibili o anche inopportuni.

<sup>9</sup> La scelta è ricaduta sulle lingue più diffuse: l'inglese, il francese, il tedesco.

<sup>10</sup> Per l'ampio dibattito su questi temi ci si è riferiti, tra gli altri, agli studi di Davies (1978a, 1978b) e Davies (1990); a Barni (2000), Barni e Villarini (2001), Vedovelli (2005a), Ambroso (1993) e Ambroso (2009).

<sup>11</sup> Si vedano per una visione comparata i glossari glottodidattici realizzati da molti dei documenti europei citati. Per un punto di vista più precipuamente legato all'italiano, si veda lo studio (Diadori e Sandre 2009).

## INTRODUZIONE

A proposito delle competenze glottodidattiche, l'attenzione si è rivolta in particolare alle certificazioni glottodidattiche per l'italiano L2, tra cui le certificazioni DITALS di I e di II livello del Centro DITALS dell'Università per Stranieri di Siena, la CEDILS dell'Università Ca' Foscari di Venezia, che da tempo si occupano della formazione-certificazione dei docenti di italiano L2, e la più recente certificazione DILS-PG, proposta dall'Università per Stranieri di Perugia.

In generale queste certificazioni (DITALS I, DITALS II, CEDILS e DILS) sembrano condividere un comune impianto di base, sia nel senso delle scelte metodologiche e docimologiche che sul piano ontologico più generale. Si sono analizzati anche altri progetti certificatori più recenti, quali la certificazione CILS-DIT/C2 dell'Università per Stranieri di Siena, che attesta la competenza linguistica specifica in italiano necessaria ad un docente non madrelingua di una disciplina scolastica per operare in un contesto didattico e disciplinare specifico; la certificazione *CLIL*, attualmente proposta dall'università Ca' Foscari, che certifica la competenza nell'insegnamento di materie scolastiche in lingua straniera, prevedendo delle prove certificatorie mirate per attestare queste competenze specifiche di tipo linguistico e metodologico; la CELI 5 DOC dell'Università per Stranieri di Perugia, che attesta la conoscenza della lingua italiana idonea per gli insegnanti diplomati e laureati stranieri, abilitati all'insegnamento nelle scuole pubbliche del proprio paese e che vogliono iscriversi nelle graduatorie per l'insegnamento curricolare nelle scuole italiane.

Nel capitolo 3, a seguito delle rilevazioni sui documenti e sulle certificazioni, si è voluta porre l'attenzione sull'offerta effettiva dell'italiano per stranieri, in Italia e nel mondo, con la progettazione e poi con la realizzazione di una ricerca sul campo, che facesse emergere gli "umori" dell'insegnamento dell'italiano nella percezione degli insegnanti.

Le tendenze attuali e gli studi sul campo tendono a inquadrare l'azione dei docenti di lingue straniere su un terreno comune, che permetta di creare una base di riferimento, ma che rispetti nello stesso tempo le specificità delle diverse tradizioni linguistiche e glottodidattiche e le diverse esigenze degli apprendenti. L'idea che si fa strada, anche sulla base delle indicazioni europee, consiste nell'individuare dei descrittori comuni che possano incardinare l'insegnamento delle lingue straniere su parametri di riferimento condivisi, rispettando nello stesso tempo le specificità.

Prendendo spunto da tali documenti, si è svolto uno studio sull'italiano L2, alla ricerca delle effettive possibilità di coniugare obiettivi apparentemente opposti - l'individuazione degli aspetti comuni e le scelte diverse e particolari- nei diversi contesti didattici, secondo le percezioni degli insegnanti, per riscontrare

## INTRODUZIONE

da un lato le specificità, per cercare dall'altro possibili convergenze nelle diverse prospettive teoriche e pratiche.

Si è chiesto perciò ai docenti di italiano L2 (operanti in diversi contesti e rivolti a diversi profili di apprendenti) di esprimere le proprie opinioni sui bisogni emergenti e sulle risposte ad essi date; sui principali aspetti e valori; sui punti di forza e di debolezza dell'offerta didattica propria e della struttura in cui operano; sulle possibili evoluzioni dell'insegnamento della lingua-cultura italiana.

I docenti in servizio nelle diverse realtà dell'offerta di italiano nel mondo, hanno rappresentato un punto chiave di questa ricerca, per fornire un quadro deliberatamente "parziale" dell'insegnamento della nostra lingua, sicuramente illuminante per individuare le esigenze delle parti in causa e per fare da contraltare al quadro delineato dalle esigenze di certezza e di oggettività degli strumenti certificatori, precedentemente analizzati.

Gli insegnanti di italiano L2 si trovano a svolgere le loro azioni didattiche, operando scelte e mettendo in campo azioni e strategie determinate da quelle che a loro avviso risultano le risposte migliori ai particolari bisogni. Tali scelte dipendono in ultima analisi dalle caratteristiche da loro stessi percepite del contesto in cui agiscono e dei destinatari a cui si rivolgono.

Questa indagine ha fornito l'occasione per raccoglierne i risultati e collegarli con le risorse offerte, con le scelte didattiche e andragogiche di chi si occupa della formazione dei docenti, della stesura di programmi e sillabi formativi per i docenti di italiano L2.

Le valutazioni soggettive, le rappresentazioni dello stato dell'arte della didattica dell'italiano L2 percepito dai docenti, sono state confrontate e integrate con le descrizioni, in questo caso esterne e distaccate, dei saperi del docente di italiano L2, nella prospettiva della certificazione.

Questo incontro di diversi piani di ricerca ha condotto all'ultima fase dello studio, che ha permesso di aggiungere l'ultimo "anello mancante" nella catena della formazione linguistica e didattica, costituito da un tentativo di definizione delle competenze dei formatori di docenti di lingua.

I due aspetti menzionati, la percezione dell'insegnamento espressa dai docenti e il dover essere della certificazione, hanno costituito i due punti chiave per la realizzazione di un progetto di certificazione per formatori di docenti, in cui si è tentato di coniugare questi due aspetti.

Sulla base della realizzazione di un quadro di descrittori dei saperi del formatore, ideati in modo tale da poter fornire gli strumenti per rispondere alle necessità di costruire le competenze dei docenti, si è realizzato un prototipo di test d'esame, suddiviso in quattro sezioni, che è stato successivamente sperimentato. Gli elaborati della sperimentazione sono stati valutati con delle griglie di valutazione,

## INTRODUZIONE

realizzate ad hoc da chi scrive, ispirandosi a quelle previste per l'esame DITALS di II livello, con cui stabilire i punteggi da attribuire alle diverse performance.

La conclusione di questo percorso di ricerca ha permesso così di riunire, nella realizzazione del progetto certificatorio, tutte le diverse parti della ricerca svolta: dai principi ispiratori europei, che ne rappresentano i presupposti e gli obiettivi principali, rappresentati dalla diffusione delle lingue e dall'importanza del plurilinguismo; all'analisi delle esperienze certificatorie attualmente offerte per gli insegnanti di lingua straniera, in particolare quelle previste per l'insegnamento dell'italiano; alle rilevazioni sul campo, che hanno aggiunto alcuni dati e suggerimenti di prima mano nella realizzazione delle prove certificatorie per i formatori.

Un ruolo rilevante e significativo è occupato naturalmente dalla certificazione DITALS e dall'attività di ricerca e studio del Centro omonimo, in cui si inquadrano le prospettive di ricerca del presente lavoro.

## Ringraziamenti

Si ringraziano con affetto e gratitudine la professoressa Pierangela Diadori, con cui si è concepito il progetto di ricerca, e la professoressa Donatella Troncarelli, per il sostegno morale e professionale che hanno dato alla realizzazione della ricerca e alla sua pubblicazione.

Un ringraziamento particolare va anche alla professoressa Monica Barni, per la sua disponibilità e i suoi consigli, e alla dottoressa Stefania Semplici, che ha fornito suggerimenti durante tutta la realizzazione del lavoro.



## PARTE PRIMA

La formazione e la valutazione delle competenze dei docenti di lingue straniere



## Capitolo primo

### Coordinate della politica linguistica ed educativa europea per il plurilinguismo/*multilingualism*

«*La diversità linguistica e culturale è valore fondante dell'Unione Europea*»  
(dai Principi fondamentali della Costituzione Europea, firmata nel 2004)

#### 1.0. L'idea "Europa" come spazio linguistico-culturale

I diversi sistemi politici, economici, sociali e nazionali europei individuano uno spazio geografico connotato e definito dai rispettivi patrimoni identitari e culturali e, nello stesso tempo, dalle lingue che rappresentano di tali sistemi il veicolo e il mezzo di trasmissione all'interno e all'esterno.

Lo spazio geografico che ne risulta è la somma delle diverse aree linguistico-culturali che si riconoscono nella macroarea europea e che sono caratterizzate al loro interno da corrispondenze sostanziali<sup>1</sup> con gli aspetti sociali, economici e politici propri dei diversi stati.

Con l'abbattimento delle frontiere interne ai paesi dell'Unione Europea (UE) - e ancor più dopo Schengen<sup>2</sup> - diversi ordini di tendenze, rinvenibili su

---

<sup>1</sup> Oltre alle lingue nazionali ufficiali, esistono in molti paesi lingue regionali o minoritarie, derivanti da precedenti dominazioni, migrazioni o comunque da preesistenti stanziamenti, in quelle aree oggi riconosciute in uno stato nazionale. In molti casi tali retaggi si ritrovano nei diversi dialetti o nelle parlate locali, in altri corrispondono a delle varietà a cui si riconosce lo status di lingua a tutti gli effetti. L'Unione Europea si è spesso espressa a favore della difesa di tali "minoranze linguistiche e culturali" presenti sul territorio europeo, a sostegno della differenza e dell'arricchimento che tali lingue-culture possono rappresentare.

<sup>2</sup> Senza ripercorrere nel dettaglio le tappe che hanno portato all'attuale sistema dell'UE, ricordiamo solo che dai primi accordi sostanzialmente economici con cui si ratificarono prima il *Trattato CECA* (1951) e poi il *Trattato di Roma*, istitutivo della Comunità Economica Europea (CEE, 1957) tra i sei paesi fondatori (Belgio, Paesi Bassi, Lussemburgo, Germania, Francia e Italia), si sono susseguite nel tempo altre tappe importanti sul piano politico e sociale, fino all'attuale definizione del concetto di "cittadinanza europea". Ricordiamo in particolare l'istituzione delle elezioni a suffragio universale per il Parlamento europeo da parte di tutti i cittadini degli stati membri (1979); gli *Accordi di Schengen* (1995), con cui si istituiva, dopo quella delle merci, la libera circolazione delle persone all'interno dell'area europea; il *Trattato di Amsterdam* che ha dato il via all'UE. In particolare il Trattato istitutivo dell'UE prevede nuovi diritti comuni per gli stati membri (oggi diventati 28) e per i cittadini, tra cui la legislazione a salvaguardia del patrimonio naturale e ambientale, la lotta contro la disuguaglianza e ogni forma di discriminazione di individui o gruppi, la difesa delle libertà e dei diritti fondamentali, l'introduzione del concetto di cittadinanza europea, attraverso l'avvicinamento tra istituzioni e persone. Per approfondire la storia e l'attualità

diversi piani, ci permettono di pensare sempre più all'Europa come ad un unico spazio "transnazionale". I diversi sistemi spaziali nazionali, e così i loro corrispondenti confini linguistici, sociali e culturali, si stanno gradualmente "confondendo", a causa o per merito del processo di unificazione politica, economica e sociale in continua evoluzione, a un tempo causa e effetto della maggiore mobilità dei cittadini e degli individui.

Lo spazio che risulta e che include tutti i diversi stati membri, è però nello stesso tempo oggetto di energie centrifughe, che riguardano gli aspetti sociali, economici e culturali, che si rispecchiano nei modi di vivere, lavorare e pensare e naturalmente anche sul piano linguistico. La volontà di affermazione dei diversi modi di vivere, i rigurgiti nazionalistici, la difesa dei diversi patrimoni identitari, resa più complessa anche dai fenomeni migratori, costituiscono fattori di controbilanciamento delle tendenze all'avvicinamento.

Inoltre, se usciamo da una concezione dell'Europa ascrivibile univocamente all'istituzione UE e la riportiamo invece ad un'idea più ampia ed evocativa, riconoscibile geograficamente e politicamente da altre istituzioni europee quali il Consiglio d'Europa<sup>3</sup>, lo spazio geografico risultante assume contorni meno univoci e determinati. I confini interni e quelli esterni diventano meno chiari, perché le frontiere geografiche vanno a confrontarsi con confini "altri", più controversi, dettati da ispirazioni storico-politiche, etiche e sociali, toccando da vicino anche i delicati territori delle norme morali e civili e più in generale i diritti umani, gli aspetti riservati alla religione, allo stato, alla politica<sup>4</sup>. Rimane

europea, oltre all'immensa letteratura al riguardo, si rimanda al portale dell'Unione Europea <europa.eu/abc/index\_it.htm>, al cui interno si trova il link dedicato alle questioni e alle politiche linguistiche <europa.eu/languages/it/home>, particolarmente interessante per l'ambito di questa ricerca.

<sup>3</sup> "Il Consiglio d'Europa, con sede a Strasburgo (Francia), raggruppa oggi, con i suoi 47 stati membri, quasi tutti i paesi del continente europeo. Istituito il 5 maggio 1949 da 10 Stati fondatori, il Consiglio d'Europa ha come obiettivo quello di favorire la creazione di uno spazio democratico e giuridico comune in Europa, nel rispetto della Convenzione europea dei Diritti dell'Uomo e di altri testi di riferimento relativi alla tutela dell'individuo" da <www.coe.int/DefaultIT.asp>. Gli stati appartenenti al Consiglio d'Europa, una delle istituzioni più antiche e prestigiose che hanno contribuito alla diffusione della mentalità europea, sono ben oltre i 27 dell'UE e le lingue parlate e ufficialmente riconosciute sono di gran lunga superiori alle 23 relative all'area comunitaria. Tra gli obiettivi di questa istituzione si riconosce come prioritario lo "sviluppo dell'identità europea, basata su valori condivisi, che trascendono le diversità culturali".

<sup>4</sup> Si vedano per approfondimenti, tra gli altri, gli studi di Delannoi e Taguieff (1991); Herreras (1992); Calvet (1993). Si ricorda che l'UE ha espresso una posizione chiaramente favorevole alla non discriminazione degli individui o dei gruppi, alla libertà di religione per tutti i cittadini, al diritto di scelta di laicità per gli individui e per gli stati, alla condanna della pena di morte ecc.

per esempio poco definibile secondo Banfi e Grandi (2003) il grado di “europeicità” da attribuire allo spazio geografico corrispondente al territorio dell’ex Unione Sovietica e nello stesso tempo, seppure per ragioni in parte diverse e in parte analoghe, all’attuale Turchia. Si potrebbe dire che in entrambi i casi la geografia marca dei confini dal punto di vista spaziale, che ha forti implicazioni di causa-effetto sulla concezione delle società e delle culture, caratterizzate dalle diverse regole di convivenza, che riguardano l’etica sociale e religiosa, l’organizzazione economica e politica e non escludono neanche gli aspetti più strettamente linguistici e culturali<sup>5</sup>.

Senza entrare nel merito di tali questioni ma per riconsiderare lo spazio europeo anche come spazio linguistico-culturale, più ampio rispetto a quello riconducibile al territorio UE, secondo Banfi e Grandi (2003: 16-18) vanno rilevati almeno tre aspetti principali che lo riguardano:

1. una precoce e stabile affermazione della fisionomia dello spazio linguistico europeo, come si presenta oggi, risalente già alla fine del primo millennio, cioè al periodo successivo alle grandi ondate migratorie che hanno portato all’affermazione degli attuali spazi linguistici e culturali;

2. la frammentazione linguistica, identificabile con la presenza di più di 60 lingue statutarie, cioè riconosciute dai diversi stati sovrani, più altre non statutarie e quindi non sempre facilmente identificabili a causa della non univocità del concetto di “lingua”, per certi versi ancora abbastanza controverso. Siamo in ogni caso ben oltre il quadro delle 23 lingue ufficiali dei 27 stati membri, riconosciute all’interno dell’UE;

3. una sorta di risultante omogeneità dello spazio linguistico europeo che si identifica comunque per la stragrande maggioranza nella famiglia linguistica indoeuropea, con qualche eccezione: il basco, le lingue uraliche (ungherese, finlandico, estone, lappone), una lingua semitica (maltese), il turco (appartenente al gruppo proprio delle lingue turche)<sup>6</sup>.

Nel quadro delineato delle diverse concezioni di “spazio linguistico europeo”, una sfida possibile per tutti noi che conviviamo all’interno di tali confini è comprendere come questi possano competere e coesistere nell’integrazione comune ma anche nel rispetto delle specificità delle diverse realtà linguistiche e

---

<sup>5</sup> Si vedano gli studi sulle pertinenza dell’origine europea di alcune lingue-culture. In particolare si segnala una visione storica piuttosto critica, che attribuisce una sorta di egemonia di alcune lingue-culture, nel saggio Phillipson (2003).

<sup>6</sup> Per approfondire le caratteristiche comuni e di distanza tipologica tra lingue, si rimanda a Diadori (2011: 2-34).

culturali, tra diverse nazioni-stato ma anche all'interno degli stessi stati, in cui non si ritrova una precisa corrispondenza sui diversi piani della territorialità-geografica delle lingue-culture, degli aspetti economici e sociali, politici e religiosi.

In questa sede, tenendo presenti gli aspetti menzionati di relatività delle diverse interpretazioni del concetto di Europa, si vuole cercare di considerare quale valore debba o possa assumere l'insegnamento e apprendimento linguistico all'interno di questi spazi, separati ma in corso di progressiva integrazione, nel rapporto dialettico che si stabilisce tra la diffusione delle diverse lingue-culture europee, le aspirazioni alla conservazione e le tendenze all'unificazione, che pervadono tutti i campi della convivenza.

### 1.1 È *Plurilinguismo* in italiano, *multilingualism* negli studi europei: un'introduzione terminologica e concettuale

Prima di procedere nell'analisi successiva, appare necessario un chiarimento terminologico per comprendere le scelte fatte al riguardo nel presente lavoro. Nella tradizione degli studi linguistici italiani si è inteso spesso il termine *plurilinguismo* in un'accezione non esattamente assimilabile al termine *multilinguismo*. Questa interpretazione si deve peraltro a quanto riportato anche nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER)*, in cui la distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo va ritrovata in una differente prospettiva e applicazione, data alla presenza di più lingue<sup>7</sup>.

Dal punto di vista etimologico e semantico, i due termini multilinguismo (dal latino *multus*, -a, -um, agg. e *lingua*, -ae, s. f.) e plurilinguismo (dal latino *plus*, *pluris* agg. e *lingua*, -ae, s. f.) non offrono distinzioni evidenti, come risulta anche dal dizionario Treccani in rete<sup>8</sup>.

La questione della criticità delle scelte terminologiche in glottodidattica si affronta approfonditamente nel saggio Diadori (2011b: 192-204), riportandola a due cause principali: da un lato alla nascita piuttosto recente della glottodidattica come scienza a sé e dunque alla necessità di mutuare da altre scienze "di confine" la terminologia. Questo ha portato alla scelta di termini diversi per indicare lo stesso significato o, viceversa, dello stesso termine a indicare più significati a causa della diversa disciplina di provenienza; dall'altra al fatto che gli studi glottodidattici si siano diffusi contemporaneamente in diversi paesi, intor-

<sup>7</sup> Del *QCER*, spesso menzionato in questo volume, si parlerà diffusamente in 1.3.1.

<sup>8</sup> Si è consultato in rete <[www.treccani.it/vocabolario/tag/multilinguismo](http://www.treccani.it/vocabolario/tag/multilinguismo)>.

no agli anni settanta del secolo scorso, con un ruolo particolarmente forte svolto dalla letteratura glottodidattica di stampo anglosassone. Questo ha prodotto alcune approssimazioni terminologiche, dovute al passaggio dello stesso concetto in diverse tradizioni linguistiche, con traduzioni da una lingua all'altra dello stesso concetto non sempre fedeli, o anche con l'uso di calchi, spesso dall'inglese.

Qualcosa di simile può risultare in molti dei documenti prodotti dalle istituzioni europee, nati spesso in inglese o in francese e reintrodotti poi nelle traduzioni nelle diverse lingue.

Lo stesso *QCER*, prodotto nella prima versione *on line* del 1996 solo in inglese e francese, è poi approdato alla versione 2001, realizzata ormai in molte lingue, che possono aver prodotto o introdotto delle sfumature diverse attraverso la traduzione e la scelta di un termine, non del tutto corrispondente tra sistemi linguistici diversi.

Nella versione in inglese del *QCER*, peraltro la prima ad essere diffusa insieme a quella in francese, si legge:

*Plurilingualism differs from multilingualism, which is the knowledge of a number of languages, or the co-existence of different languages in a given society. Multilingualism may be attained by simply diversifying the languages on offer in a particular school or educational system, or by encouraging pupils to learn more than one foreign language, or reducing the dominant position of English in international communication. Beyond this, the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person's experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the languages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compartments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor (Consiglio d'Europa 2001: 4).*

Secondo l'interpretazione del *QCER*, dunque, la presenza di più lingue in uno stato o in una regione corrisponde al concetto di multilinguismo se tale compresenza si traduce in conoscenza e gestione separata di diverse lingue da parte delle persone o anche da parte dello stato. La diffusione in un paese di una o più lingue, studiate e praticate insieme alle loro culture, riguarda la realizzazione del multilinguismo nella misura in cui tale molteplicità linguistica e culturale si realizza nella convivenza di entità totalmente separate e assestanti.

Il plurilinguismo e il pluriculturalismo sono realizzabili invece a condizione che le diverse lingue-culture vivano una reale compresenza dialettica nei diversi individui, agenti nei diversi contesti nazionali, sociali, privati e familiari, in condizioni di reciproca accoglienza e disponibilità e che non si nutrano dell'esclusione l'una delle altre<sup>9</sup>. In tale accezione la compresenza di diversi codici linguistici e culturali spinge l'individuo, oltre che ad una maggiore accettazione dell'altro, anche ad arricchire la propria personalità, il modo di pensare e di comportarsi, come risultato dalla scoperta di nuove potenzialità, a livello individuale e sociale.

La stessa scelta di significato da attribuire ai due termini multilinguismo e plurilinguismo, intesi come presupposti di azioni e reazioni sociali, è riportata in Beacco e Byram (2003). Secondo gli autori entrambe le politiche di multilinguismo e di plurilinguismo hanno come obiettivo la salvaguardia delle lingue e delle identità culturali delle società.

Adottando, tuttavia, politiche di solo multilinguismo si potrebbe giungere ugualmente alla perdita, o almeno alla diminuzione dell'interesse o del bisogno di auto-conservarsi delle diverse identità presenti sul territorio di un paese per diverse ragioni: i genitori potrebbero sentirle come una differenza "scomoda" da mantenere o i figli non ritenerli abbastanza utili ai fini della propria affermazione sociale e professionale, o anche non funzionali alla spendibilità sociale.

Il plurilinguismo invece tende alla conservazione ma anche all'evoluzione, rappresentata negli individui dalla coscienza delle differenze e nello stesso tempo dal desiderio di creare dei ponti tra queste, che permettano l'interazione e l'incontro, in cui esprimere nuove identità, non necessariamente dovute alla propria nascita ma anche ad una scelta consapevole dell'utilizzo dei diversi codici linguistici e culturali, per costruire un proprio repertorio identitario. Perché evidentemente ogni codice linguistico cela altrettanti codici culturali, da

---

<sup>9</sup> Si vuole qui ricordare l'importanza della diffusione di una competenza plurilingue e pluriculturale, che deve essere promossa a livello nazionale e istituzionale e accolta in diversi contesti e applicazioni. Se ne possono dedurre le inevitabili ricadute nell'insegnamento, come ad esempio nei microcontesti scolastici in cui si confrontano più lingue-culture, anche se a diverso titolo, con diverso prestigio e diversi ruoli (si veda quanto detto a proposito del *DERLE*, descritto in 1.3.5. e seguenti). Inoltre si ricorda la necessità del riconoscimento e dell'accettazione reciproca dei diversi codici a livello individuale, per esempio nella formazione della personalità bilingue e della gestione del "territorio di confine e della potenziale conflittualità tra lingue e culture" per bambini o adolescenti che vivono la compresenza di codici "di contatto", per i quali è necessario sviluppare strategie di gestione di tali aspetti per evitare gravi conseguenze a livello di sviluppo cognitivo e della personalità". Si veda quanto scritto in Vedovelli (2010: 171-174) e in Diadori, Palermo e Troncarelli (2009: 74-91).



essi veicolati e trasmessi, che si incontrano e si confrontano e che rappresentano quello che sta dietro e oltre la lingua.

La scelta fatta in questo lavoro si è dunque ispirata a questa distinzione che si è poi venuta a confrontare con la scelta di altri documenti europei che utilizzano sempre più spesso il termine *multilingualism* (traducibile letteralmente in italiano con multilinguismo) in casi diversi, anche a indicare quanto finora espresso con il termine di plurilinguismo. Ciononostante, sembrerebbe potersi dire, in base all'analisi della letteratura e della diffusione di tale termine nei documenti europei, che il termine inglese *multilingualism* stia diventando una sorta di iperonimo, rilevato così in molti casi anche in italiano, in cui l'uso del termine multilinguismo viene usato in alcune traduzioni quasi come calco dall'inglese.

Nella tradizione della linguistica e della glottodidattica italiana sembra permanere tuttavia la distinzione tra plurilinguismo e multilinguismo. Vedovelli (2010) scrive, a sottolineare il concetto di plurilinguismo, mettendolo in relazione con l'identità, che nel capitolo 1 del *QCER* si propone il

**plurilinguismo** come risposta all'intrinseca diversità culturale e linguistica che caratterizza le comunità. In altri termini, ciò che il Quadro Comune considera come caratterizzante l'identità europea è la **diversificazione di lingue e culture**; l'obiettivo dell'azione politica è di trasformare tale condizione da possibile limite, cioè da ostacolo allo sviluppo, in risorsa e in guida, in punto di riferimento (Vedovelli 2010: 34, i grassetti sono dell'autore).

Secondo Diadori (2010) la creazione di identità plurilingue rappresenta un punto chiave dell'integrazione tra popoli e culture e nello stesso tempo un incentivo allo sviluppo economico<sup>10</sup>:

(...) il processo di unificazione europea è stato determinante per mettere in moto una nuova tendenza al superamento psicologico di certe barriere, di cui fanno parte anche quelle linguistiche: non solo l'ingresso di ogni nuovo stato membro ha portato alla ribalta negli ultimi anni anche lingue minoritarie che hanno pari diritti nelle sedi istituzionali della Comunità Europea, ma si sta facendo strada una nuova identità europea, sopranazionale e fundamentalmente plurilingue (Diadori 2010: 1).

---

<sup>10</sup> Lo studio Diadori (2010) citato costituisce un punto di riferimento importante per questa ricerca, fornendo i contributi di molti studiosi che si occupano nell'ambito europeo di insegnamento linguistico e dei rapporti tra questo e la diffusione del plurilinguismo.

Barni e Machetti (2006: 93-94) parlano del plurilinguismo del *QCER* come di “una visione dinamica della compresenza di lingue, ponendo a proprio fondamento la metafora del *continuum* di competenza L1/L2, nativo/non nativo, delineato come spazio condiviso e non impermeabile».

Sul piano individuale significa sensibilizzare allo sviluppo cosciente di una sorta di “competenza plurilingue e pluriculturale”, che renda possibile la reciproca comprensione tra individui di lingue e culture diverse, la gestione di più codici attraverso le interazioni, la scoperta di vicinanze e distanze tra di loro, attraverso le inferenze che queste nuove competenze permettono di fare.

In questa accezione, dunque, il plurilinguismo non mira all’assimilazione, conseguenza di un diverso prestigio attribuito ai diversi codici, ma neanche alla loro gestione separata e isolata: il plurilinguismo rimanda fundamentalmente alla libertà degli individui di scegliere le valenze culturali e linguistiche, mirando allo sviluppo di un unico repertorio variegato, che consenta la scelta, basata sulla libertà.

In questo senso in questo lavoro si cercherà di indicare i due termini di multilinguismo e di plurilinguismo secondo queste diverse accezioni, compatibilmente con alcune ambiguità che derivano dalle traduzioni di cui si diceva. Nel caso di un documento tradotto in italiano si farà fede alla traduzione ufficiale, cercando dove possibile di disambiguarne l’accezione.

### 1.1.1. Un *excursus* storico sul plurilinguismo del Consiglio d’Europa

Il concetto di plurilinguismo si è identificato con la normativa e più in generale con le politiche linguistiche e con i documenti emessi dal Consiglio d’Europa.

La *Carta Europea per la difesa delle lingue minoritarie e regionali*, firmata a Strasburgo nel novembre del 1992 dai membri del Consiglio d’Europa<sup>11</sup>, parla del plurilinguismo non solo come variabile necessaria nelle relazioni tra popoli e culture diverse, ma anche dell’importanza della sua diffusione nei percorsi scolastici ed educativi.

Analogamente ricordiamo la *Convenzione quadro per la protezione delle minoranze nazionali* del 1995<sup>12</sup>, in cui si rammentava la necessità della salvaguardia e della diffusione dei valori identitari e culturali delle persone e dei popoli che vivano la condizione di minoranze.

---

<sup>11</sup> Si veda in <[conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm](http://conventions.coe.int/treaty/en/Treaties/Html/148.htm)>.

<sup>12</sup> Si veda in <[www.comunicazioni.it/binary/min\\_comunicazioni/tutela/convenzionequadro.pdf](http://www.comunicazioni.it/binary/min_comunicazioni/tutela/convenzionequadro.pdf)>.

Tra gli atti più significativi emessi dal Consiglio d'Europa su questo tema, si ricorda la *Raccomandazione 1539* del 2001, emessa dall'Assemblea parlamentare in occasione della proclamazione dell'Anno europeo delle Lingue, perché esplicita il senso concreto del plurilinguismo e come si deve intendere e realizzare. Oltre al richiamo alla necessaria reciproca accoglienza delle differenze, che devono essere fatte oggetto di specifiche iniziative di promozione da parte del Consiglio e dei singoli stati, si definiva infatti il plurilinguismo come una sorta di competenza nella comunicazione realizzata dagli individui in diverse lingue "e non necessariamente come la perfetta padronanza di esse".

Nello stesso tempo si invitavano gli stati a incoraggiare i cittadini europei a sviluppare la conoscenza degli altri e delle altre lingue, promuovendone la diffusione. In tal modo i cittadini possono diventare individui più liberi di essere e di esprimersi in condizioni di reciprocità, attraverso l'affermazione di una nuova concezione della competenza, intesa come competenza plurilinguistica e pluriculturale, come definita nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue (QCER)*, realizzato dal Consiglio d'Europa nel 2001<sup>13</sup>.

#### 1.1.2. Altre riflessioni e integrazioni sul tema: multilinguismo, plurilinguismo, intercultura

I concetti di plurilinguismo, multilinguismo, interculturalità, spesso al centro delle varie Raccomandazioni o Convenzioni emesse in ambito europeo, vengono associati fundamentalmente alle strategie e alle normative che riguardano le politiche linguistiche ed educative europee, sia nella documentazione prodotta dal Consiglio d'Europa che in quella emanata dagli organi comunitari, principalmente dalla Commissione, dal Parlamento o dal Consiglio<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Il *QCER* è oggi diventato un minimo comune denominatore e una base di partenza teorica per chiunque si occupi di lingue a diverso titolo, nell'ambito europeo e internazionale. Si ricorda che il *QCER* (Consiglio d'Europa 2001) ha subito diversi rimaneggiamenti o evoluzioni, prima di arrivare all'attuale stesura. La precedente versione - disponibile solo in rete in inglese e francese - del 1996 conteneva alcune differenze nell'organizzazione e nell'articolazione interna rispetto alla versione attuale. Queste differenze sono esplicitate in Vedovelli (2010: 21-23), che riporta un'utilissima analisi del documento rispetto ai suoi contenuti e alle sue potenzialità. La traduzione italiana in stampa del *QCER* di Quartapelle e Bertocchi è del 2002 e ad essa si farà più spesso riferimento.

<sup>14</sup> Un'iniziativa significativa in ambito europeo, a testimoniare l'importanza attribuita alla diffusione delle lingue, è l'istituzione del *Label Europeo delle Lingue*, un riconoscimento che viene assegnato ogni anno, a livello nazionale, ai progetti più innovativi realizzati nell'ambito della forma-

L'idea di base che ne deriva è che in Europa non sia possibile una politica linguistica che non sia “plurale”, cioè in grado di dare importanza alle differenze e alle reciprocità dei diversi patrimoni linguistici e culturali presenti e testimoniati dagli individui che in essi si riconoscono. Solo attraverso la diffusione e il riconoscimento reciproco di queste diverse identità può realizzarsi la reale integrazione e con essa il raggiungimento degli obiettivi più volte annunciati.

Nella realtà però queste sfide, basate sulla reciprocità della conoscenza, sono state spesso male interpretate e comunque almeno in parte evidentemente disattese: è a tutti evidente che ci sono lingue-culture prevalenti e che godono di maggiore diffusione e prestigio - prime fra tutti le lingue a maggiore diffusione come l'inglese - ed altre considerate “minori”, della cui diffusione non ci si è abbastanza preoccupati e per questo relegate spesso ai margini della visibilità.

Le ragioni per cui questo accade sono di vario tipo e hanno a che fare con fenomeni diversi, legati alle tendenze economiche, culturali e sociali dei diversi paesi o gruppi. È per questo che la politica linguistica europea, se da un lato deve assecondare questi movimenti, deve anche preoccuparsi di guidarli, per evitare l'insorgere di situazioni in conflitto con l'idea di un'identità europea di appartenenza, condivisa e onnicomprensiva e non legata alla prevalenza escludente degli uni sugli altri, cui resterebbe solo la possibilità di assimilazione.

Inoltre, come già accennato, i paesi europei sono oggi per varie ragioni, attraversati e agitati da forze che spingono in direzioni diverse. Se da un lato le idee europee, il maggiore livello medio culturale e sociale spingono all'unione e all'incontro con l'altro, altri fattori - le insicurezze economiche ed esistenziali, le crisi degli ideali internazionali e talvolta l'emergere di nuovi nazionalismi, razzismi e xenofobia - stimolano alla chiusura e al ripiegamento su se stessi, all'esclusione dell'altro e del diverso, che mette in crisi le nostre certezze e può insomma costituire una minaccia per gli individui e i popoli. A questo si deve aggiungere l'intensificarsi progressivo dei fenomeni migratori, ormai numericamente significativi e rilevanti in tutti i maggiori paesi europei, con cui si deve fare i conti anche nei momenti di crisi o di difficoltà economica<sup>15</sup>.

---

zione linguistica da università, scuole o istituti di ricerca in ambito europeo. Si veda in [ec.europa.eu/languages/european-language-label](http://ec.europa.eu/languages/european-language-label).

<sup>15</sup> Per quanto riguarda il nostro paese, l'ultima edizione del Dossier Statistico (2013) riporta i numeri dei flussi immigratori in crescita, moderata a causa della crisi economica, che ha forse favorito il movimento verso paesi europei tradizionalmente più forti dell'Italia. Secondo i dati del censimento 2012, sarebbero 4.387.721 i residenti stranieri in Italia, pari a circa il 7,4 % della popolazione, mostrando un aumento evidente rispetto al 2011, anno in cui la percentuale era attestata al 6,5%, ritornando così ai livelli del 2010 (7,5%). I nuovi nati da genitori stranieri sono attestati a

Se colleghiamo i fattori socioeconomici recenti, emersi in seguito all'ultima recentissima crisi internazionale economica e finanziaria, con l'insorgere di nuovi problemi e nuove paure, si può comprendere il verificarsi di fenomeni deplorabili quali la stigmatizzazione dell'altro, l'extracomunitario "che ruba il lavoro" fino alle estreme conseguenze della più o meno esplicita condanna di un intero popolo, sulla base di fatti di cronaca commessi da singoli individui<sup>16</sup>.

L'idea della salvaguardia dei patrimoni linguistici e della tutela della loro diffusione reciproca si deve ritenere tutt'uno con la salvaguardia dei loro rispettivi patrimoni culturali, in una concezione democratica delle identità e della loro possibilità di espressione.

Vedovelli (2010: 120-122) equipara la lingua alla cultura (L=C) per il fatto che la lingua, come sistema segnico, è fatta di testi, che a loro volta "intrinsecamente" costituiscono la cultura.

In generale la comunicazione, all'interno e al di sopra dei diversi codici, si basa sullo scambio di occorrenze testuali, di tipo linguistico e non linguistico. Le diverse lingue-culture si basano perciò sullo scambio di testi, che sono le manifestazioni di un certo sistema, linguistico e culturale e dei valori e delle identità da essi veicolati. In questo senso entra in gioco anche l'interculturalità.

Scriva Balboni (1999):

Entrare in una prospettiva interculturale non significa abbandonare i propri valori e far propri quelli del luogo in cui si 'espatria' (...) significa:

1. conoscere gli altri
2. tollerare le differenze almeno fino a quando non entrano nella sfera dell'immoralità che, secondo i nostri standard, non vogliamo accettare

---

quota 79.894, mentre gli iscritti a scuola sono giunti nel 2012 a 786.650, pari all'8% del totale. Si veda per ulteriori dettagli il Dossier Statistico UNAR 2013 in rete in <www.dossierimmigrazione.it>.

<sup>16</sup> Ci si riferisce qui a fatti di cronaca isolati che si sono verificati più volte negli ultimi 20 anni e che hanno creato un clima di sospetto se non di condanna verso gli immigrati. Si possono ricordare i fatti di Rosarno in Calabria dell'inizio del 2010, che hanno causato azioni e reazioni tra residenti italiani e immigrati provenienti da vari paesi dell'Africa che non si possono non ascrivere a prodotti della marginalizzazione di un'intera comunità; o ad alcuni crimini piuttosto efferati verificatisi in alcune città italiane ad opera di individui di nazionalità romena, soprattutto tra il 2007 e il 2008, che hanno scatenato sospetto, intolleranza e xenofobia in vari strati della popolazione. Si riportano a titolo esemplare le parole del sociologo Ilvo Diamanti che sul quotidiano La Repubblica del 6 novembre 2007 scriveva: "Così come nel 1999 è tornata la sindrome dell'assedio. Dovunque, romeni e rom, pronti ad assalire i cittadini inermi. Come ieri gli albanesi, l'altro ieri i cinesi, prima ancora i maghrebini (...)". Per la presenza romena in Italia, legata al lavoro, alla cittadinanza comunitaria e alle problematiche dell'integrazione, si può fare riferimento almeno allo studio Pittau, Ricci e Silj (2008) e in particolare al contributo di Pittau (2008: 137-149).

## CAPITOLO PRIMO

3. rispettare le differenze che non ci pongono problemi morali ma che rimandano solo alle diverse storie delle varie culture
4. accettare il fatto che alcuni valori culturali degli altri possono essere migliori dei nostri e, in questo caso,
5. mettere in discussione i modelli culturali con cui siamo cresciuti (...) (Balboni 2009).

L'acquisizione di una personalità plurilingue e pluriculturale è dunque la conseguenza di un atteggiamento interculturale, che comporta la riconsiderazione dei propri valori e nello stesso tempo l'apertura ad altre possibilità: l'inculturazione che diventa acculturazione e anche relativismo culturale e empatia verso l'altro (Diadori 2000: 94).

Secondo Beacco e Byram (2003), questa è la situazione ideale in cui si ha la "capacità di interpretare un altro modo di vivere e di spiegarlo a chi ne vive un altro. Questa competenza interculturale è cruciale nello sviluppo della reciproca comprensione di gruppi diversi. La competenza interculturale e la capacità di mediazione interculturale sono tra gli obiettivi principali dell'insegnamento linguistico (...)" (Beacco e Byram 2003: 34; traduzione in italiano dall'inglese di chi scrive). Duccio Demetrio approfondisce e completa l'analisi del concetto di intercultura, contrapponendolo e distinguendolo rispetto ad altre concezioni delle relazioni umane, in modo conforme a quanto detto. Egli indica infatti come "interculturale soltanto ciò che è il risultato di un'ibridazione di modelli cognitivi, di linguaggi (...) dove non si possa più essere uguali a prima e uguali a se stessi" (Demetrio 1997).

Altrove poi la sua interpretazione di intercultura viene ampliata ed estesa a molti più casi di incontro, che non siano necessariamente caratterizzati dalla diversa provenienza linguistica e culturale convenzionalmente intesa, ma a tutte le relazioni in cui si mettano in discussione i diversi codici e in un certo senso le caratteristiche della propria identità:

l'intercultura - ben prima e ben oltre il problema migratorio - fa parte del nostro vivere quotidiano anche quando non siamo in presenza di piccoli, adulti, famiglie di altra nazionalità. Le culture (...) non esprimono soltanto una differenza etnica, linguistica, religiosa. Ogni giorno, pur appartenendo a una più o meno vasta area territoriale nella quale si parla la stessa lingua, dove si condividano tante cose comuni, entriamo in queste o quelle relazioni interculturali giocoforza. Le culture sono anche professionali, sociali, di censo, di più o meno alto livello intellettuale ecc. persino psicologiche (...) il problema delle relazioni tra culture diverse - pur nella trasversalità di una stessa appartenenza nazionale o

soltanto territoriale – è una costante dalla quale occorrerebbe sempre partire (Demetrio 2009: 57).

## 1.2. Tappe normative fondamentali per la diffusione delle lingue in Europa

### 1.2.1. Dai *Trattati di Roma* del 1957 al Consiglio Europeo di Lisbona del 2000

Le evoluzioni normative comunitarie sulla diffusione delle lingue sono state emesse e sostenute dall'azione separata o congiunta della Commissione, del Parlamento europeo e di quelle altre istituzioni che a questi due organi fanno capo o che con essi cooperano strettamente<sup>17</sup>.

Esse basano la loro forza sul *Trattato* istitutivo della CEE del 1957 e in particolare sugli articoli 149, 150 e 151 di questo documento<sup>18</sup>.

L'articolo 149, dedicato alla formazione e all'istruzione in generale, al primo capoverso recita:

La Comunità contribuisce allo sviluppo di un'istruzione di qualità incentivando la cooperazione tra stati membri e, se necessario, sostenendo ed integrando la loro azione nel pieno rispetto della responsabilità degli stati membri per quanto riguarda il contenuto dell'insegnamento e l'organizzazione del sistema di istruzione, nonché delle loro diversità culturali e linguistiche.

E nel secondo capoverso prosegue sulla necessità di impegnarsi:

- a sviluppare la dimensione europea dell'istruzione, segnatamente con l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli stati membri;
- a favorire la mobilità degli studenti e degli insegnanti, promuovendo tra l'altro il riconoscimento accademico dei diplomi e dei periodi di studio;
- a promuovere la cooperazione tra gli istituti di insegnamento;
- a sviluppare lo scambio di informazioni e di esperienze sui problemi comuni dei sistemi di istruzione degli stati membri;
- a favorire lo sviluppo degli scambi di giovani e di animatori di attività socio-educative;
- a incoraggiare lo sviluppo dell'istruzione a distanza.

---

<sup>17</sup> Queste istituzioni europee si sono fatte sostenitrici di un percorso di sensibilizzazione in Europa già da diversi anni e numerosissime sono le comunicazioni emesse al riguardo.

<sup>18</sup> Il Trattato istitutivo della CEE del 1957 con le successive modifiche è disponibile *on line* tra gli altri in <eur-lex.europa.eu/it/treaties/dat/12002E/htm/C\_2002325IT.003301.html>. È disponibile sullo stesso sito dell'UE in tutte le altre lingue dell'Unione, compreso l'italiano a cui si è fatto riferimento per le citazioni in questo paragrafo.

L'articolo 150 stabilisce dei principi-quadro riguardanti la formazione professionale, iniziale e permanente, per coordinare le azioni dei singoli stati, per agevolare l'accesso e la mobilità e avviare la cooperazione e lo scambio di informazioni tra enti formatori e imprese dei diversi stati.

L'articolo 151, inserito nel Titolo XII dal titolo *Cultura*, pone le basi di principio per un "pieno sviluppo delle culture degli stati membri nel rispetto delle loro diversità nazionali e regionali, evidenziando nel contempo il retaggio culturale comune". Inoltre, nel terzo capoverso, le istituzioni europee difendono le diverse culture di tutti i paesi membri, dichiarando, al capoverso 4, la necessità che la Comunità tenga conto "degli aspetti culturali nell'azione che svolge (...) in particolare ai fini di rispettare e promuovere la diversità delle sue culture".

Gli articoli da 163 a 165 del *Trattato* (ribaditi anche nel *Trattato di Lisbona*, entrato in vigore nel dicembre 2009) statuiscono l'importanza della ricerca tecnologica e scientifica, della formazione e della mobilità dei cittadini, in cooperazione con le azioni dei singoli stati membri, garantendo la piena convergenza tra queste e la politica della Comunità.

Su queste premesse sono seguiti nel tempo vari interventi per la realizzazione di progetti comuni di cui, in questa sede, si menzioneranno solo alcuni passaggi principali di un percorso peraltro in continua evoluzione.

Già a partire dal 1992 si sono registrate una serie di iniziative politiche della Commissione e del Parlamento europeo in difesa di tutte le lingue, in cui si sottolineava anche il sostegno alle lingue regionali e minoritarie, previsto nell'articolo 22 della *Carta europea dei diritti fondamentali*, con il finanziamento di progetti *ad hoc*<sup>19</sup>.

Nel 1995 viene emanata una risoluzione del Parlamento europeo sull'impiego delle lingue ufficiali nelle istituzioni europee, pubblicata nella Gazzetta ufficiale n. C 043 del 20/02/1995, che sottolinea l'impegno comunitario nella non discriminazione tra le diverse lingue, annullando ogni distinzione tra lingue ufficiali e lingue di lavoro. Il documento dice infatti che:

Il Parlamento europeo (...) riafferma la propria adesione al principio della parità delle lingue ufficiali e di lavoro di tutti gli Stati dell'Unione, principio che è un elemento fondamentale della nozione stessa di Unione Europea, della sua filosofia e dell'uguaglianza politica dei suoi Stati membri, e conferma che il plurilinguismo costituisce uno dei tratti caratteristici della cultura e della civiltà eu-

---

<sup>19</sup> Va ricordato però che tali interventi si sono riferiti, soprattutto in una prima fase, alle lingue autoctone minoritarie degli stati membri dell'UE, non comprendendo così le lingue immigrate, né quelle varietà considerate dialetti.



ropea nonché un elemento importante della pluralità e della ricchezza culturale dell'Europa; (...) dichiara la propria determinazione a combattere ogni tentativo tendente a instaurare una discriminazione fra lingue ufficiali e lingue di lavoro dell'Unione Europea<sup>20</sup>.

Nello stesso anno viene pubblicato il *Libro Bianco*, un documento di grande rilevanza per l'insegnamento in Europa, ivi compreso quello delle lingue<sup>21</sup>.

Qui la Commissione richiama come una priorità lo stimolo all'azione degli stati membri per la formazione culturale e professionale dei cittadini. Fermo restando che esiste il diritto-dovere degli stati di scegliere liberamente come perseguire tali scopi, le finalità generali dovrebbero essere comuni e consistenti nella garanzia della mobilità degli studenti e dei lavoratori e nella creazione di collegamenti tra il mondo della scuola e quello delle imprese.

Ciò può avvenire solo attraverso la realizzazione di reti di formazione e aggiornamento professionale a livello europeo, creando un confronto reale tra le diverse professionalità, attraverso gli scambi. Tale collegamento potrebbe peraltro consentire occasioni di lotta contro lo svantaggio, con un'offerta scolastica qualificata e con proposte di formazione e aggiornamento aziendale e permanente anche per gli adulti. In tal modo si porrebbero le basi per un insegnamento "di qualità", attraverso partenariati tra stati e tra imprese, sulla base di programmi già esistenti o con finanziamenti *ad hoc* a livello regionale o nazionale.

A proposito delle lingue, il *Libro Bianco* afferma anche la necessità del possesso di tre lingue comunitarie per i cittadini europei, a sostegno di una maggiore mobilità e del rispetto delle diversità come fattore di crescita personale e professionale, della realizzazione del plurilinguismo come elemento identitario dell'appartenenza democratica europea.

---

<sup>20</sup> Si deve però sottolineare la distanza tra teoria e prassi nell'uso delle lingue comunitarie da parte dell'UE, che ha utilizzato alcune lingue, prevalentemente l'inglese, per motivi di maggiore diffusione, economicità e comprensibilità, operando nei fatti una discriminazione. Il regime linguistico utilizzato nel sistema amministrativo europeo, ad esempio, si basa sostanzialmente su una sorta di "monolinguisma inglese", che si apre cioè in parte ad altre lingue, man mano che si passa dalle attività centrali a quelle più diffuse. Pur comprendendo le esigenze di economia e di efficacia alla base di tali scelte, non si può non rilevare una contravvenzione *de facto* alla politica di non discriminazione e parità di trattamento per tutte le lingue comunitarie, riconosciuta dalle istituzioni e dalla normativa dell'UE.

<sup>21</sup> Il titolo completo di questo documento è *Libro bianco su istruzione e formazione - Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*. Il riferimento alla normativa europea è [COM/95/590], novembre 1995. Il documento è disponibile in rete in <ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc409\_en.pdf>. Si veda anche Cresson (1995).

## CAPITOLO PRIMO

Poco dopo il *Libro Bianco*, la Decisione del Consiglio del 21 novembre 1996 [96/664/CE], che prevede l'adozione di un programma pluriennale per la promozione della diversità linguistica della Comunità nella società dell'informazione<sup>22</sup> e successivamente la Risoluzione del Consiglio sull'insegnamento precoce delle lingue nell'Unione Europea del 16 Dicembre 1997 [*Official Journal C 1*, 03.01.1998] insieme a numerose altre iniziative per la formazione e la professionalizzazione dei cittadini europei, hanno costituito le tappe importanti di questo cammino. Con la decisione [1999/382/CE], il Consiglio ha istituito la seconda fase dell'intervento comunitario nel campo della formazione professionale *Leonardo da Vinci*, mentre la decisione [253/2000/CE] del Parlamento europeo e del Consiglio segnava il passaggio alla seconda fase del programma *Socrates* per l'istruzione<sup>23</sup>.

Con la Decisione n. [1934/2000/CE] del Parlamento europeo e del Consiglio del 17 luglio 2000, si ribadiva ufficialmente e simbolicamente l'importanza delle lingue in Europa, con la proclamazione dell'Anno Europeo delle Lingue, 2001 [*Official Journal L 232*, 14.09.2000].

All'inizio del 2002, il Parlamento europeo ha approvato una risoluzione per la realizzazione di misure di sostegno alla diversità linguistica e all'apprendimento delle lingue<sup>24</sup>, seguita da una risoluzione del Consiglio del 14 febbraio 2002, di cui si dirà nel paragrafo seguente.

---

<sup>22</sup> Come riferimento per la legislazione comunitaria europea si rimanda in rete al sito <eur-lex.europa.eu>, in cui si possono consultare i documenti qui presentati.

<sup>23</sup> Si ricorda che il programma *Leonardo da Vinci* si è occupato di sostenere le politiche degli stati membri per la formazione permanente e tutte le iniziative a carattere transnazionale per lo sviluppo di conoscenze, abilità e competenze per l'inserimento professionale e la cittadinanza europea. Il programma *Socrates* aveva come obiettivo la formazione permanente e ricorrente dei cittadini europei e includeva al suo interno i programmi *Comenius* (Insegnamento scolastico), *Grundtvig* (Educazione degli adulti e altri percorsi educativi), *Erasmus* (Insegnamento superiore), *Minerva* (Insegnamento aperto e a distanza) e *Lingua* (Insegnamento e apprendimento delle lingue). Come vedremo più avanti questi programmi sono confluiti in un unico progetto denominato "*Lifelong Learning 2007-2013*" in cui si inquadrano sinergie trasversali per la loro attuazione. Si veda <ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc78\_en.htm>.

<sup>24</sup> Risoluzione del Parlamento europeo sulle lingue europee regionali o meno diffuse <www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P5-TA-2001-0719+0+DOC+XML+V0//it>.

## 1.2.2. Il Consiglio Europeo di Lisbona (2000) e quello di Barcellona (2002)

In un incontro a Lisbona nel marzo del 2000, gli stati europei, attraverso i loro rappresentanti riuniti nel Consiglio Europeo, hanno convenuto di perseguire un impegno comune nel quadro del mercato comune europeo: "diventare l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale"<sup>25</sup>.

Affermando il nesso inscindibile tra la realizzazione di buone pratiche economiche, il potenziamento della ricerca scientifica, l'innovazione tecnologica, il perfezionamento e l'unificazione dei sistemi educativi e formativi, gli stati riuniti a Lisbona hanno concordato sulla necessità di potenziare azioni comuni sul piano scientifico-formativo e sulla competitività economico-produttiva dell'area UE, per il raggiungimento di obiettivi ambiziosi entro il 2010<sup>26</sup>.

La strategia di Lisbona era anche conseguenza diretta della cosiddetta *Dichiarazione di Bologna*, sottoscritta il 19 giugno 1999 dai ministri dell'istruzione di ventinove paesi europei che prevedeva, entro lo stesso termine del 2010, l'istituzione di uno "spazio europeo dell'istruzione superiore", iniziando con la creazione di corrispondenze tra i diversi sistemi formativi accademici e con l'istituzione del sistema unificato dei CFU a livello europeo, per incoraggiare la mobilità degli studenti nell'area UE<sup>27</sup>.

L'idea centrale di Lisbona - formazione culturale e istruzione professionale in vista del raggiungimento di obiettivi economici comuni - comprende naturalmente l'importanza del ruolo delle lingue straniere dell'area comune, di cui

<sup>25</sup> Le dichiarazioni degli stati sono disponibili nel sito <[www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_it.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm)>.

<sup>26</sup> Da allora si sono stabiliti incontri annuali del Consiglio per verificare i risultati raggiunti o raggiungibili. Si citano qui i più rilevanti e successivi incontri, tra cui il Consiglio Europeo di Stoccolma (2001) e quello di Barcellona (2002), e quello di Bruxelles (2004). Negli incontri più recenti si è discusso delle priorità, degli obiettivi raggiunti ma anche dei limiti al raggiungimento di essi, dati dalla mancanza di strategie coerenti e operative rispetto alle dichiarazioni iniziali. La prosecuzione della prospettiva di Lisbona, che tenta di coniugare gli aspetti economici con lo sviluppo sostenibile e con la necessità di coesione sociale, si ritrova anche nella Comunicazione della Commissione del 10 febbraio 2004 "Costruire il nostro avvenire comune - Sfide e mezzi finanziari dell'Unione allargata 2007-2013" [COM/2004/101 def.] con cui si stabiliscono anche gli aspetti finanziari di tale piano d'azione. Gli stessi aspetti sono stati ribaditi anche nella Comunicazione della Commissione del 14 luglio 2004 "Prospettive finanziarie 2007-2013" [COM/2004/487 def.].

<sup>27</sup> Si veda in

<[www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)> la versione integrale della dichiarazione. Si veda anche in 1.4.1.2. in questo lavoro.

devono essere potenziati la diffusione e l'insegnamento in età precoce ma anche "durante l'intero arco della vita" (*lifelong learning*).

La conferma della "politica di Lisbona", oltre che nella già citata risoluzione del Parlamento del 13 dicembre 2001 per l'adozione di nuove misure per l'apprendimento delle lingue, si esprime anche nella comunicazione del Consiglio *Istruzione* del 14 febbraio 2002, in cui si invitano gli stati membri ad adottare provvedimenti a sostegno della diversità linguistica e dell'apprendimento delle lingue e sollecitando contemporaneamente anche la Commissione a pronunciarsi ancora in questo senso<sup>28</sup>.

La strategia di Lisbona ha vissuto un'altra tappa importante nel 2002, quando, come già menzionato, i rappresentanti dei paesi membri, convenuti a Barcellona in un nuovo Consiglio Europeo, hanno rimarcato un obiettivo concreto, peraltro già emerso: giungere in un tempo prestabilito alla conoscenza da parte di tutti i cittadini europei di almeno due lingue straniere, oltre alla lingua madre, attraverso l'insegnamento precoce nelle strutture scolastiche, rivolto a bambini, adolescenti e giovani in età scolare ma anche alla formazione degli adulti<sup>29</sup>.

La successiva risoluzione del Consiglio del 19 dicembre 2002 prevedeva un rafforzamento della cooperazione europea sul piano dell'istruzione e della formazione professionale, così come la successiva dichiarazione di Copenaghen, adottata dai ministri dell'Istruzione di trentuno paesi europei il 30 novembre 2002, che ha tentato di coinvolgere nel programma anche le parti sociali e i paesi candidati all'ingresso nell'UE.

Eppure, nonostante queste e altre azioni successive a sostegno della promozione dell'insegnamento-apprendimento delle lingue, della protezione e diffusione della diversità linguistica, i singoli stati non hanno saputo tradurre in pratica le aspettative, create da tali ottimistiche indicazioni.

I risultati delle ricerche *Eurobarometro*, realizzate prima nel 2001, poi nel 2006 e nel 2012, hanno rilevato che se da un lato si registrava un innalzamento del numero delle lingue insegnate nei sistemi scolastici dei diversi paesi euro-

---

<sup>28</sup> La risoluzione del Consiglio del 14 febbraio 2002, relativa alla promozione della diversità linguistica e dell'apprendimento delle lingue, era anche sostenuta dalla recente dichiarazione degli obiettivi dell'Anno Europeo delle lingue 2001. La risposta della Commissione sarà la comunicazione al Consiglio, al Parlamento Europeo, al Comitato Economico e Sociale e al Comitato delle Regioni [COM/2003/449], più avanti descritta.

<sup>29</sup> Il bollettino sulle decisioni emerse a Barcellona è disponibile *on line* in <europa.eu/bulletin/it/200203/i1001.htm>.

Il testo integrale in <www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\_Data/docs/pressdata/it/ec/71065.pdf> riporta le conclusioni della presidenza.

pei, in particolare nelle scuole elementari e secondarie, i numeri auspicati e più in generale i risultati raggiunti sulla diffusione delle lingue straniere restavano abbastanza lontani dalle attese annunciate a Barcellona<sup>30</sup>.

Inoltre, anche se aumentava il numero di persone che dichiaravano di conoscere almeno una lingua straniera, ciò non andava necessariamente nella direzione della salvaguardia delle diverse lingue-culture. In alcuni interventi successivi la Commissione UE ha ancora più volte precisato che la diffusione delle lingue-culture deve consentire a quanti in esse si riconoscono di partecipare a questo processo di diffusione e conoscenza, in modo reciproco e multidirezionale.

Tutte le lingue, anche quelle minoritarie devono essere conosciute, insegnate e studiate e devono prevedersi iniziative *ad hoc* per la loro diffusione<sup>31</sup>.

La diffusione delle lingue straniere non può tradursi esclusivamente nell'insegnamento e apprendimento delle lingue più parlate e conosciute e in particolare dell'inglese, che servirebbe al contrario a rafforzare un meccanismo di "iperestensione" di alcune lingue a danno di altre.

Peraltro, questa moltitudine di lingue e di culture che convivono in Europa mostra un quadro sempre più complesso con l'estendersi dei fenomeni migratori, che aggiungono alle 23 lingue ufficiali dell'Unione circa 60 altre lingue autoctone e un rilevante numero di lingue non autoctone, di cui non sempre si è tenuto conto nella normativa comunitaria.

### 1.2.3. L'Indicatore Europeo di competenza linguistica

Le iniziative a favore della diffusione delle lingue si sono susseguite in gran numero anche negli anni seguenti. Nel 2003 il Parlamento e il Consiglio hanno emesso la decisione [2318/2003/CE], con cui si è istituito un programma pluriennale per l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione<sup>32</sup> nella formazione in Europa<sup>33</sup>.

<sup>30</sup> Si veda il seguente paragrafo 1.2.5. dedicato all'approfondimento dei risultati di queste ricerche.

<sup>31</sup> Si ricorda a questo proposito che l'UE si occupa specificamente della protezione e della diffusione delle lingue minoritarie attraverso le risoluzioni del Parlamento, proponendo la realizzazione di progetti e stanziando fondi attraverso l'azione concreta di due organismi nominati *ad hoc*: lo *European Bureau for Lesser Used Languages (EBLUL)* e il progetto *Mercator Network*. Si vedano in rete <[ec.europa.eu/education/languages/archive/languages/langmin/ebul\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/languages/langmin/ebul_en.html)> e <[www.mercator-research.eu/research-projects/mercator-network-project](http://www.mercator-research.eu/research-projects/mercator-network-project)>.

<sup>32</sup> Nei documenti europei si riporta spesso l'acronimo di *ICT*, dall'inglese, che sta per *Information and Communication Technology*.

<sup>33</sup> Si veda in rete in <[eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2003/l\\_345/l\\_34520031231it00090016.pdf](http://eur-lex.europa.eu/pri/it/oj/dat/2003/l_345/l_34520031231it00090016.pdf)>.