Scuola e Lingue Moderne

anno XLI 9 2003

Il Quadro Comune Europeo di Riferimento

- Quadro e nuovi scenari
- Quadro e competenze disciplinari dei futuri docenti
- Quadro e continuità nell'insegnamento/apprendimento della lingua
- Competenza linguistica e Certificazione
- La dimensione interculturale

GARZANTI SCUOLA

Sped. in abb. post. - 45% - art. 2 comma 20/b - legge 662/96 - Filiale di Milano - SELM n. 9, dicembre 2003

CORSO BASE DI FRANCESE

nouveau Tout compris

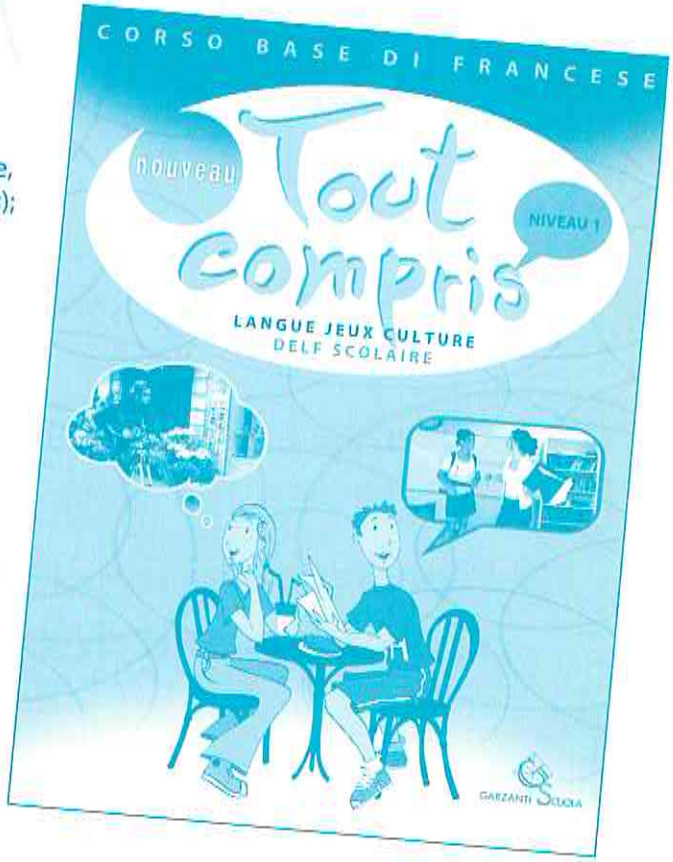
VERONIQUE **BUSSOLIN**
NATHALIE **VARICHON**
ROSSELLA **BRUNERI**

Nouveau Tout compris **permette agli studenti di parlare e scrivere in francese fin dal primo approccio con la nuova lingua.**
Consente di scegliere percorsi linguistici commisurati all'orario scolastico e modulabili in funzione della personalizzazione dell'offerta didattica; stimola gli studenti all'autovalutazione delle competenze linguistiche con le attività di Portfolio e li allena, fin dal primo anno della scuola secondaria di primo grado, alla pratica del DELF *scolaire*.

Nouveau Tout compris **è un corso compatto, strutturato in *3 niveau*, che propone per ogni anno:**

- **6 unità didattiche, ognuna divisa in 4 *étape***, comprensive degli elementi necessari al percorso di apprendimento linguistico, con particolare riguardo all'aspetto grammaticale, e con riferimenti alla civiltà francese (***Reportage***, ***Magazines***);
- i ***Dossiers Activités*** con esercizi supplementari e di rinforzo per ognuno degli argomenti lessicali trattati, gli esercizi di invito alla stesura di testi, i ***Bilan*** di controllo e di verifica;
- gli ***Annexes*** con schemi riassuntivi di grammatica (***Aide mémoire***), il **miniglossario** bilingue.

Nouveau Tout compris**, nella scelta dei temi trattati, inserisce lo studio della lingua francese in un percorso di apprendimento integrato di formazione, sia attraverso la pratica di strutture e di lessico in situazioni reali, sia comunicando una visione positiva della vita, il rispetto per l'uomo e per la natura, la curiosità per le altre discipline, i valori della tolleranza e dell'appartenenza civile e culturale all'Europa.**



GARZANTI SCUOLA

Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
RIVISTA MENSILE
Sped. in abb. post. - 45% art. 2 comma 20/b - Legge 662/96 Filiale di Milano

Anno XLI N. 9 2003

PROPRIETARIO ED EDITORE: ANILS
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

DIRETTORE EDITORIALE:
ANTONIO GIANNANDREA
Via Veneto, 84 – 86100 Campobasso
a_giannandrea@yahoo.it

DIRETTORE RESPONSABILE:
GIANFRANCO PORCELLI
Via Bruzzesi, 39 – 20146 Milano
gp.anils@email.it
tel./fax 02-48951916

REFERENTE DIDATTICO E SCIENTIFICO:
PAOLO E. BALBONI

COMITATO CONSULTIVO INTERNAZIONALE
Michel Candelier, Francia
Alex Drougas, Grecia
Peter Ehrhardt, Svizzera
Sigi Gruber, Bureau Lingua, Bruxelles
Alexei Leont'ev, Russia
Bob Powell, Gran Bretagna
Antonio Regales, Spagna
Maria M.C. Ricardo, Portogallo

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3-6-1963: n. 398 del Registro di Stampa.

AMMINISTRAZIONE:
Via Veneto, 84 – 86100 CAMPOBASSO
Tel. 0874-497447
Fax 0874-484035
info@anils.it

ABBONAMENTO ANNUO:
Soci dell'A.N.I.L.S. comprensivo di iscrizione/abbonamento Selm
Per i non Soci:
Italia Euro 20,00
Estero Euro 30,00
Sostenitore Euro 40,00
Arretrati: annata Euro 40,00; una copia Euro 2,50
C.C.P. n. 10441863 intestato a: ANILS, Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere
Via Veneto, 84 - 86100 CAMPOBASSO
Le richieste di cambio di indirizzo vanno accompagnate da Euro 0,41 in francobolli.

La pubblicità non supera il 45%.

Stampato: LUINOSTAMP - Germignaga (VA)

Sommario

EDITORIALE

▶ **Il Convegno di Roma** 2
Gianfranco Porcelli

IL QUADRO COMUNE EUROPEO DI RIFERIMENTO

▶ **Riflessioni per una didattica condivisa fra Scuola superiore e Università** 4
Daniela Carpani, Maddalena Martini

▶ **Quadro e nuovi scenari, a scuola e non a scuola** 5
Maria Cristina Castellani

▶ **Quadro Comune Europeo e competenze disciplinari dei futuri docenti** 9
Hélène Giaufret Colombani

▶ **Per una vera continuità nell'insegnamento/apprendimento delle lingue** 15
Micaela Rossi

▶ **Competenza linguistica e Certificazione** 22
Laura Salmon

▶ **Il monolinguismo è una malattia curabile! La dimensione interculturale** 30
Enrica Piccardo

IN QUESTO NUMERO

A parte una nota iniziale sul Convegno di Roma, questo numero è dedicato al Quadro Comune Europeo di Riferimento. La Sezione ANILS di Genova ha dedicato al tema un'importante giornata di studi, di cui qui viene offerta una sintesi. Per mancanza di spazio la Redazione ha dovuto rinviare a un altro numero un resoconto dei lavori di gruppo pomeridiani e anche operare alcune selezioni nei testi originali redatti dalle Autrici. Tutto questo materiale sarà comunque ripreso in forma organica nell'ambito degli ulteriori indispensabili interventi di "Scuola e Lingue Moderne" su un tema così rilevante, sia in sé che nel quadro della Riforma.

Al fine di limitare gli interventi redazionali, si raccomanda agli Autori la lettura attenta e la scrupolosa osservanza delle norme reperibili alla pagina http://mywebpage.netscape.com/GianPorcelli/selm.htm

Il Convegno di Roma

Gianfranco Porcelli

"Ci voleva!"; "L'ANILS ne aveva bisogno"; "È stata un'iniziativa importante": questi i commenti "a caldo", al termine di tre giornate molto intense nel convegno di Roma (6-8 novembre 2003). Per varie difficoltà, da qualche tempo l'Associazione non riusciva a organizzare un convegno di questo livello e di questa portata; e non consola constatare che le stesse difficoltà le incontrano tutte le associazioni ancora autenticamente basate sul volontariato. Scrivendo questa nota ormai "a freddo", penso di poter affermare che il salto di qualità avvertito allora c'è stato davvero e sta dando i suoi frutti.
Ecco il commento di Lennart Björk, dell'Università di Göteborg.
«I have just returned home after participating in the Convegno internazionale: "Nuovi Metodi per Insegnare ed Apprendere le lingue in Europa" arranged by ANILS in Rome, 6-8 November 2003, and I wish to share my impressions. First of all, I found the venue arrangements excellent: Palazzo Marini, Sala delle conferenze della Camera dei Deputati was a comfortable and inspiring location for the early part of the conference at the same time as it indicated a well-deserved official recognition for the important work ANILS is doing nationally and internationally. Similarly, John Cabot University offered a very functional venue for the rest of the meeting. Secondly, I was much impressed by the high quality of the professional contributions in the various sessions, where a wide variety of theoretical positions and everyday teaching practices were presented. Finally – on a very personal note – I should very much like to express my own profound appreciation of Italian audiences which I have always found not only knowledgeable but, and this is particularly heart-warming to a guest lecturer from northern Europe, also more spontaneously positive than in other parts of Europe.»
Sono impressioni che fanno piacere: non siamo solo noi a dire che le cose sono andate bene.

▶ Il livello istituzionale
Una delle ricorrenti fibrillazioni della nostra classe politica, avvenuta il pomeriggio prima dell'apertura del Convegno, ha trattenuto a Montecitorio alcuni tra i parlamentari – tra cui lo stesso Presidente della Camera che ci ha ospitato – che ancora la mattina precedente avevano confermato il loro intervento al momento inaugurale. Il sottosegretario del MIUR On. Valentina Aprea ha però inviato il seguente messaggio a Nunzia Latini.

Gentilissima Presidente,
sono spiacente di comunicare che impegni connessi con il semestre italiano di Presidenza dell'Unione Europea mi impediscono di partecipare al Convegno Internazionale "I nuovi metodi per insegnare ed apprendere le lingue in Europa". Desidero, tuttavia, formulare gli auguri più sentiti di proficuo lavoro ed esprimere, con l'occasione, il mio personale apprezzamento per la rilevante attività che l'Associazione svolge con puntuale ed efficace impegno.
Ritengo l'iniziativa promossa particolarmente importante in quanto si colloca in una fase di grandi cambiamenti per il nostro sistema scolastico, in sintonia, quindi, con le innovazioni più salienti della riforma.
Nella convinzione che gli esiti che emergeranno dai lavori porteranno al raggiungimento di contributi significativi per tutti, ringrazio per il cortese e gradito invito rivoltomi e porgo agli organizzatori, ai relatori, ai convenuti all'incontro vivissime cordialità.

Di assoluto rilievo, per livello e per numero di intervenuti, è stata invece la rappresentanza del MIUR, dalle Direzioni Generali alla Commissione Bertagna a molti Uffici Regionali, IRRE, ecc. In un periodo di riforme e innovazioni qual è quello in cui viviamo sono importanti i contatti con chi le gestisce. «Al centro dell'Unione Europea – ha sottolineato il dott. Antonio Giunta La Spada, Direttore Generale per le Relazioni Internazionali del MIUR – è presente da sempre la tematica dell'apprendimento e dell'insegnamento delle lingue straniere, sostenuta da tre colonne portanti: due lingue nella scuola mater-

na, apprendimento veloce, insegnamento delle lingue non limitato al solo periodo scolastico. È indubbio che dal 1976 le lingue sono a supporto della cultura e dell'educazione».
Su questi temi torneremo sistematicamente già col prossimo numero di *SeLM*; è comunque un fatto degno di nota che la loro presenza è stato il riconoscimento del ruolo dell'ANILS nella formazione dei docenti di educazione linguistica, oltre che un contributo di notizie e di idee soprattutto da parte dei numerosi ispettori intervenuti.

▶ La dimensione internazionale

Qui il Convegno ha raggiunto il suo apice. L'inserimento dell'ANILS nel prestigioso circuito internazionale della Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (FIPLV) è un dato la cui importanza è probabilmente sottovalutata. Ma è proprio nei momenti "forti", in cui l'Associazione deve esprimere il meglio di sé, che i collegamenti sovranazionali danno i loro frutti più significativi. A Roma sono intervenute anche Tuula Penttilä, finlandese, Vicepresidente mondiale della FIPLV e Teresa Siek-Piskozub, polacca, responsabile mondiale delle pubblicazioni FIPLV.
La Tavola Rotonda su "Le lingue in Europa" è stata presieduta dall'On. Giovanni Di Stasi, Presidente della Camera delle Regioni del Consiglio d'Europa (Strasburgo); è stata una presenza preziosa, oltre che prestigiosa, per la testimonianza di adesione e partecipazione attiva che l'On. Di Stasi ha voluto dare al Convegno.
Il piccolo grande miracolo operato dalla responsabile delle relazioni internazionali dell'ANILS, la prof. Luigia Capasso, è stato di ottenere che questi prestigiosissimi ospiti venissero a Roma a spese delle loro università, dipartimenti, ecc.: l'ANILS non si sarebbe potuta accollare i costi delle trasferte. E in quanto metodologi di rilievo, la loro presenza non è stata di formale rappresentanza ma ha dato un contributo sostanziale alla trattazione del tema del Convegno.

▶ I "Nuovi metodi"

Il Convegno, infatti, non ha avuto solo il ruolo "politico" di dare visibilità e coesione all'Associazione ma è stato, come era giusto e doveroso, un momento di confronto di idee e di formazione professionale. Lo spazio non consente di entrare nei dettagli e la semplice lista degli argomenti trattati non sarebbe significativa; chi la desiderasse, può comunque ricavarla dal Programma del Convegno pubblicato sul n. 6: un programma rispettato in amplissima misura malgrado la sua ricchezza e complessità – e anche questo è un successo.
Il ventaglio dei temi è stato molto ampio perché vasti sono oggi gli orizzonti della Glottodidattica: in particolare nei laboratori si è percorso l'intero spettro dell'innovazione metodologico-didattica dalla scuola primaria all'università e alla formazione dei docenti, e dagli approcci umanistici al laboratorio multimediale – come dire: per tutte le età e considerando sia gli aspetti motivazionali/affettivi sia quelli tecnologici. Alcuni di questi temi sono stati trattati di recente su "Scuola e Lingue Moderne"; altri troveranno spazio nei numeri in preparazione.

▶ L'impegno organizzativo

Tutti questi risultati non vengono da sé ma presuppongono sforzi notevoli che l'ANILS ha compiuto a livello di dirigenza nazionale – soprattutto nelle persone del Presidente prof. Antonio Giannandrea e del già citato "ministro degli Esteri" prof. Luigia Capasso – ma principalmente con l'instancabile e competente attività organizzativa delle dirigenti della Sezione di Roma, le prof. Nunzia Latini e Amelia Caselli determinate a condurre in porto una navigazione a tratti burrascosa. A loro va la gratitudine dell'Associazione per essersi assunte un impegno gravosissimo, ben al di là delle consuete incombenze dei dirigenti delle sezioni locali.
Ad esse si è affiancato il prof. Michael Karris, attraverso il quale è stata resa disponibile la sede dei Laboratori, l'accogliente e funzionale John Cabot University. Infine, sottolineo la presenza fattiva di chi ha condotto i laboratori e collaborato in vari modi: una presenza discreta (così discreta che qui rimane anonima) ma indispensabile. È l'occasione per scusarmi con tutti i colleghi, e in primo luogo con quelli del Consiglio Nazionale ANILS, il cui lavoro per e nel Convegno meriterebbe di essere citato nominativamente

▶ "Scuola e Lingue Moderne"

Le giornate del convegno hanno registrato la significativa presenza del dott. Franco Ghilardi, dirigente del Gruppo Editoriale a cui fa capo Garzanti Scuola, editrice della Rivista. È stata l'occasione perché anche da parte degli editori si vedesse all'opera l'ANILS e se ne valutasse la capacità di coagulare attorno a sé tanti esponenti di rilievo nel mondo delle lingue straniere e tanti insegnanti. Da qui la conferma dell'impegno a sostenere la Rivista, rinnovata secondo le esigenze attuali. Un rinnovamento di cui i soci vedranno ben presto i risultati. "Ci voleva!"

Riflessioni per una didattica condivisa fra Scuola superiore e Università

Daniela Carpani
(Facoltà di Scienze Politiche - Genova)
Maddalena Martini
(Docente lingua tedesca e Formatrice)

Il mondo della scuola e l'Università si sono incontrati il 17 febbraio 2003 presso la Facoltà di Lingue e letterature straniere di Genova grazie al seminario voluto dall'ANILS (*Associazione Nazionale Insegnanti di Lingue Straniere*, www.anils.it) e organizzato da Daniela Carpani e Maddalena Martini allo scopo di sollecitare una riflessione sull'insegnamento delle lingue, sulla valutazione delle competenze e sul *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* tradotto in italiano dalla casa editrice La Nuova Italia Oxford.
Tra i relatori, Maria Cristina Castellani (*MIUR, Direzione Generale Liguria, Università per stranieri di Perugia*), le colleghe della Facoltà di Lingue Hélène Giaufret Colombani e Micaela Rossi (*Linguistica francese*) e Laura Salmon (*Teoria e tecnica della traduzione*). I lavori sono proseguiti sotto forma di Seminari tematici coordinati da Enrica Piccardo e Tiziana Cignatta (*SSIS sezione di Genova*). Al centro degli approfondimenti, la preistoria e la storia del *Quadro* (dal 1971 a quest'alba di nuovo millennio), gli scopi che si prefigge («fornire una base comune in tutta l'Europa per l'elaborazione di programmi, linee guida curricolari, esami libri di testo per le lingue moderne ecc.»), le applicazioni possibili tanto nel sottrarre la valutazione delle competenze all'approssimazione e al "fai da te", quanto nel superamento di una loro visione totalizzante (non più e non solo insegnare *la* lingua, ma fornire *abilità* differenziate per gli usi che s'intende perseguire). Senza trascurare la spendibilità delle certificazioni rilasciate sul mercato del lavoro.
Un grazie alle relatrici che hanno avuto la pazienza di rielaborare i loro interventi per darli alle stampe, alle docenti che hanno coordinato i gruppi di lavoro pomeridiani, alla segretaria della sezione genovese, Silvana Luggetti e, naturalmente, ai numerosi colleghi intervenuti con la consueta voglia di confrontarsi e di aggiornarsi. Fra questi, un grazie particolare alle professoresse Maria Giuseppina Pittaluga e Gabriella Galliano della Facoltà di Scienze Politiche. Le organizzatrici dal canto loro auspicano un sempre più stretto contatto fra il mondo della Scuola e dell'Università quanto mai prezioso in un'epoca, come questa, contrassegnata da continui cambiamenti nell'ambito dell'organizzazione del sapere.

Il Dizionario Garzanti di Italiano

Annualmente aggiornato per raccogliere, ordinare, classificare le parole e le locuzioni dell'italiano d'oggi

CON OLTRE 3000 NEOLOGISMI

- 200000 lemmi e accezioni
- 28000 sinonimi e contrari
- 55000 etimologie
- 6000 citazioni d'autore
- 67 tavole di nomenclatura
- 52 riquadri di approfondimento didattico sulle funzioni di prefissi e suffissi
- 109 tavole illustrate a colori e in bianco e nero

Il Dizionario è disponibile anche su CD-Rom

www.garzantilinguistica.it

GARZANTI LINGUISTICA

Quadro e nuovi scenari, a scuola e non a scuola

Maria Cristina Castellani
(Direzione generale Liguria - Università per stranieri di Perugia)

Che cos'è il Quadro

Nonostante il titolo, non parleremo di gallerie d'arte o di *backstage* di una mostra o di preparazione di una *pièce*!
Ho volutamente usato due parole non italiane, che fanno parte del lessico comune di una fascia media di persone di istruzione medio-alta e che spesso si domandano *quanta* lingua straniera bisogna sapere per viaggiare in Europa. Se lo domandano anche altre persone, qualcuno perché lavora, qualcuno perché studia, o semplicemente perché si accinge a muoversi in scenari plurilingue e pluriculturali all'interno di una cultura europea policentrica, in cui ognuno riconosce e valorizza la propria *parte* ma vorrebbe avere migliori strumenti di comunicazione con gli altri. Ciò a maggior ragione quando la propria lingua materna è una lingua cosiddetta minoritaria.
Le domande *"Quanta lingua conosco?" "Di che tipo di lingua ho bisogno" "A che cosa deve servire la lingua che uso?"* trovano una risposta nel *Quadro Comune di Riferimento*, in quanto «descrive in modo esaustivo ciò che chi studia una lingua deve imparare per usarla per comunicare e indica quali conoscenze e abilità deve sviluppare per agire in modo efficace» (*Quadro Comune Europeo di Riferimento*, edizione italiana, La Nuova Italia, Oxford, 2002, p. 1).
Quando nel febbraio del 2002 venne pubblicata l'edizione italiana del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, traduzione dell'inglese *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, probabilmente quasi nessun cittadino italiano, che non fosse un addetto ai lavori, lesse la notizia sui giornali. Non venne dedicato a tale evento uno spazio di riflessione e confronto, sui *media*, nemmeno nelle fasce più *tristi* dell'orario televisivo. Inoltre – almeno dalla mia personale esperienza – non moltissimi addetti ai lavori salutarono l'evento con la dovuta attenzione. Ne fu fatta una discreta informazione, solo nei seminari di formazione del Progetto Lingue 2000.
Eppure la descrizione contenuta nel *Quadro*, fra l'altro, definisce i livelli di competenza che permettono di misurare il progresso dell'apprendente ad ogni stadio del percorso. La prospettiva è ovviamente quella del *Lifelong learning*. E inoltre, chi opera nel campo delle lingue straniere moderne, a tutti i livelli e in campi pubblici o privati, trova nel *Quadro* una mappa di corrispondenza molto utile, dato che, al contrario, ogni sistema scolastico ha mantenuto curricoli, programmi e livelli di certificazione (nell'ambito dell'istruzione formale e del sistema scolastico nazionale o decentrato) molto diversi e difficilmente comparabili.
Perché ho messo in evidenza l'edizione italiana? Proprio perché sto parlando di uno strumento utile anche a chi non opera professionalmente nel campo delle lingue moderne (un esperto presumibilmente avrebbe potuto leggersi il Quadro in inglese o in francese, lingue nelle quali esisteva già l'edizione pubblicata e in commercio, oppure, sempre in inglese, trovarlo *on line*).
Il Quadro peraltro è stato nel frattempo tradotto, oltre che in inglese, francese e italiano, in altre lingue dei paesi appartenenti al Consiglio d'Europa.
Sto pensando, infatti, oltre che al cittadino europeo evocato nelle prime righe di questo contributo, a insegnanti non specialisti, e soprattutto e a quelli che, in termini europei, vengono chiamati "decisori" o "amministratori scolastici", per i quali è importante conoscere un documento, che probabilmente favorirà un opportuno chiarimento su alcuni termini attualmente molto usati (spesso anche a sproposito), come approccio, descrittori, scale, competenze, compito, diversificazione linguistica... La declinazione in oggetti concreti dei termini suddetti, la cui polisemia costituisce un terreno minato ed è spesso frutto di *gaffes* scientifiche e linguistiche colossali, costituisce un altro vantaggio, in termini di condivisione, dello strumento di cui stiamo parlando.

La politica linguistica

Lo spazio e la sede di questo contributo non mi consentono una vasta esemplificazione. Vorrei tuttavia ricordare che il Quadro è comunque l'*output* di un percorso complesso e ricco di esperienze, compiuto dal Consiglio d'Europa e che trova nelle raccomandazioni R (82) 18, R (98) 6 del Comitato dei Ministri uno scenario di riferimento nel quale viene ribadita la necessità di azioni comuni in campo culturale.
In particolare, nella Raccomandazione R (82) 18, si ribadisce la ricchezza della diversificazione linguistica e culturale da proteggere e incrementare (detto in termini più attuali, quel policentrismo culturale europeo, di cui si faceva cenno all'inizio) e la necessità di un miglioramento della conoscenza delle lingue europee e moderne per una migliore comunicazione.
La lettura di tali documenti, anche attualizzandone le definizioni e rivedendone semanticamente la densità di alcuni concetti, ci fa riflettere proprio su quella *migliore comunicazione* che l'avere prodotto il *Quadro* può far scaturire. Lasciamo, infatti, riaffiorare alla nostra coscienza l'etimologia della parola *comunicare*, la cui origine latina (*cum+munus*) è presente in quasi tutte le lingue europee, nel senso profondo di rendere comune, di far partecipi gli altri del nostro *munus*, della nostra cultura, della nostra gioia (per richiamarci all'Inno europeo *An die Freude*), e di tutte le nostre emozioni. In tale prospettiva, potremmo vivere l'esperienza linguistica e culturale, dal punto di vista del *Quadro*, per quello che dovrebbe essere. Senza esasperare la riflessione sui livelli, ai minimi dettagli, sui quali ovviamente potrebbero non esservi accordi e sulla quale avranno ampio spazio di ricerca gli specialisti di certificazione.
Vale la pena di ricordare, ancora, in una prospettiva storica e sempre nel percorso compiuto dal Consiglio d'Europa, un altro prodotto del COE: il *Livello Soglia*, che è stato per molti di noi (parlo in questo caso di "addetti ai lavori") il primo strumento "comune" europeo per insegnare le lingue straniere. E soprattutto ricordiamo gli *scenari* (per tornare al titolo di questo breve intervento): scenari di maggior circolazione delle persone nella vecchia e nella nuova Europa, persone che negli anni Settanta e Ottanta (quando appunto iniziò e si concluse il cammino del Livello Soglia) erano anche *migrantes* italiani, che partecipavano a un movimento migratorio che dall'Europa del Sud portava a quella del Nord, e ai quali venne insegnato il tedesco, o il francese, o l'inglese o il neerlandese. E i *migrantes* attuali, di cui spesso la stampa enfatizza solo l'aspetto di disagio? Sono portatori di un testimone di luce: la circolazione culturale e linguistica all'interno dell'Europa e da altri paesi di Europa e aprono l'altro orizzonte, quello del movimento verso l'Europa... Ma per restare ai *nostri migrantes*, mi fa piacere ricordare che la prima attenzione di quelle raccomandazioni del Consiglio di Europa era anche per loro. Per quelli che hanno imparato il tedesco, vendendo gelati a Francoforte o il francese, lavorando in miniera in Belgio (quanti nostri connazionali hanno una croce a Marcinelle!). Che hanno dovuto imparare una lingua straniera, usandola, e quindi, in termini di "saper fare". Prima che tale approccio fosse riconosciuto e glorificato dalla glottodidattica. I cui figli e nipoti ora stanno imparando l'italiano, e hanno a disposizione nuovi, più efficaci strumenti di apprendimento linguistico in situazione formale scolastica. Come afferma Massimo Vedovelli, nel primo capitolo della *Guida all'Italiano per Stranieri* (Carocci: 2002), «Ciò significa porre l'apprendente al centro di ogni azione di politica linguistica e di ogni azione di gestione del contatto linguistico. La centralità dell'apprendente, i bisogni, le motivazioni, le caratteristiche e le risorse: questi concetti hanno segnato negli anni recenti il cambiamento di prospettiva nella didattica delle lingue straniere, e vengono assunti a fondamento della proposta del Framework» (p. 26). Proprio per gli insegnanti di Italiano L2 e in particolare per chi insegna a stranieri in contesto migratorio, la traduzione italiana sarà un indispensabile ambiente di confronto.
Riflettendo in questi termini, anche la semplice constatazione che le competenze nel *Quadro* vengono descritte come *saper fare* (*can do* nella versione inglese), credo possa orientare verso una strada più trasparente, oltre che i citati docenti, anche chi insegna

nel sistema scolastico nazionale, nei corsi di lingua e chi prepara i libri di testo (in attesa, per il momento, di curricoli nazionali).
Cito, nell'ambito della preparazione di materiali per Italiano L2 e di recentissime esperienze di ricerca-azione in tale ambito, due tipi di prodotti nei quali il Quadro è stato l'indispensabile scenario di riferimento. La prima ricerca si riferisce a docenti e studenti della scuola elementare, media e biennio della superiore, la seconda ricerca è invece nata nell'ambito dei docenti dei Ctp e dei corsi serali di scuola superiore e ha prodotto materiali per gli studenti adulti di altra lingua e altra cultura. Si possono trovare tali materiali entrambi sul sito www.2000milia.it, sotto il titolo, rispettivamente, di *Milia Multimedia per Italiano L2* e di *ALI per imparare*. Entrambi i pacchetti di materiali sia quelli per i ragazzi che per quelli per gli adulti sono riferiti al livello A2+ verso il B1 del Quadro. È opportuno sottolineare, proprio sulla base delle due citate esperienze che ho personalmente seguito e coordinato, che, da quando esiste la traduzione italiana del *Quadro*, è possibile socializzare maggiormente tale scenario anche con docenti che siano specialisti di lingue, e che, per la storica inadeguatezza del nostro sistema scolastico nei confronti delle lingue straniere, sono raramente in grado di leggere un documento complesso in altra lingua.
Nelle due ricerche citate, nelle quali gli insegnanti sono stati coinvolti, sin dall'inizio, nella rilevazione dei bisogni di formazione loro e dei loro studenti, il riferimento ai livelli del quadro ed al capitolo sulla valutazione sono stati fari di orientamento potente nel cammino che ci ha portato a produrre materiali di formazione e materiali per studenti. Si pensi alla difficoltà di valutare i livelli di ingresso degli studenti stranieri, difficoltà spesso evidenziata dai loro docenti e che trova scarse risposte nei tradizionali metodi di verifica e nell'utilizzo di scale e livelli usati per gli italofoni.

Il plurilinguismo

Come ripresa di quanto affermato all'inizio, ritorno agli albori del processo che ha portato al *Quadro*, quando si decise di mettere in cantiere il *Framework*, nel simposio intergovernativo, tenutosi a Rueschlikon, in Svizzera nel 1991, il cui *topic* era "*Trasparenza e coerenza nell'insegnamento delle lingue*". In quell'occasione gli obiettivi individuati e che avrebbero costituito gli scopi per i quali si sarebbe lavorato al *Quadro*, erano:

- promuovere e agevolare la cooperazione fra istituti di istruzione di paesi diversi;
- fornire una solida base per il riconoscimento reciproco delle certificazioni linguistiche;
- aiutare apprendenti, insegnanti, estensori di programmi, organismi esaminatori e amministratori scolastici a intraprendere le opportune iniziative e a coordinare i propri sforzi.

In tale occasione si ribadiva anche che il plurilinguismo andava considerato nel contesto del pluriculturalismo.
Tengo a ribadire che lo scenario di Rueschlikon, teneva conto di quella già citata realtà di migrazione interna all'Europa (e della necessità di insegnare ed apprendere le lingue nei termini del *saper fare*), perché è opportuno ancora una volta rammentare che, sino a non molto tempo, prima i migranti in Europa (e non solo in Europa) eravamo noi. Noi che ora abbiamo, in parte, una certa resistenza a sentire nelle nostre aule un italiano usato non da parlanti nativi ma da studenti che fanno (generalmente) del loro meglio per usare la nostra lingua per studiare, lavorare, o semplicemente *vivere*.
Sta ora a noi, quindi, insegnanti, o semplici cittadini, che, vivendo di fatto una situazione pluriculturale, ne assumiamo anche la dimensione plurilingue, fare in modo che il *Quadro* abbia (riprendendo il titolo) giusti *Scenari*.
Si vorrebbe inoltre aggiungere che un altro potente strumento si aggiunge al *Quadro*: si pensi al *Portfolio* europeo delle Lingue, che ne costituisce una declinazione in termini di documento di valutazione e autovalutazione. E questo, non solo per gli studenti ma anche – si ribadisce – per il cittadino europeo, che si presenti agli altri, proprio nello scenario di pluriculturalismo testé evocato. Nella scuola, poi, secondo le testimonianze di chi ha direttamente lavorato sui *portfolio* destinati alla scuola sinora

validati dal Consiglio d'Europa, l'esperienza del *portfolio* si presenta densa di implicazioni ed applicazioni didattiche importanti. Basti pensare alla realizzazione in termini concreti dell'affermato principio della centralità dello studente nel processo di apprendimento. Nell'esperienza del *portfolio* allo studente viene ridata centralità nel processo di valutazione e quindi di consapevolezza degli *steps* raggiunti e del percorso ancora da compiere. Nella mia esperienza, peraltro, mi permetto di invitare gli insegnanti, con i quali per diversi motivi (non solo con obiettivo "quadro") mi trovo a "fare formazione", a provare personalmente a autovalutare le proprie conoscenze linguistiche, spesso anche nella stessa lingua in cui ci si è specializzati e che si insegna. Spesso anche docenti che hanno imparato la lingua a scuola e che ne dichiarano una conoscenza "scolastica" (non riflettendo alla tragica implicazione della definizione che ne riconosce automaticamente una scarsa acquisizione sui banchi di scuola) vengono invitati a fare la prova... "*Sai fare* questo in inglese, o in francese?".

Un'operazione delicata ma interessante sarebbe inoltre andare a verificare quanto le certificazioni via via ottenute nel corso della propria vita (o le certificazioni che vengono rilasciate ai propri studenti) corrispondano ai livelli del Quadro. È vero che le principali agenzie e enti di certificazione hanno compiuto lo sforzo di riparametrare i propri livelli a quelli del *Quadro*, ma è pur vero che esistono ancora certificazioni rilasciate con riferimento a generici livelli elementare, intermedio e avanzato, che lascerebbero intravedere scenari molto diversi nascosti dietro l'innocente definizione di "intermedio". Spesso anche chi non conosce bene il quadro immagina che autodefinire il proprio livello di apprendimento come "soglia" sia "poco"... (Cfr. anche a p. 71 del citato testo di Massimo Vedovelli la tabella di corrispondenza fra stadi di acquisizione dell'Italiano L2 e certificazioni europee). Nella mia esperienza scolastica, ho incontrato docenti che in buona fede dichiaravano nel POF che avrebbero portato i loro allievi al livello C2! E non si trattava di una scuola di parlanti nativi né di rampolli di nobili famiglie allevati fra collegi prestigiosi ed istitutori di madrelingua...Semplicemente, la scarsa conoscenza dei *saper fare* corrispondenti ai livelli del *Quadro* aveva ottimisticamente spinto quel docente a sopravvalutare i veri livelli che i suoi pur bravi studenti avrebbero raggiunto al momento dell'esame di maturità.

Per questo ritengo che gli scenari evocati all'inizio e in particolare la rivoluzione copernicana introdotta dal *Quadro* (e poi dalle varie esperienze di *Portfolio*), nel campo dell'autovalutazione, meritino un'attenzione più vasta di quella ottenuta.

Bibliografia

CASTELLANI M.C., GUASCO N., MONTALDI L., POGGIO G. (2003), *Materiali di Ali per imparare*, Genova, M&R Comunicazione.

COE (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, La Nuova Italia-Oxford.

DIREZIONE GENERALE LIGURIA (2002-03), *Progetto Ali per imparare*, Scaricabile dal sito: www.2000milia.it

MIUR (1998-2003), Direzione Generale Relazioni Internazionali, *Progetto MILIA Multimedia per italiano L2*, scaricabile dal sito: www.2000milia.it

VEDOVELLI M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro Comune Europeo di Riferimento*, Roma, Carocci.

Quadro Comune Europeo e competenze disciplinari dei futuri docenti

Hélène Giaufret Colombani
(Facoltà di Lingue e Letterature straniere - Genova)

L'esigenza di continuità, sottolineata dal *Quadro Europeo di Riferimento*, vista come una verticalizzazione dei saperi e delle competenze, acquista per una *Facoltà di Lingue e Letterature Straniere*, da cui dovrebbero uscire i futuri docenti, una valenza tutta particolare. L'Università deve, in questo caso, non solo collegarsi a monte con la Scuola Secondaria, da cui provengono gli studenti in entrata, ma pensare alla programmazione di un insegnamento adeguato al profilo professionale di chi sarà domani il formatore delle nuove generazioni, in una prospettiva, quindi, circolare.

Lo stato delle cose

Come prevede la riforma della scuola, partiamo dal presupposto che la laurea di I livello sia destinata a fornire allo studente le competenze disciplinari necessarie, mentre la laurea di II livello destinata a sostituire le attuali SSIS, abbia come obiettivo precipuo quello di fornire gli strumenti prettamente professionali nell'ambito della didattica delle lingue e della formazione generale in ambiti trasversali, propri alla figura docente.[1] Le indicazioni ministeriali rinviano ai requisiti minimi curricolari di ammissione alle classi di concorso (decreto del 1997), cioè, per le lingue, il possesso delle lauree in *Lingue e letterature Straniere*/in *Lingue e Letterature Straniere Moderne / per Traduttori Interpreti* purché il piano di studi preveda un esame annuale di Linguistica Generale cui è stato equiparato l'esame, sempre annuale, di Glottodidattica – indicazioni che dovranno essere modificate in sede di decreti attuativi sulla base delle nuove classi di Laurea. Infatti non sappiamo se potrà accedere alla Laurea specialistica solo chi sarà in possesso della laurea di classe XI, *Lingue e Culture Moderne* o anche chi avrà ottenuto una laurea di classe III, denominata di *Mediazione Linguistica*, il che non dovrebbe essere indifferente se i contenuti sono davvero diversificati.
Aggiunge il testo di legge che comunque l'accesso sarà subordinato «all'adeguatezza della preparazione personale dei candidati, verificata dagli Atenei». Sarebbe interessante chiarire proprio che cosa s'intende con questa formula e sarebbe auspicabile che gli Atenei avviino una riflessione sulle competenze specifiche che dovrebbe acquisire il futuro docente nel triennio iniziale. Il *Ministero*, in sede di riforma dei Corsi di studio, ha precisato gli sbocchi professionali previsti: «I laureati svolgeranno attività professionali nei settori dei servizi culturali, del giornalismo, dell'editoria e nelle istituzioni culturali, in imprese e attività commerciali, nelle rappresentanze diplomatiche e consolari, nel turismo culturale e nell'intermediazione tra culture dell'Europa e fra queste e quelle dell'Asia, dell'Africa nonché nella formazione degli operatori allo sviluppo in contesti multietnici e multiculturali», per la classe XI. Per la classe III: «I laureati svolgeranno attività professionale nel campo dei rapporti internazionali, a livello interpersonale e d'impresa; della ricerca documentale; della redazione, in lingua, di testi quali rapporti, verbali, corrispondenza; di ogni altra attività di assistenza linguistica alle imprese e negli ambiti istituzionali».

[1] Anche se il testo indica che questi corsi di laurea abilitanti avranno "preminenti finalità di approfondimento disciplinare" (art. 5, comma b), il che sembra preludere a un abbandono della formazione didattica quale si era programmata e attuata nelle SSIS, secondo uno schema di stretta interconnessione tra le aree trasversale, di didattica disciplinare e di tirocinio, molto avanzato nell'ambito europeo. Il legislatore pare intendere che la competenza disciplinare sia sufficiente a garantire la professionalità della figura docente. Sarebbero sufficienti uno sguardo alla sterminata produzione scientifica sulla didattica delle lingue straniere e un esame della riflessione maturata in seno alle SSIS nei pochi anni di vita per dimostrare l'infondatezza di tale assunto. Se le SSIS hanno raggiunto solo in parte gli obiettivi prefissati, non è per aver dato eccessivo peso alla formazione didattica degli specializzandi ma per l'impreparazione scientifica della maggioranza del personale universitario nel settore didattico.

Università e formazione docenti

Il carattere paradossale, se non contraddittorio, della riforma sta nell'avere disegnato una laurea di base come se non fosse per nulla propedeutica alla laurea specialistica e focalizzando tutto sugli aspetti professionalizzanti del triennio. La preparazione disciplinare dei futuri docenti, fondamentale per la formazione delle nuove generazioni, è così totalmente ignorata, nonostante l'insegnamento rimanga uno sbocco professionale per parecchi corsi di studio (scienze, matematica, lettere, storia, filosofia... oltre alle lingue straniere).
Non essendoci d'aiuto la normativa, vediamo di trovare lumi altrove. Se per un verso da ormai quasi 50 anni la didattica delle lingue ha conosciuto un'espansione straordinaria, recepita nella SSIS grazie ai progetti ministeriali, alla collaborazione con gli enti culturali ufficiali delle Ambasciate, al lavoro degli IRRSAE/IRRE e delle associazioni quali l'ANILS e il LEND, acquistando dignità scientifica ed elaborando una riflessione articolata, cui è rimasta troppo a lungo estranea l'Università,[2] in compenso la formazione disciplinare sembra non abbia stimolato la ricerca. Eppure sono ormai lontani i tempi dell'egemonia delle metodologie audiovisive, quando qualche oltranzista pretendeva che il docente del corso di lingua poteva anche non sapere le lingue in oggetto, poiché gli bastava sapere manovrare il registratore e il proiettore dei filmini! Ciò nonostante, il declino delle metodologie dure non ha indotto a ripensare le competenze linguistico-culturali del docente, se non in modo insoddisfacente.
Ovviamente si potrebbe dare per scontato che i vecchi Corsi di Laurea fornivano agli studenti le conoscenze necessarie. È comunque sempre utile un esame critico dell'esistente per considerare che non esiste omogeneità tra i corsi dei diversi Atenei, che è assolutamente carente il confronto tra di essi e, nell'interno della stessa Facoltà, tra insegnamenti delle diverse lingue, per cui gli obiettivi e i metri di valutazione possono risultare molto diversificati e spesso imprecisi, soprattutto se letti alla luce del *Quadro Comune di Riferimento*. Impressione generale è che la vecchia Università abbia preparato ottimi ricercatori e docenti universitari (soprattutto nell'ambito letterario), trascurando, per quanto riguarda le lingue, gli apporti più qualificanti della linguistica teorica e applicata. Si è perciò creato un divario tra la formazione universitaria e quella della scuola secondaria, che si è rivelata più aperta ai segni dei tempi. Così ad una didattica del codice della lingua normata che dedicava molto spazio alla correttezza ortografica e morfologica, agli esercizi retorici della *dissertation* letteraria o del commento stilistico intriso di storiografia letteraria e che lasciava pochissimo spazio alle competenze orali, si è contrapposta una didattica della comunicazione che si faceva carico delle acquisizioni della linguistica nozionale-funzionale e della pragmatica.
La definitiva separazione, anche in ambito scientifico, dei settori letterario e linguistico, l'importanza preponderante che ha acquisito, in seguito alla riforma, l'insegnamento detto di *Lingua e Traduzione* sono di buon augurio, ma devono ancora essere convertiti in progetti didattici coerenti. Ci auguriamo che questo avvenga in tempi ragionevoli, sulla spinta dell'esigenza di valutazione dei corsi di studio che prenderà necessariamente in considerazione l'adeguatezza dei contenuti, delle metodologie e delle modalità di valutazione rispetto a degli obiettivi descritti in modo preciso. Almeno su questo punto l'esigenza di utilizzare dei descrittori comuni e ragionati avvicina la politica universitaria all'economia del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*.

Nuove prospettive

Che suggerimenti ci possono dare gli specialisti? A dire il vero, abbiamo trovato più interrogativi che certezze. Citerò Jean-Claude Béacco che, riflettendo sulle "com-

[2] Per l'impegno nell'approfondire le tematiche che coinvolgono l'Università in relazione alla didattica globale delle lingue, citiamo il DORiF Università (Centro di Documentazione e di Ricerca per l'Insegnamento del Francese nell'Università).

petenze diverse" del docente si domanda: «cosa significa: la competenza linguistico-comunicativa del docente di lingua straniera? Che cosa significa, in termini discreti, avere buona padronanza di una lingua? È veramente necessario dare ai docenti, ovunque, una perfetta padronanza della conversazione quotidiana, della lettura di testi professionali, della recitazione di testi di poesia, della discriminazione degli "accenti" regionali e dei socioletti, dei neologismi, delle locuzioni lessicalizzate, dei modi di dire sociali, dei nomi propri accolti nell'uso comune? L'inventario è aperto e può legittimamente essere oggetto di dibattito» (Béacco, 1992). Di fronte a quest'elenco di competenze frammentarie ed elencate in modo quasi aleatorio per sottolineare provocatoriamente l'importanza del problema, troviamo il modello del parlante nativo. Questi deve rimanere come un orizzonte e una sfida per i formatori ma, in nessun caso, come un obiettivo. Sarebbe utopico quanto fuorviante. Tale modello infatti non prende in considerazione il fatto che i vari locutori madrelingua hanno necessariamente delle competenze di ricezione/produzione/mediazione estremamente diversificate a seconda del livello culturale e che anche quello che si colloca ai livelli più alti, avrà sviluppato certe competenze più di altre. Il *Quadro Comune di Riferimento* ci ricorda che «la conoscenza di una lingua è comunque parziale, perfino quando si tratti della "lingua madre" o "nativa"». In un individuo reale la conoscenza è sempre incompleta, non è mai sviluppata o perfetta come la s'immagina nell'utopico "parlante nativo ideale". Nessuno, inoltre, ha una padronanza equilibrata delle diverse componenti della lingua (per esempio delle abilità orali piuttosto che di quelle scritte o di quelle di comprensione e interpretazione piuttosto che di produzione).

Se vogliamo che lo schema circolare di autentica continuità tra tutti cicli formativi si realizzi, e non solo con la continuità verticale dalla Scuola Secondaria all'Università, come sottolineato da Micaela Rossi, ma anche tra formazione dei docenti ed insegnamento secondario, dobbiamo ripensare la didattica universitaria delle lingue alla luce di alcuni semplici concetti che cercherò di sintetizzare attorno a quattro linee di fondo.

- La prima tocca il nesso tra competenze comunicative e padronanza della lingua normata.
- La seconda il rapporto tra competenza linguistica e conoscenza di tipo metalinguistico.
- La terza tocca il tema dei rapporti tra lingua e cultura.
- La quarta verte sul plurilinguismo.

Non si può pensare che la padronanza della comunicazione sia di pertinenza della scuola secondaria, mentre all'Università toccherebbe il compito, considerato come "alto", di insegnare una lingua conforme alla norma più o meno purista, l'inglese oxfordiano, il francese del Parigino colto... Tale competenza, in realtà, non si esaurisce nella conoscenza del codice, fonetico, morfologico, sintattico, lessicale sul quale si appunta troppo spesso l'insegnamento universitario, anzi, riveste aspetti altamente comunicativi: si sa che la definizione del bilingue ha come criterio la capacità del locutore di reagire linguisticamente, in una data situazione, come il nativo, il che trova ampio spazio nelle descrizioni del *Quadro Comune Europeo*, progressivamente e a tutti i livelli. A quale docente universitario non piacerebbe questa descrizione del parlante di livello C2 come studente ideale a fine curriculum: «È in grado di comprendere senza sforzo praticamente tutto ciò che ascolta e legge. Sa riassumere informazioni tratte da diverse fonti, orali e scritte, ristrutturando in un testo coerente le argomentazioni e le parti informative. Si esprime spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso e rende distintamente sottili sfumature di significato anche in situazioni piuttosto complesse» (*Quadro*..., 32)? Ne deriva che un esame approfondito del *Quadro* dovrebbe preludere ad un riesame critico degli obiettivi, dei contenuti e delle metodologie della didattica nei corsi di laurea. Siccome i vari elementi di cui si compone la competenza linguistica non sono autonomi ma si articolano in modo complesso nelle procedure di apprendimento, è ovvio che il futuro docente deve necessariamente avere padronanza dei livelli di base prima di accedere ai livelli più alti. In parole povere, non solo deve aver percorso tutto l'itine-

rario e saper fare/dire/comprendere quanto i programmi della scuola media inferiore e superiore considerano come obiettivi ma avere consapevolezza che queste acquisizioni di base rimangono di capitale importanza ai livelli alti. Prenderò un solo esempio, ancora dal *Quadro:* esso indica che il locutore di livello C2, per quanto riguarda l'ampiezza del lessico, «ha buona padronanza di un repertorio lessicale vastissimo che comprende espressioni idiomatiche e colloquiali; dà prova di essere consapevole dei livelli di connotazione semantica» (*Quadro*, 137). È ovvio che dobbiamo controllare che i nostri studenti sappiano salutare un interlocutore in modo adeguato, presentarsi, dare informazioni...e, nel caso non lo sappiano fare, dare loro il modo di colmare le lacune pur procedendo nella formazione.[3]

Ovviamente, la possibilità di raggiungere il livello C2 nel corso di laurea di base avrebbe come presupposto che nel ciclo secondario si sia raggiunto un livello alto di competenza comunicativa. Ora abbiamo visto che la scuola si pone come obiettivo ragionevole di portare gli alunni al livello B1, o, per lo meno, A2 del *Quadro* europeo. In questo modo, nel primo ciclo universitario ci si potrebbe dedicare all'acquisizione delle competenze previste ai livelli B e C1 e, per la laurea specialistica, tendere al livello C2 che, tutto sommato, prevedono proprio quelle che, idealmente, attribuiamo al nativo colto.[4] In questo senso, maggiore sarà lo sforzo della Scuola Secondaria di allineare il proprio insegnamento sugli obiettivi del *Quadro*, maggiore e più omogeneo sarà il livello degli studenti universitari in entrata, per via di conseguenza, dei laureati e quindi dei docenti. In vista di tale obiettivo, è indispensabile che gli studenti in entrata abbiano raggiunto almeno il livello A2. Perciò la diffusione delle certificazioni nella scuola secondaria, che garantisce una certa omogeneità e razionalità dei percorsi e degli esiti, non può che dare maggiore efficacia alla formazione universitaria per ripercuotersi poi sulla scuola secondaria, innescando così, attraverso la verticalizzazione, un circolo virtuoso. La generalizzazione delle certificazioni, o dei livelli che verificano, è il presupposto per un più efficace insegnamento nei nostri corsi di laurea. Se si tiene presente l'esigenza di dare al laureando le conoscenze utili, occorre che, sulla base degli obiettivi specifici di ogni tipo di Istituto di Istruzione Secondaria, si diano ai futuri docenti nozioni di linguaggi specialistici, in particolare nell'ambito dell'impresa e del turismo. Perciò sembra indispensabile inserire nel piano di studio universitario almeno un modulo di microlingua per fare sì che chi sarà chiamato ad insegnare negli istituti Tecnici e Professionali abbia un chiaro quadro comunicativo di tali linguaggi e della loro collocazione scientifica rispetto alla lingua comune.

Il Quadro e l'Università

Un concetto fondamentale messo in luce dal *Quadro* è quello secondo cui l'acquisizione di nuove competenze opera una riconfigurazione delle competenze precedenti: «Ogni conoscenza nuova non si aggiunge semplicemente alle conoscenze preesistenti, ma è condizionata dalla natura, dalla ricchezza e dalla struttura di queste: contribuisce inoltre a modificarle e a ristrutturarle, anche se solo parzialmente» (*Quadro*..., 14). Sulla consapevolezza di tali processi di acquisizione e di sistematizzazione delle conoscenze deve scommettere l'Università. È ragionevole pensare che l'apprendente adulto, soprattutto se si appresta all'insegnamento, ha bisogno di collo-

[3] Il problema del recupero degli studenti immatricolati e dell'omogeneizzazione dei livelli, come accennato precedentemente, sarà uno dei più difficili da risolvere per carenza di tempo (calendario stretto in settembre), di personale e di aule.

[4] Mi limito a citare alcune competenze di quei livelli: per la flessibilità: «Mostra grande flessibilità nel riformulare i concetti usando forme linguistiche diverse a seconda della situazione e dell'interlocutore, per mettere in evidenza alcuni aspetti ed eliminare le ambiguità» (C2). Per lo sviluppo tematico: «È in grado di fornire descrizioni e narrazioni elaborate e precise, sviluppando determinati punti e concludendo il tutto in modo appropriato» (C1) *Quadro*..., cit, pp.152-153. Non è forse questo il modo in cui ogni docente vorrebbe che svolgesse l'esercizio della "tesi di laurea" ogni suo studente?

care le competenze acquisite o da acquisire – visto che il processo di acquisizione si deve necessariamente collocare in un'ottica dinamica di formazione continua, ben al di là degli anni di formazione iniziale – in un quadro teorico solido e ragionato. Perciò è necessario che lo studente, soprattutto se si orienta verso l'insegnamento, abbia un solido bagaglio di linguistica generale e applicata che gli dia le chiavi d'interpretazione di tutti i meccanismi della comunicazione in chiave sincronica (funzioni del linguaggio, pragmatica, fonologia, lessicologia, interpretazioni delle strutture profonde e di superficie della lingua, competenza e produzione, concetto di variazione e sociolinguistica, ecc.). Tale insegnamento dovrebbe collocarsi all'inizio del percorso perché ha un ruolo propedeutico rispetto agli insegnamenti detti "teorici" delle varie lingue di specializzazione. Le prese di posizione tra la tesi dell'inutilità della grammatica e quella della sua propedeuticità non sono tuttora state confermate o smentite da sistematica sperimentazione. Perciò la ricerca si deve impegnare nella valutazione del rapporto tra descrizione della lingua e apprendimento. Gli studi attuali sono stati fatti generalmente prendendo in esame un pubblico scolastico ma non presso giovani adulti.[5]

È necessario ripensare in modo organico l'articolazione tra lingua e cultura, che sono state scisse nella riforma universitaria dei settori disciplinari. Al settore della cultura hanno afferito i docenti di letteratura, il cui insegnamento è stato denominato "*Letteratura e cultura*". Molto spesso i programmi svolti sono effettivamente letterari. Pochi sono i docenti che prevedono le altre numerose componenti linguistiche (e non linguistiche) dei fenomeni culturali: cinema, canzone... Se leggiamo il *Quadro* vediamo che il termine "cultura" ricopre le conoscenze socioculturali delle comunità – spesso variegate e ampie, si pensi ai mondi anglofono, ispanofono o francofono con i quali il futuro docente dovrebbe venire a contatto negli anni di studio – in cui si parla la lingua di specializzazione (vita quotidiana, relazioni interpersonali, valori, convinzioni e atteggiamenti, convenzioni sociali, menzionati dal *Quadro* così come "i dati geografici, demografici, economici e politici") ma collocati in un quadro che ne espliciti i condizionamenti storici, ideologici e geografici. Ora sembra che ci troviamo lì al confine tra discipline tradizionali diverse quali la storia, la geografia, l'etnologia e l'antropologia culturale. Sarebbe quindi auspicabile che alcuni moduli di queste discipline, organizzati in funzione della formazione del futuro docente, siano introdotti nel curriculum o presi in prestito dai corsi di laurea per la comunicazione interculturale, ove questi esistano. D'altronde un docente di lingua non potrà non dare al proprio insegnamento una dimensione culturale, nella misura in cui lingua e cultura sono le due facce di un'unica entità e collaborare così allo sviluppo di una consapevolezza interculturale (*Quadro*..., 128-129)

Non dobbiamo mai dimenticare che i nostri studenti affrontano in parallelo lo studio di due o tre lingue di specializzazione. La riflessione sul plurilinguismo del curriculum universitario e sugli effetti che genera sull'interlingua deve diventare oggetto di monitoraggio e di ricerca. Sarebbe logico, per esempio, utilizzare la comune matrice romanza con studenti di madrelingua italiana che studiano poi lo spagnolo o il por-

[5] Da una parte A. Berrendonner sostiene che il discorso normativo didattico è basato su un presupposto razionalista non verificato, secondo cui la conoscenza speculativa può determinare la pratica concreta e si chiede, provocatoriamente ma non troppo, se la grammatica serva a qualcosa. (A. Berrendonner, *Discours normatif vs discours didactique*, in "Etudes de Linguistique Appliquée", n. 61, pp. 216-217). Su questo punto il *Quadro* non si pronuncia. Definisce la competenza grammaticale "come la conoscenza e la capacità di usare le risorse grammaticali della lingua" e, constatando la molteplicità delle teorie, si limita a raccomandare di "specificare la teoria seguita indicando le conseguenze pratiche di questa scelta" (p.138). Nel § dedicato alla competenza grammaticale presenta il ventaglio delle opzioni: metodo induttivo, più o meno formalizzato oppure metodo deduttivo (p. 186). Lascia quindi aperto il campo alla sperimentazione e, giustamente, la scelta alla situazione specifica di insegnamento/apprendimento. La sperimentazione condotta da L. Hendrix, A. Housen et M. Pierrard presso adolescenti mostra, a medio termine, un lieve vantaggio per l'induttivo esplicito (*Impact et efficacité de différents types d'enseignement axés sur la forma pour l'acquisition d'une langue étrangère*, in "Marges Linguistiques", n. 4 novembre 2002, *Enjeux des acquisitions grammaticales et descriptions en langues étrangères*, http://www.marges.linguistiques.fr.).

toghese e il francese. Le ricerche che hanno portato alla realizzazione del progetto EuRom 4[6] potrebbero essere sfruttate con un notevole risparmio di energie e di tempo. Comunque, anche per lingue appartenenti a ceppi diversi, è possibile coordinare gli insegnamenti per una gestione tendente a rafforzare la consapevolezza che le grandi strutture linguistiche e i meccanismi di apprendimento sono simili e che sono maggiori gli elementi comuni rispetto a quelli di divaricazione dei sistemi e degli usi.

Conclusioni

Ovviamente la strada da percorrere è lunga e non facile; le pesantezze accademiche e i consolidati privilegi, i preconcetti creeranno ostacoli non trascurabili. I nostri Corsi di Laurea devono porre mano ad una riflessione translinguistica e globale per esplicitare obiettivi, metodologie e criteri di valutazione precisi e trasparenti e non dare nulla per scontato. In questo compito sarà di valido aiuto il *Quadro comune di riferimento*. Questo ha stimolato molte ricerche per quanto riguarda i livelli di base e gli adolescenti, molto meno per i livelli alti e i giovani adulti, quando la struttura a cono rovesciato della descrizione apre, in questo settore, un panorama ampio ed estremamente complesso che richiede indagini a tutto campo su un terreno poco esplorato.

Occorre prendere coscienza che il tempo impartito e le strutture a disposizione non consentono un apprendimento soddisfacente in sede universitaria: il nostro compito sarà essenzialmente quello di insegnare ad apprendere, stimolare quindi l'auto-apprendimento, guidare lo studente all'utilizzo del materiale in rete o su supporti informatici, elaborando percorsi guidati,[7] suscitando occasione di comunicazione mirata e collaborativa con gli studenti stranieri.[8] Ovviamente il soggiorno presso un'Università o un ente di formazione dei docenti stranieri dovrebbe entrare necessariamente nel curriculum del futuro insegnante di lingua.

La convinzione che la didattica delle lingue, universitaria e non, offre un campo di ricerca quasi vergine deve incoraggiare i giovani ad affrontare una riflessione scientificamente fondata e socialmente più che utile. Il primo passo potrebbe, anzi dovrebbe, essere una lettura comune del *Quadro comune di Riferimento* e dei quadri ALTE e DIALANG per i livelli C e 4 che offrono all'Università ricca materia di ricerca e dibattito proprio per la loro apertura e problematicità. Sarebbe un grave errore trascurare l'occasione offerta di porre mano ad una riforma non formale ma di sostanza della nostra didattica, la quale non può assolutamente rimanere arretrata rispetto a quella che da decenni svolgono i migliori fra i docenti della Scuola Secondaria.

[6] Il progetto EuRom 4, basato sulla comprensione multilingue è stato condotto da un consorzio di Università: Aix-en-Provence per la Francia, Roma La Sapienza per l'Italia, Salamanca per la Spagna e Lisbona per il Portogallo. I frutti del progetto sono raccolti nel volume pubblicato dalla Nuova Italia nel 1997.

[7] Vedere come esempio, quanto sperimentato dalla sezione di francesistica (www.francesistica-ge.it / www.farum.it).

[8] Con l'organizzazione di forum telematici a tema, tutoraggio a distanza, adozione del programma TANDEM, ecc.

Per una vera continuità nell'insegnamento/ apprendimento delle lingue

Micaela Rossi
(Facoltà di Lingue e Letterature straniere - Genova)

Nascita e vocazione del QCR

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per l'insegnamento delle lingue straniere* (QCR o Framework), nato nel 1996, rappresenta il naturale sviluppo della politica linguistica del Consiglio d'Europa, da sempre particolarmente attenta alla diversità linguistica ed orientata alla creazione e diffusione di strumenti di lavoro comuni; nel solco ideale delle attività del Consiglio d'Europa (tra le quali ricordiamo innanzitutto la creazione del *Livello Soglia* –1975 – e, in tempi più recenti, l'elaborazione del Libro bianco – 1995 – e del *Portfolio Linguistico Europeo* – 2000), il QCR si configura come uno strumento fondamentale per determinare gli standard relativi agli stadi successivi dell'apprendimento linguistico; l'azione del QCR è volta essenzialmente ad una strategia di standardizzazione e di specificazione delle competenze linguistiche in vista di un confronto a livello internazionale. Lo scopo principale di questo documento di riferimento è quello di favorire lo sviluppo in continuità dei processi di insegnamento/apprendimento delle lingue straniere per tutto l'arco della vita dei discenti. Nell'introduzione alla versione italiana, le finalità del *Quadro* sono così elencate:

- promuovere e agevolare la cooperazione tra istituti di istruzione di paesi diversi;
- fornire una base per il riconoscimento reciproco delle certificazioni linguistiche;
- aiutare apprendenti, insegnanti, estensori di programmi, organismi esaminatori e amministratori scolastici a intraprendere le opportune iniziative e a coordinare i propri sforzi.[1]

L'elaborazione di linee-guida comuni permette, secondo gli obiettivi del QCR, di realizzare una maggiore continuità tra i vari stadi dell'insegnamento linguistico, rendendo l'apprendimento della lingua straniera una costante che accompagna tutta la vita dei discenti, senza soluzione di continuità tra i vari gradi di scolarità, dall'educazione prescolare alla formazione degli adulti.

Scuola e Università italiana: ricezione ed applicazione dei principi del QCR

Uno degli obiettivi primari del QCR è, come abbiamo visto, quello di facilitare il riconoscimento reciproco delle certificazioni ottenute in contesti di apprendimento diversi e quindi la mobilità della popolazione studentesca in Europa; tale principio alla base del QCR è stato finora recepito con particolare attenzione in Italia dal mondo della Scuola, ed attuato con particolare evidenza nel progetto "**Lingua 2000**", i cui scopi fondamentali comprendono, tra gli altri, quello di «stabilire una nuova cultura che, ferma restando la validità e il valore della verifica formale interna al sistema scuola, prevede ulteriori utili forme di **certificazioni esterne** che costituiscano un credito riconosciuto anche fuori dal sistema scolastico e dai confini nazionali»;[2] in questo caso, quindi, la Scuola italiana ha svolto un ruolo fondamentale, un ruolo di "apripista", che si è concretizzato in un impegno importante, spesso gravoso, da parte dei diversi istituti, per costituire al loro interno possibilità di accesso alle certificazioni esterne, stipulando convenzioni con enti certificatori ed assicurando una formazione mirata ai propri studenti, o trasformandosi essi stessi in centri di esame per le certificazioni.

In base all'esigenza di stabilire quali delle molte certificazioni linguistiche attualmente presenti in Europa potessero essere ufficialmente riconosciute, il MIUR ha firmato i seguenti protocolli di intesa con Enti Certificatori internazionali per le lingue: inglese, tedesco, francese, spagnolo, italiano.

20 gennaio 2000: Protocollo di intesa con Alliance Française, Consejeria de Educacion Cervantes, Goethe Institut, Trinity College of London, English Speaking Board London, Pitman, UCLES; **16 gennaio 2002**: Protocollo di

[1] Tratto dal sito internet: **www.campusone.it** (16/02/03).
[2] Tratto dal sito internet: **www.miur.it** (16/02/03).

intesa n. 883 di durata triennale con Alliance Française, Chambre de Commerce et de l'Industrie de Paris, Consejeria de Educacion Cervantes, Edexcel International London, Goethe Institut, Österrreiches Sprachdiplom Deutsch-Vienna, Trinity College of London, Pitman, UCLES e Weiterbildung-Testsysteme. L'Università ha cominciato invece una politica unitaria sulle certificazioni linguistiche soprattutto a partire dalla nascita ufficiale del progetto sperimentale **CampusOne** (2001-2004), che comprende infatti, all'interno delle diverse *azioni*, una sezione dedicata interamente alla *certificazione delle abilità linguistiche e informatiche*; dal sito **www.campusone.it** è possibile accedere ad una descrizione degli obiettivi specifici di questa azione.

Per quanto riguarda più nel dettaglio il riconoscimento degli Enti certificatori, la CRUI (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane) ha firmato, il 2 maggio 2001, un Protocollo di intesa di durata triennale con il MIUR, i cui scopi principali riportiamo di seguito.

«Il protocollo di intesa tra Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza dei Rettori delle Università Italiane è stato siglato al fine di diffondere e promuovere il riconoscimento delle competenze linguistiche per la comunicazione, certificate all'interno delle istituzioni scolastiche secondo standard internazionali indicati nel Quadro di Riferimento Europeo a cura del Consiglio d'Europa. Inoltre, nel rispetto dell'autonomia delle singole università, **il Ministero si impegna a facilitare la diffusione dell'iniziativa e a verificare presso le scuole l'attività di formazione e certificazione; la CRUI si impegna a favorire, presso le diverse università, il riconoscimento in crediti formativi universitari della certificazione conseguita all'interno delle istituzioni scolastiche di competenze linguistiche per la comunicazione, secondo standard internazionali indicati nel Quadro di Riferimento Europeo** a cura del Consiglio d'Europa. Gli enti accreditati a livello internazionale possono rilasciare certificazioni riconosciute, che si riferiscano ai livelli di competenza indicati nel Quadro Comune Europeo di Riferimento (Framework), redatto dal Consiglio d'Europa.»

L'Accordo stabilisce inoltre che le Università, in piena autonomia, possano rivolgersi, per il rilascio della certificazione linguistica, agli Enti certificatori firmatari, che si impegnano a mantenere inalterate le condizioni economiche e le modalità indicate nell'Accordo, per tutta la durata del Progetto CampusOne (a.a. 2002-2003; 2003-2004).

Nel segno della continuità

L'introduzione e il conseguente riconoscimento in crediti delle certificazioni linguistiche nella didattica universitaria italiana rappresentano per l'istituzione innanzitutto una sfida, perché chiamano l'Università a confrontarsi con forme di valutazione esterne, di cui appare necessario riconoscere il valore all'interno del percorso formativo degli studenti, che non è più quindi intero appannaggio dei singoli Atenei. Al tempo stesso, tuttavia, il riconoscimento delle certificazioni rappresenta per la didattica universitaria una grande occasione, per ripensare e per meglio definire il ruolo e il margine d'azione degli Atenei nel campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue straniere.

La domanda che oggi l'istituzione deve porsi, quindi, è essenzialmente questa: "di fronte ad una concezione dell'apprendimento sempre più globale e coerente in tutte le sue fasi, di fronte ai principi di continuità alla base del QCR e del Portfolio... quale funzione per l'istruzione universitaria?"

Poiché, se è vero che il riconoscimento delle certificazioni, soprattutto al momento dell'accesso delle matricole, e specialmente nel caso delle facoltà non specialistiche (in cui le conoscenze linguistiche rappresentano un prerequisito per accedere a contenuti scientifici, tecnici...) può rappresentare per la didattica universitaria una semplificazione, una strategia efficace per standardizzare e valutare le competenze linguistiche delle matricole, è altrettanto vero che tale riconoscimento rappresenta anche un rischio per i fondamenti della didattica stessa, qualora l'Università abdicasse totalmente al proprio ruolo formativo in favore di una standardizzazione totale dei saperi, trasformandosi in quell'"esamificio" di cui molto oggi si parla.

I principali problemi, in questo quadro complesso, sono due: il primo, il riconoscimento dei livelli in entrata per le matricole provenienti dalla scuola superiore; il secondo, l'elaborazione di una formazione universitaria specialistica che, rispettando i livelli del QCR ed il principio di continuità dell'apprendimento, permetta un maggiore approfondimento delle competenze specifiche che solo l'istruzione universitaria può fornire agli studenti; una formazione che, pur riconoscendo le abilità già certificate ed acquisite durante il ciclo della scuola superiore, assuma queste

abilità come punto di partenza per l'acquisizione di nuove, più complesse abilità, corrispondenti ai livelli più elevati del QCR e pertinenti alla formazione specialistica che oggi l'Università si propone come modello.

Quale livello per le matricole in arrivo?
La difficoltà attuale manifestata dall'istituzione universitaria si evidenzia soprattutto al momento dell'**accesso**: le matricole infatti si presentano con livelli di conoscenza linguistica alquanto eterogenei, solo ancora raramente certificati a livello ufficiale; più spesso, il panorama è estremamente complesso (studenti di liceo linguistico con alle spalle almeno 5, spesso 8, e più, anni di apprendimento della lingua, studenti che hanno praticato la lingua solo durante la scuola media, studenti in possesso di una certificazione ufficiale, studenti in possesso di titoli di studio stranieri...); per la folla delle matricole, è difficile stabilire un criterio di valutazione uniforme.
In questo, il QCR rappresenta un formidabile strumento, adottato sempre più decisamente dai vari Atenei; per quanto riguarda le facoltà **non specialistiche**, il livello **B1 (livello soglia)** viene definito come il livello richiesto al termine degli studi: la padronanza linguistica degli studenti viene verificata attraverso il riconoscimento e la creditizzazione delle certificazioni ufficiali (ad esempio il PET per la lingua inglese, il DELF per la lingua francese, il Zertificat Deutsch per la lingua tedesca e il CIE per la lingua spagnola), oppure attraverso un **test di livello**, volto a verificare le competenze delle matricole in arrivo; la soluzione del livello soglia viene considerata come la più semplice da parte delle facoltà non specialistiche, in cui spesso la lingua straniera rappresenta soprattutto un sapere veicolare per l'acquisizione di altre competenze specifiche (tecniche, scientifiche, giuridiche...), e costituisce solo una parte ridotta nel bagaglio di crediti dello studente.
Le certificazioni e la loro immediata creditizzazione possono rappresentare per questi corsi di studio una efficace strategia di semplificazione nella verifica del livello di accesso delle matricole; tuttavia, anche un'eccessiva fiducia negli enti certificatori deve essere evitata: sono attualmente allo studio numerosi progetti da parte dei diversi Centri Linguistici di Ateneo (CLA) volti a verificare l'**effettiva** equivalenza tra le certificazioni riconosciute dal MIUR e dalla CRUI e i livelli del QCR; uno degli ultimi rapporti (del CLA dell'Ateneo di Padova) riporta alcune conclusioni interessanti, che possono forse spingere ad una riflessione più approfondita su potenzialità e limiti delle certificazioni, e sul "matrimonio difficile" tra enti certificatori e didattica universitaria, conclusioni che per il loro interesse riportiamo per esteso.

«Esiste la possibilità di **determinare in modo sicuro l'equivalenza** con i livelli del Consiglio d'Europa per i test **dell'ALTE** (v. alcuni test dell'UCLES per l'inglese, dell'Alliance Française per il francese, gli esami del Goethe Institut per il tedesco e dell'Instituto Cervantes e dell'Universidad de Salamanca per lo spagnolo), così come per i test del Weiterbildungs-Textsysteme (WBT), per quelli dell'Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD) e per la Certificazione di Italiano come Lingua Straniera (CILS) dell'Università per Stranieri di Siena.
Abbastanza sicure sono le corrispondenze con i livelli del CEF dei test del British Chamber of Commerce for Italy (**BCCI**), mentre è **più problematico** stabilire l'equivalenza per i test del **London Chamber of Commerce and Industry Examinations Board** (che non sempre comprendono le abilità orali), della **Chambre de Commerce et Industrie de Paris** (che prevede come facoltative le prove di espressione scritta ed orale) e del **Pitman** Examination Institute (che sono o scritti o orali, anche se questi possono integrarsi a vicenda). **Poco sicura** è anche la corrispondenza ai livelli del CEF degli esami dell'**Edexcel** International London (per i quali la prova orale è facoltativa) e degli esami **ESOL del Trinity College of London**, che sono soltanto orali, mentre i nuovi esami ISE del Trinity College, pur non comprendendo tutti i livelli del Consiglio d'Europa, sono completi delle quattro abilità. **L'English Speaking Board** (ESB) propone il test "English as an Acquired Language " (EAL) strutturato in 6 livelli che corrispondono ai livelli da A1 a C2 del quadro generale del Consiglio d'Europa, però soltanto per quanto riguarda le abilità orali, recettive e produttive, in quanto non viene previsto un test corrispondente per le abilità scritte. Si riesce, inoltre, a proporre **un'ipotesi di equivalenza**, da sperimentare e valutare, tra i livelli del CEF e gli esami **IELTS**, anche se questi non si basano sul quadro del Consiglio d'Europa. La fondamentale differenza di tipologia di test rende **complessa** ed arbitraria anche qualunque proposta di equivalenza degli esami **TOEF** ai livelli del CEF.»

Quale livello per i nostri corsi universitari? Le facoltà specialistiche

I problemi accennati si pongono con particolare evidenza nel caso delle facoltà specialistiche, come le Facoltà di Lingue e Letterature Straniere, o le Scuole per Interpreti e Traduttori. Per queste Facoltà, appare da un lato necessario stabilire un più forte rapporto di continuità nell'insegnamento con la scuola superiore, offrendo un riconoscimento dei livelli raggiunti in precedenza ed assumendoli come punto di partenza per il futuro percorso formativo; per questo, vengono attualmente riconosciute e creditizzate le certificazioni ottenute dalle matricole al momento dell'accesso, e vengono effettuati test di livello all'entrata, in modo da verificare le conoscenze pregresse degli studenti.

Potremmo dire però che il momento dell'accesso rappresenta per le facoltà specialistiche solo la... punta dell'iceberg: infatti, il dibattito si fa più acceso quando si affronta il problema dei livelli-obiettivo del percorso formativo: quale sarà il livello di **uscita** dello studente di Lingue dall'Università? Tramontato il mito dello "studente bilingue", si fa sempre più urgente l'esigenza di elaborare percorsi di formazione che offrano qualificazioni superiori ai livelli d'entrata, competenze più ampie e più specialistiche, in relazione ai descrittori del QCR, competenze che solo l'istruzione universitaria è in grado di fornire. Come acutamente messo in luce da Hélène Giaufret e da Danièle Lévy durante un recente convegno sull'avvenire delle lingue romanze nel quadro della didattica universitaria,[3] appare oggi assolutamente necessario creare **percorsi differenziati per i diversi corsi di studio**, basati su:

- competenze **strategiche** e **interculturali** per i professionisti della mediazione linguistica (traduttori e interpreti);
- conoscenze e competenze **metalinguistiche** e **metacognitive** per i futuri formatori (insegnanti della scuola secondaria);
- competenze più raffinate nei settori dei **linguaggi di specialità**: turismo, impresa... (esperti linguistici per l'impresa e il turismo).

Il QCR offre in questo senso una grande varietà di spunti, soprattutto per quanto riguarda i livelli superiori, in cui particolare attenzione è attribuita alle competenze del discente nei propri **ambiti di specializzazione**. In questo senso è invitata a muoversi la didattica universitaria, trovando terreno d'azione per una formazione di perfezionamento, che si inserisca senza soluzione di continuità in una prospettiva di apprendimento delle lingue sull'arco della vita del discente.

Panorama dell'Ateneo genovese – Facoltà non specialistiche

Riportiamo infine un breve panorama delle scelte operate dall'Ateneo genovese nel campo del riconoscimento delle certificazioni linguistiche; verranno essenzialmente citate alcune Facoltà che appaiono maggiormente rappresentative.

Per quanto riguarda ad esempio la Facoltà di **Farmacia**, il Manifesto degli Studi stabilisce che «il livello delle conoscenze e competenze richieste per la lingua inglese, individuata come lingua dell'Unione Europea necessaria per gli studenti della Facoltà, corrisponde almeno al Primary English Test dell'Università di Cambridge. I crediti relativi sono acquisiti o dietro presentazione di certificazione, ufficialmente riconosciuta, di valore pari o superiore a quella sopra indicata, oppure con il superamento di una specifica prova predisposta dal Consiglio di Facoltà, anche con la possibilità di fare ricorso a strutture competenti». Per la facoltà di **Scienze Matematiche, Fisiche e Naturali**, il Manifesto stabilisce che «la lingua inglese è individuata come lingua dell'Unione Europea necessaria per gli studenti della Facoltà. Il livello delle conoscenze e competenze richieste per la lingua inglese, ai fini della Laurea, è quello necessario per potere comunicare efficacemente, in forma scritta e orale, nell'ambito specifico di competenza e per lo scambio delle informazioni generali. Il numero dei crediti, acquisiti superando la specifica prova di conoscenza o mediante certificazione rilasciata da enti accreditati presso la Facoltà, è fissato, in prima applicazione, in due CFU. Ulteriori crediti possono essere attribuiti dai regolamenti didattici dei singoli CdS, per ulteriori competenze linguistiche». La Facoltà di **Scienze Politiche** riconosce e creditizza le

[3] Cf. Bibliografia.

certificazioni ufficiali corrispondenti al livello B1 (fr: CFP2/DELFA2; ing. PET; sp. CIE; ted. Zda), ma lo stesso valore in crediti può essere ottenuto superando un test di livello. Una delle Facoltà più attente al problema si dimostra quella di **Ingegneria**, il cui Manifesto degli Studi stabilisce che «gli studenti iscritti ai corsi di laurea triennale devono sostenere la prova di lingua europea. Il suo superamento consiste nell'acquisizione del certificato PET (Preliminary English Test), rilasciato dagli istituti di lingua inglese per quanti si sono immatricolati nell'A.A. 2002/2003. Coloro che si sono iscritti prima dell'A.A. 2002/2003 potranno scegliere di conseguire una certificazione analoga al PET in un'altra lingua europea, purché suddetta certificazione venga rilasciata da un ente riconosciuto (ad esempio il Centro Culturale Galliera per il francese ed il Goethe Institut per il tedesco). La Facoltà ha una convenzione con l'Associazione Italo-Britannica, che organizza dei corsi, articolati in 2 livelli, per gli studenti di Ingegneria (...) Livello delle conoscenze e delle competenze richiesto relativamente alla lingua dell'U.E. diversa dall'italiano a) Con riferimento ai livelli di conoscenza delle lingue europee stabiliti dall'Associazione degli esaminatori di lingua in Europa (Association of Language Testers in Europe – ALTE), sono previsti due livelli di conoscenza della lingua dell'U.E. diversa dall'italiano: ALTE Level Two – Threshold User; ALTE Level Three – Independent User. Il numero di crediti associato ai due livelli di conoscenza è il seguente: - livello due: 3; livello tre: 6 (di cui 3 utilizzabili solo nella laurea specialistica).»

Il Dizionario Garzanti Hazon di Inglese

Annualmente aggiornato per raccogliere, ordinare, classificare le parole e le locuzioni dell'inglese d'oggi

CON OLTRE 3000 NEOLOGISMI

- 350000 lemmi e accezioni
- 2200 phrasal verbs
- 58000 termini specialistici: scientifici, tecnici, economici e giuridici
- 4500 termini e locuzioni americane
- 2000 citazioni d'autore
- trascrizione fonetica e divisione sillabica dei lemmi inglesi
- osservazioni sul corretto uso grammaticale, sintattico e semantico della lingua
- 11 appendici (verbi irregolari, nomi propri e geografici...)
- 2000 termini di informatica e di Internet, con tavole illustrate
- 70 tavole a colori e in bianco e nero

Il Dizionario è disponibile anche su CD-Rom:

- funzioni di ricerca semplici e avanzate in tutto il testo del Dizionario
- tavole di coniugazione di 8500 verbi inglesi regolari e irregolari
- pronuncia di tutti i lemmi inglesi

www.garzantilinguistica.it

GARZANTI LINGUISTICA

Facoltà di Lingue e Letterature Straniere

Conoscenze linguistiche al momento dell'immatricolazione, test di livello e riconoscimento sulla base di certificazioni ufficiali

Per i corsi di laurea di primo livello in Lingue e Letterature straniere, Comunicazione interculturale e Lingue e culture straniere per l'impresa e il turismo sono stati stabiliti gli obiettivi programmati per ogni anno di corso dal punto di vista comunicativo, sulla base del Quadro Europeo di Riferimento (Framework). Tali obiettivi corrispondono soltanto alla parte strumentale degli insegnamenti linguistici che mirano inoltre a sviluppare una consapevolezza scientifica delle strutture delle singole lingue. Gli obiettivi si configurano come segue: **accesso: livello di base (A1-A2); I anno: livello soglia (B1); II anno: livello autonomo (B2); III anno: livello avanzato (C1)**

Livello di base Il requisito minimo del I anno è costituito da conoscenze di base.

Lo studente deve poter comprendere e usare espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Deve sapere presentare se stesso/a e gli altri e essere in grado di fare domande e di rispondere su particolari personali (il luogo dove abita, le persone che conosce, le cose che possiede...). Può interagire in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare. Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (informazioni personali e familiari, fare la spesa, ...). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante, sa esprimere bisogni immediati. I principianti o comunque tutti coloro che non sono in grado di comunicare a questo livello devono seguire il precorso.

Livello soglia Lo studente comprende i punti chiave degli argomenti familiari. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia in paesi in cui si parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.

Livello autonomo Lo studente comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti sia astratti, comprese le discussioni tecniche nel suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità con parlanti nativi, senza sforzo per i suoi interlocutori. Sa produrre dei testi chiari e dettagliati su un'ampia gamma di argomenti e spiegare il proprio punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.

Livello avanzato Lo studente comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere i contenuti impliciti. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali ed accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.

Al momento dell'accesso, gli studenti saranno divisi a seconda del loro livello di competenza

1. **Studenti principianti**: in una delle lingue insegnate nei Corsi di Lingua (tranne l'arabo, il polacco e il serbo-croato per i quali tutti gli insegnamenti partono da base zero) dovranno seguire dei precorsi.
2. **Studenti non principianti**
   a. Studenti in possesso di certificazioni
   Gli studenti in possesso di certificazioni rilasciate da Enti convenzionati con il Ministero della Pubblica Istruzione possono far valere questi come crediti formativi secondo il quadro generale qui accluso che permette l'esonero da alcune attività formative dei vari anni di corso
   b. Studenti non principianti privi di certificazioni
   Questi studenti dovranno sottoporsi a test di livello nelle lingue già studiate o conosciute al momento dell'iscrizione.

Anno	Francese	Inglese	Spagnolo	Tedesco	Russo
Entrata (percorso) Livello a base A1-A2	DELF: A1, A2	KET	non corrisponde a nessun livello del DELE	A1, A2 Fit in Deutsch I II	KET (TBU: Livello base)
I anno Livello B1	DELF: A3, A4	PET	C.I.E.	B1 Zertifikat Deutsch	PET (TRKI-1)
II anno Livello B2	DELF: A5, A6	First Certificate	D.B.E.	B2 Zertifikat Deutsch für den Beruf	PET (TRKI-2)
III anno Livello C1	DALF	Certificate in Advance English (CAE)	non corrisponde a nessun livello del DELE	C1 Zentrale Mittelstufen-prüfung Wirtschafts-Deutsch	CAE (TRKI-3)

È interessante notare come la Facoltà di Lingue punti alla differenziazione nel trattamento delle certificazioni sulla base del Corso di Laurea specifico: per quanto riguarda infatti il CdL per Traduttori ed Interpreti, le certificazioni ufficiali non danno accesso ad alcuna creditizzazione o "sconto" sul percorso formativo dello studente.

Conclusioni

Il panorama che abbiamo cercato di delineare in queste pagine, per quanto incompleto ed imperfetto, mette in luce con particolare evidenza alcune linee di fondo: l'Università attraversa oggi, dopo la Riforma, un periodo di riflessione e di rinnovamento; in questo quadro ben si inserisce la problematica delle certificazioni linguistiche, che lanciano alla formazione universitaria una difficile sfida, incitandola da una parte a scendere a patti con la realtà della nuova formazione definita dai principi alla base del QCR e del Portfolio, una formazione che si sviluppa lungo tutto l'arco della vita, senza soluzione di continuità, una formazione che implica il riconoscimento delle competenze pregresse e di valutazioni esterne ai singoli Atenei; d'altra parte, l'Università viene chiamata, proprio nei limiti dei livelli fissati dal QCR, a ridefinire i propri spazi, le proprie competenze, i propri margini d'azione, per poter offrire ai propri studenti un più ampio ventaglio di opzioni formative, di più alto livello e di maggiore portata professionalizzante. In quest'ottica, il "problema" delle certificazioni linguistiche rappresenta oggi per l'istituzione universitaria non solo una sfida, quindi, ma anche una grande, irrinunciabile opportunità.

Bibliografia

Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Paris, Didier, 2000.

DANIÈLE LÉVY (2002), *Les implications du changement social dans l'éducation linguistique à l'Université: recherche et formation*, Atti del Convegno «Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?», a cura di Fraçoise Bidaud, Pisa, Baroni editore, pp.35-56.

HÉLÈNE GIAUFRET COLOMBANI (2002), *Pour une didactique de la continuité*, Atti del Convegno «Lingue e culture romanze. Didattica e ricerca: quali prospettive?», a cura di Fraçoise Bidaud, Pisa, Baroni editore, pp. 143-154.

Università degli Studi di Padova - Centro Linguistico di Ateneo, Documento sul Quadro di Riferimento del Consiglio d'Europa per i sillabi linguistici e sulle certificazioni linguistiche con riconoscimento internazionale, Padova, 27 gennaio 2003 (**http://www.unipd.it/cla/docs/certificazioni_03.pdf**).

FRANCESCA BASSO (2001), *La politica linguistica del Consiglio di Europa dagli inizi ad oggi*, SELM 8, pp.6-7.

GIOVANNI MINARDI (2002), *Il progetto Lingue 2000: vogliamo discuterne?*, SELM 2, 2001, pp. 2-7.

CARMEL MARY COONAN (2001), *L'insegnante di LS nel quadro europeo*, SELM 6, 2001, pp.10-14.

Siti internet

www.campusone.it (16/02/03) Certificazione delle abilità linguistiche

www.miur.it (16/02/03) Progetto Lingua 2000

www.unige.it (16/02/03) e relativi Manifesti delle singole Facoltà

Competenza linguistica e Certificazione

Laura Salmon
(Facoltà di Lingue e Letterature straniere - Genova)

Il grande lavoro svolto a livello europeo per la definizione di un *Quadro comune di riferimento* per l'apprendimento, l'insegnamento e la valutazione delle lingue (cfr. CE 2002) ha costituito un importante traguardo culturale, dimostrando l'impegno e la sensibilità comunitaria in materia linguistica. Anche nel nostro Paese, questo impegno ha coinvolto un numero notevole di teorici, insegnanti e amministratori, chiamati a studiare e divulgare le direttive comunitarie e a perseguire la loro applicazione nella Scuola primaria, secondaria e negli Atenei italiani (cfr. Mazzotta 2002b, Vedovelli 2002).
L'istituzione di quadri di riferimento allo scopo di individuare "criteri oggettivi per descrivere la competenza linguistica" (CE 2002, 1-2) era considerato un fatto non solo auspicabile, ma indispensabile e urgente. Inoltre, chiunque abbia inteso il progetto del *Quadro* nel suo complesso non può che apprezzare la vastità di prospettive e il notevole rigore con cui è stata condotta la ricerca. In particolare, è stato dato un buon rilievo al rapporto esistente tra le lingue e le culture e, proprio in questo senso, il *Quadro* dimostra come la "cultura linguistica" possa sempre più attrarre l'attenzione delle istituzioni comunitarie. Tuttavia, il fine più urgente, quello che rendeva questo impegno irrinunciabile sul piano della spendibilità delle credenziali linguistiche, era soprattutto quello di superare almeno in parte l'arbitrio didattico e docimologico dominante nei Paesi dell'Unione (in alcuni soprattutto). "Arbitrario" può comunemente definirsi un comportamento didattico-valutativo che sia dogmatico, tendenzioso o solipsistico e che comunque ometta la riflessione, il confronto e la considerazione dei dati, delle teorie, delle opinioni esistenti in materia. Non solo questo genere di arbitrio è stato a lungo diffuso nella prassi scolastica italiana, ma è stato spesso aggravato dalla reticenza in merito agli obiettivi e alle metodologie dei corsi. Proprio per questo l'introduzione di "griglie di valutazione" tarate su criteri standard era un compito strettamente connesso al superamento dell'arbitrio e dell'autoreferenzialità (la didattica del "fai da te"). Di fatto, arbitrio e autoreferenzialità sono pericolosi soprattutto per i loro effetti secondari; infatti, generano nei discenti la percezione di un esercizio vessatorio e abusivo da parte del docente e, di conseguenza, la propensione alla diffidenza e alla demotivazione cognitiva.
Già alla fine degli anni Settanta appariva chiaro come «l'operare dell'insegnante-esaminatore sia influenzato da sentimenti e moti inconsci i quali producono atteggiamenti valutativi contraddittori e impressionistici. Anche se mancano riscontri oggettivi, è da supporre che la aleatorietà, il pregiudizio, le simpatie, le idiosincrasie, l'"effetto alone" insomma, esercitino condizionamenti molto maggiori presso gli insegnanti di lingue e di lettere che presso gli insegnanti delle materie "scientifiche"» (Freddi 1982, 189).

Nonostante la fervida attività teorica dei pionieri della glottodidattica italiana, nel nostro Paese vigeva e permane tuttora uno iato piuttosto profondo tra la riflessione scientifica e la prassi didattica su ampia scala (non solo scolastica, ma anche accademica), è dovuto alla mancanza di un flusso sistematico d'informazione. Soprattutto nel caso delle lingue straniere, il lavoro di ricerca in campo didattico per decenni è stato rimesso alla intraprendenza scientifico-applicativa di singoli insegnanti, più o meno soggettivamente interessati a una o più teorie. Solo coi primi anni Ottanta è cominciato un significativo rapporto tra le istituzioni, gli studiosi e gli insegnanti.[1] In tal senso l'attivazione, alla fine degli anni '90, delle SSIS è stato un fondamentale traguardo per migliorare questa situazione *alla base*.
Oggi appare evidente e in un certo senso indiscutibile che qualsiasi tipo di competen-

[1] Per una sintesi complessiva, si veda Balboni 2002 (in particolare l'Appendice A).

za, per essere valutata a livello nazionale ed internazionale, debba sottostare a parametri chiari, ovvero a *standard* di qualità.
Ciò premesso, è altrettanto doveroso presentare i rischi di una ricezione troppo ossequiente e letterale del *Quadro* come mezzo di diffusione di una supposta "Oggettività".
In queste brevi pagine, mi rivolgo quindi agli insegnanti di lingua straniera, affinché, da un lato si sentano motivati ad acquisire e valutare i contenuti del *Quadro*, e dall'altro attuino o proseguano una riflessione critica individuale e dialogica su ciò che fanno e su ciò che sono chiamati a fare.
Il problema centrale riguarda la possibilità che un processo di oggettivazione possa cancellare quanto di positivo c'è nella diversità che scaturisce dalla soggettività tipica dell'intelligenza umana. Io credo che questo problema esista, sebbene non derivi tanto dal *Quadro* – che rispecchia la consapevolezza della complessità dei problemi coinvolti – quanto dall'umana propensione
a. ad applicare regole;
b. ad intendere le regole in modo rigido e binario (se è giusta la regola X *ergo* ogni regola NON-X è sbagliata).
L'essere umano, infatti, ha una certa innata predilezione per comportamenti cognitivi di tipo *binario*, cioè manicheo, tali per cui si tende quanto più possibile ad applicare ad ogni situazione interpretativa l'opposizione giusto/sbagliato (che, tra l'altro, tutela psicologicamente l'insegnante dalle tormentose incertezze connesse alle proprie responsabilità).[2] Se, dunque, un sistema o un metodo (sia pure arbitrario) viene messo in discussione, è attendibile una tendenza ad affidarsi al nuovo schema sostitutivo con fiducia acritica (ogni riforma tende infatti a dividere l'utenza in categorie di entusiasti e detrattori).[3] Il caso delle "griglie standard" non fa eccezione. Le griglie, purtroppo, tendono a presentarsi e ad essere recepite come algoritmi (anche quando non lo sono), cioè come semplici *programmi* logici. Secondo le propensioni umane, si tenderà a considerare questi programmi come "buoni *versus* cattivi", o meglio come infallibili da un lato e inutili dall'altro.
In realtà, i procedimenti valutativi sono basati su *complessità* poiché sono moltissimi i dati coinvolti e correlati. Variando un solo dato può infatti *emergere* un mutamento dello stato complessivo della valutazione non desumibile dai singoli dati: in altre parole, la competenza non è riducibile alla somma consequenziale di parametri *discreti* (ad esempio lettura, scrittura, comprensione, produzione attiva ecc.), ma alla loro interazione nella realtà linguo-comunicativa che fa emergere una sorta di "intelligenza linguistica".[4]

Diverse intelligenze, diverse strategie

La comunicazione didattica è un particolare fenomeno di semiosi tra intelligenze umane. L'intelligenza biologica (la nostra), come quella artificiale (il computer), per operare le proprie computazioni si serve di diverse procedure che possono divergere in termini quantitativi e qualitativi. I computer che usiamo abitualmente operano attraverso *algoritmi*, cioè programmi più o meno rigidi che rendono le risposte prevedibili; gli algoritmi sono pienamente compatibili con gli *standard*.[5] Il cervello umano, viceversa, pur seguendo innumerevoli "programmi" di tipo algoritmico (soprattutto nelle sue prestazioni involontarie), è molto più complicato di un computer (cfr. Searle 1997, Dennett 1997, Penrose 1997, Pinker 2000, Hoftadter 1984). La complicazione è data infatti dal sovrapporsi di "programmi" fisiologici, psico-

[2] Ciò sembra dovuto al fatto che gli schemi binari semplificano le interpretazioni e consentono di attuare più rapidamente delle scelte (ad esempio di "schieramento") che altrimenti risultano problematiche (se non laceranti). L'evoluzione biologica, infatti, ha premiato non solo l'abilità nel prendere decisioni (*decision making*), ma anche nel prenderle rapidamente, riducendo al minimo i dati computabili (cfr. Dennett 1997; Pinker 1997, 2002; nel secondo volume di Pinker è inclusa la "List of Human Universals" di D.E. Brown, 435-439).
[3] Come noto dai sondaggi popolari, gli incerti sono in numero sempre molto esiguo, troppo forse pensando alle legittime perplessità che certi quesiti dovrebbero suscitare.
[4] Definibile come: capacità di agire in modo economico, efficace e poco rischioso nella comunicazione linguistica.
[5] Un algoritmo elementare è una formula logica come <ogni volta che «Νεσσυνο(α)» allora>.

logici, emotivi, relazionali e dal programma più strano di tutti: l'autocoscienza (*self-consciousness*) (Dennett 1991; Gazzaniga 1997, 1999; LeDoux 2002). Tutti questi sottosistemi intelligenti sembrano lavorare "in parallelo" (secondo modularità) usufruendo di facoltà innate e di speciali circuiti sinaptici acquisiti che chiamiamo "memoria" (per la memoria linguistica cfr. Cardona 2001 e, in generale, LeDoux 2002).

A differenza delle procedure algoritmiche normalmente usate dai sistemi artificiali, l'intelligenza biologica utilizza le cosiddette *strategie euristiche*, efficienti "scorciatoie" decisionali che non trovano la *Soluzione migliore*, ma *la miglior soluzione possibile dato il tempo e i dati disponibili*. Ciò vale soprattutto per i problemi linguistici e interlinguistici (cfr. Salmon 2003, 139-153).[6]

Secondo la teoria linguistica più accreditata, per parlare una lingua ci si avvale di una facoltà innata (così l'ha definita Chomsky) e di dati accumulati attraverso canali *sensoriali*, registrati grazie all'esperienza e al rinforzo (cfr. Altman 2001). Questi dati vengono elaborati attraverso sistemi di regole e di eccezioni (cfr. la teoria "word and rules" esposta da Pinker 1999), ma subiscono anche l'interferenza della memoria emotiva, sensoriale e degli stati fisiologici contestuali del soggetto. Riassumendo in modo estremamente rozzo: il cervello umano richiama e computa i dati a velocità per noi impressionante (millisecondi), attuando vere e proprie computazioni di tipo contrastivo su base statistica, con un alto grado di condivisibilità e una rilevabile componente di soggettività euristica.

Come noto, l'intelligenza umana, a differenza di quella artificiale, apprende anche e soprattutto grazie alle *motivazioni* (di tipo psico-emotivo, coscienti e inconsapevoli), tuttavia l'apprendimento linguistico diviene competenza affidabile solo se l'uso passivo e attivo della lingua è gestito in base alla condivisione e all'*automatismo* (cioè può funzionare in modo routinario e "naturale" tra i parlanti, affidandosi all'*orecchio* e non alla riflessione metalinguistica consapevole). In altre parole, l'apprendente entra nel gruppo dei parlanti una LS se la sua elaborazione dei dati linguistici può avvenire fuori dalla coscienza velocizzando immensamente la risposta agli *input* e la produzione di *output*.

Essendo la lingua naturale un codice euristico basato su realizzazioni altamente condivise (*regole*), statisticamente verosimili, ma in parte soggettive (*parole*) e non facilmente riducibili ad algoritmi, qualsiasi valutazione semplicisticamente algoritmica è per definizione inadeguata. Trascura l'apporto rilevante delle compensazioni soggettive (ad esempio: non capisco questo, ma con un gesto l'avrei capito; oppure: non so dirlo giusto, ma so dirlo in modo che chiunque capisca senza ambiguità).

In realtà, attualmente ogni tentativo di uniformare e quindi livellare le prestazioni intelligenti segue strategie di tipo puramente algoritmico: i test all'americana, contrariamente ai nostri tradizionali esami all'italiana (interrogazione e quantificazione più o meno arbitraria), trattano le intelligenze biologiche come se fossero artificiali. Il QI, ad esempio, misura l'intelligenza logico-matematica come se fosse l'unica intelligenza umana, trascurando, ad esempio l'intelligenza emotiva e quella cinestetica (per intenderci l'intelligenza di un bambino nel perseguire l'attenzione della madre, quella di un attore nell'interpretare un ruolo o quella di un calciatore per invalidare coi suoi movimenti le strategie altrui). Infatti, per essere "oggettivi", i test di valutazione vanno necessariamente impostati e misurati in modo da rispondere al criterio vero/falso, cioè in base a programmi molto semplici. In realtà, nelle lingue naturali l'opposizione giusto/sbagliato, dove il giusto è giusto una volta per tutte e dove gli "errori" sono sempre "errori" (cioè tendono ad essere decontestualizzati), è tanto comoda quanto perversa.

Per quanto raffinati, i test delle certificazioni non fanno eccezione: tendono infatti a non valorizzare la tipologia dell'errore trascurando la soggettività che l'apprendimento linguistico ha rispetto a quello di carattere metalinguistico (per intenderci, la conoscenza morfosintattica e lessicale astratta).

[6] Se anche risultasse che l'intelligenza umana si basa su algoritmi, cioè che le nostre euristiche sono in realtà di tipo algoritmico (programmi per produrre scorciatoie), deve trattarsi, come dice D. Dennett, di programmi "orrendamente complicati e sconosciuti" (Dennett 1997, 563).

Cercherò quindi di sintetizzare in alcuni quesiti (vecchi e nuovi) le perplessità epistemologiche riguardo alla ricezione troppo ingenua o troppo drastica dei test di livello:
a. data una sostanziale *complessità* delle variabili coinvolte nel processo interattivo dell'apprendimento linguistico, variabili che presuppongono *diversità* (a livello di docenti, discenti, lingue, contesti, obiettivi ecc.), è "giusto" (o oggettivo) adottare criteri uguali tra disuguali?
b. è possibile definire oggettivamente la *competenza* in un ambito così *fuzzy* e complesso come quello della lingua naturale?
c. siamo sicuri che attraverso il filtro della standardizzazione (anche della migliore possibile) si ottenga *oggettività*, cioè che passino i "competenti" e non passino gli "incompetenti"?
E soprattutto:
d. è possibile che *soggettivo* e *arbitrario* non siano affatto la stessa cosa? Ovvero che ciò che noi percepiamo come "soggettivo" sia in realtà l'insieme di sofisticate computazioni inconsce di tipo cognitivo-statistico con cui la mente del valutatore esegue operazioni *euristiche* di *problem solving* potenzialmente più efficaci di qualsivoglia griglia algoritmica?
Premetto subito che il valore di questi quesiti non risiede in risposte affidabili. Anche le risposte, quanto ciò di cui trattano, sono evidentemente soggette a *fuzziness*. Il valore di questi quesiti risiede nel fatto stesso di poterli porre per operare una riflessione consapevole: è intrinsecamente utile alimentare la ricerca di rigore (come capacità di vedere i problemi) proprio per difendersi dalla nostra naturale propensione allo schematismo. La ricerca di risposte sarà pure un buon esercizio di flessibilità.
Questo tipo di quesiti riflettono le perplessità di alcuni studiosi di Lingua e Linguistica che si trovino oggi (almeno nelle università) in una posizione contraddittoria: da un lato, in quanto insegnanti e valutatori, guardano positivamente alla realizzazione di un progetto di standardizzazione delle competenze linguistiche (progetto nato in un contesto affidabile e complesso); dall'altro, in quanto studiosi dei meccanismi di apprendimento della lingua, riflettono sul rischio che l'anelito alla valutazione "perfetta" tenda a frenare l'approccio alla lingua come *sistema complesso*, refrattario non solo a valutazioni "perfette", ma anche a schemi semplicistici e generalizzati.[7]
Sebbene il *Quadro comune europeo per le lingue* non suggerisca questo tipo di semplificazione, sebbene chi studia le competenze insista sempre sulla complessità del problema, per molti (non solo nella scuola, ma anche nella società), potrà crearsi la sensazione che davvero sia possibile misurare con lo stesso stampo qualcosa che, come la competenza linguistica, presenta costitutivamente dei fattori complesso come l'*esecuzione* soggettiva (o *performance*).

La certificazione: una necessità coi suoi limiti

Come si è visto, alla luce della riflessione psicolinguistica e scientifico-cognitiva, il sistema delle certificazioni *standard* ci appare buono, ma limitato.
Ogni tipo di patente, patentino o certificazione esprime la volontà di regolarizzare, uniformare, "omogeneizzare" il sapere o il saper fare. Poiché viviamo in un mondo modellato sugli *standard*, l'approssimazione diviene giustamente il male minore. Ma i test rimangono, almeno nelle forme attuali, delle semplificazioni drastiche. Infatti, qualsiasi tipo di test è inevitabilmente soggetto ad una serie di problemi di tipo non solo sociale e politico (come Pinker mostra a proposito dell'IQ; cfr. 2002, 106-107, 145-147, 301-302), ma anche epistemologico: l'intelligenza logica misurata dall'IQ è solo una componente del sistema intelligente umano.[8]
Secondo una metafora che mi sembra utile, la certificazione linguistica dovrebbe avere

[7] Personalmente, ad esempio, mi sento molto coinvolta in questa sorta di "schizofrenia": da un lato, infatti, sono stata incaricata di diffondere tra le varie facoltà del mio Ateneo le informazioni sui "livelli comuni di riferimento" per le certificazioni delle competenze linguistiche (CE 2002, 29-45); dall'altro, in quanto studiosa delle lingue, dell'apprendimento e della traduzione, rinvengo la tendenza generale a confondere la certificazione con la competenza.
[8] Sulla validità e limiti della misurazione dell'intelligenza logica, si veda il saggio fortemente divulgativo di Goleman 2001 o i volumi più impegnativi di J. Le Doux 1999, 2002 e Damasio 1995.

una funzione analoga a quella della patente di guida. È innegabilmente un bene che sia richiesta una patente per guidare, tuttavia tra la patente e la sicurezza stradale non c'è un rapporto "oggettivo". Banalizzando:
– molta gente ha la patente e non sa guidare bene;
– molta gente sa guidare bene e non ha la patente;
– molti di quelli che hanno la patente e sono i migliori guidatori non sarebbero in grado di passare l'esame della patente una seconda volta.
Secondo la metafora della patente, se si fa un posteggio senza tenere accesa la freccia, si "sbaglia" indiscutibilmente; tuttavia la cosa più importante al volante è evitare incidenti (ad esempio prevedendo gli errori di altri automobilisti) e molti di noi sanno farlo anche se dimenticano (sbagliando) di mettere la freccia mentre posteggiano l'auto. Nell'apprendere a guidare si insegnano le regole, ma è l'esperienza ad attivare le capacità della nostra intelligenza di evitare gli errori altrui (oltre ai nostri) e soprattutto gli equivoci. Un computer valuta alla stessa stregua chi non mette la freccia mentre, visibilmente, sta posteggiando, da chi sbaglia mettendola a destra e girando a sinistra.
Nella comunicazione linguistica accade qualcosa di analogo. Ad esempio, si possono codificare tutte le desinenze sbagliate codificando molto bene intonazioni, gesti e smorfie. Parlando il russo o il tedesco, si può sviluppare un'eccellente abilità a "mangiare" le desinenze che si governano male, in modo da lasciare che sia l'orecchio dell'interlocutore a selezionare la soluzione giusta da suoni "sufficientemente" confusi. Dal punto di vista della valutazione morfologica ciò è "sbagliato" tanto quanto la pronuncia scandita di una desinenza sbagliata, ma nella realtà comunicativa è una dote che può essere utilmente esercitata per accelerare una produzione molto presentabile in L2.
La lingua è un codice basato su regole; ma la pragmatica (cioè la lingua dei parlanti) modifica le regole applicandole e lo fa in modo troppo complicato per essere misurato in termini altamente formalizzati (anche se in linea di principio una formalizzazione potrebbe non essere impossibile): se si cerca di misurare con semplificazioni algoritmiche una complessità euristica si è costretti ad operare scelte soggettive (come-cosa semplificare).
Come si è detto, dunque, a monte dell'ideazione e organizzazione delle certificazioni linguistiche ci sono realmente studi approfonditi e molte riflessioni interdisciplinari (l'Università di Cambridge, ad esempio, che è un leader tra gli Enti esaminatori per l'inglese, dispone di un intero Dipartimento di ricerca sulla valutazione). Tuttavia, per realizzare le *griglie* connesse ai "livelli comuni di riferimento" non solo si è fatto ricorso a semplificazioni, ma si è omesso almeno uno dei parametri cruciali del codice linguistico: l'*intonazione*.
Le intonazioni sono componenti significanti e *discrete* della comunicazione linguistica. Se unita a una discreta pertinenza pragmatico-statistica del lessico, l'intonazione, si direbbe, ha una forza comunicativa superiore a quella della morfosintassi (in altre parole la sua importanza non è inferiore a quella grammaticale). Esistono infatti persone che comunicano molto agevolmente in una lingua straniera violando (o ignorando) al massimo grado il sistema delle regole morfo-sintattiche, aiutati da un'alta competenza nelle regole intonazionali e da una sufficiente base lessicale. Ebbene, nessuno di questi "parlanti sgrammaticati" (si tratta anche di persone che vivono all'estero da decenni con questa limitata ma efficace competenza in L2) passerebbe un test di livello B1 (il livello del Preliminary English Test), e tanto meno un livello B2 o C2, pur riuscendo a gestire linguisticamente le situazioni previste dalle relative griglie.
Le griglie denotano infatti un'impostazione tematica che almeno in parte contraddice all'esperienza pragmatico-emotiva. Ad esempio, la scala globale, per il livello intermedio B1, recita tra l'altro: «[...] Sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse. È in grado di descrivere esperienze e avvenimenti, sogni, speranze, ambizioni, di esporre brevemente ragioni e dare spiegazioni su opinioni e progetti (CE 2002, 32)».
Ora, pare curioso che, ad un livello intermedio, comunque piuttosto basso, si faccia riferimento a "sogni, speranze, ambizioni" che riguardano la sfera affettiva e richiedono il ricorso a immagini altamente diversifi-

cate e a categorie concrete e astratte esperite su base pragmatico-statistica (cioè quante volte ho partecipato attivamente e passivamente a quel tipo di comunicazione in situazioni reali esprimendo quei dati desideri, sogni, avvenimenti). Tipica dei parlanti sgrammaticati non è la capacità di gestire linguisticamente le relazioni affettive, ma, al contrario, di sostenere situazioni pubbliche e professionali dove l'"errore" è meno rilevante di quanto non sia nella comunicazione affettiva che richiede un'efficacia espressiva più sofisticata. Contrariamente ai pregiudizi, una competenza linguistica più raffinata e normativa, cioè sensibile alle *opzioni* della lingua (capacità di dire la stessa cosa in modi molto diversi) è indispensabile nel caso di comunicazioni affettive (ad esempio gestire le tensioni e contraddizioni dei sentimenti). Del resto comprendere delle istruzioni tecniche (se si sa di cosa si parla) è più facile che comprendere i dialoghi di un film (anche se si sa di cosa si parla). Sono convinta, ad esempio, che il test più difficile che la vita reale offre per misurare la competenza linguistica (in tutte le sue componenti e per tutti gli operatori) è il litigio.[9]

Quanto detto non implica, lo ripeto, che la scala globale dei livelli sia "sbagliata"; anzi, allo stadio attuale la ricerca si dimostra sufficientemente consapevole della complessità di alcuni problemi. Se non tiene conto dei più diffusi gruppi di parlanti (gli "sgrammaticati efficienti") è solo perché è impossibile tenere conto di troppi fattori interconnessi da troppi *parametri*: in realtà, i gruppi target privilegiati dal *Quadro* sono gli utenti dei corsi pubblici e privati di lingua straniera più o meno scolastici (per lo più studenti e professionisti).

Si può dire, dunque che, pur tarata sull'approccio pragmalinguistico (cfr. Vedovelli 2002, 38-44), la scala globale del *Quadro* appare più o meno consapevolmente coerente ad una concezione di gradualità scolastica e non ad una concezione di gradualità psicoemotiva, cioè alla "vita nella lingua straniera". Secondo la gradualità scolastica, prima si imparano le regole, poi *le* si esprime; secondo l'impellenza emotiva, *ci* si esprimono quando se ne ha *necessità* (ovvero quando si deve rispondere a stimoli reali), non importa come (fosse anche a gesti).

Va aggiunto anche – ma non è un fattore secondario – che, pur essendo il *Quadro* un riferimento standard per tutte le lingue europee, non tiene conto a sufficienza delle differenze nella gradualità di apprendimento della L2 a seconda,

– della L2 stessa,

– della L1 del parlante.

Esemplificando, un americano non impara il finlandese con la stessa gradualità e consequenzialità di un olandese che impara l'inglese o di un turco che impara il cinese. Questo è dovuto al fatto che, pur essendo tutte le lingue dotate di potenzialità universali (qualsiasi cosa può essere detta in qualsiasi lingua), la realizzazione comunicativa pragmatica avviene secondo sistemi e sottosistemi che, tra due lingue precise, possono risultare *asimmetrici* (cfr. Salmon 2003, 223-232).[10]

Un ulteriore problema delle certificazioni è dato dal fatto che sempre più, man mano che si oggettivizzano gli esami, gli esecutori hanno l'unico compito di applicare le griglie e di somministrare i test ai computer, programmati a loro volta per applicare meccanicamente le griglie. Visto che, per definizione, i test devono essere "obiettivi", essi vengono impostati in modo che: **a.** tutti gli esaminati appaiano uguali all'esaminatore; **b.** che tutti gli esaminatori appaiano uguali agli esaminati e, di conseguenza, **c.** che l'esaminatore non entri in relazione linguistica con l'esaminato. Ogni capacità di giudizio viene demandata alla griglia, nessun esaminatore può introdurre alcuna variabile, neppure se le variabili soggettive degli esaminandi potessero (o dovessero) richiederlo.

[9] Ad esempio, nella "mia" L2 (il russo), in cui ho un altissimo livello di bilinguismo tardivo, posso condurre un litigio liberamente, in qualsiasi circostanza, adeguandomi alla situazione e all'interlocutore. In inglese, lingua in cui mi "arrangio", posso fare disinvoltamente una lezione universitaria, ma sarei psicolinguisticamente impotente se partecipassi a una lite.

[10] Ad esempio, se una lingua A utilizza il congiuntivo o il patronimico e una lingua B no, ciò significa che la lingua B disporrà di altri sistemi per "dire" le stesse cose che si possono dire in lingua A. Evidentemente queste asimmetrie sono relative alle singole coppie di lingue.

Se anche non si poteva e non si può fare diversamente, è utile restare consapevoli che la sostanziale approssimazione imposta da questa "oggettività" significa la rinuncia alla capacità euristica di cui è dotata la nostra intelligenza soggettiva. Prima dell'introduzione delle certificazioni standard, si sono sempre usati (in particolare in Italia) dei criteri molto euristici, riassumibili nell'impressione complessiva che l'esaminato suscitava nell'esaminatore in un frammento temporale limitato; questi criteri, ovviamente, erano applicabili solo nell'incontro relazionale bilaterale tra esaminando ed esaminatore (colloquio orale).
Secondo l'ideologia anglo-americana, gli esami orali sono ingiusti e quindi "sbagliati" in quanto non oggettivi; inoltre, certamente, sono vistosamente diseconomici (ci vuole una commissione che dedichi tempo ad ogni singolo esaminato, invece di demandare a una sola macchina la rapida correzione di test eseguiti contemporaneamente da un numero molto alto di candidati). Vorrei tuttavia suggerire l'ipotesi che, se non fosse per l'imperizia docimologica e deontologica di alcuni docenti, il metodo orale resterebbe il più incline a valorizzare la tipologia modulare dell'intelligenza umana e a trasformare l'intelligenza soggettiva in giudizio affidabile. Comunque sia, passare dagli esami orali ai test scritti non equivale al passaggio dal peggio al meglio, ma al passaggio dalle strategie euristiche (tipiche dell'intelligenza umana) alle strategie algoritmiche (tipiche delle macchine). Non c'è alcuna evidenza che questo passaggio sia un bene in assoluto, sebbene questo sia un metodo più rapido, utile, economico e psicologicamente tranquillizzante.
La consapevolezza dei limiti delle certificazioni che ho appena illustrato è diffusa e ha fatto sì che si indagassero nuove strategie per "classificare" la competenza linguistica dei cittadini europei in modi più euristici: il progetto del *Portfolio*, ad esempio, si muove proprio in questa direzione, cercando di raccogliere ai margini delle certificazioni standard ciò che di soggettivo esiste nella biografia linguistica di un cittadino europeo (cfr. CE 2002, 25, 213). Anche in questo caso, tuttavia, un buon esperto umano in pochi minuti di colloquio orale (euristicamente) può comprendere la situazione linguistica di un candidato meglio di quanto chiunque altro (specie una macchina) possa valutare sulla base di curricula standard.

Conclusioni

Per noi insegnanti, come ho accennato in precedenza, una conseguenza della sopravvalutazione delle certificazioni come mezzo affidabile di rappresentazione delle competenze può essere quella che si confonda lo strumento di misurazione (la certificazione) con il fine del percorso didattico (l'apprendimento). Vi sono già chiari segnali che obiettivo dei corsi di lingua straniera diventerà sempre più spesso la preparazione all'acquisizione di certificazioni e non la reale competenza linguistica. Ciò potrebbe rinforzare una concezione scolastico-algoritmica della didattica della lingua straniera e una pregiudiziale diffidenza per l'abilità di sperimentare (cioè di sbagliare) che è il primo valido sintomo di disponibilità all'apprendimento linguistico.
Ancorati alla dominante concezione della perfezione come vertice positivo dell'apprendimento, si continuerà a sottovalutare i vantaggi comunicativi dell'imperfezione e dell'errore. È infatti poco diffusa la percezione di quanto la perfezione formale crei spesso equivoci pragmatici: l'equivoco nasce proprio quando non ci sono errori, perché l'errore è una preziosa informazione sullo "status" linguistico del parlante. In altre parole, il livello che Acton e Walker de Felix definiscono di "citizen" (1986, 22), quando anche i gesti sono quelli dei nativi – ammesso che esista – può avere i suoi svantaggi; gli equivoci, infatti, aumentano in modo direttamente proporzionale alla competenza linguistica.
Ritengo pertanto utile che gli entusiasti dell'obiettività riflettano sulla intrinseca soggettività che si cela dietro una concezione nozionistica e metalinguistica della lingua e a una concezione algoritmica delle valutazioni; i test, in realtà, misurano solo ciò che qualcuno, euristicamente, e quindi soggettivamente, ha deciso di misurare *rinunciando a misurare qualcos'altro*. Vi sono evidenze che almeno in certi casi le stra-

tegie euristiche della valutazione soggettiva orale possono essere ben più affidabili delle valutazioni standard dei test scritti.
La meta della certificazione, che è in fondo un esame, non fa che ribadire al soggetto il ruolo scolastico dell'apprendimento linguistico, fondando la sua forza persuasiva sulla promessa di un "pezzo di carta" e non sul rapporto tra soggettività e comunicazione intersoggettiva. E certamente alcuni operatori, confortati dallo schematismo di griglie, livelli e test standard, vedranno rinforzata una concezione dell'apprendimento della L2 schematica e quindi, a mio avviso, menomata. Si rafforzerà dunque l'idea della lingua naturale come materia nozionistica.[11] In parte questo è inevitabile, ma purtroppo la situazione di simulazione in cui si svolge la pratica didattica non si accompagna, come accade nella guida degli autoveicoli (o degli aeroplani), alla reale immissione dell'allievo nel contesto reale del traffico linguistico.
Il mio messaggio, dunque, non è: le certificazioni sono cattive approssimazioni perché la lingua non è assoggettabile ad approssimazioni. Il messaggio è: le certificazioni sono buone approssimazioni che possono essere migliorate guardando alla lingua come a un sistema più complesso, ma che non saranno mai oggettive come vorrebbero e che possano implicare una serie di conseguenze non sempre positive. Per mitigare queste conseguenze sarà utile riconsiderare il ruolo positivo delle imperfezioni, delle strategie euristiche, degli errori che producono esperienza e prevengono gli equivoci di chi "agisce" (direbbe Austin) in una lingua straniera. Questo salto qualitativo, già da tempo auspicato da molti, implica una crescente attenzione al complesso funzionamento della mente biologica (cfr. ad esempio Danesi 1988); perché in realtà, almeno per ora, i nostri discenti sono esclusivamente degli imperfetti ma perspicaci cervelli umani.

Bibliografia

ALTMAN, G.T.M., 2001, *La scalata di Babele. Un'esplorazione su linguaggio, mente, comprensione*. Milano, Feltrinelli (1997).

BALBONI P. (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino, UTET.

CARDONA M. (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino, UTET.

CE (Consiglio d'Europa) (2002) *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano, La Nuova Italia/Oxford (2001).

DAMASIO A. (1995), *L'errore di Cartesio*. Milano, Adelphi (1994).

DANESI M. (1988), *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova, Liviana Editrice.

DENNETT D. (1997), *L'idea pericolosa di Darwin*.

FREDDI G. (1982), *Didattica delle lingue moderne*. Bergamo, Minerva Italica (1979).

GAZZANIGA M. (1997), *La mente della natura. Il cervello umano tra ereditarietà e ambiente*. Milano, Garzanti (1992).

GAZZANIGA M. (1999), *La mente inventata. Le basi biologiche dell'identità e della coscienza*. Milano, Guerini e Associati (1998).

GOLEMAN D. (2001), *Intelligenza emotiva. Che cos'è? Perché può renderci più felici*. Milano, Rizzoli (1995).

HOFTADTER D.R. (1984), *Gödel, Escher, Bach: un'eterna Ghirlanda Brillante*. Milano, Adelphi (1979).

LE DOUX J. (1999), *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*. Milano, Baldini&Castoldi (1996).

LE DOUX J. (2002), *Il Sé sinaptico. Come il nostro cervello ci fa diventare quelli che siamo*. Milano, Cortina Editore.

MAZZOTTA P. (a cura di) (2002a), *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino, UTET.

MAZZOTTA P. (a cura di) (2002b), "Le direttive della Comunità Europea per l'insegnamento delle lingue". In Mazzotta 2002a, pp. 3-29.

PENROSE R. (1997), *La mente nuova dell'imperatore. La mente, i computer e le leggi della fisica*. Milano, Rizzoli (1989).

PINKER S. (2000), *Come funziona la mente*. Milano, Mondadori (1997).

PINKER S. (2002), *The Blank State. The Modern Denial of Human Nature*. New York, Viking.

SEARLE J.R. (1997), *The Mystery of Consciousness*. London, Granta Books.

VEDOVELLI M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma, Carocci.

[11] Come fare lezione di tennis usando i manuali invece di racchetta e palline. Nella lingua, come nello sport, acquisire un algoritmo (una regola) non equivale a saperlo eprimere (mettere una desinenza giusta non implica sapere qual è la regola e, viceversa, conoscere la regola, purtroppo, non implica saperla usare).

Il monolinguismo è una malattia curabile! La dimensione interculturale

Enrica Piccardo
(Docente Lingua inglese
e ISV - SSIS - Genova)

Introduzione

Il *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue* costituisce un punto fondamentale per tutti coloro che operano nel grande campo dell'insegnamento/apprendimento delle lingue non solo per le sue caratteristiche che si potrebbero definire di tipo pratico-applicativo, ma soprattutto per la *vision* ad esso soggiacente. Per quanto attiene alla prima dimensione, quella più facilmente spendibile nell'azione didattica, il *Quadro* stabilisce parametri chiari e differenziati, esplicitati in livelli comuni di riferimento che a loro volta vengono declinati in descrittori analitici ed accurati, analizza e definisce concetti linguistici fondamentali quali la nozione di "compito" e "testo", quella di "competenze", "conoscenze" e "abilità", infine fornisce uno strumento coerente e completo e nel contempo aperto e flessibile da utilizzare ai vari livelli e con gli obiettivi più diversificati, ma è la seconda dimensione, che rappresenta la finalità ideale del *Quadro*, quella più interessante perché è lì che questo documento fondamentale introduce una prospettiva nuova, un'ottica che si può a buon diritto definire rivoluzionaria anche se si tratta di una rivoluzione silenziosa. Sto parlando della prospettiva plurilingue e pluriculturale che il *Quadro* adotta non solo come proprio manifesto ideale ma nel concreto della propria scelta di documento che si fa carico di riflettere sull'insegnamento/apprendimento di tutte le lingue.
La scelta plurilingue/pluriculturale adottata sottolinea non soltanto la ricchezza e la molteplicità, ma soprattutto l'integrazione, la capacità cioè di collegare e trasferire competenze e conoscenze da una lingua all'altra, da una cultura all'altra. Quest'ottica nuova è intessuta nella struttura stessa del *Quadro* a tal punto che non è possibile estrapolarla ed analizzarla in maniera separata dal resto del documento. Essa rappresenta un filo rosso che attraversa tutto il testo e che lega in maniera organica aspetti più specifici e settoriali contribuendo a dare al lettore una visione chiara della filosofia che ha ispirato la stesura di un documento di questo tipo.

Definizioni terminologiche

La prima esigenza evidente è la chiarezza terminologica in un contesto ancora così sostanzialmente nebuloso, esigenza che il *Quadro* fa propria e persegue con grande precisione e con continue riprese e integrazioni. Il paragrafo 1.3 si intitola significativamente "Che cosa si intende con 'plurilinguismo'"? e la risposta a tale domanda è una netta distinzione tra multilinguismo, inteso come semplice coesistenza di conoscenze linguistiche diversificate, e plurilinguismo che mette l'accento sul concetto di integrazione, di passaggio di competenze da una lingua all'altra e di rapporti di interazione reciproca tra una lingua e l'altra.
A sua volta il plurilinguismo "deve essere considerato nel contesto del pluriculturalismo" (1.4.), che per analogia implica un confronto e un'interazione attiva fra le svariate culture che costituiscono la competenza culturale di un individuo.
Nell'introduzione al capitolo 4 gli estensori del Quadro ritornano sul concetto di plurilinguismo contribuendo a chiarirlo anche attraverso l'introduzione di un altro concetto chiave correlato, quello di "interculturalità": «Chi apprende una lingua diventa **plurilingue** e sviluppa **interculturalità**. Le competenze linguistiche e culturali di ciascuna lingua vengono modificate dalla conoscenza dell'altra e contribuiscono alla consapevolezza interculturale, al saper essere e al saper fare. Aiutano l'individuo a sviluppare una personalità più ricca e complessa, potenziano la sua capacità di apprendere altre lingue e promuovono la sua apertura verso nuove esperienze culturali» (p. 55).
Il concetto di interculturalità è così centrale nel *Quadro* che esso viene incluso sia nelle

conoscenze dichiarative (il sapere) sia nelle abilità e saper fare, declinato rispettivamente come "consapevolezza interculturale" e come "abilità e saper fare interculturali".
Il concetto di consapevolezza interculturale implica al tempo stesso una aumentata sensibilizzazione verso la propria cultura e una relativizzazione della stessa. Ecco come John Trim spiega questo concetto nella sua *Guida per tutti gli utilizzatori* (riporto la versione inglese, la guida non esiste ancora in lingua italiana).

For mutual understanding and tolerance it is valuable for a learner not simply to have knowledge and experience of another culture, but to use that experience and knowledge to raise awareness of the learner's own culture of origin. Those who know only the culture in which they live and have been brought up are likely to regard its way of doing things as natural and deviations from it as abnormal. Properly handled, confrontation with a culture which orders things differently can bring learners to relativise their own culture and to see it as having made particular choices from the range of possibilities open to human beings, none having exclusive validity. This is an important educational experience». (p. 26)

Il Quadro e la formazione dell'individuo

È evidente come la prospettiva offerta dal *Quadro* offra spunti di riflessione e di crescita personale che vanno ben al di là dell'apprendimento di una o più lingue straniere: ciò che interessa è qui la formazione della persona nel suo complesso e gli apporti che le lingue straniere per la loro stessa natura possono fornire a tale crescita.
Su un piano più operativo le abilità e il saper fare interculturale vengono così sintetizzati nel *Quadro*:

- la capacità di mettere in rapporto la cultura d'origine con quella straniera;
- la sensibilità culturale e la capacità di individuare e usare opportune strategie per entrare in contatto con persone di altre culture;
- la capacità di fungere da intermediario tra la propria cultura e quella straniera e di risolvere efficacemente fraintendimenti interculturali e situazioni conflittuali;
- la capacità di superare modalità di relazione stereotipate (p. 129).

Ma è a livello più profondo, a livello di competenza "esistenziale" – il cosiddetto saper essere – che la dimensione interculturale si rivela fondamentale. Non è casuale infatti la collocazione degli atteggiamenti di chi usa /apprende la lingua al primo posto della lista di fattori della personalità che il *Quadro* individua come fattori condizionanti l'attività comunicativa, così come non è casuale la scelta stessa di tali atteggiamenti:

- atteggiamenti di chi usa/apprende la lingua, ad esempio il grado di:

– apertura e interesse verso nuove esperienze, altre persone e idee, altri popoli, altre società e culture
– disponibilità a relativizzare il proprio punto di vista e il proprio sistema di valori culturali
– disponibilità e capacità a distanziarsi dai modi convenzionali di porsi rispetto alle differenze culturali (p. 130).

In un'ottica di questo tipo, in cui la dimensione interculturale diventa essenziale, acquista un nuovo significato anche lo schema che visualizza l'attività di interazione, attività essenziale per la comunicazione e che costituisce uno degli apporti di novità del *Quadro*. Se è vero infatti che l'interazione ha sempre rappresentato un fattore essenziale dell'apprendimento di una lingua e della comunicazione in lingua è altrettanto vero che solo con il *Quadro* questa attività comunicativa ha assunto lo status che le è proprio, ponendosi come essenziale e centrale al processo di comunicazione stesso. È con la presa di coscienza dell'importanza dell'interazione che si è superata la visione precedente piuttosto riduttiva che prevedeva per l'apprendimento delle lingue solo la considerazione delle cosiddette quattro abilità (comprensione e produzione scritta, comprensione e produzione orale). Il ruolo centrale assunto dall'interazione ha portato ad una nuova considerazione del discorso, visto come attività di produzione e ricezione alternata di enunciati da parte di due o più interlocutori.
Ciò che gli interlocutori costruiscono non è solo un discorso linguisticamente coerente e sensato, ma è soprattutto un discorso culturalmente fondato, un discorso cioè che condivide in modo flessibile alcune coordinate culturali.

Competenza plurilingue e sensibilità interculturale

Date queste premesse non è difficile capire le ragioni della gravità di un errore di tipo culturale: laddove l'errore linguistico è in larga misura ininfluente in rapporto al flusso della comunicazione, l'errore culturale non solo è in grado di bloccare tale flusso nel contingente, ma può arrivare a rappresentare un blocco anche definitivo di comunicazioni future. E l'errore culturale – o interculturale – è tanto grave quanto frequente, proprio perché è difficile cogliere molte delle sfumature che caratterizzano la "cultura dell'altro".

Ciò che il *Quadro* sapientemente sottolinea è la relazione diretta tra competenza plurilingue e sensibilità interculturale. Nella filosofia che sta alla base del *Quadro* e che è da un lato orientata verso il futuro attraverso la valorizzazione di un processo di *life long learning*, di ampliamento e differenziazione delle competenze in una o più lingue straniere, dall'altro attenta al passato attraverso un sostanziale processo di recupero e valorizzazione delle esperienze linguistico-culturali presenti nel vissuto di ogni individuo c'è un germe di plurilinguismo destinato a sbocciare, un messaggio cifrato che spinge l'individuo verso una crescita linguistica non solo verticale, cioè non solo di approfondimento della competenza in una particolare lingua straniera, ma anche in orizzontale, cioè di curiosità e apertura se non di vero e proprio apprendimento di una ulteriore lingua e cultura straniera.

Il *Quadro* infine si muove continuamente integrando il livello macro, quello delle lingue, con il livello micro, quello della complessità della comunicazione a partire dalla propria lingua madre, nell'intento di sottolineare quanto ogni singola espressione sia ricca di "cultura", sia culturalmente connotata.

Vorrei lasciare ancora a Trim la parola perché le definizione di interculturalità che egli fornisce nella sua *Guida per tutti gli utilizzatori* apre a quella che è secondo me la dimensione più profonda del *Quadro*, quella delle ragioni fondamentali che portano all'acquisizione di competenze interculturali

«...interculturality [...] is not simply a matter of knowing how the learner's culture of origin and the target culture relate to each other, but being able to act appropriately in relation to both cultures. In cross-cultural situations, such as school links, visits and exchanges, visitors are seen as representatives of their culture of origin. They are in a position to interpret that culture to their hosts, and by the way they behave, enhance international understanding and sympathetic acceptance (or, of course, the opposite!). They can avoid or overcome inter-ethnic misunderstandings much more easily than those who are monolingual and monocultural. This is the meaning of the slogan Eisprachigkeit ist heilbar! (monolingualism is curable!). On a practical level, a learner who has acquired intercultural skills can help those who lack them to deal with situations of cross-cultural contact (p. 27.)»

Il termine chiave è il verbo **"aiutare"**: non solo quindi competenze linguistiche per comunicare ma competenze interculturali per favorire il contatto proprio e degli altri, per avvicinare le culture, insomma per costruire l'identità complessa del cittadino europeo.

Bibliografia

Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione, La Nuova Italia, Oxford University Press, 2002.

TRIM JOHN
"Guide pour tous les utilisateurs", dans: *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*, Editions du Conseil de l'Europe, sans date, pp. 3-52; ed. inglese "Guidance to all users", in *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Council of Europe Publishing, pp. 3-44.

DOYÉ PETER (1999)
The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School, Berlin, Cornelsen.