

SAIL 7

---

# Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di  
Carlos A. Melero Rodríguez



**Edizioni**  
Ca' Foscari



Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

**SAIL**

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento  
linguistico

Collana diretta da | A series edited by  
Paolo E. Balboni

7



**Edizioni**  
Ca' Foscari

# SAIL

## Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

### Direttore | General editor

Paolo E. Balboni (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

### Comitato scientifico | Advisory board

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carmel M. Coonan (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marie-Christine Jamet (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Graziano Serragiotto (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

### Comitato di redazione | Editorial staff

Fabio Caon (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Carlos Alberto Melero Rodríguez (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

### Revisori | Referees

Andrea Balbo (Università degli Studi di Torino, Italia) Antonella Benucci (Università per Stranieri di Siena, Italia) Marina Bettaglio (University of Victoria, Canada) Marilisa Birello (Universitat Autònoma de Barcelona, Espanya) Elisabetta Bonvino (Università degli Studi di Roma Tre, Italia) Enrico Borello (Università degli Studi di Firenze, Italia) Cristina Bosio (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Bona Cambiaghi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Danilo Capasso (Università di Banja Luka, Bosna i Hercegovina) Mario Cardona (Università degli Studi di Bari «Aldo Moro», Italia) Alejandro Castañeda Castro (Universidad de Granada, España) Veronique Castellotti (Université François-Rabelais, Tours, France) Cristina Cervini (Università di Bologna, Italia; Université Stendhal, Grenoble, France) Michele Daloiso (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Paola Desideri (Università degli Studi «G. D'Annunzio», Chieti Pescara, Italia) Bruna Di Sabato (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli, Italia) Pierangela Diadori (Università per Stranieri di Siena, Italia) Luciana Favaro (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Terry Lamb (The University of Sheffield, UK) Cristina Lavinio (Università degli Studi di Cagliari, Italia) René Lenarduzzi (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Geraldine Ludbrook (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Cecilia Luise (Università degli Studi di Firenze, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Carla Marellò (Università degli Studi di Torino, Italia) Marcella Maria Mariotti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Patrizia Mazzotta (Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia) Marcella Menegale (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Marco Mezzadri (Università degli Studi di Parma, Italia) Anthony Mollica (Brock University, St. Catharines, Ont., Canada) Radica Nikodinovska (Univerzitet Sv. Kiril i Metodij, Skopje, Makedonija) David Newbold (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Christian Ollivier (Université de La Réunion, Le Tampon, France) Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia Italia) Salvador Pippa (Università degli Studi Roma Tre, Italia) Gianfranco Porcelli (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, Italia) Anna Lia Proietto Basar (Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul, Türkiye) Mariangela Rapacciuolo (National Technical University of Athens, Greece) Federica Ricci Garotti (Università degli Studi di Trento, Italia) Tanya Roy (University of Delhi, India) Bonaventura Ruperti (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Matteo Santipolo (Università degli Studi di Padova, Italia) Enrico Serena (Università Ca' Foscari Venezia, Italia) Flora Sisti (Università degli Studi di Urbino «Carlo Bo», Italia) Simone Torsani (Università degli Studi di Genova, Italia) Massimo Vedovelli (Università per Stranieri di Siena, Italia) Nives Zudic (Univerza na Primorskem, Koper, Slovenija)

# **Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo**

a cura di  
Carlos A. Melero Rodríguez

Venezia  
Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing  
2016

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo  
Carlos A. Melero Rodríguez (a cura di)

© 2016 Carlos A. Melero Rodríguez per il testo

© 2016 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing per la presente edizione

Qualunque parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, memorizzata in un sistema di recupero dati o trasmessa in qualsiasi forma o con qualsiasi mezzo, elettronico o meccanico, senza autorizzazione, a condizione che se ne citi la fonte.

Any part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without permission provided that the source is fully credited.

Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia

Dorsoduro 1686

30123 Venezia

<http://edizionicafoscari.unive.it/>

[ecf@unive.it](mailto:ecf@unive.it)

1a edizione aprile 2016

ISBN 978-88-6969-072-3 [ebook]

ISBN 978-88-6969-073-0 [print]

Certificazione scientifica delle Opere pubblicate da Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: tutti i saggi pubblicati hanno ottenuto il parere favorevole da parte di valutatori esperti della materia, attraverso un processo di revisione anonima sotto la responsabilità del Comitato scientifico della collana. La valutazione è stata condotta in aderenza ai criteri scientifici ed editoriali di Edizioni Ca' Foscari.

Scientific certification of the works published by Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing: all essays published in this volume have received a favourable opinion by subject-matter experts, through an anonymous peer review process under the responsibility of the Scientific Committee of the series. The evaluations were conducted in adherence to the scientific and editorial criteria established by Edizioni Ca' Foscari.

# **Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo**

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

## **Sommario**

Carlos Alberto Melero Rodríguez

### **Introduzione**

Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo 7

## 1 COORDINATE EUROPEE E REALTÀ ITALIANA

Marco Mezzadri

**Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento** 11

Diana Saccardo

**La politica linguistica nella scuola italiana** 21

Graziano Serragiotto

**Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera** 31

Paolo Balboni

**Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa** 51

## 2 TRE PERCORSI ITALIANI

Marie Christine Jamet

**Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa**  
Focus sull'apporto dell'Italia 67

Luciana Favaro

**Verso l'insegnamento precoce** 87

Fabio Caon

**Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale**  
Un quadro di riferimento in ambito glottodidattico 95

### 3 ALCUNE SFIDE PER LA GLOTTODIDATTICA ITALIANA

- Michele Daloiso, Carlos Alberto Melero Rodríguez  
**Lingue straniere e Bisogni Educativi Speciali** 119
- Fabio Caon, Valeria Tonioli  
**La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD)  
in Italia e in Europa** 137
- Egidio Freddi  
**L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale**  
Aspetti psicolinguistici e glottodidattici 155
- Valeria Tonioli  
**Una figura da ri-definire**  
Il mediatore linguistico e culturale 165
- Matteo Santipolo  
**L'inglese nella scuola italiana**  
La questione negata della varietà-modello 177

# Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

## Introduzione

### Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

Carlos A. Melero Rodríguez  
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Il presente volume ha l'obiettivo delineare lo stato attuale della situazione dell'Italia in confronto all'Europa su alcuni punti cardine della politica linguistica. Per questo motivo il volume è suddiviso in tre macro sezioni:

- a. Parte prima: Coordinate europee e realtà italiana;
- b. Parte seconda: Tre percorsi italiani;
- c. Parte terza: Alcune sfide per la glottodidattica italiana.

La **prima parte** è aperta dal contributo di Marco Mezzadri *Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento*, che serve da inquadramento generale a tutto il volume e nel quale si delinea la politica linguistica europea degli ultimi decenni. Seguono tre contributi che fanno luce su tre argomenti cardine della politica linguistica:

- a. la realizzazione concreta delle indicazioni europee per le lingue nella scuola italiana, a cura di Diana Saccardo (*La politica linguistica nella scuola italiana*), contributo nel quale si estrapolano «i riferimenti normativi che regolano l'insegnamento delle lingue nella scuola italiana»;
- b. la formazione dei docenti di lingue straniere, a cura di Graziano Serragiotto (*Modelli di istruzione e formazione professionali dei docenti di lingua straniera*), dove si traccia il collegamento tra le indicazioni europee e la realizzazione concreta della formazione e professionalizzazione del corpo docente;
- c. il ruolo chiave che le associazioni di insegnanti di lingue hanno nella/per la politica europea e italiana, a cura di Paolo Balboni (*Il ruolo delle associazioni di insegnanti di lingue alla definizione delle linee di politica linguistica in Europa*).

La **seconda parte** si suddivide in tre percorsi di ricerca attualmente esplorati in Italia e che si è ritenuto importante inserire in un volume come questo: intercomprensione, insegnamento precoce e comunicazione interculturale.

---

#### SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-0

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

- a. L'intercomprensione viene affrontata da Marie-Christine Jamet nel capitolo intitolato *Approccio plurilingue dall'Europa per l'Europa. Focus sull'apporto dell'Italia*;
- b. *Verso l'insegnamento precoce* è a cura di Luciana Favaro (cap. 6);
- c. La comunicazione interculturale è affrontata da Fabio Caon (*Dalla cultura e civiltà straniera alla comunicazione interculturale: un quadro di riferimento in ambito glottodidattico*).

La **terza parte** è riservata ad alcune sfide che la glottodidattica italiana sta affrontando in questo secondo decennio del XXI secolo. Parliamo di cinque sfide:

- a. I Bisogni Educativi Speciali, argomento molto discusso nelle scuole italiane in questi ultimi cinque anni. Il capitolo è a cura di Michele Daloiso e di chi scrive (*Lingue straniere e bisogni educativi speciali*);
- b. L'insegnamento linguistico nella classi CAD (*La sfida delle classi ad abilità linguistiche differenziate (CAD) in Italia e in Europa*), a cura di Fabio Caon e Valeria Tonioli;
- c. l'insegnamento dell'Italiano L2 a bambini con adozione internazionale, a cura di Egidio Freddi (*L'acquisizione dell'italiano in Bambini con Adozione Internazionale. Aspetti psicolinguistici e glottodidattici*);
- d. la figura del mediatore linguistico e culturale, a cura di Valeria Tonioli (*Una figura da ri-definire: il mediatore linguistico e culturale*);
- e. per ultimo, ma non per questo meno importante, si affronta una sfida non esente da difficoltà, e cioè quale inglese insegnare nella scuola italiana, a cura di Matteo Santipolo (*L'inglese nella scuola italiana: la questione negata della varietà-modello*).

Il volume ha come titolo *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*, e mantenendo quest'immagine dinamica, si è tentato di offrire le coordinate di inquadramento generale, per poi indicare le strade dove l'Italia è all'avanguardia (come se di una gara ciclistica si trattasse) e le strade sulle quali si stanno affrontando sfide (a volte tutte italiane, a volte a livello europeo). Lasciamo dunque la parola (scritta) ai colleghi che, con i loro contributi, hanno reso possibile questo volume.

# **1 Coordinate europee e realtà italiana**



## Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

# Le politiche linguistiche europee: tra continuità e cambiamento

Marco Mezzadri  
(Università degli Studi di Parma, Italia)

**Abstract** This chapter aims to trace the main points of European language policies as they have evolved in the last few decades. More indepth reflection is made on the possible ongoing trends in development, which could greatly change the way of interpreting the role and, especially, the objective of EU language policies.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 Le linee delle politiche linguistiche europee per sommi capi. – 3 Che ne è del *Quadro comune europeo*?

**Keywords** European language policies. Common European Framework.

## 1 Introduzione

«Il mondo è cambiato»: è diventato una sorta di mantra. Ce lo sentiamo ripetere quotidianamente quando veniamo informati della stagnazione o della crescita troppo lenta dell'economia dell'Eurozona – sicuramente non per parlare di decrescita possibile e magari felice – contrapposta alla roboante ascesa di altre aree del mondo. Oppure quando ci viene raccontato della rinnovata intesa tra Russia e Cina nell'unico campo che sembra contare, quello dell'energia sotto forma di consumo di combustibili fossili. È dunque l'economia, o quel che ne resta in un mondo divorato dalla finanza, a dettare le regole del gioco.

Che ne è della cultura in questo contesto? Più nello specifico: che ne è dei presupposti delle politiche linguistiche europee che abbiamo da decenni imparato a conoscere? Del plurilinguismo o del multilinguismo? Dell'ideale «uniti nella diversità», motto dell'Unione europea? Dagli inizi degli anni 2000, quando è stato usato per la prima volta quel motto o è stato pubblicato a stampa il *Quadro comune europeo di riferimento per le*

*lingue (Quadro)*,<sup>1</sup> sembra passato un secolo. L'exkursus e le riflessioni che proponiamo in questo articolo cercheranno di far luce sui possibili scenari che si stanno delineando. L'oggetto del contendere, a nostro parere, è la sopravvivenza di politiche che promuovono il plurilinguismo e il pluriculturalismo<sup>2</sup> come motore dello sviluppo socio-economico dei cittadini e degli stati membri dell'Unione europea e non solo della tutela del patrimonio linguistico e culturale delle popolazioni che vi vivono. Queste politiche, in termini di applicazioni pratiche, sono molto costose. Saremo in grado di sostenerle in futuro? Oppure le scelte che abbiamo conosciuto e, almeno chi scrive, condiviso sono già oggetto di un cambiamento di rotta nel legislatore? In maniera lucida e provocatoriamente *tranchante*, così scrive Balboni (2014, p. 34):

sono profondamente convinto che una società e una persona plurilingue siano più ricche e aperte di una società e di una persona monolingue [...]; ma sono anche convinto che in un'Europa coinvolta nella globalizzazione mondiale e continentale, intrisa di mass media globalizzati, caratterizzata dall'internazionalizzazione formativa, dai *common contents* ad Erasmus, Comenius, Leonardo, ecc., le generazioni emergenti abbiano una percezione (se mai si sono curate di averla) totalmente diversa dalla mia sia sul plurilinguismo storico («cascami del passato»), sia su quello legato all'immigrazione («che si integrino, e in fretta»), sia sullo studio di più lingue europee a scuola: «basta l'inglese!».

## **2 Le linee delle politiche linguistiche europee per sommi capi**

Alla vigilia della tornata elettorale europea del maggio del 2014 che ha consegnato per la legislatura in corso una conformazione della rappresentanza parlamentare profondamente modificata dall'ingresso di forze di diversa ispirazione e di diverso sentire nei confronti del progetto di costruzione di una casa comune europea, il Consiglio europeo<sup>3</sup> ha prodot-

**1** Consiglio d'Europa 2001 [2002], *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Milano [per la traduzione italiana], La Nuova Italia-Oxford.

**2** Affezionati alla lezione del *Quadro*, vorremmo utilizzare in questo testo i termini 'plurilinguismo' e 'pluriculturalismo' o i relativi aggettivi al posto di 'multilinguismo' e 'multiculturalismo', tuttavia non c'è consenso diffuso nei documenti di politica linguistica sulla sottolineatura voluta dal *Quadro* e dunque, in vari casi, saremo costretti a riprendere gli altri due termini.

**3** Il Consiglio europeo è un'istituzione dell'Unione composto dai capi di stato e di governo degli Stati membri, dal presidente del Consiglio europeo e dal presidente della Commissione. È un organo non legislativo che detta gli orientamenti politici e gli obiettivi concreti da raggiungere alla Commissione, al Parlamento europeo e al Consiglio dell'UE. La necessità

to un documento *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*<sup>4</sup> in cui vengono riaffermati obiettivi di promozione del multilinguismo attraverso l'insegnamento precoce di due lingue in aggiunta alla lingua principale o alle lingue principali usate in contesto scolastico supportato dalla ricerca di approcci glottodidattici innovativi. Il documento invita gli Stati membri a sviluppare metodi appropriati per la misurazione delle competenze linguistiche raggiunte e richiama a un'attenzione particolare da prestare ai migranti, adulti e bambini<sup>5</sup> e sembra voler riaffermare una chiara continuità con i numerosi progetti sviluppati in seno a diverse istituzioni europee attraverso la ripresa di quelli che vengono definiti «strumenti per la trasparenza e iniziative per il supporto e la promozione dell'apprendimento linguistico». L'insegnamento precoce di due lingue straniere è un elemento fondante delle politiche linguistiche europee ribadito dal Consiglio europeo nel 2002 a Barcellona, occasione in cui viene lanciata l'istituzione di un indicatore delle competenze linguistiche. Già all'inizio del millennio l'enfasi viene posta sull'intreccio, più volte ripreso in seguito, tra multilinguismo e misurabilità delle competenze. È facile notare un parallelismo tra questo obiettivo e le proposte legate al sistema dei livelli di riferimento del *Quadro*. Nel 2008 la Commissione pubblica la comunicazione *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*<sup>6</sup> che afferma il carattere trasversale della politica linguistica europea in grado di influire su tutte le altre politiche comunitarie. La diversità linguistica deve essere trasformata in un valore aggiunto per favorire la solidarietà e la prosperità all'interno dell'Unione. Nello stesso anno il Consiglio dell'Unione europea, nella risoluzione dedicata a una strategia europea per il multilinguismo,<sup>7</sup> invita gli Stati membri a promuovere il multilinguismo per rafforzare la coesione sociale e il dialogo interculturale, nonché per migliorare la mobilità, l'integrazione e l'occupabilità degli individui. L'accento viene posto, inoltre, sull'apprendimento linguistico lungo tutto l'arco della vita come strumento per favorire la promozione sociale dell'individuo e per migliorare la competitività dei paesi europei. Questi obiettivi investono in modo diretto il mondo dell'educazione chiamato a

di richiamare l'attenzione del lettore su quest'istituzione deriva dal fatto che non è sempre immediato riuscire a orientarsi tra i diversi organismi istituzionali, peraltro denominati in maniera alquanto simile.

4 *Conclusions on Multilingualism and the Development of Language Competences*, disponibile all'indirizzo [http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/142692.pdf).

5 Degna di nota è l'indicazione delle linee possibili di finanziamento individuate in primis nel nuovo programma Erasmus+.

6 COM(2008) 566 final.

7 OJEC C 320, 16/12/2008.

innovarsi attraverso l'uso di strumenti per la trasparenza quali quelli citati in precedenza e attraverso metodologie quali il CLIL o quelle basate sull'intercomprensione tra lingue affini e approcci didattici mediati dalle tecnologie dell'informazione e della comunicazione.

L'anno successivo, il 2009, vede la pubblicazione delle Conclusioni del Consiglio dell'Unione europea in merito a un quadro strategico per la cooperazione nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020»),<sup>8</sup> che sposta fortemente il fulcro degli interventi legati alle politiche linguistiche comunitarie verso il valore socio-economico degli investimenti nell'insegnamento delle lingue con particolare riguardo all'ambito della formazione professionale. Vi risulta centrale il richiamo alla società della conoscenza promossa dalla Strategia di Lisbona con i relativi investimenti in capitale umano che si rendono necessari per garantire livelli elevati di crescita e di occupazione sostenibile. Nelle Conclusioni si afferma che la prosperità economica sostenibile e l'occupabilità devono essere perseguite «promuovendo nel contempo i valori democratici, la coesione sociale, la cittadinanza attiva e il dialogo interculturale».

Così si arriva nel 2010 al lancio della strategia decennale Europa 2020 e a un rafforzamento della tendenza a enfatizzare il ruolo economico dell'investimento in formazione linguistica, sia nella prospettiva della promozione socio-economica dell'individuo, sia nell'ottica della sostenibilità degli impegni necessari per la collettività. Come viene notato nel documento di lavoro *An Inventory of Community actions in the field of multilingualism*<sup>9</sup> (p. 4), «le politiche educative dell'UE sono sempre più trainate dalla strategia messa in atto con il programma Europa 2020. Le competenze professionali e il ritorno per l'economia sono fattori trainanti per l'educazione. I governi chiedono un ritorno per i loro investimenti nell'educazione, in particolare in un'epoca di rigore nella spesa pubblica» [nostra traduzione].

Questo legame con aspetti di sostenibilità finanziaria e di ritorno economico, oltreché socio-culturale, conduce alla riconsiderazione della necessità di stabilire dei parametri di riferimento nell'ambito delle competenze linguistiche. Su mandato del Consiglio dell'Unione europea, la Commissione propone un nuovo *benchmark* attraverso l'Indagine europea sulle competenze linguistiche<sup>10</sup> conclusasi nel 2012, che fotografa i livelli di competenza nelle due lingue europee maggiormente studiate in 14 paesi membri, relativamente a un campione rappresentativo di studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado. Nelle intenzioni del legislatore europeo l'Indagine dovrebbe fornire gli strumenti per orientare la riflessione e di conseguenza le scelte di politica linguistica dei singoli stati.

8 2009/C 119/02.

9 SEC(2011) 926 final.

10 <http://www.surveylang.org/it/About-SurveyLang/About-the-survey.html>.

La Commissione sembra anche in questo caso voler sposare una visione pragmatica del tema legato allo sviluppo delle competenze plurilingui, proponendo strumenti pratici di intervento. La tendenza continua e si rafforza con il documento della Commissione intitolato *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*,<sup>11</sup> pubblicato nel 2012. Nel titolo è già visibile l'impostazione dell'intero documento che propone una lettura fortemente orientata all'analisi dei bisogni del mercato. Le competenze linguistiche sono viste come un volano per il miglioramento della mobilità e dell'occupabilità e come necessità in risposta alle richieste del mercato del lavoro. Citando i dati dell'Eurobarometro sulle lingue e il documento Key Data on Teaching Languages at School in Europe pubblicato da EACEA/Eurydice, nel 2012<sup>12</sup> la Commissione sottolinea gli scarsi risultati dell'apprendimento linguistico in Europa, evidenziando notevoli differenze tra i diversi paesi membri, e ribadisce la necessità di promuovere l'apprendimento di più di una lingua straniera, di cui la prima è l'inglese. Ciò richiede agli Stati la promozione di politiche linguistiche in grado di stimolare più efficaci processi di insegnamento-apprendimento delle lingue. Vengono anche indicate le linee-guida su cui lavorare, riassumibili in: i. una maggior quantità di ore di insegnamento linguistico da effettuarsi tramite metodologie innovative (viene citato esclusivamente il CLIL), ii. le tecnologie; iii. la formazione iniziale e in servizio degli insegnanti di lingue. Per la Commissione l'obiettivo didattico deve focalizzarsi sul sostegno alla mobilità, alla occupabilità e alla crescita economica, puntando a un contatto più stretto del mondo della scuola, dell'università e della formazione in genere con le realtà produttive. Per quanto riguarda l'orientamento delle scelte educative, la richiesta va nella direzione di una forte enfasi su competenze comunicative pratiche, in grado di rispondere alle esigenze di internazionalizzazione del mondo del lavoro.

La prospettiva economica adottata dalla Commissione porta a misurare anche i risultati da raggiungere: viene auspicato il raggiungimento del livello B1 che entro il 2020 per almeno il 50% dei quindicenni, a fronte del 42% del 2012, e l'incremento dello studio di due lingue straniere da parte di alunni della scuola secondaria di primo grado, ponendo come obiettivo il 75% degli stessi rispetto all'attuale (?) 61%.

Un atteggiamento così fortemente influenzato da valutazioni di tipo economico e finanziario, a nostro parere, genera una frattura con altri ambiti e organismi preposti alla riflessione sulle politiche linguistiche in Europa. È il caso del Consiglio d'Europa e dei progetti che da decenni vengono promossi e condotti al suo interno.

11 SWD(2012) 372 final.

12 [http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key\\_data\\_series/143EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/key_data_series/143EN.pdf).

### 3 Che ne è del *Quadro comune europeo*?

Mentre le già citate Conclusioni sul multilinguismo del Consiglio dell'Unione europea propongono una visione del *Quadro*, e del *Portfolio* ad esso collegato, derubricandoli a «strumenti per la trasparenza», il gruppo di studiosi che hanno reso possibile la realizzazione del *Quadro*, dietro richiesta del Consiglio d'Europa, promuovono una riflessione pubblica<sup>13</sup> sull'attualità di questo documento ancor oggi fondamentale per lo sviluppo delle politiche linguistiche in Europa e oltre i confini dell'UE. In quel contesto Daniel Coste, nel riaffermare l'attualità e la vitalità del *Quadro*, sottolinea la tendenza a un cattivo uso dei popolarissimi livelli di competenza visti troppo spesso in chiave prescrittiva, quando, invece, gli autori del documento li avevano intesi come strumenti di riferimento e come modelli attraverso i quali creare descrittori in grado di conferire coerenza e trasparenza ai sistemi educativi e ai processi coinvolti nell'insegnamento, nell'apprendimento e nella valutazione degli apprendimenti linguistici. Fin dall'inizio della vita del *Quadro* (Mezzadri 2004), l'enorme successo, dei livelli di riferimento, che ha superato i confini dell'Unione, ha offuscato altri elementi di grande rilevanza, quali la prospettiva centrata sui meccanismi e le strategie dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico, l'enfasi sulla promozione del plurilinguismo e dell'educazione plurilingue e le proposte di un curriculum linguistico integrato. Coste rimarca la necessità dell'ampliamento della prospettiva originata dall'approccio comunicativo verso una dimensione maggiormente orientata all'azione dello studente visto come attore sociale. Favorire la dimensione sociale dello sviluppo di chi apprende una lingua straniera significa porre al centro dei processi lo sviluppo di una sempre maggior autonomia da parte dell'apprendente. Ciò comporta l'allontanamento da un'idea di plurilinguismo inteso come risultato di percorsi formali di studio in ambito scolastico di una lingua straniera, per passare a una nuova dimensione della competenza plurilingue finalizzata alla costruzione dell'identità in un'ottica di inclusione sociale. Lo strumento individuato per raggiungere tale scopo in contesto educativo risulta essere l'uso della lingua in materie non linguistiche. Quindi l'evoluzione metodologica che sembra affermarsi e che ha grandi ripercussioni sulle scelte di politica linguistica è orientata alla creazione di un curriculum linguistico integrato, in cui i collegamenti e le convergenze tra le diverse lingue studiate (L1, L2, LS) e tra le lingue e altre materie non linguistiche determinano la qualità dell'acquisizione delle competenze dell'apprendente.

In quest'ottica non si tratta più di impostare i processi di apprendimento-insegnamento delle lingue su sillabi votati alla valutazione, ma su altri guidati dai valori socio-culturali.

---

13 [https://lancelot.adobeconnect.com/\\_a875817169/p9hrfutz7w/?launcher=false&fsContent=true&pbMode=normal](https://lancelot.adobeconnect.com/_a875817169/p9hrfutz7w/?launcher=false&fsContent=true&pbMode=normal).

Alla lettura attualizzante proposta in seno al Consiglio d'Europa di quello che è a tutt'oggi lo strumento alla base delle politiche linguistiche si affianca la riflessione condotta dalla stessa istituzione comunitaria intitolata *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*<sup>14</sup> risalente al 2007. L'autore principale della *Guida*, Jean-Claude Beacco, si pone in sintonia con il gruppo di studiosi che hanno dato vita al *Quadro* e propone una visione del plurilinguismo e dell'educazione plurilingue come diga contro la tendenza, limitante per le potenzialità dell'individuo, all'omogeneizzazione linguistica portata avanti dal mercato. Così come il *Quadro* e le successive proposte ispirate ad esso in seno al Consiglio d'Europa, la *Guida* considera centrali gli obiettivi dell'inclusione sociale dell'individuo e dell'affermazione e dello sviluppo del valore della cittadinanza democratica.

Tendere verso questi obiettivi comporta inevitabilmente scelte, come quelle legate alla promozione dell'insegnamento di lingue minoritarie, che potrebbero risultare non attuali in momenti di profonda revisione della spesa pubblica, in particolare quando esse sembrano non reggere il confronto con l'imperante ideologia del mercato che tende a piegare anche processi di lunga durata come quelli educativi alle logiche di un'immediata spendibilità delle competenze acquisite in risposta alle esigenze dell'economia. È logico, chiedersi, tuttavia, se tali scelte non possano nascondere il rischio, oltre che dell'inevitabile impoverimento culturale insito nella perdita della diversità linguistica, di una più difficile dinamica d'inclusione sociale e di promozione dell'individuo quale cittadino democratico. Non è, infatti, sufficiente ridurre le necessità linguistiche ai livelli di competenze comunicative pratiche auspicati dal già citato documento *Rethinking Education* per poter rispondere ai complessi bisogni socio-culturali che la nostra realtà globalizzata impone. Crediamo che possa essere utile, se non necessario, ripartire dalla definizione fondante della definizione di competenza plurilingue e pluriculturale che viene data nel *Quadro* per cogliere come sia ancora lunga la strada da compiere e come certi abbrivi improvvisi – tali sono, nella nostra percezione, le tendenze insite in certe scelte della Commissione descritte sopra – non possano risultare se non in un momentaneo, forse solo apparente beneficio per i cittadini dell'Unione:

con competenza plurilingue e pluriculturale si intende la capacità che una persona, come soggetto sociale, ha di usare le lingue per comunicare e di prendere parte a interazioni interculturali, in quanto padroneggia, a livelli diversi, competenze in più lingue ed esperienze in più culture. Questa competenza non consiste nella sovrapposizione o nella giustapposizione di competenze distinte, ma è piuttosto una compe-

---

14 <http://www.coe.int/lang>.

tenza complessa o addirittura composita su cui il parlante può basarsi. (*Quadro*, p. 205)

In coerenza con quanto affermato, è con sollievo e speranza che accogliamo l'altro documento che nella prima metà del 2014, segna lo sviluppo della riflessione in merito alle politiche linguistiche a cui sono chiamati ora e nel prossimo futuro i paesi europei dell'Unione. Si tratta della Raccomandazione<sup>15</sup> del Consiglio d'Europa sull'importanza delle competenze nella/e lingua/e usata/e in ambito scolastico per fini di studio al fine di migliorare l'equità e la qualità nell'educazione e per promuovere il successo scolastico. In questo suo recentissimo contributo, il Consiglio d'Europa invita le autorità scolastiche degli Stati membri a considerare alcuni principi come motori e fonti d'ispirazione delle politiche linguistiche:

- il legame tra competenze linguistiche e pari opportunità che impone al legislatore e alle autorità scolastiche di creare le condizioni affinché gli individui possano avere la necessaria padronanza non solo della lingua della comunicazione ma anche di quella per lo studio;
- l'accesso allo sviluppo cognitivo e alle conoscenze, che potrebbe essere ostacolato o impedito da un'insufficiente padronanza della lingua per lo studio;
- la promozione di azioni atte a sostenere gruppi con difficoltà di apprendimento, come è il caso dei migranti e degli alunni socialmente svantaggiati che possono incontrare problemi derivanti da uno scarso comando della lingua per lo studio;
- il rispetto e il rafforzamento delle identità individuali e collettive degli apprendenti che comportano forme di tutela e promozione delle lingue minoritarie e migranti.

Questi principi conducono all'implementazione di politiche linguistiche centrate sulla scuola che spaziano, a titolo d'esempio, dalla promozione della formazione dei docenti di lingue e di materie non linguistiche alla sensibilizzazione degli estensori dei programmi delle diverse materie in modo da ricomprendere nella didattica disciplinare la dimensione linguistica e cognitiva della lingua dello studio.

Attraverso questo breve excursus ci pare di aver messo in evidenza l'attuale situazione caratterizzata da un contrasto tra istituzioni differenti, ma a volte dai nomi fin troppo simili. Da un lato troviamo il Consiglio d'Europa, istituzione che comprende quarantasette Paesi europei il cui scopo è la promozione della democrazia e la difesa dei diritti umani e dello stato di diritto in Europa, dall'altro i diversi organismi dell'Unione Europea che costituiscono i luoghi deputati all'esercizio delle funzioni legislative ed

---

15 CM/Rec (2014) 5.

esecutive. Sono dunque queste seconde componenti che possono maggiormente influenzare le politiche dei singoli Stati membri. L'auspicio è che la prospettiva inaugurata quasi mezzo secolo fa dal Consiglio d'Europa possa esercitare un'influenza sufficiente a far (ri)emergere dimensioni culturali che paiono essersi smarrite.

## Bibliografia

- Bagna, C. (2009). «Educazione e politiche linguistiche in Europa: dal Terzo Reich al documento Una sfida salutare». *SILTA*, 2.
- Balboni, P.E., (2004). «Transition to Babel: The Language Policy of the European Union». *Transition Studies Review*, 3.
- Balboni, P.E., (2014) «Una politica di qualità per il plurilinguismo in Europa: tra promozione, tutela o percorso per un declino senza sofferenza umana». In: *Il diritto al plurilinguismo*. Milano: Unicopli.
- Carli, A. (2004). «Plurilinguismo e lingue minoritarie nella politica linguistica europea». *Revue Française de Linguistique Appliquée*.
- Cavalli, M.; Coste, D. (2010). «L'éducation plurilingue et interculturelle entre langues de scolarisation et pluralité linguistique». *Cahiers de Linguistique, Revue de sociolinguistique et de sociologie de la langue française*, 35 (2).
- Coste, D. (2010). «Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle». *Cahiers de l'Acedle*, 7.
- Coste, D.; Cavalli, M.; Crisan, A.; Van de Ven P.H. (2007). *Un document européen de référence pour les langues de l'éducation?* Strasbourg: Consiglio d'Europa, Divisione delle Politiche linguistiche.
- Extra, G.; Yagmur, C. (a cura di) (2004). *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gazzola, M. (2006). «Managing Multilingualism in the European Union: Language Policy Evaluation for the European Parliament». *Language Policy*, 5.
- Korzen, I.; Lavinio, C. (a cura di) (2009). *Lingue, culture e testi istituzionali*. Firenze: Cesati.
- Mahilos, M.F. (a cura di) (2011). *L'école, avenir de l'Europe? L'Europe, avenir de l'école?* Rennes: AEDE-France.
- Mezzadri, M. (a cura di) (2006). *Integrazione linguistica in Europa*. Torino: UTET Università.
- Mezzadri, M. (2004). *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe*. Perugia: Guerra.
- Phillipson, R. (2003). *English-only Europe? Challenging Language Policy*. London: Routledge.



## Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo

a cura di Carlos A. Melero Rodríguez

### L'inglese nella scuola italiana

#### La questione negata della varietà-modello

Matteo Santipolo

(Università degli Studi di Padova, Italia)

**Abstract** In recent years the debate over the teaching of English in Italian schools has mainly focused on matters related to the most effective methodologies (i.e. the *how*) and on the best age learners should be to start studying it (i.e. the *whom*), thus reaching significant and innovative results. Much less investigated has instead been the matter of which English should be taught (the *what*), which, on the contrary, elsewhere around the world, once acquired and consolidated the former two aspects mentioned above, has considerably grown in importance, as a consequence of the role English now plays on the international scene. In this paper, after a short introduction to the concept of 'World English', we will try at first to draw a profile of the English language teacher in Italy today, and afterwards, we will put forward some hypotheses and suggestions on the criteria to be adopted to single out and present in the classroom as many variety-models as possible, also explaining the positive effects of this choice.

**Sommario** 1 Introduzione. – 2 L'insegnante di inglese in Italia oggi: tra lacune e competenze. – 3 Il policentrismo e la questione della varietà-modello. – 4 Conclusioni.

**Keywords** EFL in italian schools. World English. Teaching variety-models.

## 1 Introduzione



Figura 1. Segnale stradale negli USA



Figura 2. Segnale di una rotatoria a New Delhi (India)



Figura 3. Un mercatino di strada al Lido degli Estensi (FE)

### SAIL7

DOI 10.14277/6969-072-3/SAIL-7-12

ISBN [ebook] 978-88-6969-072-3 | ISBN [print] 978-88-6969-073-0 | © 2016

Queste tre immagini rappresentano, in maniera tanto semplice, quanto immediata, la complessità della variazione linguistica dell'inglese contemporaneo (cfr. Santipolo 2006). Esse, infatti, possono essere prese come esempio di quanto avviene alla lingua all'interno di ciascuno dei tre cerchi che costituiscono il ben noto modello di Kachru (1985) per spiegarne la diffusione a livello planetario.

La figura 1 si riferisce al cosiddetto *Inner Circle* di cui fanno parte tutti i paesi in cui l'inglese è lingua materna (Gran Bretagna, Irlanda, USA, Australia, Nuova Zelanda, gran parte del Canada, parte del Sudafrica, ecc.). Lo spelling 'thru' per 'through', comune nella segnaletica stradale sia degli Stati Uniti che del Canada, e che serve ad indicare o una strada senza uscita o, comunque, una strada, spesso privata, attraverso la quale non è permesso transitare, sebbene compreso senza alcun problema in Gran Bretagna (anche per merito del cinema), non è qui ammesso. La stessa preposizione col medesimo spelling viene utilizzata anche in espressioni del tipo «Monday thru Friday», mentre il British English (ed altre varietà da esso direttamente derivate, tipo il South African English) preferisce il 'to'.

La figura 2 si riferisce invece, nello schema di Kachru, all'*Outer Circle*, cioè ad un paese, in questo caso specifico l'India, in cui l'inglese non è la lingua materna, ma la seconda lingua (spesso co-ufficiale) di una parte consistente della popolazione. Rientrano in questo gruppo Ghana, Hong Kong, India, Malta, Nigeria, Pakistan, parte del Sudafrica, Singapore, ecc. Si tratta perlopiù di ex colonie dell'Impero Britannico. Nel cartello che indica la presenza di una rotatoria questa viene indicata col termine *rotary*, mentre nel resto del mondo anglofono si usa di norma *roundabout*.

La figura 3 si riferisce al cosiddetto *Expanding Circle*, vale a dire quello che comprende tutti i paesi in cui l'inglese viene studiato come lingua straniera, e che non hanno quindi un legame storico con la Gran Bretagna o altri paesi anglofoni. Nell'immagine il plurale della parola 'man' è stato 'regolarizzato' con l'aggiunta della -s. 'for mans': la (attuale) correttezza grammaticale è indubbiamente stata violata, ma l'efficacia pragmatica non è stata minimamente compromessa.

Nella prima formulazione di questo modello, negli anni Ottanta del secolo scorso, Kachru aveva attribuito ai membri di ciascuno dei tre cerchi un ruolo preciso rispetto all'evoluzione dell'inglese: i paesi dell'*Inner Circle* erano '*Rule makers*', quelli dell'*Outer Circle* '*Rule modifiers*', quelli dell'*Expanding Circle* '*Rule users*'.

Sebbene la definizione e il conteggio di chi possa essere considerato parlante di una lingua sia questione estremamente complessa e 'flessibile':

it becomes obvious that counting speakers is nearly impossible and that all data available is largely, if not exclusively, based on estimates. [...] If the numbers of speakers of English as a Native Language (ENL) is uncertain, then the estimates for speakers of English as a Second Lan-

guage (ESL) are even more so. [...] Estimating the number of speakers of English as a Foreign Language (EFL) cannot be anything more than a good guess. (Gnutzmann, Intemann 2005),

va tuttavia evidenziato che si stima che oggi il numero di parlanti *non native* abbia triplicato quello di chi parla l'inglese come lingua materna (più di un miliardo i primi rispetto ai circa quattrocento milioni madre lingua. Cfr. Graddol 1999) ed è quindi inevitabile che i non nativi non abbiano più solo il ruolo di *language users*, ma, con sempre maggiore frequenza, anche quello di *language rule modifiers* e addirittura di *language rule makers*. Questa nuova situazione, che di fatto non ha precedenti nella storia di nessuna altra lingua, ha di molto indebolito il 'culto' o il 'mito' del parlante nativo come 'nume tutelare', come custode della lingua e sta, tra l'altro, alla base della nascita del fenomeno dei cosiddetti *New Englishes*, ossia varietà 'ibride', generate perlopiù dal contatto tra l'inglese e altre lingue, specie appunto in contesti post-coloniali (cfr. McArthur 1998), ma non solo (Santipolo 2012). Nulla vieta, quindi, a livello teorico che, almeno nell'ambito dell'inglese usato come lingua franca, la forma 'mans' prossimamente affianchi o sostituisca 'men'.

Si consideri poi che, stante questa situazione, la maggioranza delle interazioni che avvengono in inglese non coinvolgono parlanti nativi (cfr. Figura 4), con conseguenze di assoluta rilevanza sulle caratteristiche della lingua che viene effettivamente prodotta e utilizzata.

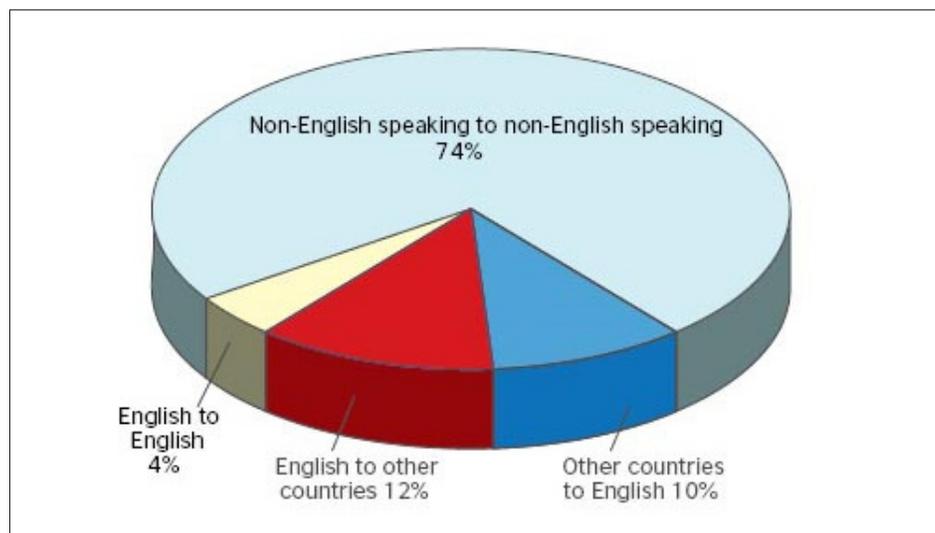


Figura 4. Percentuali di interazioni in inglese nel turismo tra parlanti nativi e non nativi (Graddol 2006, p. 29)

Non vi è dubbio, pertanto, che, con il progredire di tale frammentazione non solo linguistica, ma pure culturale, nei prossimi anni continueremo ad assistere alla nascita di un numero sempre crescente di nuove varietà e all'espandersi di un policentrismo linguistico-culturale (cfr. Santipolo 2011) di cui anche la scuola già dovrebbe, ma sempre più dovrà, auspicabilmente, tener conto se non vorrà trovarsi ad insegnare una lingua lontana da quella reale e per questo di fatto poco o per niente utilizzabile. Malgrado ciò, allo stato attuale, la scuola italiana pare non avere ancora preso piena coscienza della portata di questa rivoluzione in corso: così mentre dalla Turchia (cfr. Coskun (2010) alla Germania (Bieswanger 2008), passando per la Croazia (Drljanča Margić, Širola 2014), il *World English Debate* (cfr. Bex, Watts 1999) è un tema di attualità glottodidattica, in Italia solo di rado, e perlopiù grazie quasi esclusivamente alla sensibilità di qualche docente, esso pare avere scarsa, per non dire nessuna, rilevanza. A giustificare questo stato di cose viene spesso addotta da varie direzioni la risposta semplicistica e un po' sbrigativa riferita alle competenze degli studenti: «Ma se non sanno neppure l'inglese di base, come si può pensare di insegnare loro le sue varietà?» Provocatoriamente allora potremmo ribattere: «ma se non sanno neppure l'inglese di base, come si può insegnare loro la letteratura inglese, come avviene nei licei o le microlingue disciplinari, come avviene negli istituti tecnici e professionali?».

Ci pare, semmai che affinché la questione della variazione linguistica faccia un deciso e irreversibile ingresso in classe sia necessario che gli insegnanti di inglese siano adeguatamente sensibilizzati e formati in merito, tanto quelli attualmente in servizio, quanto le nuove generazioni che ancora frequentano i corsi universitari e saranno gli insegnanti di domani.

## **2 L'insegnante di inglese in Italia oggi: tra lacune e competenze**

Attualmente in Italia l'inglese viene insegnato obbligatoriamente dai 6 ai 16 anni, cui vanno aggiunti gli ultimi tre anni di scuola superiore e, in alcuni casi, anche qualche anno nella scuola dell'infanzia. Si tratta, ad ogni modo, di un periodo di studio molto lungo che non sembra tuttavia sufficiente a garantire agli allievi il raggiungimento di un livello accettabile di competenza, tanto da ingenerare non di rado in loro un senso di frustrazione (e derivante demotivazione) alla prima occasione in cui si confrontano con la lingua reale. È dunque evidente che il sistema, a dispetto del molto tempo speso, non conduce ai risultati auspicati ed auspicabili. Appare pertanto urgente individuare quali siano le criticità e le eventuali strategie per risolverle.

Sicuramente uno degli aspetti principali su cui riflettere è la figura dell'insegnante di inglese e la sua formazione. Prima di entrare nello specifico delle problematiche legate al modello di lingua che viene proposto

in classe, ci pare, quindi, opportuno soffermarci, seppure brevemente, su chi siano oggi gli insegnanti di inglese nella scuola italiana per comprendere di quali competenze siano effettivamente in possesso. Va comunque precisato che, come sempre accade nell'ambito delle scienze 'molle', non è possibile tracciare un profilo dettagliato della figura professionale in questione e che ci possono essere molti insegnanti che si discostano da quanto diremo, tanto in positivo quanto in negativo.

### Scuola dell'infanzia

Nella scuola (non obbligatoria) rivolta ai bambini dai 3 ai 5 anni (cioè una delle fasce di età ormai universalmente riconosciute tra le più proficue per l'apprendimento linguistico, cfr. Fabbro 1996, 2004 e Daloiso 2012) l'insegnamento dell'inglese è stato spesso lasciato allo spirito di iniziativa e alla capacità umana e progettuale del singolo, inteso come persona o istituto. Pur non essendo mancati nel corso soprattutto degli ultimi 10/15 anni alcuni validissimi progetti su base perlopiù regionale, provinciale o addirittura comunale (per una disamina dei più importanti si veda Daloiso 2009, pp. 17-36), ciò che è mancato finora è stato un piano nazionale organico per l'inserimento dell'inglese nella scuola dell'infanzia e per la formazione degli insegnanti di inglese in età prescolare con una conseguente normativa in materia. Qualcosa ha cominciato a muoversi in questo senso con il decreto-legge 12 settembre 2013, n. 104, poi convertito in legge l'8 novembre 2013, con cui l'allora ministra dell'istruzione Maria Chiara Carrozza suggeriva la promozione del plurilinguismo attraverso l'acquisizione dei primi elementi della lingua inglese fin dalla scuola dell'infanzia. Ciononostante ben poco in concreto è stato realizzato da allora. Gli insegnanti 'di ruolo' nelle scuola dell'infanzia anche per quanto riguarda la lingua inglese sono perlopiù laureati in Scienze della formazione primaria (Indirizzo Infanzia), le cui competenze, come vedremo meglio in relazione alla scuola primaria, hanno fino ad oggi avuto una competenza in inglese pari al livello B1 (e quasi esclusivamente in relazione alle abilità scritte) del *Quadro Comune Europeo di Riferimento*, mentre con il nuovo corso di studi (entrato in vigore dall'anno accademico 2011/2012, per cui, trattandosi di un corso a ciclo unico quinquennale, non vi sono al momento ancora laureati), il livello sarà il B2.

### Scuola primaria

Nell'ambito dei 10 anni di scuola dell'obbligo attualmente previsti in Italia, si tratta probabilmente dell'anello più debole per quanto riguarda le competenze degli insegnanti di inglese e di conseguenza anche per il livello

di preparazione degli allievi. Ciò è ancor più grave in quanto questo ciclo d'istruzione coincide pressoché con la parte conclusiva del periodo più proficuo per l'acquisizione linguistica e con l'inizio del secondo. Dopo alcuni progetti e sperimentazioni molto positive avvenute soprattutto a partire dagli anni Settanta del secolo scorso ed in particolare in alcune regioni (*in primis* Lombardia e Veneto), nel 1985 l'inglese entra ufficialmente nei programmi scolastici per la scuola elementare (Balboni 2012). Da principio gli insegnanti erano perlopiù *specialisti*, ossia laureati in lingue, per diventare poi *specializzati*, ossia insegnanti in servizio cui veniva chiesto (e più tardi imposto) di seguire corsi di formazione linguistica. Questi dapprima avevano una discreta (seppure comunque insufficiente) consistenza (tra le 150 e le 200 ore), ma in seguito sono stati ridotti a tal punto da assumere più una valenza 'di facciata' che di sostanza (50 ore di cui 30 in presenza e 20 online, onnicomprensive di lingua, cultura, glottodidattica...). Va da sé che persone che mai prima avevano studiato l'inglese con una pseudo-formazione di questo tipo entravano in classe con un livello a mala pena vicino all'A1 (cfr. Luise 2012) e di conseguenza riducevano (e spesso ancora riducono) l'insegnamento dell'inglese al fornire di un po' di lessico (i colori, gli animali, i parenti, ecc.) e qualche struttura morfosintattica, proposte perlopiù con approcci deduttivi (ma si veda Balboni, Daloiso 2011 per una riflessione più vasta, seppure limitata a un solo contesto regionale). Nel corso degli ultimi anni la situazione è migliorata solo parzialmente con la progressiva entrata in classe dei laureati in Scienze della formazione primaria, ma anche in questo caso siamo ancora lontani dall'aver insegnanti di lingua realmente formati sia per quanto riguarda la competenza comunicativa, sia quella glottodidattica. Infatti, il vecchio corso di laurea, cui si accennava anche in relazione alla Scuola dell'infanzia, prevedeva che gli studenti conseguissero in uscita un livello B1 e seguissero inoltre un corso di 30 ore di didattica della lingua inglese. Il nuovo corso di laurea, invece, prevede che gli studenti debbano possedere già in entrata il livello B1, mentre debbano uscire con un B2. È però di fatto stata eliminata ufficialmente<sup>1</sup> dal piano di studi una formazione in ambito glottodidattico. Di recente (settembre 2014) è stato firmato un accordo tra il MIUR e l'Associazione Italiana dei Centri Linguistici Universitari (AICLU) allo scopo di verificare le competenze linguistiche degli insegnanti che nella scuola primaria dovranno essere impegnati nell'insegnamento della lingua inglese. Inoltre il Governo Renzi nel documento programmatico *La buona scuola* (<https://labuonascuola.gov.it/>) afferma:

---

<sup>1</sup> In alcune Università, ad esempio quella di Padova, si è cercato di ovviare a questa grave lacuna, con la riduzione delle ore di lezione di lingua inglese negli ultimi due anni di corso a vantaggio della loro sostituzione con ore di didattica della lingua inglese che, per quanto limitate, potranno perlomeno dare agli studenti alcune competenze glottodidattiche di base.

Per creare una nuova generazione di italiani che conoscono bene le lingue, a partire dall'inglese, dobbiamo fare in modo che l'apprendimento sia precoce, attivando percorsi **fin dalla scuola dell'infanzia**, come già accade in alcuni territori. Ed è fondamentale che una parte di ciò che i bambini imparano sia veicolato direttamente in lingua straniera, potenziandone l'apprendimento nella scuola primaria. Esiste una metodologia sperimentata con successo, si chiama CLIL (Content and Language Integrated Learning). L'uso del CLIL, già obbligatorio per il quinto anno dei licei e degli istituti tecnici dal prossimo anno scolastico (norme transitorie, a.s. 2014-2015), va esteso significativamente anche nella scuola primaria e nella scuola secondaria di primo grado. Questo può essere reso possibile attraverso un **rafforzamento deciso del Piano di Formazione** con un'attenzione specifica alla preparazione dei docenti per l'insegnamento delle loro discipline in lingua straniera. In più, con l'aiuto di assistenti madrelingua, o con una specializzazione vera attraverso la formazione, possiamo aiutare i docenti a migliorare la qualità delle loro competenze linguistiche, anche negli istituti tecnici e professionali. **L'obiettivo generale deve essere quello di rafforzare una volta per tutte l'insegnamento delle lingue straniere - orizzontalmente tra i diversi indirizzi di studio e verticalmente nei diversi cicli** per permettere ai nostri ragazzi di ottenere risultati solidi nel tempo: il percorso di studi dovrà portare ad almeno un apprendimento di livello B2 per la lingua straniera principale. (pp. 94-95)

Come si evince da questo breve passaggio le intenzioni sono sicuramente lodevoli, ma, a nostro avviso, oltre ad essere per ora appunto solo intenzioni, anche lacunose, in quanto si demanda ad una sola metodologia (per quanto indiscutibilmente e comprovatamente valida), il successo nell'acquisizione linguistica con particolare riferimento all'inglese, senza alcun riferimento alla sua complessità variazionale sia interna che esterna al mondo dei parlanti nativi. In sostanza, il CLIL viene presentato come la panacea dei mali linguistici che affliggono il nostro sistema scolastico dall'infanzia alla maturità.

### Scuola secondaria di I e II grado

Gli insegnanti di inglese oggi in servizio nella scuola superiore di I e II grado sono laureati in lingue e letterature straniere (o laurea equivalente) quadriennale, oppure, se più giovani, sono in possesso di laurea specialistica/magistrale sempre di ambito linguistico. Si tratta quindi, senza dubbio, di docenti che hanno ricevuto una preparazione linguistica di buon livello, anche se non necessariamente durante il percorso di studi hanno seguito corsi di sociolinguistica, e ancor più di rado relativa al mondo anglofono.

Con il Decreto Ministeriale n. 249 del 10 settembre 2010 è stato stabilito un nuovo percorso per la formazione iniziale del personale docente, il cosiddetto *Tirocinio Formativo Attivo* o TFA<sup>2</sup> (<http://www.istruzione.it/urp/abilitazione.shtml>), un corso universitario (1500 ore, 60 CFU) *post lauream* (magistrale), cui si accede attraverso il superamento di una selezione nazionale e locale strutturato in 4 gruppi di attività:

- a. insegnamenti di scienze dell'educazione;
- b. un tirocinio svolto presso le istituzioni scolastiche pari a 475 ore (19 CFU);
- c. insegnamenti di didattiche disciplinari;
- d. laboratori pedagogico-didattici.

Sono inoltre stati istituiti i *Percorsi Abilitanti Speciali* (PAS) rivolti ai docenti della scuola con contratto a tempo determinato che hanno prestato servizio per almeno tre anni nelle istituzioni scolastiche statali e paritarie: pur essendo concettualmente simili al TFA, i PAS non prevedono un test di accesso né, ovviamente, un tirocinio in classe e dovrebbero esaurirsi in tempi brevi.

In un futuro prossimo (ma, in realtà, come accade spesso in Italia, la questione è in discussione ormai da qualche anno) i TFA dovrebbero essere trasformati in veri e propri corsi di laurea magistrale di durata biennale abilitanti all'insegnamento.

Da questo seppur sintetico quadro che abbiamo tracciato delle diverse figure che insegnano inglese nella scuola italiana emerge chiaramente che solo coloro che operano nella scuola secondaria, almeno sul piano teorico, sono in possesso delle competenze linguistiche realmente necessarie (auspicabilmente dal livello C1 in su). Controllando però nei siti delle università italiane si osserva che non sono poi molto frequenti i corsi di laurea in cui sono previsti esami aventi come focus quello della variazione linguistica nel mondo anglofono, né tanto meno quelli che affrontano la questione con prospettive glottodidattiche. Ciò sebbene la questione di quali varietà i parlanti non nativi dovrebbero apprendere e il grado di accettabilità della variazione linguistica nella didattica dell'inglese siano ormai argomento di discussione assai diffusa (cfr. Seidlhofer 2011). La situazione italiana non è comunque l'unica a presentare criticità. Ad esempio, seppure in Germania sia stato fatto qualche passo avanti nella giusta direzione, anche in questo paese non si è ancora raggiunto l'obiettivo di una piena integrazione nel curriculum della variazione, come illustra Bieswanger (2008), in relazione a quanto accade in Baviera sia nelle *Realschule* (più o meno l'equivalente dei nostri istituti tecnici) sia nel *Gymnasium* (simile ai nostri licei classico e scientifico):

---

2 Per quanto riguarda la scuola superiore di primo grado il TFA si riferisce all'area A345 'Lingua straniera inglese', mentre per la Scuola secondaria di II grado l'area è la A 346 'Lingua e civiltà straniera (inglese)'.

with regard to the Realschule, there are some steps in the right direction as far as varieties of English are concerned in the curriculum for the Gymnasium, but the variety-related demands are rather vague throughout the curriculum and varieties play a considerably smaller role than they do in the case of the Realschule. The curriculum contains specific instructions concerning varieties only for years eight and ten, with vocabulary differences only being included in year eight and only for British English and American English. The curriculum and textbooks for the Gymnasium, which are brand-new and will thus most likely last well into the second decade of the 21st century, are somewhat anachronistic by almost exclusively focusing on British English and American English. In both the curriculum as well as the textbooks there is generally very little room devoted to varieties, again not reflecting the status of the English language today.

Poco oltre nello stesso articolo l'autore sottolinea altresì come:

varieties unfortunately do not receive enough attention in university programs for prospective teachers and thus teachers are frequently not adequately prepared for addressing or coping with variety-related issues in the classroom. Lack of appropriate training and the resulting linguistic insecurity of teachers with respect to varieties may at least to a certain extent be responsible for the way in which many teachers treat varieties other than Standard British English, namely as 'deviations' from what they consider 'correct English'. There is also a certain amount of hesitation among teachers to include varieties of English in ELT as this implies acceptance of a more complex pattern of language use, which makes straightforward right vs. wrong answers in the grading of exams rather problematic. Last but not least, varieties are frequently not considered important by teachers, as they usually do not play a major role in important exams.

Il problema del rapporto tra gli insegnati di inglese e la variabilità della lingua, lungi dall'essere questione meramente accademica, ha invece una forte valenza pragmatica e culturale: infatti, stante la globalizzazione e la frammentazione del mondo anglofono, nativo e non nativo, non pare assolutamente pensabile parlare di una didattica che abbia come obiettivo la competenza comunicativa in questa lingua che non tenga conto della sua complessità sociolinguistica. Del resto:

If the teachability of Shakespeare's plays has never been questioned even though the language employed is pretty useless for modern communication, then there is no doubt that short texts from Scots, AmBIE [American Black English] and IndE etc. can be taught, too. (Görlach 1999)

Del resto, come abbiamo già affermato più sopra, le difficoltà del testo letterario così come di quello microlinguistico non sono certamente inferiori a quelle che presenta lo studio della variazione linguistica e i benefici derivanti sono quantomeno uguali, se non superiori in termini di spendibilità comunicativa e capacità di comprensione culturale. Non si tratta quindi di un ideale utopistico, ma di un obiettivo che dovrebbe finalmente assumere l'importanza che gli spetta. E quanto più l'avvicinamento alla variazione linguistica avverrà in età precoce tanto maggiori saranno le possibilità di successo. Inevitabilmente, specie per quest'ultimo aspetto, dovrebbe essere ripensata integralmente la figura dell'insegnante di lingua nella scuola dell'infanzia e in quella primaria, aprendo e vincolando l'insegnamento dell'inglese ai soli laureati in lingue (o percorsi affini) che abbiano obbligatoriamente ricevuto un'adeguata preparazione glottodidattica e sociolinguistica (che abbiano cioè studiato le varietà dell'inglese).

### 3 Il policentrismo e la questione della varietà-modello

Altrove (Santipolo 2012), abbiamo proposto una rappresentazione della diffusione dell'inglese a livello planetario nei prossimi anni (cfr. Fig. 5): l'inglese sarà caratterizzato da una forte diglossia tra due *continua*, quello nativo e quello non nativo, che convergeranno verso una varietà che è stata alternativamente denominata *World English*, *Global English* (o *Globish*), *English as an International Language* e *English as a lingua franca*, perlopiù spogliata delle caratteristiche locali, tanto *native* quanto *non native*, sia dal punto di vista strettamente linguistico sia da quello culturale. A dispetto dell'opinione di ancora molti parlanti nativi, ciò che si evince da tale rappresentazione è che il *Global English* (contrapposto ai diversi *Local Englishes* caratterizzati, tra l'altro, anche da una forte valenza identitaria) è in realtà una *no body's language*, che diventa pertanto una *everybody's language* su cui chiunque la usi ha diritto di intervenire e il cui unico limite è l'intelligibilità. Si tratta però di una sorta di '*esperanto intra-inglese*' privo di connotazioni identitarie e culturali proprie di qualsiasi genere e con esclusivi intenti pragmatici.

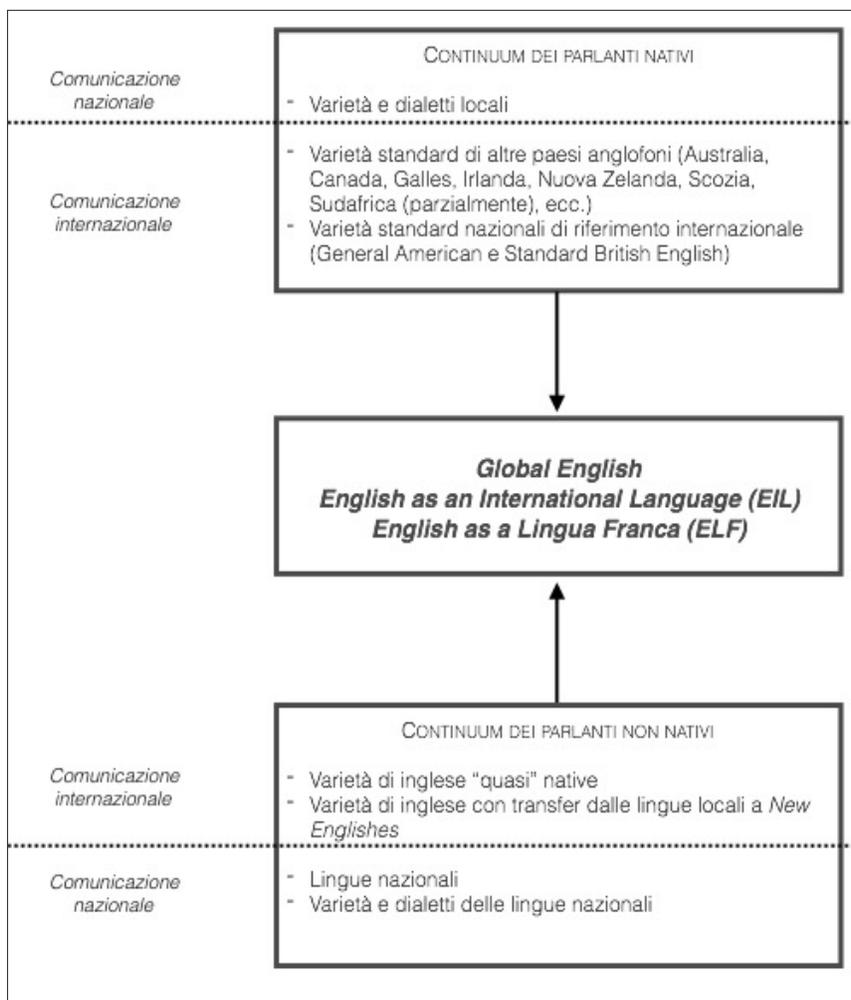


Figura 5. Diglossia dei continua nativo e non nativo (Santipolo 2012)

Da questo quadro emerge ancora più quanto inadeguato e inopportuno, oltre che insufficiente e paradossale, sia un insegnamento concentrato esclusivamente su di un'unica varietà-modello.

Se per quanto riguarda la grammatica la variabilità, pur presente, è marginale ai fini dell'intelligibilità (cfr. Trudgill, Hannah 2002, p. 18; Jenkins 2003, p. 74), non altrettanto si può dire per quanto riguarda la pronuncia (Wells 1982) e il lessico (Gramley 2001; Hendrickson 2001). Quest'ultimo, poi va visto in correlazione alla dimensione culturale che inevitabilmente ha ricadute di tipo pragmatico e sociale. Appare dunque evidente che la

questione delle varietà-modello da proporre a scuola vada affrontata in un sistema reticolare complesso (sul modello delle mappe concettuali) che metta i diversi elementi di variazione in correlazione gli uni con gli altri, a prescindere che ci si stia muovendo nel continuum dei parlanti nativi o in quello dei parlanti non nativi. Ragionando per macro-categorie didattiche potremmo semplificare individuando tre tipologie di inglese:

- a. English;
- b. English as a Lingua Franca (ELF);
- c. English as an International Language (EIL).

Per tutte e tre le macro-categorie andranno quindi sviluppate fin da subito competenze variazionali relative a:

- a. pronuncia: sarà importante puntare *in primis* sulle abilità ricettive esponendo gli apprendenti fin da subito e a prescindere dall'età a quanti i più modelli di accenti possibili, sia nativi sia non nativi. Per quanto riguarda le abilità produttive è consigliabile fare un'importante distinzione a seconda dell'età degli apprendenti:
  - coi bambini sarà di fondamentale importanza fornire modelli nativi onde evitare l'acquisizione di fonemi in modo errato, ma anche in questo caso non deve mancare l'esposizione a più modelli (un po' come avviene coi bilingui che acquisiscono senza problemi due lingue allargando il loro repertorio fonetico produttivo per coprirle entrambe, ma nel caso delle varietà a livello intralinguistico);
  - con adolescenti ed adulti (cioè coloro che hanno ormai superato la prima e parte della seconda fase di maggiore facilità all'acquisizione di una lingua) è necessario essere consapevoli del fatto che il modello rappresentato dal parlante nativo (a prescindere dalla sua varietà) è per molti utopistico, per cui bisognerà puntare su ciò che può essere realisticamente raggiunto, in una sorta di progressione interlinguistica verso la lingua *target* rappresentata dal modello nativo, ma con fasi intermedie di avvicinamento. In questa logica si colloca, in qualche modo, anche la proposta di Seidlhofer (2011) dell'insegnamento dell'inglese come lingua franca (cfr. anche Jenkins 2000). Coerentemente con il modello di sviluppo dell'inglese proposto nella figura 5, un accento straniero dovrebbe quindi essere interpretato semplicemente come una sorta di 'varietà regionale', purché intelligibile (ma altrettanto si potrebbe dire anche di alcuni accenti nativi molto estremi e di difficile comprensione pure per nativi con altri accenti).

Va da sé che quanto maggiore sarà l'età degli apprendenti tanto maggiore potrà essere la riflessione metalinguistica sui diversi accenti. Ottime risorse per recuperare accenti sono le banche dati di *IDEA (International Dialects of English Archive)* <http://www.dialectsarchive.com/>,

il s (<http://accent.gmu.edu/>), ma soprattutto lo stupendo e smisurato archivio di *BBC Voices* (<http://www.bbc.co.uk/voices/>) cui è collegato anche quello della *British Library* (<http://sounds.bl.uk/accent-and-dialects>). Molto utili possono essere anche le trasmissioni via web della BBC (per cui esiste anche una App scaricabile sullo *smartphone*) e il sito <http://www.world-english.org/listening.htm> dove sono elencati siti di radio di tutto il mondo.

- b. Lessico: anche per quanto riguarda quest'aspetto gli apprendenti dovrebbero essere esposti a testi che rappresentino più varietà possibili, ma in questo caso senza distinzioni di età. Lo sviluppo di abilità ricettive rispetto alla variabilità del lessico potrà avere ripercussioni produttive in termini di possibilità di attuare *code switching* convergenti in rapporto a diversi contesti e interlocutori di diversa provenienza. Un'interessante risorsa online per il lessico è *Urban Dictionary* (<http://www.urbandictionary.com/>)
- c. Cultura e pragmatica: vanno superati gli stereotipi tipici dei corsi di inglese che spesso in Italia sono ancora molto *Britain-centred*, allargando i riferimenti a tutto il mondo anglofono (cfr. Santipolo 2011). Non si tratta di escludere riferimenti culturali tipicamente britannici (ad esempio: gli autobus a due piani, le cabine telefoniche rosse, i tipici bobby, ecc.), ma di offrire anche spunti relativi non solo agli altri paesi dove l'inglese è lingua materna e, ma di fare vera e propria educazione interculturale quando l'inglese venga proposto come lingua franca o internazionale.

## 4 Conclusioni

Se da un lato molte sono le strade che si potrebbero percorrere per sviluppare competenze relative alla variabilità della lingua inglese con lo scopo di garantire una migliore competenza comunicativa degli apprendenti, non vi è dubbio che il primo passo da compiere sia la sensibilizzazione rispetto alla tematica. Essa infatti in Italia è attualmente ancora piuttosto marginale, in quanto non pare esserne ancora stata compresa a fondo la valenza e l'importanza.

Tutti i soggetti coinvolti (insegnanti; autori di libri di testo; estensori dei curricoli; glottodidatti; linguisti applicati e dei corpora; sociolinguisti) dovrebbero quindi farsi carico di una parte di questo processo, sicuramente lungo ed impegnativo, ma che in un'epoca di globalizzazione, fisica e virtuale, ogni giorno di più appare ormai irrinunciabile.

## Bibliografia

- Balboni, P.E. (2012). «L'insegnamento delle lingue straniere nella scuola elementare: un profilo storico». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 39-51.
- Balboni, P.E.; Daloiso, M. (2011). *La lingua inglese nelle scuole primarie del Veneto*. Perugia: Guerra.
- Bex, T.; Watts, R.J. (eds.) (1999). *Standard English: The Widening Debate*. London: Routledge.
- Bieswanger, M. (2008). «Varieties of English in Current English Language Teaching». *Stellenbosch Papers in Linguistics*, 38, pp. 27-47.
- Coskun, A. (2010). «Whose English Should We Teach? Reflections from Turkey». *ESP World*, 9, 1 (27).
- Daloiso, M. (2009). *La lingua straniera nella scuola dell'infanzia: Fondamenti di glottodidattica*. Torino: UTET Università.
- Daloiso, M. (2012). «Neuroscienze e didattica dell'inglese a bambini». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 65-81.
- Drljanča Margić, B.; Širola, D. (2014). «'Jamaican and Irish for Fun, British to Show Off': Attitudes of Croatian University Students of TEFL to English Language Varieties». *English Today*, 119, 30 (3), September, pp. 48-53.
- Fabbro, F. (1996). *Il cervello bilingue: Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro, F. (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Gnutzmann, C.; Intemann, F. (2005). «Introduction: The Globalization of English: Language, Politics, and the English Language Classroom». In: Gnutzmann, C.; Intemann, F. (eds.), *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, pp. 9-24.
- Görlach, M. (1999). «Varieties of English and language teaching». In: Gnutzmann, C. (ed.), *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Stauffenberg, pp. 3-21.
- Graddol, D. (1999). «The Decline of the Native Speaker». In: Graddol, D.; Meinhof, U.H. (eds.), *English in a Changing World: The AILA Review*, 13, pp. 57-68.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council.
- Gramley, S. (2001). *The Vocabulary of World English*. London: Arnold.
- Hendrickson, R. (2001). *World English: From Aloha to Zed*. New York: John Wiley & Sons.
- Jenkins, J. (2000). *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.

- Jenkins, J. (2003). *World Englishes: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
- Kachru, B.B. (1985). «Standards, Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle». In: Quirk, R.; Widdowson, H.G. (eds.), *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11-36.
- Luise, M.C. (2012). «Insegnamento delle lingue straniere nella scuola primaria: i riferimenti normativi». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 53-63.
- McArthur, T. (1998). *The English Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santipolo, M. (2006). *Le varietà dell'inglese contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Santipolo, M. (2011). «Il policentrismo e la variabilità culturali nella didattica dell'inglese contemporaneo». In: Di Sabato, B.; Mazzotta, P. (a cura di), *Linguistica e didattica delle lingue e dell'inglese contemporaneo: Studi in onore di Gianfranco Porcelli*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 251-276.
- Santipolo, M. (2012). «Introduzione: Educare alla lingua inglese oggi». In: Santipolo, M. (a cura di), *Educare i bambini alla lingua inglese: Teoria e pratica dell'insegnamento dell'inglese nella scuola primaria e dell'infanzia*. Lecce; Brescia: Pensa MultiMedia, pp. 13-38.
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a Lingua Franca*. Oxford: Oxford University Press.
- Trudgill, P.; Hannah, J. (2002). *International English: A Guide to the Varieties of Standard English*. 4th ed. London: Arnold.
- Wells, J.C. (1982). *Accents of English*, voll. 1-3. Cambridge: Cambridge University Press.

Il volume fotografa lo stato attuale della politica linguistica italiana in relazione con quella europea, concentrandosi su alcuni argomenti di particolare interesse. È diviso in tre parti: la prima parte offre le coordinate generali sulla politica linguistica, la seconda parte si concentra su alcuni 'percorsi' che si stanno avviando in Italia e, per ultimo, nella terza parte, si affrontano alcune delle sfide che sta affrontando la glottodidattica italiana in questo secondo decennio del XXI secolo.



Università  
Ca'Foscari  
Venezia

