

DALLE *TESI GISCEL* AI DOCUMENTI DI POLITICA PLURI(?) LINGUISTICA EUROPEA: STESSE SFIDE IN CONTESTI DIVERSI

Monica Barni¹

1. OBIETTIVO

Obiettivo di questo contributo è riflettere sul concetto di *plurilinguismo* così come viene usato e inteso a partire dalla sua definizione nel *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Council of Europe, 2001, d'ora in poi QCER) e sulle sue implicazioni per l'educazione linguistica. Sulla scia del QCER, tale concetto, che si contrappone a quello più tradizionale di *multilinguismo*, risulta essere molto presente oggi nel campo dell'educazione linguistica, con il frequente riferimento all'educazione plurilingue².

Dopo aver mostrato che tale concetto era già presente dalla seconda metà degli anni '70, nella sua dimensione teorica, negli scritti di De Mauro (1975; 1977), e, nella sua dimensione applicativa, nelle *Dieci Tesi GISCEL per l'educazione linguistica democratica* (d'ora in poi *Dieci Tesi*), analizziamo se e come viene utilizzato in alcuni recenti documenti europei, successivi al QCER, documenti sia di tipo politico sia tecnico redatti dalla Commissione Europea e dal Consiglio d'Europa.

La concreta applicazione pratica dell'educazione plurilingue appare, a nostro avviso, fortemente condizionata dall'oscillazione dell'uso e del significato dei termini *multilinguismo* e *plurilinguismo* nei documenti di politica linguistica europea. Ci sembra che tuttora l'espressione abbia più una funzione 'slogan' che quella di essere legata a una prospettiva capace di una sistematica applicazione operativa.

2. IL PLURILINGUISMO NELLE *DIECI TESI* E NEL *QCER*

Già altrove (Vedovelli 2001; Vedovelli, Casini, 2016; Barni, Vedovelli, 2022; Barni, in stampa) sono stati evidenziati i punti di contatto fra le *Dieci Tesi* e l'impianto della politica linguistica europea e i suoi documenti applicativi, a partire da quello di 'educazione linguistica' (Vedovelli, 2001).

Il concetto di 'plurilinguismo' costituisce il perno dell'impianto di educazione linguistica democratica nelle *Dieci Tesi*. De Mauro ne fornisce una definizione nello stesso anno di pubblicazione delle *Dieci Tesi* nel volume *Scuola e Linguaggio* (De Mauro 1975), facendo emergere da un lato la consapevolezza della sua complessità e, allo stesso tempo, le sue grandi potenzialità applicative.

¹ Università per Stranieri di Siena.

² Si veda ad esempio:

<https://www.coe.int/en/web/language-policy/plurilingual-education>;

<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/plurilingualism-in-the-classroom>, ma anche nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* del 2012 (https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf) e nelle *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* del 2018

(<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>).

De Mauro (1975: 124) intende il plurilinguismo «come compresenza di linguaggi, cioè di diversi tipi di semiosi, e di idiomi diversi, sia di diverse norme di realizzazione di un medesimo idioma». In questo senso il linguaggio verbale, che si concretizza nelle lingue storico-naturali, è di certo il più potente, ma solo uno dei linguaggi che abbiamo a disposizione nel nostro spazio linguistico e simbolico ai fini della costruzione del senso (v. anche De Mauro, 1980; 1982; 2006). L'autore si sofferma quindi sulla descrizione delle diverse tipologie di varietà, che abbiamo a disposizione per capire e farci capire: dalla varietà di linguaggio, «la prima, più profonda forma di creatività» (De Mauro, 1975: 131) che permette di passare da un linguaggio ad un altro; alla varietà di lingua, in quanto il linguaggio verbale si concretizza in moltissimi sistemi linguistici diversi, anche all'interno della medesima tradizione linguistica (p. 133); alla varietà di frasi (p. 134), di vocabolario (p. 134), di stili (p. 135); e infine, alla varietà di esecuzione, che ci permette di realizzare una frase in mille modi diversi, attraverso diversi canali di comunicazione e applicazioni (pp. 135-136).

La consapevolezza delle varietà lo spinge ad attribuire all'educazione plurilingue una «folla di compiti» (p. 136) che devono portare a insegnare «come si può dire una cosa» nell'«infinito universo di modi distinti di comunicare» in cui «noi siamo proiettati nel momento in cui abbiamo da risolvere il problema di dire una cosa» (p. 136). Pertanto, l'educazione plurilingue implica «uno sviluppo armonico di tutte le capacità semiologiche, gestuali, figurative, calcolistiche astratte che si riassumono e si sussumono nella verbalità» (p. 133).

Le *Dieci Tesi* accolgono questa visione teorica di lingua, o meglio di lingue e linguaggi, assumendo sia la dimensione aperta, vaga e insieme regolata, formale della lingua, sia la consapevolezza della pluralità stratificata della realtà simbolica, e ne propongono un modello di gestione in contesto formativo. Non intendiamo qui ripercorrere le fasi della riflessione che ha portato De Mauro a questa consapevolezza: di certo la traduzione e il commento del *Corso di Linguistica Generale* di Ferdinand De Saussure (De Mauro, 1967) sono stati fondamentali, così come lo è stata la disamina delle vicende storico-sociali soggiacenti alla pluralità della realtà linguistica del nostro Paese da lui descritta nella *Storia Linguistica dell'Italia Unita* (De Mauro, 1963).

L'analisi degli usi linguistici a livello collettivo e individuale lo ha portato poi ad argomentare la crisi del monolitismo linguistico sia nella dimensione territoriale, sia in quella dell'uso anche da una prospettiva teorica (De Mauro, 2006). È significativo ricordare che la crisi del monolitismo linguistico produce conseguenze in campo educativo, portando al centro del progetto educativo il plurilinguismo, e quindi il compito di far passare gli alunni dal nucleo di conoscenze linguistiche con cui entrano nelle scuole verso la conoscenza della lingua del paese e delle altre lingue. Questo obiettivo si ritrova nelle *Dieci Tesi* al punto VIII: «La scoperta della diversità dei retroterra linguistici individuali tra gli allievi dello stesso gruppo è il punto di partenza di ripetute e sempre più approfondite esperienze ed esplorazioni della varietà spaziale e temporale, geografica, sociale, storica, che caratterizza il patrimonio linguistico dei componenti di una stessa società: imparare a capire e apprezzare tale varietà è il primo passo per imparare a viverci in mezzo senza esserne succubi e senza calpestarla».

A quasi trent'anni dalle *Dieci Tesi*, il QCER fonda la base teorica del suo approccio all'apprendimento e all'insegnamento e alla valutazione delle lingue, nella parte iniziale del documento, sul concetto di plurilinguismo, considerandolo, come:

- 1) la condizione naturale di ogni essere umano;
- 2) la 'normale' condizione per la costruzione (e co-costruzione) del significato, attraverso l'utilizzo di una pluralità di forme di semiosi per risolvere compiti, anche linguistici.

De Mauro (1975: 136) si riferiva al «risolvere il problema di dire una cosa», ma ci sembra che la sostanza sia la stessa.

Come nelle *Dieci Tesi*, nel QCER (2001: 4-5) il concetto di plurilinguismo si basa sull'assunto che man mano l'esperienza linguistica di un individuo si espande dalla/e lingua/e di casa a quella/e presente/i nel contesto sociale e poi alle lingue altre (apprese a scuola o all'università, o per esperienza diretta), non sia possibile delineare questa condizione in uno schema 'a compartimenti mentali rigidamente separati' dove ciascuna lingua ha una propria collocazione e un proprio spazio di azione. Le varie conoscenze e esperienze linguistiche contribuiscono a costruire una competenza comunicativa, in cui lingue e linguaggi si intersecano e interagiscono, e a queste diverse risorse linguistiche (e più in generale semiotiche) un utente/apprendente può fare ricorso in modo dinamico per realizzare uno scambio comunicativo dotato di senso con un particolare interlocutore in un particolare contesto (v. Tesi I, III).

Il QCER contrappone questa visione di plurilinguismo a quella di multilinguismo. Quest'ultimo concetto è definito con una doppia accezione. La prima si riferisce al livello sociale e indica la coesistenza di più lingue in determinato territorio. La seconda si riferisce al livello individuale ed è quella che a noi interessa perché ha un impatto sui processi educativi. Con la seconda accezione di multilinguismo infatti si indica la conoscenza di più lingue da parte di un individuo, ma le varie lingue presenti nei repertori individuali sono considerate come competenze distinte, separate da confini non permeabili. Potremmo definire il multilinguismo, così come lo intende il QCER, come una visione monolitica della diversità: tante lingue, ma ciascuna all'interno dei suoi confini.

La visione di plurilinguismo presente nel QCER assume una centralità ancora più forte nel suo *Volume Complementare*, pubblicato nel 2020 nella traduzione italiana (Consiglio d'Europa, 2020) (d'ora in poi VC-QCER), in cui ampio spazio è dato alla trattazione dell'abilità di mediazione e dei suoi descrittori, intesa come l'abilità che permette «a dynamic, never-ending process to make meaning using different linguistic and semiotic resources» (Piccardo, 2018: 9) e che quindi rende possibile la gestione della pluralità linguistica. Non è casuale che nello stesso volume complementare un capitolo sia dedicato alla descrizione e alla modellizzazione in livelli della competenza nella lingua dei segni, proprio a significare l'attenzione a codici che utilizzano la multimodalità per la costruzione del senso.

Enrica Piccardo (2019: 185), fra gli autori del VC-QCER, sottolinea diffusamente la differenza fra l'approccio al plurilinguismo inteso come «a process of dynamic, creative languaging across the boundaries of language varieties» e quello al multilinguismo. La stessa Piccardo, riconoscendo che l'espressione *plurilinguismo* e i suoi derivati non sono presenti nella tradizione scientifica ed educativa di matrice anglosassone, attribuisce alla tradizione nelle lingue romanze il debito di provenienza del termine e cita al proposito proprio l'uso che ne fa De Mauro (1977), nel suo contributo negli Atti del convegno SLI di Bressanone del 1974. Ha una rilevanza simbolica, che proprio a Bressanone a quasi cinquant'anni di distanza si riprenda il filo del discorso.

3. FRA PLURILINGUISMO E MULTILINGUISMO NELL'EDUCAZIONE

La netta distinzione operata dal QCER fra plurilinguismo e multilinguismo sul piano teorico produce delle conseguenze nella loro dimensione applicativa nel campo dell'educazione.

Nella visione del QCER, una educazione mirata al multilinguismo avrebbe come presupposto la considerazione delle diverse lingue come entità separate, monolitiche. Mi

sembra che questo approccio si avvicini alla “pedagogia tradizionale” alla quale le *Dieci Tesi* si oppongono, una pedagogia che ignora la realtà linguistica di partenza degli alunni, cioè il loro spazio linguistico plurimo, e le loro altre competenze simboliche ed espressive e che opera «settorialmente, nell'ora detta «di Italiano», non considerando la trasversalità e pervasività della lingua/delle lingue (Tesi VII).

Costruire un percorso educativo mirato al plurilinguismo implica invece altro: «il compito dell'educazione linguistica è profondamento cambiato. Non è più visto semplicemente come acquisire la ‘padronanza’ in una due o anche più lingue, ognuna isolata dall'altra, avendo come riferimento il modello del ‘parlante nativo ideale’. Al contrario, l'obiettivo è sviluppare un repertorio linguistico nel quale abbiano posto tutte le abilità linguistiche» (QCER: 5). Il plurilinguismo infatti «shifts attention from the influential construct of the perfect ‘native speaker’ and focuses on the language user who uses all semiotic means available to him/her for the creation of meaning» (Dendrinos, 2018: 22). Obiettivo dell'educazione linguistica è quindi lo sviluppo di una competenza linguistico-comunicativa plurale, intesa come la capacità di muoversi in uno spazio linguistico dinamico e implementabile nel corso della vita che comprende le varie risorse linguistiche e semiotiche a disposizione di utenti/apprendenti. Questi devono essere messi in grado di utilizzare queste risorse in modo diversificato per costruire e co-costruire il senso a seconda dei contesti e degli interlocutori e dei fini che hanno l'obiettivo di raggiungere.

Questo cambio di prospettiva comporta un vero e proprio «paradigm shift in language education» (*ibidem*), una nuova “educazione linguistica democratica” (Tesi VIII), che sempre Dendrinos (2018: 9) indica come la sfida più grande che l'Europa dovrà fronteggiare nel campo dell'educazione.

Questo sulla carta. Ci sembra però che ancora ci sia molta strada da percorrere per dare applicazione a quanto dichiarato nei documenti. Riteniamo che nonostante vari studi come quelli Beacco e Byram (2007), Beacco *et al.* (2011), Candelier *et al.* (2012) specificamente dedicati all'educazione linguistica plurale, e nonostante i progetti e le risorse messe a disposizione dal Consiglio d'Europa³ e dall'ECML⁴, il Centro europeo per le lingue moderne, braccio operativo del Consiglio, per promuovere l'educazione plurilingue e interculturale, questa parte della proposta del QCER ancora non sia passata nel contesto educativo. Se, ad esempio, ci riferiamo al contesto italiano, possiamo affermare che, pur essendo presente il riferimento all'educazione plurilingue e interculturale in documenti nazionali (v. ad es. in Italia a partire dalle *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo dell'istruzione* predisposte dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 2007, a quelle del 2012 del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012) e successivamente in quelle attualmente in uso nella scuola, *Indicazioni Nazionali e nuovi scenari* del 2018) il concetto di plurilinguismo non è preso in considerazione sia nella pratica didattica, se non in progetti singoli e non strutturali, sia nei materiali didattici più adottati nel sistema scolastico italiano (Masillo *et al.* in stampa). L'Italia non rappresenta un'eccezione rispetto ad altri Paesi europei, nei quali il riferimento all'educazione plurilingue, se non in alcuni casi, stenta a entrare (v. Gallina *et al.*, in stampa).

Già nel 2001 (Barni *et al.*) avevamo rilevato come l'assenza dei descrittori dell'abilità di mediazione, condizione di possibilità per l'educazione plurilingue, rendesse privo di applicazione operativa quanto enunciato sul piano teorico nel primo capitolo del QCER, dedicato all'esplicitazione dell'approccio adottato. Riteniamo che proprio la mancanza di indicazioni sulla resa applicativa di quanto esplicitato teoricamente stia alla base della

³ Cfr. <https://www.coe.int/en/web/platform-plurilingual-intercultural-language-education/home>.

⁴ Cfr. <https://www.ecml.at/Thematicareas/PlurilingualEducation/tabid/1631/Default.aspx>.

considerazione e dell'utilizzo diffuso del QCER e dei suoi descrittori come standard per ogni lingua e abbia attirato verso questo documento numerose critiche (McNamara, Shohamy, 2008; Barni, 2015; Dendrinou, Gotsulia, 2015; Deygers, Van Gorp, Demeester, 2018; Deygers *et al.*, 2018).

Al fine di sostenere questa ipotesi, nei prossimi paragrafi proponiamo un'analisi di dispositivi, sia di natura politica, sia tecnica, prodotti dall'Unione Europea e dal Consiglio d'Europa dopo la pubblicazione del QCER, che riguardano l'educazione linguistica. Anticipiamo che dai vari documenti emerge un utilizzo da parte dei due organismi europei sia privilegiato di uno dei due termini, multilinguismo e plurilinguismo, sia non consistente, tanto che vengono persino utilizzati come se fossero sinonimi. L'analisi che proponiamo non ha solo un obiettivo terminologico. Riteniamo invece che le diverse scelte lessicali siano dovute a scelte politiche in tema di educazione linguistica, e che, a causa della loro ambiguità, contribuiscano a creare confusione e non aiutino a sviluppare l'analisi delle potenzialità di un approccio plurilingue all'educazione linguistica e alla sua adozione pratica.

4. MULTILINGUISMO E PLURILINGUISMO NEI DOCUMENTI EUROPEI IN TEMA DI EDUCAZIONE LINGUISTICA

Analizziamo di seguito otto documenti del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea pubblicati dal 2016 al 2022, che hanno come oggetto l'educazione linguistica, con l'obiettivo di verificare come in questi testi, che sono stati redatti ben dopo la pubblicazione del QCER, e alcuni anche dopo il VC-QCER, siano trattati i due termini e se l'uso di uno o dell'altro sia legato alle diverse prospettive teoriche e applicative di cui abbiamo discusso nei paragrafi precedenti.

Iniziamo dallo studio commissionato dalla Commissione Europea nel 2016 sul tema *Language teaching and learning in multilingual classrooms* (documento n. 1). Già dalla introduzione è evidente la prospettiva: il volume si concentra sulle classi in cui sono presenti alunni immigrati e l'obiettivo dichiarato è di far loro raggiungere «linguistic and meta-linguistic skills from learning the language of instruction and assessment in addition to their mother tongue» (p. 9). Pur riconoscendo l'importanza del mantenimento della L1, il focus è spostato sulla lingua della scolarizzazione.

Nel testo il termine *multilinguismo* e i suoi derivati compaiono 51 volte, mentre *plurilinguismo* e derivati 19 volte. Questi ultimi sono usati sempre in riferimento ad altri studi che invece li considerano come peculiari (come ad. es. Candelier *et al.*, 2012). Si tratta pertanto di citazioni da altri testi piuttosto che di concetti oggetto di analisi e di conseguenti indicazioni operative. In alcuni casi, la lettura del testo rende evidente che vengono usati come sinonimi di *multilingualism* e derivati (v. ad es. p. 61). Manca il riferimento all'idea di competenza linguistico-comunicativa in cui le varie lingue e linguaggi possono interagire.

In un successivo studio della Commissione europea *Rethinking language education and linguistic diversity in schools: thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities* del 2018 (documento n. 2), il termine *multilinguismo* compare 6 volte, *plurilinguismo* 1 volta. In questo volume però si accenna alla prospettiva plurilingue⁵ e si invita a

⁵ V. ad es. p. 8: «As regards the competence in languages the issue should not be 'how many languages' one should learn, but which language competences best correspond to each learner's needs, circumstances and interests. An expanding language repertoire may spread from the original nucleus of the language(s) spoken at home and the immediate social environment to the language of schooling and the more academic languages, with the required levels of competence not necessarily being the same in every context. This

ripensare alcuni concetti chiave dell'insegnamento, che si avvicinano a temi presenti nelle *Dieci Tesi*: la *literacy*, considerata come un *continuum* fra una molteplicità di lingue; il *language mixing*, non più visto come un qualcosa da sanzionare, ma come normale condizione della costruzione del senso; la lingua di origine e il suo ruolo accanto alle altre lingue e linguaggi. Conseguentemente la competenza del parlante nativo non è più considerata come obiettivo finale dell'apprendimento (p. 9).

In un documento politico, la risoluzione del Parlamento Europeo dell'11 settembre 2018 (documento n. 4) in tema di *uguaglianza linguistica nell'era digitale*, il termine *multilinguismo* ha 13 occorrenze, mentre *plurilinguismo* 1. In questo testo la differenza fra i due termini è risolta indicando con il primo una condizione a livello sociale e con il secondo a livello individuale (v. Considerazioni lettera k. «gestire il multilinguismo europeo e promuovere il plurilinguismo delle persone»).

In un altro documento politico, la *Raccomandazione* del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019 (documento n. 5), dedicata a “*a comprehensive approach to the teaching and learning of languages*”, sono 30 le occorrenze di *multilinguismo* e 2 di *plurilinguismo*. Nonostante il più diffuso riferimento al multilinguismo, la raccomandazione riprende alcuni temi presenti nel QCER e legati invece a un approccio plurilingue, come la trasversalità della lingua e delle lingue nei processi di apprendimento (di ogni disciplina); la valorizzazione e l'incoraggiamento all'uso di repertori linguistici multipli, anche quelli derivanti da apprendimento informale; il ruolo dell'abilità di mediazione; l'utilizzo del portfolio linguistico, documento in cui la descrizione di tutte le esperienze di lingua trova spazio.

In un successivo documento tecnico della Commissione Europea del 2020 (documento n. 6), *Education begins with languages*, a fronte della forte presenza di *multilinguismo* (52 occorrenze), il riferimento al *plurilinguismo* è presente una sola volta, ed è riferito alla competenza individuale di alunni immigrati/stranieri presenti nella classe. Fra le raccomandazioni presenti in questo documento segnaliamo l'invito a dismettere politiche educative monolingui a favore di quelle multilingui⁶, ma la prospettiva è ancora quella che abbiamo definito come monolinguisma nella diversità, che considera le competenze raggiunte nelle varie lingue come entità giustapposte e non interagenti.

Anche nella *Risoluzione* del Parlamento europeo dell'11 novembre 2021 (documento n. 7) dedicata allo *Spazio europeo dell'istruzione*, si dichiara di accogliere l'obiettivo del plurilinguismo formulato dal Consiglio d'Europa, ma contestualmente si ribadisce «l'importanza dello studio delle lingue straniere e dell'inglese» e si indica come obiettivo che «tutti gli studenti abbiano una conoscenza sufficiente di almeno due altre lingue ufficiali dell'UE entro il termine del ciclo di istruzione secondaria di primo grado». Si invita quindi la Commissione a elaborare strumenti per consentire agli Stati membri di attuare la raccomandazione del Consiglio su un approccio globale all'insegnamento e all'apprendimento delle lingue e a monitorare di conseguenza i progressi. Da una parte si vuol riconoscere l'importanza delle elaborazioni del Consiglio d'Europa sul plurilinguismo, che viene esplicitamente citato, ma non viene pertinentizzata la portata teorica e applicativa della visione che nei documenti e nelle raccomandazioni prodotte da quest'ultimo è invece articolata. Nella *Raccomandazione* del Consiglio Europeo del 22 maggio 2018 (documento n. 3) relativa alle competenze chiave per l'apprendimento

requires a re-valuation of partial competence in multiple languages (or 'plurilingualism') as a potential asset, forming part of the individual learners' social, cultural and linguistic capital».

⁶ V. ad es. pp. 29 ss.: “Discard ‘monolingual’ policies in favour of multilingual school policies, which support the development of the language of schooling, foreign languages and home languages. Functional literacy transcends linguistic boundaries and is a basic foundational skill for learning. This is why literacy policies should target all pupils, not only pupils with a migrant background, as the cognitive and psycho-social benefits of language learning extend to all learners”.

permanente (2018/C 189/01), che indica nel multilinguismo una delle competenze chiave: «di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita fruttuosa in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e la cittadinanza attiva» (Quadro di riferimento europeo allegato, punto 2), la questione dell'utilizzo di "multilinguismo" e "plurilinguismo" viene liquidata nella nota 1 al testo che qui riportiamo: «Mentre il Consiglio d'Europa utilizza il termine "plurilinguismo" per fare riferimento alle molteplici competenze linguistiche delle persone, i documenti ufficiali dell'Unione europea utilizzano il termine "multilinguismo" per descrivere sia le competenze individuali che le situazioni sociali. Ciò è dovuto, in parte, alla difficoltà di distinguere tra "plurilingue" e "multilingue" nelle lingue diverse dall'inglese e dal francese». La questione viene così risolta come una semplice scelta terminologica e traduttologica, quest'ultima peraltro difficilmente sostenibile.

L'analisi dei documenti prodotti dal Consiglio d'Europa, mostra altri risultati anche nei testi di natura politica. Nella *Raccomandazione* n. 1/2022 (Documento n. 8) del Comitato dei Ministri indirizzata agli Stati membri, sull'importanza dell'educazione plurilingue e interculturale per una cultura democratica, a fronte di 41 occorrenze di *plurilinguismo*, se ne trova solo una di *multilinguismo*, che è utilizzato per riferirsi alla presenza di lingue diverse a livello collettivo e sociale (p. 5).

Si definisce invece "l'educazione plurilingue e interculturale" come un concetto olistico, che produce impatto sulla politica e sulla pratica educativa. L'obiettivo dell'azione educativa è consolidare lo sviluppo di un repertorio linguistico integrato in cui le lingue interagiscono (Cfr. QCER e *Dieci Tesi*).

Nell'appendice a questa raccomandazione, che contiene le *Linee guida per sviluppare e promuovere l'educazione plurilingue interculturale per la cultura democratica*, viene ribadita l'importanza di tale approccio per l'inclusione e l'integrazione sociali, ma anche per lo sviluppo personale e professionale, per l'equità, l'esercizio dei diritti umani e la partecipazione. Vengono quindi suggerite misure per sostenerlo nella costruzione di politiche e nella loro applicazione e nell'educazione iniziale e in servizio dei docenti. Tutte le misure indicate sono riconducibili alle indicazioni già presenti nelle *Dieci Tesi*: dal riconoscimento del ruolo centrale del plurilinguismo nell'educazione, in tutte le discipline, alla sfida da lanciare per modificare «attitudes, beliefs and preconceptions about language, language learning, plurilingualism, culture and intercultural learning», al sostegno all'apprendimento autonomo e alla costruzione del pensiero critico, alla necessità di una formazione dei docenti adeguata a tali sfide.

Segnaliamo che il documento appena analizzato è stato firmato all'unanimità da tutti i delegati dei Ministri competenti dei vari Paesi membri del Consiglio d'Europa, compreso il delegato del Ministero degli Affari Esteri, che ha la competenza di questa materia. Sappiamo che i documenti europei non sono cogenti per gli Stati membri, ma hanno valore di raccomandazioni. Sarà comunque interessante verificare se e come sarà mantenuto l'impegno della sua implementazione, così come lo sarà la verifica del suo accoglimento da parte dell'Unione Europea a cui è stata trasmesso.

5. CONCLUSIONI

L'analisi dei documenti del Consiglio d'Europa e dell'Unione Europea, a nostro avviso, fa emergere che non c'è ancora quella chiarezza rispetto all'uso dei termini *multilinguismo* e *plurilinguismo* che è necessaria per rendere operativo quest'ultimo nel campo dell'educazione linguistica.

Mentre nei documenti del Consiglio di Europa è ormai consolidato l'uso di *plurilinguismo* (QCER, VC-QCER, documento n. 7), in quelli dell'Unione Europea prevale ancora l'uso di *multilinguismo* (documenti n. 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8).

Riteniamo, come abbiamo già anticipato, che questo ancoraggio all'uso di *multilinguismo* nei documenti dell'Unione Europea non sia solo una questione di preferenza terminologica. Sarebbe troppo semplicistico attribuire alle due istituzioni una predilezione per un termine o per l'altro. Quello che sta dietro alle scelte è l'impianto teorico e applicativo, che è ben chiaro al Consiglio d'Europa, ma che non è stato assunto dall'Unione Europea. Il fatto stesso che nei documenti prodotti da quest'ultima il multilinguismo sia considerata come condizione riferibile al livello sociale (documento n. 4), mentre plurilinguismo come condizione riferibile al livello individuale (documenti n. 1, 2, 6, 7) rivela che siamo di fronte ad un uso di plurilinguismo diverso da quello promosso dal Consiglio d'Europa. Sempre nei testi dell'Unione Europea ci si riferisce prevalentemente a un'educazione multilingue, intendendo con questa espressione l'apprendimento di almeno tre lingue straniere, fra le quali c'è spazio per la lingua di origine degli studenti di origine immigrata, ma non l'approccio all'educazione plurilingue che invece costituisce il fondamento delle proposte del Consiglio d'Europa. In alcuni documenti (n. 2, 5, 7) dell'Unione Europea sono presenti accenni all'educazione plurilingue e ad alcuni corollari come il non riferirsi al parlante nativo ideale come obiettivo finale dell'apprendimento e a incoraggiare e a valorizzare l'uso di repertori linguistici multipli. L'impressione che si ricava dall'analisi di questi testi è che l'ottica sia ancora statica e monodimensionale, e non si guardi alla «dinamica interna a ogni sistema e a ogni sistema di sistemi» (Vedovelli, 2023: 36), alla quale invece si riferisce l'educazione plurilingue, sia nelle *Dieci Tesi GISCEL* sia nel QCER e nel VC_QCER e nella recente raccomandazione del Consiglio d'Europa (documento n. 8).

Riteniamo infine che l'idea di multilinguismo e, conseguentemente, delle politiche educative multilingui, che domina i documenti dell'Unione Europea, che, non dimentichiamo, è l'organismo che sostiene i progetti di educazione linguistica, costituisca un ostacolo all'implementazione della prospettiva plurilingue nell'educazione, quel «paradigm shift in language education» (Dendrinos, 2018: 9), quella «rivoluzione copernicana» nell'insegnamento delle lingue, che «pone al centro delle sue attenzioni gli apprendenti e lo sviluppo del loro repertorio plurilingue e non la singola particolare lingua che essi devono acquisire» (Beacco *et al.*, 2011: 23).

In conclusione, nei testi che dovrebbero dare un indirizzo all'educazione linguistica in Europa incontriamo ancora un utilizzo differenziato e talvolta ambiguo di multi- e plurilinguismo. Riteniamo che il primo passo da compiere sia la piena consapevolezza della diverso significato dei due termini. Ad essi sottende una visione profondamente diversa sul piano epistemologico di riferimento. Dal momento che le scelte sulla dimensione teorica influenzano necessariamente le ricadute nell'ambito dell'educazione linguistica, i presupposti e le finalità dell'educazione multilingue non coincidono con quelli dell'educazione plurilingue. A nostro avviso, questa è una questione cruciale da dirimere da parte dell'Unione Europea.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Barni M. (2015), “In the Name of the CEFR: Individuals and Standards”, in Spolsky B., Inbar O., Tannenbaum M. (eds.), *Challenges for Language Education and Policy. Making Space for People*, Routledge, New York and London, pp. 40-51.
- Barni M. (2023), “Tullio De Mauro e la lingua (le lingue) nell’educazione”, in *Cultura & Comunicazione*, XII, 21, pp. 21-25.
- Barni M., Machetti S. (2006), “La politica linguistica europea e il contatto linguistico: problemi teorici e applicativi”, in Banfi E., Gavioli L., Guardiano C., Vedovelli M. (a cura di), *Problemi e fenomeni di mediazione linguistica e culturale*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 89-111.
- Beacco et al. (2011), *Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, versione italiana 2016: <https://rm.coe.int/guida-per-lo-sviluppo-e-l-attuazione-di-curricoli-per-una-educazione-p/16805a028d>.
- Beacco J. C., Byram M. (2007), *De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue. Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe* : <https://www.coe.int/fr/web/language-policy/from-linguistic-diversity-to-plurilingual-education-guide-for-the-development-of-language-education-policies-in-europe>.
- Bonvino E. (2020), “Siamo davvero pronti per una didattica plurilingue? Nuovi strumenti”, in Serena E., Bernhard G., Gallerani I., Visser J (a cura di), *L’Italiano in Contesti Plurilingui: Contatto, Acquisizione, Insegnamento*, Quaderni di Italiano LinguaDue 4, pp. 4-15: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15047>.
- Consiglio d’Europa (2001), *Common european framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg. Trad. it. a cura di Bertocchi D., Quartapelle F. - *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione* (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Council of Europe (2020), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume*, Strasbourg: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Trad. it. a cura di Barsi M., Lugarini E., *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare*, in Italiano LinguaDue, 12, 2, 2020: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15120>.
- Candelier M. et al. (2012), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressource*, ECML, Graz. Trad. it. a cura di Curci A. M., Lugarini E., *CARAP. Un Quadro di Riferimento per gli Approcci Plurali alle Lingue e alle Culture. Competenze e risorse*: https://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP_Italien_sur_Site.pdf?ver=2014-05-08-160235-867.
- De Mauro T. (1975), *Scuola e linguaggio*, Roma, Editori Riuniti.
- De Mauro T. (1977), “Il plurilinguismo nella società e nella scuola italiana”, in Simone R., Ruggiero G. (a cura di), *Aspetti sociolinguistici dell’Italia contemporanea*, Bulzoni Editore, Roma, vol. I, pp. 87-101.
- De Mauro T. (1980), *Guida all’uso delle parole*, Editori Riuniti, Roma.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica dei linguaggi non verbali e delle lingue*, Laterza, Bari-Roma.
- De Mauro T. (2006), “Crisi del monolitismo linguistico e lingue meno diffuse”, *LIDI*, 1, 1, pp. 11-37: https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/5726/pg_005-024_moenia11.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

- Dendrinos B. (2018), "Multilingualism language policies in the EU today: a paradigm shift in language education", in *Training Language and Culture*, 2, 3, pp. 9-28.
- Dendrinos B., Gotsoulia V. (2015), "Setting standards for multilingual frameworks in foreign language education", in Spolsky B., Inbar O., Tannenbaum M. (eds.), *Challenges for Language Education and Policy. Making Space for People*, Routledge, New York-London, pp. 23-39.
- Deygers B., Zeidler B., Vilcu D., Hamnes Carlsen C. (2018), "One Framework to Unite Them All? Use of the CEFR in European University Entrance Policies", in *Language Assessment Quarterly*, 15, 1, pp. 3-15.
- Deygers B., Van Gorp K., Demeester T. (2018), "The B2 Level and the Dream of a Common Standard", in *Language Assessment Quarterly*, 15, 1, pp. 44-58.
- Gallina F., in stampa, "Spunti per un'analisi comparativa dei modelli di educazione linguistica dei libri di testo di altri paesi", in *Fare scuola con i libri di testo*, Atti del XXII Convegno nazionale GISCEL, Franco Cesati Editore, Firenze.
- Masillo P., Peri G., di Malta C., Gasparetto F. (in stampa), "Spunti per un'analisi comparativa dei modelli di educazione linguistica dei libri di testo di italiano nella scuola primaria e secondaria di primo grado", in *Fare scuola con i libri di testo*, Atti del XXII Convegno nazionale GISCEL, Franco Cesati Editore, Firenze.
- McNamara T., Shohamy E. (2008), "Language tests and human rights", in *International Journal of Applied Linguistics*, 18, pp. 89-95.
- Piccardo E. (2019), "'We are all (potential) plurilinguals": Plurilingualism as an overarching, holistic concept", in *Cahiers de l'ILOB*, pp. 183-204:
<https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3825>.
- Vedovelli M. (2002), *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci Editore, Roma.
- Vedovelli M. (2023), "Tullio De Mauro, il modello dello spazio linguistico-culturale, l'italianità nel mondo globale", in *Cultura & Comunicazione*, XIII, 21, pp. 33-41.
- Vedovelli M., Casini S. (2016), *Che cos'è la linguistica educativa*, Carocci editore, Roma.

Documenti analizzati

1. Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura, *Language teaching and learning in multilingual classrooms*, Publications Office, 2016: <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/c5673e19-c292-11e6-a6db-01aa75ed71a1>.
2. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture: Day L., Meierkord A., *Rethinking language education and linguistic diversity in schools: thematic report from a programme of expert workshops and peer learning activities (2016-17)*, Publications Office, 2018: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/de1c9041-25a7-11e8-ac73-01aa75ed71a1/>.
3. Consiglio Europeo, Raccomandazione del 22 maggio 2018 sulle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01):
<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/improving-quality/key-competences?>

4. P8_TA(2018)0332, *Uguaglianza linguistica nell'era digitale Risoluzione del Parlamento europeo dell'11 settembre 2018 sull'uguaglianza linguistica nell'era digitale* (2018/2028(INI)) (2019/C 433/07):
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018IP0332&from=EN>.
5. *Council Recommendation of 22 May 2019 on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* (2019/C 189/03):
[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)).
6. Commissione europea, Direzione generale dell'Istruzione, della gioventù, dello sport e della cultura: Staring F., Broughton A., *Education begins with language : thematic report from a programme of seminars with peer learning to support the implementation of the Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages* (2019-2020), Publications Office, 2020, <https://op.europa.eu/it/publication-detail/-/publication/daf35244-d52f-11ea-adf7-01aa75ed71a1>.
7. P9_TA(2021)0452, *Spazio europeo dell'istruzione: un approccio olistico condiviso*. Risoluzione del Parlamento europeo dell'11 novembre 2021 (2020/2243(INI)):
https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-9-2021-0452_IT.html.
8. *Recommendation CM/Rec(2022)1 of the Committee of Ministers to member States on the importance of plurilingual and intercultural education for democratic culture* (Adopted by the Committee of Ministers on 2 February 2022 at the 1423rd meeting of the Ministers' Deputies): <https://rm.coe.int/prems-013522-gbr-2508-cmrec-2022-1-et-expose-motifs-couv-a5-bat-web/1680a967b4>.

