

## QUALE EDUCAZIONE PLURILINGUE NELLA SCUOLA?

*Silvia Minardi*<sup>1</sup>

### 1. INTRODUZIONE

Cercare di dare una risposta alla domanda contenuta nel titolo di questa relazione significa fare la fatica di compiere un percorso a tappe, forse non molto lineare, sicuramente irto di ostacoli e di difficoltà. Significa assumere l'atteggiamento di chi crede che, per cambiare le cose, serve mettersi in cammino e compiere alcuni passi dal momento che, come ci ricorda lo scrittore uruguayano Galeano, «L'utopia è come l'orizzonte: cammino due passi, e si allontana di due passi. Cammino dieci passi, e si allontana di dieci passi. L'orizzonte è irraggiungibile. E allora, a cosa serve l'utopia? A questo: serve per continuare a camminare».

Il punto di partenza del nostro percorso è la scuola italiana di oggi, come essa si presenta nella sua pluralità di voci, di lingue e di linguaggi. Al termine del percorso vorremmo che la nostra scuola realizzasse, anche grazie all'implementazione di curricula plurilingui, l'articolo 3 della Costituzione<sup>2</sup>. Abbiamo oggi uno strumento in più per compiere questo percorso. Si tratta di quelle idee – tanti piccoli passi – che troviamo nella “*Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*”, espressione dell'équipe della “Divisione delle Politiche Linguistiche” che il Consiglio d'Europa ha pubblicato nel 2010 e che la rivista Italiano LinguaDue ha reso disponibile nella versione italiana alla fine del 2011.

### 2. QUALE SCUOLA?

La risposta alla domanda che abbiamo formulato nel titolo non può prescindere da una condivisione di idea di scuola. In altri termini, ogni discorso sulla lingua, le lingue e i linguaggi nella scuola non può prescindere dal chiedersi quale compito noi vogliamo assegnare alla scuola oggi.

L'idea della scuola che sta alla base della mia relazione si fonda sulla Carta

<sup>1</sup> LEND, Lingua e Nuova Didattica

<sup>2</sup> Art. 3. «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (La Costituzione, Principi Fondamentali).

Costituzionale: è la scuola in grado di garantire la formazione del cittadino e di sostenere la democrazia. È la scuola di tutti: essa ha la responsabilità di armonizzare e di rendere pluralistica, democratica e solidale la convivenza tra persone e gruppi anche molto diversi tra loro a partire dai valori costituzionali. È la scuola delle diversità che sceglie di diventare, ogni giorno, un laboratorio dove sperimentare e uno spazio dove realizzare strumenti di inclusione. È la scuola capace di azioni per realizzare l'uguaglianza sostanziale dell'art.3 della Costituzione, rimuovendo gli ostacoli che si oppongono alla costruzione della cittadinanza per tutti. È la scuola che assume la democrazia come prassi perché si fa luogo in cui si pratica e si respira la democrazia, luogo di diritti e di doveri, luogo di regole certe e significative.

Solo in una scuola di questo tipo noi crediamo, con don Lorenzo Milani, che «è solo la lingua che fa eguali. Eguale è chi sa esprimersi e intende l'espressione altrui. Che sia ricco o povero importa meno»<sup>3</sup>.

### 3. LINGUE E LINGUAGGI NELLA SCUOLA

La lingua è dimensione fondamentale di ogni sistema educativo. La lingua è oggetto e strumento di apprendimento. È presente nei piani di studio come disciplina (lingua italiana, lingue classiche, lingue straniere o lingue comunitarie) e come competenza trasversale che ritroviamo in cima all'elenco delle competenze chiave per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita così come è stato definito dalla Raccomandazione Europea del 2006 (“comunicazione nella madrelingua; comunicazione nelle lingue straniere”).

Le lingue e i linguaggi presenti nella scuola oggi riflettono, però, una complessità e una pluralità che appartiene, in primo luogo, al tempo presente, fatto di tante lingue e di tanti linguaggi.

Nella scuola italiana, ci troviamo sempre più di fronte ad una babele di lingue e di linguaggi. La situazione delle nostre classi si caratterizza per la presenza di lingue e culture diverse da quelle tradizionalmente presenti nel curriculum: si tratta delle lingue e delle culture dei tanti studenti non italo-foni presenti a scuola. Per loro la lingua italiana, lingua di scolarizzazione, non è lingua materna anche se la situazione si sta facendo sempre più articolata rispetto al passato. Infatti, tra gli studenti non italo-foni presenti nelle nostre classi ci sono coloro che hanno vissuto l'esperienza della migrazione da un luogo di vita ad un altro e anche in momenti diversi della loro vita. Ma la parte più consistente di alunni stranieri presenti nelle nostre scuole comprende bambini e ragazzi che sono nati in Italia. I dati che si trovano nei dossier statistici del Ministero dell'Istruzione confermano che tende a diminuire il numero di coloro che arrivano da un paese straniero mentre aumenta, di anno in anno, la quota dei bambini stranieri nati in Italia.

Un'altra esperienza di diversità cui siamo messi quotidianamente di fronte nelle nostre classi è la presenza di linguaggi diversi da quello verbale. Ci si riferisce qui ai linguaggi delle tecnologie e dei media digitali. Più che parlare di “nuove” tecnologie bisognerebbe affrontare la questione dei nuovi linguaggi che sono entrati nella scuola anche attraverso l'evoluzione tecnologica. Di fronte al diffondersi di nuovi linguaggi, alla

<sup>3</sup> In *Lettera a una Professoressa*, p. 96.

scuola non si dovrebbe chiedere tanto di sviluppare competenze digitali quanto piuttosto di mettersi nella condizione di dotare gli studenti di quelle competenze cognitive a carattere generale che, insieme ad altri, Jenkins (2009) ha descritto come condizioni per “partecipare” alla vita sociale del 21° secolo. Esse possono afferire all’uso delle tecnologie e dei media digitali, ma sono, per loro natura, trasversali. Tra queste, citiamo in questa sede la capacità di fare sintesi, di ricercare le informazioni, di rimanere aggiornati, di prendere decisioni...

#### 4. LA SCUOLA DEL CURRICOLO

Nella scuola, in una scuola che sperimenta ogni giorno la pluralità di lingue e linguaggi, i saperi continuano ad essere concepiti come un insieme chiuso, ciascuno dei quali occupa un suo spazio nell’organizzazione complessiva del fare scuola a partire da una visione delle discipline che tiene conto delle loro caratteristiche interne più che delle modalità con cui si realizza l’apprendimento oggi. Ogni giorno prendiamo atto della distanza che esiste tra le discipline, con il loro assetto tradizionale, e le strutture cognitive degli studenti di oggi. Il Consiglio d’Europa descrive molto bene questa situazione quando ci invita a riflettere sul fatto che «Curricula have traditionally been designed as sets of subjects that are broadly consistent throughout an academic cycle, but with little to interconnect those subjects. Learners are left to make the connections and, more often than not, to do so on their own».<sup>4</sup>

Il nodo fondamentale del rinnovamento della scuola è il rinnovamento dell’insegnamento disciplinare attraverso la costruzione del curriculum.

In questo lavoro di rinnovamento lo strumento che gli esperti del Consiglio d’Europa ci mettono a disposizione attraverso la “*Guida per lo sviluppo e l’attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*”, ci invita a guardare al curriculum come «dispositivo che consente di organizzare l’apprendimento».

Assumere questa definizione di curriculum significa mettere al centro di ogni scelta di rinnovamento della scuola l’apprendimento. Senza abbandonare le discipline. Anzi. Il curriculum ha bisogno delle discipline perché si tratta di cercare di favorire un dialogo e un confronto tra diversi punti di vista al fine di cogliere relazioni, analogie, simmetrie tra possibili sguardi anche diversi tra loro sul medesimo oggetto (e non visioni diverse di oggetti diversi). Nella scuola del curriculum, le discipline devono tenere conto non solo della loro organizzazione interna, ma soprattutto delle esigenze proprie dell’apprendimento.

Da un punto di vista concreto, una delle novità più interessanti nelle *Indicazioni per il Curriculum* del 2007 ci era sembrata l’introduzione delle aree multi-disciplinari, intese come «aggregazioni di saperi e linguaggi, principi organizzatori degli apprendimenti dell’intero percorso formativo 3 -1 4 anni». Le aree sono «spazi di progettazione e di attività» entro i quali differenziare gli alfabeti disciplinari, ricercare e praticare connessioni e collegamenti. L’impianto multidisciplinare delle aree permette di operare sia per statuti disciplinari (le strutture/grammatiche delle discipline) che per ambiti di discipline affini in un lavoro di progettazione del curriculum dove i saperi disciplinari si incontrano con i saperi che potremmo definire interdisciplinari.

<sup>4</sup> Consiglio d’Europa, 2007, pp. 86 ff.

Poiché, come ci ricordano le Indicazioni, «i problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari interessati dialoghino [...]», occorrono «esperienze interdisciplinari [...] finalizzate a trovare interconnessioni e raccordi tra le indispensabili conoscenze disciplinari» e “approcci integrati, atti a meglio focalizzare la complessità del reale».

## 5. LE LINGUE NEL CURRICOLO

Anche l'insegnamento delle lingue straniere e la loro presenza all'interno del curriculum non si sottrae ai rischi che abbiamo descritto. In particolare:

- quando ci sono più lingue nel curriculum esse si trovano ad essere le une in competizione con le altre; alcune volte, le lingue sono in competizione con altre discipline, altre volte la competizione è con lingue regionali o locali;
- non c'è molta continuità nell'insegnamento delle lingue tra i diversi segmenti scolastici; c'è poca riflessione, ad esempio, su cosa significa per la lingua di scolarizzazione – nel nostro caso l'italiano – l'apprendimento di un'altra lingua né su come una L3 può influenzare l'uso o lo sviluppo di competenze in L1/L2;
- non c'è coordinamento nel modo in cui le lingue presenti nel curriculum – compresa la lingua di scolarizzazione – vengono insegnate.

A tutto ciò si aggiunga la considerazione che alcuni stereotipi sulle lingue e sul loro apprendimento continuano ad essere molto resistenti. Ad esempio, alcune lingue vengono ritenute più facili, altre più utili, altre ancora più belle o armoniose. Ognuno di noi, inoltre, ha le sue idee e rappresentazioni su come si imparano le lingue e si pone obiettivi precisi nell'apprendimento di una lingua straniera. Ad esempio, è sempre molto ben radicata l'idea che per poter dire di conoscere una lingua è necessario saperla parlare come un parlante nativo. Infine, di fronte ai costi molto alti che il plurilinguismo impone c'è chi ribadisce la necessità di usare un inglese sempre più lingua franca anche per il nostro continente<sup>5</sup>.

Ad un'analisi di questo tipo si contrappone la necessità di costruire, invece, curricula plurilingui e, soprattutto, «la necessità di una didattica del plurilinguismo che ammette scenari curriculari diversificati, valorizza le connessioni tra le lingue, utilizza a pieno i vantaggi di un'educazione linguistica integrata»<sup>6</sup>.

La “*Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricula per una educazione plurilingue e interculturale*” ribadisce la centralità della questione linguistica nella riflessione sulla costruzione dei curricula.

La *Guida* parte da una constatazione che ci sembra importante anche per il nostro Paese: «lo squilibrio che si manifesta nell'attuazione delle indicazioni del Quadro Comune Europeo di Riferimento riguarda innanzitutto l'educazione plurilingue e interculturale [...]. In effetti l'educazione plurilingue e interculturale è raramente presa in

<sup>5</sup> Si tratta di considerazioni che si trovano in Consiglio d'Europa, 2007, pp. 86 ff. (la traduzione e la sintesi sono dell'autrice dell'articolo).

<sup>6</sup> Minardi, 2010, p. 7.

considerazione nei curricoli in modo esplicito».

A partire da questa constatazione la *Guida* ci chiede di assumere un diverso modo di costruire il curricolo. Se – come abbiamo visto – il curricolo viene inteso come «dispositivo che consente di organizzare l'apprendimento» occorre assumere, come punto di partenza per la definizione dei percorsi curricolari, i processi di apprendimento linguistico e come obiettivo lo sviluppo del repertorio linguistico di chi apprende che è, necessariamente, plurilingue.

Questo significa rifiutare la tentazione di ridurre il curricolo ad una serie di scopi separati in cui ogni disciplina – compresa la lingua italiana e le lingue straniere eventualmente presenti – ha i suoi scopi separati, i suoi principi di riferimento, le sue ore. Questo significa abbandonare, in modo davvero innovativo, l'attenzione per la singola lingua e superare la visione di separatezza tra le lingue e i linguaggi presenti nel curricolo.

## 6. L'EDUCAZIONE PLURILINGUE: UN CURRICOLO PER COMPETENZE

In assenza di un uso attento e possibile dell'autonomia scolastica, l'educazione plurilingue è il frutto, in primo luogo, di scelte politiche centrali. Se uno degli obiettivi del nostro fare scuola è la valorizzazione e lo sviluppo delle caratteristiche individuali di ciascuno – attraverso l'istruzione –, allora l'educazione plurilingue, intesa come riconoscimento e valorizzazione del multilinguismo presente nelle nostre società oggi, è il frutto di un'opzione forte, di un impegno concreto e consapevole da parte dei decisori politici. L'educazione plurilingue non può riguardare solo pochi, un'élite più o meno privilegiata: essa deve riguardare tutti.

La necessità di curricoli plurilingui deriva dalla constatazione che, ovunque, le società multilingui e le persone plurilingui sono ormai diventate la regola e non l'eccezione. Il plurilinguismo, ovvero 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*»<sup>7</sup> impone, nella costruzione del curricolo, un approccio che metta al centro il concetto di integrazione. Infatti, «man mano che l'esperienza linguistica di un individuo si estende dal linguaggio domestico del suo contesto culturale a quello più ampio della società e poi alle lingue di altri popoli [...], queste lingue e queste culture non vengono classificate in compartimenti mentali rigidamente separati; anzi, conoscenze ed esperienze linguistiche contribuiscono a formare la competenza comunicativa, in cui le lingue stabiliscono rapporti reciproci e interagiscono»<sup>8</sup>.

Cummins ci aveva già abituati all'idea che la competenza linguistica (*competence*: capacità di produrre linguaggio) dipende da un unico sistema cognitivo. Le realizzazioni (*performance*), ovvero le diverse lingue praticate da un individuo, sono apparentemente diverse in superficie, ma si fondano in realtà su un'unica base comune. In un individuo lingue diverse sono integrate in una «unica fonte di pensiero». Questo significa che, indipendentemente dalla lingua in cui una persona opera, i processi che accompagnano il

<sup>7</sup> Quadro Comune Europeo di Riferimento, p. 205.

<sup>8</sup> Quadro Comune Europeo di Riferimento, p. 5.

parlare, la lettura, la scrittura, l'ascolto dipendono da un' "unica centrale operativa". La lingua o le lingue, le discipline, distinte in superficie, provengono in realtà da processi cognitivi comuni. La pratica didattica che istituzionalmente tende a tenere separati le lingue-discipline, sarà tanto più efficace quanto riuscirà a ricomporli in saperi e competenze comuni. È su questi presupposti che è possibile costruire curricula verticali plurilingui di educazione linguistica integrata.

Operativamente occorre essere consapevoli del fatto che, attraverso la manipolazione degli elementi di superficie, noi interveniamo anche in profondità. In questo senso lo sviluppo delle competenze nelle singole lingue comporta una continua ristrutturazione della competenza profonda, che è la competenza comunicativa plurilingue. Questo ci porta a riflettere e a ricercare su cosa succede a livello profondo (a livello di processi cognitivi e di apprendimento) – a distinguere cioè le realizzazioni, gli esiti delle singole lingue (i prodotti) dai processi di apprendimento linguistico.

Se la competenza plurilingue è, per sua natura, dinamica, complessa, plurale e globale non c'è omologazione tra le sue diverse componenti, ma una differenziazione tra componenti diverse di una competenza che è unica.

## 7. DA DOVE PARTIRE NELLA COSTRUZIONE DEL CURRICOLO

Mettere al centro del curriculum l'apprendente che è, per natura, plurilingue significa impostare il curriculum di educazione linguistica a partire da alcune scelte.

Nella costruzione del curriculum plurilingue occorre avere sempre ben presente che non si fa italiano solo nell'ora di italiano e che la lingua non riguarda solo la lingua di scolarizzazione o la lingua straniera presente nella scuola. La lingua riguarda ogni disciplina e attività del curriculum.

Assumere la scelta di "curriculum plurilingue" significa:

- spostare l'attenzione dall'insegnamento *di* più lingue al versante dell'apprendimento *in* più lingue;
- incominciare a distinguere le realizzazioni nelle singole lingue (i prodotti) dai *processi* di apprendimento linguistico;
- non solo imparare separatamente più lingue, ma soprattutto *imparare come si imparano le lingue*.

Da un punto di vista operativo, il curriculum dovrebbe prevedere, in modo ricorsivo, una serie di attività strutturate in tre fasi: la prima fase riguarda il momento dell'esperienza in lingua attraverso compiti di apprendimento significativi cui fa seguito, nella seconda fase, la riflessione sull'esperienza fatta per permettere, in una fase successiva, la riattivazione di saperi, abilità e strategie in nuovi compiti di apprendimento. In questo modo, il curriculum plurilingue non serve solo a imparare separatamente più lingue, ma serve anche a imparare come si imparano le lingue.

Un altro aspetto che riguarda la dimensione pratica della costruzione del curriculum ha a che fare con scelte di diversificazione e di integrazione tra le lingue. Le ricerche sulle produzioni dei soggetti plurilingui, infatti, stanno dimostrando come, nell'apprendimento, lingue diverse svolgono ruoli diversi: accanto alla lingua matrice, troviamo quella che viene definita "lingua pivot" – la lingua che serve per passare da una

lingua all'altra –, la “lingua risorsa” – l'insieme di lessico e forme utili anche per un'altra lingua – e la “lingua di riferimento” – la lingua della norma metalinguistica e della riflessione metacognitiva. Questi ruoli cambiano continuamente così come cambia in continuazione il rapporto tra le lingue presenti nel repertorio linguistico del soggetto plurilingue. I cambiamenti dipendono dalle esperienze che il soggetto fa con le lingue. Non si tratta semplicemente, quindi, di lingue diverse, ma di una differenziazione tra ciò che si fa nelle diverse lingue.

Ecco perché alla scuola dovremmo chiedere non curricoli dominati da un'unica lingua, ma una diversificazione vera delle lingue che si insegnano. Anche per competenze parziali secondo un criterio di distribuzione complementare. Aniché ripetere in ogni lingua presente nel curriculum le stesse attività o riproporre gli stessi percorsi, occorre mettere accenti diversi in momenti diversi su alcune attività – come indicato anche dal Quadro Comune Europeo di Riferimento – ad esempio, a seconda dell'età degli alunni. Da questo punto di vista, la *Guida* degli esperti delle Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa fa specifico riferimento alla «differenziazione delle competenze linguistiche e culturali», da cui può derivare la scelta di perseguire livelli differenziati tra le varie competenze. In questo modo potrebbero convivere anche più lingue all'interno del curriculum.

## 8. ALCUNI PROBLEMI

Implementare curricoli plurilingui significa affrontare alcuni nodi presenti nel sistema come risultato di decisioni miopi che il decisore politico ha preso. Innanzitutto, vi è nel nostro paese il problema della lingua straniera – l'inglese – “imposta nella scuola primaria”. Sicuramente questa scelta finisce per ipotecare il futuro dello studente. Sarebbe, invece, utile ripensare questa scelta. Ma in assenza di una riflessione seria in tal senso, tocca agli insegnanti provare a inserire, a partire dalla scuola primaria, attività che vanno nella direzione della riflessione sul funzionamento delle lingue oltre che attività di sensibilizzazione all'uso di altre lingue rispetto a quelle presenti nel curriculum.

Un secondo aspetto di cui tenere conto è il ruolo della prima lingua straniera accanto alla lingua di scolarizzazione che, per gli studenti stranieri, non coincide necessariamente con la lingua madre: mentre imparo a leggere e a scrivere in due lingue, come posso avvicinarmi ad altre lingue? Oppure, mentre imparo a leggere e a scrivere in due lingue, come posso sfruttare le competenze linguistiche presenti nel mio repertorio linguistico a livello strategico, ad esempio? Un modo utile è rappresentato dalle esperienze e dai progetti ispirati a pratiche di plurilinguismo: il lavoro sull'intercomprensione anche con bambini della scuola primaria, il lavoro sulle strategie e sul come si imparano le lingue, i progetti che tengono conto anche di quanto avviene, in termini di apprendimento linguistico, attraverso attività ed esperienze di apprendimento informale e non formale.

Un ulteriore aspetto da considerare nello sviluppo di un curriculum davvero plurilingue è il lavoro sulla lingua attraverso le discipline. La *Guida* degli esperti del Consiglio d'Europa ci guida in almeno due direzioni:

- a) «mettere in evidenza le componenti linguistiche delle attività di comprensione e di espressione che sono sollecitate nelle diverse aree disciplinari, le operazioni cognitive che hanno una dimensione linguistica (identificare, localizzare, descrivere,

argomentare, ecc.) e i generi discorsivi il cui uso è previsto nelle attività che gli apprendenti sono chiamati a svolgere. [...] L'uso di queste componenti può coinvolgere attività assai varie come, ad esempio, descrivere lo svolgimento di un esperimento scientifico nell'ambito delle scienze naturali, partecipare ad una discussione nel corso di una lezione di storia, descrivere un dipinto nelle arti visive, ecc. »;

- b) se «il cuore dell'educazione plurilingue e interculturale sta nella trasversalità da stabilire con le lingue», i contenuti dell'insegnamento vanno presi in considerazione non come entità a sé stanti che fanno delle lingue presenti nel curricolo – compresa la lingua di scolarizzazione – delle discipline le une separate dalle altre, ma vanno assunti per le loro possibili interrelazioni. Le relazioni tra le discipline che la *Guida* del Consiglio d'Europa elenca sono, oltre alle competenze linguistiche e alle attività linguistico-comunicative nella descrizione proposta dal Quadro Comune Europeo di Riferimento, i generi discorsivi, l'educazione interculturale, la riflessione sulla lingua.

## 9. CONCLUSIONI

Nella consapevolezza che occorre incominciare a smuovere, a piccoli passi, l'edificio vorrei concludere questa relazione considerando alcune prospettive di lavoro:

- a) a livello di singola scuola la figura del dirigente scolastico ci appare oggi centrale: il dirigente scolastico è colui che, a capo di una istituzione formata da professionisti, può accompagnarli e aiutarli a rileggere i loro compiti con una tensione forte verso l'innovazione rappresentata, oggi nella scuola del 21° secolo, dalla capacità di implementare scelte curriculari di educazione plurilingue e interculturale;
- b) a livello di consiglio di classe appare strategica la programmazione per competenze del consiglio di classe formato da docenti formati anche attraverso materiali e strumenti messi a disposizione dal Piano Nazionale di Formazione per docenti di educazione linguistica denominato Poseidon<sup>9</sup>;
- c) a livello di contesto occorre fare azione di informazione sul valore del plurilinguismo e su come si imparano le lingue sapendo quale ruolo chiave svolgono i genitori, ma anche i media e le scelte fatte dal mondo delle imprese e, più in generale, dal mondo dell'economia.

Al termine di questa mia riflessione, non vorrei che la risposta alla domanda contenuta nel titolo apparisse problematica se non addirittura impossibile. È per questo che mi sento di condividere qui l'opinione di chi ha scritto che «l'éducation plurilingue et interculturelle peut paraître, de prime abord, utopique dans ses principes, complexe dans sa mise en place. [...] mais] Dans le domaine de l'éducation l'utopie demeure une condition des innovations réalistes».

<sup>9</sup> Per prendere visione dei materiali occorre visitare il sito [www.indire.it](http://www.indire.it), cliccare sulla colonna a destra alla voce: “Risorse per i docenti?”, cliccare quindi sul primo box a sinistra: “Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue (Poseidon)”. A questo punto si aprono le strisce corrispondenti alle tredici schede Poseidon, tutte accessibili sia nella versione online che in quella scaricabile.



## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Aime M., (2009), *Una bella differenza. Alla scoperta della diversità del mondo*, Einaudi, Torino.
- Breidbach S. (2002): *Le plurilinguisme, la citoyenneté démocratique en Europe, et le rôle de l'anglais*. Etude de référence pour le "Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe", Strasbourg, Conseil de l'Europe.  
[http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration\\_culturelle/education/Langues/Politiques\\_linguistiques/Activites\\_en\\_matiere\\_de\\_politique/Etudes/BreidbachFR.pdf](http://www.coe.int/T/F/Coop%20ration_culturelle/education/Langues/Politiques_linguistiques/Activites_en_matiere_de_politique/Etudes/BreidbachFR.pdf)
- Carli A. (a cura di), 2006. *Le sfide della politica linguistica di oggi. Fra la valorizzazione del multilinguismo migratorio locale e le istanze del plurilinguismo europeo*, Franco Angeli, Milano.
- Candelier M., Ioannitou G., Omer D., Vasseur M-T., (2008), *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*, Presses Universitaires de Rennes.
- Jenkins H. (2009), *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, MIT, Boston.
- Minardi S. (2008), *Plurilinguismo: competenza e valore per un'Europa unita nella diversità in Comenius, Erasmus, Grundtvig: invito al monitoraggio*, Quaderni LLP-Italia, Firenze.
- Minardi S. (2010), *Il plurilinguismo nell'Anno Europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale* in Lend 1, pp. 6-8.
- Piscitelli M., Casaglia I., Piochi B. (2007), *Proposte per il curricolo verticale*, Tecnodid, Napoli.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge, CUP./*Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Paris, Didier. Trad. it. a cura di Quartapelle F., Bertocchi D., 2002, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia Oxford, Firenze.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp)
- Consiglio d'Europa (2007), *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau2\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau2_en.asp)