

**Costanza Travaglini**

***Plurilinguismo e competenze nell'insegnamento dell'italiano e del latino.  
Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".***

**Abstract I:** The two concepts of plurilingualism and competences are at the basis of the *Common European Framework of Reference for Languages*. In this paper plurilingualism is directly related to one's mental context, and together they trigger a two way circular process of construction of competences, which are taken into consideration for their modularity, also as "partial competences", functional with respect to specific objectives. The result in any case also depends on L1 linguistic competence, and it is influenced by every linguistic input, also given by classical languages, which contributes to the auto-organised process of construction of the unrepeatable unity of any individual communicative language competence.

**Abstract II:** I due concetti di plurilinguismo e di competenze sono alla base del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. In questo contributo il plurilinguismo è direttamente messo in relazione col contesto mentale di ogni individuo: insieme essi contribuiscono, in un processo circolare, alla costruzione di competenze. Queste vengono prese in esame per il loro aspetto di modularità, come competenze parziali, funzionali a obiettivi specifici. Il risultato in ogni caso dipende anche dalle competenze in L1 ed è influenzato da ogni input linguistico, anche da parte delle lingue classiche. Il tutto contribuisce alla costruzione auto-organizzata dell'unità irripetibile della competenza linguistica propria di ogni individuo.

La *Modern Languages Division* del Consiglio d'Europa ha voluto porre all'inizio del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*:

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.  
Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".  
*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103. - ISSN 1824-5226  
<http://all.uniud.it/simplegadi>

*apprendimento, insegnamento, valutazione* (1) le “Note per il lettore”: esse rappresentano un condensato dei principi che sostengono l'intera opera. Ritengo opportuno, prima di tutto, soffermarmi brevemente sull'aspetto dei valori, e in particolare su quello dell'apertura verso altre culture e civiltà. “In un approccio interculturale, un obiettivo cruciale dell'educazione linguistica consiste nella promozione dello sviluppo completo e armonioso della personalità dell'apprendente e del riconoscimento della propria identità, arricchita dall'esperienza dell'alterità che si esprime attraverso la lingua e la cultura” (Quadro 2002: 2). Se la prospettiva del Quadro rimane essenzialmente europea, è chiaro che, in modo diverso, l'educazione linguistica avviene in tutti i paesi del mondo, dove gli apprendenti, se intendono acquisire/apprendere qualsiasi lingua straniera, partono tutti da una lingua madre, spesso non coincidente con la L1, che costituisce quindi un'altra componente di tale educazione. Tutte le culture poi trasmettono un retaggio di lingue del passato che, nelle strutture scolastiche, in alcuni casi vengono studiate perché considerate formative, per varie ragioni che dipendono dalle diverse culture e dalla loro storia. Il ruolo dell'italiano, come lingua madre o come L1, e quello del latino verranno qui considerati per il loro contributo all'educazione linguistica degli italiani, ma credo che il discorso che qui viene condotto possa valere per le lingue madri e le L1 di altri paesi del mondo, tenuto conto delle diversità locali (2). Gli autori del Quadro, fin dall'inizio dell'opera, affermano (Quadro, 2002: XI) di auspicare usi diversi del Quadro stesso: in questo contributo la sua interpretazione e i suoi possibili riflessi si intendono allargati al piano delle culture non europee, in un'ottica di *partnership* (Riem e Albarea 2003) e di disponibilità al cambiamento (Eisler 2006; Naranjo 2005 e 2007; Morin 2005).

Il Quadro presenta infatti una quantità di spunti per la riflessione, che toccano tutti i piani dell'apprendimento, non solo linguistico. Il lettore del Quadro viene colpito dal forte richiamo tanto ai valori e alle finalità, quanto alla consapevolezza e al senso di responsabilità dello stesso lettore/utente. I valori richiamati dagli estensori del Quadro sono innanzitutto quelli che fondano e strutturano il concetto di “cittadinanza democratica” (3), che è senz'altro uno dei grandi frutti della cultura europea: su questo piano il processo di apprendimento/insegnamento è chiamato a confrontarsi con gli obiettivi che riguardano le competenze generali del singolo individuo, relative al cosiddetto “saper essere”. Ma è proprio questo stesso concetto che conduce all'altro dei due piani qui presi in esame: quello dell'apertura verso l'altro, verso il nuovo, che è fondamento essenziale del cosiddetto “saper apprendere”. Tale apertura, dall'Illuminismo in poi, ha visto una ripresa della curiosità da parte delle più belle menti intellettuali ed artistiche dell'Occidente verso l'Oriente, le sue usanze, i suoi contenuti artistici e letterari, il suo pensiero. Sarebbe possibile e interessante studiare quanto la pedagogia e molto pensiero occidentale del Novecento siano debitori alla capacità orientale di unire e conciliare gli opposti, la destra e la sinistra, il bianco e il nero, il femminile e il maschile, l'io e il mondo, l'identità e l'alterità, il vecchio e il nuovo, l'esplicito e l'implicito.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue”.

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Tutto ciò ha le sue basi e le sue conseguenze nel "saper essere", ma, in particolare, sono i concetti di complessità, di auto-organizzazione e quindi di apprendimento implicito che qui ci interessano direttamente, ai fini del "saper apprendere".

### **Plurilinguismo e contesto mentale**

Gli autori del *Quadro* non intendono né dare risposte, né definire obiettivi o metodi, né indicare precise strade di percorrenza nell'uso del *Quadro* stesso, e lo dichiarano, affermando inoltre che è interesse del Consiglio d'Europa "migliorare la qualità della comunicazione tra i cittadini europei di lingue e culture diverse", nonché sostenere quei "metodi di insegnamento/apprendimento che portano ad acquisire "le conoscenze, le abilità e gli atteggiamenti che permettono di raggiungere maggiore indipendenza di pensiero e d'azione e di mostrarsi quindi più disponibili a collaborare con gli altri. Questo lavoro contribuisce così alla promozione della cittadinanza democratica" (*Quadro* 2002: XII). Un intellettuale, un pensatore, un umanista, un entusiasta e irriducibile "cercatore della verità", un pedagogo, un insegnante non possono non restarne profondamente colpiti. In particolare un docente, leggendo questo lungo lavoro del Consiglio d'Europa, può trovare che il *Quadro*, intersecato con le indicazioni provenienti da altri e diversi settori di ricerca, offra moltissime opportunità di rivedere obiettivi e metodi delle sue stesse discipline, e, per quanto riguarda le materie letterarie, presenti un'occasione diversa di riflettere profondamente su quello che potremmo definire il "sillabo" dell'insegnamento della lingua madre e di quella classica, nell'epoca che è stata definita come "terza fase del sapere" (4), all'interno di un'ottica pluridisciplinare, forte di quel plurilinguismo di cui il Consiglio d'Europa si fa sostenitore e di cui il *Quadro* è strumento di diffusione. "Non si tratta più semplicemente di acquisire la "padronanza" di una, due o anche tre lingue, ciascuna presa isolatamente, avendo come modello finale il "parlante nativo ideale". La finalità consiste invece nello sviluppare un repertorio linguistico in cui tutte le capacità linguistiche trovino posto. Ciò implica, ovviamente, che l'offerta linguistica delle istituzioni scolastiche sia diversificata e dia agli studenti l'opportunità di sviluppare una competenza plurilingue. Inoltre, una volta presa coscienza che l'apprendimento linguistico si sviluppa in tutto l'arco della vita, diventa di fondamentale importanza che i giovani acquisiscano motivazione, capacità e sicurezza per affrontare nuove esperienze linguistiche fuori della scuola." (*Quadro* 2002: 5-6). Il plurilinguismo così inteso non è semplicemente costituito dall'accostamento delle varie lingue obiettivo (5), ma si basa:

- a) sull'integrazione delle diverse lingue da acquisire o già acquisite o in via di acquisizione, anche a diversi livelli di competenza;
- b) sulla possibilità di armonizzazione e influenzamento reciproco delle competenze parziali già raggiunte nelle diverse lingue, compresa la lingua madre e/o la L1.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

Su questo ultimo punto soprattutto intende porre l'accento questo contributo, basandosi sulla forza culturale e di pensiero delle politiche linguistiche d'Europa (6), ma anche sull'evidenza scientifica della neurolinguistica, della glottodidattica e delle teorie sull'apprendimento (7). Inoltre qui si vuole invitare all'attenzione sul ruolo che in un'ottica plurilinguistica può assumere anche l'apprendimento di una o più lingue classiche (8).

Se la riflessione ha fin qui riguardato il piano del pensiero e dei valori, l'argomento porta ad estenderla al discorso sdrucchiolevo (9) ma attualissimo delle competenze. Il *Quadro* propone di definire il concetto di competenza come "insieme di conoscenze, abilità e caratteristiche che permettono a una persona di compiere delle azioni" (*Quadro* 2002: XII): ne emerge con forza il concetto di azione sociale, da collegare a quella di contesto sociale, portando alla conclusione che le competenze differiscono a seconda del contesto e delle azioni da esso richieste. Non si può evitare però di affrontare anche il complesso discorso del contesto mentale, che il *Quadro* definisce come l'interpretazione che chi usa/apprende la lingua elabora riguardo al contesto esterno e che dipende da vari fattori, di tipo psico-cognitivo. Il *Quadro* non approfondisce l'argomento, ma si può ricordare il fatto che le prestazioni di chiunque risentono dell'autostima, del senso di efficacia, delle attribuzioni causali di successo o insuccesso, delle concezioni: in un solo concetto, del contesto mentale, che comporta, come si è detto, la percezione del contesto esterno. Le competenze quindi, sia in situazioni sociali di apprendimento, che in contesti lavorativi o anche familiari, amicali ecc. cambiano in relazione al contesto mentale di cui gli attori sociali sono portatori. L'ipotesi è quindi che, promuovendo la consapevolezza del proprio e altrui contesto mentale, si generino cambiamenti in grado di stimolare non solo l'acquisizione di competenze linguistico-comunicative, ma anche delle competenze generali, che, nello stesso tempo, sono il risultato di qualsiasi tipo di apprendimento e lo condizionano.

Il presente lavoro intende quindi esporre le premesse teoriche di una stretta collaborazione di ricerca didattica (10) e di un approccio didattico plurilinguistico (11), che si è, per così dire, addensato intorno agli stimoli offerti dal *Quadro*. Questi ultimi possono dare un forte contributo ad una riflessione sulle competenze linguistico-comunicative in L1; la didattica della L1, dalla scuola dell'infanzia all'università, dovrebbe tener conto di alcuni suggerimenti e opportunità proposte dal *Quadro*, soprattutto, ma non solo, per quanto riguarda le competenze poste ai livelli più alti delle scale di descrittori. Per concretizzare la questione, si prenda in esame una competenza tra le tante possibili: saper usare le risorse linguistiche, e si leggano i descrittori seguenti (*Quadro* 2002: 135) pensando ad apprendenti di scuola superiore e facendo riferimento non alla lingua straniera ma alla lingua nativa:

- a) C2 - È in grado di utilizzare, con sicura padronanza, un repertorio linguistico molto ampio, che gli/le permette di formulare i pensieri con

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

precisione, dare enfasi, fare distinzioni, eliminare ambiguità... Nulla indica che si debba limitare in ciò che intende dire.

- b) C1 - È in grado di scegliere la formulazione adatta in un vasto repertorio linguistico che gli permette di esprimersi chiaramente e senza doversi limitare in ciò che intende dire.

Si può osservare che molti problemi di apprendimento e di studio hanno origine nella scarsa solidità o nello squilibrio di acquisizione di questa ed altre competenze nella L1 (12). D'altra parte è bene tenere presente quanto le competenze in lingua madre (che per molti precedono comunque quelle in L2 e con esse si intersecano e integrano) siano fondamentali per l'acquisizione di qualsiasi nuova lingua, e che ogni acquisizione/apprendimento linguistico, ora si ritiene faciliti l'acquisizione di altre lingue e quindi il plurilinguismo. Essenziale è la consapevolezza dei processi che lo favoriscono.

Il concetto di competenze parziali, sotto questa luce, porta allo studio delle lingue classiche una nuova motivazione, in quanto sembra difficile negare la loro parte nella formazione linguistica complessiva di un individuo: anche le lingue classiche cooperano all'acquisizione di altre lingue, anche se il metodo di insegnamento/apprendimento è diverso. Una prospettiva molto interessante di ricerca potrebbe essere proprio quella dell'armonizzazione dell'apprendimento esplicito, dichiarativo e quindi grammaticale del latino con quello implicito e comunicativo delle lingue straniere (Travaglini 2007).

Per finire, lo studio della letteratura o delle materie umanistiche risulta anch'esso fortemente riconnotato dalla considerazione di quanto tali discipline cooperino alla formazione di una delle competenze generali più delicate e discusse, il "saper essere", che ha direttamente a che fare, in ogni caso, con la consapevolezza del contesto mentale di ogni individuo. In altre parole, per esempio, lo studio della storia o della letteratura, permettendo l'incontro con l'alterità, può stimolare un processo di rispecchiamento e di riflessione su convinzioni, pregiudizi, concezioni, modalità attributive e quant'altro condiziona il contesto mentale.

Quanto questo sia importante per l'apprendimento, è messo in evidenza da recentissimi studi sulle concezioni e sulle credenze di cui ogni soggetto è portatore e che condizionano anche il processo di apprendimento linguistico. Chi usa/apprende una lingua, infatti, elabora un'interpretazione del contesto esterno, che dipende dalla percezione, dall'attenzione, dall'esperienza (memoria, associazioni, connotazioni...), dalla classificazione di oggetti ed eventi. Inoltre l'apprendente, ma anche il docente producono delle considerazioni di pertinenza e rilevanza, esplicite o implicite, che ai fini del processo di apprendimento/insegnamento linguistico possono essere facilitanti, ma anche ostacolanti. Tali considerazioni di rilevanza e pertinenza dipendono da: intenzioni, concezioni, aspettative, riflessione sulle esperienze, bisogni, desideri, motivazioni, interessi che portano o non portano ad agire (13). A questo scopo, il *Quadro*, non solo alla fine di ogni capitolo, ma in parecchi punti, evidentemente cruciali, pone al lettore delle domande su cui riflettere. Fin

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

dalla prefazione del *Quadro*, ne compaiono alcune di molto rilevanti, come: “che cosa dovrà fare l'apprendente con la lingua? che cosa dovrà imparare per usare efficacemente la lingua per quegli scopi?” (*Quadro* 2002: XII). Il modo in cui ognuno (il docente, e ogni operatore nell'apprendimento linguistico, ma anche l'apprendente o i suoi familiari) risponde fa parte del contesto mentale di cui ognuno è portatore, ma può anche metterne in evidenza gli eventuali punti di attrito con la realtà e fornire possibilità di cambiamento eventuale.

Nella comunicazione linguistica il contesto mentale del locutore e dell'interlocutore sono normalmente diversi, e così quello del docente e dell'apprendente. Sono le competenze inter-culturali e inter-dialogiche che rendono possibile il superamento di questa oggettiva difficoltà, ma può anche essere utile il ricorso a un linguaggio il più possibile comune. A questo scopo, il *Quadro* offre lo strumento, per il quale gode della maggiore notorietà, dei descrittori di competenze, strutturati in livelli. Il *Quadro* stesso avverte della inevitabile semplificazione che un approccio del genere comporta rispetto alla complessità dell'apprendimento. “Qualsiasi tentativo di definire dei “livelli di competenza è in una certa misura arbitrario”; infatti “Non esistono due individui che abbiano esattamente le stesse competenze o che le sviluppino nello stesso modo”, ma precisa che si tratta di una “mappa dello spazio di apprendimento” (*Quadro* 2002: 21). Una mappa del genere è utile per agevolare l'individuazione di obiettivi, anche circoscritti, che permettano di lavorare su competenze parziali.

### **Competenze parziali e modularità**

Il *Quadro* è in primo luogo uno strumento duttile, che manifesta questa sua caratteristica in un'apparente ripetitività, che va intesa invece come esemplificazione di complessità. Nel *Quadro* è possibile percepire una fitta rete di legami multidirezionali, tessuti tra un capitolo (e un paragrafo) e l'altro, tra i vari concetti, tra le possibilità che dagli autori vengono proposte e lasciate aperte all'utenza. D'altra parte, l'invito alla consapevolezza conduce in modo consequenziale al piano del “saper apprendere” (14), la cui definizione è posta all'inizio del capitolo 5.1.4 : “consiste nella capacità di osservare e partecipare a nuove esperienze e di integrare nuove conoscenze con quelle esistenti, all'occorrenza modificandole” (*Quadro* 2002: 31-37). Il “saper apprendere” è considerata una delle quattro competenze generali, quella che in sostanza comprende le altre tre: “sapere” (conoscenze empiriche e accademiche), “saper fare” (intreccio di conoscenze e di automatismi proceduralizzati), “saper essere” (insieme di caratteristiche e atteggiamenti individuali e identitari, considerati in modo dinamico e anche interculturale). Secondo gli autori del *Quadro* può anche essere intesa come disponibilità alla scoperta dell'alterità (15).

Per il *Quadro*, se le quattro competenze generali sono “relative ad azioni di qualsiasi tipo”, la competenza linguistica-comunicativa è invece collegata

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del “*Quadro* Comune Europeo di Riferimento per le Lingue”.

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

alle azioni linguistiche e può anche essere considerata come un intreccio di competenze parziali.

Una competenza parziale può essere definita come una padronanza limitata o settoriale di una lingua sulla quale ci si può soffermare nel processo di insegnamento/apprendimento, ponendola come oggetto di obiettivi ristretti e particolari. Per il *Quadro* contribuisce comunque ad arricchire la competenza linguistica generale, e quella plurilingue in particolare, in quanto va considerata parte di una competenza "multipla", che, per ogni individuo, è frutto irripetibile dell'interazione positiva delle sue competenze parziali, acquisite anche in lingue diverse. Gli studi di neurolinguistica confermano questa idea, in quanto si è dimostrato che nel cervello le diverse abilità linguistiche vengono rappresentate non in modo unitario, come con le pennellate di un pittore, ma modulare, dove ogni modulo è circoscritto in una zona precisa: ad esempio, con molta semplificazione vi è l'area cerebrale deputata alla comprensione e quella necessaria per la produzione linguistica orali, ma ve n'è altre per la scrittura e così via (Fabbro 1996; Aglioti e Fabbro 2006). Da tutto questo ci si può sentire incoraggiati a sperimentare, se pur con molta cautela, nuove strade nella didattica non solo delle lingue straniere, dove il rinnovamento delle tecniche e delle metodologie didattiche è avviato da decenni, non solo della lingua nazionale come L2, ma della L1 e delle lingue classiche, in quanto lo studio linguistico della L1 contribuisce alla armonizzazione delle diverse competenze parziali e quello delle lingue classiche concorre allo sviluppo di almeno una competenza parziale: la comprensione dei testi scritti. Tra l'altro, per quanto riguarda la comprensione dei testi scritti in L1, si possono trovare forti convergenze col concetto di "reading literacy" che funge da base del sistema di valutazione PISA-OECD (16).

Si tratta, in poche parole, di esperire modalità di trasferimento efficace e nello stesso tempo creativo di competenze parziali, sperimentando modalità di educazione linguistica (per esempio, per quanto riguarda il latino, la comprensione dei testi) che accostino il metodo esplicito all'implicito e all'acquisizione/apprendimento di strategie. Tale impostazione corrisponde anche alle indicazioni del *Quadro*, che nel cap. 8 suggerisce ad esempio di creare soluzioni "modulari" di apprendimento e valutazione, differenziando criteri e metodi. Nel cap. 8.4.3 il *Quadro* si riferisce esplicitamente a "brevi moduli interdisciplinari che riguardino le diverse lingue previste nel curriculum scolastico", intendendo il curriculum scolastico come "parte di un curriculum molto più ampio" (*Quadro* 2002: 8.4.1), che riguarda l'apprendimento pre-, post- ed extra-scolastico.

Un approccio del genere è senz'altro debitore alle teorie della complessità, dell'auto-organizzazione e dell'apprendimento implicito, su cui molto ci sarebbe ancora da dire, e che, lo si comprende intuitivamente, hanno molto a che fare l'una con l'altra, ma soprattutto con la bellezza e il mistero dell'apprendimento, che è una di quelle realtà oggettive, di cui si può parlare e

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

discutere, ma che si sa che è bello anche semplicemente contemplare in silenzio, quando accade.

**NOTE:**

1. Council of Europe. 2002 (ed.it). Da questo momento per indicarlo si userà la dicitura "Quadro".
2. La natura di questo contributo mi costringe qui ad una genericità che comunque ha alle spalle piena consapevolezza della complessità dei fenomeni a cui mi riferisco. Riterrei inoltre utile, ma non è la sede, discutere sul ruolo che l'italiano come L1 assume nell'educazione linguistica degli stranieri e dei loro figli, proprio in quanto essi lo acquisiscono/apprendono come L2, in modo non privo di connessioni sia con le varietà linguistiche locali e dialettali sia, se inseriti nella struttura scolastica liceale, con le lingue classiche, che si trovano a dover affrontare nel loro percorso di studi.
3. Il *Quadro* ne è interamente permeato, ma si vedano soprattutto l'introduzione e il primo capitolo. Del resto le politiche di educazione linguistica del Consiglio d'Europa, da oltre cinquanta anni, promuovono la diversità linguistica e culturale come uno dei cardini per lo sviluppo dell'Europa stessa, dichiaratamente non solo sul piano utilitaristico, ma come promozione di valori di consapevolezza e di rispetto della diversità. Si veda: Beacco e Byram, 2003: 32-36; Council of Europe. 2006. Si veda: Simone, 2002. È interessante il fatto che sia un linguista l'autore di questo libro: le possibilità del *Quadro* non si esauriscono intorno alla riflessione strettamente linguistica e disciplinare, ma possono, se affiancate ad altre direzioni della didattica, della pedagogia e delle scienze umane, realmente aprirsi ad un'analisi ben più ampia, che riguardi l'apprendimento tout court.
4. Si veda: Simone, 2002. È interessante il fatto che sia un linguista l'autore di questo libro: le possibilità del *Quadro* non si esauriscono intorno alla riflessione strettamente linguistica e disciplinare, ma possono, se affiancate ad altre direzioni della didattica, della pedagogia e delle scienze umane, realmente aprirsi ad un'analisi ben più ampia, che riguardi l'apprendimento tout court.
5. Per un'analisi del concetto di plurilinguismo, si veda: *Council of Europe*, 2002: 5-7 e 163-166; Beacco e Byram, 2003: 36-40; Nimis, 2006: 23-25.
6. Oltre al *Quadro*, la Guida per lo sviluppo delle Politiche di Educazione Linguistica in Europa (Language Policy Division of Strasbourg) afferma chiaramente l'importanza del ruolo di tutte le lingue, compresa la lingua madre o la L1, nella formazione linguistica di un individuo. Beacco e Byram 2003.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>



7. Non è questa la sede per approfondire il discorso, che comunque credo si possa sintetizzare nell'integrazione di ciò che è distinto e nell'armonizzazione degli opposti, grazie ad un'attenzione consapevole, ma non necessariamente finalizzata all'azione (mi piace definirla "meta-cognitiva") verso processi come l'auto-organizzazione dei fenomeni complessi e la creatività. Si veda: Zanarini 1990; Bateson 1994; Morin 2000 e 2001; Sclavi 2000; Albarea 2001 e 2006; Almacolle Missio, Zanini, 2005; per la neurolinguistica: Fabbro 1996 e 2004.
8. Se Colombo (2007) lamenta la mancanza nell'educazione linguistica dell'italiano, di un documento affine al *Quadro*, i suoi autori e i suoi studiosi e interpreti affermano a chiare lettere che il *Quadro* stesso costituisce una base per riflettere sulla natura della lingua e della comunicazione e sui processi di apprendimento/insegnamento, nonché per elaborare programmi, curricula, esami, libri di testo. Esplicitamente, al Convegno di Venezia sul *Quadro* nel 2004, il prof. Trim, uno dei più importanti artefici di questo documento, a cui lavora dagli anni '70, ha dichiarato che il *Quadro* è aperto ad uno studio applicativo anche nelle varie lingue madri e in quelle classiche. Il *Quadro* per Trim (2004) lascia ai docenti, insieme ai discenti, agli autori dei libri di testo, in una parola ai suoi "utenti", il compito di esercitare la libertà di interpretarlo e applicarlo, secondo le differenti possibilità che esistono per differenti situazioni: tutte le possibilità sono quindi valide, purché siano razionali e aperte mentalmente.
9. La "scivolosità" della questione è data soprattutto dalla numerosità delle definizioni e degli approcci al concetto di competenza, a volte tecnicistici, a volte molto estesi. In ogni caso, la vastità delle definizioni nella didattica si orienta intorno al concetto di "saper fare" in una situazione o in un contesto determinati e in vista di precisi obiettivi, utilizzando il "sapere", le conoscenze dichiarative; qualche definizione (si veda la successiva nota 15) mette in evidenza come effetto di una competenza lo sviluppo delle conoscenze e del potenziale del soggetto.
10. All'interno del liceo Marinelli di Udine, nell'anno scolastico 2003-2004 si è costituito il gruppo "Rahmen", configurandosi come "gruppo di studio con finalità di ricerca e di produzione di materiali nel campo dell'educazione linguistica" (dal Piano dell'Offerta Formativa del Liceo G. Marinelli). Durante il primo anno di attività si è analizzato il *Quadro*, e se ne è prodotta una mappa concettuale, che rappresenta sia un "chunking" analogico per il lavoro svolto che un canovaccio per il lavoro futuro di ricerca, in un'ottica flessibile e modulare, che è tra l'altro quella del *Quadro*. L'intenzione del gruppo è di procedere con un'attività di ricerca impostata in modo plurilinguistico e transdisciplinare (e quindi interdipartimentale) rivolta anche all'esterno del Liceo. Giovanni Nimis è l'ideatore, il promotore e il coordinatore del gruppo.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

11. Esito pratico di queste assunzioni teoriche sono stati in particolare due progetti didattici, uno condotto in classe e uno pomeridiano, facoltativo ed extra-curricolare. Il primo ha fatto riferimento anche alla metodologia e alle tecniche CLIL, il secondo ha proposto direttamente un'interazione sperimentale tra due lingue obiettivo: il latino e l'inglese. Per il primo si veda Travaglini, 2005. Il lavoro è stato premiato a livello nazionale. Per il secondo si veda Travaglini, 2007.
12. Non è il caso di approfondire qui le attribuzioni causali possibili di queste ed altre disfunzioni nell'apprendimento: per esemplificare, basti pensare ai fattori ambientali e socio-culturali.
13. L'idea per esempio che al triennio liceale non occorra insegnare/imparare la lingua italiana, può dipendere dal convincimento, anche esperienziale, che i discenti la conoscono già. Ma a che livello? E su che dati si fonda questo convincimento? O ancora l'idea che il latino sia una lingua morta può agire sulla motivazione inconscia, sia del docente che del discente. La questione è evidentemente di un'importanza didattica centrale anche per altre materie scolastiche. Si veda, per un approfondimento generale, Pérez-Tello et al., 2005.
14. Quadro, 2002, capp. 2.1.1 ("Le competenze generali di un individuo"), 5.1.3 e 5.1.4.
15. Quadro, 2002, capp. 5.1.3, punto n.1.
16. La *Reading Literacy* è così definita all'interno del Programma PISA: "la capacità del soggetto di comprendere, usare e analizzare testi scritti in modo da realizzare i suoi obiettivi personali, sviluppare le sue conoscenze e potenzialità, partecipare attivamente alla vita sociale". Per ulteriori informazioni su P.I.S.A. si veda: Croce, 2002 (da qui è tratta la definizione in italiano); Bottani 2002; Cenerini 2004; OECD 2004, 2006 e 2007.

## BIBLIOGRAFIA:

- Aglioti, S. M. e Fabbro, F. 2006. *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Albarea, R., Burelli, A. e Zoletto, D. 2001. *Aspetti della complessità in educazione*. Udine: Kappa Vu.
- Albarea, R. 2006. *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*. in R. Albarea e A. Burelli (a cura di).
- Albarea, R. e Burelli, A. (a cura di) 2006, *Sostenibilità in educazione*. Udine: Forum editrice.
- Almacolle, F., Missio, V. e Zanini, L. 2005, *Sviluppo delle competenze: prepararsi al futuro. Metamorfosi, un programma per il potenziamento delle abilità cognitive-emotive*. Milano: Franco Angeli.
- Balboni, P. E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Bateson, G. 1984. *Mente e natura*. Milano: Adelphi.
- Bialystok, E. 1990. *Un modello teorico dell'apprendimento di una seconda lingua* in P. Giunchi (a cura di).
- Beacco, J. C. e Byram, M. 2003. *Guide pour l'elaboration des politiques linguistiques educatives en Europe. De la diversite linguistique a l'education plurilingue*. Strasbourg: Division des Politiques linguistiques. Conseil de l'Europe.  
<http://www.auf.org/docs/1/pol-ling-edu-2003-07.pdf>
- Bortoluzzi, M. 2003. *Language Learning Approaches and Some Aspects of the Partnership Model*. In Riem, A. and Albarea, R. (a cura di): 159-175.
- Bortoluzzi, M. 2006. *Sharing Reflection and Awareness: Learning to Teach English as a Foreign Language*. Udine: Forum editrice.
- Boscolo, P. 1997. *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitivi e motivazionali*. Torino: UTET Libreria.
- Bottani, N. 2002. *Le competenze scolastiche dei quindicenni*. Il Mulino, 51/2: 293-296.
- Calzetti, M. T. 2004. *Sulla via verso una Cittadinanza Europea: il ruolo dell'apprendimento delle lingue straniere per lo sviluppo di una identità europea*.  
[http://www.lend.it/old/documenti/riformatti/art\\_per%20voi\\_goethe120304.rtf](http://www.lend.it/old/documenti/riformatti/art_per%20voi_goethe120304.rtf)
- Cardona, M. 2001. *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue. Una prospettiva glottodidattica*. Torino: UTET Libreria.
- Cenerini, A. 2004. *Competenze e curricoli: DeSeCo e le tendenze internazionali*.  
[http://ospitiweb.indire.it/adi/Competenze/Cenerini\\_ok/cenercomp\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/Competenze/Cenerini_ok/cenercomp_frame.htm)
- Citti, V. e Margiotta, U. (a cura di) 1986. *Insegnare l'antico*. Foggia: Atlantica Editrice.
- Colombo, A. – D'Alfonso, R. – Pinotti, M. 2001. *Curricoli per la scuola dell'autonomia. Proposte della ricerca didattica disciplinare*. Firenze: La Nuova Italia
- Colombo, A. 2007, *Un'opinione sulle competenze*.  
<http://www.giscel.org/Competenze.htm>. Consultato luglio 2007.
- Coonan, C. M. 2002. *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Cornoldi, C. 1995. *Metacognizione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- Corno, D. (a cura di) 2005 (1a ed. 2000). *Insegnare italiano. Un curriculum di educazione linguistica*. Milano: RCS Libri – La Nuova Italia
- Council of Europe. 2002 (ed. it.). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano: La Nuova Italia.
- Council of Europe. 2006. *Plurilingual Education in Europe. 50 Years of international co-operation*. Strasbourg.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurinlingalEducation_EN.pdf)
- Croce, C. 2002. *Finalità e struttura del programma OCSE-PISA*.  
<http://www.treccani.it/site/Scuola/Osservatorio/pisa/croce.htm#BIB>
- Danesi, M. 1998. *Il cervello in aula! Neurolinguistica e didattica delle lingue*. Perugia: Edizioni Guerra.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- De Beni, R., Pazzaglia, F., Molin, A. e Zamperlin, C. 2001. *Psicologia cognitiva e apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni*. Trento: Erickson.
- Eisler, R. 2006. (1st ed. 1987). *Il calice e la spada*. Milano: 2006.
- Ellis, N.C. (a cura di) 1994. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press.
- Fabbro, F. 1996. *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Casa Editrice Astrolabio.
- Fabbro, F. 2004. *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Casa Editrice Astrolabio.
- Flocchini, N. 1999. *Insegnare latino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gardner, H. 1987. *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Giordano Rampioni, A. 1998. *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000. Dalla didattica alla didassi*. Bologna: Patron Editore.
- Giunchi P. (a cura di). 1990. *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Ianes, D. (a cura di) 1996. *Metacognizione e insegnamento. Spunti teorici e applicativi*. Trento: Erickson.
- Krashen, S. D. 1990. *Il ruolo della grammatica* in P. Giunchi (a cura di).
- Krashen, S. D. 1994. *The Input Hypothesis and Its Rivals*, in Ellis N.C. (a cura di).
- Mezzadri, M. 2004. *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe. Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra Edizioni
- Morin, E. 2000. *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. 2001. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. 2005. *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per una democrazia cognitiva*. Roma: Edup.
- Naranjo, C. 2005. *Cambiare l'educazione per cambiare il mondo. Per un'educazione salvifica*. Udine: Forum.
- Naranjo, C. 2007. *La civiltà, un male curabile*. Milano: Franco Angeli.
- Nimis, G. 2006. Il "QCERL" per una gestione razionale della complessità, *Lend. Lingua e nuova didattica* 35/3: 20-26
- O.E.C.D. 2004. *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*.  
[http://www.oecd.org/document/55/0,3343,en\\_32252351\\_32236173\\_33917303\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1,00.html)
- O.E.C.D. 2006. *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: a Framework for PISA 2006*.  
[http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en\\_32252351\\_32236173\\_37462369\\_1\\_1\\_1,00.html#HTO](http://www.oecd.org/document/33/0,3343,en_32252351_32236173_37462369_1_1_1,00.html#HTO).
- O,E.C.D. 2007. *PISA – The OECD Programme For International Student Assessment*.  
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>
- Ørberg, H. H. 2003. *Lingua latina per se illustrata*. Montella: Accademia Vivarium Novum.

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

- Pérez-Tello, S. – Antonietti, A. – Sempio, O. – Marchetti, A. 2005. *Che cos'è l'apprendimento? Le concezioni degli studenti*. Roma: Carocci.
- Piazzì, F. (ed.) 1997. *Didattica breve – materiali 4. Latino*. Bologna: I.R.R.S.A.E. – E.R.
- Piazzì, F. 1993. *La didattica breve del latino*. Bologna: Cappelli Editore.
- Pieri, M. P. 2005. *Didattica del latino. Perché e come studiare lingua e civiltà dei Romani*. Roma: Carocci.
- Pittàno, G. 1978. *Didattica del latino*. Milano: Edizioni Scolastiche Bruno Mondatori.
- Riem, A. e Albarea, R. (a cura di). 2003. *The Art of Partnership. Essays on Literature, Culture, Language and Education towards a Cooperative Paradigm*. Udine: Forum editrice
- Rivers W. 1990. *Regole, modelli e creatività*, in P. Giunchi (a cura di)
- Sclavi, M. 2000. *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Le Vespe.
- Simone, R. 2002. *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- Stupazzini, L. 1986. *Obiettivi e metodi per il triennio*, in Citti, V e Margiotta, U (a cura di).
- Titone, R. 1986. *Cinque millenni di insegnamento delle lingue*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Traina, A. e Bernardi Perini, G. 1977. *Propedeutica al latino universitario*. Bologna: Patron Editore.
- Travaglini, C. 2005. *Dal dire al fare intorno alla Tavola Rotonda. La progettazione e la valutazione di un'esperienza CLIL. Descrizione dell'esperienza*. <http://gold.indire.it/nazionale/regionale/friuli/index.htm>
- e <http://gold.indire.it/datafiles/BDPGOLD00000000001F02ED/Sintesi%20esperienza%20CLIL.%20Dal%20dire%20al%20fare.doc>. Consultato luglio 2007
- Travaglini, C. 2007. Latin through English & English through Latin. Un esempio di sperimentazione plurilinguistica extra-curricolare. *LEND: lingua e nuova didattica* 36/3 : 30-40.
- Trim, J.L.M. 2004. Comunicazione al Convegno *Il Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Una proposta per la didattica del quotidiano*, Venezia, Auditorium di S. Margherita, 10 novembre 2004.
- Varisco, B. M. 2004. *Portfolio. Valutare gli apprendimenti e le competenze*. Roma: Carocci.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Harlow: Longman.
- Zanarini, G. 1990. *Diario di viaggio. Auto-organizzazione e livelli di realtà*. Milano: Guerini e Associati.

## WEBLIOGRAFIA:

[http://ospitiweb.indire.it/adi/Competenze/Cenerini\\_ok/cenercomp\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/Competenze/Cenerini_ok/cenercomp_frame.htm)

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>

[http://ospitiweb.indire.it/adi/pisa/pisa\\_frame.htm](http://ospitiweb.indire.it/adi/pisa/pisa_frame.htm)

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp#TopOfPage)

<http://www.giscel.org>

<http://www.oecd.org>

[http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en\\_32252351\\_32235731\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html)

**Costanza Travaglini** è docente di Lingue e Letteratura italiana e latina, ha pubblicato nel campo della storia dell'arte e in quello della didattica e delle teorie dell'apprendimento. Tra i suoi interessi, oltre alle arti, letteratura musica e teatro in particolare, vi sono le teorie sulla creatività, sull'interculturalità e studi sulla personalità.

[costanza.travaglini@libero.it](mailto:costanza.travaglini@libero.it)

Costanza Travaglini. Plurilinguismo e competenze  
nell'insegnamento dell'italiano e del latino.

Il contributo del "Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue".

*Le Simplegadi*, 2007, 5, 5: 90-103 - ISSN 1824-5226

<http://all.uniud.it/simplegadi>