

## ENRICHING 21<sup>ST</sup> CENTURY LANGUAGE EDUCATION, THE CEFR COMPANION VOLUME IN PRACTICE

Edited by *Brian North, Enrica Piccardo, Tim Goodier, Daniela Fasoglio, Rosanna Margonis-Pasinetti and Bernd Rüschoff*

Council of Europe, 2022, p. 390.

Strasbourg,

<https://rm.coe.int/enriching-21st-century-language-education-the-cefr-companion-volume-in/1680a68ed0>

Questa pubblicazione del Consiglio d'Europa, che segue a due anni di distanza il *QCER Volume complementare* del 2020, raccoglie un consistente numero di sperimentazioni sui nuovi descrittori e sui nuovi orientamenti glottodidattici che ne derivano. Come è noto, la versione provvisoria del *Companion volume* risale al febbraio del 2018, anno in cui, durante il mese di maggio, si tenne a Strasburgo la conferenza intitolata "CEFR Companion Volume: Language Education for Dynamic and Inclusive Societies - Promoting Plurilingual and Pluricultural Education". All'indomani di questo avvenimento un folto numero di insegnanti, formatori e specialisti nel vasto ambito dell'educazione linguistica utilizzò in più direzioni il nuovo Quadro Comune Europeo di Riferimento, applicandone i principi e realizzando diverse sequenze didattiche in classi di varia costituzione. Circa una ventina di capitoli dell'attuale pubblicazione contengono la descrizione di un campione di questi studi di casi realizzati presso la scuola secondaria superiore, l'università, le istituzioni per la formazione degli insegnanti e i corsi per adulti. Un inquadramento di stampo teorico (Cap. 1) e tre contributi di sintesi (Cap. 21-23) aprono e chiudono la raccolta, i cui materiali sono riportati nelle Appendici. La qualità dei contenuti si estende anche alla grafica che ben visualizza la parte concettuale tramite tabelle e soprattutto figure che meriterebbero di essere adottate nei diversi corsi per la formazione insegnanti (si veda Cap. 12, in particolare le figure da 12.3 a 12.8).

Non sarà possibile in questa sede passare in rassegna ogni contributo per cui rimandiamo all'indice pubblicato *online*, se si desidera conoscere in modo dettagliato l'oggetto di ogni intervento e i relativi autori. Mi limiterò a riportare alcune delle riflessioni scaturite dalle sperimentazioni in modo da attirare l'attenzione di chi in questo momento sta utilizzando il *Volume complementare* per programmare, insegnare, valutare e elaborare nuovi materiali.

L'assunto generale insito in ogni contributo potrebbe essere così espresso: la conoscenza è costruita e non solo trasmessa e a questo processo lo studente partecipa, facendo continuamente delle scelte e diventando gradualmente autonomo. Tutta l'azione dell'insegnante è di conseguenza centrata sull'apprendente, che presenta delle caratteristiche socio-affettive proprie e che si trova immerso nella complessità del reale con cui entra linguisticamente in relazione. Ogni apprendente fa inoltre parte di un gruppo-classe che deve essere coinvolto attivamente nel patto che si stabilisce con l'insegnante all'inizio di ogni lezione o ciclo di lezioni, o addirittura di un intero corso, per raggiungere degli obiettivi. La definizione degli obiettivi attraverso l'analisi dei bisogni si effettua mediante il 'metodo dei descrittori', cioè con la selezione guidata da parte dell'insegnante dei descrittori, i *Can do descriptors*, ritenuti necessari per strutturare il syllabo e fissare gli obiettivi. In questo senso il *Volume complementare* come punto di convergenza sia dell'insegnante che guida appunto la selezione, sia degli apprendenti che la condividono garantisce una relazione orizzontale tra i due attori. Si abbassano in questa

operazione i filtri affettivi e gli studenti hanno inoltre la possibilità di fissare delle priorità e delle finalità molto chiare non solo su base giornaliera/settimanale/mensile, ma anche a lungo termine.

Riguardo allo ‘scenario’ come modello di unità didattica secondo l’Approccio orientato all’azione (Cap. 1)<sup>1</sup>, la sequenza in fasi è generalmente inserita in una cornice in cui l’apprendente è invitato all’inizio e alla fine a riflettere e a prendere coscienza del suo percorso mediante l’autovalutazione. In questi due momenti si utilizzano, oltre all’autovalutazione, analisi di gruppo per individuare le competenze acquisite.

Un altro elemento messo a fuoco è, come si poteva immaginare, il *task* o *compito* nei vari momenti dello svolgimento dello scenario. Viene definito con maggiore chiarezza rispetto al passato il concetto di ‘sotto-compito’ come tappa intermedia e di ‘compito culminante’ come tappa finale. È attraverso una serie di ‘sotto-compiti’ che si arriva in effetti ad affrontare il ‘compito culminante’. Quest’ultimo è sempre calato in un contesto e in una o più situazioni, da cui si riparte una volta concluso uno scenario per costruirne un altro in un procedimento ciclico. Gli scenari risultano così tra loro correlati, rispecchiando la complessità del reale che si configura come un *continuum* in cui si muove l’apprendente come ‘attore sociale’ (Cap. 1).

Una delle difficoltà che la costruzione degli scenari pone, soprattutto nel caso in cui siano basati su nuovi descrittori (come, per esempio, quelli relativi alla mediazione), consiste nel loro inserimento all’interno dei programmi e della programmazione già in essere (Cap. 13 e 14). Per raccordare tradizione e innovazione l’anelito comune risiede, in questa temperie, nella ricerca di una sorta di armonizzazione e naturalezza che ancora manca nell’appropriazione delle parti nuove e inesplorate del *Volume complementare*. Quanto ai materiali autentici utilizzati negli scenari, l’indicazione che va oltre canonica differenza tra semplificazione e facilitazione prevede una sorta di rimaneggiamento motivato dalle esigenze dell’apprendente. Si supera e si evita così il problema di uno sminuimento o snaturamento del potenziale di autenticità (Cap. 1).

Molte riflessioni riguardano il *feedback* che può parzialmente coincidere con la valutazione, ma che è in realtà più ampio e finalizzato a una restituzione sia immediata, sia rimandata a momenti di sintesi. Quel che è interessante notare tuttavia è la pluralità di *feedback* provenienti non più unicamente dall’insegnante ma anche da altre figure, come il *tutor* dell’impresa presso cui si svolge per esempio un determinato *stage* o il *tutor* della scuola che organizza lo *stage*. Può peraltro comprendere l’autovalutazione, strettamente legata all’attività riflessiva dell’apprendente promossa nel rinnovato quadro didattico grazie soprattutto allo sviluppo dei descrittori. Si arriva in questo modo alla definizione della competenza o delle competenze acquisite in quanto i diversi punti di vista dei ‘produttori di *feedback*’ spaziano tra i diversi saperi e soprattutto si muovono dal sapere generale al sapere procedurale (Cap. 4 e 13).

Anche nella valutazione vera e propria appare in modo sempre più evidente che il rapporto gerarchico tra valutatore e valutato sia ora decostruito a favore di una constatazione condivisa sui progressi della *proficiency*, da intendersi come prestazione visibile in ognuna delle quattro modalità di comunicazione descritte dal *Volume complementare*. Di conseguenza la responsabilità è assunta da ogni attore per la funzione che ha e non per un ruolo di superiorità o inferiorità.

L’insegnamento della letteratura è rinnovato dai descrittori delle nuove scale fornite dal *Volume complementare* che avvicinano l’apprendente al testo letterario più che alla critica, privilegiando la reazione personale ed emotiva. Il pregiudizio che si riscontra in molti

<sup>1</sup> Si veda a questo proposito la recensione al volume di E. Piccardo e B. North, *The Action-Oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*, Multilingual Matters, 2019: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/15033/13924>.

apprendenti consiste nel considerare la lettura di testi letterari in lingua straniera poco utile alla pratica della lingua nella comunicazione orale e scritta quotidiana. La lettura della letteratura viene allora proposta per la possibilità che offre di avvicinarsi alla vita reale attraverso lo sviluppo della capacità di interpretare i fatti, di riuscire a comunicare in modo più efficace e infine di approfondire la conoscenza di sé stessi. Di conseguenza, la scrittura viene presentata come strumento di scavo introspettivo e quindi di cambiamento, oltre che come possibilità di trasmissione della memoria. La lezione di letteratura dovrebbe infatti insegnare, nel contesto scolastico, a esprimere le proprie opinioni e i propri sentimenti per arrivare solo successivamente a far contestualizzare criticamente i testi. La valutazione non deve per questo avvenire solamente in termini di conoscenza e spiegazione del testo, ma anche in termini di lettura personale e conseguente potenziamento della propria scrittura. Viene inoltre rilevato che esiste una corrispondenza di livelli tra la competenza linguistica e la competenza culturale. In questo frangente, gli studenti indipendenti e più creativi hanno risultati migliori in una prestazione sotto forma di monologo, mentre gli studenti meno indipendenti hanno risultati migliori in una prestazione sotto forma di dialogo (Cap. 7 e 8).

L'attenzione rivolta alla salvaguardia delle lingue etniche o lingue di provenienza (*heritage languages*, HL) è al centro di diverse osservazioni che evidenziano per esempio come il contributo della famiglia non sia sufficiente allo sviluppo della padronanza linguistica e come sia necessario un apporto più ampio comprendente altri interlocutori, oltre che il sostegno di un'intera comunità. Il caso esemplificato riguarda il portoghese come HL, per cui gli insegnanti notano come i descrittori non siano sempre adatti ai loro apprendenti mentre lo sarebbero per una lingua straniera. Una logica diversa guida la progressione nella HL per cui la comunicazione orale è generalmente molto fluida e in cui gioca un ruolo importantissimo la maturità degli studenti, più o meno capaci di ragionare astrattamente. Nella realtà esterna alla classe essi sono dei mediatori spontanei, spesso inconsapevoli di esercitare questo tipo di comunicazione in contesti che si trovano ad essere multilingui e multiculturali. Sono molte volte i bambini provenienti da contesti migratori che si impegnano in un'ampia gamma di situazioni quotidiane ad assicurare l'interazione tra i loro genitori e le istituzioni del Paese ospitante (scuola, ospedale, servizi sociali, ecc.). Per questo motivo gli insegnanti fanno leva sulla loro capacità di mediare per mettere in risalto le abilità di cui dispongono e per fare in modo che ne diventino consapevoli. Tutto ciò avviene, come è fatto notare, indipendentemente dalla lingua in questione che è solo esemplificativa (Cap. 15).

Il plurilinguismo è al centro di molte delle sperimentazioni presentate, in cui i nuovi descrittori, ancora molto poco utilizzati, sono messi in opera contribuendo a riposizionare insegnante e apprendente rispetto a convinzioni che si sono radicate nel tempo e che non predispongono a intraprendere nuovi percorsi in cui più lingue ruotano attorno alla lingua principalmente studiata. Le potenzialità offerte dagli internazionalismi e dalle somiglianze tra le lingue, soprattutto per i tratti comuni che vanno oltre la parola, sono tuttavia sfruttate all'interno di un plurilinguismo di tipo ricettivo. Il gruppo-classe mostra in questo caso reazioni positive sia verso il proprio sapere che viene così 'disvelato', sia verso la possibilità di superare problemi di comunicazione precedentemente riscontrati. È a questo punto che l'insegnante potrebbe passare a un plurilinguismo attivo come strumento di produzione e mediazione e non solo di comprensione. A questo proposito l'implementazione di esami orali multilingui promuove efficacemente gli approcci plurilingui con ricadute positive nelle attività di classe. Una terza lingua può essere utilizzata non solo come strategia ma anche come risorsa pedagogica e didattica a sé stante, secondo le scelte metodologiche adottate dall'insegnante. Essa serve infatti in molti casi per non ricorrere all'uso di metalinguaggio, di cui alcuni pubblici non dispongono per

capire le spiegazioni. Ciò avviene soprattutto quando la lingua madre e la lingua di studio sono molto lontane fra loro per la diversa provenienza. Nel caso in cui questo tipo di plurilinguismo si configurasse come un possibile ostacolo all'apprendimento della lingua oggetto di studio, l'invito è a stabilire una *policy* di classe che preveda i momenti in cui utilizzare appunto una terza lingua come ulteriore risorsa pedagogica e didattica (Cap. 5, 6, 17 e 18).

Il plurilinguismo rappresenta anche una forma di approccio olistico, in cui la lingua di arrivo si pone in una continuità con tutte le altre conoscenze linguistiche. L'insegnante può in questo senso utilizzare tutte le altre lingue a scopo comparativo o come forma di commento della lingua principale indipendentemente dal livello di conoscenza delle diverse lingue nella classe. In particolare gli apprendenti adulti che parlano più lingue e sono abituati a mobilitare le risorse del plurilinguismo nella loro vita socio-professionale quotidiana vedranno rafforzate le loro conoscenze pregresse e le loro pratiche di comunicazione professionale (Cap. 17).

Gli studi di casi raccolti nella pubblicazione qui presentata riguardano molti altri aspetti su cui non ci si è soffermati, relativi per esempio alla comunicazione *online* (Cap. 9, 11 e 19), all'insegnamento della pronuncia (Cap. 20), al CLIL (Cap. 10), alla formazione degli insegnanti (Cap. 12, 13 e 16) e più in generale alla mediazione in tutte le sue forme (Cap. 2, 3, 4, 11, 13, 14, 15, 16, 21, 22). Si osserva tuttavia che l'ampiezza della sperimentazione nei diversi paesi è strettamente legata alla traduzione del *Volume complementare* nelle lingue nazionali. Da più parti è infatti emersa l'esigenza di glossari specifici da condividere con la classe in modo da facilitare le fasi di riflessione che accompagnano tutto il processo didattico dalla programmazione all'autonomia dell'apprendente (soprattutto il Cap. 16). Sono peraltro a volte i termini stessi, una volta resi disponibili, a suggerire nuove vie per insegnare e imparare, ampliando l'orizzonte delle attese che si possono avere rispetto a un corso di lingue e l'acquisizione di competenze nel mondo del lavoro. Concludendo non si può che prevedere una sempre maggior ricezione del *Volume complementare* man mano che le nuove traduzioni saranno pubblicate, raggiungendo così una platea sempre più internazionale.

*Monica Barsi*

Università degli Studi di Milano