

L'apprendente di Lingue classiche è un utente plurilingue?

Stefania Leondini
Liceo Classico Statale "Scipione Maffei" Verona
stefania.leondini@posta.istruzione.it

Abstract

The focus of this paper is on classical languages methodology in light of two recent documents released by the Council of Europe. A Recommendation released in 2018 identifies eight key competences that are relevant towards a general rethinking and reshaping of traditional schooling and may promote a fresh approach to classical texts as well. In the CEFR Companion Volume, Mediation is a key concept: the change in terminology from the four skills to the four modes of activity recognizes the role of the social dimension in language learning and promotes the Action-oriented approach. The concept of the user/learner as a social agent mobilising his/her unique plurilingual repertoire represents a significant development from the communicative approach.

Language is not used just to transmit knowledge, but also to construct meanings. Thus, passing from one language to another necessarily involves passing from one culture to another. In these activities, the learner interprets a cultural phenomenon in relation to another culture, that involves his/her pluricultural repertoire. A process of linguistic mediation tries to facilitate understanding in a process of cultural mediation and translation. Teaching should shift from a traditional methodology to a new one that consists in rearranging contents according to new cultural paradigm, in order to broaden and deepen linguistic knowledge and awareness and improve translational abilities.

Keywords

Classical Languages; mother tongue; plurilingualism; translation

1. Introduzione

Nell'ambito glottodidattico, le Lingue classiche (LC) hanno sinora sempre goduto di un approccio peculiare rispetto alle Lingue straniere (LS), con differenze nello statuto epistemologico disciplinare, nella metodologia di insegnamento e di valutazione, tanto da venire a costituire ambiti separati e sovente reciprocamente impenetrabili.

Due recenti documenti del Consiglio Europeo recano un contributo fondamentale allo studioso e al docente per affrontare la questione su basi rinnovate. Il primo dei due è la Raccomandazione del Consiglio Europeo (22-5-2018), che ha ridefinito le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente, necessarie per garantire una formazione di qualità a tutti i giovani dell'UE¹. Il secondo documento, il Volume Complementare (VC) del QCER, pubblicato nel 2018 (tradotto in italiano nel 2020), si propone di aggiornare, espandere e approfondire il precedente QCER edito nel 2001 (tradotto nel 2002); è uno degli strumenti di politica linguistica europea più conosciuti e utilizzati (VC: 8), un elemento centrale nella promozione di un'istruzione che tuteli i diritti umani e le minoranze, per una cultura della democrazia; il suo scopo è "promuovere un'educazione plurilingue di qualità, facilitare una maggiore mobilità sociale [...]". Inoltre fornisce un

¹La denominazione uniformata di competenze ne evidenzia la correlazione e interdipendenza reciproca, con sovrapposizioni deliberate; nelle prime due il termine eliminato è comunicazione, avvertito come necessariamente connesso con l'approccio linguistico comunicativo. Tali competenze sono le seguenti: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale; competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare; competenza in materia di cittadinanza; competenza imprenditoriale; competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali.

metalinguaggio per discutere la complessità delle competenze linguistiche condivisibile da tutti i cittadini in un'Europa multilingue e interculturale". Entrambi i volumi, più noti ai docenti di LS, non dovrebbero essere ignorati dai docenti di lingua e letteratura italiana e di lingue e culture classiche, le cui discipline, lingue di scolarizzazione, sono in prima linea in ogni progetto di educazione inclusiva e pluriculturale².

Di questi documenti proponiamo una lettura condotta dal punto di vista del docente di LC, tesa a metterne in luce aspetti innovativi e consonanze con la didattica disciplinare, nella prospettiva di revisione e aggiornamento metodologici, in un periodo, come l'attuale, in cui è revocata in dubbio l'utilità se non addirittura la formatività di queste discipline.

2. Il repertorio linguistico unitario (RLU)

Nel VC viene superata la concezione del bilingue come due monolingui in una sola persona (Grosjean 1989), attraverso l'individuazione del repertorio linguistico unitario a profilo incrementale, che comprende tutte le lingue che lo studente apprende in modo formale, non formale e informale per tutta la vita (RCE 2018: 7; 17)³, e in cui tutte le risorse risultano correlate: ogni nuovo apprendimento va a aggiungersi ai precedenti, riconfigurando l'intero sistema, a vantaggio di tutte le lingue. È un "repertorio unico, interconnesso, nel quale gli utenti combinano le proprie competenze generali e le strategie più adatte per svolgere un compito", quindi è diverso da un individuo all'altro, in dipendenza dai contesti, bisogni, percorso culturale individuale; è caratterizzato da una "competenza non equilibrata e mutevole, in cui le risorse di un utente/apprendente in una lingua o in una varietà di lingue possono essere di natura differente da una lingua all'altra" (VC: 28). Viene posta in rilievo "l'idea della diversità linguistica e culturale come risorsa" e viene "dato valore ai profili linguistici dinamici e disequilibrati" (Piccardo 2020: 566); infatti, seppure "lentamente si è passati da una visione deficitaria della pluralità linguistica individuale, in cui gli apprendenti erano considerati come irrimediabilmente imperfetti rispetto ad un parlante nativo idealizzato, ad una visione positiva in cui la diversità linguistica si consideri come una ricchezza da preservare e da nutrire" (Piccardo 2020: 575); in particolare, è il concetto di plurilinguismo che permette di "superare l'habitus monolingue" e "il mito della superiorità di un insegnamento separato delle lingue con il parlante nativo come modello finale" (Piccardo 2020: 575; North 2020: 553); a conferma, vengono riportati nel VC alcuni esempi di profili (figura 6 a p.39 e figura 7 a p.40), definiti attraverso i sei livelli comuni di riferimento (da A1 a C2), in cui spiccano i livelli rilevanti e desiderabili in base ai bisogni linguistici del singolo apprendente.

Poiché "la competenza linguistica è in realtà un *continuum*" in cui ciascun livello sfuma nel precedente e nel successivo, allo stesso modo dei colori dell'arcobaleno (VC: 36), i livelli rappresentano, anziché dei punti di riferimento astratti e assoluti, "una semplificazione necessaria" per "organizzare l'apprendimento, per monitorarne i progressi" (VC: 38) in prospettiva pedagogica e docimologica. Di conseguenza, il profilo richiesto da ogni lingua può prevedere un molto maggiore sviluppo di una delle quattro abilità rispetto alle altre: concentrarsi su una sola significa poterla approfondire particolarmente. Nelle LC il *reading* (e *use of LC*) è l'unica tra le abilità linguistiche da sviluppare ai fini della traduzione e comprensione dei testi, richiede allo studente un accurato apprendimento morfosintattico e lessicale; la capacità di riflessione e confronto tra sistemi linguistici differenti; la cura per la ricodifica nella lingua di arrivo (con il connesso beneficio di sviluppare competenze e padronanza dell'italiano); l'abitudine alla metacognizione. In tale prospettiva, anche la tradizionale grammatica descrittiva acquista rilievo, a condizione che non sia solo l'unica a essere insegnata. Del pari, tra le quattro modalità comunicative presenti nel VC, la mediazione è per le LC

²Si parla infatti di "crescente consapevolezza della necessità di un approccio integrato all'educazione linguistica attraverso il curricolo" (VC: 10) che vada oltre l'area dell'apprendimento delle sole lingue straniere moderne; la promozione di un metalinguaggio comune e di categorie condivise risulta fondamentale.

³In cui vengono per la prima volta menzionate le LC: RCE 18: 17.

la modalità comunicativa egemone, fondamentale per creare una capacità di immedesimazione e di sviluppo di punti di vista plurali, apertura al dialogo tra testi e culture diversi, in prospettiva sincronica e soprattutto diacronica.

Il RLU è ciò che consente allo studente di svolgere molteplici compiti linguistici e attività intorno, riguardo e con il testo, utilizzando consapevolmente, di volta in volta, modalità e strumenti appropriati; diviene possibile sviluppare e accelerare l'acquisizione di una delle principali prerogative a cui giunge, in un tempo sovente alquanto lungo, l'apprendente plurilingue, ovvero la "consapevolezza metalinguistica, interlinguistica o, per così dire, "iperlinguistica"" (VC: 29-30), che favorisce la riflessione linguistica e, nel contempo, la capacità di "saper apprendere e la capacità di stabilire relazioni con altre persone". Lo studente di LC risulta pertanto dotato di uno dei repertori più ampi e diversificati; in tal senso risulta lo studente ideale per ogni apprendimento linguistico (Cummins 1981).

3. Oltre la madrelingua

La definizione di madrelingua è cruciale nei documenti del Consiglio Europeo. La madrelingua non viene più considerata un possesso acquisito dall'individuo alla nascita, perciò definitivo⁴, tanto da venire talora usato in modo ambiguo, se non politicamente scorretto (Celic, Seltzer 2013: 2-5) a istituire una gerarchia linguistica, ma di riflesso anche sociale, tra nativi e non-nativi, ritenendo i secondi come deficitari, costretti a uno studio perpetuamente *in progress* e mai concluso, in sé contraddittorio dato che si può essere madrelingua unicamente per nascita.

Alla valorizzazione del plurilinguismo corrisponde l'eliminazione del concetto di madrelingua inteso come punto di riferimento pedagogico e valutativo⁵: l'apprendimento di ogni lingua non viene più visto come un percorso obbligato da un ipotetico livello "zero", attraverso tutti gli altri, sino a C2, identificato con un "livello madrelingua" ideale, e considerato punto di arrivo irrinunciabile, pena il fallimento dell'apprendente e dell'intero processo di apprendimento⁶.

Il superamento del madrelingua come punto di arrivo obbligato è pedagogicamente rilevante perché "self-perception and self-categorization might be a relevant factor potentially benefitting the study of bilingualism", e un aspetto che viene sovente trascurato nella definizione del bilinguismo è l'atteggiamento (*attitude*), in quanto il bilinguismo non può essere ridotto alla sola capacità cognitiva (*cognitive capacity*): se l'apprendente vede se stesso come incapace di raggiungere il livello di madrelingua, ciò può avere rilevanti conseguenze negative sulla sua *self-perception* e *identity* di apprendente bilingue (Zubrzycki 2019: 454).

Specie nell'approccio comunicativo applicato alle LS/L2, l'utente madrelingua è stato sovente assunto come punto di riferimento valutativo; nelle LC, l'insegnamento, tradizionalmente rivolto da un docente madrelingua italiano a studenti pure madrelingua italiani, ha portato, da un lato, a mantenere un profilo astratto di madrelingua colto e pertanto traduttore ideale e "spontaneo", come requisito irrinunciabile per affrontare gli studi classici, allontanando gli studenti con Bisogni Educativi Speciali (BES), cui tale livello è precluso⁷. Dall'altro, ha incoraggiato il persistere di

⁴La prima delle otto competenze chiave promuove la *literacy* (alfabetizzazione di base), che è al contempo *pluriliteracies* e rappresenta un cambio di paradigma nei programmi scolastici, in cui si incontrano per la prima volta espressioni come: "sorvegliare e adattare la propria comunicazione in funzione della situazione; disponibilità al dialogo critico e costruttivo; interesse a interagire con gli altri; consapevolezza dell'impatto della lingua sugli altri e la necessità di capire e usare la lingua in modo positivo e socialmente responsabile" (RCE 2018: 16).

⁵Analogamente nella RCE 2018 la competenza alfabetica funzionale si sostituisce alla comunicazione nella madrelingua (RCE 2006).

⁶Nel VC viene in più occasioni ritenuto errore prospettico quello di far coincidere il livello C2 con il "livello madrelingua", o "parlante nativo ideale", o "parlante nativo altamente istruito", o "parlante quasi madrelingua" (VC: 36-37).

⁷Tra le categorie di studenti con BES, tutelati dalla Legge 170/2010, figurano coloro che non sono madrelingua italiani (quindi hanno difficoltà sia di ricodifica e traduzione sia di apprendimento del lessico), e coloro che presentano Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA, le cui difficoltà risultano per certi versi analoghe ai precedenti).

pratiche didattiche tradizionali, non sempre utili alla promozione dell'apprendimento effettivo e inclusivo, quali la lezione frontale monologica; la grammatica insegnata in modalità descrittiva, anziché funzionale; il ruolo preponderante di forme di apprendimento mnemonico (liste di termini e di paradigmi verbali): da qui si sono sviluppate aspettative eccessive circa la qualità della traduzione svolta dai giovani apprendenti (quasi dovesse essere simile a un'opera "d'arte" o al lavoro di un professionista)⁸.

Secondo Skutnabb-Kangas (1996), il monolinguisimo non è né normale, né desiderabile, né inevitabile: nonostante il diffuso pregiudizio per cui il plurilinguismo confonderebbe gli apprendenti provocando interferenze tra le lingue, è dimostrato che gli individui plurilingui riportano prestazioni superiori ai monolingui in vari ambiti didattici e culturali; del resto non esiste connessione causale tra plurilinguismo e deprivazione socioeconomica: quando si verifica la seconda è perché esistono Nazioni monolingui che opprimono le minoranze interne. Di fatto, il monolinguisimo "almost inevitably means monoculturalism and monoculism", quindi significa "knowing no more than one culture from the inside, and therefore lacking relativity" (Skutnabb-Kangas 1989).

La nuova concezione della madrelingua conduce, sul piano dei principi, a rimuovere ogni forma di discriminazione, e riconoscere a tutti gli apprendenti il diritto a una formazione di qualità, sia nella lingua ufficiale, sia nella loro madrelingua, in quanto lingua degli affetti e del *background* familiare (Daloiso 2009).

La didattica delle LC tradizionalmente riconosce e utilizza la L1 come lingua veicolare, fondamentale per la traduzione e ricodifica in italiano; di contro all'insegnamento in lingua target (LT) e all'idea che occorra "imparare a pensare" direttamente e senza mediazione in LT (Turnbull 2018: 1047), l'uso della L1 promuove l'utilizzo dell'*inner speech*, o *intrapersonal speech* (Resnik 2021; Perrone-Bertolotti *et al.* 2014), centrale anche nella risoluzione di problemi e nella riflessione culturale e sociale.

Nella realtà didattica quotidiana, mentre sovente i non italofoeni sono stati apertamente scoraggiati dall'intraprendere percorsi di studio liceali⁹, occorre invece tenere conto che l'acquisizione delle CALP richiede tempi alquanto più lunghi rispetto alle BICS (Cummins 1999; 1979), pertanto è opportuno che le istituzioni scolastiche prevedano misure intese a rafforzare l'ItalStudio, e eventualmente modalità diversificate di restituzione di quanto appreso. L'insegnamento delle discipline umanistiche, secondo Balboni, deve essere condotto in una logica CLIL, per cui l'italiano diviene lingua veicolare che deve necessariamente adattarsi alla competenza linguistica di ogni studente¹⁰.

4. L'*Action-oriented Approach* (AoA)

Nel VC viene portato a compimento "il passaggio dall'approccio comunicativo all'approccio azionale", un modello più articolato, adatto a ritrarre le attuali società complesse e in cambiamento: nell'*Action-oriented approach* l'apprendente è visto come *social agent*, che collabora con i suoi interlocutori, docenti e compagni alla co-costruzione del significato di ciò che impara, e agisce su uno sfondo plurilinguistico e pluriculturale.

⁸ Nel QCER la traduzione viene soltanto menzionata a p.99 (originale inglese). Tuttavia, nel Liceo classico la traduzione dalle LC resta tuttora oggetto della seconda prova di esame. L'esplicita menzione della traduzione nel VC (comprese le scale di descrittori) rappresenta quindi una novità, che segna, in parallelo, l'entrata delle LC nell'ambito del RLU e pertanto delle competenze chiave della RCE (cfr. nota 3 *supra*).

⁹ Secondo MIUR 2019: 45, nell'a.s.2017/18 gli studenti L2 sono al Classico 1.6%: la percentuale più bassa tra tutti gli indirizzi di secondaria di secondo grado, che resta tuttavia l'ordine di istruzione in cui più alta risulta la percentuale di ritardo nel percorso: 58.2% (MIUR 2019: 52).

¹⁰ Secondo Balboni 2018: 152, "l'insegnante di 'lettere' è l'insegnante CLIL per antonomasia: insegna grammatica (italiana, latina, greca), storia e critica letteraria, in molte scuole anche storia e geografia, discipline in cui l'italiano è veicolare e che dovrebbero essere in una logica CLIL". Circa il ruolo della metodologia CLIL in rapporto alle LC, mi permetto di rinviare al mio contributo (Leondini 2020).

A questa visione si è giunti attraverso progressivi mutamenti di prospettiva nel tempo: la storia degli approcci linguistici degli ultimi due secoli ha il suo punto di partenza nel metodo grammaticale-traduttivo (MGT)¹¹, adottato per le LC tra la metà del secolo XIX e la metà del successivo (e trasmesso alle LS), in cui l'insegnamento delle lingue è stato inteso principalmente come un esercizio intellettuale di riflessione e traduzione, applicato ai testi letterari¹².

Con il passaggio ai metodi diretti, afferenti l'approccio comunicativo (*Reform Movement* di inizio Novecento), sono emersi due fondamentali fattori, ovvero la competenza comunicativa (con particolare rilievo per le abilità orali) e i bisogni linguistici degli apprendenti: la centralità non è più assegnata alle competenze grammaticale e lessicale, bensì a quella comunicativa; se gli apprendenti devono imparare *la* lingua, non solo nozioni *riguardo* alla lingua, occorre insegnarla non più secondo strutture grammaticali, bensì in base a funzioni e intenzioni comunicative riferite alla realtà. Questo approccio (Piccardo 2014: 10-11) prevede un curriculum impostato secondo le quattro abilità; uso costante della LT; riduzione/azzeramento della traduzione; utilizzo di materiali linguistici autentici (compresi testi non letterari), graduati per livello; riferimento costante a situazioni della vita reale; lavoro a coppie e a gruppi.

Benché appaia certamente più aperto e *learner-centred* rispetto al MGT, è tuttavia escludente per le LC, centrato com'è sullo sviluppo parallelo delle quattro abilità linguistiche a scapito della traduzione, dato che, di queste, alle LC ne sono precluse tre¹³, difficilmente recuperabili, se non a prezzo di forzature, creando testi e situazioni artificiali, quando non assurdi.

La proposta di superare il MGT e estendere anche alle LC l'approccio comunicativo ha trovato la sua attuazione con il metodo induttivo-contestuale (MIC)¹⁴, diffusosi in Italia a partire dal 1960/70, in concomitanza con l'abolizione del latino nella Scuola media unica, e la nascita di una scuola di massa, con accesso liberalizzato a tutte le facoltà universitarie¹⁵.

L'AoA rappresenta la sintesi tra i due opposti approcci precedenti: considera l'apprendimento linguistico in modo sistemico, quindi non promuove più lo sviluppo di abilità esclusivamente linguistiche operanti in contesti astratti e generici, bensì mette a fuoco le competenze che concorrono alla "costruzione condivisa di senso e di conoscenze" e il "processo a spirale in cui viene superata la dicotomia *fluency/accuracy* per integrare la complessità della lingua" (Piccardo 2020: 571; North 2020: 554). L'apprendente si trova inserito in uno specifico contesto pedagogico e formativo, in cui acquisisce crescenti responsabilità e autonomia, prende coscienza delle risorse linguistiche e cognitive integrate/associate al suo RLU, e impara a selezionarle e impiegarle per raggiungere i suoi obiettivi.

L'insegnamento non può più essere impostato esclusivamente sulla lezione frontale monodirezionale in vista di un apprendimento personale/individuale, bensì va svolto curando l'acquisizione da parte degli studenti di un metodo di studio autonomo e flessibile, e applicando strategie a mediazione sociale; ulteriore riprova è costituita dalla rinnovata formulazione delle competenze quinta e sesta nella più recente RCE: nella RCE 2006 *Imparare a imparare* costituiva una voce a sé, a carattere metodologico-pedagogico e distinta dalle Competenze sociali e civiche; nel 2018, al contrario, la Competenza in materia di cittadinanza diventa voce autonoma, sganciata dalla nuova competenza, definita ora Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare. È significativo che la capacità metacognitiva venga ora associata alla duplice dimensione, individuale e sociale, dell'apprendimento¹⁶. Inoltre, ciascuna competenza descritta nella RCE 2018 si articola in conoscenze, abilità e atteggiamenti: analogamente occorre che i curricula prevedano tutti e tre i tipi

¹¹Balbo 2007; coincide di fatto con l'approccio formalistico (Balboni 1999: 43-44).

¹²Diversamente dalle LS, per le LC, i testi pervenuti dalla tradizione sono prevalentemente, se non esclusivamente, letterari, soprattutto quelli inclusi nel canone scolastico: di qui la complessità della traduzione proposta a giovani studenti.

¹³*Listening, speaking, writing*.

¹⁴Balbo 2007; metodo elaborato dal linguista danese Ørberg, che lo ha posto a fondamento del suo corso di latino, *Lingua Latina per se illustrata*, descritto in Ricucci 2013 e posto a confronto col MGT.

¹⁵La Riforma Gentile (1922) limitava l'accesso alle facoltà di Lettere e Giurisprudenza ai soli diplomati del Liceo classico.

¹⁶Individua, infatti, abilità sociali quali resilienza, empatia, flessibilità, adattabilità al cambiamento, tolleranza dell'incertezza (tutte alquanto preziose per ogni studioso, in particolare per il giovane studente e traduttore).

di conoscenze (*knowledge*): dichiarative (conoscenze disciplinari specifiche: il *che cosa*); procedurali (le abilità/capacità: il *come* applicare le conoscenze); condizionali (il *quando* e il *perché* applicare conoscenze e abilità).

5. La mediazione

L'impianto generale del VC sostituisce a quello fondato sulle quattro abilità (ancora presente nel Quadro), quello secondo le quattro modalità della comunicazione (VC: 30-33, compresa la fig.2 che ne illustra le reciproche relazioni; 100-101; Piccardo 2020: 563; North 2020: 553), in cui il ruolo della mediazione, ora approfondito e espanso, diviene centrale (Piccardo *et al.* 2019); è la modalità che integra e ricomprende in sé le altre tre, ricezione, produzione, interazione: infatti, è studio di testi e studio sul testo.

Le differenze fondamentali tra il primo QCER e il VC vengono riepilogate in apposita tabella (VC: 22): sono state aggiunte le scale di descrittori afferenti la mediazione, le strategie di mediazione, la comprensione plurilingue, tutti aspetti congeniali alle LC, alla traduzione, a una maggiore attenzione ai testi letterari. Di ciascuna delle quattro modalità il VC prende in esame le due componenti, le attività e le strategie: di entrambe vengono fornite le scale di descrittori precedute da una sintetica introduzione.

Le attività di mediazione sono distinte in tre sottogruppi: mediare a livello testuale, concettuale, comunicativo. Il primo (mediare a livello testuale), prevede una serie di attività tipicamente applicabili al contesto scolastico (trasmettere informazioni specifiche; spiegare dei dati; elaborare un testo; prendere appunti), che comportano una lettura efferente dei testi, finalizzata allo studio in prospettiva transdisciplinare. Vi è poi la traduzione, con la relativa scala dei descrittori. Infine, compaiono qui per la prima volta (a differenza del primo QCER) le due attività specifiche della didattica linguistico-letteraria, che riguardano i testi creativi e letterari, pertanto prevedono una lettura estetica (Rosenblatt 1978). Di queste attività, la prima (esprimere una opinione, un commento personale rispetto a testi creativi e letterari) comporta il coinvolgimento dello studente nella forma più semplice e immediata di una reazione personale al testo, un collegamento con le proprie emozioni e esperienze, un'interpretazione personale; mentre l'altra (fare l'analisi critica di testi creativi e letterari) prevede una più articolata interpretazione e analisi di un'opera, il confronto con altre opere, l'opinione motivata sugli aspetti formali e infine la valutazione.

Secondo il VC, la traduzione va tenuta distinta da quella dei traduttori professionisti: in dimensione pedagogica è sufficiente che venga restituita la sostanza del messaggio del testo di partenza; i concetti chiave sono comprensibilità e influenza linguistica del testo originale su quello ricodificato; solo nei livelli più alti si può prevedere anche la capacità di cogliere le sfumature di significato del testo di partenza (VC: 111). In questo contesto la traduzione assume i contorni di un compito di realtà¹⁷, che implica una *lettura transazionale* (Rosenblatt 1988), con negoziazione di significato in un ideale dialogo tra il testo e il pubblico di lettori.

Le attività di mediazione a livello concettuale e comunicativo implicano tutte la dimensione sociale, in un processo di co-costruzione di significato (VC: 33; 117-118), in prospettiva plurilinguistica e pluriculturale (VC: 28): rispetto alle LC consentono il superamento della tradizionale didattica individualizzata e contribuiscono a sviluppare negli studenti una competenza comunicativa interculturale (Balboni, Caon 2014).

¹⁷Definito anche "compito autentico" oppure "prova esperta", e calco dell'espressione *real-life task*, usata nel VC. Diversamente dal task diffuso in area anglofona, nella didattica italiana tali compiti hanno assunto una fisionomia complessa e non di rado arzigogolata (obbligatoriamente pluridisciplinari; fondati sulle competenze; svolti a gruppi cooperativi; valutati tramite *rubric*); di fatto, la traduzione è già di per sé un *real-life task* (a differenza, semmai, di prove esclusivamente linguistiche, quali *cloze*, completamenti, scelte multiple); proprio per questo, tuttavia, si rende necessaria una riflessione riguardo l'impostazione e le modalità di valutazione della prova stessa.

Le strategie di mediazione sono distinte in strategie per spiegare un nuovo concetto (che prevedono: richiamo a conoscenze pregresse, adattamento della lingua, semplificazione di informazioni complesse) e strategie per semplificare un testo: risultano tutte indispensabili nello studio linguistico-letterario e in linea con la didattica delle LC, sempre applicata a testi complessi (sia ai manuali, sia ai passi di autore).

6. Il task

Altro aspetto fondamentale è l'evoluzione del concetto di task, il mezzo privilegiato per tradurre la comunicazione in un'azione, che per definizione è sempre contestualizzata; esso passa dalla concezione secondo l'approccio comunicativo ("was seen as class work, involving the students in activities that entailed comprehension, manipulation, production, or interaction in the target language, with an emphasis on content rather than form"), ancora vicina a modalità di simulazione di contesti reali (pertanto con un certo grado di artificiosità, e di fatto tarata sul profilo ideale di un singolo apprendente standard), a quella, per molti versi opposta, dell'AoA: "In the communicative approach, the task served communication; in the action-oriented approach, it is the reverse. Communication is one means, but not the only means, at the learner's disposal for accomplishing the task. Strategy, reflection, and critical thinking also play an important role" (Piccardo 2014: 27-28).

Viene ridimensionata l'enfasi posta sul contenuto a scapito della forma (tipica di molti metodi diretti e comunicativi, e della *early SLA*, centrata sul *focus on meaning*, mentre il *focus on form* restava sovente in ombra); diventano centrali strategie, riflessione e pensiero critico, ovvero la capacità di gestire le risorse del RLU, scegliendo e usando lo strumento appropriato per ogni singolo compito e atto comunicativo e, nel contempo, portando nel task le risorse miste, sovrapposte e compenstrate dell'intero repertorio: il task, così definito, richiede allo studente un approccio strategico e una riflessione metalinguistica e metacognitiva, che si fondano, ma vanno ben al di là delle mere abilità linguistiche.

Inoltre, essendo sovente fondato su "testi più o meno autentici" (Piccardo 2014: 30-31), il task si avvicina sempre più a tipi di compito complessi e letterari, tra i quali viene ricompresa anche la traduzione, in quanto attività non infrequente nella vita reale degli individui plurilingui, fondata su testi autentici (letterari o meno) e tale da mobilitare, oltre alle competenze linguistiche, anche l'intera enciclopedia culturale dello studente.

7. Conclusioni

Provare a sintetizzare argomenti alquanto complessi nel breve spazio di questa comunicazione comporta necessariamente indebite generalizzazioni e semplificazioni, che ci ripromettiamo di sciogliere e sviluppare in studi futuri.

Questa sintesi conclusiva si avvale a sua volta di inevitabili scorciatoie; tuttavia, i citati documenti europei segnano un percorso mirato a una scuola inclusiva e democratica, quale quella auspicata sin dalla nostra Costituzione.

La rinnovata visione del RLU, del plurilinguismo, e del madrelingua nell'ambito dell'AoA, produce (o almeno dovrebbe produrre) immediati benefici sul versante didattico:

- supera una *one-fits-all view of learners profiles*, e la prospettiva secondo cui tutti gli studenti devono giungere agli stessi traguardi attraverso gli stessi percorsi
- legittima e incoraggia l'elaborazione di profili personalizzati per ciascun apprendente, come tali diseguali e disequilibrati, da riguardarsi come una ricchezza che procede dalla diversità, e nel contempo come la necessaria risposta ai diversi statuti epistemologici disciplinari

-tali profili evidenziano con chiarezza le aree di forza e di debolezza di ciascuno studente, così che il lavoro del docente diventa più mirato e efficace, a condizione che egli sappia rettamente interpretare tali bisogni¹⁸

-per una autentica inclusione, secondo il modello bio-psico-sociale adottato dal MIUR (Nota 1143 17/5/2018), occorre che si costruisca un contesto inclusivo, in cui ciascuno studente trovi il suo posto: coloro che hanno madrelingua diversa dall'italiano non devono più essere valutati e giudicati in rapporto a un profilo madrelingua ideale, bensì supportati in base ai loro effettivi bisogni; tale ragionamento si adatta e si applica anche a coloro che hanno neurodiversità, altri tipi di deprivazioni, problemi di salute fisica e/o psicologica

-il MGT, aggiornato e rivisto alla luce di quanto sin qui riferito, può tuttora costituire valida base per gli studi classici; la traduzione, implicando competenze metalinguistiche e metacognitive, sviluppa un *habitus* plurilingue, pertanto costituisce attività profondamente formativa, e può essere diretta a ogni tipo di apprendente¹⁹.

Riferimenti bibliografici

Balbo A., 2007, *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, Torino, UTET.

Balboni P. E., 2018, *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e classiche*, Torino, UTET.

Balboni P. E., Caon F., 2014, "A performance-oriented model of intercultural communicative competence", in *Journal of Intercultural Communication*, ISSN 1404-1634, Issue 35, July 2014 (ultimo accesso 15-10-2021).

Balboni P. E., 1999, *Dizionario di Glottodidattica*, Perugia, Guerra.

Celic C., Seltzer K., 2013, *Translanguaging: A CUNY NYSIEB Guide for educators*, New York, CUNY NYSIEB The Graduate Center.

Council of Europe, 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* <http://www.coe.int/lang-CEFR> (ultimo accesso 15-10-2021).

Consiglio d'Europa, 2020, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Volume complementare <http://www.italianolinguaue.unimi.it> (ultimo accesso 15-10-2021).

Raccomandazione Consiglio Europeo del 22-5-2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0604%2801%29> (ultimo accesso 15-10-2021).

Raccomandazione Parlamento Europeo e Consiglio del 18-12-2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente <https://eur-lex.europa.eu> (ultimo accesso 15-10-2021).

¹⁸Ciò richiede una preparazione specifica (glottodidattica, edulinguistica, neurolinguistica e, non ultimo, sulla normativa scolastica), che dovrebbe auspicabilmente essere obbligatoria.

¹⁹Secondo Balboni (2018: 153-156), la traduzione diviene occasione per esercitare competenze metalinguistiche e metacognitive con studenti di "livello intermedio alto o avanzato", a condizione che sia "una forma di piacere di lavoro sulla lingua, di riflessione sulle proprie competenze".

Cummins J., 1999, “BICS and CALP: clarifying the distinction”, University of Toronto <https://eric.ed.gov/?id=ED438551> (ultimo accesso 15-10-2021).

Cummins J., 1981, *Bilingualism and Minority Language Children*. Language and Literacy Series, Toronto, ON, The Ontario Institute for Studies in Education.

Cummins J., 1979, “Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters”, in *Working Papers on Bilingualism*, 19

Daloso M., 2009, *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*, Venezia, Cafoscarina.

Grosjean F., 1989, “Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person”, in *Brain and Language*, 36, pp. 3-15.

Leondini S., 2020, “Ten arguments for doing CLIL right now. Perché un curricolo verticale CLIL di Lingue classiche”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 6-7, LVIII, pp. 32-37.

MIUR 2019, *Gli alunni con cittadinanza non italiana* <http://www.miur.gov.it/documents> (ultimo accesso 15-10-2021).

North B., 2020, “The CEFR renewed: Inspiring the future of Language education”, in *Italiano Linguadue*, 1, pp. 549-560.

Perrone-Bertolotti M., Rapin L., Lachaux J.-P., Baciú M., Løevenbrück H., 2014, “What is that little voice inside my head? Inner speech phenomenology, its role in cognitive performance, and its relation to self-monitoring”, in *Behavioural Brain Research*, 261, pp. 220-239.

Piccardo E., North B., Goodier T., 2019, “Broadening the Scope of Language Education: Mediation, Plurilingualism, and Collaborative Learning: the CEFR Companion Volume”, in *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, v.15, n.1, pp.17-36 <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1612> (ultimo accesso 15-10-2021).

Piccardo E., 2020, “La mediazione al cuore dell'apprendimento linguistico per una didattica 3.0”, in *Italiano Linguadue*, 1, pp. 561-580.

Piccardo E., 2014, *From Communicative to Action-Oriented: a research pathway*, https://www.researchgate.net/publication/338177979_Piccardo_E2014From_Communicative_to_Action-oriented_a_Research_Pathways (ultimo accesso 15-10-2021).

Resnik P., 2021, “Multilinguals' use of L1 and L2 inner speech”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24:1, pp. 72-9.

Ricucci M., 2013, “Ørberg per se e per alios illustratus: la dimensione teorico-descrittiva del metodo induttivo-contestuale”, in *Letras Clássicas*, 17 (2), pp.31-51.

Rosenblatt L., 1988, *Writing and reading: the transactional theory*, Urbana (IL), The National Institute of Education.

Rosenblatt L., 1978, *The Reader, the Text, the Poem*, Carbondale (IL), Southern Illinois University Press.

Skutnabb-Kangas T., 1996, “Educational Language choice – multilingual diversity or monolingual reductionism?”, in Hellinger, Marlis, Ammon Ulrich (Eds.), *Contrastive Sociolinguistics*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, pp. 175-204.

Skutnabb-Kangas T., 1989, “Multilingualism and the education of Minority Children”, in *Estudios Fronterizos*, VII, VIII, 18-19, pp. 36-67.

Turnbull B., 2018, “Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual”, in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21:8, pp. 1041-1048.

Zubrzycki K., 2019, “Am I perfect enough to be a true bilingual? Monolingual bias in the lay perception and self-perception of bi- and multilinguals”, in *IRAL*, 57 (4), pp. 447-495.