

SAIL 3

La formazione linguistica nell'università

Michele Daloiso, Paolo E. Balboni



Edizioni
Ca' Foscari



SAIL
STUDI SULL'APPRENDIMENTO
E L'INSEGNAMENTO LINGUISTICO

VOL. 3

SAIL

Studi sull'apprendimento e l'insegnamento linguistico

Collana scientifica del Centro di Ricerca sulla Didattica delle Lingue
Scientific series of the Centre for Language Teaching Research
www.unive.it/centrodidatticalingue
Dip. di Studi Linguistici e Culturali Comparati
Dpt. of Linguistic and Comparative Cultural Studies
Università Ca' Foscari Venezia
Ca' Foscari University, Venice

Comitato scientifico *Scientific board*
PAOLO E. BALBONI (Direttore *General editor*)
FABIO CAON CARMEL M. COONAN MARIE-CHRISTINE JAMET
CARLOS MELERO GRAZIANO SERRAGIOTTO

Redazione *Editorial office*
FABIO CAON CARLOS MELERO

Dopo la prima approvazione del Comitato scientifico, le monografie sono valutate anonimamente da un revisore esterno.
After the first approval by the Scientific Board, the studies submitted for publication are refereed anonymously.

Revisori *Referees*

ENRICO BORELLO
Università di Firenze

BONA CAMBIAGHI
Università Cattolica, Milano

MARIO CARDONA
Università di Bari

ALEJANDRO CASTAÑEDA CASTRO
Universidad de Granada

PAOLA DESIDERI
Università D'Annunzio, Chieti-Pescara

BRUNA DI SABATO
Università S.O.B, Napoli

SILVANA FERRERI
Università della Tuscia

PAOLA GIUNCHI
Università La Sapienza, Roma

TERRY LAMB
Sheffield University

CRISTINA LAVINIO
Università di Cagliari

RENÉ LENARDUZZI
Università Ca' Foscari, Venezia

CECILIA LUISE
Università di Firenze

CARLA MARELLO
Università di Torino

PATRIZIA MAZZOTTA
Università di Bari

MARCO MEZZADRI
Università di Parma

ANTHONY MOLLICA
Brock University, Welland, Ontario

GABRIELE PALLOTTI
Università di Modena e Reggio Emilia

ANNA LIA PROIETTO BASAR
Yıldız Üniversitesi, İstanbul

MARIANGELA RAPACCIUOLO
Politechnic University, Atene

MATTEO SANTIPOLO
Università di Padova

MASSIMO VEDOVELLI
Università per stranieri di Siena

NIVES ZUDIČ
Università Primorska, Koper/Capodistria

Michele Daloiso
Paolo E. Balboni

La formazione linguistica nell'università



Edizioni
Ca' Foscari

© 2012 Edizioni Ca' Foscari - Digital Publishing

Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 1686
30123 Venezia

edizionicafoscari.unive.it

ISBN 978-88-97735-13-7

7	<i>Abstract</i>
11	Introduzione MICHELE DALOISO E PAOLO BALBONI
15	1. Il panorama europeo MICHELE DALOISO
43	2. Il panorama italiano MICHELE DALOISO
75	3. «Sapere una lingua»: dall'idea intuitiva al significato scientifico PAOLO E. BALBONI
117	4. Strategie operative per la formazione linguistica dello studente universitario PAOLO E. BALBONI
131	5. Sintesi conclusiva PAOLO E. BALBONI E MICHELE DALOISO
137	<i>Elenco dei partecipanti all'indagine</i>
139	<i>Riferimenti bibliografici</i>

Abstract

CHAPTER 1

The first chapter provides an overview on the role of foreign language learning within the European Union language policy. Particularly, the chapter discusses the key-data drawn from a considerable number of research studies, surveys and statistics carried out by various European bodies, such as the European Commission, Eurobarometer, Eurostat etc. The data are categorized into three areas: languages and European citizenship, languages and labour market, languages and higher education. The overall picture emerging from the data shows some interesting trends. Firstly, the level of foreign language competence across Europe is not homogeneous. According to the data available, Northern and Central European countries clearly outperform the other countries (particularly, Italy's performance looks unsatisfactory, with little progress over the last decade). Secondly, since low degrees of language competence have been proven to affect international trade negatively, many employers claim that foreign language skills are assuming a pivotal role when recruiting higher education graduates. Thirdly, as a consequence of this trend, many higher education institutions in Europe are offering compulsory language courses at an intermediate and advanced level.

CHAPTER 2

The second chapter is devoted to an in-depth analysis of foreign language teaching among Italian universities, with particular reference to non-linguistic Faculties and Departments (e.g. Faculty of Science, Economics, Humanities etc.). The chapter is divided into two parts. The first section discusses the legislative and political framework regulating foreign language study in the Undergraduate and Postgraduate degrees

in Italy. The second part discusses the results of a research study conducted by the author of the chapter on the current language policies of the top-ranking Italian universities (according to the Times Higher Education World University Rankings 2011-2012). Particularly, the survey collected data on language proficiency admission requirements, the general features of the language courses offered by the institution, and the final levels of proficiency.

CHAPTER 3

The previous chapters focused on how the study of foreign languages is currently organized at the University level and highlighted a mismatch between the organizational models adopted in many European institutions and the Italian situation. Consequently, the third chapter focuses on how Italian universities should reorganize the study of foreign languages, particularly in non-linguistic curricula. On the one hand the chapter discusses some key-notions which tend to be misinterpreted in normal practice (e.g. the difference between a certificate of attendance and an international language certification, the stereotyped view of languages for specific purposes, which are mostly reduced to specialized vocabulary etc.). On the other hand the chapter highlights some cornerstones of foreign language teaching theory and methodology, which are far from being recognized at the university level.

CHAPTER 4

Chapter four outlines a reference model for language teaching and learning at the university level, with particular reference to non-linguistic fields of study (Economics, Science, Humanities etc.). The chapter provides a set of specific guidelines, whose level of applicability depends on the quality of the language policy that Italian universities are willing to adopt. The model results from the combination of two sets of data: on the one hand, the data collected in the research studies described in chapters one and two, on the other hand, the data gathered so far by some Italian language centers which have been working on this field for at least a decade.

CAPITOLO 1

Il primo capitolo offre una panoramica di riferimento circa il ruolo dell'apprendimento delle lingue straniere nelle politiche linguistiche, economiche ed educative dell'Unione Europea. Facendo riferimento ad un numero considerevole di ricerche e statistiche condotte da vari organismi europei (Commissione Europea, Eurobarometro, Eurostat ecc.), si offrono alcuni dati fondamentali riguardanti tre focus: lingue e cittadinanza europea, lingue e mercato del lavoro, lingue e università. Il quadro che emerge dall'analisi proposta rivela interessanti linee di tendenza. In primo luogo, si rileva che i livelli di competenza nelle lingue straniere variano sensibilmente da paese a paese, e in linea di massima i paesi dell'Europa centrale e settentrionale (escluso il Regno Unito) ottengono i risultati migliori. L'Italia invece si colloca a livelli mediocri, con un progresso limitato nell'ultimo decennio. In secondo luogo, le ricerche disponibili hanno evidenziato che nel mercato internazionale la scarsa competenza in lingua straniera è una delle cause più frequenti della perdita di affari (specialmente in ambito commerciale), e di conseguenza la competenza nelle lingue sta assumendo un peso crescente nel reclutamento del personale. Infine, proprio in conseguenza di questi elementi, nell'ambito della formazione universitaria è prassi diffusa in Europa richiedere lo studio obbligatorio di almeno una lingua straniera (e non di rado due) ad un livello intermedio e avanzato.

CAPITOLO 2

Il secondo capitolo è dedicato ad un'analisi dell'offerta di formazione linguistica nelle università italiane, con un riferimento particolare ai corsi di studio di area non linguistica (ad esempio, le aree economica, scientifica, umanistica ecc.). Il capitolo si divide in due sezioni. La prima discute il quadro di riferimento normativo che regola lo studio delle lingue straniere nei corsi di studio non linguistici, al fine di comprendere se e in quale misura esistono dei punti fermi sul piano legislativo. La seconda sezione, invece, illustra i risultati di una ricerca condotta da chi scrive presso gli Atenei italiani inclusi nel ranking internazionale al fine di raccogliere dati circa le loro politiche in materia di formazione linguistica; in particolare, attraverso la somministrazione di un questionario si sono raccolti dati circa i requisiti linguistici in ingresso e in uscita, l'organizzazione della formazione linguistica e le tipologie di valutazione all'interno dei corsi di studio di area non linguistica.

CAPITOLO 3

Osservato il panorama europeo e quello italiano, preso atto di come *sono* le cose, il terzo capitolo studia come *dovrebbero/potrebbero* essere, ossia come le università italiane dovrebbero riorganizzare lo studio delle lingue straniere, specialmente nelle aree non linguistiche. Nel corso della discussione, da un lato si puntualizzano alcune nozioni che vengono spesso fraintese o snaturate nella prassi accademica (ad esempio, la differenza tra attestato, idoneità e certificazione, ma anche la visione riduzionistica delle microlingue, intese spesso come mera terminologia); dall'altro si sottolineano i capisaldi della ricerca glottodidattica degli ultimi cinquant'anni (dalla centralità della competenza comunicativa e interculturale alla *cognitive and academic proficiency*), constatando come molti di questi capisaldi non siano ancora stati accolti nell'università italiana.

CAPITOLO 4

Nel quarto capitolo si è cercato di creare un modello di riferimento per la formazione linguistica nei corsi di laurea non linguistici, tentando una sintesi dei dati emersi dalla discussione dei precedenti capitoli. Si propongono pertanto alcune linee di riferimento precise, la cui possibilità di attuazione (e l'eventuale modifica) dipende dalle politiche linguistiche che l'università italiana intende perseguire. Il modello risulta dall'interazione tra l'osservazione «dal crinale» tra Italia ed Europa, tra quel che dovrebbe e quel che può essere, nonché dall'esperienza di alcuni Atenei, e in particolare di vari Centri linguistici di Ateneo, che da oltre un decennio sono impegnati su questo tema attraverso non solo la riflessione teorica ma anche e soprattutto la sperimentazione sul campo.

Introduzione

Michele Daloiso e Paolo Balboni

Questa ricerca si svolge su un crinale: su un versante la ricerca focalizzata su come è la realtà, sull'altro su come dovrebbe essere; da un lato la ricerca sulla situazione europea e dall'altro su quella italiana; su un versante la riflessione su cosa significa «sapere una lingua» e sull'altro come mettere in moto un meccanismo che avvicini la realtà delle università italiane a quanto indicato dalla riflessione; da un lato i risultati della ricerca internazionale, dall'altro la constatazione di come stanno le cose in Italia.

Camminare su un crinale è pericoloso e faticoso: ma permette di vedere tutto il panorama. È questo il tentativo di questa ricerca, condotta a Ca' Foscari, pensando a riformare la formazione linguistica a Ca' Foscari, ma cercando di vedere tutto il panorama con un unico sguardo: Europa e Italia, riflessione e progettazione, potenzialità e attuazione.

Per delineare *la situazione europea* ci si è basati su un ampio numero di ricerche, di progetti e di statistiche condotti da varie istituzioni europee: dalla Commissione Europea, l'Eurobarometro e l'Eurostat ai focus group di progetti come ELAN (che ha studiato l'impatto della competenza linguistica nel mercato del lavoro, in particolare gli effetti della scarsa competenza nelle lingue straniere sul commercio) e ENLU (che ha studiato in particolare l'insegnamento delle lingue nelle università).

L'analisi dei documenti e dei progetti, integrata con una ricerca specifica su siti e attraverso questionari, ha portato ad individuare alcune tendenze piuttosto chiare riassumibili in tre dati: l'inglese a livello B2 è il minimo per chi deve agire nel mondo attuale; dal momento che l'inglese rappresenta ormai una competenza di base, a dare valore e spessore ad un curriculum vitae è soprattutto la competenza in una seconda ed eventualmente una terza lingua; la sensibilità ai problemi della comunicazione interculturale rappresenta una condizione necessaria per agire sul piano internazionale (cfr. cap. 1).

Quanto alla *situazione italiana*, si è riservata un'attenzione particolare alla formazione linguistica nelle Facoltà e nei Dipartimenti di area non linguistica (ossia economica, scientifica, letteraria ecc. L'analisi del quadro normativo (tabelle ministeriali e obiettivi formativi dei corsi di laurea), che si presenta abbastanza generico, contiene da un lato chiari riferimenti allo studio delle lingue, pur senza indicare con chiarezza percorsi, livelli, standard di riferimento precisi. In particolare, per le aree scientifica ed economica, gli obiettivi linguistici indicati dal Ministero, seppur nella loro genericità, segnalano la necessità di competenze linguistiche solide (non solo nella lingua della comunicazione quotidiana, ma anche nella microlingua e, in alcuni casi, anche in più lingue straniere), ma la ricerca condotta su un campione di università (quelle che figurano nelle prime cinquecento università europee e un campione di altre università) evidenzia che proprio nelle aree scientifica e/o economica l'offerta di formazione linguistica appare spesso limitata.

A livello organizzativo la situazione è assai variegata: gli Atenei, godendo di una certa autonomia sul fronte dell'offerta di formazione linguistica, si sono organizzati secondo criteri diversi, e il peso dello studio delle lingue cambia da Ateneo ad Ateneo, da Facoltà a Facoltà (i dati che abbiamo raccolto sono basati ancora per la maggior parte su questa struttura organizzativa, smantellata dalla Riforma Gelmini) e a volte tra singoli corsi di laurea paralleli della stessa Facoltà. Si possono comunque mettere in rilievo alcune tendenze comuni, che sono state individuate attraverso una ricerca sul campo e che vengono evidenziate nel capitolo 2.

Osservato il panorama europeo e quello italiano, preso atto di come *sono* le cose, il terzo capitolo studia come *dovrebbero/potrebbero* essere.

Da un lato si puntualizzano alcune nozioni operative, senza le quali il discorso rimarrebbe puramente teorico: ad esempio, si spiega che cosa sono le idoneità, le attestazioni, le certificazioni linguistiche. Si precisano, inoltre, alcune nozioni su cui la «sapienza popolare» dà risposte fuorvianti, come quella secondo cui le microlingue scientifico-professionali sarebbero essenzialmente delle terminologie, mentre sono tutt'altro e hanno funzioni ben più delicate, quali ad esempio essere riconosciuti e accettati da una comunità scientifica o professionale. Si riprendono, infine, i requisiti posti per i docenti che, in seguito alla Riforma Gelmini, realizzano l'insegnamento obbligatorio di almeno una disciplina non linguistica in lingua straniera in tutte le quinte classi superiori, e li si confronta con una realtà universitaria nella quale molti docenti tengono corsi in inglese senza avere la formazione obbligatoria (e realizzata nelle stesse università...) per un docente di liceo per svolgere lo stesso compito.

Dall'altro lato si è cercato di delineare, sebbene in forma sintetica, il risultato di una riflessione partita negli anni Settanta e che ha radicalmente rivoluzionato l'insegnamento linguistico, puntando al raggiungimento della competenza comunicativa in una lingua, al saper fare con la lingua, al saper interagire in contesti interculturali, fino al saper studiare e seguire corsi in lingua straniera, la *cognitive and academic proficiency* ben descritta dalla ricerca internazionale ma assolutamente ignorata nelle università italiane.

Infine, nel quarto capitolo, si è cercato di creare un modello di riferimento per la formazione linguistica nei corsi di laurea non linguistici: si tratta di linee di riferimento, precise nei dettagli ma modificabili a seconda delle decisioni di un Senato accademico e della politica che intende seguire un'Università. Il modello risulta dall'interazione tra l'osservazione «dal crinale» tra Italia ed Europa, tra quel che dovrebbe e quel che può essere, nonché dall'esperienza di alcuni Atenei, e in particolare di vari Centri linguistici di Ateneo, che su questo tema stanno non solo riflettendo ma anche sperimentando e agendo da almeno un decennio.

Ca' Foscari, Venezia
Ottobre 2012

1. Il panorama europeo

Michele Dalouis

Fin dalle sue origini, l'Unione Europea ha puntato sul plurilinguismo come caratteristica distintiva della propria essenza, anche in opposizione ad altre confederazioni di Stati che, per ragioni storiche e culturali, hanno promosso politiche di segno contrario, incentrate sull'unità linguistica (è il caso, ad esempio, degli Stati Uniti). Di conseguenza, l'Unione Europea ha da sempre cercato di promuovere la conoscenza delle lingue straniere, considerandolo un requisito imprescindibile per la formazione della cittadinanza europea. Allo stato attuale, esiste ormai una quantità considerevole di dati statistici relativi al plurilinguismo in Europa, derivati da numerosi studi e ricerche sul campo. Dal momento che l'università italiana non è più solo italiana, ma anche europea, non riteniamo possibile affrontare il tema di quest'opera a prescindere da un più vasto scenario europeo, all'interno del quale lo studio delle lingue a livello universitario dovrebbe collocarsi.

Adottando questa prospettiva, nel presente capitolo si cercherà di delineare un quadro di riferimento europeo circa il ruolo delle lingue nella società, nell'economia e nell'educazione, partendo dall'analisi di progetti, ricerche e statistiche elaborati da vari organismi dell'Unione Europea, quali la Commissione Europea, l'Eurobarometro, l'Eurostat ecc. Dopo una breve introduzione finalizzata ad evidenziare il ruolo strategico delle lingue nelle politiche europee (§ 1.1), si indagheranno tre focus essenziali: lingue e cittadinanza europea (§ 1.2), lingue e mondo del lavoro (§ 1.3), lingue e università (§ 1.4). Per l'analisi di questi focus ci si avvarrà dei risultati di progetti, indagini e sperimentazioni realizzati in Europa nell'ultimo decennio.

1.1. IL CONTESTO POLITICO DI RIFERIMENTO

L'Unione Europea persegue una politica di multilinguismo, per certi versi unica al mondo, che promuove l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica nella società, non solo come valore per la realizzazione personale del singolo cittadino ma anche come strumento privilegiato per favorire un'economia multilingue efficiente.

Come si legge nella relazione finale del Piano d'azione 2004-2006 della Commissione Europea:

Le lingue sono al cuore del progetto europeo: esse riflettono le diverse culture e al tempo stesso offrono la chiave per comprenderle. La Commissione europea ha un ruolo importante da svolgere nel sostenere e completare le iniziative degli Stati membri volte a promuovere il multilinguismo: i cittadini che parlano più lingue possono trarre pieno vantaggio dalla libertà di circolazione nell'Unione Europea e integrarsi più agevolmente in un altro paese per studiarvi o lavorarvi. La competenza linguistica è altamente ricercata dalle aziende e buone conoscenze linguistiche migliorano le possibilità di trovare lavoro. Le lingue costituiscono lo strumento di comunicazione principale: conoscere più lingue apre le porte di altre culture e migliora la comprensione interculturale sia all'interno d'Europa che con il resto del mondo. [Relazione sull'attuazione del Piano d'azione *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*, 2007].

Alla luce di questo estratto, che ben sintetizza il ruolo privilegiato delle lingue nel progetto europeo, si comprende il costante impegno della Commissione nel promuovere l'apprendimento linguistico.

I dati delle ricerche che illustreremo e discuteremo in questo capitolo si possono, dunque, comprendere solo alla luce di un più vasto contesto di politiche linguistiche europee. Prendendo in considerazione solo l'ultimo decennio, lo sforzo di promozione del multilinguismo è reso evidente dalle numerose iniziative intraprese a livello europeo. A titolo esemplificativo, riassumiamo di seguito alcune tappe chiave che hanno segnato questo decennio, a dimostrazione di tale impegno.

- 2001 Il nuovo millennio si apre con l'Anno europeo delle lingue, organizzato dall'Unione Europea e dal Consiglio d'Europa, durante il quale si promuovono da un lato campagne di sensibilizzazione e informazione, dall'altro progetti educativi a sostegno dell'apprendimento linguistico. L'obiettivo dell'evento consiste nel diffondere tre messaggi chiave:
- il multilinguismo è un valore intrinseco all'Europa;
 - l'apprendimento delle lingue genera nuove opportunità per il cittadino europeo;

- l'apprendimento delle lingue è possibile a tutte le età e in tutti i contesti.

A conclusione dell'Anno europeo delle lingue il Parlamento Europeo e il Consiglio d'Europa investono ufficialmente la Commissione Europea del compito di promuovere le lingue attraverso nuove iniziative.

- 2001 I ministri dell'istruzione dell'Unione Europea elaborano e sottoscrivono il programma di lavoro *Istruzione e formazione 2010*, nel quale si stabiliscono tre finalità da raggiungere entro il 2010 per sostenere la Strategia di Lisbona: migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi educativi e formativi europei; garantire un'istruzione accessibile a tutti; aprire l'istruzione e la formazione al mondo esterno. La promozione dello studio delle lingue straniere rientra fra gli obiettivi specifici enucleati per raggiungere le tre finalità generali; in particolare, lo sviluppo di un ambiente formativo che favorisca l'apprendimento delle lingue è indicato come uno dei criteri per definire la qualità e l'efficacia dei sistemi formativi.
- 2002 I capi di Stato e di governo, riuniti a Barcellona, sottoscrivono l'impegno politico formale di migliorare la conoscenza delle lingue; in particolare, il cosiddetto «Obiettivo di Barcellona» sancisce che i sistemi educativi dovranno promuovere la formazione di cittadini che padroneggino almeno altre due lingue oltre a quella materna. Il riconoscimento ufficiale della necessità di competenze in almeno due lingue straniere chiarisce la visione europea dell'apprendimento linguistico: l'inglese, pur rivestendo il ruolo chiave di lingua franca internazionale, non è infatti sufficiente per la formazione della cittadinanza europea.
- 2003 Il Parlamento europeo invita la Commissione a tenere in maggior considerazione anche le lingue regionali e meno diffuse presenti nel territorio europeo, nella prospettiva di promuovere la pluralità linguistica e culturale. L'Unione, dunque, conferma l'adozione di una politica linguistica aperta a *tutte* le lingue, a prescindere dal loro status internazionale.
- 2004-2006 La Commissione vara il Piano d'azione *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica*, che persegue tre obiettivi strategici:
- favorire l'apprendimento delle lingue per tutta la vita;
 - migliorare l'insegnamento delle lingue;
 - creare un ambiente favorevole alle lingue.

- Dall'analisi delle iniziative proposte dal Piano d'azione emerge chiaramente il riconoscimento del ruolo che la formazione universitaria e post-universitaria può svolgere nella promozione dell'apprendimento delle lingue. Da un lato, infatti, sul piano economico vengono stanziati quasi 150 milioni di euro (il 66% in più rispetto al triennio precedente) da destinare ai programmi Socrates e Leonardo per azioni specifiche sull'apprendimento delle lingue; dall'altro, sul piano della ricerca, fra i tredici studi avviati, uno riguarda l'insegnamento delle lingue in ambito universitario (cfr. § 1.4) e uno l'impatto della conoscenza delle lingue nel mondo del lavoro (cfr. § 1.3).
- 2006 Nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio d'Europa, la conoscenza delle lingue straniere viene indicata come una delle otto competenze chiave per l'inserimento sociale e professionale, e per l'apprendimento permanente.
- 2007 Viene lanciata la nuova generazione di programmi europei, armonizzata sotto il nome di *Programma di apprendimento permanente*, che si articola in quattro attività chiave trasversali ai programmi specifici (Socrates, Leonardo ecc.); la seconda attività chiave è denominata *Lingue* e mira a promuovere progetti multilaterali e reti internazionali finalizzate a migliorare la qualità dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico attraverso l'elaborazione e sperimentazione di materiali, la creazione di piattaforme multimediali, la condivisione di risorse ecc. La valorizzazione delle lingue straniere nel *Programma di apprendimento permanente* ha condotto ad un investimento notevole in questo settore: solo nel 2007 sono stati investiti circa cinquanta milioni di euro per finanziare non solo i progetti legati all'attività chiave «lingue» (che di per sé può contare su una dotazione annua minima di dodici milioni di euro), ma anche i progetti di area linguistica presentati nell'ambito dei programmi specifici come Socrates, Leonardo e Grundtvig.
- 2008 Già nel 2005 la Commissione Europea, attraverso la comunicazione intitolata *Una nuova strategia quadro per il multilinguismo*, aveva ribadito la necessità che gli Stati membri aumentassero gli sforzi per promuovere il multilinguismo a livello locale; nel 2008 la Commissione pubblica una seconda comunicazione dal titolo *Multilinguismo: una*

risorsa e un impegno, nella quale da un lato si ribadisce la centralità dell'Obiettivo di Barcellona, che appare ancora in molte realtà lontano da una piena realizzazione, dall'altro rivaluta il ruolo centrale della competenza interculturale: conoscere le lingue straniere è infatti condizione sufficiente ma non necessaria per una comunicazione efficace in ambito internazionale, se manca la conoscenza dei modelli culturali nei quali si opera (questo aspetto risulta estremamente rilevante nel mondo del lavoro, come si vedrà in § 1.3).

2009 Viene varato il programma *Istruzione e formazione 2020*, ossia un quadro strategico aggiornato a partire dai progressi ottenuti con il programma precedente, sempre nell'ottica di sostenere e promuovere la Strategia di Lisbona. Come nel programma precedente, la promozione della conoscenza delle lingue straniere rientra negli obiettivi specifici finalizzati a migliorare la qualità e l'efficacia dell'istruzione. Un cambiamento significativo, tuttavia, riguarda la collocazione della conoscenza di una lingua straniera tra le competenze *fondamentali* che i cittadini devono poter acquisire, assieme alla padronanza della lingua materna, le abilità logico-matematiche, la competenza digitale ecc. In altri termini, quindi, la conoscenza di almeno due lingue straniere costituisce un requisito *minimo* per la cittadinanza europea, e non un tratto elitario per accedere alle posizioni più alte del sistema sociopolitico ed economico.

1.2. MULTILINGUISMO E CITTADINANZA EUROPEA

La centralità del multilinguismo nelle politiche europee è resa evidente anche dalle diverse indagini condotte al fine di determinare da un lato le percezioni dei cittadini europei verso l'apprendimento delle lingue, dall'altro il loro livello di competenza. Comprendere se e in quale misura il livello di competenza plurilingue in Italia si collochi nella media europea rappresenta un elemento essenziale per discutere il ruolo della formazione linguistica nell'università, che rappresenta il gradino più alto del sistema di istruzione. Pertanto, nei prossimi paragrafi proponiamo una sintesi critica dei risultati di queste indagini.

1.2.1. La competenza percepita: i dati dell'Eurobarometro (2001-2011)

L'Eurobarometro è un settore della Commissione Europea dedicato a raccogliere ed analizzare le tendenze dell'opinione pubblica relative ad alcuni temi centrali delle politiche comunitarie. Tra questi, uno spazio piuttosto rilevante è stato assegnato al tema del multilinguismo: nell'ultimo decennio, infatti, sono ben tre le indagini finalizzate a rilevare le percezioni della popolazione europea circa le proprie competenze nelle lingue straniere. Queste ricerche, condotte prevalentemente in forma di intervista e questionario, hanno coinvolto un campione che varia da 15.000 a 40.000 soggetti. Di seguito proponiamo una discussione dei principali risultati.

Gli europei e le lingue (2001, 2005)

La prima ricerca significativa su questo tema si svolse nel 2001, con un campione approssimativo di 16.000 soggetti (circa 1.000 informanti per ciascuno degli allora 15 Stati membri) di età variabile tra i 15 e i 60 anni.

Scorporando dal dato complessivo i dati specifici relativi a ciascun paese, già in questa prima ricerca l'Italia si collocava tra gli Stati in cui le lingue straniere erano meno conosciute: solo il 30,4% degli intervistati, infatti, dichiarò di avere una qualche competenza in lingua inglese, a fronte di percentuali ben più elevate riscontrabili nell'area mitteleuropea (45,5% in Olanda, 45,1% in Germania), e ancor maggiori nell'Europa settentrionale (70,3% in Svezia, 65,5% in Danimarca).

Poiché la ricerca del 2001 intendeva indagare la conoscenza di almeno una lingua straniera, gli intervistati avevano la possibilità di dichiarare eventuali competenze in una lingua diversa dall'inglese. A questo proposito, il francese risultò essere la seconda lingua straniera più diffusa in Europa, seppur con percentuali più ridotte, comprese tra l'1% e il 20%, se si esclude il caso particolare del Lussemburgo, che registrò prevedibilmente un picco del 40%. In Italia, il 18,9% degli intervistati dichiarò di conoscere come unica lingua non materna il francese, riportando così uno dei risultati più alti in Europa. Ai fini della presente ricerca, tuttavia, è essenziale evidenziare che, anche sommando il dato relativo all'inglese con quello riguardante il francese, la percentuale di intervistati italiani che dichiararono di conoscere *almeno una* lingua straniera rimaneva tra i più bassi d'Europa.

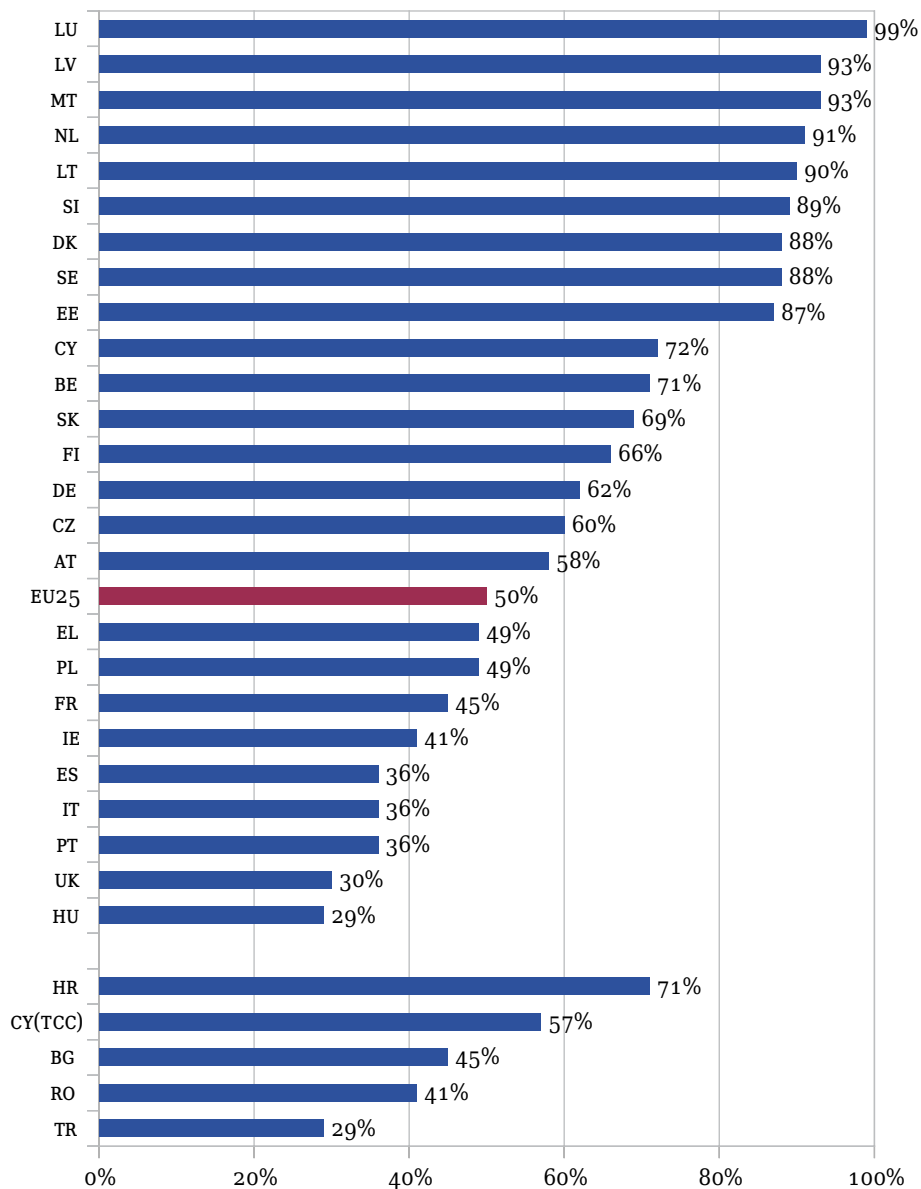


Grafico 1.1. Percentuale di intervistati in grado di sostenere una conversazione in lingua straniera (Eurobarometro, *Europeans and languages*, 2006).

Negli anni successivi l'Unione Europea promosse una serie di iniziative importanti volte alla promozione del plurilinguismo, dall'avviamento del *Progetto lingue 2000* al rafforzamento dei programmi di mobilità europea (Socrates, Comenius, Leonardo ecc.). La ricerca svolta dall'Eurobarometro nel 2005 (pubblicata l'anno successivo) puntava, pertanto, a verificare se e in quale misura questi programmi avevano avuto un impatto nella diffusione del plurilinguismo, cercando di comprendere quanto si fosse evoluta la situazione rispetto alla statistica precedente.

Coinvolgendo un campione di circa 30.000 intervistati (oltre 1.000 soggetti per ciascuno degli allora 25 Stati membri), si rilevò che in media un europeo su due (quindi, il 50% del campione, 3 punti in più della statistica precedente) conosceva almeno una lingua straniera al punto tale da poter sostenere una conversazione. Anche in questo caso, però, l'Italia si collocò ben al di sotto della media europea, con una percentuale del 36%, al pari della Spagna e del Portogallo, appena sopra al Regno Unito, che chiudeva prevedibilmente la classifica con un 29%. Nelle posizioni più alte si confermarono invece i paesi mitteleuropei (91% in Olanda, 62% in Germania), e nordeuropei (89% in Svezia, 88% in Danimarca).

Pur essendo piuttosto rischioso operare raffronti tra le statistiche del 2001 e del 2005, la qual cosa richiederebbe un'analisi più dettagliata del campione di informanti, ci pare di poter affermare che sul piano generale, mentre in alcuni paesi si registrò un evidente miglioramento in termini di diffusione delle competenze linguistiche tra la popolazione (perlomeno a livello di dichiarazione), in Italia non sembrano essersi registrati cambiamenti significativi tra il 2001 e il 2005, la qual cosa ha fatto arretrare ulteriormente il nostro paese nel confronto diretto con gli altri Stati membri, compresi quelli entrati nella Comunità Europea nel 2004.

Eurostat (2010)

Nel 2010 l'Eurostat ha proposto una relazione di sintesi che cercava di delineare lo stato dell'arte sull'applicazione dell'Obiettivo di Barcellona, coniugando i dati provenienti dalle ricerche precedenti nel periodo 2000-2008 (incluse varie indagini dell'*Education Statistics*, non citate in questo capitolo per motivi di spazio).

La relazione dipinge una situazione di luci ed ombre. Due sono essenzialmente i dati positivi: il primo riguarda il fatto che in tutti i paesi europei si è registrato un significativo progresso nell'apprendimento di una lingua straniera nel ciclo primario. L'Italia risulta tra i paesi con

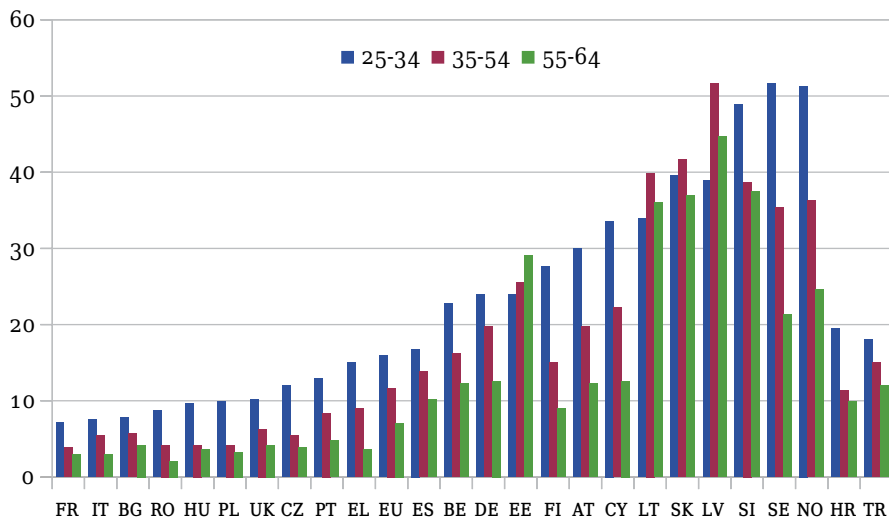


Grafico 1.2. Percentuale di informanti che dichiarano di possedere un livello di competenza linguistica elevato (Eurostat, *Statistics in Focus*, 49/2010).

un maggior incremento del numero di bambini che studiano una lingua straniera, dato interpretabile come risultato della Riforma Moratti, che anticipava l'introduzione dell'inglese fin dalle classi prime della scuola primaria.

Il secondo dato positivo riguarda il numero di lingue studiate nel ciclo primario e secondario. In generale, infatti, risulta che tra il 2000 e il 2008 i sistemi scolastici si siano parzialmente adeguati all'Obiettivo di Barcellona, introducendo lo studio della seconda lingua straniera. I dati dimostrano, però, che il processo è ancora in corso e le percentuali variano da paese a paese. Per quanto riguarda l'Italia, l'Eurostat restituisce l'immagine di un sistema scolastico poco organico, chiara conseguenza di riforme rimaste incomplete: il nostro paese risulta infatti ai primi posti per quanto riguarda la scuola media inferiore, dove infatti è ormai generalizzato lo studio obbligatorio di due lingue, e agli ultimi posti per la scuola superiore, dove invece la seconda lingua è quasi assente.

Un ultimo dato a nostro avviso piuttosto rilevante ai fini della presente ricerca riguarda la percentuale di intervistati che percepiscono di possedere un buon livello di competenza in almeno una lingua straniera. Anche in questo caso l'Italia si colloca agli ultimi posti, con una percentuale inferiore al 10%, al pari di Francia e Ungheria.

A differenza delle statistiche precedenti, in questo caso vengono forniti dati distinti per le fasce d'età 25-34, 35-54 e 55-64 anni. La tendenza generale, come altamente prevedibile, è di una maggiore competenza tra i giovani rispetto agli adulti. Ma mentre in alcuni paesi, come Belgio, Svezia, Norvegia, Austria, Finlandia, la differenza percentuale tra la fascia 25-34 e 55-64 varia tra i 10 e i 15 punti, in Italia la variazione si attesta al 3%. Ai fini della presente ricerca questo ultimo dato appare significativo, dal momento che la fascia 25-34 include chi ha concluso il livello d'istruzione più alto, ossia la formazione accademica. Su cento giovani intervistati, infatti, meno di dieci dichiarano di avere competenze elevate in lingua straniera.

Nuovi europei (2011)

Nel 2011 l'Eurobarometro ha pubblicato una nuova statistica finalizzata ad indagare la figura del «nuovo europeo», ossia di colui che risiede per motivi professionali o familiari in un paese europeo diverso da quello di origine. Anche in questa ricerca era presente una sezione tesa a raccogliere informazioni circa le competenze linguistiche percepite degli informanti. Rispetto alle precedenti, quindi, in questa statistica non si sono indagate le competenze degli italiani in una lingua straniera, quanto piuttosto le competenze degli europei residenti in Italia in una lingua diversa da quella del paese ospitante.

I dati offerti da questa statistica completano per certi versi il quadro complessivo della situazione italiana: solo il 18% degli intervistati in Italia ha dichiarato, infatti, di conoscere almeno un'altra lingua straniera diversa dall'italiano, a fronte di percentuali che oscillano tra il 60 e il 90% negli altri paesi (tra i dati più alti: 96% in Lussemburgo, 77% in Danimarca, 76% in Olanda).

Sebbene anche in questo caso sia piuttosto complesso trarre conclusioni generalizzate, la statistica del 2011 sembrerebbe restituire l'immagine di un paese in cui la conoscenza delle lingue non è un requisito fondamentale, e che di conseguenza attrae europei non particolarmente competenti sul piano linguistico.

1.2.2. La competenza effettiva: i primi dati dell'Indicatore europeo (2012)

I dati discussi nel paragrafo precedente offrono un quadro della percezione dei cittadini europei circa le proprie competenze linguistiche, ma non consentono di determinare il livello di competenza *reale* degli

intervistati. Si tratta chiaramente di un dato tanto importante quanto complesso da raccogliere, perché implica la definizione di un impianto di ricerca sperimentale e di strumenti di valutazione linguistica da somministrare su larga scala.

Tuttavia, la Commissione Europea si sta muovendo proprio in questa direzione, nella consapevolezza che per poter monitorare i progressi dei singoli Stati membri rispetto all'Obiettivo di Barcellona è indispensabile la definizione di un «Indicatore di competenza linguistica», ossia di uno strumento condiviso in grado di determinare su larga scala il livello di competenza nelle lingue straniere senza ricorrere ai complessi ed onerosi esami di certificazione linguistica attualmente disponibili.

Tra il 2010 e il 2011 è stata così lanciata la prima indagine europea sulle competenze linguistiche, che nella sua prima fase ha coinvolto i sistemi educativi di 16 paesi europei. Di seguito proponiamo una sintesi critica dei risultati della prima fase, pubblicati nel giugno 2012.

I partecipanti

La prima fase dell'indagine ha coinvolto i sistemi educativi di un campione composto da 16 paesi europei, fra cui le tre comunità del Belgio (fiamminga, francese e tedesca), Inghilterra, Francia, Malta, Olanda, Polonia, Portogallo, Slovenia e Svezia. L'Italia è rimasta dunque esclusa dalla prima fase, ma il suo coinvolgimento dovrebbe essere previsto nel 2013, in occasione dell'avvio di una seconda tornata di raccolta dati.

Allo stato attuale, l'indagine ha coinvolto un totale di circa 54.000 studenti di età compresa tra i 14 e i 16 anni, ai quali è stato somministrato un test di competenza linguistica relativo a due lingue straniere. La variabilità nell'età dei partecipanti è dovuta a due fattori di disomogeneità nei sistemi educativi europei che sono stati presi in considerazione per la determinazione del campione di informanti:

- l'inizio del percorso di scolarizzazione, che può avvenire a 5 anni (è il caso di Malta), ma anche a 7 anni (ad esempio in Svezia);
- l'inizio dello studio della lingua oggetto di rilevazione; poiché quasi in nessun caso la seconda lingua straniera si studia alla scuola primaria, e in alcuni paesi si riscontrano discontinuità nel percorso scolastico, si è stabilito di testare solo gli studenti che avessero alle spalle almeno un anno di studio della lingua oggetto di rilevazione.

Per tali ragioni, dunque, il campione di partecipanti oscilla tra i 14 e i 16 anni di età.

Gli strumenti di rilevazione

Ciascun sistema educativo ha testato un campione di propri studenti nelle due lingue straniere più diffuse in quel paese. I dati sono stati raccolti mediante un test linguistico standardizzato costruito allo scopo di verificare la capacità d'uso pragmatico della lingua, ossia l'utilizzo delle competenze linguistiche per risolvere un problema o raggiungere un obiettivo (individuare e ricavare informazioni da un testo, rispondere a un messaggio ecc.). Questa prospettiva esclude quindi l'utilizzo di test nozionistici di grammatica e lessico a favore di prove che verificano lo sviluppo delle abilità in lingua straniera.

Il test si componeva di tre sezioni finalizzate a raccogliere dati su tre abilità fondamentali: comprensione orale, comprensione scritta e produzione scritta. Considerata l'ampiezza del campione, sono state escluse le abilità di produzione ed interazione orale, che avrebbero richiesto procedure di valutazione e tempistiche di somministrazione molto complesse. Ciascuna sezione, seguendo le indicazioni del Quadro di riferimento europeo per le lingue, era costruita secondo una progressione di difficoltà che procedeva dal livello A1 al livello B2. In questo modo, in fase di elaborazione dei dati, è stato possibile collocare i singoli studenti all'interno di un preciso livello per ciascuna abilità, procedendo poi all'analisi statistica dei risultati.

Accanto al test, sono stati somministrati questionari conoscitivi rivolti ai Dirigenti scolastici, ai docenti e agli studenti, al fine di raccogliere informazioni di contesto, in modo da poter interpretare i dati con maggiore accuratezza alla luce di alcune possibili specificità di ciascun sistema educativo.

I primi risultati

I dati relativi a questa prima fase dell'indagine ci restituiscono l'immagine di un'Europa che sta compiendo progressi significativi nella diffusione delle competenze linguistiche tra i suoi cittadini, seppur con evidenti differenze tra i singoli paesi.

Per comodità espositiva riassumiamo di seguito le percentuali globali di studenti che hanno raggiunto ciascun livello linguistico per la prima e la seconda lingua. Poiché la prima lingua era l'inglese in 15 paesi su 16, le percentuali relative alla prima lingua corrispondono quasi del tutto a quelle riguardanti la lingua inglese.

LIVELLO	LINGUA	COMPRESIONE SCRITTA	COMPRESIONE ORALE	PRODUZIONE SCRITTA
B2	1ª lingua	28%	32%	14%
	2ª lingua	16%	15%	6%
B1	1ª lingua	14%	16%	29%
	2ª lingua	12%	14%	17%
A2	1ª lingua	12%	13%	24%
	2ª lingua	14%	16%	22%
A1	1ª lingua	32%	23%	24%
	2ª lingua	40%	35%	35%
Pre-A1	1ª lingua	14%	16%	9%
	2ª lingua	18%	20%	20%

Tabella 1.1. La competenza in lingua straniera di un campione di studenti europei di età compresa tra 14 e 16 anni secondo l'Indicatore di competenza linguistica.

Come si evince dalla tabella, le performance degli studenti si distribuiscono in modo piuttosto polarizzato agli estremi del continuum di livelli linguistici: in riferimento alla prima lingua, infatti, le percentuali più consistenti si registrano ai livelli A1 e B2.

Ai fini della presente ricerca, considerando l'età del campione di partecipanti, è interessante rilevare che:

- a. per la prima lingua, in riferimento alle abilità ricettive (comprensione orale e scritta) circa il 30% dei partecipanti risulta aver già raggiunto il livello B2; in riferimento alle abilità produttive (produzione scritta), notoriamente più complesse, circa il 30% dei partecipanti si colloca comunque nel livello B1;
- b. se si prendono in considerazione i macrolivelli del Quadro europeo (ossia A e B), risulta che il 45% circa del campione si colloca già nel macrolivello B per la prima lingua, mentre il 25% circa si colloca nel macrolivello B anche per la seconda lingua.

I dati statistici proposti finora sono da considerarsi complessivi, ma nel momento in cui si confrontano le performance in ciascun paese, il quadro diviene più variegato e complesso. Per quanto riguarda la lingua inglese, sono almeno quattro i paesi che spiccano per il livello elevato

delle performance: Olanda, Belgio (comunità fiamminga), Malta e Svezia. Nel campione svedese, per esempio, il 65% degli studenti risulta già al B2 nella comprensione scritta, percentuale che sale a quasi l'80% nella comprensione orale; se poi si considera il macrolivello B, ben l'80% del campione risulta collocarsi in questa fascia. Seppur con percentuali inferiori, risultano ottime anche le performance dell'Olanda, i cui studenti si collocano per il 60% al macrolivello B in tutte le abilità testate.

A fronte di questi risultati va segnalata la situazione speculare di paesi come Francia, Polonia, Spagna e Portogallo, dove invece solo una percentuale tra il 10% e il 30% degli studenti si colloca al macrolivello B.

Prevedere in quali fasce si collocherà l'Italia nella prossima tornata di rilevazioni del progetto risulta complesso; tuttavia, i dati attualmente disponibili circa le prove di idoneità B1 di lingua inglese a Ca' Foscari indicano che nelle aree economica e scientifica si registrano percentuali di respinti pari o superiori al 40% (cfr. § 2.1), un dato che non consente certo previsioni troppo ottimistiche circa le performance che potrebbe ottenere l'Italia nelle prossime rilevazioni europee.

1.3. LINGUE E MERCATO DEL LAVORO

Secondo la visione dell'Unione Europea, la cittadinanza europea si realizza pienamente quando la persona possiede gli strumenti per la realizzazione personale e la cittadinanza attiva, intesa sia come interazione nell'ambiente sociale sia come inserimento nel mondo del lavoro.

Le lingue rappresentano uno strumento-chiave per la formazione della cittadinanza europea perché possono contribuire da un lato alla realizzazione personale (arricchimento culturale e interculturale, scoperta del piacere di apprendere le lingue ecc.) e dall'altro alla qualificazione professionale. Tuttavia, mentre la funzione di arricchimento personale delle lingue è ormai conclamata (e talvolta utilizzata in opposizione ad una spendibilità pratica del loro studio, specialmente nella scelta del percorso di studi universitario), il ruolo strategico che esse possono svolgere nel mercato del lavoro appare spesso sottovalutato.

Questo aspetto risulta, invece, essenziale per comprendere la necessità di rafforzare lo studio delle lingue a livello universitario proprio nelle aree disciplinari non linguistiche: in una società in cui i modelli economici stanno attraversando un periodo di forte crisi, e in cui si investono sempre più risorse sull'economia e sempre meno sulla cultura, è essenziale comprendere che le lingue non sono tanto da intendersi come un orpello culturale per un'élite di intellettuali, ma piuttosto come uno strumento che contribuisce anche allo sviluppo economico.

Investire sulle lingue, quindi, significa investire sulla formazione dello studente universitario non solo sul piano culturale, ma anche e soprattutto sul piano professionale. Per queste ragioni, dedichiamo il presente paragrafo ad un approfondimento del focus «lingue e mercato del lavoro», discutendo i dati di alcune indagini europee.

1.3.1. Effetti della scarsa competenza linguistica sull'economia: il Progetto ELAN (2006)

Lanciato dalla Direzione generale per l'educazione e la cultura della Commissione Europea nel dicembre 2005, il Progetto ELAN (*Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*) rappresenta la prima ricerca europea sistematica che indaga l'impatto delle barriere linguistiche e culturali sull'internazionalizzazione del mercato. La ricerca è stata condotta dal CILT (il Centro nazionale per le lingue del Regno Unito), in collaborazione con il consorzio di ricercatori InterAct International.

Considerata la complessità del tema, il gruppo di ricerca adottò una metodologia d'indagine mista, avvalendosi di:

- a. *desk research*: analisi degli studi precedenti sull'argomento;
- b. *indagine quantitativa*: somministrazione di un questionario a circa duemila piccole e medie imprese e trenta grandi imprese europee;
- c. *indagine qualitativa*: intervista a presidenti della Camera di commercio, rappresentanti di associazioni di categoria ecc. per raccogliere impressioni e opinioni utili all'interpretazione dei dati ottenuti dall'indagine quantitativa.

Per quanto riguarda la ricerca quantitativa, la relazione finale del Progetto ELAN evidenzia che circa l'11% delle piccole e medie imprese intervistate ammette di aver perso affari a causa di scarse competenze nelle lingue straniere, mentre un'analogo percentuale (10%) imputa a questi fallimenti la scarsità di competenze interculturali da parte dei propri dipendenti.¹ Gli informanti hanno poi specificato ulteriormente le abilità e le competenze in cui si è dimostrata tale carenza, indicando: la scarsa fluenza nella comunicazione orale, errori nelle traduzioni e nell'interpretariato, difficoltà a gestire transazioni telefoniche, barriere culturali.

1. In questo senso, i dati di ELAN sembrano confermare in gran parte i risultati dei tre studi comparativi, finanziati dal programma *Leonardo*, sull'uso delle lingue straniere nel mondo imprenditoriale: REFLECT, ELISE e ELUCIDATE (1996-2002).

Per interpretare correttamente queste percentuali è opportuno considerare che le imprese che hanno dichiarato il maggior numero di perdite dovute a barriere linguistiche e culturali provengono dall'Europa settentrionale (Finlandia, Islanda, Svezia, Danimarca e, seppur in misura minore, Norvegia). Questo dato può apparire sorprendente se si considera che questi paesi sono noti per l'elevato livello di competenza nelle lingue straniere, in particolare nella lingua inglese, dato ampiamente confermato nella nostra analisi comparata dei risultati delle ricerche europee (cfr. § 1.2).

Una possibile chiave di lettura potrebbe risiedere nel grado di *consapevolezza* dell'incidenza dei fattori linguistici e culturali nelle transazioni economiche: investendo maggiormente in termini educativi sulle lingue straniere, questi paesi potrebbero essere più sensibili all'importanza delle competenze linguistiche e interculturali, e sarebbero perciò coscienti della loro incidenza anche sul piano economico. Se questa interpretazione è corretta, i dati sopra citati indicherebbero solo la percentuale di imprese *consapevoli* di aver perso affari a causa di carenze linguistiche e culturali, mentre le perdite effettive potrebbero essere ben superiori.

Molte di queste imprese si sono astenute dal rispondere alla domanda successiva, che chiedeva di quantificare l'ammontare della perdita, seppur in termini approssimativi. 37 imprese, tuttavia, hanno stimato perdite per una cifra compresa tra 8 e 14 milioni di euro, e altre 54 hanno dichiarato perdite comprese tra i 16 e i 26 milioni di euro. Per comprendere la portata di questi dati, citiamo un estratto dell'analisi macroeconomica condotta da ELAN nella relazione finale.

Ci sono 20,5 milioni di imprese nell'UE19, di cui solo lo 0,2% è di grandi dimensioni. Secondo l'indagine *Grant Thornton International Business Owners* (2004), il 42% di tutte le imprese dell'UE25 si basa sull'esportazione (dal 54% dell'Italia al 36% della Polonia). Se la proporzione di perdite d'affari dovute a carenze linguistiche [rilevate in questa indagine] si estendesse a tutto il settore delle piccole e medie imprese dell'intera Unione Europea, si potrebbe calcolare che almeno 945.000 piccole e medie imprese perdano affari a causa di carenze linguistiche. La perdita media per impresa in un arco temporale di tre anni sarebbe di 325.000 euro. Se si moltiplica questo dato per il numero di imprese che potrebbero perdere affari, le perdite totali per l'economia europea globale dovute a carenze linguistiche nel settore delle piccole e medie imprese si aggirerebbe sui cento miliardi di euro all'anno. [ELAN, 2006: 18 (trad. nostra)].

Il 48% delle piccole e medie imprese intervistate dichiara di avere una «strategia linguistica» ufficiale, ossia di mettere in campo una serie di misure e investimenti per superare le barriere linguistiche e culturali, e

mantenere o incrementare le relazioni internazionali. Tra le azioni citate come parte della strategia riportiamo le seguenti: assunzione stabile di personale specializzato che possieda anche competenze linguistiche specifiche² (40%), assunzione di personale madrelingua per contrattazioni specifiche (22%), utilizzo di traduttori, interpreti e consulenti locali (45%). È interessante notare che solo nel primo caso l'impresa non è costretta ad investire su figure professionali esterne, ricavandone dunque un risparmio. La pratica diffusa di affidarsi a figure esterne potrebbe essere anche un segnale della difficoltà a reperire figure non solo specializzate in una specifica professione ma anche altamente competenti nelle lingue e culture straniere.³

1.3.2. L'incidenza delle lingue straniere sulle assunzioni: i dati dell'Eurobarometro (2010)

Nel 2010 l'Eurobarometro ha pubblicato i risultati di un'indagine statistica che ha coinvolto i Direttori delle aree Risorse umane di 7.000 aziende ed istituzioni pubbliche e private dislocate in 31 paesi (oltre ai 27 dell'Unione Europea si sono inclusi alcuni stati che geograficamente rientrano nell'area europea, tra cui Croazia e Turchia). L'obiettivo dell'indagine consisteva nell'identificare, attraverso le risposte degli intervistati, un nucleo di competenze chiave per l'inserimento dei neo-laureati nel mercato del lavoro.

Secondo i dati raccolti dall'Eurobarometro, le cinque competenze considerate più importanti sono le seguenti: capacità di lavorare in gruppo, competenze settoriali, abilità comunicative, abilità informatiche, capacità di lettura e scrittura professionale. Sebbene la conoscenza delle lingue straniere non rientri in questo primo nucleo di competenze chiave, è interessante notare come due delle cinque com-

2. Poiché il mercato delle piccole e medie imprese è prevalentemente europeo, le lingue più richieste, oltre all'inglese, risultano il tedesco, il francese e il russo. La ricerca ELAN relativa alle grandi imprese ha rilevato che in questo settore, invece, sono più richieste lingue globali, come lo spagnolo, il cinese e l'arabo. Questi dati offrono spunti di riflessione interessanti per i profili professionali, e le relative competenze linguistiche, che l'università dovrebbe formare.

3. Secondo i dati del Progetto ELAN, questa pratica è molto meno diffusa tra le grandi imprese: pur essendo ristretta ad un campione di sole trenta grandi imprese, l'indagine di ELAN rivela infatti che il 94% delle aziende intervistate assume secondo la logica del «reclutamento selettivo», ossia dell'assunzione permanente di figure specializzate che possiedono anche specifiche competenze linguistiche per una particolare area del mercato su cui l'azienda sta investendo.



Grafico 1.3. Le competenze-chiave nel mondo che dovrebbero possedere i neolaureati tra cinque-dieci anni. (Eurobarometro, *Languages and employability* (2010)).

petenze richieste siano di natura linguistica (comunicazione e scrittura professionale).

La conoscenza delle lingue straniere si colloca al decimo posto, e viene indicata come competenza chiave dal 67% degli informanti. Nell'analizzare questo dato è necessario però considerare che il campione di informanti includeva sia aziende e istituzioni che operano prevalentemente a livello locale sia imprese di livello internazionale: la percezione circa l'importanza delle lingue straniere varia dunque sensibilmente a seconda della collocazione della singola impresa nel mercato del lavoro europeo.

Ai fini della presente ricerca appaiono molto rilevanti le opinioni degli intervistati circa le competenze che dovrebbero possedere i neolaureati tra cinque-dieci anni per poter essere competitivi nel mercato del lavoro. Le cinque competenze-chiave ritenute più rilevanti nel futuro sono riassunte nel grafico 1.3.

I dati sembrano suggerire una situazione futura in cui le competenze linguistiche (in lingua materna e nelle lingue straniere) saranno sempre più rilevanti, accanto alle competenze settoriali. Il ruolo delle lingue straniere nella qualificazione professionale sembra, dunque, destinato ad ampliarsi, specialmente nei contesti lavorativi transnazionali: rispet-

to all'ordine di rilevanza delle competenze sopra citate, secondo i dati dell'Eurobarometro le aziende e le istituzioni medio-grandi collocano infatti la conoscenza delle lingue come prima competenza da considerare nell'assunzione di nuovi dipendenti.

1.3.3. Le raccomandazioni del gruppo «Lingue per il lavoro» (2011)

Nell'ambito del Piano strategico per l'educazione e la formazione 2020, la Commissione Europea ha creato un gruppo di lavoro tematico dedicato in modo specifico al tema «lingue per il lavoro», con l'obiettivo di produrre un nucleo di raccomandazioni per coniugare la domanda e l'offerta di competenze linguistiche e comunicative nel mercato del lavoro, con un riferimento particolare alle lingue straniere.

Attraverso la raccolta e l'analisi di buone pratiche, nonché interviste a imprenditori e impiegati nel settore pubblico e privato, il gruppo ha delineato un nucleo di raccomandazioni per migliorare la relazione tra le politiche linguistiche e quelle lavorative, accompagnato da una relazione dettagliata delle attività svolte.

In questa sede, tenendo presenti le finalità di quest'opera, riteniamo utile commentare alcune di queste raccomandazioni, che a nostro avviso l'università dovrebbe accogliere per poter definire un'offerta di formazione linguistica spendibile (anche) nel mondo del lavoro.

Calibrare l'offerta linguistica anche sulla base delle competenze richieste nel mondo del lavoro

La Commissione Europea, come si evince dai dati riportati in questo paragrafo, ha promosso varie iniziative per indagare le relazioni tra lingue e mercato del lavoro, e sono state pianificate per gli anni a venire svariate indagini per definire le tendenze nella domanda di competenze linguistiche in ambito professionale.

L'università dovrebbe da un lato tener presenti le indicazioni europee, dall'altro rivedere il peso e il ruolo che le lingue ricoprono nei piani di studio di area non linguistica; in particolare sarebbe opportuno distinguere tra:

- a. un nucleo di competenze linguistiche *trasversali* comuni a tutti i profili (ad esempio, alcune conoscenze grammaticali, le abilità linguistiche e il bagaglio lessicale di base per la comunicazione quotidiana ecc.);

- b. un nucleo di competenze linguistiche *specialistiche* (microlingue scientifico-professionali, comunicazione accademica), individuate sulla base del profilo professionale che il corso di studi intende formare, tenendo presenti anche le indagini europee.

Accrescere le opportunità di apprendimento linguistico permanente

La relazione del gruppo «Lingue per il lavoro» evidenzia il ruolo marginale che le lingue assumono in alcuni contesti universitari, la qual cosa ha ripercussioni negative anche negli studenti di area non linguistica che giungono all'università con una buona preparazione. La competenza in una lingua straniera, infatti, necessita di un continuo stimolo non solo per progredire, ma anche semplicemente per stabilizzarsi e consolidarsi. Per tale ragione, anche gli studenti che hanno acquisito un buon livello di competenza linguistica nella scuola superiore devono poter trovare un ambiente universitario che non solo valorizzi la loro preparazione, ma anche incentivi il progresso e l'eccellenza nelle lingue.

In Italia questo di norma non accade nei percorsi di studio di area non linguistica, che puntano spesso a requisiti linguistici medio-bassi (di norma corrispondenti al livello B1), che questi studenti già possiedono al momento dell'iscrizione; di conseguenza, essi non migliorano le loro competenze linguistiche, ma al contrario rischiano un effetto di peggioramento dovuto alla mancanza di esercizio.

Un'università che valorizza le competenze in lingua straniera anche nelle aree non linguistiche dovrebbe poter offrire a questi studenti percorsi di mantenimento e approfondimento linguistico, ad esempio in collaborazione con il Centro linguistico d'Ateneo, e attivare un sistema di incentivazione della frequenza a questi percorsi.

Ampliare l'offerta di lingue e culture

L'inglese costituisce ormai la scelta obbligata per offrire una formazione linguistica immediatamente spendibile nel mondo del lavoro, considerandone il ruolo di lingua franca; per quanto riguarda questa lingua si pongono questioni soprattutto relative ai contenuti e al livello da considerare imprescindibile.

Tuttavia, l'inglese rappresenta una competenza *di base* per l'inserimento lavorativo; a fare la differenza tra un profilo professionale *standard* e uno *eccellente* potrebbero essere, invece, due fattori:

- a. *la conoscenza di una seconda lingua straniera*, che, secondo la relazione del gruppo «Lingue per il lavoro», nelle imprese multi-

nazionali viene spesso considerato un valore aggiunto importante per la qualificazione professionale, la progressione di carriera e il raggiungimento di posizioni più elevate;

- b. *le competenze interculturali*: nel mondo del lavoro, specialmente nei contesti di commercio e scambi internazionali, l'inglese come lingua franca non è affatto sufficiente se non si posseggono quelle competenze interculturali che consentono di comunicare in modo efficace rispettando (e dunque non offendendo, seppur inconsciamente) i modelli culturali e di civiltà dell'interlocutore.

Progettare l'offerta di formazione linguistica avvalendosi degli strumenti europei

Secondo la relazione del gruppo «Lingue per il lavoro» uno degli ostacoli maggiori nel coniugare domanda e offerta di competenze linguistiche nel mondo del lavoro consiste nelle difficoltà di validazione delle competenze possedute dai candidati. Da un lato esistono le certificazioni internazionali ampiamente riconosciute, che (tranne in alcuni casi) certificano di norma la lingua della comunicazione quotidiana. Dall'altro, però, l'università normalmente non propone una «certificazione di massa» degli studenti universitari, che chiaramente comporterebbe un investimento economico notevole. Per quanto riguarda l'Italia, al momento dell'ingresso nel mondo del lavoro, accade quindi che il laureato medio si ritrovi con una generica idoneità di livello B1 e nessuna attestazione di eventuali competenze nella microlingua e di esperienze di apprendimento linguistico informale.

Per colmare questo divario, accogliendo le raccomandazioni del gruppo «Lingue per il lavoro», l'università potrebbe:

- a. elaborare per ciascuna area di specializzazione (perlomeno a livello di laurea magistrale) un profilo di competenze microlinguistiche standard in uscita, da accludere al *Diploma supplement* per attestare in modo più uniforme il livello di microlingua raggiunto;
- b. adottare l'*Europass language passport* come strumento obbligatorio, a cura dello studente con la collaborazione dei docenti di riferimento e del Centro linguistico, che raccolga in un unico dossier le proprie esperienze di formazione linguistica formale (corsi offerti dall'università) e informale (scambi Erasmus, stage all'estero). L'*Europass* è uno strumento ampiamente diffuso e riconosciuto, che spesso però il laureato deve crearsi a posteriori. Il suo uso in ambito accademico svolgerebbe una duplice funzione: da un lato sensibilizzerebbe lo studente all'importanza dello studio delle lin-

gue, dall'altro costituirebbe un ulteriore passo verso l'internazionalizzazione da parte dell'università, che adotterebbe uno strumento europeo largamente diffuso.

1.4. LE LINGUE NEI SISTEMI UNIVERSITARI EUROPEI: ALCUNI DATI CHIAVE DEL PROGETTO ENLU

Il Progetto ENLU (*European Network for the Promotion of Language Learning Among All Undergraduates*) fu realizzato nel biennio 2004-2006 nell'ambito del Piano d'azione per l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica, con il patrocinio del Consiglio europeo delle lingue. L'obiettivo primario del progetto consisteva nel creare una rete europea di istituzioni accademiche al fine sia di raccogliere dati sull'offerta di formazione linguistica in ambito universitario a livello europeo sia di sviluppare proposte operative per il miglioramento delle politiche linguistiche in ambito accademico. Proprio il settore universitario, infatti, rappresentando il livello di formazione più elevato prima dell'inserimento sociale e professionale, viene indicato come area strategica per la realizzazione dell'Obiettivo di Barcellona.

Il Progetto ENLU, che ha potuto contare sull'adesione di 62 istituzioni partner distribuite su 23 paesi europei, attivò gruppi di lavoro specifici sui seguenti temi di ricerca: le politiche linguistiche a livello universitario, l'organizzazione dell'offerta di formazione linguistica, l'uso della didattica a distanza, la lingua straniera veicolare.

A tutt'oggi ENLU risulta essere l'unico progetto di portata europea che ha tentato di indagare lo stato dell'arte della formazione linguistica in ambito accademico. Certamente i dati raccolti non consentono generalizzazioni, se si pensa che a fronte delle 62 istituzioni partner esistono in Europa circa 4.000 università; tuttavia, è doveroso tenere in considerazione i risultati ottenuti dal progetto, che possono comunque rappresentare un campione di riferimento per iniziare a comprendere alcuni elementi e tendenze nell'organizzazione della formazione linguistica in ambito universitario.

1.4.1. Ruolo della formazione linguistica nel piano di studi

Nell'ambito del Progetto ENLU fu avviata un'indagine per conoscere il numero di studenti di discipline non linguistiche che studiano almeno una lingua straniera nel loro percorso universitario, cercando anche di definire con più precisione lo status della lingua studiata all'interno del

piano di studi (insegnamento curricolare o extracurricolare, con crediti o senza crediti, a scelta o obbligatorio, con voto o semplice idoneità). Il reperimento di queste informazioni avrebbe consentito di delineare un quadro più preciso circa il ruolo assunto dalla formazione linguistica nei percorsi di studio universitari, con particolare riferimento alle lauree di primo livello.

Per poter definire con precisione il target della ricerca, si è dovuto considerare il fatto che in molti paesi europei vige il sistema del doppio percorso di studio, per cui uno studente si specializza in un'area disciplinare primaria (definita *Major*) e una secondaria (*Minor*). Per tale ragione, è stata presa in considerazione la figura dello «studente di lingua non specialista», ossia colui che studia una lingua a livello curricolare per meno del 40% di crediti totali; si sono esclusi così tutti gli studenti che studiano lingue come *Major* o *Minor*.

Secondo i dati raccolti dal Progetto ENLU, nel campione di istituzioni universitarie prese in esame si delineano due scenari principali per le Facoltà non linguistiche:

- *Scenario A.* Le lingue straniere rappresentano parte integrante del percorso di studi: è previsto pertanto un numero minimo di crediti (in media almeno 10) dedicati in modo specifico alla formazione linguistica; questo «pacchetto» di crediti è riservato in gran parte alla lingua inglese, ma in alcune università è previsto anche lo studio di almeno una seconda lingua straniera, in conformità con l'Obiettivo di Barcellona. Rappresentando parte integrante del percorso di studi, secondo questo scenario gli insegnamenti di lingua straniera non sono considerati «idoneità», e pertanto si concludono con una valutazione formale che incide, come le altre votazioni, sulla media degli esami sostenuti;
- *Scenario B.* Le lingue straniere rappresentano una parte accessoria del percorso di studi: lo studente può scegliere di studiare una o più lingue straniere come attività extracurricolari, che in quanto tali spesso non implicano una valutazione formale, e di conseguenza non influiscono sulla media degli esami sostenuti.

Lo scenario più frequente sembra risultare il primo, nel quale rientra il 33% del campione di istituzioni, mentre il secondo scenario appare meno diffuso (11% del campione). Esiste poi una percentuale di istituzioni che si trova in una situazione ibrida (circa il 20% del campione), per cui lo scenario A riguarda solo la lingua inglese, mentre lo scenario B riguarda lo studio di altre lingue. Le restanti istituzioni hanno dichiarato di non poter fornire dati attendibili in quanto l'organizzazione dei percorsi di

studio era in fase di profonda revisione al fine di un adeguamento al Processo di Bologna.

Nonostante non sia possibile compiere generalizzazioni, la tendenza emergente da questi dati sembra andare nella direzione di un maggior peso della formazione linguistica nel profilo formativo complessivo degli studenti di discipline non linguistiche.

1.4.2. Le lingue più studiate

Per quanto concerne lo scenario A, com'era prevedibile l'inglese risulta di gran lunga la lingua più studiata, seguita - nell'ordine - da francese, svedese, spagnolo e tedesco. Se da un lato l'inglese appare ormai una scelta obbligata, in considerazione del suo ruolo di lingua franca sul piano internazionale, è interessante notare come nella scelta della seconda lingua da inserire nel curriculum sembrino incidere fattori socioeconomici, culturali e geografici (si spiega così l'alta percentuale di studenti che apprendono lo svedese, che però risulta concentrata quasi esclusivamente in Finlandia).

Per quanto concerne lo scenario B, l'inglese risulta ancora la lingua più studiata a livello extracurricolare: ciò si spiega considerando che nel dato complessivo rientrano sia le istituzioni che, non essendosi ancora adeguate al Processo di Bologna, non prevedevano lo studio obbligatorio dell'inglese - che però chiaramente diventa la prima scelta per gli studenti che desiderano aumentare le loro competenze linguistiche - sia le istituzioni dove solo l'inglese rientra nello scenario A. In questo secondo caso, come si vedrà nel prossimo paragrafo, il livello di inglese richiesto per sostenere l'esame finale si colloca nella fascia intermedia/avanzata; gli studenti possono però colmare le eventuali carenze individuali frequentando corsi extracurricolari.

In riferimento allo scenario B, le altre lingue più studiate risultano le seguenti: spagnolo, tedesco, francese e italiano. In questo caso, se si considera la natura extracurricolare di queste attività, risulta evidente che gli studenti si orientano verso le lingue più diffuse o rilevanti sul piano socioeconomico. Seppur con percentuali nettamente inferiori, si nota inoltre un certo interesse verso lingue non europee, quali l'arabo e il cinese, di cui si riconosce il valore aggiunto nella formazione di alcuni profili professionali.

Di seguito riportiamo uno schema di sintesi con i dati più significativi emersi dalla ricerca ENLU in merito alle lingue più studiate.

SCENARIO A		SCENARIO B	
LINGUE UE	LINGUE NON UE	LINGUE UE	LINGUE NON UE
1. Inglese (58%)	1. Russo (50%)	1. Inglese (35%)	1. Russo (29%)
2. Francese (11%)	2. Polacco (11%)	2. Spagnolo (16%)	2. Cinese (20%)
3. Svedese (9%)	3. Giapponese (9%)	3. Tedesco (15%)	3. Arabo (17%)
4. Spagnolo (8%)	4. Cinese (7%)	4. Francese (13%)	4. Giapponese (14%)
5. Tedesco (7%)	5. Arabo (5%)	5. Italiano (9%)	5. Turco (7%)

Tab. 1.2. Le lingue più studiate nelle università europee secondo i dati ENLU (2005).

1.4.3. I livelli di competenza

Un dato chiave ai fini del presente volume riguarda il livello linguistico dei corsi di lingua in ambito universitario. Poiché la formazione accademica rappresenta l'ultimo livello di formazione prima dell'ingresso nel mondo del lavoro, è interessante riflettere sul profilo linguistico in uscita degli studenti che rientrano in quella categoria che ENLU definisce «studente di lingue non specialista».

Secondo i dati del Progetto ENLU risulta che:

- a. per la lingua inglese, la maggior parte dei corsi ufficiali si colloca al livello C1, che rappresenta un livello di competenza avanzata; in particolare il C1 costituisce il livello più diffuso tra i corsi obbligatori (scenario A), seguito dal B2 e dal B1; nel caso di corsi extracurricolari (scenario B), i livelli più diffusi sono A1/A2. Questo quadro complessivo sembra confermare quanto già emerso nei paragrafi precedenti: la maggior parte degli studenti giunge alla formazione accademica già con un livello di competenza intermedia, e di conseguenza l'università offre un perfezionamento linguistico di livello avanzato; ai pochi studenti con un profilo linguistico inadeguato vengono offerti corsi di livello elementare, in alcuni casi a pagamento;
- b. per le altre lingue straniere europee, i corsi offerti spaziano in genere dal livello A1 al B2, ma con alcune distinzioni: per le lingue romanze come il francese e lo spagnolo i livelli si orientano maggiormente verso il B1-B2, mentre per il tedesco A1-A2. Tuttavia, nel caso in cui la seconda lingua straniera rientri nello scenario A, i livelli privilegiati sono sempre B1-B2 a prescindere dalla lingua, con punte verso il C1 per lo spagnolo;

- c. per le lingue non europee, i corsi si orientano verso i livelli A1 e A2. Va precisato che queste lingue rientrano più frequentemente nello scenario B; talvolta compaiono anche nello scenario A, ma inserite in un'offerta di lingue a scelta, che lo studente affianca allo studio dell'inglese.

Nonostante appaia rischioso proporre generalizzazioni, dal quadro complessivo discusso in questo paragrafo emerge un'offerta di formazione linguistica piuttosto variegata, e dunque difficilmente sintetizzabile. Ciò nonostante, ci sembra di poter affermare che il profilo linguistico «minimo» posseduto da uno studente di area non linguistica a conclusione del primo ciclo di studi universitari includa una solida formazione nella lingua inglese, ad un livello intermedio-avanzato (B2-C1). In diversi casi, inoltre, il profilo in uscita è plurilingue, e include anche competenze in una seconda lingua straniera, che si collocano al livello intermedio (B1-B2) nel caso delle lingue europee, o elementare (A1-A2) nel caso di lingue non europee.

1.5. SINTESI

In questo capitolo abbiamo cercato di delineare lo sfondo europeo entro il quale si collocheranno le riflessioni sulla formazione linguistica nell'università italiana proposte nei prossimi capitoli. Nella nostra discussione si è scelto di procedere ad un'analisi dei dati secondo macrocategorie di riferimento (lingue e lavoro, lingue e università ecc.), cercando di pervenire ad una sintesi di una quantità di dati considerevole. Sebbene ogni sintesi, in quanto tale, porti con sé alcuni limiti, ci è parso di poter individuare alcune chiare linee di tendenza relative alla competenza plurilingue nel contesto europeo.

Per quanto concerne il primo focus (lingue e cittadinanza europea) il dato più significativo riguarda i livelli di competenza nelle lingue straniere, soprattutto in riferimento ai livelli percepiti, che però stanno trovando già alcune conferme dalle prime rilevazioni delle competenze effettive. Sebbene i livelli varino sensibilmente da paese a paese, tendenzialmente i paesi dell'Europa centrale e settentrionale (escluso il Regno Unito) ottengono i risultati migliori. L'Italia, al contrario, si posiziona a livelli mediocri, e soprattutto sembra aver compiuto progressi alquanto limitati nell'ultimo decennio.

In merito al secondo focus (lingue e lavoro), il dato più interessante proviene da alcune ricerche europee che hanno identificato nella scarsa competenza in lingua straniera una delle cause più frequenti della

perdita di affari in ambito commerciale internazionale. Di conseguenza la competenza nelle lingue sta assumendo un peso crescente nel reclutamento del personale.

In merito al terzo focus (lingue e università), i dati provenienti da ENLU sembrano dimostrare che nell'ambito della formazione universitaria si stanno diffondendo alcune prassi positive, tra cui lo studio (in molti casi obbligatorio) di almeno una lingua straniera (e non di rado due) ad un livello intermedio/avanzato.

2. Il panorama italiano

Michele Daloiso

Tenendo presente lo sfondo europeo delineato nel capitolo precedente, concentreremo ora l'attenzione sulla formazione linguistica nelle università italiane, allo scopo di individuare le variabili dell'organizzazione didattica che possono incidere sul profilo di competenze linguistiche dei futuri laureati.

Nell'affrontare questo capitolo è necessaria una premessa essenziale: allo stato attuale non esistono normative nazionali che regolino in modo univoco né gli obiettivi formativi specifici, né il livello linguistico né le modalità organizzative relative agli insegnamenti di lingua straniera nei corsi di studio di area non linguistica. La situazione generale sembra perciò essere quella di una notevole eterogeneità di proposte e soluzioni offerte dai singoli Atenei, e - all'interno degli stessi Atenei - dalle singole Facoltà,¹ o addirittura dai singoli corsi di laurea.

In considerazione di questo scenario generale, si rivela impossibile condurre uno studio esaustivo sul tema del presente capitolo. Tuttavia, è possibile cercare di identificare alcune linee di tendenza, facendo riferimento all'esperienza di alcuni Atenei. Abbiamo avviato, pertanto, una ricerca su due fronti: da un lato abbiamo somministrato un questionario alle prime università italiane che rientrano nei *Times Higher Education World University Rankings 2011-2012*; dall'altro abbiamo coinvolto l'Associazione italiana dei Centri linguistici universitari (AICLU) per raccogliere ulteriori informazioni. Pur essendo consapevoli che i risultati dell'indagine non si possono considerare pienamente generalizzabili,

1. Nel momento in cui scriviamo è in fase di completamento un articolato processo di trasformazione dell'assetto organizzativo dell'università italiana, che condurrà alla sostituzione delle Facoltà con strutture dipartimentali. Poiché tuttavia questo processo è ancora in corso, per ragioni di stile e di chiarezza continueremo ad utilizzare il termine «Facoltà non linguistiche», pur consapevoli del fatto che in alcuni contesti tali Facoltà sono già state soppiantate da Dipartimenti.

riteniamo che l'incrocio dei dati provenienti da queste due fonti possa contribuire ad identificare alcune linee di tendenza.

Il capitolo si suddivide in due parti. Nella prima sezione si discuteranno alcuni elementi dell'università italiana che costituiscono lo sfondo nazionale entro cui si colloca la nostra indagine, e contestualmente si presenteranno risultati di una nostra *desk research* preliminare, durante la quale avevamo cercato di raccogliere alcuni dati basandoci sulla consultazione dei siti di Ateneo e dei piani di studio dei corsi di area non linguistica negli Atenei inclusi nel campione. Nella seconda parte si descriveranno invece i risultati della ricerca sul campo.

2.1. IL CONTESTO DI RIFERIMENTO

È trascorso ormai oltre un decennio dalla riforma universitaria avviata dal Decreto ministeriale 509/1999 (seppur con varie modifiche e aggiustamenti successivi) finalizzata ad adeguare il sistema universitario italiano al modello di formazione superiore concordato in seno all'Unione Europea. Non è questa la sede per delineare il faticoso percorso che ha condotto all'attuazione della riforma, ma le trasformazioni sono tali da aver reso l'università italiana del nuovo millennio profondamente diversa dal modello precedente sul piano strutturale ed organizzativo.

In questo paragrafo cercheremo di evidenziare sia alcuni aspetti di innovazione legati alla riforma che sono da considerarsi positivi per lo sviluppo di competenze linguistiche nella formazione universitaria (cfr. § 2.1.1) sia alcuni elementi di criticità, individuabili soprattutto nell'eterogeneità di soluzioni adottate dai singoli Atenei (cfr. § 2.1.2).

2.1.1. Il ruolo delle lingue straniere nella riforma dell'università

La riforma universitaria ha portato con sé un cambiamento significativo nella formazione accademica, riconoscendo – perlomeno sul piano formale – che la competenza nelle lingue straniere rappresenta un requisito di base che prescinde dall'area di specializzazione disciplinare scelta dallo studente. Questo riconoscimento è sancito dalla presenza nelle tabelle ministeriali relative a ciascuna classe di laurea di un qualche riferimento alla lingua straniera come requisito necessario nel profilo in uscita dello studente.

Per quanto concerne le lauree triennali, in relazione al riordino delle classi di laurea previsto nel Decreto ministeriale 270/2004, notiamo che

il riferimento alla lingua straniera è già presente negli obiettivi formativi qualificanti, seppur con le seguenti variazioni:

- a. un primo nucleo di classi di laurea, tra cui Lettere, individua come obiettivo «possedere la piena padronanza scritta e orale di almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre l'italiano»; l'aggettivo «piena» è di fatto privo di qualsiasi valore in un'Unione Europea in cui le competenze linguistiche si definiscono e misurano sulla base di precisi livelli di competenza e non utilizzando vaghi aggettivi; tuttavia, l'obiettivo sembra richiamare in ogni caso alla necessità di una competenza di livello avanzato sul piano sia ricettivo sia produttivo;
- b. un secondo nucleo di classi di laurea, tra cui Scienze e tecnologie chimiche, Scienze e tecnologie informatiche, Scienze e tecnologie per l'ambiente e la natura, formula il seguente obiettivo: «essere in grado di utilizzare, efficacemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea, oltre l'italiano, nell'ambito specifico di competenza e per lo scambio di informazioni generali». In questo obiettivo si utilizza l'avverbio «efficacemente», che - come nel punto precedente - risulta altrettanto vago: l'efficacia è infatti un elemento della competenza linguistica perseguibile a vari livelli, dal più elementare al più avanzato, perché dipende non tanto dalla correttezza grammaticale quanto dalle situazioni comunicative, che possono essere semplici e quotidiane nei livelli elementari, oppure più complesse e formali nei livelli avanzati. È interessante, invece, notare che in queste classi di laurea la competenza in lingua straniera dovrebbe essere finalizzata sia alla comunicazione quotidiana sia ad una prima applicazione nel settore di specializzazione (che in termini glottodidattici si traduce in un avviamento alla microlingua scientifico-professionale - cfr. § 3.4);
- c. un terzo nucleo di classi di laurea, che include Scienze economiche e Scienze dell'economia e della gestione aziendale, presenta come obiettivo «la conoscenza in forma scritta e orale di almeno due lingue dell'Unione Europea, oltre l'italiano», con un evidente riferimento allo studio di più lingue straniere.

Il quadro qui descritto pone in luce una situazione per certi versi opposta a quanto sembra accadere di fatto nella prassi universitaria: da un lato infatti a livello ministeriale gli obiettivi linguistici per le aree scientifica ed economica, seppur nella loro genericità, segnalano la necessità di competenze linguistiche solide (non solo nella lingua quotidiana, ma anche nella microlingua e, in alcuni casi, anche in più lingue straniere);

dall'altro proprio nelle aree scientifica e/o economica l'offerta di formazione linguistica appare spesso limitata.

L'esperienza maturata all'interno dell'Università Ca' Foscari sembra dimostrare, inoltre, che proprio gli studenti delle aree non linguistiche faticano maggiormente a raggiungere un livello di competenza intermedia in lingua inglese. A titolo puramente esemplificativo, consideriamo le performance degli studenti di area umanistica, economica e scientifica nel periodo compreso tra ottobre 2011 e febbraio 2012² in riferimento all'idoneità di inglese di livello B1 erogata dal Centro linguistico, che tutti gli studenti immatricolati devono conseguire entro il primo anno di iscrizione.³

AREA DISCIPLINARE	NUMERO IDONEI	PERCENTUALE IDONEI	TOTALE STUDENTI TESTATI
Economica	687	60,26%	1.140
Umanistica	317	61,35%	517
Scientifica	181	59,35%	305

Tab. 2.1. Studenti di area non linguistica che hanno conseguito l'idoneità B1 di lingua inglese nel periodo ottobre 2011 - febbraio 2012 presso l'Università Ca' Foscari Venezia.

I dati riportati, pur senza aver alcuna pretesa di esaustività, evidenziano che circa il 40% degli studenti testati nell'arco di un semestre non è riuscito a superare la prova di idoneità B1. Per analizzare correttamente i dati è opportuno tenere presente che tale prova verifica esclusivamente le abilità ricettive (sono quindi escluse la produzione orale e scritta, notoriamente le abilità più complesse da sviluppare) ad un livello che sul piano teorico, stando ai documenti ministeriali, si sarebbe già dovuto ampiamente raggiungere nella scuola superiore. Se si considera,

2. È in fase di avviamento un'analisi più approfondita di tutti i dati disponibili relativi alle idoneità linguistiche gestite dal Centro linguistico dell'Università Ca' Foscari, finalizzata ad una mappatura più puntuale della situazione.

3. Per completezza d'informazione, si precisa che nei corsi di laurea di area economica e umanistica l'idoneità costituisce una prova in ingresso necessaria per la frequenza ad un successivo insegnamento con votazione, mentre nei corsi di laurea di area scientifica essa rappresenta l'esame finale dell'insegnamento di lingua inglese, non essendo prevista dalla (ex) Facoltà di Scienze una prova di accertamento del livello B1 in ingresso.

poi, che nei piani di studio di area scientifica non sono previsti ulteriori insegnamenti di lingua inglese, si evidenzia una certa incongruenza tra gli obiettivi indicati nelle classi di laurea e il livello di competenza in uscita dei neolaureati in queste aree disciplinari.⁴

Per quanto concerne i corsi di studio magistrali, a livello ministeriale tra gli obiettivi formativi qualificanti di tutte le classi si ritrova la capacità di «utilizzare fluentemente, in forma scritta e orale, almeno una lingua dell'Unione Europea oltre l'italiano, con riferimento anche ai lessici disciplinari».

L'obiettivo chiarisce dunque il ruolo della lingua straniera nel profilo formativo/professionale in uscita a conclusione del biennio specializzante, che dovrebbe puntare all'approfondimento non solo delle competenze nella comunicazione quotidiana in lingua straniera ma anche delle competenze specifiche nelle microlingue scientifico-professionali.

Come si vedrà nella seconda parte del capitolo, si tratta, tuttavia, di un obiettivo largamente disatteso, se si considera che la maggior parte dei piani di studio magistrali non include insegnamenti di lingua straniera. È invece in progressivo aumento (ma ancora limitata) l'erogazione di insegnamenti in lingua inglese, i cui elementi di criticità saranno discussi nel prossimo capitolo (cfr. § 3.1). In questi casi, infatti, di norma il focus didattico è sui contenuti e non sulle competenze microlinguistiche, che andrebbero invece curate in corsi di microlingua ad hoc.

A conclusione di questa breve disamina, ci pare di poter individuare due punti di criticità. Il primo riguarda il ruolo stesso dell'università nella formazione linguistica: da un lato la riforma universitaria sembra riconoscere il valore della conoscenza delle lingue straniere per tutti gli studenti, a prescindere dall'area disciplinare; dall'altro, se si osservano le tabelle ministeriali si nota che la lingua straniera è spesso relegata nell'area delle «ulteriori attività», in cui sono previsti alcuni crediti per l'*accertamento* della conoscenza della lingua straniera e per eventuali «ulteriori conoscenze linguistiche». Si pone quindi la questione di comprendere se l'università debba solo *accertare* conoscenze acquisite dallo

4. Allo stato attuale all'interno dell'Università Ca' Foscari si riscontra una situazione di forte disomogeneità nell'offerta di formazione linguistica nei corsi di laurea di area umanistica, economica e scientifica in termini sia di crediti formativi riservati alle lingue sia di modelli organizzativi, livelli di competenza in uscita e abilità sviluppate. Nasce dunque in questo contesto la proposta di riformulazione e potenziamento della formazione linguistica avanzata nella seconda parte di questo volume (cfr. 3, 4).

studente nel percorso scolastico pregresso o in autonomia, oppure se debba *promuovere* lo sviluppo di competenze linguistiche di livello più avanzato, partendo dall'accertamento di conoscenze teoricamente già possedute dallo studente.

Un secondo elemento di criticità, direttamente collegato al primo, riguarda il livello di competenza in uscita a cui l'università dovrebbe puntare. Se si avalla l'ipotesi secondo cui all'università spetta il semplice accertamento delle competenze pregresse, il livello di riferimento da accertare dovrebbe essere quello previsto dalle linee-guida ministeriali relative alla scuola superiore. Se si abbraccia, invece, l'idea di un'università che promuove il rafforzamento delle competenze linguistiche, si dovrebbe puntare al raggiungimento di un livello più alto di quello previsto per la scuola superiore.

È interessante notare che in nessuno dei due casi il livello B1 appare il riferimento adeguato per la lingua inglese, in quanto – perlomeno sul piano formale – la scuola superiore dovrebbe condurre gli studenti al raggiungimento del livello B2 nella lingua inglese. Se si considerano i dati relativi alle performance degli studenti cafoscarini riportati sopra, appare evidente che la scuola fatica a raggiungere questo obiettivo, e di conseguenza riteniamo si debba puntare ad una mediazione tra il recupero di competenze di livello intermedio e la promozione di competenze più avanzate (si confronti a questo proposito la proposta che presentiamo nel quarto capitolo).

2.1.2. La formazione linguistica nell'università italiana: elementi di variabilità

La genericità dei riferimenti normativi ha consentito alle Facoltà non linguistiche dei vari Atenei di mettere in campo soluzioni organizzative diverse e difficilmente comparabili. Nel periodo compreso tra aprile e maggio 2012, durante una fase preliminare che ha preceduto la ricerca presentata nel prossimo paragrafo, abbiamo cercato di raccogliere alcune informazioni circa l'insegnamento delle lingue nelle Facoltà non linguistiche dei 14 Atenei italiani inclusi nel ranking internazionale, attraverso una *desk research* basata sulla consultazione dei siti di Ateneo e dei piani di studio dei corsi di laurea.

Questa ricerca preliminare ha rappresentato una fase essenziale per comprendere quali potessero essere i principali elementi di variabilità nell'organizzazione della formazione linguistica, sulla base dei quali è stato costruito lo strumento di ricerca per la fase di lavoro successiva.

Sebbene non sia possibile formulare considerazioni generalizzate partendo dall'analisi di un numero limitato di Atenei, il dato più significativo emergente riguarda la forte variabilità delle soluzioni organizzative adottate a livello di:

- a. «*status*» degli insegnamenti di lingua inglese: come altamente prevedibile, lo studio dell'inglese pare essere previsto nell'offerta formativa di area non linguistica, ma colpisce l'estrema variabilità degli insegnamenti di inglese in termini di crediti (da un minimo di 2 a un massimo di 9), e di «dignità curricolare» del corso, che talvolta è relegato ad idoneità, mentre in altri casi è un esame ufficiale con voto, al pari delle altre discipline; vi sono poi casi (tra cui Ca' Foscari, nelle aree umanistica ed economica) in cui l'idoneità è un prerequisito in ingresso per accedere ad un successivo insegnamento;
- b. *abilità linguistiche testate*: come abbiamo detto in precedenza, l'Università Ca' Foscari propone un'idoneità di inglese che verifica quattro aree della competenza comunicativa (comprensione orale e scritta, competenza lessicale, conoscenza grammaticale); in riferimento alle abilità linguistiche testate, le informazioni raccolte attraverso la *desk research* preliminare sembrano evidenziare una situazione estremamente eterogenea; accanto a test orientati esclusivamente alla grammatica (che dunque hanno un grado di attendibilità nullo in riferimento alla competenza comunicativa), si propongono in alcuni Atenei test più comunicativi, la maggior parte dei quali include solo le abilità ricettive, sebbene in alcuni casi si faccia anche riferimento a colloqui orali o produzioni scritte;
- c. *livello linguistico*: se da un lato tutti gli Atenei campione sembra facciano riferimento al livello B1 come soglia minima per l'idoneità linguistica, dall'altro ci sono due fattori di variabilità che ci inducono a ritenere estremamente eterogeneo il livello in uscita degli studenti delle aree non linguistiche: il primo fattore riguarda la tipologia di test di idoneità, di cui abbiamo già discusso al punto precedente; il secondo fattore riguarda il ruolo dell'idoneità stessa: laddove l'idoneità rappresenta un test propedeutico ad un successivo insegnamento, il livello in uscita degli studenti al termine del percorso di studi si suppone necessariamente superiore;
- d. *studio di altre lingue*: dall'analisi di un campione di piani di studio negli Atenei presi in considerazione, sembra quasi del tutto assente lo studio di altre lingue straniere; questa possibilità appare contemplata solo in alcuni percorsi universitari di area economica, nel

rispetto degli obiettivi qualificanti delle classi di laurea. Tuttavia, i siti d'Ateneo e di Facoltà si sono rivelati spesso carenti di informazioni più precise sull'offerta formativa riguardante la seconda lingua;

- e. *insegnamento della microlingua*: dall'analisi preliminare condotta la microlingua risulta poco presente nelle lauree triennali, ma anche in questo caso si evidenziano situazioni differenziate; accanto a Facoltà che non propongono corsi di microlingua, ci sono anche Facoltà che attivano insegnamenti di microlingua (obbligatori o facoltativi) successivi all'idoneità generale, oppure insegnamenti misti, che sembrano coprire sia l'inglese generale sia la microlingua. Anche in questo caso, sembra che il settore disciplinare più sensibile a questa tipologia di competenze sia l'area economica.

2.2. LE LINGUE NELLE UNIVERSITÀ ITALIANE INCLUSE NEL RANKING INTERNAZIONALE

Nel paragrafo precedente si è delineato un primo quadro, seppur approssimativo, degli elementi di variabilità e delle tendenze generali relative all'organizzazione della formazione linguistica nelle aree di studio non linguistiche. Poiché la *desk research* si è basata solo su dati indiretti, raccolti principalmente dall'analisi dei siti di Ateneo, per pervenire ad una visione più approfondita del quadro si è deciso di avviare una ricerca sul campo al fine di raccogliere dati diretti.

Nei paragrafi seguenti, si riporteranno i principali risultati di questa ricerca, che si è svolta tra luglio e ottobre 2012 ed ha coinvolto le università italiane incluse nei *Times Higher Education World University Rankings 2011-2012*.

2.2.1. Il campione

Indagare l'organizzazione della formazione linguistica nelle Facoltà non linguistiche rappresenta un'operazione piuttosto complessa, se si considera il numero elevato di Atenei presenti in Italia. Tuttavia, poiché il nostro studio si pone l'obiettivo di indagare lo stato dell'arte al fine di formulare proposte per una formazione linguistica di qualità, si è ritenuto opportuno restringere il campione secondo un criterio univoco, ossia la posizione dell'Ateneo nel ranking internazionale. Pur consapevoli del possibile limite di questo criterio, che di fatto tende ad escludere gli

Atenei medio-piccoli, abbiamo ritenuto che in questo modo si potesse far riferimento ad un campione di università considerate qualitativamente competitive sul piano internazionale.

Secondo i *Times Higher Education World University Rankings 2011-2012* sono 14 gli Atenei italiani che rientrano nelle prime 500 posizioni. Le singole Facoltà di questo gruppo di Atenei sono state contattate per la compilazione di un questionario (cfr. § 2.2.3), escludendo le Facoltà di Lingue e quelle di Scienze della formazione, che spesso propongono percorsi linguistici particolari per abilitare i futuri docenti di scuola primaria all'insegnamento della lingua inglese.

Sulla base delle risposte pervenute, il campione a cui si farà riferimento è composto dai seguenti Atenei (accanto indichiamo la Facoltà che ha provveduto alla compilazione del questionario).

ATENEIO	FACOLTÀ
Politecnico di Torino	
Università «La Sapienza» di Roma	Informatica e Statistica
Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»	Scienze Biotechologiche Medicina e Chirurgia
Università degli Studi di Ferrara	Economia Lettere e Filosofia
Università degli Studi di Milano	Farmacia
Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia	Economia Scienze della Comunicazione
Università degli Studi di Padova	Scienze Matematiche Fisiche e Naturali
Università degli Studi di Pisa	Scienze Agro-alimentari Medicina e Chirurgia
Università degli Studi di Trento	Sociologia
Università degli Studi di Trieste	Scienze Matematiche Fisiche e Naturali Medicina e Chirurgia
Università degli Studi Milano-Bicocca	Psicologia
Università di Bologna «Alma Mater Studiorum»	Scienze Politiche

Tabella. 2.2. Il campione primario della ricerca.

Il campione primario si compone dunque di 12 Atenei, rappresentati da almeno una Facoltà. Il campione si può considerare sufficientemente rappresentativo rispetto ai 14 Atenei inclusi nel ranking internazionale, ma chiaramente non consente eccessive generalizzazioni.

Per contestualizzare i dati provenienti da questo gruppo rispetto ad eventuali altre pratiche organizzative diffuse in altri Atenei, si è deciso di coinvolgere i membri dell'AICLU in un'indagine parallela. A questo secondo campione si è proposta una versione del questionario estremamente semplificata, in quanto costituita da soli quattro quesiti-chiave relativi all'organizzazione della formazione linguistica a livello di Ateneo. Hanno fornito dati i Centri linguistici delle seguenti università:

1. Università degli Studi del Molise
2. Università degli Studi di Firenze
3. Università degli Studi di Foggia
4. Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia⁵
5. Università degli Studi di Padova
6. Università degli Studi di Siena
7. Università degli Studi di Trieste
8. Università degli Studi di Urbino.

Questo secondo nucleo di università è stato utilizzato come campione secondario della ricerca, al fine di verificare se e in quale misura i dati provenienti dal campione primario fossero rappresentativi di una linea di tendenza più generale, riscontrabile anche in altri Atenei. È interessante notare come tre Atenei sono rappresentati in entrambi i campioni (Modena e Reggio Emilia, Padova e Trieste); in questi tre casi, dunque, si è pervenuti ad una visione completa della formazione linguistica all'interno dell'intero Ateneo.

L'utilizzo dei due campioni, tenuti separati in fase di analisi dei dati (cfr. § 2.2.2), ha consentito di conoscere le caratteristiche della formazione linguistica offerta ad un numero considerevole di studenti (circa 60.000 tra i due campioni).

5. Il Centro linguistico di Modena e Reggio Emilia ha contribuito in modo particolarmente significativo, inviando una mappatura completa delle prove di lingua/e straniera/e richieste in ciascun corso triennale e magistrale.

2.2.2. Metodologia della ricerca

La presente ricerca non è un'indagine puramente statistica, come dimostra anche la ristrettezza del campione in termini numerici. Considerata la necessità non solo di fotografare lo stato dell'arte a livello di formazione linguistica in alcuni Atenei ma anche di identificare linee di tendenza e spunti di riflessione per una proposta di rinnovamento (cfr. 4), si è deciso di utilizzare un metodo di ricerca integrato, che coniuga elementi di analisi quantitativa con procedure di analisi qualitativa.

In particolare, la presente indagine è assimilabile alla ricerca quantitativa in riferimento a due aspetti: lo strumento di rilevazione, che consente di raccogliere dati in forma strutturata e standardizzata, e la natura dei dati, che si possono ritenere oggettivi.

Questa ricerca presenta invece aspetti del metodo qualitativo in riferimento a: la rappresentatività dei soggetti individuati, che è limitata, e la portata dei risultati, che consente l'individuazione di linee di tendenza, ma non di generalizzazioni. Questo tipo di impostazione ha condotto alla scelta di una modalità integrata di analisi dei risultati, che coniuga l'elaborazione statistica con l'interpretazione qualitativa.

La ricerca, svoltasi nel periodo compreso tra luglio e ottobre 2012, ha seguito tre fasi principali, descritte di seguito.

Fase preliminare (luglio-agosto 2012)

In questo stadio, iniziato a conclusione della *desk research* preliminare, si è provveduto alla definizione del campione di informanti, secondo il criterio già descritto (cfr. § 2.2.1) e alla costruzione dello strumento di ricerca, che sarà discusso nel prossimo paragrafo (cfr. § 2.2.3). Per agevolare la diffusione dello strumento di rilevazione, si è realizzata poi una versione digitale del questionario compilabile direttamente online, corredata di una breve guida alla compilazione dello strumento disponibile accanto a ciascuna domanda del questionario; infine, si è provveduto alla costruzione di una banca dati di contatti a cui inviare l'invito di partecipazione alla ricerca.

Raccolta dati (settembre 2012)

In questa fase si è provveduto alla diffusione dell'invito di partecipazione presso gli Atenei del campione primario e, parallelamente, si è inviata una richiesta di informazioni via mail ai membri dell'AICLU.

Analisi dei dati (ottobre 2012)

In questa fase si è proceduto all'analisi dei dati provenienti dai due campioni a disposizione, i cui risultati saranno discussi nel paragrafo 2.2.4. Dal punto di vista procedurale, si sono seguite le seguenti tappe:

- *Analisi del campione primario*: questo stadio ha seguito due fasi distinte; in un primo momento si è adottato un approccio quantitativo, procedendo ad una prima analisi statistica dei dati; in un secondo momento si è proceduto ad un'interpretazione dei dati secondo una prospettiva qualitativa, da un lato coniugando i risultati statistici con le osservazioni e le note esplicative fornite dagli informanti, dall'altro individuando alcune linee di tendenza utili per la formulazione di proposte di rinnovamento della formazione linguistica a livello universitario;
- *Organizzazione dei dati del campione secondario*: poiché i dati del campione secondario sono costituiti da risposte libere fornite dai Direttori dei Centri linguistici a quattro quesiti aperti, non si è ritenuto opportuno procedere ad un'analisi statistica di questi dati; le risposte sono state raccolte e catalogate mantenendone la forma narrativa;
- *Comparazione dei dati provenienti dai due campioni*: le linee di tendenza emergenti nel campione primario dall'analisi statistica e dall'interpretazione qualitativa sono state di volta in volta confrontate con le risposte desunte dal campione secondario, per verificare se esistessero i presupposti per una possibile generalizzazione.

2.2.3. Il questionario

Si riporta di seguito lo strumento di ricerca utilizzato per la raccolta dei dati relativi al campione primario, proponendo un'introduzione esplicativa delle varie sezioni, e tralasciando la prima sezione, nella quale si richiedevano informazioni generali sull'informante (da un lato il nome dell'Università e della Facoltà e, opzionale, il nominativo della persona che ha compilato il questionario; dall'altro l'indicazione del numero approssimativo di studenti immatricolati presso la Facoltà nell'anno accademico 2010/2011).

SEZIONE II - LE LINGUE NELLE LAUREE TRIENNALI

Questa sezione mira alla raccolta informazioni relativamente a tre focus fondamentali. Il primo focus riguarda la lingua inglese: i quesiti sono finalizzati a comprendere da un lato se e in quale misura esistono dei requisiti di competenza linguistica in ingresso e le relative modalità di accertamento (domanda 1), dall'altro come è organizzato l'insegnamento della lingua inglese (se previsto) sul piano del livello di competenza in uscita, dei contenuti del corso e delle modalità di valutazione (domanda 2). Il secondo focus riguarda l'eventuale presenza nei piani di studio di insegnamenti tenuti in lingua inglese (domanda 3), variabile ritenuta significativa considerando che il target della ricerca sono le Facoltà non linguistiche. Il terzo focus, infine, riguarda l'eventuale studio di una seconda lingua straniera, di cui si chiedono informazioni di carattere organizzativo e didattico (domanda 4).

A. LINGUA INGLESE

1a) Il livello di conoscenza della lingua inglese in ingresso:

- non è previsto ufficialmente
- A1
- A2
- B1
- B2

1b) Il livello di competenza in ingresso:

- viene testato dall'università
- viene autodichiarato dallo studente
- viene accertato riconoscendo un'eventuale certificazione internazionale posseduta dallo studente
- non viene testato, in quanto non previsto ufficialmente
- altro

2a) Nei piani di studi è previsto un insegnamento di lingua inglese:

- no
- sì, facoltativo
- sì, obbligatorio

2b) (se si è risposto «sì» alla domanda 2a)

Il livello di competenza in uscita è:

- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

- 2c) (se si è risposto «sì» alla domanda 2a)
Il numero di crediti assegnati all'insegnamento di lingua inglese è compreso tra:
- 0-1
 - 2-3
 - 4-6
 - 8-10
 - più di 10
- 2d) (se si è risposto «sì» alla domanda 2a)
Il corso riguarda:
- l'inglese della comunicazione quotidiana
 - l'inglese specialistico
 - altro
- 2e) (se si è risposto «sì» alla domanda 2a)
Se è previsto un esame finale, le abilità verificate sono (è possibile scegliere tra più opzioni):
- comprensione orale
 - comprensione scritta
 - produzione orale
 - produzione scritta
 - lessico
 - grammatica
- 3) Sono previsti insegnamenti tenuti in lingua inglese:
- no
 - sì, facoltativi
 - sì, obbligatori

Spazio per commenti o precisazioni

B. ALTRE LINGUE STRANIERE

- 4a) Nei piani di studio è previsto l'insegnamento di un'altra lingua oltre all'inglese:
- no
 - sì, facoltativo
 - sì, obbligatorio
- 4b) (se si è risposto «sì» alla domanda 4a)
Il livello di competenza in uscita è generalmente:
- A1-A2
 - B1-B2
 - C1-C2

- 4c) (se si è risposto «sì» alla domanda 4a)
Il numero di crediti assegnati allo studio di altre lingue è di norma compreso tra:
- 0-3
 - 4-8
 - 9-12
 - più di 12
- 4d) (se si è risposto «sì» alla domanda 4a)
La Facoltà ha attivato insegnamenti di:
- francese
 - spagnolo
 - tedesco
 - cinese
 - arabo
 - altro

Spazio per commenti o precisazioni

SEZIONE III - LE LINGUE NELLE LAUREE MAGISTRALI

Questa sezione, che rappresenta la seconda e ultima parte del questionario, punta ad indagare il ruolo assegnato alla conoscenza delle lingue straniere nei corsi di studio magistrali di area non linguistica. Mentre, infatti, la presenza di prove o insegnamenti di lingua straniera, ancorché ridotta o limitata alla sola lingua inglese, è piuttosto prevedibile nei corsi di laurea triennali, a livello di studio magistrale la situazione è meno scontata. La terza sezione del questionario, quindi, mira ad indagare più approfonditamente questo aspetto attraverso la raccolta di informazioni relativamente a tre focus. Il primo (domanda 5) riguarda i requisiti in ingresso, e punta a comprendere se e in quale misura sono previsti livelli minimi di competenza linguistica per l'iscrizione ai corsi di studio magistrali. Il secondo focus (domanda 6) riguarda l'incidenza dello studio delle lingue straniere (inglese o altra lingua) nel piano di studio a livello di insegnamenti e crediti. Il terzo focus (domanda 7), infine, riguarda la presenza di insegnamenti tenuti in lingua inglese.

C. REQUISITI LINGUISTICI IN INGRESSO

- 5a) Per l'iscrizione alla laurea magistrale, il livello di conoscenza minimo della lingua inglese:
- non è previsto ufficialmente
 - B1
 - B2
 - C1
 - C2

5b) (se si è risposto «sì» alla domanda 5a)

Il livello di inglese in ingresso:

- viene testato dall'università
- viene auto-dichiarato dallo studente
- viene accertato riconoscendo un'eventuale certificazione internazionale posseduta dallo studente
- non viene testato, in quanto non previsto ufficialmente
- altro

5c) Per l'iscrizione alla laurea magistrale è previsto un livello di conoscenza minimo in un'altra lingua:

- no
- sì (indicare il livello nell'apposito spazio)

Spazio per commenti o precisazioni

D. INSEGNAMENTI DI LINGUA STRANIERA (INGLESE E/O ALTRE LINGUE)

6a) Nei piani di studi è previsto un insegnamento di lingua inglese:

- no
- sì, facoltativo
- sì, obbligatorio

6b) (se si è risposto «sì» alla domanda 6a)

Il livello di competenza in uscita è:

- B1
- B2
- C1
- C2

6c) (se si è risposto «sì» alla domanda 6a)

Il corso riguarda:

- l'inglese della comunicazione quotidiana
- l'inglese specialistico
- altro

6d) Sono previsti insegnamenti di altre lingue oltre all'inglese:

- no
- sì, facoltativi (indicare il livello nell'apposito spazio)
- sì, obbligatori (indicare il livello nell'apposito spazio)

6e) Il numero complessivo di crediti assegnati allo studio delle lingue (inglese e/o altre lingue) è compreso tra:

- 0
- 1-3
- 4-8
- 9-12
- più di 12

Spazio per commenti o precisazioni

E. INSEGNAMENTI TENUTI IN LINGUA INGLESE

7a) La Facoltà ha attivato corsi di laurea magistrale tenuti interamente in lingua inglese:

- no
- sì (1-2 corsi di laurea)
- sì (più di 3 corsi di laurea)

7b) Nel piano di studi delle lauree magistrali di norma sono previsti insegnamenti tenuti in lingua inglese:⁶

- no
- sì, facoltativi
- sì, obbligatori

7c) (se si è risposto «sì» alla domanda precedente)

Su un totale di 120 crediti uno studente in media deve seguire corsi in inglese per un numero di crediti compreso tra:

- 0-10
- 11-20
- 21-40
- più di 40

Il questionario è stato utilizzato come strumento di rilevazione per il campione primario, mentre per il campione secondario si sono proposti quattro quesiti formulati in modo molto diretto, che richiedevano una risposta rapida in forma narrativa (e dunque più libera rispetto alle scelte obbligate del questionario, per quanto includesse spazi per even-

6. Per le risposte 7b e 7c si è chiesto agli informanti di considerare solamente i corsi di laurea in italiano, escludendo i corsi di studio tenuti esclusivamente in inglese.

tuali commenti o precisazioni). Riportiamo dunque di seguito le quattro domande rivolte al campione secondario, a cui si farà riferimento in sede di analisi dei dati:

1. Nella vostra università esiste un livello di inglese previsto in entrata e/o in uscita?
2. La prova d'inglese rappresenta un'idoneità interna o si ricorre a certificazioni ufficiali?
3. Esiste un obbligo (o un incentivo) per lo studio di una seconda lingua?
4. Chi si occupa della gestione di questi aspetti (Centro linguistico o Facoltà)?

Come si può notare le quattro domande si riferiscono a due dei tre focus della ricerca, ossia i requisiti in ingresso e la formazione linguistica (modello organizzativo, livelli di riferimento, studio di una seconda lingua). Si è deciso di non includere il terzo focus, ossia l'insegnamento in lingua inglese, in quanto si tratta di un'opzione stabilita dalle singole Facoltà, su cui quindi i Centri linguistici non avrebbero potuto offrire informazioni.

2.2.4. Analisi dei dati

In questa sezione si discuteranno i risultati dell'analisi dei dati, avvenuta secondo le modalità precedentemente descritte (cfr. § 2.2.2). Per comodità espositiva, i risultati sono stati organizzati attorno ai tre focus che accomunavano le sezioni II e III del questionario, ossia: requisiti linguistici in ingresso, formazione linguistica (insegnamenti di inglese o di altre lingue straniere) e lingua veicolare (ossia insegnamenti disciplinari tenuti in lingua inglese). Per ciascun focus si presenteranno dapprima i dati relativi alle lauree triennali, seguiti da quelli riguardanti i corsi di studio magistrali.

Focus 1. Requisiti linguistici

Per quanto riguarda questo primo focus, le domande del questionario miravano a verificare l'eventuale esistenza di un livello minimo di competenza in inglese necessario per l'iscrizione al corso di studi. Di seguito poniamo a confronto le risposte pervenute in relazione alle lauree triennali (grafico a sinistra) e magistrali (grafico a destra).

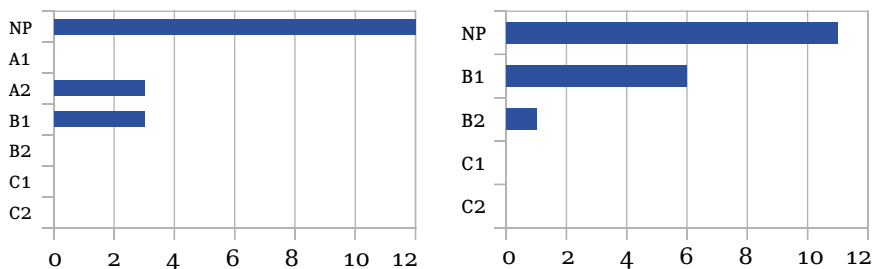


Grafico 2.1. Requisiti linguistici d'accesso.

Come si può notare, per quanto riguarda le lauree triennali le risposte provenienti dal campione primario si orientano principalmente nell'area denominata NP («non previsto»), indicando così che nella maggior parte delle università campione (67%) non sono stabiliti ufficialmente requisiti linguistici in ingresso. Negli altri casi, invece, sono previsti requisiti d'accesso pari al livello A2 e, in tre casi (Ferrara, Bari e Milano-Bicocca) B1.

La domanda 1b intendeva verificare le modalità con cui vengono accertate le competenze in ingresso nel momento in cui si dichiara l'esistenza di un requisito d'accesso. In questo caso risulta che il 61% delle università campione testa direttamente i livelli di competenza in ingresso, mentre solo nel 6% dei casi si lascia allo studente la possibilità di autodichiarare il proprio livello linguistico. Il 33% delle università campione dichiara invece di non testare il livello d'accesso, in quanto non previsto.

Si riscontra quindi una evidente contraddizione nelle risposte alle domande 1a e 1b: se il 67% del campione sostiene di non aver fissato un livello linguistico d'accesso ci si sarebbe aspettati, infatti, che lo stesso campione scegliesse nella domanda 1b l'opzione «il livello non viene testato, in quanto non previsto».

Per comprendere meglio questo aspetto si è ricorso quindi all'analisi delle risposte alla domanda 1 pervenute dal campione secondario. Le risposte confermano che la situazione è piuttosto variegata, ma in generale nelle lauree triennali il livello B1 viene inteso come livello di competenza linguistica in uscita (aspetto che discuteremo nel focus 2). Sul piano teorico, quindi, ciascuno studente dovrebbe possedere il livello A2 come requisito in ingresso, ma le università tendono a non verificare effettivamente questo prerequisito.

Le risposte pervenute dal campione secondario sembrano dunque fornire una possibile chiave di lettura per le risposte delle università del

campione primario, molte delle quali probabilmente hanno indicato che il prerequisito non è previsto ufficialmente, ma poi nella domanda successiva hanno segnalato di testare il livello, probabilmente intendendo quello in uscita.

Il Centro linguistico di Padova segnala, però, che alcuni corsi di laurea (ad esempio, Ingegneria e Scienze politiche) richiedono ormai il B1 come prerequisito in ingresso, tendenza che si sta diffondendo anche presso altri corsi di laurea dello stesso Ateneo.

Per quanto concerne i corsi di laurea magistrale il grafico a destra segnala che nella maggior parte dei casi (61% del campione primario) non esiste ufficialmente un livello di competenza in inglese per l'accesso ai corsi di studio magistrali. Solo il 39% del campione, infatti, dichiara l'esistenza di un requisito ufficiale, corrispondente al B1 nel 33% dei casi e al B2 solo per il 6%. In questo caso si può rilevare anche una maggiore coerenza con la risposta al quesito successivo, che chiedeva di indicare le modalità di accertamento.

Se si considera che tutti gli studenti in possesso di un titolo di studio triennale hanno conseguito perlomeno il livello B1 in inglese (o in altra lingua), ci si aspetterebbe che di conseguenza questo livello rappresentasse un prerequisito per l'iscrizione alla laurea magistrale. In realtà, come hanno sottolineato molti informanti di entrambi i campioni, la maggior parte dei piani di studio magistrali non prevede crediti per la formazione linguistica, e di conseguenza non appare necessario stabilire un prerequisito linguistico ufficiale. Alcuni informanti hanno però specificato che nel caso di corsi di laurea tenuti in inglese si richiede di norma il livello B2 in ingresso.

Per quanto concerne le modalità di accertamento, inoltre, nei (pochi) casi in cui il prerequisito è richiesto si ricorre principalmente all'analisi della carriera universitaria dello studente per verificare il requisito, anziché sottoporlo ad un test ufficiale.

Focus 2. Formazione linguistica

Questo focus rappresenta il nucleo centrale della ricerca, in quanto mira ad indagare l'organizzazione della formazione linguistica relativamente all'inglese e ad altre lingue. Procederemo fotografando dapprima la situazione relativa all'inglese, nelle lauree triennali e poi magistrali, procedendo poi ad analizzare la situazione riguardante lo studio di eventuali altre lingue nei percorsi triennali e biennali.

Lingua inglese

Com'era prevedibile, il 94% del campione primario dichiara l'esistenza di uno specifico insegnamento di lingua inglese nel piano di studi triennale, con un peso in termini di crediti che oscilla principalmente tra 2 e 6 crediti.⁷

Il seguente grafico fotografa la distribuzione delle risposte in merito al livello in uscita richiesto a conclusione dell'insegnamento di lingua inglese.

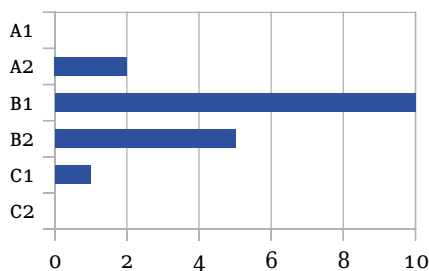


Grafico 2.2. Lingua inglese: livello linguistico in uscita (triennale).

Il grafico evidenzia che oltre la metà delle università del campione primario (56%) punta al raggiungimento del livello B1 in uscita, ma è interessante notare come circa un terzo del campione (34%) miri a livelli superiori.

Il campione secondario da un lato ha confermato il B1 come livello di riferimento per gli insegnamenti di lingua inglese nelle Facoltà non linguistiche, dall'altro ha descritto una situazione piuttosto variegata, per cui all'interno delle stesse Facoltà esistono differenze significative nelle scelte di formazione linguistica all'interno dei singoli corsi di laurea. Tali differenze sembrano dipendere in parte dalla «vocazione» del singolo corso, per cui i percorsi che puntano all'internazionalizzazione sono più sensibili alla necessità di un'adeguata formazione linguistica, e dunque presentano un'offerta linguistica potenziata.

In riferimento ai contenuti del corso, le domande 2d e 2e del questionario offrono risposte interessanti. Come si può notare nel grafico 2.3 la metà del campione primario offre un insegnamento di inglese già orientato alla microlingua scientifico-professionale, mentre l'altra metà si divide tra un corso di inglese per la comunicazione quotidiana e altri contenuti non meglio precisati.

7. Nello specifico, all'insegnamento di inglese è assegnato un numero di crediti pari a: 0-1 per il 6% del campione, 2-3 per il 39%, 4-6 per il 33% e 8-10 per il 22%.

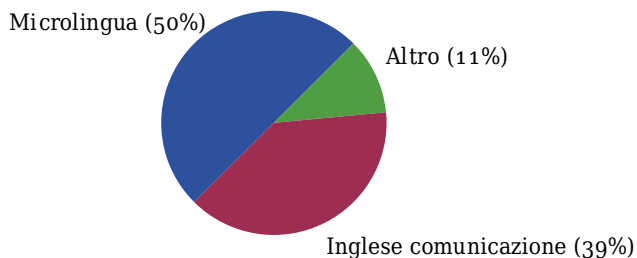


Grafico 2.3. Lingua inglese: contenuti.

Per quanto riguarda le abilità sviluppate, la domanda 2e offriva la possibilità di scegliere più opzioni tra quelle fornite, le quali coprivano tutte le singole componenti fondamentali della competenza comunicativa (comprensione orale e scritta, produzione orale e scritta, competenza grammaticale e lessicale). Possiamo quindi, grazie ai dati raccolti, identificare le abilità più frequentemente sviluppate all'interno del campione primario.

Dall'analisi delle risposte emerge che, in termini generali, nessuna delle abilità appare completamente ignorata: l'abilità meno sviluppata, infatti, risulta la produzione orale, che comunque viene indicata dal 59% degli informanti. L'abilità di gran lunga più sviluppata risulta essere la comprensione scritta, indicata dall'88% del campione, seguita dal 71% per la comprensione orale.

Possiamo quindi desumere che la maggior parte degli insegnamenti di lingua inglese siano particolarmente orientati alle abilità ricettive. Non siamo in possesso di dati oggettivi per interpretare le ragioni di questa scelta, ma dalla nostra esperienza sul campo le motivazioni alla base di questo orientamento sono probabilmente di natura organizzativa, dal momento che spesso questo tipo di corsi si rivolge a classi numerose (a volte anche oltre i cento studenti), la qual cosa ostacola fortemente, e talvolta impedisce, lo sviluppo di abilità produttive, specialmente nei contesti in cui non esiste un team didattico stabile per l'insegnamento linguistico (docente/i referente/i, collaboratori linguistici ecc.) o i crediti assegnati al corso sono molto ridotti.

In riferimento alle abilità produttive, tuttavia, notiamo come queste siano comunque rappresentate in più della metà dei casi: per la produzione scritta, infatti, la percentuale è del 67% e per la produzione orale il 59%. Poiché la domanda 2e richiedeva nello specifico di indicare anche le abilità che sono oggetto di verifica finale, e la valutazione delle abilità produttive risulta complessa e articolata in termini di organizzazione e di tempi, ipotizziamo che in questi casi siano presenti le condizioni sopra

citare, ossia un *team* didattico e un adeguato numero di crediti assegnati all'insegnamento.⁸

Infine, il 65% del campione indica che il corso (e conseguentemente la prova finale) è orientato anche allo sviluppo delle competenze grammaticale e lessicale.

Mentre per le lauree triennali troviamo una situazione variegata, ma con diversi punti di omogeneità (presenza dell'insegnamento, livello di riferimento, alcune abilità ecc.), se analizziamo i dati riferiti ai corsi di studio magistrali ci troviamo di fronte ad una situazione molto meno omogenea.

Il primo elemento da analizzare riguarda la presenza stessa di un insegnamento di lingua inglese a questo livello di studio. Le risposte del campione primario restituiscono l'immagine di percorsi di studio magistrali in cui, in termini generali, il peso della formazione linguistica è piuttosto limitato. Quasi la metà del campione (45%), infatti, dichiara che non sono previsti insegnamenti di inglese a livello magistrale. Nel rimanente 55% dei casi l'insegnamento è presente, ma solo nel 33% dei casi è obbligatorio. Le risposte provenienti dal campione secondario confermano in gran parte questo scenario.

Il secondo elemento significativo riguarda il livello di riferimento dell'insegnamento di inglese, ove presente. Di seguito riportiamo la distribuzione dei risultati del campione primario.

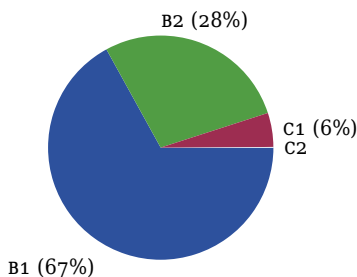


Grafico 2.4. Livello linguistico in uscita (laurea magistrale).

8. La variabile dei crediti in rapporto al numero e al tipo di abilità sviluppate è stata in effetti controllata, in quanto direttamente desumibile da un confronto tra le risposte 2c e 2e fornite da ogni singolo informante. In generale, se si escludono un paio di casi, esiste una proporzione diretta tra il numero di crediti e il tipo di abilità sviluppate, per cui gli informanti che hanno indicato tutte o quasi tutte le abilità linguistiche avevano anche indicato che all'insegnamento di inglese è assegnato un numero di crediti pari a 4-6 o 7-10.

La distribuzione delle risposte a questo quesito appare singolare. Poiché la maggior parte del campione aveva dichiarato nella sezione II del questionario che il livello di riferimento per le lauree triennali è il B1, ci si sarebbe aspettati che laddove fosse presente un insegnamento di inglese il livello di riferimento fosse quello successivo secondo il Quadro di riferimento europeo per le lingue. Sorprende, dunque, che solo il 28% degli informanti abbia indicato il livello B2. Poiché, inoltre, gli informanti non si sono avvalsi della sezione disponibile per commenti per precisare le motivazioni delle loro risposte, abbiamo fatto riferimento al campione secondario per comprendere meglio i livelli di riferimento.

Il campione secondario dipinge uno scenario ben diverso, in cui nella maggioranza dei casi il livello di riferimento per la lingua inglese nei corsi di studio magistrali corrisponde al B2. Questo dato è particolarmente evidente dalla mappatura fornita dal Centro linguistico di Modena e Reggio Emilia, da cui si evince che un numero significativo di corsi di studio punta al B2, mentre i corsi di studio legati all'internazionalizzazione mirano al C1. Nel complesso, la quasi totalità del campione secondario indica che, laddove siano presenti crediti di lingua per l'inglese (facoltativi o obbligatori), il B2 costituisce il livello in uscita.

Un terzo elemento che sarebbe dovuto emergere dalla rilevazione sul campione primario riguardava i contenuti del corso. Tuttavia, le risposte alla relativa sezione del questionario risultano numericamente poco significative, dal momento che solo la metà degli informanti (di un campione già ristretto) ha offerto informazioni al riguardo. In generale, comunque, la tendenza sembra consistere nel dedicare gli eventuali insegnamenti linguistici dei corsi magistrali all'approfondimento della microlingua scientifico-professionale.

Altre lingue straniere

Le sezioni B e I del questionario intendevano indagare l'eventuale insegnamento di altre lingue oltre all'inglese, nella consapevolezza che la competenza plurilingue è esplicitamente indicata dall'Unione Europea come requisito fondamentale per la costruzione della cittadinanza europea (cfr. § 1.1) e che la conoscenza di una lingua diversa dall'inglese può costituire un importante valore aggiunto nel curriculum dei neolaureati (cfr. § 1.3). Analizziamo dunque i dati provenienti dai due campioni a disposizione.

Per quanto concerne le lauree triennali, un primo dato significativo riguarda l'effettiva presenza di insegnamenti di lingue diverse dall'inglese, che viene indicata dal 50% del campione primario.

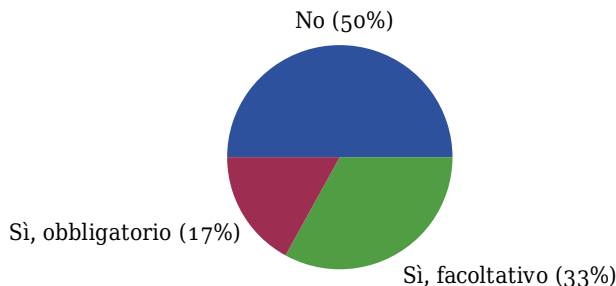


Grafico 2.5. Altre lingue presenti nei piani di studio triennali.

Il grafico segnala chiaramente che lo studio di una seconda lingua straniera rappresenta una possibilità abbastanza diffusa nei piani di studio triennali, sebbene nella maggioranza dei casi (33%) si tratti di insegnamenti facoltativi e piuttosto marginali rispetto alla globalità del piano di studi. Se si considerano infatti i crediti assegnati a questi insegnamenti, si nota che ben l'83% del campione che aveva risposto positivamente alla domanda precedente afferma che il numero di crediti assegnati allo studio di una seconda lingua varia da 1 a 3 crediti. I rimanenti informanti indicano invece una fascia di crediti superiore, tra 4 e 6.

Per quanto riguarda i livelli in uscita, l'89% degli informanti dichiara la fascia A1-A2, mentre il rimanente 11% la fascia successiva, ossia B1-B2. Gli informanti hanno inoltre indicato le lingue per le quali erano stati attivati insegnamenti ad hoc. Poiché questa domanda dava la possibilità di selezionare più risposte, abbiamo un quadro piuttosto chiaro delle lingue più diffuse nelle Facoltà non linguistiche del campione primario. La lingua in assoluto più diffusa, segnalata da tutti gli informanti,⁹ è il francese, seguito dallo spagnolo e dal tedesco, indicati dall'88% del campione. Solo il Politecnico di Torino, invece, segnala di aver attivato anche corsi di cinese, mentre nessun informante ha indicato l'arabo.

Al campione secondario è stata rivolta una domanda generale relativa allo studio di una seconda lingua, ma alcuni Centri linguistici hanno offerto informazioni abbastanza dettagliate al riguardo, o ci hanno segnalato le sezioni dei siti di Ateneo che consentivano di ricavare informa-

9. Si fa riferimento in questo caso alla porzione di informanti che avevano dichiarato la presenza di insegnamenti linguistici diversi dall'inglese.

zioni attendibili. In termini generali, si confermano le linee di tendenza desumibili dal campione primario, ma sono emerse anche situazioni che si distinguono per una qualità della formazione plurilingue ben al di sopra della media descritta. Il Centro linguistico di Modena e Reggio Emilia, ad esempio, informa che nei corsi di laurea di area economica legati al mercato internazionale il ruolo della seconda lingua straniera è di notevole rilievo, tanto che si prevedono 12 crediti finalizzati al raggiungimento del B2 in una seconda lingua (francese, spagnolo o tedesco) entro la conclusione del triennio.¹⁰

Un altro esempio molto interessante proviene dall'Università di Firenze. Stando alle informazioni contenute nelle pagine del sito d'Ateneo suggerite dal Centro linguistico, risulta che questo Ateneo, in linea generale, abbia adottato una politica linguistica che promuove il plurilinguismo.

La nostra analisi si è concentrata sulle Facoltà di Lettere, Economia e Scienze, che rappresentano le tre aree disciplinari che caratterizzano anche l'Università Ca' Foscari. Sebbene a ciascun corso di laurea venga lasciata una certa autonomia nella scelta di quali lingue inserire nei curricula, quali abilità sviluppare e a quale livello, è interessante notare come i corsi di laurea di area economica e umanistica (non linguistica) richiedano lo studio di almeno una lingua straniera a livello B1, ma agli studenti viene offerta la possibilità di scegliere la lingua nella quale intendono specializzarsi.

Inoltre, in alcuni casi è prevista una seconda prova di lingua (obbligatoria o opzionale), e in questi casi allo studente viene di norma offerta la possibilità di rafforzare le competenze nella prima lingua scelta (rafforzando il B1 nelle eventuali abilità non precedentemente testate, o raggiungendo il B2) oppure di iniziare lo studio di una lingua diversa. In questo secondo caso il livello indicato più frequentemente è comunque il B1. La Facoltà di Scienze, invece, sembra maggiormente orientata alla lingua inglese, di cui si richiede la conoscenza ad un livello B1 entro la conclusione del triennio, ad esclusione del corso di laurea in Informatica, che punta al B2.

Nel complesso, dunque, ci pare che l'Università di Firenze possa rappresentare un esempio interessante di promozione del plurilinguismo attraverso un modello organizzativo che offre alcuni validi spunti di riflessione.

Per quanto concerne i corsi di laurea magistrale, lo studio della seconda lingua straniera appare molto limitato, risultato piuttosto prevedibile

10. Negli stessi corsi di laurea, inoltre, il B2 è indicato anche come livello di riferimento da conseguire anche per l'inglese entro la fine del triennio.

se messo in relazione con i dati riguardanti la lingua inglese nei corsi magistrali. In questo caso solo il 39% del campione primario prevede nei propri piani di studio la formazione in una seconda lingua, che però risulta obbligatoria solo nell'11% dei casi.

Coniugando i dati relativi all'inglese e alle altre lingue, constatiamo quindi che nei corsi di studio magistrali la formazione linguistica in genere assume un peso piuttosto limitato, se si escludono alcune rarissime eccellenze. La conferma di questa tendenza proviene anche dalle risposte al quesito 6e, che chiedeva di dichiarare il numero di crediti complessivo assegnato allo studio delle lingue, le cui risposte sono sintetizzate nel grafico 2.6.

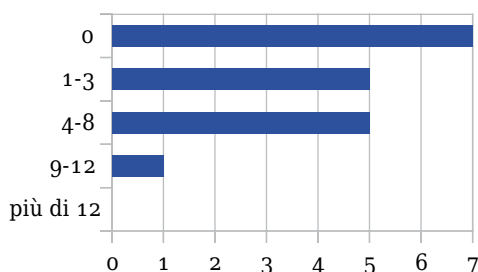


Grafico 2.6. Crediti assegnati alla formazione linguistica nei corsi di studio magistrali.

Il 45% del campione ha indicato di non prevedere l'assegnazione di crediti per lo studio delle lingue straniere, percentuale abbastanza in linea con le risposte fornite precedentemente (il 44% degli informanti infatti aveva indicato l'assenza di insegnamenti di inglese). Nei rimanenti casi, il 25% si è orientato nella fascia 1-3 crediti, un altro 25% nella fascia superiore, e solo il 5% ha dichiarato di assegnare un numero di crediti compreso tra 9 e 12.

Focus 3. Lingua veicolare

L'ultimo focus della nostra ricerca riguarda la presenza di insegnamenti tenuti in lingua inglese nei corsi di studio di area non linguistica. Per quanto riguarda le lauree triennali, i dati provenienti dal campione¹¹

11. Poiché la domanda non è stata rivolta al campione secondario, in questa sezione nella discussione dei dati utilizzeremo il termine «campione» per riferirci di fatto solo al campione primario.

sono sintetizzati nel seguente grafico, nel quale si segnala chiaramente che l'insegnamento veicolare costituisce una pratica poco diffusa tra gli Atenei campione a livello di laurea triennale, e comunque limitata quasi esclusivamente a corsi facoltativi.

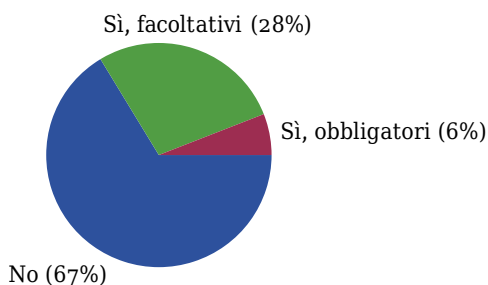


Grafico 2.7. Insegnamenti in lingua inglese (lauree triennali).

Intuitivamente si potrebbe pensare che, invece, a livello magistrale la pratica sia più diffusa, ma i dati a disposizione, seppur non generalizzabili, non consentono di confermare questa intuizione. Il 72% degli informanti, infatti, dichiara che non sono previsti insegnamenti tenuti in inglese neanche a livello magistrale, e anche nei pochi casi di risposta affermativa questo tipo di corsi rappresenta un'opzione facoltativa (22%).

Di conseguenza, questa tipologia di insegnamenti sembra incidere in modo limitato sul numero di crediti complessivi delle lauree magistrali: nei pochi casi di risposta positiva, infatti, l'89% degli informanti dichiara che sul totale di 120 crediti a disposizione il numero di crediti assegnati all'insegnamento veicolare è compreso tra 1 e 10. In soli due casi gli informanti hanno indicato un numero compreso tra 21 e 40, specificando che si tratta di percorsi internazionali costruiti all'interno dello stesso corso di studi (allo studente si offre dunque la possibilità di svolgere lo stesso percorso in italiano o in inglese).

Un ultimo dato che vorremmo segnalare riguarda la presenza di corsi di studio erogati interamente in lingua inglese. Le risposte pervenute sono sintetizzate nel grafico seguente.



Grafico 2.8. Corsi di studio magistrali tenuti interamente in lingua inglese.

Anche in questo caso si conferma la linea di tendenza sopra descritta, che sembra assegnare un ruolo marginale all'insegnamento veicolare nei corsi di studio di area non linguistica. Alcuni informanti, tuttavia, segnalano di avere in programma un potenziamento di questo tipo di offerta formativa (in riferimento sia a singoli insegnamenti in lingua inglese sia a percorsi più ampi o anche interi corsi di laurea), da un lato per accrescere la capacità di attrazione di studenti internazionali e dall'altro per potenziare ulteriormente le competenze linguistiche degli studenti italiani.

2.3. UNA VISIONE D'INSIEME

In questo capitolo abbiamo cercato di tracciare un quadro relativo alla formazione linguistica nei corsi di studio di area non linguistica, al fine di individuare alcuni elementi costanti ed alcune linee di tendenza all'interno di una situazione piuttosto frammentata.

Dopo aver delineato il quadro normativo, per la verità piuttosto generico, entro il quale si colloca la formazione linguistica nei corsi di studio non linguistici, abbiamo condotto dapprima una *desk research* su un campione di 14 Atenei inclusi nel ranking internazionale, e in seguito una ricerca sul campo più ampia, che ha coinvolto 12 Atenei e 8 Centri linguistici. I dati raccolti hanno interessato tre focus: requisiti linguistici in ingresso, formazione linguistica (inglese e/o altre lingue) e insegnamento veicolare.

Proviamo dunque a sintetizzare i risultati ottenuti per ciascun focus. Per quanto concerne i requisiti linguistici in ingresso, i dati relativi alle lauree triennali sembrano dimostrare che non esiste una politica univoca al riguardo; alcuni Atenei non stabiliscono ufficialmente alcun

requisito in ingresso, altri definiscono un livello di riferimento che però non sempre viene testato. Riguardo le lauree magistrali, invece, sembra più evidente la tendenza a non stabilire un livello minimo in ingresso, soprattutto nei (molti) casi in cui il corso di studi magistrale non preveda crediti per la formazione linguistica. Infine, si sono rilevate alcune contraddizioni tra le risposte del campione primario, che possono essere interpretate anche come una difficoltà nel definire in modo univoco l'idea stessa di «requisito linguistico in ingresso».

In riferimento al secondo focus, ossia l'organizzazione della formazione linguistica, confrontando i dati relativi alle lauree triennali con quelli riguardanti le magistrali, si delineano due scenari molto diversi (per certi aspetti opposti).

Per quanto riguarda le lauree triennali, nella quasi totalità dei casi è presente almeno un insegnamento di lingua inglese, il cui peso in termini di crediti è mediamente compreso tra 4 e 6. Nella maggior parte dei casi il livello di riferimento in uscita è il B1, ma qui possono entrare in gioco anche alcune variabili legate alle finalità stesse del corso di studi, che può essere più o meno legato all'internazionalizzazione. Per quanto riguarda i contenuti dell'insegnamento, va notato che le abilità mediamente più sviluppate sono quelle ricettive, ma le risposte provenienti dal campione indicano che anche le abilità produttive sono spesso oggetto di insegnamento e, dunque, di valutazione. Questo elemento è centrale per comprendere le abilità realmente sviluppate al di là della semplice etichetta «B1».

Nei corsi di laurea triennali lo studio di una seconda lingua è, invece, piuttosto limitato, e nella maggioranza dei casi facoltativo. Riguardo il livello linguistico, i parametri di riferimento per la seconda lingua sono più variabili: la maggior parte degli informanti del campione primario ha infatti indicato A1-A2 come livello di riferimento, mentre nel campione secondario è emerso principalmente il livello B1.

Se ci spostiamo dai percorsi di studio triennali a quelli magistrali ci troviamo di fronte ad una situazione quasi speculare, per cui la formazione linguistica assume un ruolo del tutto marginale sia per l'inglese sia per le altre lingue. Metà del campione primario, infatti, dichiara che non sono previsti insegnamenti di inglese, né tantomeno di altre lingue. Nei casi in cui tale insegnamento è presente, il livello di riferimento è il B2, perlomeno per la lingua inglese (anche se su questo punto si è rilevata una discrepanza tra le informazioni provenienti dai due campioni).

In riferimento al terzo focus, la pratica dell'insegnamento veicolare appare ancora limitata non solo nei corsi di studio triennali, ma anche in quelli magistrali. Si tratta di un dato per certi versi sorprendente se si considera che il campione primario è costituito da Atenei riconosciuti

sul piano internazionale. Analizzando i commenti provenienti dal campione si evince che proprio questo rappresenta un aspetto di debolezza dell'offerta formativa, che pertanto svariati Atenei stanno cercando di potenziare per aumentare la capacità di attrazione degli studenti internazionali.

In conclusione, dunque, nonostante l'eterogeneità, siamo riusciti ad individuare alcune linee di tendenza piuttosto chiare, che costituiranno lo scenario di partenza per formulare una proposta di potenziamento della formazione linguistica nelle università italiane, che sarà descritta nei prossimi capitoli.

3. «Sapere una lingua»: dall'idea intuitiva al significato scientifico

Paolo E. Balboni

House of Lords, 2011, conferenza conclusiva del progetto *Languages in Europe - Theory, Policy, Practice*: Lord Davies, Vicecancelliere dello Scacchiere nonché ex manager di una multinazionale con stabilimenti in oltre settanta paesi, afferma: «Da manager, tra un ingegnere inglese ed un ingegnere svedese o tedesco o spagnolo di pari competenza tecnica scelgo quest'ultimo, perché ha un mondo in più: l'incompetenza linguistica dei laureati inglesi è uno dei principali problemi per la nostra competitività».

Prendendo la parola subito dopo, Nick Byrne, responsabile della formazione linguistica alla London School of Economics, conferma: «All'inizio i nostri studenti britannici sono convinti che l'essere madrelingua inglesi sia un *asset* indiscutibile, ma quando vedono che negli stage internazionali vengono scelti dopo i loro compagni di altra madrelingua si iscrivono al Language Centre». (Entrambe le citazioni sono prese dai miei appunti, tuttavia non credo che siano molto distanti dalla fedeltà letterale).

Si noti: Davies e Byrne parlano di laureandi o laureati di madrelingua inglese. Ora, se per tali studenti il monolinguisimo è un ostacolo occupazionale, che dire di madrelingua italiani che spesso stentano a comunicare in inglese e non sanno nulla di altre lingue europee e non?

Che l'inglese sia la lingua internazionale è una tale banalità da non meritare approfondimenti (una sintesi è in DISTANTE, 2007; sulla possibile fine del monopolio dell'inglese come lingua franca si veda OSTLER, 2010) e che *international English* o *global English* non significhi più *bad English* è un'altra ovvietà, oggi (sul *global English* si veda CRYSTAL, 2003, e sulla sua didattica GNUTZMANN, 1999): molti giovani italiani riescono a comunicare in un aeroporto o un MacDonald's, sicuri che tralasciare la -s della terza persona non crea alcun problema comunicativo, ma ignari del fatto che - con buona pace dei proverbi educativi - nelle relazioni internazionali «l'abito linguistico *fa* il monaco», «dimmi *come* parli e ti dirò chi sei»...

Può essere più interessante l'altro corno del ragionamento di Lord Davies e di Nick Byrne: anche sapendo l'inglese da madrelingua si è in difficoltà sul mercato globale. Perché il mondo è plurilingue: c'è la lingua internazionale (per ora l'inglese) e ci sono le lingue nazionali. Il business, la ricerca, la cultura sono internazionali, per cui hanno bisogno di un buon inglese, ma avvengono in contesti nazionali - in Francia, in Brasile, in Russia, in Giappone - e in questi contesti il *fittest for survival*, per dirla con Darwin, è chi sa interagire anche in francese, brasiliano, russo, giapponese: magari male, dovendo ricorrere talvolta all'inglese lingua franca, ma offrendo quell'enorme apertura interpersonale, relazionale, umana che è lo sforzo di usare la lingua dell'interlocutore, dell'ambiente.

Evidentemente non è possibile sapere oggi, al liceo o all'università, quali lingue serviranno a una persona tra dieci o vent'anni, a seconda di dove le vicende dell'esistenza la porteranno a vivere: ma è possibile imparare una o due lingue *oltre* l'inglese, sia per avere un capitale maggiore da mettere sul piatto della propria competitività, sia *per imparare ad imparare lingue* in una logica di apprendimento permanente: non per nulla la strategia LLL, *Lifelong Learning*, nasce inizialmente come LLLL, *Lifelong Language Learning*: ci torneremo in § 3.5.2.

Per affrontare questi temi è necessario riflettere sul significato di un'espressione che tutti utilizzano credendo di conoscerne il significato: «sapere una lingua»; la vedremo prima nel contesto accademico, focalizzando l'attenzione su che cosa significhi saper studiare e insegnare *in inglese*, e poi nella sua essenza, cioè come competenza comunicativa in inglese o in qualsiasi altra lingua, competenza che va costruita e mantenuta.

3.1. SAPERE L'INGLESE, SAPER STUDIARE IN INGLESE, SAPER INSEGNARE IN INGLESE

Ci avviciniamo al problema di fondo, che cosa significa «sapere una lingua», muovendo dal contesto in cui operiamo, cioè l'università, dove ci sono persone che spesso studiano in inglese e altre che talvolta insegnano in inglese.

L'ipotesi di fondo di questo paragrafo è che non basta «sapere l'inglese» (nozione che approfondiremo in § 3.2: al momento ci basta l'idea intuitiva di che cosa significa «sapere l'inglese») per saper studiare e insegnare in inglese.

3.1.1. Sapere l'inglese per studiare in inglese

Riprendiamo due acronimi diffusi nella ricerca glottodidattica internazionale e riguardanti i concetti che verranno ripresi nel paragrafo seguente:

a. BICS, *Basic Interpersonal Communication Skills*

È l'acronimo usato nel mondo per indicare la competenza nella lingua d'uso quotidiano da parte di uno studente straniero, immigrato o temporaneo che sia; per la frequenza di corsi universitari la legge italiana (e la prassi europea) prevedono una competenza BICS al livello B2 tra i sei livelli indicati dal Consiglio d'Europa nel *Common European Framework* (sulla natura e il ruolo delle certificazioni linguistiche si veda § 4.1); l'esperienza Erasmus dimostra ampiamente, tuttavia, che le BICS vanno bene per la vita quotidiana ma non per seguire lezioni, per le quali serve la CALP, che vediamo sotto;

b. CALP, *Cognitive and Academic Language Proficiency*

Acronimo che indica la lingua dello studio, necessaria per seguire corsi in lingua diversa da quella consueta di istruzione; la CALP include una serie di strategie cognitive e metalinguistiche che non dipendono dal livello di competenza linguistica: ad esempio, chi segue un corso in lingua straniera deve essere stato addestrato a cogliere metacomunicatori come «Premettiamo che...; anzitutto...; in secondo luogo...; inoltre...; per concludere...», che sono delle architravi (una metafora architettonica...) di un testo argomentativo; oppure deve saper comprendere l'articolata *consecutio temporum* di un testo storico, che non è solo un problema linguistico; deve saper cogliere i diversi indicatori di certezza, potenzialità, incertezza, dubbiosità, invalidità di enunciati in un discorso filosofico; deve saper ricostruire il significato di parole sconosciute composte con *hypo/hyper*, *micro/macro*, *mega/nano*, *homo/hetero* e con tutta la selva di prefissi ereditati dal greco e dal latino: processo facile alla lettura per chi ha fatto un liceo in Italia, ma assai meno facile da decodificare all'orale in inglese dove, ad esempio, *hypo/hyper* sono spesso distinguibili solo per un madrelingua.

Inoltre, essere competenti in CALP significa possedere quel lessico culturale e scientifico che non rientra nel lessico di un livello B2 ma che è dato per noto nei corsi universitari rivolti a studenti con una maturità liceale: ad esempio, *pillar*, *corner stone* e *column* sono termini architettonici difficilmente presenti in un B2 ma sono di uso comune per fare

metafore in qualunque disciplina, laddove la nozione *x* è la «pietra di volta» o il «pilastro» o la «colonna» su cui si regge un argomento, un principio, una legge ecc.

Lo studente italiano che sa un buon inglese B2 non è automaticamente in grado di costruire una CALP per seguire lezioni in inglese se l'insegnante non usa metodologie CLIL, che vediamo in § 3.2.3.

3.1.2. Sapere l'inglese per poter insegnare in inglese

Sopra abbiamo visto due acronimi internazionali, qui ne riprendiamo un terzo, CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, che indica l'insegnamento di una materia non linguistica condotto in una lingua diversa da quella normalmente usata per l'istruzione: da circa quindici anni tutti i documenti europei indicano la metodologia CLIL come uno degli strumenti principi per migliorare l'internazionalizzazione dei sistemi formativi, oltre che le competenze linguistiche individuali, e molti fondi sono stati investiti in questo settore. La Riforma Gelmini della scuola superiore, entrata in vigore nel 2010, rende obbligatorio l'insegnamento CLIL di una disciplina in inglese in ogni quinta superiore (nei Licei linguistici si inizia in terza e si ricorre non solo all'inglese). Tratteremo l'aspetto metodologico in § 4.3, ma qui è necessario affrontare almeno due ordini di riflessione sui corsi tenuti in inglese, uno riguardante *chi* insegna e uno relativo a *che cosa* viene insegnato.

a. La competenza in inglese da parte del docente

Il primo problema riguarda la padronanza dell'inglese da parte del docente: non solo spesso brillano per gioielli come *manàgement*, *pérformance*, *all ìnclusive*, *repositòry*, *fòund raising*, *open soorse* e così via, ma pretendono di compiere la *mission impossible* di trasportare in inglese le strutture testuali dell'italiano, cosa che, come vedremo in § 3.3.1, non è possibile perché la struttura testuale tipica dell'italiano, soprattutto nelle microlingue scientifico-disciplinari, è ipotattica, basata sulla subordinazione, mentre la struttura testuale dell'inglese è paratattica, basata sulla coordinazione e con una struttura rigida del tipo (*tempo*) + (*luogo*) + *soggetto* + *verbo* + (*oggetto*) (*luogo*) (*tempo*).

Sono utili due dati per capire quale competenza in inglese sia prevista dalla legge vigente per chi insegna:

- la Riforma Gelmini dell'università, che istituisce le lauree magistrali

per la formazione degli insegnanti, richiede una certificazione B2 per gli insegnanti di *tutte le discipline*, dall'educazione fisica alla filosofia, dall'italiano alla chimica, per le medie e le superiori;

- la Riforma Gelmini delle scuole superiori, come abbiamo detto sopra, ha reso obbligatorio l'insegnamento di una materia in inglese in tutte le quinte classi: i docenti che terranno quei corsi *devono avere una certificazione C1 e seguire un corso metodologico*; i decreti ministeriali del 4 aprile 2012 hanno stabilito le modalità e assegnato i fondi per questi corsi, che vedranno coinvolti i Centri linguistici universitari.

Ora, se per insegnare in italiano un professore di scuola media deve avere il B2 di inglese e per il CLIL un professore di ragioneria o di matematica o di storia dell'arte deve avere il C1, non ci pare che le università possano affidare corsi in inglese, indicandoli nei loro siti come esempi di internazionalizzazione, a docenti che a malapena raggiungono il livello. Se si vuole insegnare in inglese all'università, è necessario che i docenti universitari abbiano una competenza almeno pari a quella di un insegnante di ginnastica di prima media. Se non ce l'hanno, i Centri linguistici possono organizzare percorsi ad hoc per docenti.

b. Insegnabilità in inglese delle diverse discipline

L'insegnamento avviene attraverso microlingue settoriali declinate secondo la tradizione propria di ogni ambito disciplinare, spesso chiamato *speech community*, cioè una comunità che si riconosce di primo acchito proprio per la padronanza delle caratteristiche stilistiche peculiari del linguaggio giuridico, economico, filosofico, storico ecc. (vedi § 3.4).

Ci sono scienze, soprattutto quelle cosiddette *hard*, fortemente modellizzate le cui microlingue includono molti elementi non linguistici (formule, grafici, simboli, numeri, diagrammi ecc.) e hanno compiuto un forte processo di terminologia internazionale, spesso con il supporto dell'UE: sono discipline facilmente insegnabili in una lingua non materna perché la lingua svolge un ruolo quasi ancillare rispetto ad altri meccanismi semiotici e la comprensione può trarre vantaggio da un'ampia enciclopedia di conoscenze condivise tra i parlanti.

Ma ci sono scienze che vengono dette *soft* e che Abraham Moles chiama *sciences de l'imprécis* non perché siano «imprecise» in sé, ma perché molto del loro focus consiste nel continuo ridefinire e ripensare i concetti ed i termini per definirli: sono le scienze «umane», che cambiano continuamente perché l'uomo cambia, i tempi cambiano, i valori vanno ridefiniti. E si può fare solo in una lingua in cui si ha una forte padronanza dei meccanismi sintattici e testuali che sorreggono

argomentazioni spesso molto complesse, del patrimonio lessicale, dei meccanismi di neologizzazione, del sistema di connotazioni e riferimenti intraculturali.

Sulla base di queste rapide riflessioni possiamo riprendere il titolo di questo paragrafo 3.1 e declinarlo meglio: «Sapere l'inglese almeno a *livello B2*, saper studiare *attraverso una buona CALP*, saper insegnare in inglese *con metodologia CLIL* in corsi *di alcune scienze*». Ci torneremo in § 4.3 con indicazioni metodologiche specifiche.

3.2. COSA VUOL DIRE SAPERE UNA LINGUA

Tullio De Mauro, linguista ed ex ministro, in una conferenza osservò che tutti hanno un fegato ma non si ritengono epatoiatri, tutti guidano la macchina ma non si ritengono meccanici o ingegneri, tutti mangiano due o tre volte al giorno ma non si ritengono critici gastronomici, pochi parlano una lingua straniera eppure tutti si ritengono in grado di dire che cosa significa sapere una lingua straniera: «sapere un gran numero di parole e saperle combinare secondo le regole della grammatica».

Gli insegnanti aggiornati, gli specialisti in colloqui di lavoro, i responsabili degli uffici internazionali in istituzioni o aziende danno una definizione diversa: «sapere una lingua significa saper interagire in quella lingua, saper raggiungere i propri scopi pragmatici e sociali usando quella lingua»: in altre parole focalizzano il *saper fare con la lingua* piuttosto che il *sapere sulla lingua* proprio dei compiti grammaticali e delle liste di vocaboli di molta tradizione.

Gli studiosi dell'insegnamento linguistico («glottodidatti») aggiungono qualcosa alla definizione sopra: «... tenendo in considerazione il background culturale dell'interlocutore e il contesto culturale in cui si realizza l'evento comunicativo».

Queste idee di «sapere (sulla) lingua», «saper fare con la lingua», «saper far interagire lingua e cultura» confluiscono in quella che, dai primi anni Settanta, viene definita in glottodidattica (la scienza che studia l'educazione linguistica) *competenza comunicativa in lingua straniera*: la descriviamo nel paragrafo che segue.

3.2.1. La competenza comunicativa

Il percorso naturale della percezione umana (principio che dovremo ricordare quando parliamo di comprensione in lingua straniera, di studio

in lingua straniera, di insegnamento in lingua straniera) attiva prima la dimensione visiva, contestuale, globale, e poi quella linguistica, analitica: per questa ragione iniziamo con un diagramma che presenta la competenza comunicativa (e che è valido per le lingue materne, seconde, straniere, classiche, etniche ecc.) come una realtà duplice, parte collocata nella mente e parte agente nel mondo:

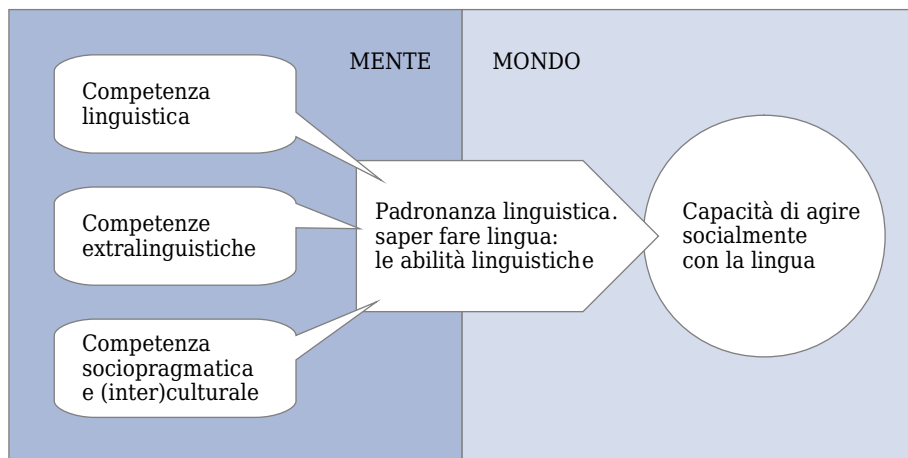


Figura 1: sapere una lingua, la «competenza comunicativa».

Lo schema si legge come segue:

- a. nella mente ci sono tre nuclei di competenze che costituiscono il *sapere la lingua*:
 - i. la *competenza linguistica*, cioè la capacità di comprendere e produrre enunciati ben formati dal punto di vista fonologico, morfologico, sintattico, lessicale, testuale; è la percezione popolare per cui sapere una lingua significa sapere le parole e la grammatica di una lingua;
 - ii. le *competenze extralinguistiche*, cioè la capacità di
 - comprendere e produrre espressioni e gesti del corpo (competenza cinesica),
 - valutare l'impatto comunicativo della distanza interpersonale (competenza prossemica),
 - usare e riconoscere il valore comunicativo degli oggetti (oggettistica) e del vestiario (vestemica);
 come vedremo meglio trattando di comunicazione interculturale, questi codici extralinguistici vengono spesso percepiti come

naturali, universali, mentre in realtà hanno regole culturali e specifiche come ogni lingua – e siccome parlando una lingua straniera si bada alla scelta delle parole e della grammatica ma non alla distanza interpersonale, ai gesti, alle espressioni del viso, agli oggetti che si scambiano, ai vestiti che si indossano, questo nucleo di competenze è essenziale, ed è totalmente ignorato nell'insegnamento linguistico;

- iii. il nucleo delle competenze contestuali relative alla lingua in uso:
 - la *competenza sociolinguistica*: registri formali e informali, varietà geografiche quali l'inglese britannico, americano, oceanico, varietà stilistiche legate all'ambito scientifico e professionale ecc.;
 - la *competenza pragmlinguistica*: le regole d'azione linguistica, da quelle che regolano il salutare, il ringraziare, il chiedere, cioè semplici atti comunicativi, a quelle più complesse che governano l'attaccare, il reagire, il mediare, cioè le mosse comunicative,
 - la *competenza (inter)culturale* cui dedicheremo il paragrafo 3.3 perché un errore culturale può compromettere un evento comunicativo condotto da persone con un'eccellente padronanza linguistica;

b. le competenze mentali si traducono in azione comunicativa, nel *saper fare lingua*, quando esse vengono utilizzate per comprendere, produrre, manipolare testi: si tratta delle abilità linguistiche e cioè:

- iv. le quattro abilità di base (ascolto, lettura, monologo, scrittura) più quella interattiva, il dialogo: sono le abilità che vengono normalmente verificate nelle certificazioni ufficiali di lingua;
- v. le abilità manipolative come il riassumere, il tradurre, il parafrasare, il prendere appunti, lo scrivere sotto dettatura: sono abilità essenziali per l'attività di studio e riguardano sia la lingua materna, sia quella straniera nel momento in cui si seguono corsi in inglese o all'estero, sia l'attività professionale.

Questa capacità di tradurre delle competenze mentali in azione sociale, in testi (ricevuti, prodotti, manipolati) costituisce la «padronanza di una lingua»;

- c. i testi orali e scritti prodotti attraverso il meccanismo di padronanza vivono in *eventi comunicativi*, che sono governati da:
 - 1. *regole costitutive, universali*: una lettera, qualunque sia la sua variante (dalla lettera ufficiale alla mail) e in qualunque cultu-

ra venga scritta ha comunque un mittente, un destinatario, un corpo che racchiude l'informazione, elementi di cortesia (saluti, congedi ecc.); un lavoro di gruppo si articola, in ogni cultura, in fasi di caos, regole, lavoro, presentazione; una presentazione in pubblico deve comunque tener conto di una serie di fattori (sei nel modello di Jakobson, otto in quello di Hymes), e così via: sono grammatiche che si presuppongono (senza alcun fondamento) possedute dal ventenne che entra all'università o dal giovane adulto che ne esce - ma che andrebbero opportunamente fornite per essere utilizzate in italiano e nelle lingue straniere;

2. *regole sociali e culturali*, che cambiano da paese a paese: il livello di formalità e rispetto in una lettera o in una presentazione pubblica varia dall'Italia agli Stati Uniti al Giappone, così come varia il modo in cui nella fase del caos in un lavoro di gruppo emerge la leadership, il modo in cui viene riconosciuta, il modo in cui stabilisce le regole, assegna i ruoli, organizza il lavoro del gruppo: parlare un ottimo inglese è inutile se si sbagliano queste regole socioculturali (vedremo meglio questo tema in § 3.3, dedicato alla comunicazione interculturale).

La capacità di padroneggiare la lingua per agire in eventi comunicativi perseguendo e possibilmente raggiungendo i propri scopi, di qualunque natura e valore essi siano, è il *saper fare con la lingua*.

Sapere una lingua è dunque un concetto ben più complesso e sofisticato i quanto appaia intuitivamente non solo all'inesperto, ma spesso anche a docenti o CEL di lingua straniera: basti pensare alla totale assenza, nei curricoli di formazione linguistica universitaria e non, di lavoro sulle competenze non verbali, su molte parti della competenza socioculturale, sulla comunicazione interculturale, sulle dinamiche nei principali eventi comunicativi che con alta probabilità vedranno coinvolti i giovani laureati italiani (l'evoluzione e la natura del modello di competenza comunicativa possono essere approfondite in BALBONI, 2011).

3.2.2. La definizione di un syllabo per raggiungere la competenza comunicativa

Un «syllabo» è l'elenco dei contenuti di un corso.

Una parte di tali contenuti è delineata nel *Common European framework of reference* ed elencata in termini di «sa fare» nello *European language portfolio* per i livelli A1, A2 ecc.

Una seconda parte invece non è inclusa o è appena sfiorata nell'elencazione dei contenuti delle certificazioni europee, ma ci sembra importante sulla base del modello di competenza comunicativa che abbiamo proposto sopra e che è più sofisticato e completo di quello generale usato dal Consiglio d'Europa.

In parte, quindi, quanto proponiamo è mirato alle certificazioni, che sono dirette a un pubblico generico, in parte è pensato per la formazione dello studente universitario in quanto obiettivo specifico dell'insegnamento linguistico, e in particolare di quello dell'inglese.

3.2.2.1. *Un sillabo di competenza comunicativa (BICS)*

Faremo riferimento al livello B2 di competenza per le seguenti ragioni:

- a. il livello B1, su cui si basano spesso le idoneità universitarie e che molte università pongono come requisito d'accesso, è il cosiddetto «livello soglia» che garantisce la sopravvivenza e l'interazione di base con stranieri ma non certo la possibilità di seguire corsi o studiare in lingua straniera, né di costruire quella competenza microlinguistica che serve per essere riconosciuti come membri delle *speech communities* disciplinari; l'accordo «Marco Polo» tra Italia e Cina consente agli studenti cinesi di iscriversi all'università italiana con il solo B1, ma la letteratura (AMBROSO, 2011; BONVINO, RASTELLI, 2011; BOZZONE COSTA ET AL., 2011) dimostra che questa scelta, forse utile sul piano dell'attrattività del nostro sistema universitario, non è stata saggia e gli studenti con il B1 perdono un anno prima di riuscire a raggiungere un livello linguistico tale da poter trarre profitto dalla frequenza universitaria;
- b. il livello B2, che viene di solito articolato in due, B2.1 e B2.2 proprio per garantire una misurazione più precisa di questo segmento cruciale del modello delle certificazioni, è quello richiesto dalla legge italiana per la laurea magistrale per insegnante in qualsiasi area disciplinare, dalla matematica all'educazione fisica, dall'italiano all'educazione artistica. È un livello che, rispetto al B1, acquista spessore e flessibilità, permettendo di applicare la propria competenza non solo alla comunicazione generale, alle *interpersonal communication skills* dell'acronimo BICS (ovviamente non più *basic*, a questo livello), ma anche a varietà linguistiche particolari come le microlingue scientifico-disciplinari (vedi sotto, § 3.4);
- c. molti bandi internazionali, inclusa la maggior parte di quelli dell'Unione Europea, richiedono il B2, e lo stesso livello è richiesto dalla

normativa italiana per gli studenti stranieri che si iscrivono alle nostre università (con l'eccezione vista in «a»).

I manuali utilizzati nelle università sono quasi sempre manuali «ecumenici», come la letteratura glottodidattica definisce i manuali che non hanno un destinatario linguistico preciso: d'altra parte colossi editoriali come Longman o Pearson o le due University Press più famose hanno prodotti difficilmente battibili dalla concorrenza dell'editoria locale, che potrebbe proporre materiali di inglese specifici per italofofoni. È quindi compito della struttura (il Centro linguistico, ad esempio) elaborare un sillabo e una dispensa ad hoc per colmare le lacune sociopragmatiche e interculturali della manualistica ecumenica.

Vediamo quindi le varie aree della competenza comunicativa tenendo in considerazione il livello B2. Il sillabo deve coprire tutte e cinque le aree dello schema della competenza comunicativa visto nel paragrafo precedente, indipendentemente dal fatto che esse siano oggetto di verifica diretta, indiretta o di nessun tipo nelle certificazioni ufficiali europee.

Competenza linguistica

Questo paragrafetto è inserito qui solo per coerenza strutturale: i contenuti in termini fonologici, morfologici, sintattici, testuali e di ambiti lessicali sono codificati nelle procedure di certificazione e sono fatti propri da tutti i manuali di lingua, indipendentemente da quale lingua si tratti.

Competenza extralinguistica

Questo complesso di competenze è ignorato sia nei manuali, sia nella didattica, sia nelle certificazioni - eppure costituisce uno dei principali nuclei critici della comunicazione interculturale, cioè sarà uno dei problemi degli studenti o dei laureati italiani che andranno all'estero o lavoreranno con stranieri.

Un sillabo completo deve quindi contenere informazioni sulle regole della:

- a. *prossemica*, cioè il valore sociale e comunicativo della distanza interpersonale; in un corso di inglese, ad esempio, sarà fondamentale far notare (anche guardando film, che costituiscono il vero manuale didattico delle competenze extralinguistiche) che nel mondo anglosassone si mantiene di solito una distanza pari al doppio braccio, quindi almeno un metro; la riduzione di tale distanza frontale per una stretta di mano, un abbraccio o addirittura un accenno di bacio

è molto rara e avviene in eventi del tutto particolari; la riduzione laterale, invece, ammette la mano o la pacca sulla spalla, ma avviene da superiore a inferiore e solo in occasioni sociali come un barbecue o simili; prendersi a braccetto è praticamente bandito; gli italiani del Nord, celtizzati millenni fa, condividono questa distanza di doppio braccio, a differenza degli italiani peninsulari e soprattutto del Sud, dove la distanza è assai minore (e risulta «aggressiva» per nordeuropei e americani);

- b. *cinesica*: è la competenza extralinguistica più pericolosa perché i gesti e le espressioni accompagnano il nostro parlare e, in lingua straniera, spesso tentano di sostituire parole non conosciute. Ma i gesti, come le parole, variano di significato da lingua a lingua. Esistono siti e dizionari di cinesica, ma per guidare lo studente curioso e l'insegnante scrupoloso rimandiamo al dizionario di uno studioso di Ca' Foscari, Fabio Caon (2010) e soprattutto alla sua classificazione dei gesti, che può essere utile per la costituzione di un sillabo e per guidare le discussioni in aula e la ricerca individuale (condotta a casa guardando film, e poi confrontata in aula con i compagni sotto la guida del docente).

Secondo Caon i gesti svolgono le stesse macrofunzioni delle espressioni linguistiche:

- funzione *personale*, con gesti ed espressioni che indicano piacere, interesse, disagio, noia, irritazione;
 - funzione *interpersonale*, con gesti di richiamo, saluto, congedo, invito (con gesti innocui in alcune culture che però sono inviti sessuali in altre), sfida e così via;
 - funzione *regolativo-strumentale* che mira a far compiere azioni: gesti che dicono di avvicinarsi o andar via, di fare o non fare qualcosa, di aiutarci o di lasciarci in pace - e la dimensione degli ordini e dei divieti è delicatissima sul piano delle relazioni sociali;
 - funzione *referenziale*, che indica qualcosa sostituendo una parola con un gesto. Si tratta di un ambito molto complesso, basti pensare che il mignolo alzato per un italiano riferisce che una persona è magrissima, per un americano è il numero 1; oppure il mignolo e il pollice estesi con le altre dita chiuse che per un italiano indicano un telefono per un cinese è il numero 6.
- c. *vestemica* e *oggettemica*: cosa corrisponde a «È gradito l'abito scuro» in America, e che cosa è lì un vestito «formale»? Quali indumenti e capi d'abbigliamento sono formali in Italia e non nei paesi di cui si studia la lingua, e viceversa? Quali status symbol di quel paese non sono riconosciuti normalmente da un italiano? Che cosa si regala in eventi come una cena, l'addio dopo uno stage ecc.? Co-

me si tratta il regalo: lo si apre subito o no? Che ruolo ha il denaro e in che misura si può parlarne e dimostrare di averne senza passare per chi esibisce il denaro, per parvenu? Che ruolo e che regole hanno «oggetti» che si ingeriscono, quali la carne, il fumo, l'alcol e così via? Sono tutte domande che lo studente deve porre all'insegnante di lingua, e in particolare al CEL, al «lettore» di madrelingua, perché spesso solo un madrelingua è in grado di rispondere.

Le esemplificazioni per questi quattro ambiti sarebbero tantissime e rimandiamo al dizionario citato sopra o alla nostra guida del 2007 per avere una scheda più articolata per la costruzione di un sillabo e di dispense cinesiche, ma a docenti e CEL professionisti possono già bastare queste scarse indicazioni (su cui torneremo in § 3.3) per cogliere la natura del problema costituito dalla mancanza di tradizione di insegnamento extralinguistico all'interno dei corsi di lingua straniera.

Competenza sociopragmatica e (inter)culturale

Questo complesso di competenze, quindi di sistemi di regole presenti nella mente, è in parte presente in tutti i manuali e nelle certificazioni: ci riferiamo alla:

- a. *competenza sociolinguistica*, cioè la padronanza delle varietà, soprattutto di quelle di registro (colloquiale, informale, formale; manca quello accademico) e, almeno in parte, quelle geografiche. Per una buona formazione del futuro laureato impegnato in contatti e mobilità internazionali è opportuno rafforzare, per l'inglese, la comprensione della varietà americana, di solito assente dal sistema scolastico italiano ma ben presente come lingua franca nel mondo, nonché la varietà legata all'argomento, cioè la microlingua, su cui torneremo in § 3.4;
- b. *competenza pragmlinguistica*: è alla base dell'approccio comunicativo nonché delle certificazioni, quindi è già presente in un B2;
- c. *competenza interculturale*: è generalmente assente e la tratteremo più compiutamente nel paragrafo apposito.

3.2.1.2. *Un sillabo di Cognitive and Academic Language Proficiency (CALP)*

I manuali di livello B2 e le relative certificazioni non sono pensati per studenti universitari e quindi non curano la cosiddetta «lingua dello

studio» o CALP. Ma lo studente universitario ne ha bisogno quasi più di quanto non necessiti di fluenza conversazionale, sia per studiare, sia per ascoltare lezioni, sia per partecipare a seminari e gruppi di lavoro internazionali, sia per imparare la varietà scientifico-accademica visto che dovrà con molta probabilità scrivere relazioni, paper, progetti e così via.

Non ci riferiamo qui alla manualistica di microlingue scientifico-professionali-disciplinari, di cui esistono ottime collane presso i maggiori editori: sono manuali (e sillabi impliciti) che riguardano la microlingua, e che vedremo sotto, in § 3.4: ci riferiamo all'abilità (l'inglese *proficiency* è ancor più forte, una vera e propria «padronanza») di comprendere e, se necessario, produrre *lingua accademica*, caratterizzata da:

- a. l'uso di una *terminologia settoriale* che varia da disciplina a disciplina e che esiste in quanto esistono i concetti espressi dai termini: in questo senso, la competenza specifica sull'argomento di cui si parla è condizione necessaria per la padronanza terminologica; l'insegnante CLIL, che descriveremo meglio in § 4.3, deve quindi fornire *prima delle lezioni* il glossario con i termini chiave, altrimenti lo studente non può capire e se non comprende non costruisce competenza CALP;
- b. l'uso di uno *stile microlinguistico settoriale*, che descriveremo in § 3.4, che ha solo funzione di riconoscimento di appartenenza, ma che fa comunque parte integrante del discorso accademico e che può rappresentare un ostacolo alla comprensione, o quantomeno provocare difficoltà aggiuntive;
- c. un *carico cognitivo* più alto che quello del discorso comune perché nel discorso accademico è molto più concentrato: nel discorso comune (quello di cui si occupa il B2 certificato dagli enti ufficiali) molti costrutti astratti sono esemplificati con il richiamo ad esperienze condivise o con metafore per favorire la comprensione offrendo ridondanza e rallentando il discorso, diluendo il carico cognitivo in un tempo maggiore; nella lezione accademica o nel saggio scientifico al contrario si tende alla concentrazione cognitiva, al dire molto in poco spazio di tempo o di pagina. Lo studente deve essere abituato ad una lettura non più cursoria, il cosiddetto *skimming*, ma ad una lettura analitica (vedi punto «d») più lenta ed attenta, e l'insegnante CLIL deve far proprie, insegnando in lingua straniera, alcune delle prassi di rallentamento ed esemplificazione che sono proprie del linguaggio comune;
- d. una *forte architettura*, spesso resa trasparente dal testo stesso, che all'orale si realizza spesso attraverso l'uso di PowerPoint (meglio sarebbe, sul piano didattico, usare handout con la scaletta della

- lezione: *PowerPoint volant, handout manent*) e allo scritto si vede dall'indice, dagli elenchi puntati, dal corsivo per le parole chiave (o dal neretto, nei testi online): basta osservare questo capitolo per averne esempi; ci sono tuttavia dei marcatori discorsivi che rendono trasparente la struttura logica: possono essere di natura temporale come «dapprima», «in seguito», «alla fine»; di natura causale, con indicatori come «ne consegue che», «il che produce» ecc.; di natura intratestuale, come «anzitutto», «inoltre», «prima di concludere», «concludiamo dicendo che». Insegnare/imparare a cogliere questi aiuti insiti nel testo aiuta l'attività di studio, fa parte delle strategie CALP in lingua madre così come in lingua straniera;
- e. *una differenziazione nelle strategie di comprensione «scanning» vs. «summarizing»*: nel primo caso si affronta un testo per trovare un dato specifico che interessa, nel secondo si vuole cogliere l'architettura concettuale per farne appunti, per memorizzarla, per lavorarci: sono attività che spesso gli studenti non distinguono neppure su testi in italiano, ma che diventano essenziali per studiare in lingua straniera perché altrimenti la lettura analitica richiede ore e fatica dove potrebbe richiedere solo pochi minuti. La conseguenza più evidente di questa *cognitive proficiency* sta nella quasi eliminazione del dizionario: se si legge rapidamente il testo per trovare alcuni dati o per coglierne la struttura portante la presenza di parole sconosciute, a meno che non siano parole chiave, non provoca alcun disturbo – ma lo studente che non ha l'abilità di lettura analitica veloce perde ore per cercare sul dizionario parole che non aggiungono nulla di sostanziale alla comprensione;
- f. *strategie relazionali diverse da cultura a cultura*: quando vedono un filmato con una lezione americana o inglese gli studenti italiani rimangono stupiti dal fatto che, come è quasi obbligo in quelle culture, la lezione viene aperta con una battuta umoristica e che il linguaggio (così come spesso l'abbigliamento) è molto meno paludato di quello italiano. Spesso anche il docente italiano, soprattutto se ha esperienza internazionale, in alcuni momenti sceglie un registro più familiare e fa battute e commenti che alleggeriscono la lezione: ma fare e comprendere ironia in una lingua diversa da quella materna è in assoluto una delle cose più difficili;
- g. *riferimenti alla vita e all'organizzazione accademica*: il corso in inglese tenuto in Italia si inserisce in un semestre che si conclude con un esame, che può essere orale o scritto e includere una o più tesine, che richiede l'iscrizione all'appello e va registrato sul libretto – ma «semestre», «esame», «appello», «libretto» sono concetti che spesso non hanno corrispondente in inglese; anche *university*,

college, school, professor, doctor, tutor, dissertation, thesis, exam, paper significano concetti che non corrispondono affatto o appieno a quelli che queste parole, tutte di origine latina, hanno in italiano, quindi nella mente e nell'esperienza dello studente.

La capacità di studiare e seguire corsi in inglese, in Italia e all'estero, va quindi costruita sia dal docente e dal CEL di lingua inglese, lavorando su testi accademici inglesi, sia dal docente CLIL di chimica, matematica, linguistica, econometrica: insegnanti che aiutano lo studente con glossari, handout, interruzioni sia per verificare la comprensione sia per far notare alcune differenze sostanziali tra il discorso accademico anglofono e quello italiano (CILIBERTI, ANDERSON, 1999; in generale sul discorso accademico italiano si vedano BALLARIN, 2011; DESIDERI, TESSUTO, 2011).

3.3. LA COMUNICAZIONE INTERCULTURALE

Negli anni Ottanta la IBM Europa registra problemi relazionali tra il personale americano e quello europeo a Francoforte e a Bologna, le due sedi Nord e Sud (in cui quest'ultimo significava tutto il Mediterraneo, quindi anche i paesi arabi della sponda sud) e affida uno studio ad un olandese, Hofstede, che nel 1991 pubblica *Softwares of the mind*, il primo volume con un approccio scientifico alla comunicazione interculturale in ambito aziendale.

Negli stessi anni Gannon affronta il problema dal punto di vista delle relazioni commerciali con il suo best seller *Understanding global cultures. Metaphorical journeys through 17 countries*, in cui per ogni nazione individua una metafora che l'operatore di import-export deve avere in mente quando tratta con persone di quella cultura: per l'Italia, la metafora è quella dell'opera lirica, in cui tutto avviene in un mondo di cartapesta privo di consistenza, in cui ogni tanto un angelo (di cartapesta, naturalmente) cade da un fregio ma basta spostarsi, *the show must go on*, ed è uno show in cui più che quel che si dice conta il modo in cui lo si dice, la forza vocale nel dirlo, la capacità di capirsi con gli altri cantando tutti insieme; a differenza della Germania, la cui metafora è l'orchestra sinfonica e la gerarchia è costituita da un direttore che ricorda Von Karajan, la gerarchia italiana è opzionale, ciascun cantante ascolta di volta in volta, a suo piacimento, il regista, il direttore di scena, il suggeritore, il direttore d'orchestra. Può non piacere questa immagine, ma quello di Gannon è il più famoso manuale di comunicazione interculturale in ambito commerciale: ed il giovane laureato deve tener presente che è probabile che venga visto in questo modo, con il surplus

della sovraesposizione mediatica internazionale dedicata per vent'anni a certe peculiarità caratteriali e comportamentali di Silvio Berlusconi, compendiata dai sorrisi di Merkel e Sarkozy.

Nel 1995 Electrolux, il gigante mondiale degli elettrodomestici, riscontra a Pordenone (ma, si vedrà in seguito, anche in Germania, Catalogna, Cina) problemi relazionali tra i funzionari e i tecnici svedesi e le maestranze italiane; veniamo chiamati a studiare il problema e a formare il personale ai problemi della comunicazione interculturale, e nel 1997 la stessa cosa fa la Fiat specificamente per i suoi impianti a Bursa, in Turchia: da quelle esperienze nasce sia il Laboratorio di comunicazione interculturale di Ca' Foscari, sia la nostra guida alla comunicazione interculturale del 1999, che vedrà un aggiornamento nel 2007. Durante l'anno di Presidenza italiana del G8 del 2009 il ministero degli Esteri affiderà all'équipe veneziana un'analisi dei punti critici della comunicazione interculturale tra *liason officers* e delegazioni politiche dei 21 paesi partecipanti.

Queste esperienze ci indicano l'estrema rilevanza della capacità di comunicare in ambienti interculturali per cui, pur essendo essa una componente della competenza comunicativa cui abbiamo dedicato il paragrafo precedente, abbiamo preferito enuclearla e dedicarle un paragrafo a sé: in effetti, per un congiuntivo sbagliato non è mai saltata una trattativa, per un gesto, uno sguardo, un saluto, una battuta sbagliati si sono rischiate guerre.

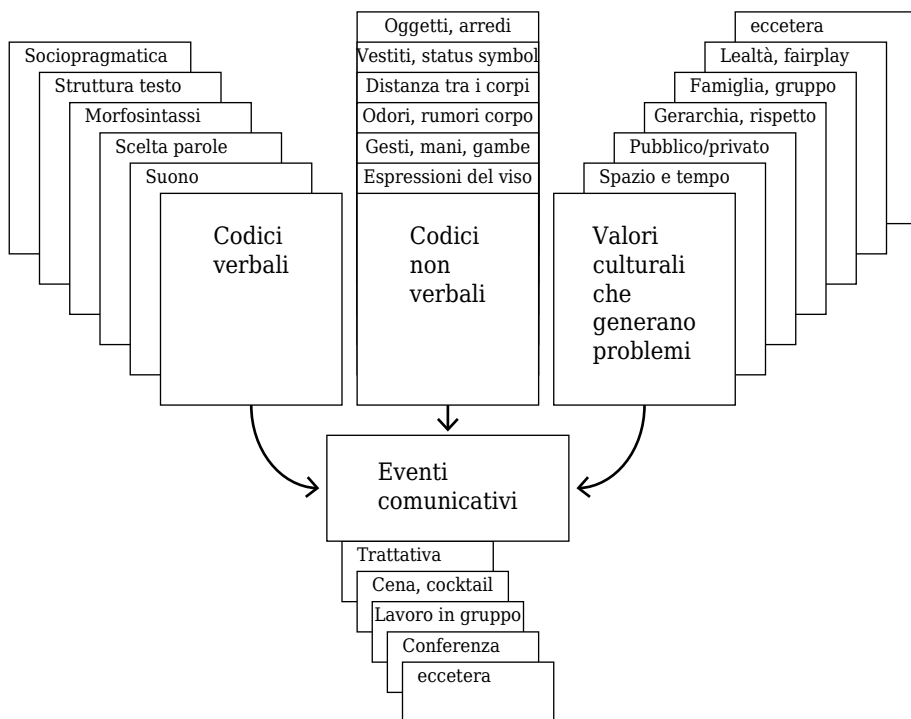
3.3.1. La natura della comunicazione interculturale

Le esperienze richiamate sono alla base del modello didattico dei punti critici della comunicazione interculturale elaborato sulla base di questo ragionamento:

- a. se è vero che *le culture, ed i modelli comunicativi al loro interno, sono in numero indefinito* e hanno confini che spesso sono zone grigie e variano nel tempo: se già «cultura italiana» non significa nulla (la comunicazione in Italia ha almeno due varianti geografiche, a nord e a sud di Roma, oltre a varianti generazionali e varianti legate alle esperienze internazionali dei singoli), che cosa possono significare «cultura araba», «cultura cinese» ecc.?.; quindi è impossibile descrivere le singole culture al cui interno i laureati useranno l'inglese lingua franca appreso all'università;
- b. se è vero che *i modelli comunicativi si evolvono rapidissimamente* per effetto della crescente mobilità delle persone, del contatto con

- immigrati, della pressione invisibile ma costante della televisione e del cinema per cui presentare agli studenti breviari di comunicazione interculturale dà conoscenze che saranno in parte obsolete tra pochi anni;
- c. allora *non di può mirare ad insegnare la comunicazione interculturale, bensì un modello di osservazione* dei punti critici della comunicazione interculturale, in modo che ogni giovane esca dall'università con un suo manuale di comunicazione interculturale *in progress*, parziale e temporaneo, da integrare in una logica di *life-long learning* mano a mano che le vicende del lavoro lo porteranno a lavorare con stranieri, in Italia e all'estero, ma anche attraverso la visione di film, la navigazione in siti specializzati, gli aneddoti di amici e così via.

Il modello si presenta secondo questo diagramma, che commentiamo sintetizzando la versione che ne abbiamo fatto nel 2012 nel nostro *Le sfide di Babele*:



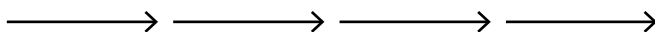
Il diagramma richiama uno schedario e, in effetti, i quattro riquadri maggiori sono le «copertine» delle quattro sezioni, e le schede contenute in ciascuna sezione formano l'indice al cui interno registrare i punti critici di cui mano a mano si viene a conoscenza, paese per paese, cultura per cultura. Vediamo schematicamente i quattro «capitoli» della guida fai da te alla comunicazione interculturale, che con questo schema è già stata realizzata per

- a. la Grecia (2006, finanziamento ministero degli Affari esteri, Enel, associazioni italo-greche)
- b. l'area slava settentrionale (2009, finanziamento Regione del Veneto)
- c. la Cina (2009, finanziamento Regione del Veneto)
- d. il Brasile (2009, finanziamento Regione del Veneto)
- e. i paesi ispanofoni dell'America Latina (2009, finanziamento Regione del Veneto)
- f. l'India (previsto per il 2013, nell'ambito del master COMINT di Ca' Foscari)

e sono disponibili nel sito del Laboratorio di comunicazione interculturale di Ca' Foscari: http://www.unive.it/nqcontent.cfm?a_id=83418.
Scorriamo rapidamente i vari «schedari».

Codici verbali: lingua e comunicazione interculturale

Le «schede» sono in numero finito e vanno dal suono della lingua (aggressività è l'impressione che un anglosassone trae dal comportamento di un latino, la cui lingua è molto più vocalica, quindi «rumorosa», e viene usata con un tono di voce e con una prosodia più accentuate dell'inglese) alla costruzione dei testi: gli anglosassoni hanno testi composti da una sequenza di segmenti brevi, per cui il massimo di perfezione è una serie di frasi semplici e chiare, legate dalla coordinazione:

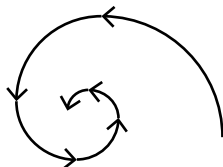


ma agli italiani questo tipo di testo dà spesso l'impressione di banalità, perché la sua tradizione prende gli stessi segmenti e ne fa un fascio, li inserisce in un lungo periodo linguistico basato sulla subordinazione, costellato di frasi dipendenti di vario grado, coeso attraverso una serie spesso impressionante di pronomi e una modulazione complessa di modi e tempi verbali:



Ciò dà all'ascoltatore inglese la sensazione di trovarsi di fronte a uno che vuole dire senza dire, che parla in maniera poco chiara perché ha qualcosa da nascondere, che propone molto fumo ma lascia forse a desiderare quanto all'arrosto. Ora, nel momento in cui un italiano parla in inglese, traduce le parole ma non il suo modo di concettualizzare, di costruire un testo, per cui porta in inglese la massa di subordinate, la necessità di un forte uso di pronomi (soprattutto relativi) e di un complesso gioco verbale - caratteristiche morfosintattiche che l'inglese, lingua nata per testi lineari, non ha. *Il testo è prodotto in inglese... ma non è inglese*: è fumoso per l'interlocutore anglosassone, è difficile da costruire per l'italiano che parla inglese come lingua straniera, e non si raggiungono bene i fini per cui si sta comunicando.

La società globale ha portato nell'arena della comunicazione internazionale anche gli asiatici e i nordafricani: essi prediligono testi «a spirale», cioè testi che si avvicinano lentamente al fulcro del discorso, e ritengono volgare, quasi violento e offensivo, quel procedere *straight to the point* che è il massimo valore degli anglosassoni. Questo tipo di testo orientale può essere visualizzato come una spirale:



La «scheda» fondamentale della sezione sui linguaggi verbali riguarda gli aspetti pragmatici, e qui basterà far notare due fatti:

- alcuni *atti comunicativi* (ad esempio «ringraziare») rimandano a differenti valutazioni dei rapporti interpersonali: un cinese, ad esempio, ringrazia solo chi ha fatto per lui qualcosa che non era tenuto a fare, per cui commetterà errori ringraziando troppo o troppo poco o fuori momento quando parla con europei o americani (i quali non solo ringraziano frequentemente, ma anche in occasioni in cui *thank you* ha solo una funzione fàtica, di collegamento interpersonale);
- alcune *mosse comunicative* sono permesse in certe culture e non in altre: «interrompere» per cooperare alla comunicazione è permesso

in area latina e vietato in area anglofona; «ironizzare» è una mossa ottima in Inghilterra ma sconsigliabile in Nordafrica; «vantarsi» ed esibire dati positivi in maniera plateale è corretto in America e, in parte, in Germania, ma è volgare in Italia o Inghilterra dove si preferisce l'*understatement*; «arretrare», ammettere l'errore è una mossa intelligente, ma è aliena alla cultura araba; e via elencando.

Sul piano socioculturale i maggiori problemi sono quelli legati all'opposizione formale - informale in ambienti in cui la gerarchia è fondamentale - anche se viene mimetizzata: ci si dà del tu (ma è il più alto in gerarchia a usarlo per primo), si fanno battute (ma l'inferiore in gerarchia deve ridere indipendentemente dal valore umoristico della battuta), ci si dà pacche sulla spalla (ma il superiore le dà all'inferiore, non viceversa), ci si toglie la giacca (solo dopo che l'ha fatto il boss) e così via: in altre parole, si ha una discrasia tra l'informalità dell'inglese, in cui tutti sono *you*, e la gerarchia reale, per cui solo chi è più in alto può abbassare il registro e lo fa per mascherare la sua forza, non per condividerla con gli altri partecipanti.

Un altro problema è costituito dalla presentazione delle persone, quindi dall'uso dei *titoli* (che spesso non sono equivalenti: «dottore» in Italia è un laureato, mentre un *doctor* ha il PhD; «architetto» o «ingegnere», cioè titoli che corrispondono a professioni, non sono utilizzabili in inglese ecc.), dei *titoli prenominali* (per cui «Mr.» è adeguato per il presidente degli Stati Uniti come per un modesto contadino mentre «Signor», in italiano, indica solo che la persona non ha titoli accademici o professionali). Un nuovo elemento culturale in questo ambito è la tendenza «politicamente corretta» a fondere «Miss» e «Mrs.» in «Ms.», cui corrisponde nelle lingue neolatine (tranne il francese che usa «*Madame le président*») il dibattito su maschile e/o femminile nei titoli di carica (presidente, senatore ecc.) e di professione (dottore, avvocato ecc.).

Codici non verbali: gesti, distanza interpersonale, oggetti, regali, status symbol, vestiario

Le parti del corpo comunicano e spesso interferiscono o contraddicono quanto diciamo in lingua straniera:

- a. la *testa* che annuisce significa «sì» per noi ma significa «no» dai Balcani al Medio Oriente al Mediterraneo del sud; i nostri *occhi* fissano direttamente qualcuno per indicare franchezza e sincerità ma in molte culture comunicano una sfida; gli *occhi*, ancora, possono restare semichiusi, il che in Europa significa «noia» e in

Giappone «attenzione», anche se noi pensiamo che il nostro interlocutore stia quasi dormendo; la *bocca* sorride per dire «sì» da noi, ma in Giappone può voler dire «no» se si tratta di un sorriso silenzioso;

- b. *mani* e *braccia* non solo informano sulla nostra tensione, ma gli italiani le agitano troppo e quindi vengono percepiti dagli anglosassoni come ridicoli, caricaturali, se non come aggressivi e scalmanati - e questo è sufficiente a compromettere la comunicazione; i gesti cambiano significato da cultura a cultura, per cui laddove noi usiamo le mani per chiarire un concetto o per sostituire una parola sconosciuta rischiamo di dire tutt'altro: il gesto poco formale che per gli italiani significa «Ma che vuoi! Ma che dici!?» (dita verso l'alto, raccolte in modo che le punte si tocchino, il polso che muove la mano sue e giù) significa «Aspetta!» in Nord Africa, «Ottimo!» in Medio Oriente e Turchia...; il corpo emana *odori* e produce *rumori* che in alcune parti del mondo sono vietati: soffiarsi il naso in Oriente è simile al defecare in pubblico da noi, quanto a effetto, mentre nelle stesse culture un rutto sonoro sta a significare il piacere di un buon pranzo (un dizionario multimediale dei gesti italiani in prospettiva interculturale è CAON, 2010).

In tutti questi casi il rischio comunicativo è duplice: da un lato, la persona non consapevole di queste cose può essere portata a considerare aggressivo o irrispettoso il comportamento altrui e quindi può attuare delle strategie di contrattacco, al che l'interlocutore reagisce a sua volta innescando un circolo vizioso; dall'altro, il fatto di essere messo di fronte a forme di comunicazione ignote distrae chi parla, costringendolo a un autocontrollo faticosissimo.

Il corpo «parla» con i suoi gesti ma anche con i suoi *vestiti*: una giacca cammello, per quanto raffinata e costosa, non va bene per un ambiente lavorativo in USA, che considera il beige adatto al weekend e il grigio indispensabile per il lavoro; inoltre, il concetto americano di «abito formale» si focalizza sulla presenza della cravatta e diviene ridicolo in Italia soprattutto se la cravatta è slacciata, la giacca è sullo schienale della sedia e la camicia ha le maniche corte. Non si tratta di errori gravi, ma sono comunque tali da creare imbarazzo e quindi produrre una turbativa nella propria capacità di parlare in lingua straniera, dovuta al conflitto tra *amigdala* e *ippocampo*.

Come abbiamo visto parlando di competenza prossemica, i corpi hanno anche bisogno di una *distanza* di sicurezza: viviamo dentro una sorta di «bolla» che ha il raggio di un braccio teso: chi entra nella bolla ci «assale». Ma un mediterraneo entra senza problemi nella bolla altrui,

tocca l'interlocutore, lo prende a braccetto, il che infastidisce gli italiani del Nord – ma lo stesso italiano del nord non si rende conto che provoca altrettanto fastidio in un inglese, in quanto in quella cultura è il doppio braccio teso a rappresentare il confine della bolla. Ancora una volta, si tratta di turbative alla serenità, di elementi che possono concorrere a una valutazione errata dell'interlocutore.

Valori culturali, software mentali che possono porre problemi comunicativi

Anzitutto va notato che mentre i primi due «schedari» hanno un numero fisso di categorie, questo è costituito da una serie aperta, che presenta un «eccetera» da individuare caso per caso.

Tra i *software of the mind* di cui si è di solito inconsapevoli e che possono creare problemi troviamo ad esempio:

- a. *il concetto di tempo*: è ovvio, per un italiano, che la giornata inizi con l'alba, mentre è ovvio a molti asiatici e africani pensare che la giornata inizi al tramonto; è ovvio che Natale sia d'inverno, Pasqua a primavera e così via – ma metà dei popoli del Mediterraneo usa il calendario lunare, quindi le loro festività progrediscono di undici giorni all'anno. Questi esempi sono utili per far intuire la complessità del problema, pur non ponendo problemi sul piano comunicativo. Ma il concetto di tempo crea, per altri versi, molti problemi relazionali, quindi comunicativi, anche se non sempre linguistici:
 - *il concetto di puntualità*, ad esempio, è molto cangiante a seconda dell'industrializzazione, quindi della gestione del tempo per fini produttivi; ne consegue che la chiave psicologica e i ruoli sociali dei partecipanti possono essere espressi dalla puntualità, da un lato, o dal far fare anticamera, all'estremo opposto;
 - «*time is money*»: una telefonata americana va *straight to the point*, mentre una telefonata italiana inizia comunque con alcuni convenevoli, e nelle culture orientali tagliare i lunghi convenevoli è disdicevole: un americano sente di star perdendo tempo (e danaro) e l'altro sente di essere di fronte a una persona maleducata, incivile – e il problema comunicativo si innesca, indipendentemente dalla correttezza dei congiuntivi;
 - *errore del tempo «vuoto»*: il rifiuto del silenzio è tipico di molte culture, per cui in molte lingue ci sono riempitivi da usare in macchina, a tavola, durante le pause di riflessione: è quello *small talk* in cui si corrono enormi rischi di gaffe se non di vere e proprie offese culturali;

- *il tempo strutturato*: la scaletta, l'ordine del giorno, l'agenda dei lavori sono, per i latini, «utili suggerimenti», ma per un inglese o un americano si tratta di una riedizione delle tavole della legge: frasi come «possiamo saltare questo punto e tornarci dopo» oppure «questo punto lo completiamo in seguito: tanto una soluzione si trova» sono degli affronti per la strutturazione del tempo di un nordico;
- b. *i concetti di gerarchia, status, rispetto*: la gerarchia è la concretizzazione di un'idea del potere; a seconda della natura del potere nelle diverse culture, in alcuni casi si comunica tra funzioni, in altri fra persone: sono due rapporti interpersonali (e quindi due stili comunicativi, due scelte stilistiche) totalmente diversi. Alla base della gerarchia c'è il concetto di «status», che può essere attribuito automaticamente (in molte culture, ad esempio quella cinese, l'età è un fattore di status: l'anziano, in quanto anziano, merita rispetto) o guadagnato sul campo con la propria preparazione, il proprio curriculum: a queste persone si comunica in maniera diversa, usando in maniera diversa i registri rispettosi, formali, familiari, colloquiali. Per mantenere lo status non si può perdere la faccia: un arabo, per quanto fluente sia il suo inglese, sarà in alcune situazioni incapace di dire «I'm sorry», se ritiene che scusarsi gli faccia perdere la faccia.

Non approfondiamo qui le altre voci, rimandando alla nostra guida nel 2007 e ai siti che abbiamo citato in apertura.

Gli eventi comunicativi

Abbiamo accennato sopra, trattando della competenza comunicativa, al fatto che in ogni cultura i vari eventi comunicativi hanno regole differenti, che si affiancano a quelle universali: internet è affollata di guide operative sulle caratteristiche organizzative dei vari eventi nelle varie culture, per cui non approfondiamo oltre il tema in questa sede.

3.3.2. Un sillabo per affrontare la comunicazione interculturale

La competenza comunicativa interculturale non può essere insegnata data la sua continua variabilità sia nel tempo sia nello spazio, ma in un corso che prepara laureati ad agire nel mercato mondiale si può insegnare loro a *osservare la comunicazione interculturale*, il che significa:

- a. *rendere consapevoli* gli studenti dei problemi della comunicazione interculturale, precisando che non si tratta di differenze esotiche del tipo «il mondo è bello perché è vario», ma che si tratta di *diversi software mentali*, che operano cioè alla radice stessa dell'interazione in un evento comunicativo;
- b. offrire agli studenti degli *strumenti concettuali*, semplici e chiari, per osservare la comunicazione: un esempio è il diagramma a schedario che abbiamo presentato nel paragrafo precedente;
- c. far notare che nelle società complesse *la realtà muta ogni giorno*, per cui le varie culture si modificano, si integrano, si contagiano e per altri versi si ri-differenziano: è necessario «studiarle» giorno dopo giorno, anno dopo anno, con l'atteggiamento di chi osserva, cataloga e interpreta ciò che avviene;
- d. insegnare agli studenti a osservare video o film in cui attori e registi si sforzano di sembrare «naturali» e quindi imitano consapevolmente gesti, distanze, mosse della vita quotidiana, rendendole però facilmente osservabili proprio perché arte-fatte. Non importa se non si capisce bene la lingua: la massa di informazioni non verbali e relazionali che si può ricavare è comunque notevole;
- e. operativamente, tradurre queste osservazioni in uno schedario reale, fisico o informatico (meglio su carta, dove si possono incollare documenti, articoli di giornale ecc.) dove prendere appunti sugli aspetti critici che si osservano nella vita reale e nei film, nazione per nazione: una «grammatica interculturale fai-da-te» che dà sostanza al concetto di *Lifelong Language Learning*.

Ci sono tuttavia delle osservazioni strettamente linguistiche che il docente e il CEL possono fare durante i loro corsi di lingua; ad esempio, focalizzandoci sul solo inglese, si può far notare agli studenti che

- a. c'è la tendenza a sostituire i comparativi di minoranza (*Paul is less... than Louis*), che sono sentiti come *rude*, con forme negative di comparativo di eguaglianza (*Paul is not as... as Louis*);
- b. è bene usare con americani molti superlativi (ogni cosa è *the best, the greatest, the most efficient...*) e aggettivi magniloquenti (*great, fantastic, awful...*) che per italiani sono «americanate» ma che per gli americani hanno un semplice valore positivo: l'*understatement* italiano viene vissuto come fumoso, poco chiaro;
- c. la scelta degli appellativi è delicata: ad esempio, *Dr* è solo chi ha il PhD e l'italiano che si qualifica *Dr* e poi dice che non ha il dottorato perde di credibilità;
- d. ci sono problemi della correttezza politica, dalla scelta tra *Miss*,

- Mrs.* e *Ms.* alla necessità di dimenticare *chairman* a favore di *chairperson*, nel registro formale, o del semplice *chair* in quello informale;
- e. il tono di voce è un problema: «Italians shout even when they agree», mi ha detto un collega inglese che confondeva il normale tono di voce italiano con quello di due litiganti britannici;
 - f. vige il divieto di interrompere chi sta parlando, anche se l'interruzione italiana spesso è un contributo alla costruzione collettiva di un ragionamento, quindi è efficiente sul piano comunicativo: per gli anglofoni (e non solo) è soltanto un'aggressione maleducata;
 - g. è comune mascherare i negativi con formule come *I'm afraid it's not possible, actually, sorry!* che sta per un «no» tondo e secco, oppure con strutture basate su *yes... but...*;
 - h. i testi, come abbiamo visto nell'esemplificazione nel paragrafo precedente, sono costruiti in maniera differente, lineari e per sommatoria in inglese, gerarchizzati e articolati in subordinate in italiano, per cui *un testo pensato in italiano non può essere trasportato in inglese*;
 - i. eccetera (un'ampia trattazione è in BALBONI, 2007).

Ci sono ovviamente molte più indicazioni strettamente linguistiche (o sociopragmalinguistiche) che un docente e un CEL di inglese individuano anche solo sulla base della loro esperienza quotidiana di comparazione tra italiano e inglese, ma quelle che abbiamo elencato sono solo un esempio di cosa significhi cercare un sillabo di comunicazione interculturale tra italiani e mondo anglofono; e con la stessa logica si può operare nelle altre lingue insegnate, come valore aggiunto, a uno studente universitario che non sia condannato al solo bilinguismo italiano/inglese.

3.4. LE MICROLINGUE SCIENTIFICHE E PROFESSIONALI

Gli studenti universitari non hanno bisogno soltanto della competenza comunicativa generale, quella misurata dai parametri A1-2, B1-2 e C1-2 del Consiglio d'Europa, ma anche di padroneggiare le microlingue scientifiche e professionali del loro settore.

Anche in questo caso la «linguistica popolare» ha una risposta chiara alla domanda sulla natura delle microlingue: «sono i termini specifici di un'area di ricerca o di una professione». Ma anche in questo caso la percezione è insufficiente, come vedremo nel paragrafo che segue.

3.4.1. La natura delle microlingue

L'idea di microlingua come terminologia coglie solo una – e neppure la più importante – delle due funzioni espletate dalle microlingue settoriali, che sono:

- a. *l'eliminazione dell'ambiguità*, che è la ragion d'essere della terminologia: a ogni nozione, azione, oggetto, processo, fenomeno di ambito scientifico o professionale corrisponde solo una parola, detta «termine», priva di connotazioni emozionali e di sinonimi: un'ipotenusa è un'ipotenusa e basta; la terminologia è codificata internazionalmente da apposite banche dati terminologiche. Uno degli scopi dei corsi universitari di microlingua è la padronanza terminologica;
- b. *il riconoscimento di appartenenza a una data comunità scientifica o professionale*, che si definisce anche come *comunità di discorso*: vale anche qui il proverbio citato in apertura del capitolo, «dimmi come parli e ti dirò chi sei», per cui il giurista che non parla con *lo stile*, e non solo con la terminologia, dei giuristi non viene preso in considerazione. In particolare, le comunità scientifico-professionali
 - *italiane* perpetuano, nelle scienze umanistiche e giuridiche, la tradizione del «bello scrivere», che significa quasi sempre una scrittura in cui la linea spezzata che abbiamo visto nel paragrafo sulla comunicazione interculturale è resa ancor più complessa dall'uso intensivo di frasi incidentali, di subordinate di primo, secondo, terzo livello, dalla forte distanza tra soggetto e predicato: un periodare «ciceroniano», complesso, che traspone nel singolo periodo linguistico la complessità del pensiero, le precisazioni, i distinguo, i riferimenti e le confutazioni; nelle scienze economiche, scientifiche e tecnologiche invece prevale una testualità di tipo anglosassone, che vedremo sotto;
 - *anglicizzate* (non solo quelle anglosassoni), cioè quelle di area economica e delle scienze *hard* in Italia e tutte le comunità scientifiche (con l'esclusione di quelle filosofiche) in tutte le culture: qui prevale uno stile ben preciso, che ha queste principali caratteristiche (salvo declinazioni più specifiche per le singole aree scientifiche o professionali): un periodare basato sulla coordinazione, costruito con frasi brevi soggetto - verbo - oggetto, e con altre caratteristiche che vedremo nel paragrafo successivo dedicato al contenuto dell'insegnamento microlinguistico.

La formazione microlinguistica, cui non si dedica particolare attenzione neppure nei corsi universitari tenuti in italiano, affidandola al caso, al buon senso, all'intelligenza dello studente, è *parte essenziale della formazione professionale* per gli studenti che entrano nel mondo del lavoro e *della formazione scientifica* per chi intraprende percorsi di ricerca. Paradossalmente, gli unici studenti a ricevere una formazione microlinguistica consapevole nel sistema universitario italiano (fatti salvi casi in cui ci sono docenti interessati al tema) sono quelli dei corsi di Lingue nelle lauree magistrali di traduzione scientifica (sul problema di questo tipo di traduzione esiste un'ampia letteratura, generalmente ignota ai docenti italiani che tengono corsi in inglese: si veda tra tutti MAZZOTTA, SALMON, 2007).

La formazione linguistica degli studenti universitari deve quindi porsi tra gli obiettivi anche lo *stile* della microlingua specifica almeno a livello di laurea magistrale e senz'altro a livello di dottorato: «l'abito linguistico *fa* il monaco».

3.4.2. Un sillabo di inglese scientifico-disciplinare

Non approfondiremo qui il problema della acquisizione terminologica, la cui soluzione didattica è semplice in italiano e in lingua straniera ed è ben nota agli insegnanti; ci concentreremo piuttosto su alcuni elementi essenziali dello *stile* scientifico e professionale, quello che rende una persona eleggibile come membro di una comunità di discorso. Focalizziamo l'attenzione sull'inglese, per ovvie ragioni di economia nell'insieme della ricerca, ma esiste molta letteratura e altrettanta manualistica didattica per le microlingue scientifiche, professionali e disciplinari di ogni lingua.

Le principali caratteristiche delle microlingue (soprattutto, ma non solo, di area economica, tecnica, scientifica) dell'inglese, e quindi i contenuti specifici di un sillabo microlinguistico oltre a quelli terminologici, sono:

- a. *testo multicode con meccanismo di relais*: molti testi microlinguistici affidano parte essenziale della comunicazione a grafici, tabelle, diagrammi, formule alfanumeriche; il rapporto tra la parte verbale e quella iconica è regolato dal meccanismo del relais, come definito da Roland Barthes, per cui un codice rimanda all'altro, lo integra, e la comprensione non è possibile se non si «leggono» entrambi i codici.

La dimensione non verbale è di solito molto specialistica nel conte-

- nuto, per cui la comprensione di questi testi è il risultato di un'interazione tra il docente che conosce la lingua e lo studente che conosce i contenuti disciplinari: essa va costruita insieme e quindi viene esclusa una didattica trasmissiva, tradizionale;
- b. *testo strutturato in «paragrafi concettuali»*: per chi deve leggere o comprendere un testo questa strutturazione è un grande aiuto, per chi deve scriverlo provenendo dalla tradizione italiana del «bel periodare» è un problema. Nelle microlingue inglesi ogni paragrafo, inteso come capoverso racchiuso tra due punti a capo, contiene un solo concetto e quindi ai fini della comprensione e della didattica si tratta di un enorme aiuto, in quanto non si procede al paragrafo successivo se non si ha chiaro quello presente; inoltre, i paragrafi iniziano quasi sempre con un connettore del tipo «ne consegue che», «d'altro canto, invece», e così via, che consente di creare ipotesi su quello che può essere detto; più in generale, sulle caratteristiche testuali in prospettiva comparativa inerlinguistica si veda GERZYMISCH-ARDOGAST, BUDIN, HOFER, 2008; per il progressivo influsso dei testi online sulla scrittura microlinguistica cartacea si veda ECKKRAMER, 2001;
- c. *paragrafi concettuali strutturati per tema → rema*: a differenza dell'italiano, dove spesso la strutturazione è fluida, il paragrafo e le singole frasi che lo compongono si organizzano attorno a uno dei tre assi «naturali», i cosiddetti *natural patterns*, cioè spazio, tempo e causa-effetto, e all'interno di queste macrocategorie la distribuzione delle informazioni segue quasi sempre il percorso *tema → rema*, per cui chi scrive o parla dichiara anzitutto l'argomento (o «tema»), di solito noto al lettore o ascoltatore che di tali argomenti è per definizione uno specialista, e poi predica qualcosa (un «commento», un «rema») di nuovo, che rappresenta il vero contributo informativo di quella frase, di quel paragrafo, di quel testo nel suo complesso; anche questa caratteristica è di grande aiuto per il lettore o ascoltatore, che va comunque abituato dall'insegnante a tenerne conto sistematicamente;
- d. *prevalenza della coordinazione sulla subordinazione*: con la rilevante eccezione della microlingua giuridica, i testi microlinguistici in inglese privilegiano la coordinazione, che all'italiano talvolta dà l'impressione della «lista della serva»: si tratta tuttavia di un meccanismo non solo stilistico ma che serve a garantire la non ambiguità dei testi attraverso la semplicità delle singole frasi: è di grande aiuto per chi comprende un testo, ma crea un problema per l'italiano (che privilegia la subordinazione) che scrive in inglese;

- e. *semplificazione del sintagma nominale* ottenuta attraverso tre meccanismi:
- l'elisione di articoli, di cui citiamo un bell'esempio da Porcelli (1988: 50): «*Player application can copy selected portions of text track and current visuals to clipboard*», dove mancano non solo quattro articoli determinativi, ma anche un articolo partitivo (*any selected portions*);
 - la *nominalizzazione*, che porta a sostituire il verbo, una delle componenti linguistiche più complesse sia morfologicamente sia sintatticamente, soprattutto quando è la *consecutio temporum* a fornire lo scheletro coesivo ad un periodo: il testo pensato da un italiano è «*Fleming discovered penicillin and this led to...*» mentre un inglese nominalizza il primo verbo, e quindi la prima frase, con «*Fleming's discovery of penicillin led to...*»). Un fenomeno simile alla nominalizzazione si realizza con l'eliminazione delle frasi relative (sempre subordinate e legate alla principale da un pronome relativo, cioè della componente più ambigua della lingua) a favore di aggettivi affiancati al nome: «una procedura che può creare pericoli» è, in inglese, «*a dangerous procedure*»;
 - *premodificazione* o costruzione a sinistra come in *an easy to carry stackable 3.5 pound heavy 2 inch wide 2 pole AC-DC lythium leadless battery*. Questa espressione è facile da leggere per chi conosce l'inglese e sa che tutti i qualificatori precedono il nome, *battery* in questo caso, ed ha tempo di riandare più volte sulla stessa frase, ma diventa quasi impossibile da comprendere durante una lezione orale;
- f. *personalizzazione*: la scienza è universale ed è frutto del lavoro di una comunità, quindi «io» è bandito, non solo in inglese; nelle lingue romanze e in tedesco si hanno forme impersonali che facilitano questo processo, mentre in inglese si deve ricorrere al passivo, all'infinito, alla forma in *-ing* oppure ai pronomi personali *you* oppure *one*. In molti casi si tratta di scelte che creano complessità, per cui si usa il passivo, come vediamo sotto;
- g. *passivazione*: si è visto sopra che il passivo è impiegato per spersonalizzare il discorso, ma l'uso del passivo ha ulteriori ragioni concettuali soprattutto legate al fatto che tutta la frase ruota intorno al verbo «essere», il verbo chiave della ricerca scientifica che mira a stabilire la verità, ciò che è; in molti casi il passivo è usato anche per stabilire una relazione di priorità: si premette il tema (l'argomento forte del discorso) e poi si predica qualcosa su di esso (il rema), lasciando in ombra o mettendolo alla fine come complemento d'agente l'individuo che ha individuato tale rema riguardo al tema;

- h. *meccanismi di neologizzazione*: oltre ai meccanismi sintattici e testuali visti sopra, c'è un fondamentale meccanismo che va curato in un sillabo microlinguistico, quello della creazione, e quindi della decodifica, dei termini.

Da un lato c'è la *generazione con elementi greco-latini*, che soprattutto per le nuove generazioni non sono più sempre trasparenti come invece succedeva per le generazioni da cui provengono i docenti; dall'altro, soprattutto in ambito tecnico, si trova oggi una frequente *generazione con metafore*: un computer, che ha *memoria* come un essere umano, è attivato da un meccanismo dalla coda lunga come quella di un *mouse* su cui, onomatopeicamente, si *clicca*; il funzionamento si basa su programmi che come una mela possono essere *bacati*, cioè avere dei *bug* o dei *virus* che possono farci andare in *crash* oppure in *loop* (un circolo vizioso) o, quantomeno, possono farci perdere delle *briciole* di informazione, cioè dei *bit*; *bit* è un caso interessante: è la contrazione di un termine tecnico, *binary digit*, che diviene metafora, «briciola», informazione minima; lo stesso è successo per la *basic*, che non è «lingua base» di programmazione, ma *Beginner's All-purpose Symbolic Instruction Code*, ed è dunque un acronimo, come lo sono ad esempio «CD-Rom» (*Compact Disc Read Only Memory*), «laser» (*Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation*), «radar» (*Radio Detecting And Ranging*); c'è poi la *generazione con analogie*, come *hardware* e *software*, da cui derivano per analogia *firmware/staffware* che contrappone la struttura aziendale al personale che le dà vita, o *brainware* e *knowware* che indicano le competenze presenti in un gruppo in termini di «uso del cervello» per innovare e di «patrimonio di conoscenza, di esperienza» per non fare errori mentre si innova (TAYLOR 1998: 37 riporta altri tre termini costruiti su *ware*: *shareware*, *bannerware*, *crippleware*);

- i. *ruolo significativa della prosodia*: in tutte le lingue l'accentuazione può cambiare il significato, addirittura rovesciarlo (basta pensare a come si possa dire «furbo, quello lì!» con un tono che significa «tonto!»); nell'ascolto di lezioni in inglese questo dato può creare problemi, e anche nella lettura silenziosa, se non si conosce bene l'argomento: ad esempio la pronuncia cambia il significato in
- a smàll car factory, che è una piccola casa automobilistica, quale la Lamborghini,
 - a small càr factory, casa che produce utilitarie, come la Fiat (dobbiamo questo esempio a Maurizio Gotti).

Lo stesso vale, per usare un esempio chiaro ai docenti cui è dedicato questo paragrafo, con *modern language testing*: accentuando

- modern* si parla di un *language testing* moderno, accentuando *language* si parla del *testing* delle lingue moderne;
- j. la dimensione fonologica crea altri problemi, ad esempio
 - cambio di pronuncia o accento dovuto alla presenza di un suffisso: *address* → *addressee*; *refer* → *referee*; *engine* → *engineer*;
 - difficoltà di discernere chiaramente alcune coppie, quali ad esempio *micro/macro* e *hypo/hyper* pronunciate rapidamente da un americano.
 - k. Un problema particolare è costituito dalla riconoscibilità orale della terminologia: capire *iodine* in un testo scritto è facile per un chimico, comprendere o dire *aioudaine* è assai meno spontaneo, come sapere che la *y* del radicale *glyc* conserva il suono *i* quando si parla di *glycerin* e in tutti i suoi composti di carattere chimico, mentre si dittonga in *ai* quando si parla di *glycine* e tutti i suoi composti biochimici (anche se la *y* greca diventa *u* in *glucose* e tutto ciò che riguarda il diabete...);
 - l. Va rilevata una forte presenza di acronimi, sia ufficiali, sia creati specificamente per quel saggio o quella lezione, per abbreviare la comunicazione e per facilitare le costruzioni a sinistra di cui sopra. Il problema per gli studenti italiani che frequentano un corso in inglese è la difficoltà nel comprendere gli acronimi pronunciati rapidamente, e spesso anche gli italiani che parlano in inglese tendono a evitarli perché in italiano non abbiamo l'abitudine fare lo *spelling*, per cui perfino il verbo «computare», che corrisponde a *to spell*, è ignoto ai più...;
 - m. eccetera.

Come si vede, l'insegnamento microlinguistico ha ben poco a che fare con quello terminologico: lo studente universitario è uno specialista disciplinare e se non conosce i contenuti, l'aspetto *microlinguistico*, non è un problema dell'insegnante di *microlingua*; c'è tuttavia una fortissima componente testuale, morfosintattica, di generazione lessicale, di comprensione orale, di pronuncia che costituisce lo specifico *linguistico* di un corso di microlingua.

3.5. IMPARARE AD IMPARARE LE LINGUE: UN INVESTIMENTO LIFELONG

Gli esseri appartenenti alla specie *homo loquens*, la nostra, hanno una facoltà di linguaggio iscritta nel DNA, possiedono un meccanismo di acquisizione che, soprattutto nei primi 36 mesi di vita, procede con percorsi che non differenziano significativamente tra il figlio del linguista e

quello dell'analfabeta; con la pubertà l'abilità di acquisizione linguistica diminuisce, soprattutto in chi non tiene attivo il LAD, il *Language Acquisition Device*; in particolare, si erge la cosiddetta «barriera fonetica» che rende quasi impossibile l'acquisizione perfetta della «pronuncia» in lingua straniera – e questo offre una prima linea di condotta: inutile, con studenti universitari, dedicare sforzo e tempo a cercare una pronuncia da madrelingua che nessuno richiede nel mondo da parte di uno straniero e che è impossibile da ottenere.

Il LAD, ancorché meno brillante di quanto non sia nei primi anni di vita, non scompare, sia perché è un tratto della specie, sia perché di fronte alla necessità si attiva come ben vediamo nei milioni di migranti, spesso analfabeti, che apprendono le lingue dei paesi d'accoglienza.

Esistono delle strategie che possono aiutare il LAD ed ottimizzare il processo di acquisizione di una lingua, così come esistono strategie di comprensione «intelligente» che permettono di barcamenarsi con la comunicazione anche in lingue che non si sono studiate. Lo studente universitario che verrà proiettato nel mondo per il suo lavoro o la sua ricerca ha bisogno di imparare ad imparare lingue e imparare ad «arrangiarsi» con le lingue ignote.

3.5.1. LLLL, «Lifelong Language Learning»

Esistono delle procedure che, negli anni universitari, dovrebbero essere insegnate agli studenti per farne dei *good lifelong language learners*, e che debbono rientrare quindi nel progetto di formazione linguistica all'università.

Sintetizziamo qui alcuni dei principi che riguardano l'uso corretto del cervello, l'hardware che immagazzina le lingue, e del software di acquisizione linguistica: principi che in una logica metariflessiva vanno resi espliciti in modo che lo studente li sappia utilizzare in maniera autonoma una volta lasciata la formazione linguistica in classe.

«Usa il cervello!» è il consiglio che diamo agli studenti che dicono sciocchezze o che si bloccano di fronte ad un problema – ma se il problema è comprendere o produrre lingua, meno si usa consapevolmente il cervello meglio è: Krashen, un neurolinguista della University of Southern California che ha fortemente influenzato la glottodidattica con la sua *Second language acquisition theory*, ha reso popolare la *rule of forgetting*: «si acquisisce meglio una lingua quando ci si dimentica che si sta acquisendo una lingua». Come vedremo nel quarto capitolo, questo principio è alla base dell'insegnamento di discipline non linguistiche

svolto in lingua straniera secondo la metodologia *Content and Language Integrated Learning*, CLIL.

Il cervello ha due modalità di percezione, tradizionalmente (e non del tutto esattamente) associate all'emisfero destro e a quello sinistro: una modalità olistica, globale, analogica, intuitiva, con una forte componente emozionale e visiva, attribuita all'emisfero destro, e una modalità analitica, sequenziale, logica, razionale, con una forte componente linguistica, attribuita a quello sinistro. Ma accanto al *principio di bimodalità* c'è un secondo principio che regola l'azione del cervello, quello di *direzionalità*: la percezione è prima globale e poi analitica, prima contestuale e poi testuale, prima visiva e poi linguistica: un insegnamento/apprendimento condotto «secondo natura» segue la direzione globale → analitico, contestuale → testuale, visivo → linguistico (e se si pensa al ruolo che ha la dimensione visiva nelle microlingue scientifiche e tecnologiche quest'ultima indicazione assume un valore particolare).

Queste caratteristiche dell'hardware furono condensate fin dagli anni Trenta dalla psicologia della Gestalt nella metafora della «molecola dell'acquisizione», che propone la sequenza *globalità* → *analisi* → *sintesi* come elemento basilare della percezione, dell'*input* che diviene *intake*, su cui si basa l'acquisizione spontanea.

Sul piano glottodidattica, ciò significa che gli studenti devono imparare a:

- a. *sfruttare al massimo il contesto prima di passare al testo*: richiamare alla mente la propria enciclopedia, il complesso di conoscenze sul tema del testo; osservare il «paratesto», quello che sta intorno al testo: figure, grafici, indice, tioletti, diagrammi ecc., per continuare a immaginare quel che può comparire in quel testo;
- b. *lasciare che si formi il contesto prima di dire o pensare «non ci capisco niente»*: è esperienza comune che dopo aver letto una pagina, magari comprendendo poco e con fatica, la seconda pagina è più agevole, la terza ancor più e così via; allo stesso modo le prime sequenze di un film in lingua straniera sono spesso incomprensibili e poi, mano a mano, si entra nel flusso: il contesto è fondamentale per comprendere. Quindi il ricorso a dizionari o altri strumenti non appena si incontrano difficoltà non è la strategia migliore;
- c. *usare la propria capacità di fare ipotesi*: è questa strategia che permette a un bambino di 36 mesi, che ha sempre detto *vado* e *aperto* in italiano o *went* e *spoke* in inglese, di generare, sulla base di ipotesi, *ando*, *aperto*, *goed*, *speaked*: forme perfette secondo la logica interna delle due lingue, anche se sbagliate nell'uso perché la storia delle lingue percorre vie spesso irregolari. La grammatica

- di una lingua non va studiata, va ipotizzata: dopo aver ipotizzato «secondo me il passato funziona così» si verifica in una grammatica di riferimento. Il manuale di grammatica è un punto d'arrivo, non di partenza;
- d. *rispettare la fatica di un cervello e una mente costretti ad operare in lingua straniera*: varie sperimentazioni dimostrano che a produrre i risultati acquisizionali migliori non è la durata bensì la frequenza dell'esposizione alla lingua: venti minuti ogni giorno (una canzone, un articolo da internet ecc.) fatti con lo scopo di studiare la lingua, di fare ipotesi grammaticali, di scoprire lessico ecc. contano più di due sedute settimanali di due ore l'una, che in tempo assoluto sono il doppio. Acquisire una lingua straniera è fatica, e dopo un po' la fatica riduce il profitto dell'esposizione e del lavoro sulla lingua;
- e. *non stupirsi di sbagliare*: una lingua straniera è estranea, stramba, strana - tutte parole derivate da *extra*, «fuori», perché è fuori dalla lingua materna che costituisce il software normale di funzionamento della nostra mente; è inevitabile che quando produciamo in lingua straniera questa subisca l'interferenza, la pressione della lingua materna (che è immagazzinata, per le sue parti funzionali, nel cervelletto, che regola l'attività automatica della mente): gli errori sono inevitabili, e servono per imparare, soprattutto se qualcuno ce li fa notare; in questo senso la miglior metodologia è quella tandem: un italiano che studia tedesco e un tedesco che studia italiano si incontrano una volta la settimana su Skype, mezz'ora si parla in tedesco, mezz'ora in italiano, scambiandosi le funzioni di controllore e controllato e condividendo i problemi di interferenza tra le due lingue, discutendone, analizzandola;
- f. *leggere racconti o romanzi o comunque testi non professionalizzati senza dizionario*, ma sottolineando a matita le parole che non si conoscono e cerchiando quelle di cui intuitivamente si coglie la funzione o il significato; qualche giorno dopo si riprende quel racconto o quel capitolo e si rivedono le parole ignote sottolineate scoprendo che molte sono divenute spontaneamente parole note: in tal caso si cancellano sottolineature e cerchietti, arrivando a usare il dizionario solo dopo che ormai non si va avanti intuitivamente;
- g. *guardare una sequenza, una decina di minuti, di un DVD in lingua straniera*, cercando di individuare alcune informazioni chiave (chi, cosa, quando, come, dove, perché) e poi riascoltare per una prima conferma; poi aggiungere i sottotitoli in lingua straniera e verificare quanto ipotizzato, aggiungendo elementi di comprensione; alla fine, attivare i sottotitoli in italiano per una decrittazione finale delle

parti oscure – che in un film sono sempre tante, anche per traduttori professionisti, a causa dell'espressività della recitazione, dei registri regionali, dei rumori di fondo, della colonna sonora;

- h. *ascoltare conferenze videoregistrate e leggere saggi nella microlingua* di specializzazione, con la stessa tecnica dei punti «f» e «g», ma con sessioni più lunghe perché siamo negli ambiti di interesse scientifico o professionale per cui c'è insieme crescita cognitiva e linguistica, e quest'ultima è facilitata dalla familiarità con l'argomento e dalla *rule of forgetting* che abbiamo richiamato in apertura del paragrafo.

Il tema dello sviluppo dell'autonomia, dell'imparare ad imparare, è stato centrale nella ricerca degli anni Novanta, anche a seguito di alcuni progetti europei, descritti in HOLEC, 1988, e ATTARD, 1996; Benson e Vollern fecero una ricognizione mondiale nel 1997; in Italia si vedano MARIANI, 1992, 1994; MAZZOTTA, 1996; GOTTI, nel saggio in JOTTINI, 1998, individua il ruolo centrale dei CLA in questo ambito, ambito studiato anche da BILOTTO, 2009; in particolare sull'autonomia nel perfezionamento dell'inglese all'università si vedano PAPETTI, 2001, ACKERLEY, 2003, SANNITI DI BAJA, 2003; GORI, 2009, e MENEGALE, 2011, tracciano il quadro attuale della ricerca sul tema.

3.5.2. [Imparare a sfruttare l'intercomprensione tra lingue affini](#)

Da una ventina d'anni l'UE finanzia in maniera sostanziosa e sistematica una serie di progetti di ricerca e di preparazione di materiali mirati ad aumentare la capacità spontanea di intercomprensione tra persone che parlano lingue vicine – il che in Europa vuol dire il gruppo delle lingue neolatine, quello delle lingue slave e quello delle lingue germaniche. Ca' Foscari, con il suo Laboratorio di didattica dell'intercomprensione tra lingue romanze (DICROM, diretto da M.-C. Jamet) fa parte di Redinter, la rete interuniversitaria europea che si occupa di ricerca e formazione degli studenti in ordine a questa potenzialità di intercomunicazione spontanea.

L'intercomprensione risulta fortemente facilitata se si conosce una seconda lingua della stessa famiglia: ad esempio, un laureato italiano che abbia studiato francese (e che magari abbia familiarità con un dialetto) ha accesso facilitato al mondo iberico e di tutta l'America Latina. Questa osservazione sostiene l'opportunità di studiare una seconda lingua straniera oltre all'inglese: con una logica da supermercato, si potrebbe dire «paghi due, compri tre»...

Esistono molti materiali online, per un avvio a questa modalità di comunicazione, materiali che focalizzano l'attenzione sulle strategie di comprensione, in parte con la logica che abbiamo descritto nel paragrafo precedente sull'autonomia nell'apprendimento linguistico.

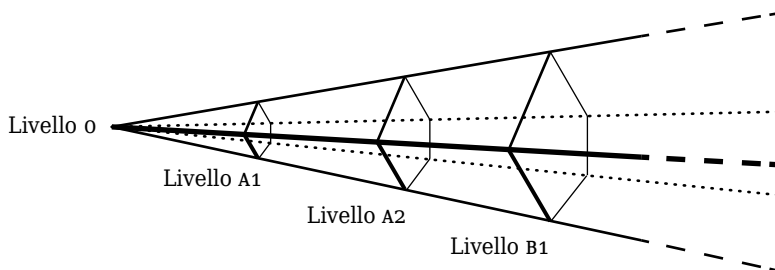
L'autonomia, comunque, gioca un grande ruolo anche nell'imparare sempre più a giocare sull'intercomprensione spontanea: si può seguire un percorso che inizia con la lettura di testi microlinguistici (in cui il tema e la terminologia tecnico-scientifica sono noti) e porta alla creazione di un proprio «manuale» di riferimento per quanto riguarda sia le parole e le strutture opache dell'altra lingua (non esiste alcuna trasparenza per i francesi *beaucoup* e *très*, mentre sono trasparenti lo spagnolo *mucho* e il portoghese *muito*) sia alcune intuizioni su caratteristiche particolari: ad esempio, un italiano dotato di spirito d'osservazione linguistica che sta divertendosi a leggere una ricetta in spagnolo messo di fronte a parole come *harina* e *horno* può intuire una regola per cui la *f* latina all'inizio di parola si trasforma in *h*.

Il passo più complesso riguarda la comprensione spontanea della lingua orale, che richiede strategie più sofisticate e che va curata in corsi di avviamento all'intercomprensione (corsi che il Centro linguistico di Ca' Foscari è il primo a fornire in Italia; una teorizzazione è in JAMET, 2009).

Sul tema si vedano le ricognizioni di BENUCCI, 2005; CAPUCHO, 2007; DE CARLO 2011.

3.6. LE CERTIFICAZIONI, LE ATTESTAZIONI E LE IDONEITÀ LINGUISTICHE

Lo schema di competenza comunicativa che abbiamo dato in § 3.2.1 è strutturale, statico; è possibile avere anche un diagramma dinamico, evolutivo, che parte dal punto «zero» di competenza e rende visibile il progressivo aumento del volume complessivo:



Il grafico si legge in questo modo:

- a. le cinque facce della piramide corrispondono ai cinque componenti del modello strutturale visto sopra;
- b. due facce sono visibili nel mondo della comunicazione reale, quelle legate alla padronanza e alla pragmatica;
- c. tre facce non sono visibili perché costituiscono la dimensione mentale, le competenze;
- d. i «tagli», che creano piramidi di volume via via maggiore, sono i livelli (arbitrari, come tutte le segmentazioni di un continuum) del Consiglio d'Europa;
- e. lo studio della lingua allarga via via il volume spostando la base verso destra. Va da sé che se viene curata una sola faccia, ad esempio l'aspetto grammaticale a scapito di quello pragmatico, la base non è più perpendicolare all'asse della piramide, e quindi questa risulta sghemba, squilibrata.

I tagli che abbiamo indicato hanno le sigle dei livelli utilizzati dalle certificazioni ufficiali della competenza linguistica in Europa – non solo nell'Unione Europea, ma in tutti i paesi del continente, che fanno parte del Consiglio d'Europa.

Il principio del progetto di certificazioni europee è molto semplice: la competenza linguistica viene vista principalmente come «saper fare lingua», cioè come complesso di abilità (ascoltare, leggere, parlare, scrivere, dialogare: il pentagono indicato come *padronanza* nel diagramma in § 2.3.1) in cui si usano ricettivamente e produttivamente le competenze grammaticali (in senso ampio) e lessicali; soprattutto i livelli intermedi e avanzati verificano anche la capacità di esprimere un giudizio di grammaticalità, cioè la competenza *sulla* lingua. Ci sono degli indicatori, che sono esplicitati in dettaglio nei siti degli enti certificatori e di cui qui riportiamo le indicazioni sommarie:

A1 (*Breakthrough*)

Comprende e usa espressioni di uso quotidiano e frasi basilari tese a soddisfare bisogni di tipo concreto. Sa presentare se stesso/a e gli altri ed è in grado di fare domande e rispondere su particolari personali come dove abita, le persone che conosce e le cose che possiede. Interagisce in modo semplice purché l'altra persona parli lentamente e chiaramente e sia disposta a collaborare.

A2 (*Waystage*)

Comprende frasi ed espressioni usate frequentemente relative ad ambiti di immediata rilevanza (es. informazioni personali e familiari di base, fare la spesa, la geografia locale, l'occupazione). Comunica in attività semplici e di routine che richiedono un semplice scambio di informazioni su argomenti familiari e comuni. Sa descrivere in termini semplici aspetti del suo background, dell'ambiente circostante, sa esprimere bisogni immediati.

B1 (*Livello soglia, Threshold level*)

Comprende i punti chiave di argomenti familiari che riguardano la scuola, il tempo libero ecc. Sa muoversi con disinvoltura in situazioni che possono verificarsi mentre viaggia nel paese in cui si parla la lingua. È in grado di produrre un testo semplice relativo ad argomenti che siano familiari o di interesse personale. È in grado di descrivere esperienze ed avvenimenti, sogni, speranze e ambizioni e spiegare brevemente le ragioni delle sue opinioni e dei suoi progetti.

B2 (*Vantage*)

Comprende le idee principali di testi complessi su argomenti sia concreti che astratti, comprese le discussioni tecniche nel suo campo di specializzazione. È in grado di interagire con una certa scioltezza e spontaneità che rendono possibile un'interazione naturale con i parlanti nativi senza sforzo per l'interlocutore. Sa produrre un testo chiaro e dettagliato su un'ampia gamma di argomenti e spiegare un punto di vista su un argomento fornendo i pro e i contro delle varie opzioni.

C1 (*ЕОР, Effective operational proficiency*)

Comprende un'ampia gamma di testi complessi e lunghi e ne sa riconoscere il significato implicito. Si esprime con scioltezza e naturalezza. Usa la lingua in modo flessibile ed efficace per scopi sociali, professionali e accademici. Riesce a produrre testi chiari, ben costruiti, dettagliati su argomenti complessi, mostrando un sicuro controllo della struttura testuale, dei connettori e degli elementi di coesione.

c2 (*Mastery*)

Comprende con facilità praticamente tutto ciò che sente e legge. Sa riassumere informazioni provenienti da diverse fonti sia parlate che scritte, ristrutturando gli argomenti in una presentazione coerente. Sa esprimersi spontaneamente, in modo molto scorrevole e preciso, individuando le più sottili sfumature di significato in situazioni complesse.

Per ogni lingua esistono degli enti certificatori riconosciuti dagli Stati in cui quella lingua è parlata, anche se alcuni interventi dell'Autorità antitrust italiana hanno scalfito il monopolio di TOEFL, IATEFL, Cambridge e Trinity per l'inglese; alcune lingue hanno organismi di stato (l'Alliance Française, ad esempio) o un numero predefinito di enti (per l'italiano, ad esempio, lo studente straniero che voglia iscriversi a un'università italiana può essere certificato dalle Università per stranieri di Siena e Perugia, da RomaTre o dalla Società Dante Alighieri). La maggior parte degli enti certificatori europei fa capo a una delle due associazioni, ALTE e EALTA. Questi enti organizzano sessioni in cui viene proposto un test che giunge sigillato, in una busta per ciascun candidato, e viene svolta una prova di interazione orale con intervistatori specializzati: il test scritto e la valutazione sull'orale vengono rispediti all'ente per la correzione e l'eventuale certificazione.

I diplomi di competenza hanno valore legale e consentono l'iscrizione alle università straniere nonché la mobilità in alcune professioni; spesso i bandi di selezione del personale richiedono la *certificazione* di un dato livello, mentre fino a poco tempo fa erano accettate anche delle *attestazioni* e le *idoneità*. Conviene precisare i tre termini:

- a. *certificazione*: titolo rilasciato da un ente certificatore ufficiale, ha valore legale (in alcuni casi limitato nel tempo); alcuni enti non europei usano talvolta scale diverse da quella a sei livelli del Consiglio d'Europa, ma ci sono tabelle ufficiali di corrispondenza; siccome il Quadro comune europeo di riferimento per lo studio e la valutazione delle lingue è, appunto, un «riferimento comune», un B2 di francese sa fare con il francese le stesse cose che un B2 di finlandese sa fare con quella lingua; in altre parole, una certificazione corrisponde a una valuta comune come l'euro: una faccia è sovranazionale (A1, A2 ecc.), una faccia è nazionale («inglese», «tedesco») ma il valore pragmatico, il «potere d'acquisto comunicativo» di una moneta B1 è lo stesso, quale che sia la lingua che esso certifica;

- b. *attestazione*: titolo rilasciato da un'istituzione di formazione linguistica, ad esempio un Centro linguistico d'Ateneo o un'associazione culturale o professionale, non inclusa nella lista degli enti certificatori ufficiali. L'attestazione ha un valore correlato al prestigio dell'istituzione che la firma, ma non si tratta di valore legale; anche se quasi sempre si usano i parametri del Consiglio d'Europa, nulla garantisce che l'attestazione B2 di italiano del Centro linguistico dell'Università xyz sia equivalente al B2 di un ente ufficiale; le attestazioni possono essere utili laddove serve una dichiarazione di competenza linguistica, senza richiesta di valore legale – ed è più semplice da ottenere sia sul piano organizzativo (le sessioni possono essere anche quotidiane, mentre per le certificazioni spesso sono due, tre o al massimo quattro per anno) sia su quello economico, dato il loro costo inferiore;
- c. *idoneità*: si tratta di solito di una dichiarazione a fini interni rilasciata da scuole o università, ma non ha alcun valore al di fuori dell'istituzione. Spesso non include la dimensione orale della lingua, perché la sua rilevazione è costosa e risulta difficile con i grandi numeri, ad esempio la coorte in ingresso ogni anno accademico in un'università.

Sulle certificazioni esistono molto dubbi

- a. *scientifici*: è davvero possibile spezzare un continuum come il processo di acquisizione linguistica, dove si interrelano tante competenze, in stadi individuabili e certificabili?
- b. *etici*: tutte le certificazioni, che hanno poi valore legale e cambiano la vita delle persone, hanno alle spalle uno studio scrupoloso, processi di validazione affidabili, sistema di rilevazione completi?
- c. *glottodidattici*: al di là di ogni ragionevole dubbio si assiste da anni nell'insegnamento linguistico in Europa ad una perversione: non è il *testing* che si adatta a quel che è stato insegnato, ma è l'insegnamento che viene finalizzato al superamento del test);
- d. *sociali*: gli enti certificatori operano in regime di sostanziale monopolio, stabiliscono prezzi, alimentano un business enorme di corsi di formazione;

ma di certificazioni c'è bisogno in una società basata sul riconoscimento e lo scambio internazionale delle competenze, e la competenza linguistica è quella strumentale all'internazionalizzazione.

Quindi, pur riconoscendo la validità di molte delle obiezioni che docenti e CEL di lingue fanno all'uso delle certificazioni, e ammettendo

che tali obiezioni non derivino dal desiderio di non essere sottoposti a una valutazione esterna, per quanto indiretta, del proprio operato, rimane un dato di fatto che le certificazioni esistono e che non certificare le conoscenze linguistiche inficia la spendibilità di quelle conoscenze e, spesso, del titolo di studio universitario, almeno in ambito internazionale.

4. Strategie operative per la formazione linguistica dello studente universitario

Paolo E. Balboni

Questo capitolo rappresenta il versante operativo, organizzativo del precedente, in cui si delineavano le coordinate teoriche e se ne traevano le implicazioni glottodidattiche in ordine al contenuto della formazione linguistica.

Una precisazione è necessaria: faremo soprattutto riferimento all'inglese, perché questa è la lingua che viene richiesta per default; ma come abbiamo indicato in apertura al capitolo precedente, il solo inglese non basta per un laureando/laureato di qualità: la seconda lingua straniera è altrettanto essenziale perché il giovane laureato divenga significativo, sia interessante, riceva attenzione nella gran parte del mercato del lavoro, e anche laddove la seconda lingua non è una richiesta esplicita il fatto di saperla aggiunge valore a un cv.

4.1. IL RUOLO DELLE CERTIFICAZIONI DI COMPETENZA LINGUISTICA NELLA CARRIERA DELLO STUDENTE

Nel paragrafo conclusivo del capitolo precedente abbiamo chiarito la differenza tra idoneità, attestazione e certificazione, che è fondamentale per questo paragrafo.

Molte università usano idoneità e attestazioni. Ai fini della valutazione della formazione linguistica dello studente in teoria vanno bene tutte e tre le forme, purché siano svolte correttamente – anche se «correttamente» significa tempo e competenza nel progettare e realizzare gli item, nel riversarli in Moodle, nel condurre i colloqui orali, per cui il costo di un'idoneità o di un'attestazione interna affidabile è superiore a quello di una certificazione ufficiale che applica buone economie di scala. Ma ai fini del riconoscimento internazionale dei diplomi le attestazioni e le idoneità sono inutili perché non sono riconosciute: quindi non crediamo metta conto discutere ulteriormente sulla scelta di

ricorrere ad enti certificatori (con tutti i dubbi scientifici, etici, glotto-didattici e sociali che abbiamo espresso nelle ultime righe del capitolo precedente).

Più complesso il discorso sul ruolo da affidare alle certificazioni, che può essere

- a. *prerequisito in entrata*: per iscriversi a un'università può essere richiesta una certificazione B1; chi è già in possesso della certificazione B2 (che sarà richiesta in uscita) ha un premio in termini di sconto al momento dell'iscrizione:

RATIO PER B1	COSTI
Stando ai programmi ufficiali del Miur all'uscita dalla scuola superiore lo studente dovrebbe essere intorno al B2 (ma l'esperienza dimostra che non è affatto così), quindi un B1 rappresenta una richiesta giustificata.	Siccome una certificazione costa allo studente, e di converso avere uno studente certificato esime l'Ateneo dall'organizzare alcuni corsi di lingua, l'equilibrio tra gli interessi dell'Ateneo e dello studente può trovarsi in uno sconto (50 euro, circa la metà del costo di una certificazione standard) sulla tassa di iscrizione per chi è certificato B1.
RATIO PER B2	COSTI
Molti insegnanti di scuola superiore preparano i loro studenti per una certificazione durante il quinto anno. Incoraggiare con uno sconto questa prassi è utile per l'Ateneo perché lo rende più appetibile al momento della scelta tra le università.	Non solo un premio di 100 euro rende attraente l'Ateneo al momento della scelta dell'università, ma risulta sostenibile perché il passaggio dal B1 al B2 costerebbe all'Ateneo circa 320 euro che in questo caso vengono risparmiati. Il premio quindi potrebbe essere anche di 150 euro.

- b. *requisito per l'iscrizione al secondo anno*: chi non ha una certificazione B1 in ingresso può essere tenuto a ottenerla durante il primo anno:

RATIO	COSTI
<p>Porre la certificazione come <i>benchmark</i> con il quale lo studente deve confrontarsi ha un forte valore educativo, esalta la funzione della conoscenza linguistica, consente allo studente di essere più preparato per esperienze Erasmus e per seguire eventuali corsi in inglese.</p>	<p>Se i corsi del Centro linguistico sono gratuiti, come in molte università, il costo è a carico dell'Ateneo. Se si applica un contributo, questo può essere un po' più alto di quello normale per gli studenti che frequentano un corso (es.: se il contributo «base» per un corso è 100, per questi corsi «di recupero» il contributo può essere 200). Organizzare all'interno dell'università sessioni B1 di enti internazionali può dare un ritorno economico.</p>

- c. *requisito per l'accettazione della domanda di laurea*: la certificazione B2, ottenuta all'estero o in sessioni organizzate dall'università:

RATIO	COSTI
<p>porre la certificazione B2 come norma per il laureato pare coerente con quanto espresso nel capitolo 3.</p>	<p>Si possono offrire gratuitamente o con un contributo «base» (100 euro), a seconda della politica dell'Ateneo, 2 corsi, B2.1 e B2.2; per eventuali ripetizioni dei corsi sono con il contributo «di recupero» (200). Organizzare all'interno dell'università sessioni B2 di enti internazionali può dare un ritorno economico.</p>

- d. *incentivo di 1 o più punti nella votazione di laurea* per gli studenti che hanno raggiunto un A2 o un B1 di una seconda lingua straniera;

RATIO	COSTI
<p>Come indicato in apertura del capitolo 3, una seconda lingua straniera, per altro prevista dal Trattato di Maastricht anche a livello di scuola, è un valore aggiunto essenziale per un laureato di qualità.</p>	<p>Si possono offrire con un contributo «base» (100) da parte dello studente un corso A1, un corso A2, un corso B1; eventuali ripetizioni dei corsi richiedono un contributo «di recupero» (200) a carico dello studente. Organizzare all'interno dell'università sessioni B2 di enti internazionali può dare un ritorno economico.</p>

- e. *prerequisito per l'ingresso nella laurea magistrale*: i propri studenti, nell'ipotesi delineata sopra, hanno il B2 in uscita, come prerequisito per potersi laureare, quindi vale per esterni:

RATIO	COSTI
Garantisce che anche gli studenti provenienti da altre università abbiano una competenza linguistica accettabile; in alternativa, si può dare un anno di tempo, come nel caso «b», o porlo come condizione per la presentazione della domanda di laurea magistrale, come nel caso «c».	Si possono offrire due corsi, B2.1 e B2.2 con un contributo «base» (100 euro a corso) da parte dello studente; eventuali ripetizioni dei corsi richiedono il contributo «di recupero». Organizzare all'interno dell'università sessioni B2 di enti internazionali può dare un ritorno economico.

- f. *incentivo di 1 o più punti nella votazione di laurea magistrale* per gli studenti che hanno raggiunto un B1 o B2 di una seconda lingua straniera, oppure un C1 di inglese:

RATIO	COSTI
Si premia la qualità.	Si possono offrire corsi con un contributo «base» da parte dello studente; eventuali ripetizioni dei corsi richiedono il contributo «di recupero». Organizzare all'interno dell'università sessioni di enti internazionali può dare un ritorno economico.

- g. *requisito per il passaggio al secondo anno del dottorato*: C1 di inglese:

RATIO	COSTI
Un ricercatore oggi non ha spazio se non ha un C1 di inglese. Chi ha il C1 in entrata può avere uno sconto di 150 euro (se senza borsa) nell'iscrizione.	Si possono offrire corsi con un contributo «base» da parte dello studente; eventuali ripetizioni dei corsi richiedono il contributo «di recupero». Organizzare all'interno dell'università sessioni C1 di enti internazionali può dare un ritorno economico.

Se accettata, questa logica caratterizzata dalle parole (*pre*)*requisito* e *incentivo* attesterebbe l'impegno reale di un'università in progetti di internazionalizzazione, che altrimenti rischiano di rimanere dichiarazioni d'intenti se non c'è lo strumento base, l'intercomprensione linguistica.

Riassumendo quanto sopra, l'ipotesi che, sulla base delle esperienze europee, ci pare di proporre per un laureato triennale e magistrale e di dottorato che sia in grado di essere competitivo in uno scenario internazionale è dunque questa:

Triennale	1°	<i>Iscrizione</i> : sconto nelle tasse a chi ha un B2 di inglese certificato
	2°	<i>Iscrizione</i> : bisogna aver ottenuto la certificazione B1 entro il 1° anno
	3°	<i>Domanda di laurea</i> : serve certificazione B2; incentivo nel punteggio di laurea per A2 e B1 di una seconda lingua straniera
Magistrale	1°	<i>Iscrizione</i> : sconto nelle tasse a chi ha un B2 di inglese certificato; altrimenti la certificazione B2 va ottenuta entro il 1° anno
	2°	<i>Domanda di laurea</i> : incentivo nel punteggio di laurea per B1 o B2 di una seconda lingua straniera o per C1 di inglese
Dottorato	1°	<i>Iscrizione</i> : sconto a chi ha un C1 di inglese certificato
	2°	<i>Iscrizione</i> : non ci si iscrive senza certificazione C1 di inglese
	3°	...

Quanto alle certificazioni, una linea di massima porterebbe a considerare queste proposte:

Inglese B1

- Cambridge University UCLES, PET Preliminary English Test,
- Pitman, ESOL Achiever;
- Trinity, ISE I;
- TOEFL, IBT (punteggio: 57 - 86) o PBT (punteggio: 457 - 503);
- IELTS, 4 - 4.5
- LCCIEB, English for Business Level 2, o **Jetset Level 4**, o **325-382 Intermediate High**, o 298-324 Intermediate Mid;

- British Institutes ESOL, English diploma threshold
- alcune certificazioni specifiche di ambito economico che comunque garantiscono un livello B1, come ad esempio il BEC, Business English Certificate Preliminary, di Cambridge.

Inglese B2

- Cambridge University UCLES, FCE First Certificate in English, o BEC 2;
- Pitman, ESOL Communicator;
- Trinity, ISE II;
- TOEFL, IBT (punteggio: 87-109) o PBT (punteggio: 507-557);
- IELTS, 5 - 5,5
- LCCIEB, English for Business Level 3, o Jetset Level 5, o 413-441 Intermediate High, o 383-412 Intermediate Mid;
- British Institutes ESOL, Master Vantage.

4.2. IL RUOLO POTENZIALE DEI CENTRI LINGUISTICI

Nel 2012 sono 43 le università italiane che hanno un Centro linguistico di Ateneo (d'ora in poi CLA) o comunque una struttura dedicata all'insegnamento delle lingue; nelle università in cui ci sono idoneità linguistiche sono i CLA che se ne occupano, e sono ancora i CLA che rilasciano le attestazioni linguistiche necessarie per gli studenti Erasmus o per gli stranieri che si iscrivono all'università italiana.

I CLA non sono enti certificatori ufficiali, anche se il MIUR ha una convenzione con l'associazione dei CLA (AICLU) per rilasciare la certificazione di inglese B1 per gli insegnanti elementari. Per il resto, i CLA sono spesso sede di certificazioni rilasciate da enti ufficiali.

Questo paragrafo presuppone che la formazione linguistica di base sia affidata ai CLA, scelta che di fatto sta avvenendo in molti Atenei; i CLA, da parte loro, da anni stanno sperimentando e riflettendo sul loro ruolo e sull'insegnamento delle lingue ad un pubblico particolare come quello degli studenti universitari: la bibliografia su questo tema è molto ampia, ma qui rimandiamo solo ad alcuni volumi recenti utili per questa riflessione: CSILLAGHY, GOTTI, 2000; VERGARA, 2002; TAYLOR TORSSELLO ET AL., 2002, 2004; DALZIEL ET AL., 2006; DI MARTINO, GOTTI, 2007; GOTTI, NICKENIG, 2007; MANSFIELD, TAYLOR, 2009; specifico per l'italiano a studenti stranieri è BALLARIN ET AL., 2010, per il francese CIGADA, GALAZZI, 2004, e per l'inglese PAPETTI, 2001, ZAGREBELSKY, 2007, POPPI, 2010, e CARLONI, 2011; in generale, sulle lingue all'università di vedano ARGONDISSO, 2005; BASILE ET AL., 2005, 2006; RICCI GAROTTI, 2008; GORI, 2009.

4.2.1. Modelli organizzativi e sostenibilità dei costi

I due principali problemi sono indicati nel titolo: l'organizzazione dei corsi (solo al CLA o con un'integrazione tra corsi di laurea e CLA) e la sostenibilità economica.

Modello organizzativo

Il problema riguarda la relazione tra «lezioni» ed «esercitazioni» di lingua: le prime sono tenute da un docente, che è responsabile della valutazione, le seconde tenute da un CEL che risponde in ordine ai contenuti e ai metodi al docente. Le soluzioni sono due:

- a. *sistema integrato lezioni/esercitazioni, docente/CEL*: riproduce l'attuale situazione tipica dei corsi di laurea in lingue – con tutto il corteo di problemi e costi che è ben noto; ogni corso ha per statuto una fase valutativa che dà crediti, il che comporta due corollari:
 - la valutazione del docente si aggiunge a quella dell'ente certificatore, con il rischio di discrasie;
 - se un corso dà crediti, questo significa che deve avere un suo spazio all'interno del piano di studi, con ricadute sui requisiti e, in molti casi, con la necessità di accendere contratti di docenza;
- b. *sistema di sole esercitazioni presso il CLA*: il Centro prepara gli studenti e un ente esterno certifica; i corsi non hanno necessariamente crediti o, se ci sono, fanno parte del pacchetto di attività aggiuntive, come il tirocinio.

Ci pare che «b» sia indubbiamente il sistema più funzionale per uscire dall'autoreferenzialità valutativa, per garantire il riconoscimento internazionale della qualità linguistica, per non far pesare la formazione linguistica nel pacchetto di crediti formativi e professionalizzanti del corso di laurea.

Il modello «b» pone tuttavia un problema: bisogna garantire il controllo qualitativo *in itinere*: definizione dei curricoli, controllo dell'aderenza tra tali sillabi e i materiali, la docenza, le forme di valutazione periodica, l'uso del *self access*, l'organizzazione del lavoro dei CEL, la loro formazione continua: è necessario investire in un ricercatore, quindi uno studioso non tenuto a fare lezioni, di didattica delle lingue moderne, che conosca l'inglese e almeno un'altra lingua.

Sostenibilità economica. Entrate e minori spese

Come già anticipato nel paragrafo sulle certificazioni, ipotizziamo che i corsi *non siano gratuiti* e che vengano richiesti dei contributi agli studenti, il cui ammontare in questa simulazione è di 100 e 200 euro:

- contributo «base», richiesto per ogni corso cui lo studente intende iscriversi, di 100 euro; si applica solo alla prima iscrizione a un dato corso;
- contributo «di recupero» di 200 euro che si applica ai corsi che si devono organizzare per sopperire a mancanze dovute alla scarsa preparazione scolastica (inglese A1, A2, B1) e per ogni frequenza reiterata a un corso già frequentato una volta con contributo «base».

Data questa premessa, vediamo le possibili forme di risparmio e le fonti di entrata:

- a. risparmio derivante dalla *riduzione dei corsi di lingua nei corsi di laurea*, dove rimane solo la microlingua settoriale in inglese:
 - *lauree triennali*: scompaiono le lingue diverse dell'inglese e di quest'ultima rimane un modulo di microlingua specialistica, tenuto da un docente con il supporto CEL di pari orario (30 ore, di norma);
 - *lauree magistrali*: un modulo di microlingua inglese specialistica, tenuto dal docente con un supporto di CEL di pari orario (30 ore, di norma); è possibile anche offrire un modulo, senza supporto CEL, di altre lingue, frequentabile da chi abbia ottenuto una certificazione A2 in quelle lingue;

il risparmio degli attuali CEL nei vari corsi di laurea copre l'incremento di CEL necessario presso i CLA;
- b. *l'eliminazione dei costi delle idoneità linguistiche*, che richiedono progettazione, gestione, somministrazione generando costi di CEL e di PTA nei CLA e nelle Segreterie studenti;
- c. *percentuale che rimane all'Ateneo sulle certificazioni* svolte presso sue sedi dagli enti certificatori - percentuale che non è solo sulle prove degli studenti, ma anche su quelle di esterni che si iscrivono alle certificazioni;
- d. *contributo «base»* (100 euro) da parte degli studenti che seguono corsi del percorso «normale», che si possono frequentare solo una volta (B2.1 e B2.2 di inglese alla triennale; C1 di inglese al dottorato; A1, A2, B1, B2 di altre lingue, incluso l'italiano per studenti stranieri, salvo convenzioni interuniversitarie che prevedano la reciproca gratuità);

- e. *contributo «di recupero»* (200 euro) per i corsi A1, A2 e B1 di inglese alla triennale, B2 di inglese alla magistrale, C1 delle varie lingue, con l'esclusione dell'inglese per i dottorandi), nonché per tutti i corsi di cui al punto «d» già frequentati con esito negativo;
- f. *introiti per corsi complementari*: moduli di conversazione, di microlingua, autoapprendimento nelle strutture *self access* e così via – cioè quelle attività di mantenimento o miglioramento della qualità linguistica che una persona consapevole del valore della *fluency* nelle lingue straniere può decidere di effettuare.

Sostenibilità economica. Costi

I costi di un impianto come quello visto sopra sono essenzialmente quelli del punto «d» visto sopra, cioè la differenza tra costo di un corso per il CLA (che vedremo sotto) e il contributo «base» che riceve dagli studenti; anche i corsi «e» sono probabilmente sotto il *break even* se si calcola il complesso di costi generali per la gestione di un CLA e per le sue attrezzature (che nel calcolo sotto abbiamo quantificato al 30% del costo del CEL), ma parte di questi costi extra viene coperto dalle convenzioni in conto terzi e dagli esterni che si iscrivono ai corsi del CLA pagando tariffa intera.

Inoltre, va calcolato il costo del ricercatore, che non può essere caricato su un Dipartimento – anche se per legge deve afferire a un Dipartimento – in quanto serve l'intero Ateneo; ricordiamo che anziché di un ricercatore può trattarsi di un docente, con una riduzione del carico didattico nei corsi di laurea.

Non è questa la sede per un preventivo di spesa, ma per offrire al lettore un'idea dell'ordine di costi possiamo ricordare che

- a. il *costo di un'ora di CEL* è di circa 45 euro, ma in nessuna università il CEL opera in aula più dei due terzi del suo monte ore annuale, per cui con questa proporzione di lavoro il costo in aula di un CEL è di circa 60 euro l'ora;
- b. *un corso di 50 ore* costa 3.000 euro di CEL, cui si aggiungono i costi indiretti della struttura per almeno il 30%, il che porta il costo a circa 4.000 euro;
- c. *in una classe di 25 studenti* il costo è quindi di circa 160 euro per studente;
- d. il contributo «base» di 100 euro *copre quasi due terzi del costo*, il contributo «di recupero» di 200 euro supera di circa il 20% il costo del corso;
- e. il resto viene coperto dalle *entrate commerciali del CLA* (iscrizioni

di privati; corsi per enti ed aziende; servizi di traduzione; percentuali provenienti dagli enti certificatori quando i CLA organizzano sessioni ecc.) o dall'Ateneo;

- f. *un corso per 1.000 studenti* costa circa 160.000 euro; con un contributo di 100 euro, il costo residuo è di circa 60.000 euro a carico dell'Ateneo, del sistema di autofinanziamento del CLA, del delta del contributo «di recupero».

Ricordiamo che questa stima è su cifre approssimative, ma il processo di determinazione del costo ci pare affidabile.

4.2.2. Il docente di (micro)lingua e il Collaboratore esperto di lingua, CEL

Un impianto come quello che stiamo proponendo prende atto di un'evoluzione che è in corso da anni da parte dei docenti di Lingua e Traduzione operanti nelle Facoltà non linguistiche (ricordiamo che per le lingue europee, tranne quelle slave, vige la separazione tra i SSD di *Lingua e traduzione* e di *Letteratura*): essi si orientano sempre più frequentemente nella ricerca come nella didattica verso le microlingue specialistiche dei corsi di laurea in cui insegnano.

Questa tendenza viene portata a sistema nel nostro modello, per cui

- a. *i docenti insegnano e valutano la varietà professionale e scientifica della lingua*, tenendo un modulo nella triennale e uno nella magistrale, con il supporto di un CEL per un numero di ore pari a quello del docente (30, di norma).

Per essere efficace un'esercitazione di lingua non dovrebbe coinvolgere più di 25 studenti, e quindi il numero di pacchetti di 30 ore del CEL dovrebbe essere pari a quello degli studenti del corso di laurea diviso 25 o comunque un denominatore accettabile; al monte orario complessivo del CEL in un dato corso va aggiunto, per la determinazione del costo, anche un pacchetto complessivo di 10 ore di ricevimento, mentre non pare necessario prevedere ore per la partecipazione alla correzione delle prove d'esame, che in un corso di microlingua non sono certo di produzione o traduzione verso la lingua straniera e quindi non necessitano della competenza di un madrelingua;

- b. *la lingua di base viene affidata ai CEL che operano presso il CLA e viene valutata da enti esterni.*

Sulla differenza di fondo tra docente e CEL, ma anche sulle loro possibili interazioni, si veda, sebbene focalizzato sulle Facoltà di Lingue, FERRERI, 2009.

4.3. TENERE CORSI IN INGLESE: CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL)

Abbiamo ricordato in § 3.1.2 che la Riforma Gelmini della scuola superiore, entrata in vigore nel 2010, rende obbligatorio l'insegnamento di una disciplina in inglese in ogni quinta superiore (nei Licei linguistici si inizia in terza e si ricorre non solo all'inglese), e che per insegnare in inglese i docenti delle materie interessati devono

- a. avere un livello C1 certificato: abbiamo ricordato come le università dovrebbero essere almeno al livello di una scuola superiore qualsiasi, quanto a competenza linguistica dei docenti che insegnano in inglese;
- b. aver frequentato un master specifico, se sono neoabilitati, oppure un corso di formazione di 20 CFU se sono già abilitati, per acquisire la metodologia CLIL, sulla quale l'UE punta da anni con raccomandazioni e con finanziamenti nello sforzo di internazionalizzare le scuole e gli studenti.

C'è una fondamentale differenza tra l'insegnamento CLIL, ad esempio, della chimica in una scuola e l'insegnamento di un modulo di chimica in inglese all'università: nel primo caso l'obiettivo è un insegnamento *integrated* di lingua e contenuti disciplinari, mentre al docente universitario di chimica non interessa il miglioramento della competenza linguistica dei suoi studenti: quindi qui non proponiamo una logica CLIL in senso proprio, anche se sarebbe possibile ed auspicabile – ma proponiamo che il docente di una disciplina non linguistica che viene insegnata in inglese adotti alcune delle tecniche didattiche proprie del CLIL per due ragioni:

- a. perché in tal modo il suo insegnamento risulta più efficace sul piano comunicativo, gli studenti superano più facilmente l'ostacolo linguistico;
- b. anche se non curato esplicitamente, l'insegnamento in inglese migliora la qualità dell'inglese degli studenti sulla base della *rule of forgetting* ipotizzata da Krashen (e che sta alla base del CLIL): quando la mente focalizza l'attenzione su un contenuto non linguistico il LAD, il *Language Acquisition Device*, funziona comunque e si

realizza un apprendimento spontaneo. Ovviamente l'inglese degli studenti migliora se l'inglese del docente non è peggiore di quello degli studenti...

Riportiamo qui alcuni degli accorgimenti didattici tipici di una lezione di argomento non linguistico tenuto in lingua diversa da quella nativa – situazione che si realizza nei pochissimi corsi tenuti in inglese, ma anche in tutti i corsi laddove ci sono degli studenti stranieri, Erasmus o stabilmente iscritti alle università italiane: se tutti i docenti seguissero queste indicazioni la qualità dell'italiano di questi studenti, che già hanno il vantaggio di essere in full immersion in un ambiente italofono, crescerebbe significativamente.

Sulla metodologia CLIL esiste un'imponente bibliografia sia internazionale (qui ci limitiamo a rimandare al classico MARSH, WOLFF, 2007, e al recente e di vasto respiro europeo ESCOBAR, 2011) sia nazionale, che vede Ca' Foscari giocare un ruolo fondamentale nella ricerca, sperimentazione e formazione di docenti CLIL (oltre alle opere dei veneziani COONAN, 2002, 2006, 2008, e SERRAGIOTTO, 2003, nonché di molti saggi di membri del Centro di didattica delle lingue, si vedano BARBERO, CLEGG, 2005; RICCI GAROTTI, 2006; CARDONA, 2008; SISTI, 2009), cui rimandiamo per approfondimenti e da cui traiamo questi semplicissimi cenni metodologici:

- a. *dare preventivamente agli studenti una scaletta della lezione* che ne indichi i punti salienti e fornisca un glossario dei termini chiave (in cui «chiave» non significa «difficili», ma indica le parole che «aprono» il significato, che permettono la comprensione) che caratterizzeranno la lezione.

Questa scaletta, nella sua semplicità di realizzazione e di fruizione, svolge in realtà un ruolo psicolinguistico essenziale: la comprensione infatti non si basa tanto su quel che viene detto/ascoltato, ma piuttosto sull'*expectancy grammar*, la capacità di chi ascolta di fare delle ipotesi su quel che può venir detto:

- se si inizia una frase con un «se», come quella che il nostro lettore sta leggendo, l'*expectancy grammar* attiva un processo logico che porta ad aspettarsi una conseguenza di quanto appena detto, spesso introdotta da «allora», «ne consegue che»; allo stesso modo si attivano i processi causali, temporali, ipotetici ecc.;
- se la frase inizia con «le», l'*expectancy grammar* dà per acquisito che seguiranno nomi, aggettivi ed eventuali participi passati al femminile plurale e non si dedicherà sforzo e attenzione ad ascoltare le desinenze rimanendo più disponibili per i contenuti;
- c'è poi una *expectancy* legata al significato: se compare il sogget-

to «cane» i neuroni specchio si attivano per ipotizzare le azioni riferibili a un cane, come «abbaiare, guaire, scodinzolare» e poche altre, per cui non si «ascolta» ma semplicemente si cerca la conferma dell'ipotesi, lasciando più spazio all'attenzione verso i contenuti di cui si parla;

- la *pragmatic expectancy*, infine, si basa sulla conoscenza del mondo: se due amici si incontrano al bar sappiamo che si saluteranno e si offriranno qualcosa, e che questa offerta potrà essere accettata, rifiutata o modificata.

La scaletta permette allo studente di sapere di cosa si parlerà, con che ordine, con quali termini in modo da attivare più facilmente la *expectancy* semplificando il compito di comprendere la lezione, lasciando la mente libera di focalizzarsi sul contenuto e non tanto sulla lingua;

- b. a ogni punto della scaletta *inserire una breve pausa* che ha due-tre funzioni:
 - consentire allo studente di fare un rapido riassunto mentale di quanto detto in quella parte della lezione: si tratta di una prassi che andrebbe seguita in ogni lezione, in italiano o in inglese che sia, in quanto facilita il trasferimento delle informazioni dalla memoria di lavoro a quella a medio termine, dove rimarranno fino a quando (generalmente la notte successiva) verranno accomodate, in tutto o in parte, nella memoria stabile; a maggior ragione questa pausa è utile in un corso in lingua straniera in cui la comprensione non sempre è eccellente e in cui comunque il cervello e la mente si affaticano ed hanno bisogno di momenti di stacco programmato;
 - incoraggiare gli studenti a fare questo miniriassunto insieme ai compagni, in modo da confrontare la comprensione ed integrarla laddove imperfetta;
 - dare l'opportunità, in caso di dubbi, di chiedere un chiarimento al docente. Un annoso problema riguarda la lingua in cui questo chiarimento va chiesto e dato: anche se non siamo in una piena situazione CLIL in cui anche la padronanza linguistica è un obiettivo didattico, è bene incoraggiare gli studenti a porre le domande in inglese: il *quick code switching*, cioè il passaggio improvviso e per breve tempo da un codice linguistico a un altro, affatica la mente e confonde la comunicazione;
- c. supportare la comunicazione verbale con *codici non verbali* (immagini, diagrammi ecc.) in PowerPoint o in un handout: la duplicazione dei canali facilita, ovviamente, la comprensione corretta e, soprattutto, lascia libera la mente di focalizzarsi sul contenuto

«dimenticando» che sta ricevendolo in lingua straniera (*rule of forgetting*);

- d. un problema cardine è quello *della verifica e della valutazione* (lo ha molto studiato Serragiotto, in saggi presenti nelle opere citate sopra): bisogna evitare di frapporre un diaframma linguistico, che innalza anche un filtro affettivo abbassando la qualità della **performance** e quindi offrendo dati inaffidabili, per cui a nostro avviso va bene la verifica in italiano anche in corsi tenuti in inglese; per preparare gli studenti ad essere valutati esprimendosi in inglese si possono chiedere tesine scritte in inglese (con scarsa sicurezza che l'inglese sia frutto solo della competenza dello studente...) o con brevi sezioni di colloquio svolte in inglese.

In linea di massima comunque la nostra opinione (non condivisa da molti studiosi in ambito CLIL, che qui tuttavia è solo una metodologia di riferimento e non la metodologia didattica *tout court*) è che la valutazione dia risultati affidabili se avviene nella lingua meglio padroneggiata dallo studente.

5. Sintesi conclusiva

Paolo E. Balboni e Michele Daloiso

Quest'opera ha raccolto i risultati di una ricerca finanziata dall'Università Ca' Foscari Venezia che aveva come ambito di indagine la formazione linguistica nelle Facoltà non linguistiche. La ricerca si è posta un duplice obiettivo: da un lato fotografare lo stato dell'arte della formazione linguistica in Italia rispetto ad un più ampio scenario europeo, dall'altro individuare le linee guida per una riforma della formazione linguistica universitaria che coniughi i risultati della ricerca glottodidattica con il contesto accademico italiano. La struttura di questo volume scandisce i quattro passi fondamentali della ricerca, sebbene in fase di indagine alcuni di essi si siano svolti parallelamente. Ripercorriamo dunque i quattro passi sintetizzandone i risultati.

1. Il quadro europeo per la formazione linguistica universitaria

Il primo passo della ricerca consisteva nel delineare il quadro di riferimento europeo entro il quale si dovrebbe collocare la formazione linguistica universitaria (cap. 1). Attraverso la consultazione e l'analisi comparativa dei risultati di numerose ricerche e statistiche condotte da vari organismi dell'Unione Europea, abbiamo identificato tre punti di interesse per la nostra indagine:

- a. *cittadinanza europea plurilingue*: i dati provenienti dalle statistiche sulla competenza percepita segnalano con chiarezza che l'Italia si colloca tra i paesi con livelli di conoscenza delle lingue più mediocri, specialmente se confrontata con i paesi dell'Europa centrale e settentrionale (escluso il Regno Unito), che non a caso vantano anche un elevato numero di università incluse nel ranking internazionale;
- b. *lingue e mercato del lavoro*: i dati a disposizione, provenienti principalmente dal Progetto ELAN, dall'Eurobarometro e dalla Piattaforma delle imprese per il multilinguismo, segnalano che la conoscenza

delle lingue straniere non è da considerarsi un orpello culturale per un'élite di intellettuali, ma una competenza fondamentale che incide in modo significativo anche sul piano economico e professionale. Poiché le ricerche sul campo sembrano dimostrare che nel settore del commercio e degli scambi internazionali la perdita di affari è spesso dovuta anche a carenze linguistiche del personale (cfr. § 1.3.1), un numero crescente di datori di lavoro e imprenditori dichiara di aver iniziato a considerare maggiormente la conoscenza delle lingue in fase di reclutamento del personale, e invita le università a potenziare la formazione linguistica (cfr. § 1.3.2);

- c. *formazione linguistica universitaria*: l'insegnamento delle lingue risulta una pratica ormai diffusa nelle università europee, anche nei corsi di studio di area non linguistica. Secondo i dati del Progetto ENLU, che ad oggi costituisce il più importante punto di riferimento sul tema, il profilo linguistico *minimo* a conclusione del primo ciclo include l'inglese ad un livello intermedio-avanzato (B2-C1), a cui può affiancarsi la competenza in una seconda lingua straniera a livello intermedio (B1-B2) o elementare (A1-A2), nel caso di lingue non europee. Il fatto che nelle università europee si punti a conoscenze linguistiche intermedie e avanzate è assolutamente in linea con le rilevazioni fatte dall'Unione Europea, secondo cui già a livello di scuola media e superiore uno studente su tre possiede già competenze nella prima lingua straniera collocabili nel macrolivello B, mentre uno studente su quattro si colloca nel macrolivello B anche per la seconda lingua. In molte realtà europee, dunque, la formazione linguistica universitaria costituisce una fase di perfezionamento di competenze già di buon livello.

II. Una fotografia della formazione linguistica nell'università italiana

Il secondo passo della ricerca consisteva nell'identificare alcune linee di tendenza relative all'insegnamento delle lingue nelle Facoltà non linguistiche italiane. È stata avviata dunque una ricerca sul campo, preceduta da una fase di *desk research*, per raccogliere dati diretti su un campione di università di alto posizionamento nel ranking accademico. Mentre rimandiamo al § 2.2.4 per una discussione approfondita dei risultati, vorremmo ora mettere a confronto i dati italiani con il contesto europeo.

Se confrontiamo i dati delle università campione italiane con le informazioni a disposizione sulla situazione europea emergono perlomeno due punti di divergenza. Il primo riguarda il livello di competenza in uscita per la lingua inglese, che per l'Italia risulta inferiore rispetto alla tendenza europea, con l'aggravante che in alcuni contesti l'insegnamen-

to dell'inglese è relegato ad una semplice idoneità, con un peso ridotto nel piano di studi dello studente. A ciò si aggiunge anche l'assenza di ulteriori insegnamenti di inglese in molti corsi di studio magistrali.

Il secondo punto di divergenza riguarda lo studio di un'altra lingua straniera, che in Italia appare una possibilità contemplata da pochi corsi di studio di area non linguistica, mentre in Europa sembra essere una tendenza più frequente. In merito ai livelli di riferimento, abbiamo rilevato che i corsi di studio puntano a livelli spesso elementari e talvolta intermedi, in questo secondo caso avvicinandosi maggiormente alla tendenza generale in Europa.

In sintesi, dunque, a parità di percorso di studio il laureato italiano medio, con un B1 di inglese, si ritrova a competere con colleghi europei che possiedono un C1 in inglese e spesso anche un B1-B2 di una seconda lingua straniera. Se ne deduce che la competitività internazionale del laureato italiano, nonostante talvolta riceva una formazione disciplinare ben superiore a quella di altri colleghi europei, risulta penalizzata dalle limitate competenze linguistiche.

III. Le basi glottodidattiche per una riforma

Per poter analizzare in prospettiva glottodidattica i dati sulla formazione linguistica nell'università italiana è stato necessario riprendere alcune nozioni chiave della ricerca glottodidattica, nella consapevolezza che una formazione linguistica scadente, o comunque mediocre, è spesso il risultato di percezioni e idee scorrette sull'apprendimento delle lingue.

Un terzo passo fondamentale della presente ricerca è stato dunque la decostruzione di alcune visioni stereotipate dell'apprendimento linguistico, a partire da un'idea semplicistica del «sapere l'inglese», inteso perlopiù come sapere le parole e la grammatica, fino alla visione distorta della microlingua, considerata principalmente come un lessico per specialisti. In entrambi i casi si ignorano decenni di ricerche condotte dagli esperti di glottodidattica, che invece risultano fondamentali perché chiariscono, ad esempio, che «sapere una lingua» significa sviluppare una competenza comunicativa (che va ben oltre la conoscenza delle regole morfosintattiche) e richiede impegno, esercizio e costanza per essere raggiunta a livelli avanzati e per essere mantenuta nel tempo. Allo stesso modo, la microlingua va ben oltre il lessico, e riguarda anche (e soprattutto) competenze testuali e morfosintattiche. Nella stessa logica, si è evidenziato il ruolo della comunicazione culturale, ossia la conoscenza e l'interpretazione dei modelli culturali in ambito professionale, aspetto quasi totalmente ignorato dai manuali, ma che risulta essenziale per operare efficacemente in contesti internazionali.

Sulla scorta di questi presupposti teorici abbiamo proposto nel terzo capitolo le linee per la costruzione di un syllabo di riferimento per la formazione linguistica a livello universitario.

iv. Una proposta di riforma della formazione linguistica

Sulla base della ricognizione su quanto avviene in un campione di università europee ed italiano di alto posizionamento nel ranking accademico, dei risultati di alcuni progetti europei sulla formazione linguistica nelle università nonché della ricerca sul tema svolta in questi anni in molte università italiane, per quanto riguarda gli aspetti specifici, e sulla base della ricerca glottodidattica generale in ordine ai concetti troppo spesso dati per ovvi e non approfonditi, come ultimo passo di questa ricerca si è formulata un'ipotesi di rivalutazione della formazione linguistica nell'università.

La nostra proposta, descritta nel quarto capitolo in modo più dettagliato, si articola nei seguenti punti:

- a. *certificazione vs attestazione*: non basta la competenza linguistica attestata, serve una competenza linguistica certificata, in modo che essa sia riconoscibile ufficialmente e sia affidabile scientificamente (qualità che nelle attestazioni non è sempre possibile conoscere);
- b. *livello in entrata*: il livello B2 del *Common European framework* è teoricamente previsto in uscita dalle scuole superiori, ma non tutti raggiungono tale livello, per cui si richiede almeno il B1. Chi non ne è in possesso ha un anno di tempo per ottenerlo, pagando in contributo «base» al CLA (si veda il punto «j»).

Chi si iscrive con una certificazione B2 o superiore ha uno sconto all'iscrizione (100-150 euro), che compensa in parte il costo della certificazione, è sostenibile per l'Ateneo (non avrà costi per portare lo studente dal B1 al B2), rende più attrattivo l'Ateneo nel momento della scelta;

- c. *livello di uscita*: all'uscita dal percorso triennale è richiesta la certificazione B2;
- d. *seconda lingua straniera*: arricchisce significativamente il curriculum dello studente, per cui ne viene incoraggiato lo studio e c'è un premio nel punteggio di laurea per chi ha raggiunto un livello A2 o superiore;
- e. *microlingua inglese nel corso di laurea triennale*: non sono previsti corsi di lingua generale, bensì un modulo di inglese microlinguistico specifico per l'ambito di studio; nel rapporto viene fornito un syllabo che indica gli obiettivi di un corso di microlingua, molto più

- complessi e professionalizzanti che non la semplice competenza terminologica;
- f. *formazione linguistica di base in inglese e nelle altre lingue*: è demandata al Centro linguistico; nel quarto capitolo si discute in modo più articolato sia un sillabo per i contenuti linguistici, integrando quelli presenti nelle certificazioni con due ambiti fondamentali per studenti universitari (e che le certificazioni, essendo generiche, non affrontano): la comunicazione interculturale, soprattutto in ambito professionale e scientifico, e la padronanza dell'inglese dello studio, che è più complessa ed ha tratti specifici rispetto alla padronanza della lingua per la comunicazione di base;
- g. *laurea magistrale*: serve il B2 di inglese in entrata, o va ottenuto entro il primo anno; il possesso di un livello C1 di inglese o B1 di una seconda lingua straniera porta ad un premio nel punteggio di laurea; nel biennio è previsto un secondo modulo di microlingua inglese settoriale;
- h. *dottorandi*: devono ottenere il C1 di inglese entro il primo anno di corso; è ipotizzabile uno sconto nell'iscrizione dei dottorandi senza borsa che hanno già una certificazione C1;
- i. *corsi in inglese*: i docenti universitari dovrebbero possedere il C1 di inglese (richiesto dalla legge per i docenti delle superiori che dal 2013 tengono un insegnamento in inglese nelle classi quinte) o, almeno, un livello B2; il Centri linguistici possono organizzare corsi ad hoc per i docenti;
- j. *Centri linguistici*: i corsi possono essere gratuiti, e in tal caso i costi sono a carico dell'Ateneo, oppure possono avere un contributo che può essere:
- «base» (ad esempio 100 euro) per ogni corso di inglese B2.1, B2.2, C1 (cioè *upgrade* della competenza per far fronte alle richieste dell'Ateneo) nonché per i corsi di lingue diverse dall'inglese; si applica solo alla prima iscrizione a un dato corso;
 - «di recupero» (200 euro) per i corsi che sopperiscono a carenze dovute alla scarsa preparazione scolastica (inglese A1, A2, B1) o alla non promozione in un corso già frequentato una volta con contributo «base».

Elenco dei partecipanti all'indagine

Il questionario di rilevazione utilizzato per l'indagine descritta nel secondo capitolo poteva essere anonimo oppure firmato. Alcuni informanti hanno indicato il loro nominativo, che riportiamo di seguito. A loro e agli informanti che hanno preferito l'anonimato va il ringraziamento da parte degli autori e dell'Università Ca' Foscari Venezia, che ha promosso la ricerca.

ANITA TABACCO, Politecnico di Torino
ANNA DE BIASI, CLA Padova
CESARE SIRTORI, Università degli Studi di Milano
CHRISTOPHER WILLIAMS, CLA Foggia
CLAUDIO LUTTAZZI, Università di Milano-Bicocca
DENISE MILIZIA, Università di Bari
FILOMENA GIUDITTA, Università La Sapienza di Roma
FRANCESCO FORNALI, Università di Pisa
GABRIELE GATTI, CLA Studi Siena
GIOVANNA GALLI, Università di Modena e Reggio Emilia
GIULIANA FIORENTINO, CLA Molise
GLEN MICHAEL ALESSI, Università di Modena e Reggio Emilia
KAUZNER / CHAPMAN, Università di Ferrara
MARC SILVER, CLA Modena e Reggio Emilia
MICHELA ZANETTI, Università degli Studi di Trieste
PAOLA PUCCINI, Università di Bologna
RINALDO RUI, Università di Trieste
ROBERTA MULLINI, CLA Urbino
SIMONA SPERANDIO, CLA Firenze
STEFANO FANTI, Università di Pisa
VANESSA LEONARDI, Università di Ferrara

Riferimenti bibliografici

- ACKERLEY K., 2003, *Using Computer-Mediated Communication for Autonomous and Collaborative Language Learning*, Padova, CLEUP.
- AMBROSO S., 2011, «Il Progetto Marco Polo. Requisiti e competenze per studiare nelle università italiane», in BONVINO E., RASTELLI S., *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il Progetto Marco Polo*, Pavia, Pavia University Press.
- ARGONDISO C. (a cura di), 2005, *L'altra didattica. Proposte e riflessioni su aspetti di didattica innovativa delle lingue moderne nell'università italiana*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- ATTARD P.A. (a cura di), 1996, *Language and Culture Awareness in Language Learning/Teaching for the Development of Learner Autonomy*, Strasbourg, Council of Europe - CCC.
- BALBONI P.E., 2007, *La comunicazione interculturale*, Venezia, Marsilio.
- BALBONI P.E., 2011, *Conoscenza, verità, etica nell'educazione linguistica*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2011, *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, Torino, UTET Università.
- BALLARIN E., 2011, «L'italiano accademico: strategie didattiche rivolte all'abilità di comprensione scritta», in MORDENTE O.A., FERRONI R., *Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário*, São Paulo, Humanitas.
- BALLARIN E., BEGOTTI P., TOSCANO A. (a cura di), 2010, *L'italiano a stranieri nei Centri Linguistici Universitari*, Perugia, Guerra.
- BARBERO T., CLEGG J., 2005, *Progettare percorsi CLIL*, Roma, Carocci.
- BASILE G., GUERRIERO A.R., LUBELLO S., 2006, *Competenze linguistiche per l'accesso all'università*, Roma, Carocci.
- BASILE G., GUERRIERO A.R., VOGHERA M. (a cura di), 2005, *E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, Perugia, Guerra.
- BENSON P., VOLLERN P. (a cura di), 1997, *Autonomy and Independence in Language Learning*, London, Longman.
- BENUCCI A. (a cura di), 2005, *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, Torino, UTET Università.
- BILOTTO A.F. (a cura di), 2009, *Portfolio Europeo delle Lingue ed autonomia. Esperienze e prospettive nei Centri Linguistici*, Soveria Mannelli (CZ), Rubbettino.
- BONVINO E., RASTELLI S. (a cura di), 2011, *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia, Pavia University Press.

- BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L., VALENTINI A., 2011, *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2010, *Dizionario dei gesti degli italiani. Una prospettiva interculturale*, Guerra, Perugia.
- CAPUCHO F. ET AL. (a cura di), 2007, *Diálogos em intercompreensão*, Lisboa, U.C. Editora.
- CARDONA M. (a cura di), 2008, *Apprendere le lingue in ambiente CLIL. Aspetti teorici e percorsi applicativi*, Bari, Cacucci.
- CARLONI G., 2011, «L'uso dei corpora nei corsi di lingua inglese all'università: uno studio di caso», in AA.Vv., *Glottodidattica giovane 2011. Saggi di 20 giovani studiosi italiani*, Perugia, Guerra.
- CIGADA S., GALAZZI E. (a cura di), 2004, *L'insegnamento del francese nell'Università italiana*, Brescia, La Scuola.
- CILIBERTI A., ANDERSON L. (a cura di), 1999, *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Milano, FrancoAngeli.
- CILT, 2006, *ELAN: Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Language Skills in Enterprise*, <http://ec.europa.eu/languages>.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2001, *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2010)*, <http://ec.europa.eu/education>.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2005, *Un nuovo quadro strategico per il multilinguismo*, <http://eur.lex.europa.eu>.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2007, *Promuovere l'apprendimento delle lingue e la diversità linguistica: Piano d'azione 2004-2006*, <http://eur.lex.europa.eu>.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2008, *Multilinguismo: una risorsa e un impegno*, <http://eur.lex.europa.eu>.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2010, *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET2020)*, <http://ec.europa.eu/education>.
- COMMISSIONE EUROPEA, 2012, *European Survey on Language Competences*, <http://ec.europa.eu/languages/eslc>.
- COONAN C.M. (a cura di), 2008, *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*, Venezia, Cafoscarina.
- COONAN C.M., 2002, *La lingua straniera veicolare*, Torino, UTET Libreria.
- COONAN, C.M. (a cura di), 2006, *CLIL: un nuovo ambiente di apprendimento. Sviluppi e riflessioni sull'uso di una lingua seconda/straniera*, Venezia, Cafoscarina.
- CRYSTAL D., 2003², *English as a Global Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CSILLAGHY A., GOTTI M. (a cura di), 2000, *Le lingue nell'università del 2000*, Udine, Forum.
- DALZIEL F., GRIGGIO D., LO DUCA M.G. (a cura di), 2006, *Il CLA verso l'Europa: e-learning, testing, portfolio delle lingue*, Padova, CLEUP.
- DE CARLO, M. (a cura di), 2011, *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo*, Porto Sant'Elpidio (FM), Wizarts.
- DESIDERI P., TESSUTO G. (a cura di), 2011, *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, QuattroVenti.

- DI MARTINO G., GOTTI M., 2007, *Sperimentazione e Didattica nei Centri Linguistici di Ateneo*, Napoli, A.T.E.
- DISTANTE A., 2007, «Il consolidamento della lingua franca nell'inglese delle relazioni internazionali», in *English for. La rivista dell'inglese per scopi speciali*, n. 2.
- ECKKRAMER E.M., 2001, «Common LSP-Textforms in Reality and Virtuality», in MAYER F. (a cura di), *Languages for Specific Purposes: Perspectives for the New Millennium*, Tübingen, Narr.
- ELISE, 2001, *European Language and International Strategy Development in SMES*, <http://cst.dk/elise/>.
- ENLU, 2004, *Foreign Languages within the Lisbon Strategy*, <http://web.fu-berlin.de/enlu>.
- ENLU, 2004, *Global Approaches to Plurilingual Education*, <http://web.fu-berlin.de/enlu>.
- ENLU, 2004, *Language Policies In Higher Education*, <http://web.fu-berlin.de/enlu>.
- ENLU, 2005, *Developing and Institution-Wide Language Policy*, <http://web.fu-berlin.de/enlu>.
- ENLU, 2005, *Information on the Number of Students Studying Languages in Higher Education for Less than 50% of Their Degree, or as an Extra Curricular Activity*, <http://web.fu-berlin.de/enlu>.
- ENLU, 2005, *The Use of Distance Education and E-Learning for Language Learning among Undergraduates*, <http://web.fu-berlin.de/enlu>.
- ESCOBAR C. ET AL. (a cura di), 2011, *AICLE/CLIL/EMILE, educació plurilingüe: Experiències, research & polítiques*, Barcelona, UAB Press.
- EUROBAROMETRO, 2001, *Europeans and Languages (Report 54)*, http://ec.europa.eu/public_opinion.
- EUROBAROMETRO, 2006, *Europeans and their Languages (Report 243)*, http://ec.europa.eu/public_opinion.
- EUROBAROMETRO, 2010, *Languages and Employability*, http://ec.europa.eu/public_opinion.
- EUROBAROMETRO, 2011, *New Europeans*, http://ec.europa.eu/public_opinion.
- EUROSTAT, 2010, *Statistics in Focus 49/2010*, <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>.
- FERRERI S. (a cura di), 2009, *Le lingue nelle facoltà di lingue. Tra ricerca e didattica*, Viterbo, Sette Città.
- GANNON M.J. 1994, *Understanding Global Cultures. Metaphorical Journeys through 17 Countries*, S. Francisco, Sage (trad. it. *Global-mente*, Milano, Baldini-Castoldi, 1997).
- GERZYMISCH-ARDOGAST H., BUDIN G., HOFER G. (a cura di), 2008, *LSP Translation Scenarios*, numero monografico di *Mutra [Multidimensional Translation] Journal*, n. 2.
- GNUTZMANN C., 1999, *Teaching and Learning English as a Global Language: Native and Non-Native Perspectives*, Tübingen, Stauffenburg.
- GOTTI M., NICKENIG C. (a cura di), 2007, *Qual è il ruolo dei Centri Linguistici d'Ateneo nella didattica dei linguaggi specialistici?*, Bolzano, Bolzano University Press.
- GRUPPO TEMATICO «LANGUAGES FOR JOBS», 2011, *Languages for Jobs. Providing*

- Multilingual Communication Skills in the Labour Market*, <http://ec.europa.eu/languages>.
- HAGEN S., 1999, *Business Communication across Borders: A Study of Language Use and Practice in European Companies (Project ELUCIDATE)*, Language National Training Organization.
- HOLEC H., 1988, *Autonomy and Self-Directed Learning: Present Fields of Application*, Strasbourg, Council of Europe.
- JAMET M.-C. (a cura di), 2009, *Orale e intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche didattiche e implicazioni didattiche*, Venezia, Cafoscarina.
- JOTTINI L. (a cura di), 1998, *Le attività dei centri linguistici in una dimensione europea*, Cagliari, Cooperativa Universitaria Editrice Cagliariitana.
- MANSFIELD G., TAYLOR C. (a cura di), 2009, *1997-2007: L'AICLU e la politica linguistica delle università italiane*, Parma, Università di Parma.
- MARIANI L. (a cura di), 1994, *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- MARIANI L., 1992, «Imparare ad imparare: autonomia dello studente e strategie di apprendimento», in POZZO G., QUARTAPELLE F. (a cura di), *Insegnare la lingua straniera. Dalla teoria alla pratica didattica nel nuovo biennio*, Firenze, La Nuova Italia.
- MARSH D., WOLFF D. (a cura di), 2007, *Diverse Contexts - Converging Goals*, Frankfurt, Peter Lang.
- MAZZOTTA P., 1996, *Strategie d'apprendimento linguistico e autonomia dello studente*, Bari, Adriatica.
- MAZZOTTA P., SALMON L. (a cura di), 2007, *Tradurre le microlingue scientifico-professionali. Riflessioni teoriche e proposte didattiche*, Torino, UTET Università.
- MENEGALE M., 2011, «Il concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere: lo sviluppo della ricerca negli ultimi anni», in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, n. 3.
- NUNAN D., «The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region», in *TESOL Quarterly*, n. 4.
- OSTLER N., 2010, *The Last Lingua Franca: English Until the Return of Babel*, New York, Walker.
- PAPETTI L., 2001, «Comunicare in inglese all'Università: un percorso sperimentale di ricerca orientato all'autonomia degli studenti», in *Lingua e nuova didattica*, n. 2.
- POPPI F., 2010, «Il curriculum di lingua inglese nell'università italiana: lingua straniera oppure lingua franca?», in SALVI R. (a cura di), *Dall'aula multimediale all'e-learning*, numero monografico di *Rassegna italiana di linguistica applicata*, nn. 1-2.
- PORCELLI G., 1988, *The English of Communication and Information Sciences*, Milano, Sugarco.
- RICCI GAROTTI F., 2006, *Il futuro si chiama CLIL*, Trento, IPRASE.
- RICCI GAROTTI F., 2008, «Oltre i numeri: una ricerca sulle lingue straniere all'università», in *Didascalie: rivista della scuola trentina*, nn. 1-2.
- SANNITI DI BAJA M.T., 2003, «Autonomia e indipendenza nello studio dell'inglese: dove sono i nostri studenti?», in *Rassegna italiana di linguistica applicata*, n. 3.

- SERRAGIOTTO G., 2003, *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Perugia, Guerra.
- SISTI F. (a cura di), 2009, *CLIL Methodology in University instruction: Online and in the Classroom. An Emerging Framework*, Perugia, Guerra.
- TAYLOR C., 1998, *Language to Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TAYLOR TORSELLO C., CATRICALÀ M., MORLEY J. (a cura di), 2002, *2001: Anno europeo delle lingue: proposte della nuova università italiana*, Siena, Terre de Sienne.
- TAYLOR TORSELLO C., PASINATO A., WHITTERIDGE N. (a cura di), 2004, *Centro Linguistico di Ateneo di Padova: esperienze innovative e riflessioni per il futuro*, Padova, CLEUP.
- VERGARA C. (a cura di), 2002, *Verso quale CLA?*, Napoli, ESI.
- ZAGREBELSKY M.T., 2007, «Inglese lingua straniera e/o inglese lingua franca: quali modelli per le università italiane?», in PREITE C., SOLIMAN L.T., VECCHIATO S. (a cura di), *Esempi di multilinguismo in Europa*, Milano, Egea.

