
LINGUISTICA
LINGUAGGI SPECIALISTICI
DIDATTICA DELLE LINGUE
STUDI IN ONORE DI
LEO SCHENA
A CURA DI
GIULIANA GARZONE e RITA SALVI
CISU

Il CISU ringrazia gli Autori, i collaboratori e i Lettori
che con i loro suggerimenti consentono
una sempre migliore qualità dei libri pubblicati.

Tutti i diritti sono riservati.
Questo volume non può essere riprodotto, archiviato o trasmesso, intero o in parte,
in qualunque modo (digitale, elettronico, ottico, meccanico o registrato).

Le fotocopie per uso personale del lettore sono consentite nei limiti del 15% di ciascun volume solo dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, comma 4 della legge 22 aprile 1941 n. 633 e in base dall'accordo stipulato tra SIAE, AIE, SNS e CNA, CONFARTIGIANATO, CASA, CLAAI, CONFCOMMERCIO, CONFESERCENTI il 18 dicembre 2000.
Le riproduzioni per uso differente da quello personale, per un numero di pagine non superiore al 15% del presente volume, necessitano dell'autorizzazione scritta dell'Editore.

ISBN 978-88-7975-402-5

2007 ©CISU Centro d'Informazione e Stampa Universitaria
di *Colamartini Enzo* s.a.s.

Via dei Tizii, 7 - 00185 Roma
Viale Ippocrate, 97 - 00161 Roma
Tel. 06491474 - Fax 064450613
E-mail: info@cisu.it
Internet: www.cisu.it

Il presente volume è stato stampato con un contributo di
Università degli Studi di Milano, Dipartimento di Lingue e Culture contemporanee,
Università degli Studi di Modena, Dipartimento di Scienze del Linguaggio e della Cultura,
Sapienza, Università di Roma, Dipartimento di Studi Geoeconomici, Linguistici,
Statistici e Storici per l'analisi regionale.

INDICE

Introduzione, Rita Salvi e Giuliana Garzone ..... Pag. XI

LINGUISTICA

Il drago trasvolante: i nomi dell'arcobaleno in alcuni dialetti lombardi, Remo Bracchi ..... » 3

L'eurolinguistica e il plain english, Giuseppe G. Castorina ..... » 7
Bibliografia ..... » 18
Webgrafia ..... » 18

Pseudospecialismo, media e "Telebasura": la deriva delle parole nuove, tra scienza, media e controcultura, Marco Cipolloni ..... » 19
1. Pseudospecialismo: una vulgata dei nuovi saperi? ..... » 19
2. Tra emic ed etic: la riflessione pseudolinguistica di Gustavo Bueno ..... » 22
3. La rivolta quotidiana: Marc Augé e Bart Kiosko ..... » 25

Un come *modale, temporalee causale nell'italiano contemporaneo?,* Marco Mazzoleni ..... » 29
1. Il quadro teorico ..... » 29
2. (Sì) come nel fiorentino del '200 e come nell'italiano contemporaneo ..... » 31
3. Conclusioni ..... » 34
Bibliografia ..... » 36
Testi citati ..... » 36

Il fenomeno delle sigle: un primo scema di analisi, Lavinia Merlini Barbaresi .... » 37
Introduzione ..... » 37
1. Cenni storici e bibliografici ..... » 38
2. Tipologia ..... » 39
3. Struttura delle sigle ..... » 41
4. Funzioni delle sigle ..... » 42
5. Il problema interpretativo ..... » 43
Conclusioni ..... » 45
Bibliografia ..... » 47

Evaluating in an intercultural context: The delicate ground multinational audit reports, Amanda Murphy, Margherita Ulrych ..... » 49
1. Introduction ..... » 49
2. Auditing, auditors and their tasks ..... » 49
3. The intercultural context: experience from different countries ..... » 51
4. Levelling out of differences: the standardized reports ..... » 52
5. The evaluative function of the audit reports ..... » 54
5.1 Forms of evaluations in the lexico-grammar: the examples of we noted areas of improvement and should ..... » 54
5.2 Subjective, evaluative cline from the Facts section to the Recommentions section ..... » 56

3. Il programma di apprendimento ..... Pag. 271
4. Contenuto delle lezioni e processo di apprendimento ..... » 273
5. Conclusione: la valutazione ..... » 279
Bibliografia ..... » 280

DIDATTICA DELLE LINGUE

Acquisizione di una lingua straniera attraverso contenuti curricolari: riflessioni sull'esperienza didattica nel campo delle scienze sociali, Annamaria Caimi ..... » 285
1. Introduzione ..... » 285
2. Il ruolo del processo di acquisizione o apprendimento ..... » 286
3. Insegnamento-apprendimento veicolare e crescita linguistica ..... » 289
4. Scienze sociali e competenze interculturali ..... » 290
5. Riflessioni conclusive ..... » 292
Bibliografia ..... » 293
Italiano L2 tra oggetto di studio e veicolo di apprendimento, Bona Cambiaghi, Cristina Bosisio ..... » 295
1. Italiano L2 ..... » 295
2. Oggetto di studio ..... » 299
3. Veicolo di apprendimento ..... » 301
4. Osservazioni conclusive ..... » 303
Bibliografia ..... » 305
Creare corpora per e con *gli studenti: un'esperienza di apprendimento di un linguaggio specialistico,* Federica Comastri, Laura Gavioli ..... » 307
1. La progettazione del corpus *per* gli studenti ..... » 308
2. L'utilizzo del corpus *per* gli studenti ..... » 309
2.1 Attività 1: acquisire familiarità con il corpus ..... » 310
2.2 Attività 2: usi lessicali specializzati ..... » 310
2.3 Attività 3: la traduzione di espressioni specialistiche ..... » 312
3. Caratteristiche e limiti del corpus ..... » 314
4. La costruzione di un corpus *con* gli studenti ..... » 315
5. Conclusioni ..... » 316
Bibliografia ..... » 318
Dizionari ..... » 319
Siti web contenenti le descrizioni delle riviste ..... » 319
Appendice ..... » 320
ESP teaching in university settings. The case of Cagliari's faculty of Economics, Luisanna Fodde ..... » 323
Bibliography ..... » 327
Integrazione delle nuove tecnologie nella didattica dei linguaggi specialistici: una scelta propositiva che richiede una competenza minima imprescindibile. La produzione ipertestuale con l'editor (Notepad o Blocco Note), Demeter M. Ikonomu » 329
Bibliografia ..... » 337
Il tedesco della comunicazione economico-aziendale: competenze linguistiche ed interculturali necessarie in azienda, Erika Nardon-Schmid ..... » 339
1. Introduzione ..... » 339

2. I linguaggi specialistici dell'economia: un deficit teorico ..... Pag. 339
2.1 I linguaggi specialistici dell'economia nelle istituzioni e nella teoria . » 340
2.2 Tipologia dei linguaggi specialistici dell'economia ..... » 341
2.3 Proposte per una definizione del tedesco della comunicazione economico-aziendale ..... » 342
3. Competenze linguistiche e interculturali necessarie in azienda ..... » 345
3.1 La certificazione Deutsch für den Beruf (ZDfB) ..... » 345
3.2 Competenza interculturali necessarie in azienda ..... » 348
Bibliografia ..... » 350

I linguaggi specialistici entrano nella facoltà di lingue e letterature straniere: riflessioni su una esperienza torinese, Maria Teresa Prat Zagrebelsky ..... » 351
1. Lo studio universitario delle lingue straniere: dalla tradizione filologica-letteraria alla riforma Berlinguer ..... » 351
2. I nuovi curricoli triennali e specialistici professionalizzanti: atteggiamenti degli insegnanti e aspettative degli studenti ..... » 351
3. Risultati, difficoltà e dilemmi ..... » 353
3.1 Il curricolo di inglese nei corsi triennali e specialistici ..... » 353
3.2 La quantità e qualità della specializzazione in inglese ..... » 355
3.3 La stesura della dissertazione scritta ..... » 356
4. Conclusione ..... » 358

Il multilinguismo nella società dell'informazione, Rema Rossini Favretti ..... » 359
Premessa ..... » 359
1. Nuovi ambienti di apprendimento e nuove situazioni comunicative ..... » 360
2. Comunicazione interlinguistica e conoscenze metalinguistiche ..... » 362
2.1 Analisi di un caso ..... » 363
3. Conclusioni ..... » 367
Bibliografia ..... » 368

Competenze linguistiche per operare in Europa: come può contribuire l'università?, Adriana Silvia Serena ..... » 369
Bibliografia ..... » 375
Appendice ..... » 377

Identità e processo di apprendimento: analisi delle percezioni degli studenti in una prospettiva interculturale, Elisa Turra ..... » 379
Introduzione ..... » 379
1. Apprendimento, identità e partecipazione sociale ..... » 379
2. Analisi dei dati ..... » 381
3. Fattori che favoriscono l'apprendimento ..... » 381
4. Fattori che influiscono negativamente sul processo di apprendimento .... » 383
5. Osservazioni conclusive ..... » 384
Bibliografia ..... » 385

Elenco pubblicazioni di Leo Schena ..... » 387

Elenco Autori ..... » 391

COMPETENZE LINGUISTICHE PER OPERARE IN EUROPA: COME PUÒ CONTRIBUIRE L'UNIVERSITÀ?

Adriana Silvia Serena*

Nell'anno nel quale esce la raccolta di contributi di cui è parte il presente saggio, l'Europa dei 6 è divenuta l'Europa dei 27: è un'occasione per riflettere sulle sfaccettature e valenze che assume la competenza linguistica in una società caratterizzata da una sempre maggiore mobilità sociale, professionale, intellettuale e disciplinare, oltre che geografica. Questa mobilità implica scelte e capacità di assumere rischi legati alla rinuncia – o comunque alla messa in questione – della portata e della validità di valori assunti, di saperi, di pratiche, di capacità e abilità che costituiscono per l'individuo fonte di sicurezza e certezza di appartenenza e di identità, costruita durante il percorso di formazione scolastica, universitaria e professionale, oltre che nella vita in famiglia, in società e comunque nel mondo della lingua madre.

Impostare un insegnamento delle lingue in prospettiva di questa mobilità significa pensarlo in una dimensione pedagogica e culturale che consideri la personalità in modo olistico, quindi non solo nella dimensione del *sapere* e del *saper-fare* linguistico specifico (e cioè della correttezza grammaticale e sintattica e/o della competenza d'uso nei linguaggi settoriali specifici della professione) ma anche del *saper-essere* e del saper affrontare, mediante la lingua, una situazione di mobilità culturale permanente.

A tale mobilità esistenziale in senso lato, in realtà, dovrebbe preparare la mobilità di studenti, docenti e ricercatori prevista tra i principi chiave del Processo di Bologna,[1] ragion per cui si potrebbe dire che le istituzioni preposte alla formazione, in realtà, dovrebbero preparare ad una doppia mobilità: una intesa in senso più ristretto – che richiede competenze più pragmatiche, quali ad es. sapere compilare una richiesta di immatricolazione a un corso universitario in un paese straniero o sapersi informare su un piano di studi – e l'altra intesa in senso più lato, che sottolinea le competenze socioculturali, legate alla sicurezza della personalità e a quella stabilità psicologica, che permette di affrontare situazioni di instabilità con la necessaria flessibilità senza perdersi d'animo di fronte alle difficoltà, e senza fare del non-comprendere una fonte di ansia.

Se si assume come obiettivo di fondo questo "preparare alla mobilità" e sviluppare la disponibilità al "non-comprendere", ne consegue che l'insegnamento – di qualsiasi materia ma in particolar modo delle lingue, che sono il fondamento della convivenza umana e lo strumento principe di interazione e di pace nel no-

* Scuola Superiore per Mediatori Linguistici di Varese / Università Luigi Bocconi, Milano.

[1] Si veda sito della Conferenza dei Rettori delle Università Italiane: http://www.crui.it/Internazionalizzazione/link/?ID=920

stro mondo globalizzato – si concentrerà sul rapporto tra *sapere/saper-fare* da un lato e processi/strategie di apprendimento in vista di un *saper-essere* e *saper-divenire* dall'altro: l'insegnamento mirerà dunque a far "imparare ad imparare", cioè a far acquisire strumenti per orientarsi, decodificare, scoprire, interrogare, insieme all'abitudine a chiedersi *che cosa* si apprende *come* e *per quale scopo* nella prospettiva di un apprendimento che non si esaurisce nel percorso istituzionale, bensì dura tutta la vita.

Posto in questi termini, l'insegnamento delle lingue nelle varie facoltà universitarie si trova davanti ad un compito immane, che però in genere, a livello istituzionale (tranne che nei corsi di mediazione linguistica e in alcune facoltà di lingue) viene sottovalutato, tanto è vero che alle lingue sono riservate pochissime ore nei piani di studio, oltretutto in gruppi troppo numerosi di studenti. La conseguenza è che lo studio della lingua straniera viene sottovalutato anche dagli studenti, che "preparano" l'esame di lingua con una "studiata finale", senza rendersi conto che la competenza in una lingua non include solo un accumulo lineare di sapere, bensì anche un saper usare la lingua per agire e interagire in modo competente e rispondente alla situazione, cosa che non si improvvisa in tempi brevi, in quanto è frutto di uno svilupparsi graduale della lingua, di un "crescere" della persona nella lingua, in un atteggiamento di curiosità, di scoperta, di ascolto e di umiltà nel comunicare con un mondo estraneo e altro da sé.

Nella maggior parte delle facoltà, dunque, il focus degli studi non è rivolto alle lingue (come avviene invece nelle facoltà di lingue e nei corsi di mediazione linguistica), ma è proprio qui che si forma la gran parte dei decisori di domani, gran parte cioè di coloro che, occupando posizioni chiave nella politica, nel governo e nell'economia, avranno fondamentalmente bisogno della lingua come strumento-base di lavoro, di interazione e di conoscenza. Quindi, proprio in queste facoltà l'insegnamento delle lingue necessita una strutturazione che si fondi su finalità e obiettivi, che non siano determinati solo in base a contenuti strettamente linguistici (grammaticali, sintattici, microlinguistici) o a nozioni pre-confezionate sulla "civiltà" del Paese di cui si studia la lingua o a ipotetiche situazioni comunicative prestrutturate (al ristorante, lettera di invito a un amico ecc.) – cioè su un *sapere* (che poi è aspecifico, cioè privo di attinenza con il mondo professionale) – ma che siano invece tarati sulle competenze d'uso,[2] cioè su uno specifico *saper fare* e specialmente su uno specifico *saper essere* in ambito professionale e lavorativo: è evidente quanto difficile sia ipotizzare una strutturazione curricolare per lo studio della lingua in una prospettiva così vasta, ma un tentativo è stato fatto, per ora solo relativamente alla lingua tedesca, in un curriculum-quadro appena pubblicato

[2] Si veda in: Serena A.S. (2005: 279-291) l'articolazione e la descrizione dettagliata delle competenze operative in lingua straniera: a) *competenza* riferita al sapere e saper fare in ambito *professionale* e microlinguistico, b) competenza di *interrelazione* mediante la lingua c) competenza relativa al *metodo* e alle strategie di apprendimento (saper imparare) in ambito accademico e professionale.

in lingua tedesca a cura di un gruppo di docenti universitari di tedesco polacchi, cechi e slovacchi: *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien* (2006).[3]

Si tratta di uno strumento di orientamento: infatti, il termine tedesco *Rahmencurriculum*, cioè letteralmente "curriculum-cornice", sottolinea il valore orientativo e non normativo di una cornice di riferimento, all'interno della quale programmare i processi di insegnamento/apprendimento e orientare i materiali didattici; il termine *studienbegleitend* (letteralmente "che accompagna gli studi") fa riferimento al fatto che lo studio della lingua fiancheggia come binario parallelo gli studi universitari, nel senso che l'attenzione non è focalizzata sulla lingua (come avviene nei corsi di studi per anglisti, germanisti, ispanisti, francesisti ecc.) o sulle lingue per scopi speciali o linguaggi settoriali, bensì sulla competenza operativa transdisciplinare in lingua straniera richiesta dal mondo del lavoro, ma sviluppata e integrata già nell'interazione in lingua in classe. Il termine "*studienbegleitender Fremdsprachenunterricht*", quindi, indica l'insegnamento della lingua per scopi professionali all'università, trasversalmente alle varie facoltà e indirizzi di studio: saper ad esempio commentare di fronte ai compagni di corso una tabella o presentare i risultati di una ricerca su un lucido per lavagna luminosa o mediante power-point, richiede – indipendentemente dall'indirizzo di studio all'interno del quale avviene la presentazione – da un lato la padronanza di espressioni specifiche che si usano solo in questa situazione, e dall'altro la capacità sia di scegliere, organizzare e formulare adeguatamente le informazioni da proiettare, sia di gestire l'interazione con gli ascoltatori per convogliare la loro attenzione sui concetti-chiave. Ciò significa che lo studente deve avere capacità di porsi di fronte ad un uditorio, padronanza del linguaggio gestuale, consapevolezza del proprio ruolo e disponibilità ad assumersi la responsabilità di quanto presenta: tutto questo rientra in una competenza linguistica operativa trasversale, cioè un saper agire e interagire mediante la lingua, sia essa lingua madre o lingua straniera. Il relativo training – riferito a tutto quello che concerne l'apprendimento di metodi e

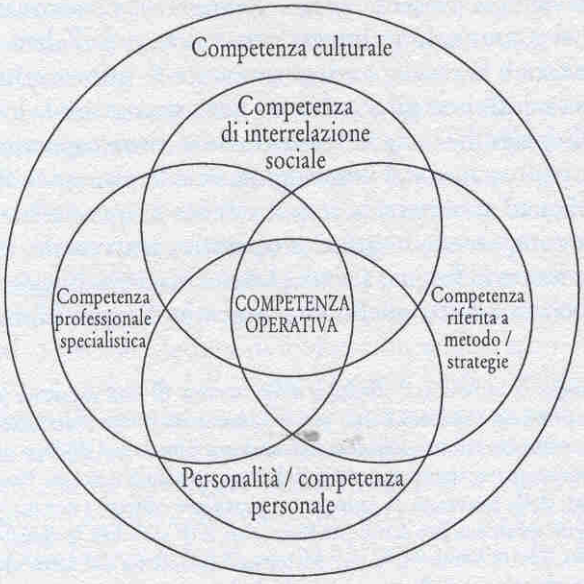
[3] Questo curriculum è, in realtà, il risultato della fusione di una versione per le Università polacche (pubblicata in polacco e tedesco), una per le Università ceche (versione ceco-tedesca) e una per le Università slovacche (versione slovacco-tedesca) pubblicate nel 2002, e nate dalla consapevolezza, da parte dei docenti partecipanti ai gruppi di lavoro costituitisi nei tre Paesi nel 1996 (nel 1999 si aggiunse la Francia), della necessità di giungere a postulare obiettivi comuni nell'ambito dell'insegnamento della lingua straniera per scopi professionali, e di stabilire in questo modo chiari livelli di partenza e di arrivo. Le tre versioni, la cui esistenza è conferma del fatto che questi curricoli di orientamento non interferiscono nell'autonomia degli Atenei e nascono anzi come risposta alle loro esigenze specifiche, sono confluite in questa unica versione che, rispetto alle precedenti, presenta una più marcata dimensione europea e internazionale, specie nell'ultimo capitolo dedicato ai criteri di valutazione. Questa dimensione, tra l'altro, è data dal fatto che i descrittori sono anche il risultato di una riflessione sul Quadro Comune di riferimento Europeo, adattato e calato nella realtà dello studio delle lingue a livello universitario.

strategie, cioè il "come fare" – è quindi parte integrante della lezione di lingua, riguarda gli studenti di qualsiasi lingua e di qualsiasi facoltà e disciplina, e li prepara a sapersi muovere in ambito professionale, una volta terminati gli studi: infatti può capitare al chimico, al biologo, all'ingegnere o all'economista di dover presentare una ricerca o dei dati raccolti in una tabella, e può capitargli di doverlo fare in tedesco, in francese, in inglese o in un'altra lingua, ove quindi sfrutterà le competenze transdisciplinari sviluppate nel corso degli studi.

Nel *Rahmencurriculum* citato, i descrittori che servono per programmare l'insegnamento e valutare poi i risultati comprendono

- sia i descrittori prettamente riferiti alla lingua in ambito specialistico e professionale, calibrati sui vari livelli del Quadro Comune di Riferimento Europeo (le competenze linguistiche in questo caso rappresentano le cosiddette "Hard skills", cioè le competenze tecniche e il know how specifico);
- sia i descrittori relativi a competenze-chiave nell'area metodologico-strategica, in quella socio-emozionale e in quella interculturale, riferite quindi alle cosiddette "Soft skills", cioè alle competenze personali fondate su strutture motivazionali.

Queste aree risultano evidenti nella loro interrelazione e compresenza nello schema sotto riportato, presentato all'inizio del *Rahmencurriculum* (Autorenteam, 2006, p. 2) per illustrarne la "Handlungsorientierung", cioè l'orientamento dell'insegnamento/apprendimento a far agire mediante la lingua:



Un insegnamento che miri allo sviluppo di tutte le competenze riportate dallo schema,[4] implica che nella lezione esse si compenetrino, e siano curate, svilup-

[4] Questo schema rappresenta lo sviluppo del modello originario, mai stato alle stampe e utilizzato per molti anni quale fondamento per l'organizzazione dei corsi di formazione professionale al-

pate e portate avanti contemporaneamente, sulla base di un'educazione alla responsabilità e all'autonomia: ciò avviene sulla base di una serie di principi elencati nella prima parte del *Rahmencurriculum*, seguiti dalle indicazioni per la scelta di obiettivi, contenuti, attività in classe e procedimenti di valutazione (se ne veda l'elenco nell'indice del *Rahmencurriculum* riportato in appendice).

A questa parte teorica segue un ventaglio di allegati esplicativi che offrono applicazioni ed esemplificazioni pratiche (anche di queste sono riportati i titoli nell'indice tradotto in appendice).

Le ragioni per le quali il *Rahmencurriculum* è stato brevemente presentato in questa sede, sono principalmente tre:

- la prima è che si ritiene importante illustrare uno strumento e un approccio miranti ad inserire l'insegnamento della lingua in un orizzonte pedagogico che consideri il discente come persona nella sua interezza: ciò è fondamentale in un mondo avviato sempre più, da un lato verso la settorializzazione e la specializzazione, dall'altro verso una globalizzazione nella quale diviene sempre maggiore la responsabilità del singolo, dato che il suo raggio d'azione è oggi molto maggiore rispetto ai tempi in cui non c'erano i mezzi di comunicazione di massa odierni. Infatti, se le ripercussioni di ogni singola azione da un lato possono perdersi nel mare magnum della rete o limitarsi in apparenza ad una cerchia ristretta di persone o un settore determinato, dall'altro possono raggiungere in brevissimo tempo persone e terre lontane ed avere effetti imprevedibili;
- la seconda è che si ritiene indispensabile ripensare l'impostazione e l'organizzazione dello studio delle lingue nelle facoltà in cui la lingua è, per i futuri laureandi, strumento professionale: visto che questo ripensamento ha avuto luogo già in parecchi Paesi dell'Europa orientale (la Polonia, la Slovacchia e la Repubblica Ceca coinvolte nel curriculum qui presentate sono solo alcuni dei Paesi in cui attualmente l'insegnamento sopra specificato è in fermento[5]), si ritiene indispensabile che ciò avvenga in modo analogo in Europa occidentale, e quindi anche in Italia; il fatto che l'avvio di questo processo abbia riguardato per ora la lingua tedesca, è un caso fortuito, legato al fatto che il progetto di in-

l'interno della Mercedes-Benz. In tale modello venivano messe in luce solo tre aree di competenza: quella professionale specialistica, quella di interazione sociale e quella riferita al metodo (*vedi* Serena, 2005, p. 284). Esso ha costituito il fondamento dei primi curricoli pubblicati nel 2002, di tutti i libri di testo che ne sono scaturiti e di vari articoli dedicati alla competenza operativa nella lingua straniera, nei quali è stato variamente arricchito e ampliato, fino a comprendere anche l'area riferita alla personalità: ciò ha condotto poi a inserire le quattro aree nella macroarea della competenza interculturale nel modello utilizzato nella nuova edizione del *Rahmencurriculum* qui descritta.

[5] Analogamente al curriculum qui presentato, stanno nascendo altri curricoli di riferimento per il tedesco: uno per le università in Ucraina (2006, già riconosciuto dal Ministero), uno per le università in Bosnia Erzegovina, Macedonia e Serbia (terminato nel giugno del 2006, è ora in stampa), uno per le università romene (un gruppo di lavoro si è costituito nel giugno del 2005), uno per le università in Bielorussia (gruppo costituitosi nel novembre 2006).

terrogarsi sulla funzione dell'insegnamento delle lingue a livello universitario, di stilare di conseguenza un curricolo e applicarlo alla stesura di materiali didattici[6] è nato durante un corso estivo per docenti universitari di tedesco,[7] ma la riflessione lì scaturita è trasferibile a tutte le lingue;

– la terza è che si ritiene che la presentazione, necessariamente succinta, del *Rahmencurriculum* possa suscitare interesse per la costituzione di gruppi di lavoro che esaminino quanto pubblicato finora, chiedendosi che cosa potrebbe essere applicabile e adattabile alla situazione italiana – e ciò per quanto riguarda l'insegnamento sia del tedesco, sia delle altre lingue, per le quali, invero, sarebbe prima di tutto necessaria una traduzione del curriculum in lingua italiana.
L'indice in italiano, riportato in appendice, intende quindi essere un punto di partenza e offrire almeno un'idea della strutturazione e dei contenuti del volume.

Certamente un'impostazione dell'insegnamento fondata su un concetto così ampio di mobilità e nel contempo così orientata a sviluppare competenze specifiche spendibili nella professione, non può pretendere di essere il toccasana per risolvere la complessità dei problemi che oggi gli educatori si trovano a dover affrontare (il docente, anche se universitario che si rivolge a studenti che hanno raggiunto sulla carta la maggiore età, resta sempre educatore!), ma può costituire un'indicazione e uno stimolo per il singolo – docente o discente – nel costruirsi il suo percorso di ricerca, ove insegnamento e apprendimento procedono insieme e si integrano a vicenda: il *Rahmencurriculum* non costituisce una soluzione o una risposta, bensì semmai – socraticamente – una domanda, che delinea una sfida affascinante che vale la pena di raccogliere, perché su di essa si gioca il futuro della convivenza civile e della pace.

[6] L'applicazione dei principi dei curricoli di riferimento in libri di testo ha condotto alla pubblicazione del volume *Mit Deutsch in Europa* per studenti con livello di partenza B1 e di arrivo B2+/C1 (in Italia già in uso all'università Bocconi e alcuni corsi di mediazione linguistica). Un gruppo di lavoro costituito da docenti che operano in Romania, Bosnia Erzegovina, Croazia, Macedonia, Serbia e in Francia sta mettendo a punto un libro di testo per il livello A1/2 > B1 (stampa prevista per la fine del 2007). Manca tuttora – e se ne sente molto la necessità – un volume per principianti/falsi principianti (quindi livello 0/0+ > A1/A2). Ci sono anche applicazioni del *Rahmencurriculum* per corsi specialistici riferiti a precisi settori professionali, ad es. professioni mediche, turismo, agraria, economia e amministrazione (vedi indicazioni bibliografiche). È prevista anche l'applicazione del curriculum alla stesura di un libro di testo relativo al campo dell'edilizia.

[7] Nei primi anni Novanta, poco dopo la caduta del Muro, una docente dell'Università di Danzica. Halina Stasiak, iniziò ad organizzare dei corsi estivi di aggiornamento per docenti universitari di tedesco. Ormai si svolgono tutti gli anni, ma allora costituirono la prima struttura di appoggio per i Goethe-Institute di Varsavia e Cracovia quando, nel 1991, iniziarono ad offrire, nell'ambito di un progetto di aggiornamento per docenti universitari, dei seminari per moltiplicatori (in Polonia, in Slovacchia e nella Repubblica Ceca), dai quali nacquero poi sia i curricoli (sperimentazione tra il 1998 e il 2000 con pubblicazione nel 2002), sia, parallelamente, i materiali didattici che, dopo essere stati variamente sperimentati, furono successivamente pubblicati come libri di testo. Il progetto, con il sostegno finanziario della Bosch-Stiftung, fu portato avanti dapprima dal Goethe-Institut di Varsavia, poi da quello di Praga, Bratislava e Cracovia, Kiev e Belgrado, mentre a partire da maggio del 2007, sarà patrocinato dal Goethe-Institut di Nancy.

Bibliografia

1. *Relativamente al Curriculum*:

Autorenteam unter der Leitung von Lévy-Hillerich D., Krajewska-Markiewicz R., Rauen M. (Inhaltliche Betreuung: Lévy-Hillerich D., Krajewska-Markiwicz R., Serena S.), *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*, Krakau, Goethe-Institut, 2006.

Autorenteam unter der Leitung von Lévy-Hillerich D. und Tönshoff W., *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten*, Krakau, Goethe-Institut und Plzeň, Fraus, 2002.

Autorenteam unter der Leitung von Lévy-Hillerich D., Lévy-Hillerich D., und Noke K., *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*, Warschau, e.V. Goethe-Institut, 2002.

Lévy-Hillerich D., *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II, Leonardo-Projekt*, und *Rahmencurriculum für die Fortbildung von Lehrern für Deutsch als Fremdsprache im Bereich Berufs- und Fachsprachen, Leonardo-Projekt*, 2002, 1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON: http// www. goethe.de /beruf

2. *Materiali didattici che risultano da un'applicazione del curriculum*:

Lévy-Hillerich D., *et al.*, *Kommunikation in Wirtschaft und Verwaltung*, Plzeň-Berlin, Goethe-Institut-Fraus-Cornelsen, 2007 (in stampa).

Lévy-Hillerich D., *et al.*, *Kommunikation in der Metall- und Elektrotechnik*, Plzeň-Berlin, Goethe-Institut-Fraus-Cornelsen, 2006.

Lévy-Hillerich D., *et al.*, *Kommunikation in der Landwirtschaft*, Plzeň-Berlin, Goethe-Institut-Fraus-Cornelsen, 2005.

Lévy-Hillerich D., Krajewska-Markiewicz R. (Hgg.), *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, Plzeň, Fraus, 2004.

Lévy-Hillerich D., *et al.*, *Kommunikation im Tourismus*, Plzeň-Berlin, Goethe-Institut-Fraus-Cornelsen, 2004.

Lévy-Hillerich D., *et al.*, *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*, Plzeň, Fraus-Goethe-Institut, 2003.

3. *Presentazioni del curriculum*:

Lévy-Hillerich D., Serena S., *Développement des compétences linguistiques transversales intégrées à la Formation professionnelle comme fondement d'un curriculum et d'un manuel (à l'exemple de l'enseignement de l'allemand langue étrangère)/Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums und von Lehrbüchern für den Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (am Beispiel Deutsch als Fremdsprache)*, in "Synergies Europe", 2006a, 1, p. 216-236.

—, *Erfassung fachübergreifender, fachlicher und beruflicher Handlungskompetenzen im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: Ein Rahmencurriculum*, Atti del convegno di docenti di tedesco a Kosice, Zbornik z medzinarodnej konferencie, S cudzi-

mi jazykmi v Europe zit - pracovat - studovat *Mit Fremdsprachen in Europa leben - arbeiten - studieren Live - work - study with foreign languages in Europe* Pavlovova - Mihokova (ed.) Technicka univerzita v Kosiciach, 2006b, ISBN 80-8073-672-3, p. 20-30.

Serena S., *Berufs- und Fachorientierung im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht: ein Rahmencurriculum zwischen Rückblick und Ausblick.* Atti del secondo convegno di linguistica tedesca in Italia (Roma, 9-12-2006: in stampa).

—, *Competenze professionali e lingue straniere: un curriculum di riferimento*, in Schena L., Preite C., Vecchiato S. (a cura di), *Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica*, Milano, Egea, 2005, p. 279-291.

—, Rezension: *Dorothea Lévy-Hillerich u.a.: Lehrwerkreihe "Kommunikation im Beruf"*, in "BABYLONIA", Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen, 2004a, 4, p. 81-82.

—, *Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht*, in "Scuola e Lingue Moderne", 2004b, 9, p. 61-65.

APPENDICE

RAHMENCURRICULUM FÜR DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE
im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht
an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien
Indice

1. Introduzione	ALLEGATI
2. Principi	**1. Qualificazioni internazionali - capacità di vivere in Europa**
2.1 Focalizzazione sul comunicare e sull'agire/interagire mediante la lingua	**2. Qualifiche-chiave, competenze a scuola e in università**
2.2 Focalizzazione sul discente	2.1 Qualifiche-chiave
2.3 Sensibilizzazione nei confronti di aspetti interculturali	2.2 Rapporto tra qualifiche-chiave e la loro realizzazione a scuola e in università
2.4 Apprendimento per l'orientamento professionale/Focalizzazione sul know-how professionale	2.3 Qualifiche-chiave rapportate alle competenze
2.5 Sviluppo e incentivazione dell'apprendimento autonomo	**3. Descrizione delle competenze**
3. Obiettivi	**4. Comunicazione in un settore specifico**
3.1 Saperi e nozioni (Sapere dichiarativo / savoir)	4a Confronto tra la comunicazione nella lezione generica di lingua e la comunicazione in ambito specialistico
3.2 Atteggiamenti e comportamenti / sapere socioculturale	4b Esempi di processi di comunicazione settoriale specifica
3.3 Consapevolezza interculturale	4c Tipologia testuale
3.4 Abilità (Sapere procedurale / savoir-faire)	4d Schema per l'analisi testuale
4. Contenuti	4e Caratteri distintivi del tedesco professionale
5. Metodi	4f Criteri testuali e qualità testuale: criteri di scelta dei testi da impiegare per lo sviluppo di abilità ricettive
5.1 Elementi fondamentali	**5. Competenze trasversali comuni a tutte le professioni**
5.1.1 Procedimenti di acquisizione della lingua	**6. Comunicazione e tipologia testuale**
5.1.2 Ruolo del discente e ruolo del docente	6a Attività comunicative
5.1.3 Apprendimento autonomo, strategie di apprendimento	6b Tipi di testo in uso in ambito universitario
5.1.4 Forme di lavoro e di interazione in classe	**7. Tecniche di visualizzazione e presentazione**
5.1.5 Rapporto tra lingua madre e lingua di arrivo	**8. Mediazione linguistica**
5.1.6 Come trattare gli errori	8a Impostazione di un "task" di mediazione linguistica
5.1.7 Uso dei media	8b Elenco degli atti comunicativi che possono costituire l'obiettivo della mediazione linguistica
5.2 Scansione temporale dell'insegnamento	**9. Attività** che possono costituire l'obiettivo dell'insegnamento del tedesco ad orientamento professionale
5.3 Metodi focalizzati sulla professione e sul settore di competenza (know how)	
6. Misurazione e valutazione	
6.1 Fondamenti	
6.1.1 Illustrazione dei concetti di base	
6.1.2 Rapporto tra misurazione del rendimento e principî di base	

6.1.3 Rapporto tra misurazione/valutazione del rendimento, qualifiche chiave e competenza d'azione nella lingua	10. **Mindmapping**
6.1.4 Obiettivi della valutazione	11. **Tipologia testuale** dettagliata raccolta per singoli corsi di studio
6.1.5 Ruolo dell'auto-valutazione e rapporto con il Portfolio	12. **Programmazione e piani di lezione**
6.2 Strumenti per misurare e valutare	12a 1 Schema di programmazione sul tema: studio/stage all'estero
6.2.1 Test di ingresso	12a 2 Schema di programmazione sul tema: il processo di integrazione europea
6.2.2 Test di livello linguistico ed esami di qualifica	12b 1 Piano di lezione
6.2.3 Esami di qualifica specifici per l'università	12b 2 Piano di lezione
6.2.4 Esami di certificazione internazionale	13. **Rapporto tra tipologia testuale, schema testuale e atto linguistico (grammatica funzionale e sistematica)**
6.3 Internazionalizzazione degli studi universitari (Undergraduate/ Graduate Studies)	13a Il caso della ricetta
6.4 Il portfolio Europeo delle lingue	13b Il caso del commento di diagrammi e tabelle
6.5 Euro*pass* (dal "euro*pass* Training" al "euro*pass* Mobility")	14. **Tranfer di strategie di apprendimento e di decodifica** già apprese, da applicare nella nuova situazione di apprendimento "tedesco per scopi professionali in università"
7. **Annotazioni finali**	15. **Strategie di apprendimento**
GLOSSARIO	16. **Forme di lavoro ed interazione in classe**
	17. **Micrometodi e macrometodi**
	18. **Lavoro per progetti**
	19. **Descrittori adatti alle attività comunicative svolte in ambito universitario**
	20. **Criteri per valutare forme di attività orali aperte**
	20a Criteri per l'osservazione della produzione orale
	20b Criteri per valutare forme di attività aperte: relazioni e conferenze
	21. **Criteri di validazione**
	22. **Criteri di valutazione dell'espressione orale e scritta**
	23. **Descrizione dei livelli TestDaF** (per l'ammissione di stranieri all'università in Germania)
	24. **Il Portfolio Europeo delle Lingue (ESP)**