Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento: lauree triennali e specialistiche dell'area economico-giuridica

XIII Incontro del Centro Linguistico
Università Bocconi, 27 novembre 2004

a cura di
LEANDRO SCHENA
CHIARA PREITE
SARA VECCHIATO

Egea

Stampa: Selecta, Milano

Copyright © 2005 EGEA S.p.A.
Viale Isonzo, 25 - 20135 MILANO
Tel. 02/5836.5751 - Fax 02/5836.5753
www.egeaonline.it
e-mail: egea.edizioni@uni-bocconi.it

1ª edizione: novembre 2005

Tutti i diritti sono riservati. Nessuna parte di questa pubblicazione può essere riprodotta, archiviata, memorizzata o trasmessa in qualsiasi mezzo – elettronico, meccanico, reprografico, digitale – se non nei termini previsti dalla legge che tutela il Diritto d'Autore.
L'Editore potrà concedere a pagamento l'autorizzazione a riprodurre un numero di pagine non superiore al 15%. Le richieste di questo tipo di riproduzione vanno inoltrate a:
AIDRO – Associazione Italiana per i Diritti di Riproduzione delle Opere dell'Ingegno
via delle Erbe, 2 – 20121 Milano
e-mail: segreteria@aidro.org

ISBN 88-238-4114-3

Indice

Introduzione VII

Apertura dei lavori *di Leandro Schena* 1

Tavola rotonda di apertura

SCELTE E ORDINAMENTI NELLE FACOLTÀ ECONOMICHE E GIURIDICHE ITALIANE

1 Rilevamento Bocconi. I risultati *di Lucia Nuzzi* 7
2 Gli insegnamenti linguistici nel Nuovo Ordinamento *di Rita Salvi* 21
3 Le lingue «europee» nei percorsi di laurea non umanistici a tre anni dalla Riforma dei cicli *di Marco Cipolloni* 35
4 L'italiano per stranieri come lingua curriculare: nuovi orientamenti pedagogici e metodologici *di Elisa Turra* 47
5 Gli insegnamenti linguistici a Economia. Riflessioni di un Preside *di Andrea Landi* 63
6 Quale futuro per le lingue straniere nella scuola secondaria italiana? *di Gisella Langé* 71

Sessioni parallele

LINGUA INGLESE

7 Comunicazione e nuova economia. Analisi di un *corpus* linguistico *di Luisanna Fodde* 85
8 Lingue a Economia: i limiti dei limiti dell'autonomia universitaria. Salerno, un caso-limite *di Michele Ingenito* 103
9 The new course of the English language at Bocconi University in comparison with the «Vecchio Ordinamento» *di Dermot Costello* 115

LINGUA FRANCESE

10 La lingua francese veicolare nella comunicazione professionale *di Maria Teresa Zanola* 123
11 Pianificazione linguistica e avvio del Progetto Minerva «Convergence» *di Brigitte Battel* 133
12 Gli insegnamenti linguistici nelle Facoltà di Economia *di Franco Costa* 151
13 Le statut informel des langues: exemple du français dans les Facultés d'Économie *di Cécile Desoutter* 163

LINGUA SPAGNOLA

14 Didattica dello spagnolo a uso degli italofoni in ambito giuridico-politico *di Daniela Carpani* 179

15 Insegnare spagnolo a Economia: alcune considerazioni di glottodattica tra lingue affini di *Lia Ogno* 191

16 Globalizzazione e interculturalità nella didattica della lingua spagnola. Un esempio: la metafora nel linguaggio economico *di Anna Marras* 205

LINGUA TEDESCA

17 Aspetti interculturali per l'insegnamento del tedesco nelle Facoltà di Economia. Kein Wirtschaftsdeutsch ohne deutsche, österreichische und schweizerische Kultur *di Margrit Wetter* 227

18 L'apprendimento linguistico tramite Internet. Limiti e possibilità *di Demeter Michael Ikonomu* 239

19 Il ruolo della conoscenza enciclopedica e della competenza terminologica *di Elena Israela Wegher* 249

20 Competenze professionali e lingue straniere: un *curriculum* di riferimento *di Adriana Silvia Serena* 279

Tavola rotonda di chiusura

IL CONCETTO DI PREVISIONE NEL LINGUAGGIO ECONOMICO, FILOSOFICO E LETTERARIO

21 Tempo e previsione nelle scienze umane *di Michele Prandi* 295

22 Il discorso economico/argomentativo: marcatezza e complessità della previsione *di Lavinia Merlini Barbaresi* 301

23 La visione del futuro in alcuni scrittori ispano-americani *di Giuseppe Bellini* 325

24 L'ombra di Epimeteo. Riflessioni su previsione, tecnica ed esperienza nel pensiero occidentale *di Roberto Celada Ballanti* 341

Atti dei Convegni del Centro Linguistico Bocconi 355

20

Competenze professionali e lingue straniere: un *curriculum* di riferimento

Adriana Silvia Serena
Università Bocconi

20.1 Un «curriculum di riferimento»: perché?

La società odierna richiede che gli studenti lascino l'Università avendo maturato delle capacità e acquisito delle competenze che permettano loro di muoversi da professionisti in un contesto internazionale europeo ed extraeuropeo, indipendentemente dalla facoltà di provenienza: fondamentale è quindi il «sapere» una o più lingue straniere.

Ma cosa significa in questo caso «sapere una lingua»?

Si tratta di un «sapere» per comunicare e per comprendere, che implica un ventaglio di capacità e competenze professionali che vanno ben al di là di quello che normalmente – con riferimento all'aspetto della mera correttezza grammaticale – viene definito con «conoscenze scolastiche». «Sapere la lingua» significa saper interagire con cognizione di causa, con sensibilità, con capacità di ascolto nei confronti dell'altro – che sia il partner d'affari, la struttura o l'istituzione nella quale ci si trova ad operare – ma significa anche aver sviluppato la capacità, la curiosità e la disponibilità ad apprendere lungo l'arco di tutta la vita.

Dalla riflessione sul *che cosa* l'Università dovrebbe fare per rispondere in modo efficiente all'esigenza di preparare i giovani ad inserirsi in modo professionale e responsabile nel mondo che li aspetta a conclusione degli studi, quindi sul *come* l'Università dovrebbe sviluppare negli studenti le competenze d'uso della lingua nella situazione professionale – competenze d'uso della lingua che oltre a un «sapere» implicano anche un «saper fare» e un «saper essere» – è nato ad opera di un gruppo di docenti universitari polacchi, cechi e

slovacchi di tedesco un *curriculum di riferimento*[1] per l'insegnamento delle lingue nelle varie facoltà: l'idea è di offrire un quadro, cioè uno strumento di consultazione che possa agevolare la definizione specifica, all'interno delle singole facoltà e nei singoli indirizzi di studio, di che cosa significhi «operare» mediante la lingua in un contesto professionale; tale definizione facilita poi le scelte didattiche che determineranno da un lato i criteri di selezione e di preparazione dei materiali[2] calibrati su obiettivi specifici, e dall'altro i criteri di scelta delle attività didattiche – la scelta cioè del *che cosa* far svolgere *in che modo* agli studenti e del *come* poi *verificare* l'apprendimento avvenuto. Il *curriculum* intende essere quindi un supporto, da un lato per sviluppare la ricerca nel campo della didattica dell'insegnamento della lingua straniera per scopi professionali in ambito universitario, dall'altro per applicare i risultati della ricerca all'insegnamento.

Fondamento del *curriculum* è il modo di intendere la competenza da raggiungere nella lingua e il modo di acquisirla: infatti il «fare mediante la lingua» e l'interagire mediante la lingua in classe non è inteso solo come simulazione o preludio all'uso della lingua che il laureato si troverà a fare dopo la conclusione degli studi, bensì come uso in situazione reale *hic et nunc* in classe. Ciò significa che il docente deve essere in grado di inventare e far svolgere attività mirate studiate per lo scopo, con relativa scelta di contenuti e materiali: il *curriculum* quindi intende essere anche un sussidio per il docente per aiutarlo a definire in modo mirato le conoscenze e le competenze delle

---

[1] Il termine tedesco è *Rahmencurriculum*, cioè letteralmente «curriculum-cornice», per sottolineare il valore orientativo e non normativo di una cornice di riferimento, all'interno della quale programmare i processi di insegnamento/apprendimento. Del *curriculum* è nata dapprima una versione per le Università polacche (*Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*), seguita da una per le Università ceche e una per le Università slovacche (fuse poi nel *Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten)*. Attualmente è in preparazione una nuova versione riveduta e ampliata che fonde le tre versioni in una sola, nella quale risultino più evidenti, rispetto alle edizioni precedenti, i collegamenti con il Quadro Comune Europeo di Riferimento.

[2] Il *curriculum* offre un supporto per la programmazione dell'insegnamento/apprendimento e per lo sviluppo di materiali *ad hoc*: già è stato fatto un tentativo in questo senso applicando i principi del *curriculum* alla produzione di alcuni libri di testo. Il primo è uscito nel 2004 a Plzeň ad opera di un gruppo di autori coordinato da Dorothea Lévy-Hillerich e Renata Krajewska-Markiewicz: *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*, seguito da una serie intitolata «Kommunikation im Beruf» di Dorothea Lévy-Hillerich (se ne veda la presentazione in *Babylonia*, citata nella bibliografia).

quali egli stesso deve disporre per affrontare l'insegnamento professionalizzante della lingua in ambito universitario.

L'apprendimento delle lingue inteso in questo *curriculum*, quindi, affianca come parte integrante gli studi di qualsiasi indirizzo[3] ma non ne è l'oggetto principale, in quanto l'attenzione è rivolta invece alla competenza d'uso che si sviluppa attraverso e insieme alla lingua, con l'obiettivo di permettere allo studente di acquisire la capacità di usare la lingua in modo professionale in un contesto professionale. Si tratta di una competenza operativa *trasversale* agli indirizzi di studio: saper presentare i dati di una tabella o saper stendere un verbale in lingua straniera, per esempio, è una competenza che dovrebbe aver acquisito qualsiasi studente, indipendentemente dalla facoltà o dall'indirizzo di studio di provenienza. Il *curriculum* perciò si riferisce a tutte le facoltà tranne quelle di lingue, cioè a tutti i corsi di studio dove la lingua sia intesa non quale campo di indagine in sé – come avviene appunto in una Facoltà di lingue – bensì come strumento usato per lo studio e per lo svolgimento di una professione (a dire il vero però, l'evoluzione del mercato e la crescente mobilità occupazionale consiglierebbero oggigiorno una formazione analoga anche per i laureati in lingue).

La competenza d'uso della lingua straniera qui proposta, quindi, trascende i confini delle competenze più strettamente linguistiche: in realtà però trascende anche i limiti di applicazione a una lingua piuttosto che a un'altra. Perciò, anche se il *curriculum* è nato in lingua tedesca e con riferimento alla lingua tedesca[4] perché opera di docenti di lingua tedesca, le indicazioni sono trasferibili all'insegnamento di qualsiasi altra lingua[5] che venga insegnata nell'ottica di sviluppare, per il tramite della lingua straniera, competenze e abilità utili ai laureati per inserirsi nel mondo del lavoro.

Il *curriculum* ha, ovviamente, una dimensione propositiva generale che, senza interferire nell'autonomia delle singole istituzioni, offre loro solo una linea indicativa per la gestione dell'insegnamento che viene poi organizzato in conformità alle esigenze locali: ne è conferma il fatto che nei quasi dieci anni di vita del progetto, sono nate in varî

---

[3] Ed è per questa ragione che viene definito *studienbegleitend* (che «accompagna» cioè gli studi) lo studio delle lingue cui il *Rahmencurriculum* si riferisce: il fatto che l'insegnamento della lingua sia visto come strumento e parte integrante della competenza professionale, è la «conditio sine qua non» per la sua realizzazione.

[4] L'attività dei gruppi di lavoro è stata infatti sostenuta dal Goethe-Institut e dalla Robert-Bosch-Stiftung.

[5] Per questa ragione era stata presa in considerazione l'ipotesi di tradurre il *curriculum* in altre lingue, ma il progetto attende ancora di essere realizzato.

paesi varie versioni del *curriculum*, e che altre sono attualmente in gestazione[6].

La ragione per la quale questo *curriculum* viene presentato in questa sede è duplice: da un lato perché nell'Università Bocconi nel corso del secondo semestre dell'anno accademico 2004-2005 è stato sperimentalmente utilizzato un libro di testo, frutto dell'applicazione dei principi del *curriculum* alla produzione di materiali per l'insegnamento/apprendimento[7], dall'altro perché le indicazioni contenute nel *curriculum* sono potenzialmente applicabili in un mondo universitario come quello italiano che, oggi più che mai, si interroga su come meglio rispondere alla sfida di preparare una generazione di giovani a inserirsi nel mondo globalizzato e a gestirne la complessità senza soccombere.

20.2 Quali competenze, quale didattica?

20.2.1 Competenza operativa nella lingua straniera: che cosa significa?

La particolarità del *curriculum* di riferimento qui presentato non è solo la concezione professionalizzante dell'insegnamento della lingua straniera, bensì anche la visione dello stesso come formazione globale della personalità: si tratta di una visione olistica nella quale si intrecciano un sapere, un saper fare e un saper essere che risultano dall'interrelazione fra tre aree di competenza, messe in evidenza dal modello sotto riportato[8]: al centro è indicata una competenza operativa che risulta dall'intersezione delle tre competenze di base, che insieme

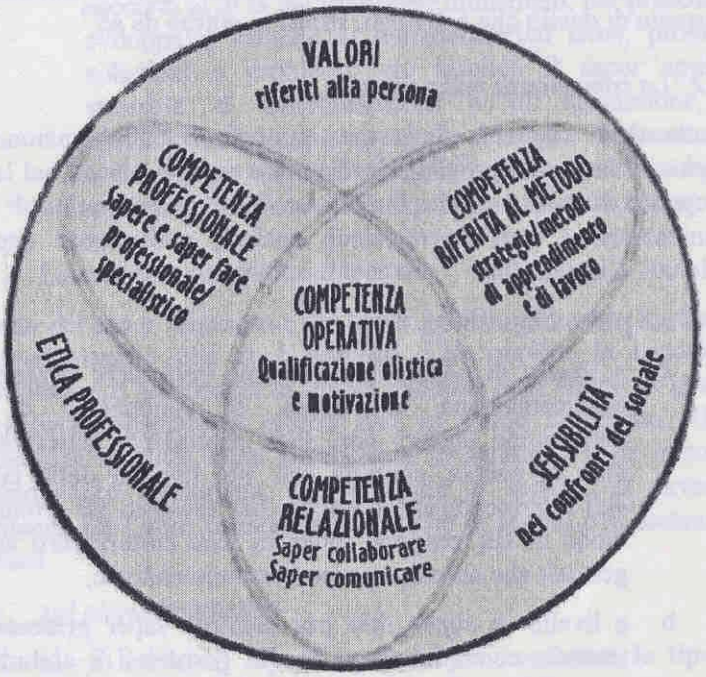
---

[6] Attualmente esistono le tre versioni citate sopra (v. nota 1) e ne stanno nascendo altre in Romania, in Lettonia, in Ucraina e nei Balcani, ad opera di gruppi di lavoro coordinati dai locali Goethe-Institute.

[7] Un corso B2 del triennio dell'a.a. 2004-2005 ha utilizzato il libro di testo *Mit Deutsch in Europa* e l'indice di gradimento da parte degli studenti è stato molto alto.

[8] Il modello originario non è mai stato dato alle stampe, bensì utilizzato per molti anni quale fondamento per l'organizzazione di corsi di formazione professionale all'interno della Mercedes-Benz. Esso costituisce il fondamento del *curriculum* e di tutti i libri di testo che ne sono scaturiti: il modello qui riportato è tratto dall'introduzione per lo studente di *Kommunikation im Tourismus* (p. 11) di Dorothea Lévy-Hillerich, primo dei cinque volumi della serie «Kommunikation im Beruf», nell'introduzione di ciascuno dei quali il grafico viene riportato in questa veste. Lo si ritrova in veste leggermente diversa nell'edizione polacca del *Rahmencurriculum*, e in veste semplificata in *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben.* Ha costituito il fondamento di un progetto Leonardo (citato in Serena 2002). Il modello è stato tradotto in italiano per la prima volta per il presente contributo ad opera di chi scrive.

fanno della persona giunta alla fine del proprio periodo di formazione, una personalità qualificata e motivata ad agire in modo professionale, capace quindi di interagire nella lingua straniera con cognizione di causa, con senso critico e con la capacità di assumersi la responsabilità delle proprie scelte.



Dallo sviluppo di queste competenze dipendono dunque il modo di agire, di interagire e di porsi, e i valori assunti come guida nell'agire: ciascuna di queste competenze si integra con le altre e non è scindibile in modo preciso dalle altre, così come non sono rigidamente separabili nemmeno i due versanti di ciascuna delle competenze, cioè quello più strettamente linguistico e quello più strettamente professionale. Allo stesso modo non sono rigidamente separabili, in ciascuna delle tre aree di competenza che sul grafico si intersecano, i piani del *sapere* e del *saper fare* (che, anche se solo mediante una campionatura di esempi e quindi in modo frammentario[9], verranno comunque affrontati in § 20.2.2 – 20.2.4). Il piano del *saper essere*, poi, non può essere

[9] Indicazioni approfondite con numerose esemplificazioni sono contenute in ciascuna delle versioni dei *curricula* e nei loro allegati, e saranno ulteriormente sviluppate nella nuova edizione unica che sta per uscire.

ascritto specificamente a nessuna delle tre aree, in quanto comune a tutte e tre: esso tocca una sfera affettiva e implica, tra l'altro, la flessibilità nell'adattarsi a circostanze sempre diverse, come pure la curiosità, l'apertura al dialogo e la disponibilità all'ascolto che, oltre a essere indispensabili per poter continuare ad apprendere tutta la vita (il cosiddetto *life-long learning*), sono il fondamento della tolleranza e del rispetto di quello che è diverso, strano o «altro» da sé[10].

20.2.2 La competenza relazionale

Si tratta della capacità di gestire rapporti di collaborazione per esempio all'interno di progetti, di assumere compiti e ruoli nel lavoro in gruppo o in *team* – il che implica competenze interculturali nella comunicazione e nell'interrelazione sociale, come pure capacità decisionali. Ciò significa

- *sul piano linguistico*
  a. a livello di *sapere* per esempio conoscere strategie di argomentazione, di critica, di conduzione di una discussione (sapere con quali espressioni interrompere, dare la parola, scusarsi ecc. nel rispetto della cultura dell'interlocutore), conoscere per esempio gli effetti o il modo in cui vengono intesi in altre culture certi aspetti gestuali che accompagnano la comunicazione;
  b. a livello di *saper fare* per esempio saper presentare – tenendo conto, anche a livello gestuale, di abitudini e usanze di ascoltatori provenienti da culture diverse – uno studio di caso o i risultati di una ricerca;
- *sul piano professionale*
  a. a livello di *sapere* per esempio la conoscenza di norme di comportamento e di regole non scritte (nel rapporto con stranieri o con gruppi misti: conoscenza di convenzioni,

[10] Anche se il *Rahmencurriculum* non ha rapporti con il *curriculum* per l'insegnamento del tedesco come seconda lingua nella scuole superiori di lingua italiana in Alto Adige (*Entwicklungsrichtlinien für Deutsch als Zweitsprache in den italienischen Oberschulen*) che nasce da un chiaro approccio filosofico strutturato quale è l'approccio ermeneutico scettico, per il lettore può essere interessante raffrontare il concetto e i percorsi di educazione alla tolleranza dei due *curricula*. Per questa ragione nella bibliografia vengono fornite le relative indicazioni sitografiche e bibliografiche.

abbigliamento d'obbligo, argomenti da toccare o da evitare, gestione di colazioni di lavoro, *small talk* ecc.);

b. a livello di *saper fare* ad esempio saper impiegare il proprio know-how, il proprio sapere in ambito professionale, la propria capacità di vedere rapporti e raccordi al di là dei limiti dell'immediato, per presentare e sviluppare, insieme ai collaboratori/al *team*, progetti e soluzioni a problemi; ciò implica il saper applicare strategie di coordinamento e di discussione, ma specialmente il saper ascoltare e seguire il pensiero del collaboratore con la disponibilità ad accettarlo e a mettere umilmente in discussione il proprio modo di vedere.

20.2.3 La competenza riferita al metodo

Si tratta del saper imparare e del saper gestire, utilizzare, restituire e sviluppare quello che si è appreso. Ciò implica la capacità di programmare e pianificare in modo flessibile e di essere in grado di organizzare, ricercare e gestire dati in modo autonomo. Questa competenza è frutto della padronanza di strategie e di metodi di apprendimento combinata con strategie e metodi di lavoro, e sottintende tra l'altro capacità sistematiche di analisi e di sintesi. Ciò significa

- *sul piano linguistico*

  a. a livello di *sapere* per esempio conoscere le tipologie testuali per organizzare le informazioni e la comunicazione a seconda del tipo di testo (per esempio *sapere* quali sono le caratteristiche testuali di un verbale per poterlo poi – a livello di *saper fare* – interpretare o stendere con competenza);

  b. a livello di *saper fare* per esempio

     - disporre delle capacità necessarie per osservare la lingua, analizzarne le trasformazioni, desumere regole, preparare per esempio glossari per sviluppare la propria competenza linguistica;
     - saper riconoscere tipologie testuali e saper scegliere adeguatamente le strategie di lettura, di composizione, di restituzione del contenuto;

- saper preparare schemi testuali (per presentazioni orali o per comunicazioni scritte)[11];
- saper individuare intenzioni comunicative e saper raccogliere le varie realizzazioni linguistiche in modo sistematico, al fine di poterle riutilizzare al momento opportuno;

- *sul piano professionale*

a. a livello di *sapere*, per esempio
   - conoscere strategie di lavoro, di programmazione, di coordinamento, di organizzazione del sapere (per esempio *mindmapping*, lavoro a progetto);
   - disporre di un sapere tecnico, come per esempio sapere quali lucidi usare con quali stampanti;
   - disporre di un sapere a livello di strategie di comunicazione – per esempio sapere come organizzare le informazioni, cosa mettere come sul lucido per la lavagna luminosa (o sulla *slide* nel caso di presentazione *Powerpoint*) e cosa riservare alla comunicazione orale diretta (scelta di parole/informazioni chiave piuttosto che frasi intere ecc.);

b. a livello di *saper fare*, per esempio, applicare e far applicare le strategie di cui sopra, sapere analizzare una situazione in modo da essere in grado di elaborare ipotesi di soluzione, trasferendo o adattando soluzioni a situazioni diverse, assumendosi le responsabilità necessarie (il pensiero logico, le capacità di induzione e deduzione e specialmente quella di fare, analizzare, rigettare, confermare, assumere ipotesi sono purtroppo quelle che nel nostro sistema di studio meno vengono curate e sviluppate in modo sistematico e mirato).

[11] Per ragioni di spazio non possono essere riportate qui le strategie di apprendimento e di lavoro esemplificate nel *curriculum* di riferimento cui si rimanda per chiarimenti e approfondimenti.

20.2.4 La competenza professionale tecnico-specialistica

La competenza professionale tecnico-specialistica implica per esempio

- *sul piano linguistico*
  a. solide basi di lingua generali (quindi una competenza lessicale, semantica, fonologica, ortografica, ortoepica) e di settore, quali per esempio la conoscenza di abbreviazioni;
  b. capacità di comprendere un articolo di argomento settoriale (per esempio sulle tendenze del mercato o sul funzionamento di un organismo dell'Unione Europea o sulle energie alternative);
  c. sapere per esempio quali espressioni tipiche si usano per illustrare una tabella o un grafico;
- *sul piano professionale*
  a. a livello di *sapere* solide *basi di conoscenze* (per esempio di norme a livello comunitario, il significato di un logo, di un contrassegno, di un certificato, di una sigla) che si coniughino
  b. a livello di *saper fare* con
     - il *saper organizzare, prevedere, valutare conseguenze* (per esempio saper riconoscere, valutare tendenze di mercato, decidere di conseguenza e assumere la responsabilità delle decisioni, preparare e gestire la visita di un cliente straniero);
     - la *capacità di interagire e reagire* verbalmente (oralmente e per iscritto) in modo adeguato
       - al *testo* (per esempio lettera, fax, e-mail, comunicazione interna, circolare, grafico, diagramma di flusso, tabella, documento di accompagnamento di merci[12]);

[12] Per ulteriori approfondimenti si rimanda al *curriculum* di riferimento nel quale è riportata un'ampia tipologia testuale riferita alla comunicazione sia orale che scritta che qui, per ragioni di spazio, non può essere presentata.

- alla *circostanza* (che può richiedere di saper riassumere, illustrare, presentare, visualizzare qualcosa con colori, lucidi ecc., saper per esempio descrivere dei cambiamenti nelle tendenze di mercato, dare indicazioni su procedimenti di lavoro o modalità d'uso, saper descrivere o pubblicizzare un prodotto, saper argomentare, saper moderare un incontro, chiedere informazioni, interrompere, saper prendere appunti nel corso di una telefonata, di un incontro);
- al *destinatario* (per esempio saper interpretare gesti, saper ascoltare, mediare, informare o consigliare un cliente straniero).

20.3 Conclusioni

Dallo sviluppo delle tre aree di competenza citate sopra, il *curriculum* di riferimento fa discendere l'enunciazione dei principî-base dell'insegnamento della lingua straniera (per esempio l'orientamento alla comunicazione e al «fare» mediante la lingua, un insegnamento mirante allo sviluppo dell'autonomia e della professionalità dello studente, tendente alla sensibilizzazione verso le problematiche interculturali, inter- e transdisciplinari); da questi principî discendono poi la descrizione dettagliata delle competenze-chiave, i suggerimenti di tipo metodologico, le indicazioni per l'articolazione dei contenuti, per la valutazione e per il controllo – il tutto in un'ottica di uso competente della lingua in ambito professionale, cioè di sviluppo di una ben circoscritta e definita *competenza comunicativa*.

Nel grafico risultano evidenti, inoltre, le conseguenze dell'interrelazione armonica tra le tre aree di competenza: la personalità «a tutto tondo» cui si riferiscono il cerchio del grafico e i tre elementi riportati sullo sfondo, dovrebbe

- essere in grado di operare con tranquillità e sicurezza di sé, affrontando e accettando con disponibilità e senza ansia il futuro («valori riferiti alla persona»),
- intendere il lavoro come compito e dovere del quale assumersi responsabilità («etica professionale») ed

- essere disponibile e dimostrare apertura verso il contatto umano e l'impegno sociale («sensibilità nei confronti del sociale»).

È ovvio che in questa sede, ove si intendeva solo presentare il *curriculum* di riferimento come spunto di discussione o riflessione, non è possibile entrare nei dettagli dei suggerimenti da esso offerti per la realizzazione a livello didattico[13]: l'obiettivo era solo di contribuire, mediante una definizione delle competenze da raggiungere, a circoscrivere in modo più dettagliato quella «educazione microlinguistica» che già nel 1999 Paolo Balboni (1999, p. 36) contrapponeva a un semplice addestramento nell'uso, quando la definiva

> un processo di formazione per il quale lo studente non impara tanto quelle specifiche abilità, quel lessico, quello stile che caratterizza una microlingua, quanto piuttosto ad imparare in prospettiva di formazione continua, perseguendo le mete educative della *culturizzazione* (l'aggiornamento continuo nella cultura tecnico-scientifica), della *socializzazione* (il gruppo degli specialisti in un settore professionale non riconosce tra i suoi membri chi non ne condivide il linguaggio, cioè la microlingua) e l'*autopromozione* culturale, sociale, cognitiva attraverso la microlingua specifica del settore[14].

Forse i tre termini «culturizzazione», «socializzazione» e «autopromozione» del testo citato potrebbero essere avvicinati, almeno in parte, alle tre aree del grafico sopra illustrato: certo è che è ancora lunga la strada da percorrere prima che tutti gli studenti delle Università italiane dispongano delle competenze descritte nel *curriculum* di riferimento qui presentato – competenze però indispensabili trasversalmente alle lingue perché i nostri giovani non perdano il passo con il mondo.

---

[13] L'edizione del *curriculum* per le Università ceche e slovacche riporta nell'indice un'articolazione in capitoli (più dettagliata rispetto all'edizione polacca), dedicati rispettivamente a principi, obiettivi e finalità del *curriculum*, contenuti, metodi, misurazione e valutazione del rendimento, con un'appendice nella quale sono riportati per esempio un elenco tipologico di apprendenti, una serie di qualifiche-chiave, tipi di testo, strategie di apprendimento, tecniche di lettura ecc. – il tutto accompagnato da indicazioni bibliografiche per fornire un sussidio didattico fruibile e adattabile alle esigenze delle singole situazioni di insegnamento.

[14] I corsivi sono miei.

Bibliografia

- ***Curriculum***

Rahmencurriculum des studienbegleitenden Deutschunterrichts an tschechischen und slowakischen Hochschulen und Universitäten, Plzeň, Fraus, Goethe-Institut Inter Nationes e.V.

Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten, Warschau, Goethe-Institut Inter Nationes e.V.

- ***Applicazioni del curriculum***

LÉVY-HILLERICH D., *Kommunikation im Tourismus*, [Plzeň, Goethe-Institut-Fraus, 2004] Goethe-Institut-Fraus-Cornelsen 2005.

LÉVY-HILLERICH D. *et al.*, *Kommunikation in sozialen und medizinischen Berufen*, [Plzeň, Goethe-Institut – Fraus, 2003] Goethe-Institut-Fraus-Cornelsen 2005.

LÉVY-HILLERICH D., KRAJEWSKA-MARKIEWICZ R. (a cura di), *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben: Studienbegleitender Deutschunterricht B2/C1*, Plzeň, Goethe-Institut-Fraus, 2004.

SERENA S., «Berufs- und Fachorientierung als zukunftsweisendes Prinzip eines Rahmencurriculums für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht», *Atti del Convegno Nazionale dell'A.N.I.L.S. Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere (Montegrotto 2-4 dicembre 2004), SeLM Scuola e Lingue Moderne*, 9, 2004, pp. 61-65.[15]

SERENA S., *Lehrwerkreihe «Kommunikation im Beruf»*, Plzeň, Fraus. Recensione in *Babylonia* 4/2004, 2005, p. 81-82.

- ***Riferimenti glottodidattici***

BALBONI P. E., *Dizionario di glottodidattica*, Perugia, Guerra, 1999.

[15] Il testo contiene purtroppo numerosi errori di divisione sillabica imputabili all'editore, ma è reperibile *on-line* nel Forum *Studienbegleitender Deutschunterricht* dell'associazione internazionale degli insegnanti di tedesco all'indirizzo www.idvnetz.org.

SERENA S., «Il tedesco giuridico agli studenti di economia: resoconto di una breve esperienza didattica», in SCHENA L., SNEL TRAMPUS R. D. (a cura di), *Traduttori e giuristi a confronto. Interpretazione traducente e comparazione del linguaggio giuridico*, vol. 2, Bologna, CLUEB, 2002, pp. 133-166.

- ***Approccio ermeneutico***

Babylonia, 1, «*Der Text als Frage*», a cura di S. SERENA, 2005.

HUNFELD H., *Fremdheit als Lernimpuls: skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache Literatur*, Meran, Alpha Beta, 2004.

www.provincia.bz.it/intendenza-scolastica/hermeneutik/jetzt.htm

www.provinz.bz.it/skeptischehermeneutik

This paper presents a curriculum outline produced by a group of Polish, Czech and Slovakian university students for faculties where languages for special purposes are taught. Given the aim of training future graduates to find their way in working environments both in Europe and elsewhere, specific focus needs to be put on the development of skills and competences that go well beyond a general knowledge of a language. We are referring here to the operative skills that involve the learner's whole personality and cut across the boundaries of individual study courses. Three different kinds of competence can be identified, one covering social relations, another methodological strategies and the third specialised work skills. They include being able to act rationally and sensitively, listen to working partners and tune into the work place, as well as being ready to take part in a life-long learning process. An example of how this curriculum can be put into practice is given by the teaching material contained in a text book adopted in the second semester 2004-2005 at the Bocconi University.