



# *Leonardo da Vinci*

*Progettare la formazione linguistica  
con Leonardo da Vinci*

*Riflessioni teoriche e suggerimenti pratici  
per presentare progetti  
nella misura delle competenze linguistiche*

*Il presente volume è il risultato della ricerca su Progettare la formazione linguistica con Leonardo da Vinci coordinata da Natalia Guido con la supervisione di Marina Rozera*

*Hanno contribuito alla redazione e alla stesura del volume: Natalia Guido (coordinamento generale del volume, Introduzione, Sezione I, Sezione II, Bibliografia), Franca Bosc (Sezione I), Vincenza Bufacchi (Sezione I), Maria Teresa Calzetti (Sezione I), Battista Castagna (Sezione I), Sieglinde Gruber (Sezione II), Eleonora Salvadori (Introduzione, Sezione I, Bibliografia), Carlo Serra Borneto (Sezione I e Sezione II), Marcello Soffritti (Sezione I) e con la collaborazione di Claudio Maria Vitali*

*Il coordinamento editoriale è stato realizzato da N. Guido*

## **ISFOL**

*Istanza Nazionale di Coordinamento Programma Leonardo da Vinci*

*Via G.B. Morgagni, 33 - 00161 ROMA*

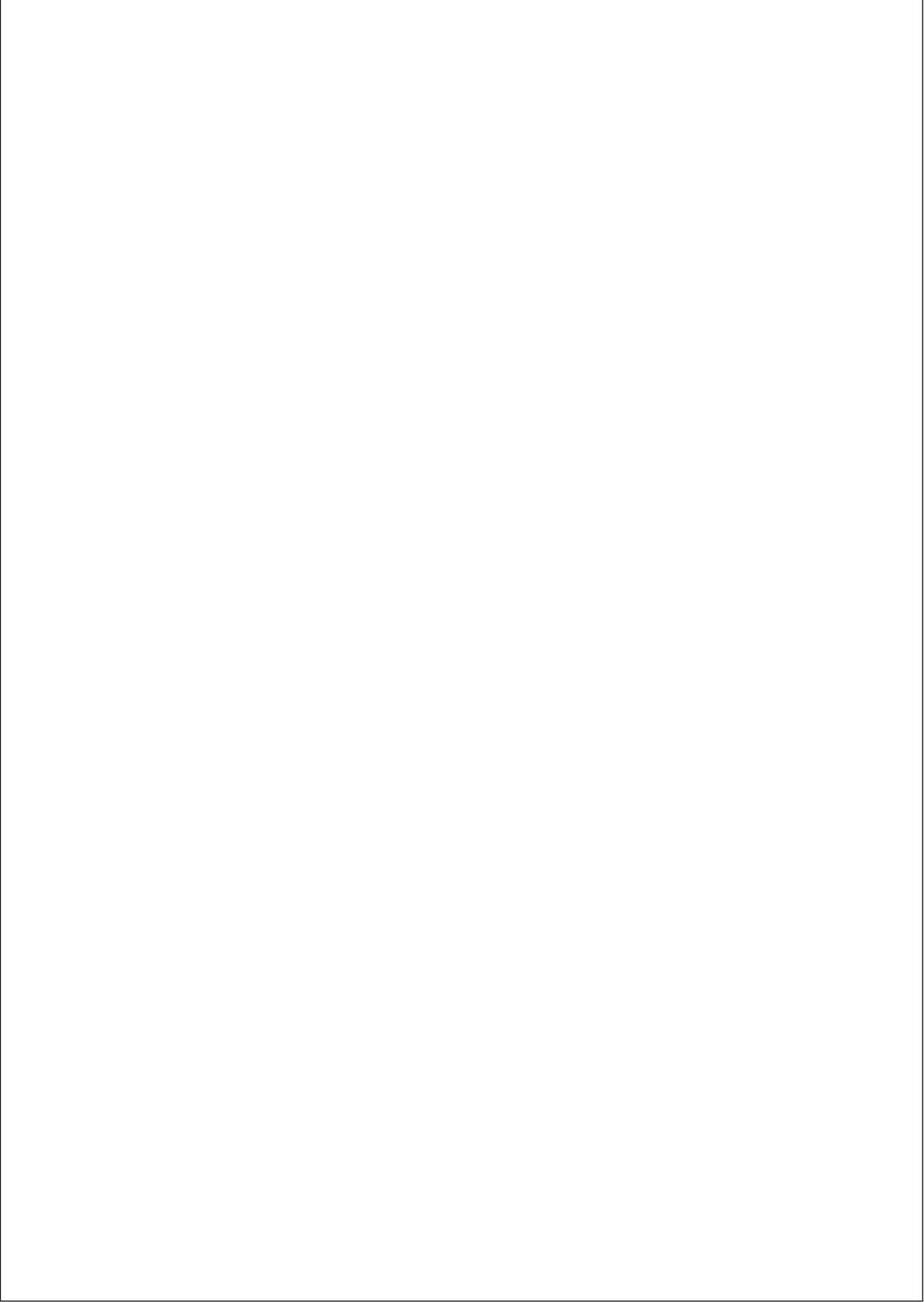
*tel. +39-06445901*

*fax +39-0644590475*

*<http://www.programmaleonardo.it>*

*“D’une langue à l’autre, d’une vie  
à l’autre, n’y a-t-il aussi  
une vérité à vivre dans  
ce transbordement même?...”*

(François Cheng, *Le cas du chinois*,  
in *Du bilinguisme*)



# Indice

	<i>Premessa</i> .....	9
	<b><i>Introduzione</i></b>	
1	<i>L'Unione europea e la questione delle lingue</i> .....	11
2	<i>Politica linguistica e programmi formativi</i> .....	14
3	<i>Programma Leonardo da Vinci: dal processo al prodotto</i> .....	21
4	<i>Perché un supporto per progettare percorsi linguistici</i> .....	25
	<b><i>Sezione I</i></b>	
1	<b><i>La formazione linguistica permanente per educare al valore della cittadinanza attiva europea</i></b>	
1.1	<i>La cittadinanza e i processi di globalizzazione e di integrazione europea</i> .....	32
1.2	<i>La cittadinanza e i diritti culturali</i> .....	34
1.3	<i>Formazione lungo tutto il corso della vita e apprendimento linguistico per una cittadinanza attiva</i> .....	35
1.4	<i>Educare alla cittadinanza democratica e insegnamento delle lingue</i> .....	37
2	<b><i>L'audit linguistico e comunicativo</i></b>	
2.1	<i>Frammenti</i> .....	41
2.2	<i>Una definizione</i> .....	42
2.3	<i>Il contesto europeo</i> .....	44
2.4	<i>Il programma Leonardo Da Vinci e l'audit linguistico comunicativo</i> .....	45
2.5	<i>Per una conclusione operativa</i> .....	52

<b>3</b>	<b><i>L'Intercomprensione: possibile soluzione alla babele linguistica?</i></b>	
3.1	<i>Introduzione</i> .....	56
3.2	<i>La definizione di intercomprensione</i> .....	57
3.3	<i>I fattori caratterizzanti l'intercomprensione</i> .....	59
3.4	<i>Le esperienze realizzate</i> .....	61
3.5	<i>Conclusioni e suggerimenti</i> .....	63
<b>4</b>	<b><i>Lingue, identità e culture</i></b>	
4.1	<i>L'interculturale oggi e ieri</i> .....	67
4.2	<i>L'interculturale e il multiculturale</i> .....	69
4.3	<i>La pedagogia interculturale</i> .....	70
4.4	<i>L'interculturalità nella formazione degli operatori del sociale</i> .....	71
4.5	<i>L'apprendimento linguistico e le competenze culturali</i> .....	73
4.6	<i>L'insegnamento delle lingue e delle culture</i> .....	74
4.7	<i>Le competenze (inter)culturali nel programma Leonardo da Vinci</i> .....	77
4.8	<i>In quali contesti e come le diversità culturali legate all'ambito lavorativo si manifestano maggiormente?</i> .....	79
4.9	<i>Quale competenza culturale proporre al non nativo che si trova in un contesto di formazione professionale?</i> .....	81
<b>5</b>	<b><i>La mobilità nei percorsi di innovazione professionale e formativa</i></b>	
	<b><i>Gli aspetti della comunicazione linguistica e culturale</i></b>	
5.1	<i>La mobilità: verso una sua definizione come risorsa, opportunità, valore e diritto</i> .....	87
5.2	<i>Cittadinanza europea e riduzione degli ostacoli alla mobilità</i> .....	90
5.3	<i>La mobilità: risorsa di conoscenza e luogo dell'apprendimento linguistico</i> .....	93
5.4	<i>I bisogni di formazione linguistica emergenti dalle situazioni di mobilità</i> .....	97
5.5	<i>Mobilità, formazione linguistica e programma Leonardo da Vinci</i> .....	99
5.6	<i>Indicazioni per lo sviluppo di progetti finalizzati al sostegno linguistico della mobilità</i> .....	103

<b>6</b>	<b><i>I sistemi di valutazione, di validazione e di riconoscimento delle competenze</i></b>	
6.1	<i>Introduzione</i> .....	114
6.2	<i>Valutazione</i> .....	115
6.3	<i>Certificazione</i> .....	118
6.4	<i>Validazione delle competenze</i> .....	118
6.5	<i>Portfolio di competenze</i> .....	120
6.6	<i>Standard formativi, unità formative capitalizzabili, crediti formativi</i> .....	122
6.7	<i>Conclusioni e suggerimenti per la progettazione</i> .....	124
<b>7</b>	<b><i>Formazione linguistica e transnazionalità</i></b>	
7.1	<i>Sviluppo del multilinguismo e transnazionalità</i> .....	128
7.2	<i>I laboratori transnazionali della comunicazione linguistica</i> .....	134
7.3	<i>Le competenze linguistiche e la transnazionalità</i> .....	142
<b>8</b>	<b><i>Metodi e approcci didattici</i></b>	
8.1	<i>Premessa</i> .....	149
8.2	<i>Su alcuni concetti dell'apprendimento delle lingue moderne</i> .....	150
8.3	<i>Conclusioni</i> .....	158
<b>9</b>	<b><i>Che cosa si può fare nella terza generazione del software?</i></b>	
9.1	<i>A che punto è giunta l'innovazione?</i> .....	162
9.2	<i>Come si applicano le nuove tecnologie allo studio delle lingue</i> .....	165
9.3	<i>Le nuove tecnologie e il ruolo delle lingue nel programma Leonardo da Vinci</i> .....	172
9.4	<i>Nuove procedure</i> .....	175
9.5	<i>Oltre il recinto: socializzazione e lavoro di gruppo</i> .....	176
	<b><i>Sezione II</i></b>	
<b>1</b>	<b><i>Prima di progettare... la qualità!</i></b>	
1.1	<i>La qualità nei progetti di formazione</i> .....	181
1.2	<i>Certificazione, valutazione, qualità</i> .....	183
1.3	<i>Principi di qualità nei progetti linguistici</i> .....	184
1.4	<i>Principi e indicatori di qualità nella fase della progettazione</i> .....	186

1.5	<i>Principi e indicatori di qualità nella fase dell'implementazione</i> .....	191
1.6	<i>Principi e indicatori di qualità nella fase dei risultati</i> .....	197
2	<b><i>Presentare una proposta di candidatura sulle competenze linguistiche</i></b>	
2.1	<i>Introduzione</i> .....	204
2.2	<i>Il contesto di riferimento</i> .....	207
2.3	<i>I presupposti progettuali</i> .....	212
2.4	<i>Gli obiettivi, le priorità, i contenuti e i prodotti finali</i> .....	220
2.5	<i>Il partenariato</i> .....	229
2.6	<i>L'organizzazione del lavoro</i> .....	234
2.7	<i>Il budget</i> .....	237
2.8	<i>La valutazione e la verifica della qualità</i> .....	241
2.9	<i>La disseminazione</i> .....	245
2.10	<i>La commercializzazione e la tutela del diritto di autore</i> .....	249
	<b><i>Il Formulario di Candidatura</i></b> .....	254
	<b><i>Bibliografia generale</i></b> .....	285



## *Premessa*

*In questi ultimi anni si sono moltiplicate le attività di cooperazione tra istituzioni educative e formative appartenenti ai paesi dell'Unione Europea, mentre sono sempre più numerose e attive le reti al cui interno soggetti di diversa nazionalità scambiano risorse, materiali e competenze producono conoscenza reciproca, capacità di interazione, complementarità di funzionamento. Grazie a questi processi, si allarga lo spazio educativo e formativo europeo auspicato dalla Commissione Europea in tutti i suoi documenti di maggior rilievo.*

*La conoscenza reciproca delle lingue e delle culture dei paesi membri, insieme alla capacità di avvicinare e comprendere le identità dei popoli che le parlano, sono stati i primi obiettivi che le istituzioni educative europee hanno individuato e tradotto in interventi operativi rivolti ai cittadini della propria area. Nel rispetto del principio di sussidiarietà, tali misure hanno dato un contributo positivo alla capacità di comunicare efficacemente tra gruppi linguistici diversi, salvaguardando, nel contempo, le identità plurime che li caratterizzano e li attraversano.*

*Il settore della formazione professionale è stato coinvolto in modo profondo in tale processo e i prodotti innovativi costruiti nel quadro delle azioni di Leonardo da Vinci rivolte al settore dell'apprendimento linguistico hanno già avuto un forte impatto sui destinatari individuati: giovani in formazione iniziale, formatori, tutor, apprendisti, lavoratori che sfruttano le sempre maggiori opportunità offerte da una società dove il long life learning è diventato una realtà diffusa.*

*In questo contesto, per dare un contributo fattivo all'Anno Europeo delle Lingue, il Ministero del Lavoro e il Ministero della Pubblica Istruzione, responsabili del programma Leonardo*

da Vinci, in collaborazione con l'Agenzia Nazionale (ISFOL), hanno prodotto uno strumento di lavoro e di riflessione capace di guidare i promotori nell'elaborazione di progetti centrati sull'acquisizione di competenze linguistiche. Si tratta di un supporto offerto agli esperti del settore della Formazione Professionale e dell'apprendimento linguistico che intendano presentare progetti nel quadro di Leonardo da Vinci, partecipando da protagonisti ad un processo in cui ogni individuo deve poter trovare opportunità di formazione e di lavoro in contesti lontani da quelli di origine e svolgere un ruolo attivo nella costruzione di un modello di cittadinanza europea inclusiva.

Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale  
U.C.O.F.PL.  
Annalisa Vittore

Ministero della Pubblica Istruzione  
Direzione Generale Relazioni Internazionali  
Elisabetta Midenà

# *Introduzione*

*di Natalia Guido e di Eleonora Salvadori*

## **1** *L'Unione europea e la questione delle lingue*

### **1.1** *La "questione delle lingue"*

Il dibattito sulle politiche educative e formative nazionali e comunitarie è particolarmente vivo oggi in tutti gli Stati membri dell'Unione Europea. L'ambito in cui esistono piste di riflessione comuni, riconosciute e condivise a livello europeo, è in primo luogo quello dell'apprendimento delle lingue per il quale gli orientamenti offerti sono l'espressione di scelte prioritarie rivolte alla valorizzazione del rapporto lingua/cultura, all'introduzione di pratiche di autoapprendimento, allo sviluppo delle attività di autovalutazione, alla salvaguardia del plurilinguismo e alla diversificazione dell'offerta linguistico-formativa. Su tali temi la Commissione Europea e il Consiglio d'Europa hanno elaborato una serie di indicazioni operative e metodologiche che rappresentano l'ossatura di una vera e propria politica linguistica comunitaria.

Se i responsabili delle istituzioni educative europee hanno individuato nell'acquisizione di competenze linguistiche l'ambito prioritario in cui intervenire, essi vi sono stati indotti da una constatazione evidente: in questa fase di sviluppo politico ed economico dell'Unione Europea la "questione delle lingue" è un problema nodale e giustifica il forte peso che è venuta acquistando in questi anni ogni iniziativa finalizzata a promuovere la conoscenza e la padronanza, ai vari livelli, di più lingue e culture europee, particolarmente in ambito professionale.

Facilitare e favorire la mobilità della mano d'opera è stato uno dei primi obiettivi delle politiche comunitarie, obiettivo che si è subito rivelato di difficile realizzazione e lo sviluppo della mobilità è apparso un traguardo che non poteva essere raggiunto con semplici accorgimenti giuridici. Si è dovuto constatare che non bastava legalizzare gli spostamenti o certificare competenze già acquisite in altre strutture di formazione. Si trattava piuttosto di permettere a coloro che si trovavano in situazione di mobilità, di disporre di una comunicazione professionale efficace che permettesse loro di inserirsi senza eccessivi problemi, grazie al possesso di competenze chiave come quelle linguistiche, in un contesto sociale e professionale più familiare.

## 1.2 *Gli assi portanti della politica linguistica*

Per dare un quadro di riferimento agli orientamenti comunitari in tema di politiche linguistiche, conviene introdurre due premesse, entrambe fondamentali nel settore delle competenze linguistiche in ambito professionale:

- nell'epoca della globalizzazione sono centrali le competenze relative al marketing e alla comunicazione, verbale e non verbale, tra soggetti che usano codici e linguaggi comuni o diversi;
- l'apprendimento di linguaggi verbali e non verbali non è un processo lineare, di pura riproduzione mimetica e mnemonica. Esso coinvolge e mette in gioco l'identità globale dell'apprendente, i suoi riferimenti culturali, stimolandolo ad acquisire competenze che gli permettono di entrare in relazione con l'interlocutore adeguandosi ai suoi codici culturali e alle sue strategie comunicative, negoziando il significato e i risultati della sua interazione.

A partire da queste due premesse è possibile introdurre gli assi dell'attuale politica linguistica degli organismi europei, sintetizzati nei documenti elaborati dal Consiglio d'Europa (soprattutto a seguito della conferenza dell'aprile '97, *Apprendere le lingue per una nuova Europa*, e della conferenza del settembre '98) e riportati nelle più recenti dichiarazioni dei responsabili delle istituzioni educative e formative dell'Unione Europea. I punti di maggiore convergenza riguardano l'esigenza di assicurare:

- il miglioramento delle competenze linguistiche dei giovani in formazione e degli occupati per potenziare la competitività del sistema;
- l'acquisizione di più lingue e di più culture per salvaguardare il patrimonio culturale delle identità europee;
- lo sviluppo della formazione a distanza per facilitare il libero accesso ai percorsi formativi e, di conseguenza, la diffusione dell'insegnamento multimediale;
- la promozione dell'apprendimento autodidatta delle lingue;

- l'introduzione dell'insegnamento bilingue in materie non linguistiche (anche per materie professionalizzanti);
- l'elaborazione di standard comuni per la certificazione, a livello europeo, delle competenze linguistiche acquisite in contesti istituzionali o informali;
- gli scambi di insegnanti/formatori e l'uso di insegnanti/formatori stranieri;
- i soggiorni linguistici e di formazione professionale;
- la cooperazione linguistica tra regioni transfrontaliere;
- lo sviluppo di percorsi formativi finalizzati all'acquisizione di competenze plurilinguistiche e multiculturali.

1.3

### *Possiamo parlare oggi di una politica linguistico-formativa europea?*

Quello che appare più rilevante è che, attraverso il lancio dei singoli programmi elaborati dalla Commissione in questi ultimi anni, assistiamo all'elaborazione progressiva di un piano di politica linguistica comunitaria, anche nel campo della formazione professionale che passa attraverso alcune tappe fondamentali.

Il primo documento di rilievo è il Libro Bianco Cresson *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* il quale indica nell'apprendimento di almeno due lingue comunitarie, oltre alla lingua materna, uno dei cinque obiettivi prioritari per i sistemi educativi e formativi dei paesi membri. Il documento ricorda come "l'apprendimento delle lingue deve essere parte integrante della formazione professionale iniziale e continua. Esso ha una duplice portata per la vita attiva perché costituisce un importante elemento di cultura generale e nel contempo un'opportunità di accesso al lavoro nel paese d'origine o, grazie alla mobilità che esso permette, all'interno dell'Unione".<sup>1</sup> Il Consiglio Europeo di Amsterdam del 1997, nel sottolineare l'importanza dello sviluppo delle competenze professionali e sociali per un migliore adattamento dei lavoratori all'evoluzione del mercato del lavoro, ricorda l'esigenza di favorire una solida istruzione generale di base, nonché l'acquisizione di quelle competenze tecnologiche, sociali e organizzative che favoriscono l'innovazione. Tra le competenze chiave da sviluppare, sono prioritarie la comprensione delle culture nella loro diversità e la pratica delle lingue, attitudini necessarie per avviare e far crescere le imprese, in particolare le PMI.

Nel documento *Per un'Europa della Conoscenza*<sup>2</sup>, laddove la Commissione traccia le linee portanti per la costruzione di *uno spazio educativo europeo*, la conoscenza e la padronanza di più lingue e culture è una delle competenze di base, richieste ad

1 Commissione Europea, *Insegnare ed apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles, 1995, pag.71 versione italiana

2 *Per un'Europa della conoscenza*, Comunicazione della Commissione Europea, Bruxelles 1997

ogni cittadino europeo, che favoriscono una maggiore occupabilità.

Il riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento delle lingue per migliorare la qualità della formazione professionale di giovani e adulti è quindi presente nella maggior parte dei documenti ufficiali della Commissione europea, così come in quelli del Consiglio d'Europa.

## 2. *Politica linguistica e programmi formativi*

Se consideriamo i bisogni emergenti relativi alla formazione professionale in qualunque contesto essa si realizzi, sia essa iniziale o continua, sia essa in ambiti istituzionali, accompagnata e articolata con l'istruzione di base o in centri di formazione o in impresa, la politica educativa e formativa europea pone alcuni obiettivi e alcune priorità:

- da una parte la globalizzazione dei mercati impone alle imprese, alle produzioni e alla mano d'opera di essere competitive;
- dall'altra, per essere tali nel quadro europeo esse necessitano di una loro coesione interna che permetta ai giovani e ai lavoratori di trovare uno spazio economico e culturale allargato in grado di favorire lo sviluppo ottimale delle loro capacità. Il possesso di competenze linguistiche e culturali diventa, in questo quadro, di importanza centrale.

Se nel contempo si analizzano le capacità e le conoscenze di un giovane che ha concluso il ciclo dell'istruzione di base, constatiamo che l'insegnamento in contesto istituzionale non ha sviluppato in lui alcune competenze fondamentali quali:

- la *consapevolezza*, che la lingua è innanzitutto uno strumento di comunicazione e interazione con sue specifiche finalità pragmatiche e che pertanto, per ottenere risultati concreti, si dovrà tener conto dei contesti specifici in cui va usata;
- la *capacità* di usare tale lingua non solo in situazioni di "sopravvivenza", per una comunicazione semplice, ma anche in ambiti professionali, grazie al possesso del lessico, delle strutture, delle funzioni e delle strategie comunicative tipiche delle lingue di settore;
- la *flessibilità*, che rende il locutore un soggetto plurilingue e multiculturale e che gli permette di adeguare alle esigenze della comunicazione e dei contesti, le conoscenze e le capacità (anche parziali) possedute nelle singole abilità e di trasferire i singoli aspetti del suo sapere, acquisiti in lingua madre o in una L2, nell'uso di altre lingue.

Queste tre competenze, che sono state sottolineate spesso come centrali in vari docu-

menti comunitari e del Consiglio d'Europa, devono rappresentare le finalità di apprendimento linguistico di qualsiasi azione intrapresa o progetto promosso nel quadro di programmi formativi come Leonardo da Vinci.

## 2.1 *Da Lingua a Socrates*

Come è già stato più volte evocato, il problema della scarsa competenza linguistica e comunicativa nelle lingue comunitarie dei cittadini europei è emerso fin dai momenti iniziali delle interazioni tra i paesi che costituivano il primo nucleo dell'attuale Unione Europea. Tale situazione si è subito rivelata un forte ostacolo alla mobilità dei giovani e dei lavoratori all'interno degli stati membri e un handicap pesante per la promozione di attività di cooperazione transnazionale tra singoli soggetti o istituzioni<sup>3</sup>.

Per far fronte a tali problemi nel 1990 è stato lanciato il Programma Comunitario *Lingua* che aveva l'obiettivo di favorire la cooperazione e lo scambio tra singoli istituti scolastici e tra istituzioni di formazione linguistica, al fine di promuovere l'elaborazione di materiale didattico linguistico specifico e di permettere ai docenti di lingua di acquisire migliori competenze attraverso soggiorni all'estero o borse di studio. *Lingua* è stato uno dei primi Programmi Comunitari<sup>4</sup> che si è interessato, nel settore dell'istruzione, del livello medio-superiore, rivolgendosi in particolare modo agli istituti tecnici e professionali. Il programma ha avuto un successo sempre più ampio - soprattutto durante gli ultimi anni, in virtù dell'estensione a tutti gli istituti secondari superiori, come stabilito dal Trattato di Maastricht, - divenendo la prima esperienza di cooperazione transnazionale nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento linguistico così da rappresentare una testimonianza importante della sempre maggiore sensibilizzazione degli organismi comunitari alla centralità del problema.

A conclusione del periodo di vita di questo Programma (e degli altri con esso) e in attuazione degli articoli 126 e 127 del Trattato di Maastricht, nel 1995 vennero lanciati Socrates, Leonardo da Vinci e Gioventù per l'Europa, con l'obiettivo di riprendere le esperienze già maturate ma con l'intento di superare la frammentazione e l'elevato livello di specializzazione che caratterizzava i precedenti Programmi.

Per quello che riguarda gli aspetti linguistici l'ampiezza della problematica ha giustificato la sua riconduzione all'interno dei tre Programmi. Certamente è nell'ambito di Socrates e di Leonardo da Vinci che le specificità del tema sono state mag-

<sup>3</sup> Cfr Commissione Europea, *Istruzione, formazione, ricerca: gli ostacoli alla mobilità transnazionale*, Bruxelles-Lussemburgo, 1997

<sup>4</sup> Si ricordano anche i Programmi *Petra* (per la formazione iniziale), *Force* (per la formazione continua), *Comett* (per la cooperazione università-impresa) ed *Eurotecnecnet* (per le qualifiche e l'innovazione tecnologica)

giormente declinate, arrivando a definire azioni o misure dedicate. In particolare all'interno di Socrates è stata individuata una specifica azione (denominata Lingua) con la quale si proponeva una sostanziale continuità rispetto al Programma precedente. La limitata conoscenza delle lingue straniere, in un'Europa in cui era in forte crescita il valore attribuito al multilinguismo e all'interculturalità, veniva sempre più percepita come un grave ostacolo alla crescita complessiva economica, sociale e culturale degli individui e dei singoli Paesi. In risposta a tale tendenza Socrates/Lingua si è rivolto in primo luogo a tutte le scuole superiori, con l'azione E mentre, tramite le azioni A e D, ha inteso potenziare la progettualità nelle reti di istituzioni formative e di ricerca. L'obiettivo finale era sostanzialmente quello di intervenire in modo fattivo, attraverso l'elaborazione di materiale adeguato, tanto sulla formazione linguistica iniziale che su quella continua dei cittadini dell'Unione Europea.

Nel periodo 1995-1999 il Programma Socrates/Lingua ha conosciuto uno sviluppo impetuoso e una forte partecipazione di tutte le istituzioni educative, potendo anche contare su un budget di notevoli dimensioni. Grazie a questo Programma e potendo lavorare su un piano strettamente educativo, la formazione linguistica e plurilinguistica<sup>5</sup> diventa un momento centrale della formazione globale (cognitiva, strumentale, affettiva) del giovane e rappresenta una delle competenze di base del cittadino europeo.

Tale centralità educativa è ribadita e confermata attraverso il nuovo Programma Socrates per il periodo 2000-2006<sup>6</sup> e dal ruolo che la formazione linguistica viene a giocare in esso. La collocazione delle misure linguistiche nel nuovo Socrates sottolinea la trasversalità delle competenze linguistiche rispetto ai singoli ambiti disciplinari e ne evidenzia la funzione di sostegno alla progettualità delle scuole e dei vari soggetti. Infatti tali misure si propongono di intervenire sul funzionamento della scuola, delle singole classi e dei singoli docenti e favoriscono lo sviluppo di progetti costruiti sui bisogni formativi della collettività presente nell'istituto o delle singole categorie di attori coinvolti. Si tratta comunque di azioni che offrono l'opportunità di utilizzare, verificare e quindi validare anche i prodotti realizzati nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci I e II fase offrendo l'opportunità di creare concrete sinergie tra i due programmi.

5 Cfr Commissione Europea, *Insegnare e apprendere - verso una società conoscitiva*, Bruxelles, 1995, pag.10-11 versione italiana

6 GUCE L28/1 (del 3 febbraio 2000) con Decisione del Consiglio del 24 gennaio 2000 che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria "Socrates"



Il Programma Leonardo da Vinci è divenuto negli anni un esempio evidente degli indirizzi politici comunitari relativi all'apprendimento linguistico in campo strettamente formativo professionale. Già nel primo periodo di programmazione (1995-1999) Leonardo da Vinci ha dedicato largo spazio allo sviluppo della formazione linguistica (in particolare con i progetti pilota della Misura *III.1.A* e *III.1.B*), presentando importanti risultati soprattutto in tre direzioni:

1. la progettazione di proposte di formazione linguistica mirata a particolari contesti professionali (microlingua);
2. lo sviluppo di sussidi didattici innovativi, in molti casi multimediali, contestualizzati in situazioni professionali specifiche, spesso finalizzati all'autoformazione o alla formazione a distanza e alla formazione in situazioni di lavoro, in stretto raccordo con i bisogni e le caratteristiche del mondo delle imprese (soprattutto delle PMI);
3. la rivalutazione del ruolo dei formatori linguistici e l'incremento delle loro competenze, da esercitarsi anche in contesti a distanza e *on-line*, in coerenza con le tipologie dei prodotti realizzati.

I risultati della prima esperienza del Programma Leonardo da Vinci hanno rappresentato e rappresentano, ancora oggi, l'inizio di un percorso volto a riconoscere la formazione linguistica come questione *tout court* della formazione professionale in generale. Ne sono un esempio le priorità annuali previste durante la prima fase del Programma e definite a livello comunitario e nazionale: tra queste lo sviluppo delle competenze linguistiche, risultato di percorsi formativi progettati e costruiti grazie al finanziamento comunitario, veniva ricordato come una delle competenze trasversali, obiettivo di Leonardo da Vinci. Al Programma si richiedeva di promuovere progetti in questo ambito, sebbene la loro specificità non fosse ancora interamente riconosciuta nel quadro della grande tipologia dei Progetti Pilota e più esattamente della Misura *III.1.A*.

Sul piano più strettamente operativo Leonardo da Vinci 1995-1999 lascia ancora del tutto aperto il problema di una vera generalizzazione della formazione linguistica e della specifica valorizzazione delle competenze linguistiche. La diffusione delle lingue dovrà riguardare non solo le più svariate situazioni professionali, ma dovrà divenire un obiettivo globale di investimento sui saperi e sulle potenzialità professionali dei futuri cittadini europei.

È anche a questo fine, con l'intento di razionalizzare, capitalizzare e diffondere l'esperienza già maturata in questi anni, che per il periodo 2000-2006 il Programma

Leonardo da Vinci si presenta in una nuova veste (articolato in 6 misure/azioni e non più in 3 settori e 12 misure come per la prima fase), con l'obiettivo di focalizzare l'attenzione su alcuni aspetti importanti della formazione professionale, in accordo con le trasformazioni del mercato del lavoro e delle politiche nazionali e comunitarie in tema di occupazione.

## 2.3

### *Leonardo da Vinci II fase: analisi della Misura 3*

La II fase del Programma Leonardo da Vinci è stata approvata per il periodo che va da gennaio 2000 a dicembre 2006. Il testo licenziato dal Parlamento Europeo è stato adottato dal Consiglio dei Ministri del 26 aprile 1999, in tempo per permettere che non vi fosse soluzione di continuità tra la seconda fase del programma e la prima che aveva coperto gli anni tra il 1995 e il 1999. Questo documento, muovendo dalla valutazione dei risultati del primo periodo, introduce alcune innovazioni, pur in una sostanziale continuità.

Tra le novità più interessanti emerge il ruolo, sempre più rilevante, assunto dai progetti relativi alla formazione linguistica. Di fatto, dai tempi del Programma LINGUA<sup>7</sup>, non accadeva che alle competenze linguistico-professionali venisse riconosciuta una forte rilevanza e un'autonomia rispetto ai tradizionali progetti pilota più "classicamente" centrati sulla formazione professionale o su aspetti più strettamente educativi. La Decisione del 26 aprile 1999<sup>8</sup> prevede invece una apposita *Misura 3* dedicata al tema dell'apprendimento delle lingue. Questa centralità è inoltre confermata dal fatto che anche nelle altre misure previste dal programma è possibile presentare candidature che contengano, al loro interno, un'attenzione particolare rivolta a queste tematiche.

La scelta, quindi, di aprire uno spazio privilegiato allo sviluppo delle competenze linguistiche e culturali dimostra come questo argomento rivesta una funzione di particolare rilievo nell'organizzazione stessa del Programma e nei suoi obiettivi generali, ma ancor più nelle strategie globali di investimento nel settore formativo-professionale, sempre più attento alla definizione di competenze e all'erogazione di saperi immediatamente riconducibili ai bisogni del mercato.

Dall'analisi della Decisione emerge in modo evidente la centralità dell'apprendimento linguistico in Leonardo da Vinci II fase. Al punto C dell'articolo 3 (Misure comunitarie) la misura è così presentata: "*Promozione delle competenze linguistiche, anche*

<sup>7</sup> Cfr quanto già indicato nel paragrafo precedente

<sup>8</sup> GUCE 11.6.1999 Decisione del Consiglio del 26 aprile 1999 che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria in materia di formazione professionale "Leonardo da Vinci" (1999/382/CE).

*per le lingue meno ampiamente diffuse e insegnate, e della comprensione delle diverse culture nell'ambito della formazione professionale*<sup>9</sup>

Due sembrano essere le sottolineature più interessanti che, attraverso questa affermazione, avvicinano tale misura nei suoi obiettivi a preoccupazioni finora assenti nelle iniziative più strettamente centrate sulla formazione professionale:

- innanzitutto, anche per questo settore, si sottolinea l'esigenza di sviluppare l'apprendimento delle lingue meno diffuse e insegnate. Un obiettivo che ha una duplice valenza: da una parte l'esigenza che tutti i paesi europei possano beneficiare delle azioni volte a migliorare la qualità della formazione nella propria lingua (contro ogni esclusione e discriminazione), dall'altra la necessità di salvaguardare tutte le identità e i patrimoni culturali e linguistici che costituiscono l'Europa, pena l'impoverimento e la soppressione di risorse fondamentali;
- gli obiettivi previsti per l'ambito specifico si allargano: dalla competenza puramente linguistica (possesso e padronanza delle regole e del corretto funzionamento del sistema) alla competenza culturale (non solo in situazioni comunicative generiche, ma in modo specifico in contesto lavorativo). Parlare di "*comprensione delle diverse culture nell'ambito della formazione professionale*"<sup>10</sup> significa che per poter comunicare in una lingua è necessario allargare la competenza alla comprensione delle norme culturali che ne sottendono l'uso. La dimensione culturale della lingua non permette di comunicare efficacemente se non si ha consapevolezza della rete entro cui si iscrivono i significati dei singoli elementi che la compongono. Occorre sapere che nella formazione professionale si esprimono varie "culture professionali", cui è necessario prestare attenzione per adottare le strategie comunicative adeguate ai diversi contesti.

Questi temi diventano quindi piste di lavoro sulle quali la Commissione Europea e tutti gli Stati che aderiscono al Programma<sup>11</sup> intendono sollecitare l'interesse da parte di coloro che si propongono di concentrare i propri sforzi per potenziare e migliorare i processi educativi e formativi.

9 GUCE L146/33 dell' 11/06/1999 Allegato I Sezione II.3 pag.9

10 Ibidem

11 GUCE L146/33 dell' 11/06/1999 pag.2 PUNTI 11-12-13 e Guida generale del Promotore pag.8: "Il programma Leonardo da Vinci è aperto alla partecipazione degli Stati membri dell'Unione Europea e di molti altri paesi europei, e precisamente:

tutti gli Stati membri dell'Unione: Austria, Belgio, Danimarca, Germania, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi, Portogallo, Regno Unito, Spagna, Svezia;

i paesi AELS che fanno parte dello SEE (Islanda, Liechtenstein e Norvegia) secondo le condizioni stabilite nell'accordo SEE;

Cipro e i paesi associati dell'Europa centrale e orientale (PECO: Bulgaria, Estonia, Lettonia, Lituania, Polonia, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Ungheria) oltre a Malta e alla Turchia. Le condizioni di partecipazione di questi paesi (paesi preadesione) saranno definite negli accordi che essi concluderanno con l'Unione europea.

L'obiettivo è quello di costruire percorsi progettuali e strumentazioni utili alla crescita di nuovi saperi professionali, spostando l'attenzione sullo sviluppo di competenze di base e strategiche, come quelle linguistiche, sempre più richieste in un mercato allargato, caratterizzato da un rapido consumo tanto di beni quanto di saperi culturali e professionali.

## 2.4

### *Trasversalità delle competenze linguistiche alle altre misure del Programma*

Il Programma Leonardo da Vinci 2000-2006 sottolinea in molti modi la centralità della padronanza delle lingue straniere per giovani in formazione e adulti inseriti in un processo di *long life learning*. Tale centralità è confermata anche dalla possibilità che viene data ai promotori di presentare, per tutte le misure previste dal Programma, progetti che in qualche modo intervengano sui sistemi e sui processi di acquisizione di competenze linguistiche. Nella Decisione si sottolinea ad esempio che le “*Proposte di sostegno linguistico e culturale possono essere presentate anche nell'ambito delle altre azioni e misure, in particolare per migliorare le competenze linguistiche e culturali dei formatori e dei tutori responsabili dell'accoglienza didattica delle persone nell'ambito dei programmi transnazionali di mobilità*”<sup>12</sup>.

È interessante notare come in questo passo si metta in rilievo il ruolo assunto nella formazione linguistica e professionale di alcune figure come i formatori e i tutori nei processi di gestione della mobilità formativa e si sollecitano progetti volti a migliorare le loro competenze linguistiche e culturali, ribadendo una volta di più la centralità della dimensione culturale nel sostegno che deve essere offerto a ogni giovane in mobilità.

Poco oltre la Decisione dichiara che “*un sostegno comunitario è accordato ai programmi transnazionali tra imprese, da un lato, e istituzioni specializzate nel campo della formazione professionale linguistica o organismi di formazione, dall'altro*”<sup>13</sup>. È evidente quindi che le imprese vengono invitate a costruire progetti transnazionali in collaborazione e in partenariato con istituzioni o organismi di formazione specializzati nel campo della formazione professionale linguistica. Va sottolineato che le PMI vengono chiamate a svolgere un ruolo centrale nel compimento e nel miglioramento della professionalità, anche dal punto di vista della comunicazione. In effetti esse non sono solo destinatarie di percorsi di formazione linguistica e professionale, ma sono sollecitate a diventare promotrici di questi progetti e protagoniste di tutto il processo.

12 GUCE L146/33 dell' 11/06/1999 Allegato I Sezione II.3 pag.9

13 GUCE L146/33 dell' 11/06/1999 Allegato I Sezione II.3 pag.9

I passaggi della documentazione appena citata offrono alcuni spunti di riflessione per possibili progetti pilota al cui interno venga, trasversalmente, curato l'aspetto relativo alle competenze linguistiche.

3

## *Programma Leonardo da Vinci: dal processo al prodotto*

3.1

### *Il percorso progettuale*

La caratteristica principale dei prodotti linguistici da realizzare in Leonardo da Vinci è quella di essere adeguati alle esigenze del settore di riferimento. Pertanto la prima attività del promotore consisterà in un'analisi puntuale dei bisogni linguistici che emergono in specifici contesti. Si procederà poi a un'osservazione dei processi comunicativi che qui si realizzano al fine di costruire materiali adeguati.

Perché i materiali e gli approcci siano adeguati è quindi necessaria una conoscenza approfondita dei destinatari del prodotto e dei contesti professionali in cui essi useranno la lingua, dei loro specifici processi di apprendimento e delle strategie di acquisizione più frequenti.

Il percorso da seguire è quello della metodologia progettuale, organizzata in fasi, che potremmo definire tradizionale:

1. **concezione** di un prodotto didattico a partire dall'analisi dei bisogni di un contesto. Saranno necessari rigore di analisi e creatività, al fine di realizzare un prodotto che, associando e integrando gli elementi osservati, si sappia proiettare verso la costruzione di percorsi nuovi;
2. **progettazione** di attività in sequenza, che tengano conto dei singoli soggetti che verranno coinvolti (beneficiari futuri dei prodotti realizzati), delle loro vocazioni e dei loro ruoli istituzionali. Per ognuna di esse verranno definiti tempi, modalità e risultati attesi;
3. **verifica e validazione**. Una volta iniziato il percorso progettuale e la realizzazione del prodotto, occorre sottoporre a costante verifica gli elementi parziali e intermedi di tale costruzione, per comprendere se si procede nella direzione prevista e se il cammino sta producendo i risultati attesi. Sarà necessaria una metodologia che permetta di individuare, per ogni *step* o fase di realizzazione, quegli indicatori che verificano l'esito positivo dell'attività. La congruenza tra i risultati e gli indicatori prefissati permette di validare il processo nel suo svolgimento. Questo processo spesso subisce arresti e deviazioni, come sempre nell'attività pro-

gettuale e creativa e deve essere tenuto costantemente sotto controllo, per verificare se i risultati intermedi e parziali corrispondono alle aspettative. In caso contrario è necessario trovare soluzioni diverse e più adeguate a un contesto non correttamente analizzato. Solo così si potrà validare la costruzione parziale del prodotto fino alla sua realizzazione completa;

4. **valutazione.** Una volta validato il materiale (su/da un campione ristretto, in un contesto limitato) si tratterà di valutare il prodotto finale, verificandone la sua funzionalità e adeguatezza;
5. **diffusione.** Se il materiale validato viene valutato positivamente, si tratterà poi di diffonderlo. È importante sottolineare che la diffusione dei risultati rappresenta un momento strutturale e cruciale in Leonardo da Vinci, non è quindi da intendersi come un'azione relegata alla fase di conclusione del progetto o limitata solo ad alcune misure del Programma. Il notevole investimento finanziario previsto per l'elaborazione dei materiali e dei percorsi di formazione, rende necessario un forte impegno al momento della diffusione, perché venga garantita una divulgazione sul mercato dei prodotti realizzati e perché diffondendoli sul territorio svolgano una funzione di traino e di stimolo nei processi decisionali di trasformazione del sistema. Un'efficace diffusione giustifica l'impegno finanziario e culturale previsto dai progetti e permette di valorizzare il processo seguito per la realizzazione del prodotto finale.

## 3.2

### *La specificità dei prodotti linguistici Leonardo da Vinci*

Nella presentazione della Misura 3, dedicata allo sviluppo di competenze linguistiche, sono presenti alcuni suggerimenti molto puntuali, che possiamo coniugare con quanto detto nel paragrafo precedente e che stabiliscono alcuni criteri e requisiti specifici dei progetti da presentare: “Questi progetti riguardano la concezione, la sperimentazione e la validazione, la valutazione e la diffusione di materiali didattici, nonché di metodi pedagogici innovativi - compresi gli audit linguistici - adeguati alle esigenze specifiche di ciascun settore professionale ed economico, nonché gli approcci pedagogici innovativi di autoapprendimento delle lingue e la diffusione dei loro risultati”<sup>14</sup>.

Il promotore di progetti linguistici vede qui sottolineate e declinate le fasi principali e i contenuti della sua progettazione che potremmo riassumere nello schema seguente:

14 GUCE L146/33 dell'11/06/1999 Allegato I Sezione II.3 pag.9

<i>Attività</i>	<i>Prodotti</i>	<i>Caratteristiche dei Prodotti</i>
<u>concepire</u> <u>sperimentare</u> <u>validare</u> <u>valutare</u> <u>diffondere</u>	1. materiali didattici 2. metodi pedagogici innovativi (compresi gli audit linguistici)	<i>adeguatezza</i> <i>accessibilità</i> <i>economicità</i>

Viene quindi presentata un'unica proposta relativa alle caratteristiche intrinseche dei prodotti con la possibilità di realizzare due tipologie di risultati, accomunati comunque da alcuni elementi caratterizzanti.

La produzione finale (i risultati attesi) consisterà nell'elaborazione di

- **materiali didattici.** Si tratta di prodotti concreti da usare negli specifici contesti di apprendimento; la loro caratteristica dovrà essere di:
  - adattarsi perfettamente alle competenze che si vuole far acquisire;
  - essere tarati sul pubblico target;
  - consentire una certa flessibilità nell'uso;
  - essere abbastanza motivanti da facilitare l'apprendimento.
- **metodi pedagogici innovativi** che presuppongono la conoscenza delle modalità di apprendimento linguistico tipiche di alcune categorie di utenti. Esse dipendono, tra gli altri, da fattori come:
  - l'età;
  - la precedente scolarità;
  - il livello culturale;
  - la conoscenza di altre lingue;
  - la motivazione;
  - il contesto di lavoro;
  - il settore professionale.

Si tratta di elementi che richiedono un'indagine approfondita, per permettere al promotore di operare una scelta consapevole sul piano metodologico. Difficile infatti parlare di "metodi pedagogici innovativi" in senso lato: questi lo saranno in riferimento ai bisogni e alle caratteristiche del pubblico target. Innovativo sarà il materiale e il metodo che, grazie alla sua flessibilità, potrà adattarsi di volta in volta al pubblico per il quale verrà utilizzato.

Il termine *innovativo* va quindi contestualizzato è infatti chiaro che molto spesso si tratta di metodologie già largamente sperimentate in altri contesti e che l'elemento innovativo diventa, ad esempio, la diffusione di tali approcci nel mondo della formazione professionale, dove gruppi e individui devono inserire tali attività in momenti non istituzionalizzati della giornata lavorativa. Le Piccole e Medie Imprese,

chiamate a stimolare nei loro occupati il desiderio di apprendere, devono per prime essere consapevoli dei benefici derivanti dall'acquisizione di competenze linguistiche. Devono quindi favorire con gli orari, con le attrezzature e con una motivazione specifica la volontà di apprendere le lingue anche in situazioni di autoapprendimento.

Il pubblico potenziale dei materiali linguistici è vasto e le esigenze sono molto diversificate, ma è anche arduo individuare strutture istituzionali e logistiche che possano accogliere e promuovere le attività di insegnamento/apprendimento. Diventa così necessario costruire materiali e approcci che prevedano momenti di autoapprendimento in sintonia con le caratteristiche generali dell'utenza<sup>15</sup>.

L'uso delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) è uno strumento chiave in ogni percorso o materiale finalizzato allo sviluppo delle competenze linguistiche. La formazione a distanza e le metodologie a essa collegate stanno entrando prepotentemente nei processi di insegnamento/apprendimento e di autoapprendimento linguistici. Il loro utilizzo ha diversi effetti: le competenze dei formatori vengono potenziate e stimolate ed è favorita la diffusione di una nuova figura professionale, il tutor della formazione a distanza, responsabile e sostegno dei processi individuali di apprendimento.

Parlare di tutor e di formatori, permette infine di ricordare che progetti relativi alle competenze linguistiche possono anche riguardare la costruzione di percorsi e strumenti per il monitoraggio e la valutazione dei processi di apprendimento. Questi risultati possono riguardare anche la definizione di standard relativi alle competenze che i soggetti acquisiscono anche tramite percorsi non formalizzati, si tratta, in particolare, di processi di autoapprendimento che, per essere riconosciuti nei loro esiti, richiedono “la messa a punto di nuove metodologie di valutazione, di certificazione e di convalida delle competenze acquisite sul lavoro”<sup>16</sup>. Se pensiamo a strumenti come il “portfolio delle competenze linguistiche”<sup>17</sup> è evidente la necessità di definire, in collaborazione con i partner europei, standard comunemente riconosciuti nel settore dell'apprendimento linguistico.

15 Cfr. quanto indicato nella GUCE L146/33 dell' 11/06/1999 Allegato I Sezione II.3 pag.9

16 GUCE L146/33 dell' 11/06/1999 Allegato I Sezione II.3 pag.9

17 Consiglio d'Europa, *Portfolio Langues*, Strasbourg, 1997



## 4. *Perchè un supporto per progettare percorsi linguistici*

Per meglio comprendere la necessità di uno strumento che aiuti i promotori nella presentazione di progetti linguistici in Leonardo da Vinci, è importante evidenziare i fattori di complessità che caratterizzano questo Programma, soprattutto nella fase progettuale:

- per la costruzione, la realizzazione e la gestione dei progetti esso prevede il coinvolgimento di una molteplicità di attori e di una grande varietà di risorse e competenze;
- il gruppo dei partner promotori è di regola composto da soggetti di diversa collocazione professionale e di varia appartenenza culturale;
- l'articolazione delle attività che portano alla realizzazione del prodotto finale richiede l'attivazione di capacità e professionalità complesse e di alto livello;
- le modalità per presentare le candidature e i formulari da riempire risultano spesso di difficile comprensione, anche se molto è stato semplificato nella modulistica di Leonardo da Vinci II fase rispetto al primo Programma Leonardo da Vinci;
- chi ha esperienze pregresse nel campo della progettualità transnazionale ha più possibilità di costruire percorsi di formazione che rispondano a tutti i criteri di qualità previsti per la selezione, ciò può escludere dall'accesso al Programma contesti ed équipe in grado di realizzare progetti di qualità e prodotti realmente innovativi, ma che si orientano con difficoltà nella gestione della cooperazione comunitaria.

È inoltre da ricordare che la misura “*Competenze Linguistiche*” si colloca in un ambito fortemente specialistico, cioè quello dell'apprendimento linguistico, dove esistono una letteratura, delle correnti teoriche consolidate, un lessico codificato e specifici quadri di riferimento. Per costruire un progetto in questo settore sono necessarie conoscenze e competenze nell'ambito:

- della linguistica;
- della glottodidattica;
- delle teorie dell'apprendimento linguistico;
- delle metodologie della formazione;
- e perfino dell'etnografia;

ed è necessario che alcuni riferimenti “scientifici” siano manipolati con sicurezza.

Il presente strumento vuole aiutare i promotori in questo compito e intende essere un elemento di mediazione tra prassi e gerghi comunitari da una parte e utenti/destinatari del Programma dall'altra, evitando che la complessità dei codici diventi un elemento di discriminazione e di esclusione.

In particolare questo testo è da intendere come uno strumento che contiene indicazioni informative e operative e che integra e specifica quanto contenuto nel documento “*Competenze Linguistiche - Guida del promotore*”<sup>18</sup> e nella “*Guida generale del promotore*”<sup>19</sup> elaborate dalla Commissione Europea. Poiché è strettamente finalizzata alla progettazione di proposte nell’ambito della Misura indicata, al suo interno vengono trattati sia aspetti di tipo teorico, con i quali si forniscono piste di riflessione e di discussione sulla tematica linguistica (prima sezione del volume), sia elementi strettamente organizzativi, pratici e progettuali (seconda sezione del volume) che permettono di impostare in modo corretto e coerente il progetto da presentare nell’ambito della Misura 3 del Programma Leonardo da Vinci.

## 4.1 *A chi si rivolge*

Il momento della progettazione per programmi complessi come Leonardo da Vinci non può prevedere il coinvolgimento e l’attività di un unico soggetto. È necessaria l’attivazione di tutti gli attori, con ruoli e appartenenze diversi. Il partenariato, inteso nella sua duplice valenza di partenariato multiattore e partenariato transnazionale, è fortemente coinvolto nello sviluppo delle competenze linguistiche. Nella prima accezione esso contribuisce a far interagire codici, categorie mentali e strategie comunicative presenti in diversi contesti professionali, sviluppando la flessibilità e migliorando la padronanza lessicale e discorsiva. Nella seconda le acquisizioni nascono dal confronto interlinguistico e interculturale, che stimola e sviluppa una maggiore consapevolezza di sé e una accentuata sicurezza nella scelta degli strumenti linguistici e comunicativi.

I destinatari di questo testo sono quindi le équipes di progettazione, che saranno composte da soggetti con ruoli e competenze differenziate, più in particolare riguarderà:

- *gli esperti nel campo della progettazione*, capaci di individuare, a partire dalle esigenze specifiche del contesto, i percorsi adeguati al raggiungimento dei risultati attesi. In questo quadro, saper progettare significa in primo luogo saper individuare i bisogni, saper pianificare interventi capaci di soddisfarli, saper costruire dispositivi di monitoraggio e valutazione capaci di riorientare il processo e, una volta ottenuti i risultati previsti, saperli sperimentare, validare e anche diffondere;
- *gli specialisti del settore linguistico*, poiché possiedono conoscenze e competen-

<sup>18</sup> *Competenze Linguistiche - Guida del Promotore*. Programma Leonardo da Vinci II fase 2000-2006 Commissione Europea

<sup>19</sup> *Guida Generale del Promotore*. Programma Leonardo da Vinci II fase 2000-2006 Commissione Europea

ze nell'ambito della glottodidattica e delle teorie dell'apprendimento linguistico e devono essere in grado di individuare quali sono i bisogni linguistici che emergono nei singoli contesti professionali;

- *i responsabili della formazione* (soprattutto nelle PMI), capaci di comprendere i bisogni linguistici dei loro operatori ma anche di immaginare quali percorsi di formazione sono in grado di soddisfarli;
- *i rappresentanti delle categorie* dei lavoratori in formazione;
- *gli imprenditori*, che offriranno l'opportunità di verificare, con le persone occupate presso le proprie imprese, l'analisi dei fabbisogni, la definizione degli *out put* attesi, la qualità e l'efficienza dei prodotti realizzati con il progetto;
- *gli esperti di comunicazione transnazionale e interculturale*, che sappiano correlarsi e progettare con partner stranieri e/o appartenenti a settori professionali diversi;
- *gli esperti amministrativi*, in grado di stendere un bilancio di previsione e gestirlo in collaborazione con i partner, appropriandosi di tutte le complesse regole e formule contabili specifiche del Programma Leonardo da Vinci.

Le équipe di progettazione non avranno necessariamente al proprio interno tutte queste figure. È tuttavia necessario che le équipe stesse, nella loro globalità, possiedano le competenze sopra descritte.

## 4.2 *Come si consulta e come si usa*

Come già anticipato nei capitoli precedenti il presente sussidio intende presentarsi come uno strumento di consultazione per coloro che vogliono progettare percorsi e strumenti di formazione finalizzati all'acquisizione di competenze linguistiche. I suoi obiettivi sono quelli di:

- sottolineare alcune problematiche chiave e introdurre su di esse spunti di riflessione e di approfondimento;
- individuare tematiche di attualità e delineare approcci metodologici innovativi;
- definire i punti principali che fanno della progettazione un'azione volta alla stesura di un progetto di qualità.

L'elemento peculiare sta nella proposta di alcuni temi chiave a partire dalle indicazioni di politica linguistica e dalla segnalazione delle priorità in questo settore elaborate dalle istituzioni comunitarie: suggerimenti che non vogliono costituire un vincolo o esaurire la ricchezza tematica del settore, ma accompagnare, consigliare e supportare il promotore nel momento in cui si pone a progettare.

In linea di principio i momenti in cui questo strumento può essere consultato sono diversi:

*a) nei momenti iniziali, quando:*

- a partire dalla conoscenza di alcuni bisogni specifici di tipo linguistico, si decide di presentare un progetto;
- si cercano suggerimenti sui temi (seppure non esclusivi) e sugli approcci che potrebbero essere adottati in questo settore;
- si vuole avere un primo contatto con la complessità del formulario;
- si vuole capire quali risorse e competenze sono necessarie, siano esse umane, culturali e/o materiali.

*b) nella fase della progettazione di massima e in quella della progettazione esecutiva per:*

- avere orientamenti al fine di adottare procedimenti corretti;
- non ripetere errori già ampiamente verificatisi nella I fase di Leonardo da Vinci;

*c) nel periodo della realizzazione del progetto già approvato, per:*

- risolvere problemi procedurali emergenti e non previsti;
- approfondire tematiche appena accennate in fase di progettazione ma che, lungo il percorso, sembrano richiedere un trattamento specialistico più ampio.

Nella sua struttura interna il volume è organizzato in 2 sezioni di cui la prima teorica e la seconda operativa, più precisamente: la *prima sezione* contiene al suo interno alcuni “temi caldi” individuati a partire dalle indicazioni contenute nel documento “*Competenze Linguistiche - Guida del Promotore*”<sup>20</sup> elaborata dalla Commissione Europea. Questi argomenti rispecchiano gli intendimenti e le piste di riflessione che caratterizzano le politiche formative nazionali di questo momento in tema di didattica delle lingue e sono quindi da intendere come “linee di tendenza” sulle quali i promotori sono sollecitati a riflettere in funzione della presentazione dei nuovi progetti. questa sezione è introdotta da un intervento di apertura riguardante la cittadinanza euro-

<sup>20</sup> Testo già citato

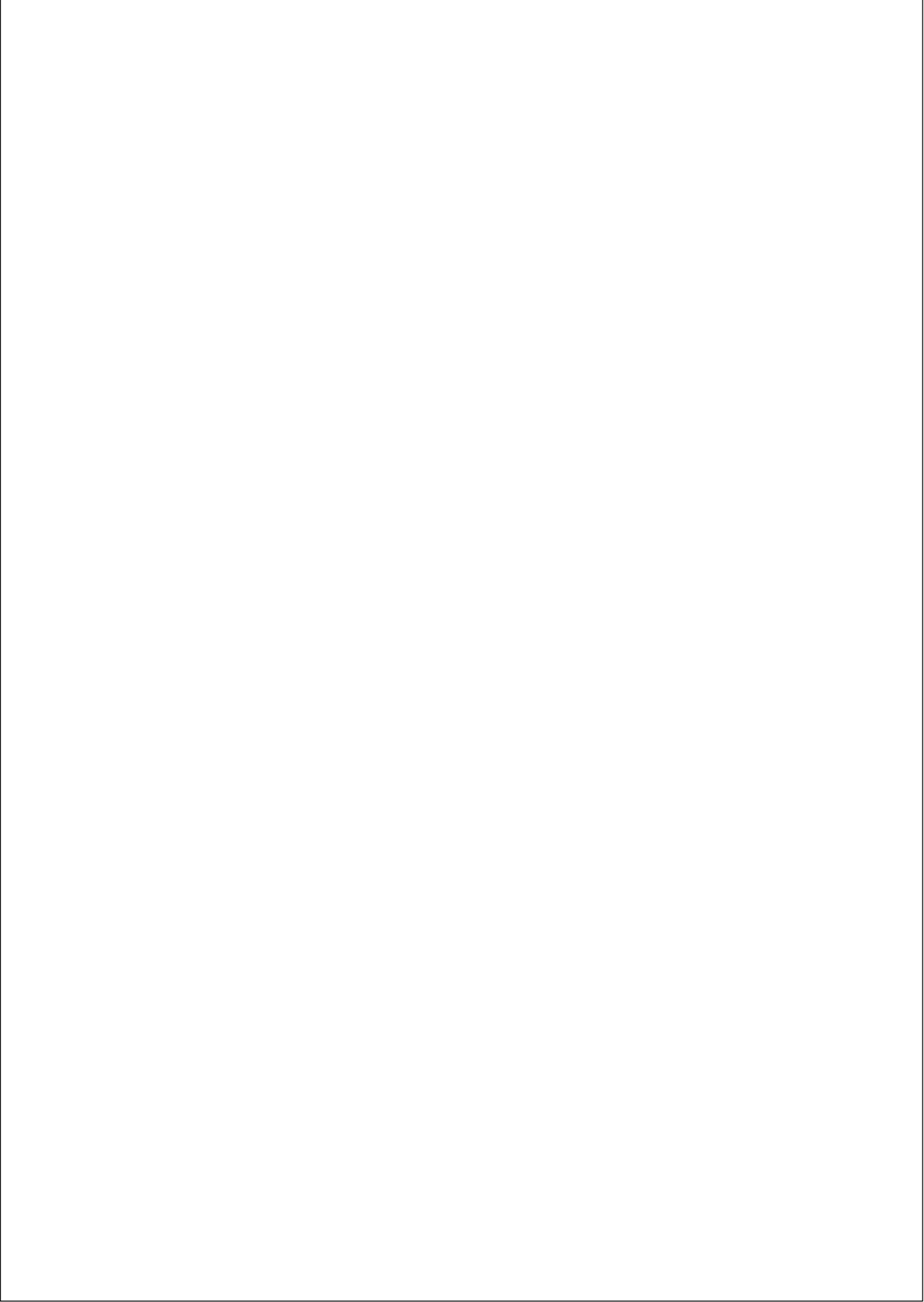
pea e l'apprendimento delle lingue in un contesto di formazione lungo tutto l'arco della vita; seguiranno quindi i contributi sui seguenti temi:

1. La formazione linguistica e la cittadinanza europea;
  2. L'Audit linguistico e comunicativo;
  3. L'intercomprensione tra discipline diverse e le lingue;
  4. La lingua in rapporto all'aspetto interculturale;
  5. Le competenze linguistiche per la mobilità;
  6. La valutazione, validazione e certificazione delle competenze;
  7. La transnazionalità e la formazione dei formatori linguistici;
  8. Le metodologie didattico-linguistiche;
  9. L'utilizzo delle tecnologie di terza generazione per l'apprendimento delle lingue.
- Come già accennato la prima sezione ha degli obiettivi prevalentemente teorici e riflessivi ma anche concreti e operativi, gli argomenti trattati, infatti, pur non essendo esclusivi, sono da intendere come ambiti sui quali vengono sollecitate elaborazioni concettuali e discussioni produttive all'interno delle istituzioni e organizzazioni che tentano un approccio al Programma Leonardo da Vinci.

La *seconda sezione* del volume si concentra invece su aspetti prevalentemente operativi e progettuali. Questa sezione si apre con un contributo introduttivo dedicato alla presentazione del concetto di qualità totale applicato alla progettazione e alla realizzazione di strumenti e di percorsi formativi finalizzati allo sviluppo delle competenze linguistiche; segue il capitolo all'interno del quale vengono esaminati nel dettaglio gli elementi costitutivi di una buona progettazione di proposte linguistiche nell'ambito di Leonardo da Vinci II fase. All'interno di questo capitolo viene analizzato, nella sua composizione generale, il Modulo di candidatura e vengono offerti, per ogni punto in cui il formulario è organizzato, indicazioni operative e criteri di qualità. Ogni singola parte trattata è inoltre corredata da suggerimenti che rinviano al tema della qualità totale.

In allegato è fornita la copia del Modulo di candidatura (versione 2001) al quale sono fatti molteplici rinvii all'interno del capitolo progettuale della seconda sezione.

Chiuderà il volume la bibliografia generale e l'elenco dei siti e degli indirizzi utili.





## *Sezione I*

*Vivere una sola vita, in una sola città  
In un solo paese, in un solo universo,  
vivere in un solo mondo  
è prigione.  
Conoscere una sola lingua, un solo lavoro,  
un solo costume, una sola civiltà,  
conoscere una sola logica  
è prigione*

*(Ndjock Ngana)*

# 1 *La formazione linguistica permanente per educare al valore della cittadinanza attiva europea*

*di Natalia Guido*

## 1.1 *La cittadinanza e i processi di globalizzazione e di integrazione europea*

Nell'epoca della globalizzazione e dell'integrazione europea, molti dei concetti tradizionali di "identità", di "appartenenza" e di "cultura" acquistano nuovi significati e impongono l'adozione di punti di vista radicalmente nuovi. L'esperienza concreta o virtuale dell'interazione con altre culture, con altri modi di vivere e di comunicare pone ai singoli individui l'esigenza di rapportarsi con nuove diversità e di definire modalità di relazione e di comunicazione diverse. Questi cambiamenti mettono in discussione, sia nei contenuti che nelle modalità di formazione, la nozione tradizionale di cittadinanza<sup>21</sup>, quella che la definisce sia come carattere che fa sì che un individuo appartenga ad uno specifico contesto socio-politico (civis) sia come fonte di diritti e di doveri. Si va affermando una idea di cittadinanza più attiva, concepita per lo sviluppo della libertà degli individui e della loro capacità di inclusione, di relazione e di partecipazione, oltre che come garanzia dei diritti politici, civili e sociali<sup>22</sup>.

21 Si veda al riguardo il contributo di F. Audigier (dell'Università di Ginevra), nel quadro del progetto del Consiglio d'Europa, Educazione alla Cittadinanza Democratica (ECD) sul sito [www.culture.coe.fr](http://www.culture.coe.fr).

22 Anche l'evoluzione del diritto europeo in materia di cittadinanza europea testimonia la tensione tra la cittadinanza individuale e la cittadinanza relazionale. Il Trattato istitutivo della Comunità europea considerava i cittadini degli stati membri solo come agenti economici, cioè come lavoratori o imprenditori a cui era consentito di spostarsi per esercitare la propria attività economica o professionale in un paese diverso da



La nuova concezione che si va affermando è basata su un'idea esperienziale di cittadinanza e su una sua pratica come processo di inclusione sociale e come percorso di apprendimento<sup>23</sup> di autonomia, di responsabilità, di cooperazione e di creatività, intese come condizioni di sviluppo di valore e di identità personale e, nel contempo, come senso di appartenenza e capacità di confronto e di tolleranza. Per la prima volta nella storia europea l'integrazione non è quindi il risultato dell'egemonia politica o militare di una potenza dominante e la cittadinanza non è la concessione di una sovranità assoluta e lontana; esse sono piuttosto una costruzione progressiva, basata sull'apprendimento dei cittadini, sulla consapevolezza e sulle competenze di cittadinanza degli europei.

Anche l'evoluzione dei contenuti dei diritti di cittadinanza rinvia ai processi di inclusione piuttosto che a quelli basati su criteri di esclusione. L'estensione quantitativa e qualitativa dei diritti di cittadinanza e dei loro contenuti dipende sempre più dall'effettivo accesso all'informazione, alla cultura, alla comunicazione, cioè a quei sistemi di valori e di giudizi, anche se non definiti da leggi, che, dando identità a una comunità, creano senso d'insieme e di appartenenza.

Da parte loro, la creazione e il progressivo rafforzamento dei moderni sistemi di *welfare*, nel corso dell'ultimo secolo, hanno alimentato l'evoluzione dei contenuti e hanno rafforzato la dimensione sociale della cittadinanza, rendendone più forte la base di coesione sociale e il radicamento sul territorio. A lungo, in questo sviluppo, la cittadinanza si è identificata con la nazionalità, limitando l'efficacia dei diritti di cittadinanza all'interno dei confini nazionali. La globalizzazione degli ultimi decenni ha reso inadeguata questa identificazione e ha dato significati nuovi a questa linea di evoluzione. Ne è nata la sfida alla quale i cittadini europei stanno provando a rispondere, creando con lo sviluppo dell'economia, della conoscenza e del lavoro europeo le fondamenta dei diritti di cittadinanza europea<sup>24</sup>.

quello di origine. È solo con il Trattato di Maastricht che è stato introdotto il concetto di cittadinanza europea. È cittadino europeo chiunque abbia la cittadinanza di uno stato membro. La cittadinanza europea non sostituisce la cittadinanza nazionale ma la completa e la arricchisce di altri diritti e doveri. Il Trattato di Amsterdam ha invece evidenziato i diritti fondamentali da considerare come principi fondatori comuni agli stati membri. Libertà democrazia, rispetto dei diritti dell'uomo, delle libertà fondamentali e dello stato di diritto costituiscono i "principi costituzionali" che devono essere rispettati dalle Istituzioni e dagli Stati membri e a cui la Corte di giustizia può fare riferimento. Inoltre viene potenziato il principio di non discriminazione.

Molti siti settoriali dell'Unione Europea ([www.europa.eu.int](http://www.europa.eu.int)) danno informazioni ai cittadini e agli operatori sullo sviluppo di particolari ambiti dei diritti di cittadinanza europea.

23 Osler A. and Starkey H. *Teacher Education and Human Rights*, London, 1996

24 A questa sfida l'ex DG XXII della Commissione Europea ha dedicato interessanti ricerche. I rapporti finali possono essere scaricati dal sito Education and active citizenship in the European Union all'indirizzo: [www.europa.eu.int/comm/education/citizen/index.html](http://www.europa.eu.int/comm/education/citizen/index.html)

Per una informazione più generale sull'Europa e sull'applicazione del diritto comunitario è utile consultare il sito Dialogo sull'Europa all'indirizzo: [www.europa.eu.int/comm/igc2000/dialogue/index\\_it.htm](http://www.europa.eu.int/comm/igc2000/dialogue/index_it.htm)

Per un quadro dello stato dell'elaborazione europea dei diritti dei cittadini europei si veda il recentissimo *Progetto di carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea* nel sito dedicato del Consiglio Europeo all'indirizzo: <http://db.consilium.eu.int/df/default.asp?lang=it>.

## 1.2 *La cittadinanza e i diritti culturali*

Tra i contenuti dei diritti di cittadinanza dotati di nuovo e inedito rilievo c'è la cultura. I diritti culturali significano diritto alla salvaguardia delle specificità e delle tradizioni locali e, in primo luogo, delle specificità linguistiche. Essi rispondono all'esigenza di riconoscere il diritto di ogni gruppo organizzato di difendere la propria storia, la propria cultura, la propria identità, elementi costitutivi della cittadinanza e concretizzati in primo luogo tramite la lingua, patrimonio fondamentale grazie al quale si costruisce il sentimento dell'appartenenza a uno specifico gruppo e a un contesto. Ma riconoscere il diritto di ognuno a conservare e sviluppare la propria cultura e, quindi, anche a comunicare nella propria lingua, rende complesso il processo di integrazione europea: appare infatti difficile conciliare il diritto inalienabile di una comunità di parlanti (e dei singoli appartenenti) a esprimersi nella propria lingua, con il crescere della mobilità dei cittadini dei vari paesi dell'Unione Europea, sollecitati dai più complessi e svariati bisogni. Questo è il primo livello di problemi posti dalla difesa del diritto alla pluralità linguistica in Europa. Ma c'è un secondo nodo da sciogliere, quello determinato dall'arrivo in Europa di persone appartenenti a comunità non europee che, spinte soprattutto da bisogni economici, sono portatrici di un patrimonio culturale e linguistico da difendere in quanto espressione irrinunciabile della loro identità. Il diritto al rispetto della cultura, che si esprime in primo luogo attraverso la lingua, è fondamentale e va riconosciuto anch'esso nei fatti, non solo a parole.

Il rispetto e la tutela della propria cultura e della propria lingua mettono in evidenza il processo di evoluzione dei diritti di cittadinanza ampliandone il concetto stesso: cittadini sono coloro che possono godere di un arco di riconoscimento e di soddisfacimento dei bisogni molto più ampio, al di là della sfera del diritto tradizionale. È questa una dimensione della cittadinanza che appare come la più vicina e più coerente con la prospettiva di cittadinanza europea, che andrà intesa come acquisizione non esclusiva e alternativa, ma inclusiva - inclusione delle diversità, delle culture, delle lingue, dei nuovi diritti - e comprensiva della cittadinanza nazionale e delle appartenenze particolari. Una cittadinanza democratica, dei valori, della pluralità, rispettosa delle molteplici identità e capace di promuoverle, riconoscerle e valorizzarle<sup>25</sup>.

Il carattere inclusivo della cittadinanza prelude anche al suo necessario carattere comunicativo, relazionale e interculturale. Ha senso che tutti possano parlare la propria lingua se tutti gli altri possono ascoltare e capire.

25 Sul concetto di identità si veda Amin Maalouf, *Le identità*, Bompiani 2000

## *Formazione lungo tutto il corso della vita e apprendimento linguistico per una cittadinanza attiva*

C'è una stretta relazione tra la cittadinanza e i processi educativi. L'educazione è veicolo di cittadinanza, essa insegna, forma, crea consapevolezza, autonomia, competenza e responsabilità, che sono i contenuti dei diritti di cittadinanza. Ma l'accesso all'educazione e alla formazione è esso stesso uno dei contenuti che definiscono l'allargamento della cittadinanza sociale.

Nell'Europa moderna l'educazione, sempre più interculturale e sempre più confrontata con diversità e complessità, è anche il luogo e il terreno su cui si sperimenta la cittadinanza europea, è essa stessa esperienza di cittadinanza attiva in una società caratterizzata dalla conoscenza, dalla relazione, dalla comunicazione e dell'imparare ad apprendere in modo permanente. In questo quadro educativo le competenze linguistiche sono competenze chiave, in quanto veicolo, contenuto e relazione di cittadinanza.

La storia dello sviluppo del concetto di cittadinanza conferma queste relazioni. Tra la fine del secolo scorso e l'inizio di questo secolo la scolarizzazione di massa ha segnato in Europa una tappa importante per lo sviluppo dei diritti di cittadinanza su base nazionale. Successivamente, la loro evoluzione è stata sempre accompagnata dall'allargamento della base di accesso alla scuola e alla cultura, fino alla definitiva consacrazione dell'effettivo diritto del cittadino alla formazione e alla cultura sancito nelle Costituzioni europee.

Oggi la stessa funzione e lo stesso storico impatto sono affidati all'effettiva messa in atto dell'educazione e della formazione permanente come diritto individuale fondamentale e come responsabilità collettiva prioritaria. Anche il Trattato di Amsterdam sottolinea la dimensione educativa dell'obiettivo di costruire un'Europa in cui ogni individuo abbia l'opportunità di sviluppare pienamente le sue capacità, possa contribuire al progresso comune, senta di appartenere a un insieme e viva un'identità basata su valori comuni. Questa dimensione è esplicitata in un recente documento della Direzione Generale Istruzione e Cultura della Commissione Europea<sup>26</sup> nel quale si legge: *“L'economia fondata sulla conoscenza si sviluppa a un ritmo sostenuto, a livello locale, regionale e mondiale. L'accelerazione dei flussi d'informazione e di conoscenza riguarda tutti i segmenti della società, cioè non solamente gli ambiti degli affari, del commercio, della finanza e dell'impiego, ma anche quelli dell'educazione e della formazione, della cultura, della comunicazione umana, della salute, dell'ambiente e della politica. Più che mai, l'accesso all'informazione e alla conoscenza, assieme alla motivazione e alle*

<sup>26</sup> *Mise en oeuvre de l'éducation et de la formation tout au long de la vie pour une citoyenneté active dans une Europe de la connaissance*, Document de travail de la Direction Générale de l'Éducation et de la Culture de la Commission Européenne Lisbona, Marzo 2000.

*capacità di utilizzare intelligentemente queste risorse, divengono per se stessi e per la comunità intiera, le chiavi della qualità globale della vita dei cittadini. La nostra possibilità di creare una società veramente orientata verso l'inclusione dipende, in fin dei conti, dalla volontà e dall'energia delle persone che la costituiscono. Ma queste ultime richiedono che i cittadini possano contare sulla determinazione e sulla capacità della società di garantire un accesso uguale e aperto a queste risorse”.*

Ciò significa che la costruzione inclusiva e relazionale della cittadinanza richiede l'educazione e la formazione permanente per promuovere una più consapevole condivisione dei valori fondanti, una migliore conoscenza della diversità culturale e linguistica e un grado più elevato di coesione sociale. Il processo di integrazione europea implica una modificazione delle relazioni tra i cittadini, la comunità e la politica e una innovazione della partecipazione sociale e politica basata sulla consapevolezza di vivere in una Europa multiculturale, multilingue e “mobile”.

La stretta relazione tra formazione permanente e crescita della cittadinanza si ripropone con forza ancora maggiore se si considera in modo più specifico la dimensione della comunicazione linguistica.

L'orizzonte della cittadinanza disegnato dalla prima scolarizzazione di massa era quello di presunte omogeneità linguistiche e culturali nazionali e l'obiettivo era soprattutto quello di formare cittadini atti a svolgere meglio i loro doveri di “sudditi”. Oggi l'orizzonte obbligato è quello dell'integrazione europea, con i suoi connotati costitutivi di multilinguismo, di multiculturalismo e di mobilità e l'esigenza principale è quella di formare capacità di partecipazione, di relazione e di inclusione.

In questo orizzonte la comunicazione linguistica e interculturale diventa una componente essenziale della costruzione della qualità del vivere in Europa e della comune civiltà che tiene assieme le complessità e le diversità che per secoli hanno diviso l'Europa e ne hanno rallentato lo sviluppo democratico.

In un approccio formativo la costruzione di una nuova civiltà e di una nuova cittadinanza, ritornano continuamente due parole chiave: la pratica, come sperimentazione del nuovo, e l'apprendimento, come acquisizione di nuove competenze. Entrambe rinviano a processi basati sulla relazione, sulla comunicazione, sulla cooperazione e sulla mobilità, cioè su quelle condizioni esperienziali transnazionali comuni a molti cittadini europei, giovani e adulti, e a molte loro situazioni, professionali e personali.

Il percorso educativo e formativo alla cittadinanza è paragonabile a una navigazione in mare aperto dove si ha bisogno di riferimenti valoriali, pedagogici e relazionali che facciano da bussola verso rotte di pratica sperimentale e di apprendimento basato sulla ricerca<sup>27</sup>. L'idea stessa di cittadinanza è caratterizzata da un movimento

<sup>27</sup> Alla definizione di questi riferimenti l'ex DG XXII della Commissione Europea ha dedicato un gruppo europeo di riflessione, autore delle pubblicazioni già indicate nella nota 4. Questo gruppo ha individuato come

nel cui corso il sentimento di appartenenza si costruisce sulla base delle differenze, della comunicazione, dei compromessi negoziati.

In questo processo in movimento le regole, gli stili e i metodi sono importanti tanto quanto i contenuti e i risultati attesi. L'educazione e la formazione a una cittadinanza attiva non sono quindi esclusivamente questione di trasmissione di valori ma anche di metodo pedagogico. Di fatto però una pedagogia della cittadinanza va ancora progettata e sviluppata, in particolare essa potrà trovare nello sviluppo delle competenze linguistiche un laboratorio privilegiato e ricco di contenuti e di risultati, poiché la conoscenza delle lingue permette di coniugare identità e diversità, autonomia e relazione, consapevolezza di sé e comprensione delle diversità. Utilizzando come punto di riferimento lo sviluppo delle competenze linguistiche nella costruzione del sapere sulla cittadinanza si attiva la sperimentazione di una pedagogia della relazione e della comprensione interculturale. Si tratta sostanzialmente di sperimentare una pedagogia di frontiera che ha come obiettivo educativo principale l'interculturalità e consente di vedere le differenze come opportunità positive per la comunicazione e la comprensione reciproche.

1.4

### *Educare alla cittadinanza democratica e insegnamento delle lingue*

Educare alla cittadinanza significa permettere al soggetto in formazione (giovane o adulto) di acquisire strumenti che gli permettano di esercitare in modo consapevole i diritti che questa gli garantisce e di assumersi in modo cosciente e autonomo le responsabilità che essa comporta.

fondamentali per una nuova cittadinanza cinque dimensioni. La cittadinanza è anzitutto basata sulla dignità della persona umana ed è quindi alla base della convivenza democratica. La cittadinanza è sociale ed è fatta anche di lotta all'esclusione e all'emarginazione, di solidarietà come valore europeo, di coesione sociale. La cittadinanza è paritaria e, di conseguenza, implica il rigetto dei pregiudizi discriminatori nei confronti di ogni diversità e l'affermazione del valore dell'uguaglianza e, quindi, pari opportunità in tutti i rami dell'istruzione. La cittadinanza, inoltre, è necessariamente interculturale, basata sul riconoscimento del valore della diversità, sull'apertura a un mondo pluralistico; l'identità europea è fatta della molteplicità delle culture, del rispetto delle differenti culture e della legittimità d'espressione dei diritti collettivi, della tolleranza e dell'attivo interesse per la ricchezza culturale altrui, dell'appartenenza all'Europa e dell'appartenenza al mondo. Infine la cittadinanza è ecologica, perché esige la preservazione dell'ecosistema, l'armonia fra uomo e natura, una accresciuta coscienza dei valori dell'ambiente e dell'importanza dello sviluppo sostenibile.

Lo stesso Gruppo di riflessione considera parte inalienabile dell'eredità dell'Europa valori che sono gli interessi europei per l'avvenire e non linee di difesa della nostra civiltà. "È sulla loro base che la nuova società dell'apprendimento che si sta delineando sarà una società del progresso, nella quale saranno rispettati i principi di giustizia e di solidarietà sarà consentita una conoscenza condivisa, miglior antidoto all'intolleranza nei nostri paesi. Questi valori sono i diritti dell'uomo / la dignità umana, le libertà fondamentali, la legittimità democratica, la pace e il rigetto della violenza come mezzo o metodo, il rispetto degli altri, la solidarietà umana (all'interno dell'Europa e verso il mondo nel suo insieme), lo sviluppo equo, la parità delle opportunità, i principi del pensiero razionale: l'etica dell'evidenza e della prova, la preservazione dell'ecosistema, la responsabilità individuale".

Si tratta in sostanza di favorire l'acquisizione di competenze specifiche che François Audigier e Ruud Veldhuis hanno riassunto e schematizzato in una relazione per il Consiglio d'Europa che fa il punto sui concetti di base e sulle competenze chiave di un'educazione alla cittadinanza democratica<sup>28</sup>. Tra tali competenze Audigier indica come primarie le competenze cognitive, articolate in quattro categorie: competenze di ordine giuridico e politico, conoscenze sul mondo attuale, competenze di tipo procedurale, conoscenza dei principi e dei valori dei diritti dell'uomo e della cittadinanza democratica.

Audigier parla poi delle competenze etiche, costruite sull'adesione in primo luogo ai tre grandi valori di libertà, uguaglianza, solidarietà. Indica infine le cosiddette competenze sociali, che si manifestano attraverso la capacità del soggetto di operare in coerenza con tali principi in situazioni di interazione e di relazione con gli altri.

Una seconda classificazione è proposta invece da Ruud Veldhuis<sup>29</sup>, che distingue quattro dimensioni dell'educazione alla cittadinanza democratica: dimensione politica e giuridica, dimensione sociale, dimensione economica, dimensione culturale.

In entrambe le classificazioni si sottolinea l'importanza della conoscenza piena e articolata delle regole, delle norme giuridiche e delle istituzioni che governano le società. Si ribadiscono, inoltre, l'importanza della consapevolezza degli aspetti specifici di tali regole in ogni contesto e del loro contenuto universale, oltreché la necessità che l'educazione alla cittadinanza democratica passi attraverso una valorizzazione della dimensione culturale.

In tutti i documenti appare quindi chiaro il richiamo a una pratica dei diritti e dei doveri, che mettono in gioco il concetto e la realtà giuridica della cittadinanza, supportata da una forte consapevolezza delle regole sociali e da una forte competenza sociale, culturale e istituzionale.

Infine, quanto al contributo specifico dell'apprendimento linguistico all'affermazione del diritto della cittadinanza democratica ed europea, esso è stato evidenziato da Michael Byram nella conferenza<sup>30</sup> *European Language Teaching and European Citizenship: a special Case* tenuta a Cosenza nel settembre 1999. In quell'occasione è stato sottolineato il grande apporto che l'insegnamento delle lingue, centrato sulla dimensione culturale, può dare alla costruzione di tale educazione. Per acquisire consapevolezza in questo ambito, solo l'incontro con altre culture giuridiche, con organizzazioni sociali e con contesti istituzionali diversi da quelli di origine offre l'opportunità di relativizzare le norme alle quali siamo stati educati e socializzati e di averne una consapevolezza piena e articolata.

28 François Audigier, *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique- Une deuxième synthèse*, Strasbourg, 1999

29 Ibidem

30 Questo intervento sarà pubblicato tra breve nella rivista LEND

Lo studio delle lingue, soprattutto in situazione di mobilità, diventa fonte di consapevolezza e rappresenta un momento fondamentale dell'educazione alla cittadinanza. Esso, infatti, se orientato all'interculturalità, può particolarmente contribuire alla realizzazione di una effettiva cooperazione internazionale e transnazionale, al rafforzamento delle identità, alla comprensione delle diversità culturali, all'accesso all'informazione, all'intensificazione delle interazioni personali, al miglioramento delle relazioni professionali e a una mutua comprensione più profonda.

Per questo, alla progettualità specifica della formazione linguistica si chiede di sviluppare, in particolare, idee innovative in relazione a:

- nuovi e più ampi obiettivi di comprensione interculturale a tutti i livelli dell'apprendimento linguistico (sia sociale che professionale);
- metodi di insegnamento e di apprendimento concepiti per sviluppare abilità di comunicazione in grado di superare le barriere linguistiche e culturali, con particolare riferimento all'apprendere ad apprendere, all'uso di nuove tecnologie e di nuovi media, all'educazione bilinguistica, agli scambi educativi, ai contesti professionali, ecc.;
- programmi per la formazione iniziale e continua dei docenti, per lo sviluppo sia della loro competenza professionale e della loro abilità tecnica, sia di attitudine e di comprensione interculturale;
- riferimenti europei per l'insegnamento e l'apprendimento linguistico al fine di favorire la comparazione di obiettivi e qualificazioni tra gli stati membri;
- strumenti (ad esempio, un portfolio linguistico europeo) che documentino, in modo comprensibile e condiviso a livello transnazionale, le esperienze e le competenze acquisite in una prospettiva di apprendimento linguistico lungo tutto il corso della vita;
- programmi adeguati alle esigenze delle PMI che, più di altre imprese, hanno difficilmente accesso alle opportunità e alle reti europee.

Questi contributi, sicuramente approfonditi in altre parti della presente pubblicazione, si iscrivono naturalmente in quel processo di costruzione della cittadinanza europea sopra brevemente evocato. I risultati che ne possono derivare sono terreno di coltura, veicolo, contenuto e forma di una cittadinanza inclusiva, democratica, paritaria, solidale e interculturale.

## *Bibliografia di riferimento*

Audigier F., *Concepts de base et compétences-clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique- Une deuxième synthèse*, Strasbourg, 1999

Amin Maalouf, *Le identità*, Bompiani 2000

Bonazzi T. & Dunne M., *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali* Bologna, II Mulino, 1994

Dahrendorf R., *The changing quality of citizenship*, in B. Van Steerbergen (ed.) *The condition of citizenship*, London, Sage, 1994

Lippolis V., *La cittadinanza europea*, Bologna, II Mulino, 1994

Mauri L.& Micheli G. (a cura di), *Le regole del gioco*, Milano, Franco Angeli, 1992

Osler A., *Education for democracy and equality: the experiences, values and attitudes of ethnic minority student teachers*, in *European Journal of Intercultural Education*, 1994, pp. 23-37

Osler A., *Education for development: redefining citizenship in a pluralist society*, in A. Osler (ed.) *Development Education: global perspectives in the curriculum*, London, Cassell, 1994

Osler A. and Starkey H. *Teacher Education and Human Rights*, London, 1996

Papiscia A., *Per i diritti di cittadinanza: dallo stato confinario allo stato di diritto*, in *Democrazie e diritto* 2, 1994, pp.33-55.

Pastore M., *Frontiere, conflitti, identità*, in *Dei delitti e delle pene* 3, 1993, pp.19-37

Schnapper D., *La Communauté des Citoyens*, Paris, Gallimard, 1994



## 2 *L'audit linguistico e comunicativo*

*di Franca Bosc*

### 2.1 *Frammenti*

Il mondo economico si confronta con l'indebolimento o la scomparsa dei mercati locali e con l'emergere di mercati più grandi, virtualmente mondiali, caratterizzati da una più forte competitività: si sta creando uno spazio economico e sociale che presenta - tra l'altro - una grande pluralità di lingue e culture, caratteristica che lo rende più complesso, ma anche più ricco e denso di potenzialità (ISFOL, 1994). Questa trasformazione dei mercati coinvolge in primo luogo le imprese e gran parte delle funzioni aziendali: dal marketing alla ricerca e sviluppo, alla produzione, alla logistica, allo sviluppo di risorse umane.

In questo contesto, l'abilità di comunicare e avere empatia con culture differenti (Hagen, 1998) rappresentano una leva importante per superare ostacoli anche di carattere economico. È quindi necessario stabilire una procedura per assicurare efficacia linguistica e comunicativa alle imprese. L'audit linguistico e comunicativo (ALC), che ha come obiettivo la gestione della qualità della formazione comunicativa e linguistica nelle aziende, risponde a questa esigenza.

La Commissione Europea ne ha riconosciuto il valore e l'ha inserito come misura da promuovere nella strategia globale della formazione linguistica in base alla decisione del Programma Leonardo da Vinci (Gazzetta Ufficiale delle Comunità Europee 11.6.1999 - L146/33).

## 2.2 *Una definizione*

La definizione di ALC ha subito negli ultimi anni numerosi cambiamenti e si è passati dall'analisi dei bisogni, all'audit linguistico (Saarbrücken 1994) e all'audit linguistico e comunicativo (Bruxelles 1998). Questi passaggi sono anche dovuti al contributo e alle riflessioni metodologiche dei progetti sviluppati nei programmi *Lingua* e *Leonardo da Vinci* che hanno lavorato su questo argomento e dalla loro analisi emerge questo processo di transizione. Si trovano infatti termini come “bisogni di comunicazione”, “sistema di audit linguistico”, “lingua e cultura”; è evidente che il campo di studio, di ricerca e di elaborazione è in via di espansione e da questa diversità emerge la consapevolezza che per competere in un mercato globale e “meno straniero” la lingua e la comunicazione diventano una necessità vitale.

Il programma *Lingua*, nella decisione del Consiglio del 28 luglio 1989 favoriva “il sostegno alla messa a punto e alla diffusione di tecniche di diagnosi e di analisi dei bisogni per le competenze linguistiche e per la formazione linguistica”, e l'audit linguistico veniva definito come “la diagnosi e l'analisi dei bisogni di formazione linguistica delle persone coinvolte nel mondo economico” (Guida Programma *Lingua*). Un interessante lavoro di van Hest e Oud de Glas (1991) sulle tecniche utilizzate nell'analisi dei bisogni dà l'avvio alle ricerche in questo settore.

Il termine audit linguistico, mutuato dal linguaggio finanziario, ha trovato una definizione efficace in Raasch (1994) che lo considera uno strumento utile “per controllare degli elementi strutturali (funzione diagnostica), che sono responsabili di alcuni problemi di un'istituzione (funzione di controllo). I risultati dell'audit devono aiutare a correggere le lacune (funzione di garanzia della qualità). Se risulta necessario, potrà servire per la ricostruzione di un sistema (funzione di pianificazione)”.

L'audit linguistico si distingue dall'analisi dei bisogni, ma ciò non impedisce di utilizzare degli strumenti parzialmente simili mutuati dalle scienze sociali. I due approcci hanno in comune solo la funzione diagnostica, tutte le altre funzioni appartengono alle attività tipiche dell'audit, il quale, attraverso questa specifica procedura, permette la garanzia di qualità.

Il significato generale del termine audit è quello di “controllo costruttivo” e rinvia al principio di “guida” od “orientamento” (Bosc, 1994).

L'obiettivo primario di un audit linguistico è quello di aiutare il management di un'azienda a:

- identificare le forze e le debolezze dell'organizzazione aziendale in termini di comunicazione in lingua straniera;
- verificare le competenze richieste da una determinata funzione, da un ruolo, da una singola persona rispetto ai bisogni identificati;

- stabilire quel bisogno a livello strategico, operativo e individuale;
- indicare quanto costa migliorare l'efficacia linguistica e comunicativa in termini di tempo, di risorse umane, di formazione e di investimento economico.

Possono essere distinte sei fasi di un audit linguistico (Reeves-Wright, 1998):

- a. definire l'audit con il management;
- b. inserire l'audit nel processo di pianificazione aziendale;
- c. capire l'organizzazione aziendale;
- d. analizzare l'uso delle lingue straniere e i bisogni presenti e futuri;
- e. valutare le competenze in lingua straniera;
- f. fare un relazione e suggerire misure di formazione adeguate.

La decisione di seguire tutte queste fasi da parte di un auditor dipenderà da numerosi fattori quali:

- la dimensione dell'azienda;
- la natura del problema di comunicazione in lingua straniera;
- le attese che il committente nutre nei confronti dell'audit;
- la conoscenza dell'azienda da parte dell'auditor;
- il budget disponibile per l'audit;
- i tempi a disposizione.

Questo processo presenta numerose somiglianze con quello sviluppato da Huhta (1997) sulla qualità della formazione linguistica.

La recente definizione di audit linguistico e comunicativo, sancita dal seminario tenuto a Bruxelles (1998) su "*Language/Communication Skills and Competitiveness*", vuole sottolineare la complementarità dei due termini:

- il termine "linguistico" da solo ci porta a pensare al lavoro di comunicazione nel modo tradizionale, ossia a una parte del sistema della lingua (Trask, 1999);
- il termine "comunicativo" da solo può portare il lettore a pensare o ai messaggi ricevuti o mandati, ai media, alle teorie del segno o alla semiotica (Cobley, 1996).

Le abilità linguistiche e comunicative nel mondo aziendale interagiscono con la comunicazione degli affari che copre un campo molto ampio. Sono inclusi in questo settore, per citare solo le aree principali, la teoria della comunicazione, l'uso della tecnologia, gli elementi interculturali, le abilità orali, le abilità d'ascolto, l'interazione di gruppi, la scrittura di relazioni, la presentazione di informazioni su lucidi, la preparazione di offerte, la corrispondenza commerciale. La lingua è considerata quindi come parte della comunicazione sul posto di lavoro includendo i processi interattivi e i relativi contesti.

In conclusione, l'obiettivo di un ALC è quello di identificare la "bilancia" linguistica e comunicativa di un'azienda, suggerendo misure da intraprendere che potrebbero colmare la lacuna tra lo status quo e gli obiettivi posti dal management e operativizzati dall'auditor.

## 2.3 *Il contesto europeo*

Diventa sempre più esplicito che i bisogni di comunicazione sono diversi a seconda dei soggetti coinvolti e che la formazione linguistica deve essere organizzata con corsi su misura. Analisi dei bisogni settoriali e regionali e audit sono passi necessari per identificare le esigenze reali di lingua e comunicazione sul posto di lavoro.

In Germania il Ministro dell'Educazione, Scienze, Ricerca e Tecnologia ha pubblicato una relazione (Schöpfer-Grabe, Weiss, 1996) sui bisogni linguistici delle piccole e medie imprese (PMI). Si rileva che il 98% delle aziende richiede l'inglese, l'80% il francese e il 48% sia spagnolo che italiano. La ricerca è stata condotta in tutte le funzioni aziendali (vendite, marketing, acquisti, ricerca e sviluppo, ecc.) e registra i bisogni in tutte le attività. Per quanto riguarda le difficoltà di comunicazione, le abilità orali sono al primo posto: il 60% ha problemi nel parlato, il 52% registra problemi nel vocabolario e il 52% nell'ascolto.

In Gran Bretagna il dipartimento del Commercio e dell'Industria ha recentemente introdotto un programma per raccomandare e, in parte anche finanziare, un audit linguistico per le piccole e medie imprese. Il programma, chiamato Lexus (Language in Export Advisory scheme) è presentato come "un aiuto professionale per condurre una *Business Language Review* della loro comunicazione, sia scritta che orale, verso il mercato di non parlanti inglesi". Il messaggio per le PMI è che devono inserire nel loro business plan la formazione linguistica. Nel progetto Elucidate (Hagen, 1998) è stato evidenziato che il 19% delle aziende inglesi ha trovato barriere culturali nel business. Il 29% di aziende ha perso una fetta di mercato a causa dell'incapacità di comunicare efficacemente, il 9% non è stata in grado di seguire le offerte. L'approccio britannico per risolvere i problemi comunicativi e linguistici comprende suggerimenti che vanno oltre la formazione linguistica: servizi di traduzione, crescita della consapevolezza culturale, traduzioni informatiche, servizi di interpretariato, ecc. David Graddol (1998) che analizza le sfide che dovranno fronteggiare insegnanti e formatori nel XXI secolo, ne cita dieci fondamentali per muoversi in questo secolo. In questa lista l'apprendimento di una lingua straniera è solo al quarto posto; il resto degli obiettivi ha a che fare con la consapevolezza linguistica e culturale, la capacità di parlare un inglese internazionale, l'empatia verso parlanti non nativi, l'abilità di produrre testi semplificati.

In Italia è stata condotta una ricerca (ISFOL 1992, 1994) per verificare l'interesse che le aziende riservano al problema delle competenze linguistiche. Il quadro generale che emerge è quello di una sottovalutazione e dall'analisi degli annunci apparsi per la ricerca di personale qualificato solo il 16,1% indicava la lingua straniera come condizione o come condizione preferenziale. Al primo posto tra le lingue indispensabili troviamo l'inglese, al secondo il tedesco e al terzo il francese.

Dai risultati dei progetti del Programma Lingua - Azione III (ISFOL, 1994) emerge che le funzioni di marketing, amministrazione, tecnica e commerciale sono quelle che utilizzano prevalentemente la lingua straniera e ciò avviene nelle grandi aziende, mentre nelle PMI non c'è un'organizzazione strutturata. Le abilità linguistiche più richieste sono l'espressione orale, la comprensione orale e la comprensione scritta. L'espressione scritta ha particolare rilevanza nel settore amministrativo.

Questo quadro parziale denota quanto sia necessario elaborare degli indicatori di qualità a livello europeo per la formazione linguistica nel mondo aziendale. Le aziende dovrebbero riconoscere il vero valore della comunicazione e della lingua come strumenti indispensabili per il mercato internazionale. La lingua, la comunicazione e, trasversalmente, la cultura dovrebbero essere considerate un aspetto della vita aziendale e non un elemento opzionale (Webber, 1997).

La sfida di stabilire delle strategie efficaci per la lingua e la comunicazione si differenzia in Europa e si possono individuare tre distinti gruppi di Paesi (Bruxelles 1998):

- a. Spagna, Italia, Germania e Francia: le PMI sono in grado di sopravvivere senza competenze linguistiche nel breve termine, mentre dovranno sviluppare la formazione linguistica per riuscire a competere a lungo termine; bisogna però sottolineare che le aziende tedesche hanno già affrontato lo sviluppo delle competenze linguistiche del loro personale;
- b. Paesi nordici, Belgio, Olanda, Grecia: l'identificazione dei bisogni linguistici è stata l'elemento centrale per la competizione e ciò ha favorito l'elaborazione di sistemi efficaci per la formazione linguistica;
- c. Gran Bretagna: è una situazione particolare perché l'inglese rappresenta la lingua degli affari e ciò ostacola il riconoscimento dell'esigenza di comunicare anche in altre lingue. Per poter essere competitive le aziende inglesi hanno bisogno di sviluppare la formazione linguistica.

## 2.4

### *Il Programma Leonardo da Vinci e l'audit linguistico comunicativo*

La Commissione Europea si è recentemente interessata allo sviluppo dell'ALC promuovendo il Seminario di Bruxelles (cfr.1). Un primo obiettivo è quello di rendere consapevoli le aziende dell'importanza della competenza linguistica e di invitarle a sviluppare le competenze linguistiche del personale. Un altro è di fornire strumenti di consultazione a chi offre formazione linguistica per garantire la qualità. Il terzo è quello di predisporre una rete di auditor con status professionale per condurre audit in tutta Europa. In questi obiettivi sono evidenziati tutti i soggetti coinvolti nella procedura di un audit: le aziende con la loro organizzazione, i formato-

ri linguistici e i consulenti linguistici e comunicativi (gli auditor secondo il linguaggio finanziario).

Multilinguismo è un tema importante nell'ambito del programma Leonardo da Vinci e i progetti che perseguono questo obiettivo sono ben accetti. Vediamo ora di analizzare questi tre temi nell'ottica di individuare spunti interessanti per l'elaborazione di nuovi progetti.

## 2.4.1 *Le aziende*

Lo sforzo di adottare un approccio più strategico per la formazione linguistica non ha dato finora risultati soddisfacenti. Nonostante il mercato sempre più complesso nel quale le aziende operano e la consapevolezza crescente che la lingua e l'interculturalità possano essere la chiave per la competitività, è molto difficile attivare un intero processo di audit linguistico e comunicativo.

Ricerche e analisi mostrano chiaramente che l'attuale lavoro di audit serve più a chi elargisce corsi di lingua che non al committente e ha un obiettivo più didattico che strategico.

L'ALC è un processo costoso in termini di tempo e denaro e le aziende, spesso orientate alla massima efficienza, quando decidono di avviare questa attività devono avere la garanzia di poterlo fare a costi ragionevoli e di mercato. Il loro obiettivo è principalmente quello di migliorare la competenza linguistica in breve tempo, a un costo basso e compatibilmente con le esigenze produttive.

Anche le grandi aziende seguono questa filosofia. Tutti sono concordi sull'importanza della formazione, si pone sempre più l'accento sulla formazione iniziale e continua del personale, e siamo in un momento in cui si guarda alle risorse umane definite da Giancarlo Lombardi "le menti d'opera" (ISFOL, 1994), ma quando si discute di budget per la formazione la priorità va alla formazione manageriale e tecnica, mentre la formazione linguistica viene presa poco in considerazione.

Le organizzazioni si comportano ora in modo proattivo ora in modo reattivo; sono proattive se decidono di attivare l'ALC come parte di un audit strategico o come anticipazione prima di esplorare nuove opportunità di mercato; sono reattive, invece, se rispondono ai problemi incontrati sul mercato straniero.

Sono numerose le situazioni in cui un audit potrebbe essere attivato:

- un'azienda decide di espandere le sue attività in nuovi mercati o attraverso nuovi prodotti o attraverso un'acquisizione; questa situazione richiede un ALC per valutare l'attuale conoscenza linguistica in azienda, alla luce delle nuove strategie;
- un'azienda non è soddisfatta dei suoi risultati in un particolare mercato; si

- rivolge a un esperto di audit per risolvere i problemi linguistico-comunicativi;
- un'azienda decide di cominciare o di aggiornare la formazione linguistica e commissiona un audit per assicurarsi che la formazione sia adeguata ai suoi bisogni;
  - un'azienda desidera rivedere la sua organizzazione e ha bisogno un audit strategico; l'ALC in questo caso viene svolto come parte integrante di quell'audit;
- I benefici di un audit linguistico e comunicativo sono molteplici:
- una buona competenza linguistica dimostra interesse nella cultura del cliente e spesso rende più *soft* la negoziazione facilitando così i contatti sociali;
  - il flusso comunicativo con il cliente è reso più efficiente e più affidabile;
  - migliora la capacità di negoziare e di adattare prodotti e servizi alle esigenze del cliente;
  - permette di risparmiare sui costi di traduzione e di interpretariato.

Perché questi benefici siano considerati un valore aggiunto è indispensabile inserire l'ALC nel piano strategico dell'azienda; il problema è come integrarlo nel processo di pianificazione aziendale.

Se l'azienda è coinvolta all'estero in un'espansione di mercato, allora l'integrazione della formazione linguistica nel piano strategico sarà molto diretta e più semplice. Il problema dell'integrazione sorge quando l'organizzazione non ha strategie a medio e lungo termine, come spesso avviene per le PMI, o non ha ancora avvertito a pieno le esigenze linguistiche poste dal mercato internazionale sul quale sta iniziando a operare. In questo caso il consulente linguistico e comunicativo deve aiutare il management a pensare strategicamente e in modo integrato, soprattutto con esempi concreti. Come un'azienda deve parlare la lingua dei clienti, così un consulente linguistico e comunicativo deve parlare "la lingua del cliente". La via migliore perché passi il messaggio è di fornire degli esempi. Le aziende non sono sollecitate ad acquistare un pacchetto di formazione per l'apprendimento delle lingue, se non sentono prima il bisogno di un simile servizio. In termini di marketing, non si vende il prodotto, ma si vendono i benefici (Bruxelles 1998). Quando le aziende commissionano un ALC è quindi importante definire esattamente quali sono i bisogni di partenza da soddisfare per porsi poi dei precisi obiettivi, sia nel presente che nell'immediato futuro.

Dal seminario di Bruxelles arrivano alcuni suggerimenti per far aumentare la consapevolezza delle aziende nei riguardi del ALC e per migliorare la formazione linguistica.

Si sottolinea la necessità di predisporre alcune ricerche che potrebbero essere trasformate in indicazioni operative per i nuovi progetti Leonardo da Vinci:

- la tecnologia potrebbe costituire un punto di partenza: alla luce delle nuove sfide cui vanno incontro le PMI, sarebbe utile identificare alcune aziende particolarmente coinvolte nel processo di globalizzazione, aperte alle novità e in

collaborazione con loro sperimentare l'uso delle nuove tecnologie. Dovrebbero essere incoraggiati progetti Leonardo da Vinci che si avvalgano delle tecnologie per lo sviluppo di audit *on line*;

- si potrebbero raccogliere dei casi aziendali per rendere più consapevoli le aziende dell'importanza del ruolo della lingua e della comunicazione e quindi diffonderli;
- lo sviluppo di Database europei costituisce un punto fondamentale per la diffusione dei materiali: si potrebbe seguire l'esempio del progetto Lingu@netEurope, un centro di risorse virtuali per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue moderne, sviluppato da un consorzio di dieci paesi.

## 2.4.2 *Strumenti per la formazione linguistica di qualità*

Si sottolinea sempre più l'importanza della comunicazione sul posto di lavoro, della qualità della formazione linguistica e della qualità dei risultati. La formazione linguistica comincia a entrare nel processo della formazione continua e la lingua e la comunicazione costituiscono le competenze chiave che devono coincidere con il business, le strategie e i valori aziendali.

Un'azienda dovrebbe quindi formulare la sua politica di formazione linguistica in sintonia con i bisogni specifici della sua area di affari e con la sua strategia: quali sono i piani dell'azienda per le operazioni globali? Quali contatti interculturali include? Quali lingue e culture sono considerate interessanti per l'espansione? Quali sono i contatti chiave nel business? Che ruolo hanno la comunicazione, il parlare in pubblico e la comprensione interculturale? Come è inserita la competenza linguistica e comunicativa nel piano di sviluppo del personale? Quale volume di formazione può dare dei risultati soddisfacenti in un periodo di tempo ragionevole? L'analisi dei bisogni è uno strumento utile per identificare le risorse linguistico/comunicative in azienda. A livello generale l'analisi dei bisogni può essere parte degli schemi di sviluppo delle risorse umane. Se la sua funzione è considerata uno strumento per lo sviluppo dei programmi di formazione linguistica, uno specialista linguistico dovrebbe essere già coinvolto nella preparazione del questionario per la rilevazione dei bisogni. Le abilità di lingua e di comunicazione dovrebbero essere considerate nella loro interezza e comprendere abilità interculturali, comunicazione interattiva (negoziante, contatti con i clienti, fiere, lavoro al telefono), parlare in pubblico (presentazione dell'azienda, presentazione del prodotto, conferenze, ecc.) e comportamento socioculturale.

Il seguente schema mostra il percorso da seguire per garantire un processo che tiene conto della qualità (Bruxelles 1998):





Questo processo può essere applicato a un individuo, a una azienda o a un servizio di impresa.

Il processo di osservazione deve essere svolto con l'ausilio di un questionario che descrive la competenza ideale e necessaria all'azienda. L'obiettivo dell'ALC è di rilevare, come già detto nel *Paragrafo 1*, il gap tra ciò che l'azienda sa fare e ciò che dovrebbe saper fare per muoversi a livello internazionale.

È interessante, a questo proposito, consultare il volume a cura dell'ISFOL (1994) sull'audit linguistico e sui sistemi di apprendimento autonomo delle lingue straniere. Vi sono raccolti i principali progetti italiani presentati nell'ambito del Programma Lingua, azione III e presenta una "fertilità di pensiero e di metodologie che si riflette nell'ossatura dei questionari, veri e propri strumenti scientifici calibrati per rilevare le esigenze linguistiche". È un segnale di come l'audit linguistico sia stato oggetto di riflessione e di *work in progress* negli ultimi anni.

Dopo la rilevazione del gap di lingua e di comunicazione, si passa alla parte di valutazione delle competenze (parte diagnostica). In questa fase si può fare riferimento a diverse scale di livello, articolate sulle quattro abilità.

Il testing è un campo dove l'esperienza è molto importante e nella quale la collaborazione tra consulenti e azienda è essenziale per garantirne l'efficacia, inserendo, ad esempio, esercizi simili alla comunicazione autentica e reperiti sul posto di lavoro. Il test può essere scritto, orale o tutte e due, e utilizzare le tecnologie.

Segue poi la pianificazione che è una fase centrale per i programmi formativi con un elevato livello qualitativo; essa include analisi dei bisogni, valutazione delle competenze, identificazione degli obiettivi, struttura e durata del corso, contenuti e metodologia, valutazione dei risultati e *feed-back* dei partecipanti. Un corso organizzato secondo un programma di sviluppo per il personale dovrebbe essere strutturato sulla base dei risultati dell'analisi dei bisogni e degli item che costituiscono le aree più importanti per la politica di formazione linguistica aziendale.

La composizione dei gruppi richiede che i partecipanti abbiano elementi di esperienza in comune: lo stesso ruolo, la stessa funzione, lo stesso livello di lingua.

Tutte le opzioni devono essere prese in considerazione, sia per quanto riguarda l'uso di tecnologie per la formazione a distanza o per la formazione autonoma sia per quanto riguarda la tipologia corsuale: settimanale, intensivo, lezioni individuali, di gruppo, immersione nel paese della lingua di studio. Speciale attenzione deve essere posta all'adeguatezza del corso rispetto agli obiettivi dell'apprendimento, al livello e ai bisogni dell'azienda. L'ALC aiuta non solo a identificare i problemi, ma fornisce anche la soluzione per risolverli.

I bravi formatori sono specialisti nel loro campo, conoscono i bisogni dei partecipanti e hanno esperienza del mondo aziendale. Applicano metodologie per adulti e e collaborano attivamente con la funzione del personale.

I risultati del corso si possono valutare in vari modi: attraverso il *feed-back* dei partecipanti, il *feed-back* dei superiori, un test somministrato dall'insegnante, un intervento di un consulente esterno, una certificazione. È molto importante separare il test di livello dal test finale; è molto più facile mostrare i miglioramenti in un test finale che prevede la verifica su argomenti appresi nel corso. Bisogna, invece, prevedere molto tempo e qualche difficoltà per valutare bene un livello. La chiave della qualità nella formazione linguistica sono gli obiettivi reciproci e la cooperazione di tutte le parti coinvolte nel processo formativo: manager del personale, formatori, funzioni aziendali e partecipanti al corso. Se la lingua e la comunicazione sono riconosciute dal management come parte del business, la formazione linguistica diventa parte degli investimenti aziendali. Le strategie di formazione linguistica sono quindi considerate parte integrante delle strategie di gestione della qualità totale.

Per migliorare la qualità delle procedure dell'ALC e della formazione linguistica sarebbe necessario (Bruxelles 1998):

- sviluppare degli standard europei per tutte le abilità linguistiche e per la definizione dei livelli che dovrebbero avere la funzione di strumento di riferimento per i consulenti. Questi standard dovrebbero essere trasferibili da uno stato all'altro;
- sviluppare degli standard di qualità, ad esempio una guida che fornisce indicazioni per condurre un audit. Tale suggerimento è dato sulla base della *Guida alla progettazione e controllo della qualità in programmi e materiali per l'insegnamento delle lingue moderne* (Lasnier e altri, in corso di elaborazione - si veda anche quanto indicato nella *Sezione 2* del presente volume nel capitolo *Prima di progettare ... la qualità*). L'obiettivo è quello di influenzare la qualità e i contenuti dell'insegnamento linguistico stabilendo dei criteri e delle linee guida. Questa guida è collegata al White Paper (1995) per l'insegnamento e l'apprendimento e descrive la preparazione, l'implementazione e i risultati del processo di apprendimento/insegnamento linguistico stabilendo una serie di principi di qualità. Sono indicati nove principi, a loro volta suddivisi in sotto-principi. I nove principi includono la rilevanza, la trasparenza, l'attendibilità, la flessibilità, la generatività, la partecipazione, l'efficienza e la socializzazione.

### 2.4.3 *Il consulente linguistico e comunicativo*

La figura professionale dell'auditor è piuttosto nuova nella formazione linguistica. Essa racchiude un insieme di conoscenze e abilità: deve avere conoscenze aziendali, didattiche e metodologiche e deve saper vendere i benefici di un ALC. Un insieme di competenze che spesso non possono essere rappresentate da una sola persona, ma per la cui realizzazione è necessario un lavoro di gruppo.

Il consulente linguistico e comunicativo (questa è la definizione che è emersa dal seminario di Bruxelles) deve conoscere la cultura dell'azienda (storia, valori, modelli di riferimento, ecc.), le strategie dell'azienda (prodotti, prezzo, promozioni), l'organigramma (funzioni, ruoli, profili professionali), il controllo di qualità applicato in azienda, gli interventi di formazione professionale intrapresi, l'uso delle nuove tecnologie, l'ambiente internazionale in cui si muove l'azienda e le implicazioni che il tipo di attività ha sui bisogni di comunicazione. Deve sicuramente possedere l'abilità di capire modelli organizzativi, avere esperienze nell'analisi dei dati aziendali, avere capacità relazionali tipiche del rapporto consulente/cliente, saper identificare le strategie e le operazioni di un'azienda. Per far ciò deve avvalersi di strumenti (questionari, interviste) che gli consentano di raccogliere informazioni sull'azienda.

Dal punto di vista dell'insegnamento e apprendimento delle lingue:

- deve sapersi orientare nel non facile mercato della formazione linguistica e conoscere metodologie e strumenti didattici;
- deve essere in grado di valutare a fondo le quattro abilità (comprensione orale e scritta, espressione orale e scritta) che sono alla base dei bisogni delle competenze linguistico/comunicative;
- deve presentare strategie per colmare il gap tra le attuali competenze e le competenze ideali per essere operativi;
- deve stabilire la durata degli interventi formativi e fornire chiare indicazioni sui costi.

La realizzazione di tutto ciò comporta una conoscenza degli strumenti di analisi dei bisogni, dei metodi formativi per adulti e delle metodologie per pianificare, elaborare e valutare il processo di apprendimento linguistico.

Trasversalmente a queste competenze, l'auditor deve essere esperto di nuove tecnologie, possedere conoscenze interculturali e avere una spiccata capacità di convincere, persuadere ed essere capace di stabilire una certa credibilità.

È una figura molto complessa che deve combinare più competenze e operare in un settore, la formazione linguistica, che non trova molto spazio nelle aziende. Nello svolgimento dei suoi compiti il consulente linguistico comunicativo deve tener conto di due aspetti:

- la capacità di vendere il suo servizio e di esporre i benefici al cliente in termini

di ricaduta commerciale;

- le competenze professionali che consentono di condurre un ALC correttamente secondo una procedura che garantisce qualità.

Non è facile, come accennato prima, trovare in una sola persona questi due aspetti. Proprio per la complessità descritta nelle righe precedenti vi sono alcuni suggerimenti (emersi nel corso del seminario tenutosi a Bruxelles nel 1998) per definire meglio la figura del consulente linguistico e comunicativo e offrire degli strumenti che garantiscano la qualità:

- la preparazione di una certificazione per i consulenti linguistici e comunicativi che attribuisca trasparenza e credibilità e fornisca una garanzia all'azienda; la costituzione di una rete paneuropea è auspicabile;
- l'elaborazione di un nuovo profilo professionale del consulente linguistico e comunicativo; per ottenere dei buoni risultati si consiglia un partnerariato formato da mondo dell'impresa e/o Camere di Commercio, formatori linguistici, consulenti di ALC. In questo modo i soggetti coinvolti nella procedura sarebbero tutti rappresentati e si potrebbe delineare un profilo a livello europeo;
- uno studio per identificare le infrastrutture esistenti per seguire un ALC in tutte le sue parti e fornire uno strumento di consultazione e di riferimento per le aziende. Le Camere di Commercio e le associazioni di impresa sono gli organismi più accreditati per svolgere tale servizio.

## 2.5 *Per una conclusione operativa*

Abbiamo visto che un audit coinvolge, a livelli diversi, più attori: il consulente (o il gruppo di esperti) che conduce l'audit, l'azienda che deve essere convinta dei benefici di tale azione, il formatore linguistico che deve realizzare gli interventi su misura e - *last but not least* - i soggetti coinvolti nell'analisi dei bisogni e nella formazione linguistica. Un rapporto di collaborazione, fiducia, credibilità e trasparenza piuttosto forte deve instaurarsi tra tutti i partecipanti a questa procedura che non prevede risultati tangibili in tempi brevi.

Lo stessa cooperazione e combinazione è richiesta per un partnerariato che si candida a un progetto Leonardo da Vinci, includendo anche le Camere di Commercio e le Associazioni di impresa. Nei paragrafi precedenti sono stati evidenziati i passi che possono essere attuati per sviluppare questa giovane scienza e garantire un controllo di qualità anche nella formazione linguistica.

Si registra fin dal seminario di Saarbrücken (1994) un interesse verso gli audit settoriali che hanno l'obiettivo di identificare i bisogni linguistici e comunicativi e di elaborare strategie formative di sviluppo per determinati settori. Normalmente

quando si parla di ALC si fa riferimento al mondo delle aziende coinvolte in mercati internazionali, ma l'ALC si rivelerebbe utile anche in altri settori, nell'ottica del processo di integrazione europea. È importante che si affermi la procedura dell'audit come strumento di rilevazione dello stato dell'arte, ma soprattutto come strumento per fornire indicazioni operative per superare il gap tra competenza reale e competenza ideale. Il trasferimento del concetto di audit (soggetti coinvolti, strumenti per eseguirlo, iter operativo) al mondo della pubblica amministrazione, alla sanità, ai beni culturali, alla scuola, alla formazione professionale costituirebbe un passo molto significativo.

La pubblica amministrazione costituisce il collegamento tra il mondo della formazione e il mondo del lavoro e un accurato ALC in stretta collaborazione con i destinatari finali avrebbe il merito di preparare un personale pronto alla pluralità di ambienti, predisposto al dialogo, al confronto e alla comunicazione con culture ed esperienze diverse e forse anche quello di "eliminare" il problema della formazione linguistica in azienda.

Sono da sviluppare gli audit regionali che hanno l'obiettivo di rilevare i bisogni linguistici e comunicativi di specifiche regioni dell'Unione Europea con forte connotazione economica.

Dai suggerimenti avuti dal seminario di Bruxelles si rileva un'attenzione a integrare lingua e comunicazione con le strategie del mondo lavorativo, attraverso il filo conduttore della qualità. Sono già state definite le linee essenziali, mancano ancora sia ricerche e strumenti pratici che progetti nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci potrebbero elaborare portando un proficuo contributo allo sviluppo dell'audit linguistico e comunicativo.

## *Bibliografia di riferimento*

- Bosc F., *Extraits d'audit*, in LINGUA - *Audits linguistique et Analyses des Besoins, Actes du Symposium Saarbrücken*, Commission Européenne, Bruxelles, 1994
- Cobley P., *The communication Theory Reader*, Routledge, London, New York, 1996
- Graddol D., *Will English be enough?* in *Where are we going with languages?* The Nuffield Inquiry, London, 1998
- Hagen S., *What does global trade mean for UK languages?* in *Where are we going with languages?* The Nuffield Inquiry, London, 1998
- Huhta, M., *Language/Communication Skills in Industry and Business*, National Board of Education, Helsinki, 1999
- ISFOL ( a cura di D. Gilli), *Seconda lingua, società e strategie formative*, Franco Angeli, Milano, 1992
- ISFOL (a cura di D. Gilli, M. Nanetti), *Imparare le lingue nella piccola e media impresa*, Franco Angeli, Milano, 1994
- Lasnier J.C., Morfeld P., North B., Serra Borneto C., Späth P., (in corso di elaborazione), *A quality guide for the evaluation and design of language learning and teaching programmes and materials*, CD-Rom
- Raasch A., *Fremdsprachen Audit*, in LINGUA - *Audits linguistique et Analyses des Besoins, Actes du Symposium Saarbrücken*, Commission Européenne, Bruxelles, 1994
- Reeves N. - Wright C., *Linguistic Auditing, Multilingual Matters*, Ltd, Clevedon, 1996

Schöpfer-Grabe S. - Weiss R., *Fremdsprachen in der beruflichen Bildung - Bestandaufnahme in Klein- und Mittelbetrieben. Untersuchung in Auftrag des Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie*, Institut der Wirtschaft, Köln, 1996

Trask R.L., *Concepts in Language and Linguistics*, Routledge, London, New York, 1999

van Hest E. - Oud de Glas M., *A Survey of the Techniques used in the Diagnosis and Analysis of Foreign Language Needs in Trade and Industry*, Office for general publications of the European Communities, Luxembourg, 1991

Webber S.L., *Trade Talks Language Lessons for Commerce and Industry*, CILT, London/Birmingham, 1997

*White Paper on education and training. Towards a learning society*, Office for general publications of the European Communities, Luxembourg, 1995.

### 3

## *L'intercomprensione: possibile soluzione alla babele linguistica?*

*di Maria Teresa Calzetti*

### 3.1 *Introduzione*

Gli orientamenti delle azioni in cui è articolato il programma Leonardo da Vinci, seconda fase, e in particolare l'Azione 3, intendono potenziare lo sviluppo di competenze linguistiche che facilitino e incrementino le opportunità di mobilità reali e multimediali offerte dal mercato europeo e rese possibili dall'intensificarsi di "scambi" fra studenti e lavoratori incentivati e finanziati dai programmi comunitari.

Si prende atto, a livello nazionale ed europeo, che la comprensione di più lingue è divenuto un elemento fondamentale della formazione di base del cittadino del 2000. La possibilità di una maggiore comprensione fra i popoli passa, infatti, attraverso una politica di plurilinguismo.

L'Unione conta nel 2000 circa 20 lingue, di cui undici ufficiali. Risulta assai arduo, se non utopistico, padroneggiarle tutte e trasformare i cittadini europei in "super-poliglotti". Occorre allora individuare modalità nuove per assicurare scambi linguistici e culturali nei rapporti di studio e di lavoro all'interno dell'Unione. È anche vero che l'eterogeneità delle politiche linguistiche ha determinato situazioni di forte disparità nella formazione linguistica dei cittadini della comunità. Circa il 90% dei giovani europei ha appreso una o più lingue a scuola, ma solo un terzo riesce a conversare in una lingua straniera. Tale disomogeneità e il costo elevato delle traduzioni rendono, di fatto, difficile soddisfare la domanda crescente di comunicazione multilingue. Inoltre risulta assai oneroso in età adulta investire sforzi e tempo per imparare una lingua, in particolare se è in gioco soltanto l'uso della lingua per scopi spe-



cifici quali, ad esempio, la decodificazione di messaggi tecnici o commerciali. Se l'obiettivo comune è quello di garantire diversità e pluralità all'interno degli scambi europei e delle relazioni interpersonali a vari livelli, occorre allora adottare atteggiamenti diversi e approcci più realistici verso l'apprendimento delle lingue straniere. D'altra parte l'apprendimento di una lingua non è più concepito come un sapere indifferenziato, bensì come il risultato di un insieme di competenze che verranno acquisite a livelli diversi in relazione a diversi parametri e contesti. Nelle situazioni di lavoro, ad esempio, non pare realistico poter padroneggiare tutte e quattro le abilità cioè l'ascolto, la lettura, il parlato e la scrittura. Ne consegue che la lingua va adattata ai bisogni specifici degli individui, in special modo se questi sono o stanno per essere inseriti nel mondo del lavoro.

Si potrebbe ipotizzare, a questo punto, di scomporre le abilità e fissare obiettivi ridotti per mettere in grado i cittadini europei di raggiungere competenze parziali delimitando, ad esempio, lo studio delle lingue a un certo grado di comprensione orale e scritta, modulata in funzione dei bisogni di chi apprende. Questa limitazione non significherebbe opporre artificialmente comprensione e produzione linguistica, la limitazione viene raggiunta parcellizzando le competenze e puntando sulle abilità dell'ascolto e della lettura. Ad esempio risulta più facile imparare a comprendere una lingua straniera che saperla parlare fluentemente. Basandosi su questo assunto si può gradualmente pervenire a una situazione in cui la maggior parte dei cittadini europei si esprime nella propria lingua e riesce a comprendere la lingua dei propri interlocutori. Si perviene così a una situazione di *intercomprensione o comprensione reciproca multilingue*. Si tratta, insomma, di ottimizzare l'uso delle abilità ricettive per accedere a un certo livello di comprensione delle produzioni scritte e orali emesse in una lingua straniera in un contesto concreto di scambio o di lavoro.

### 3.2 *La definizione di intercomprensione*

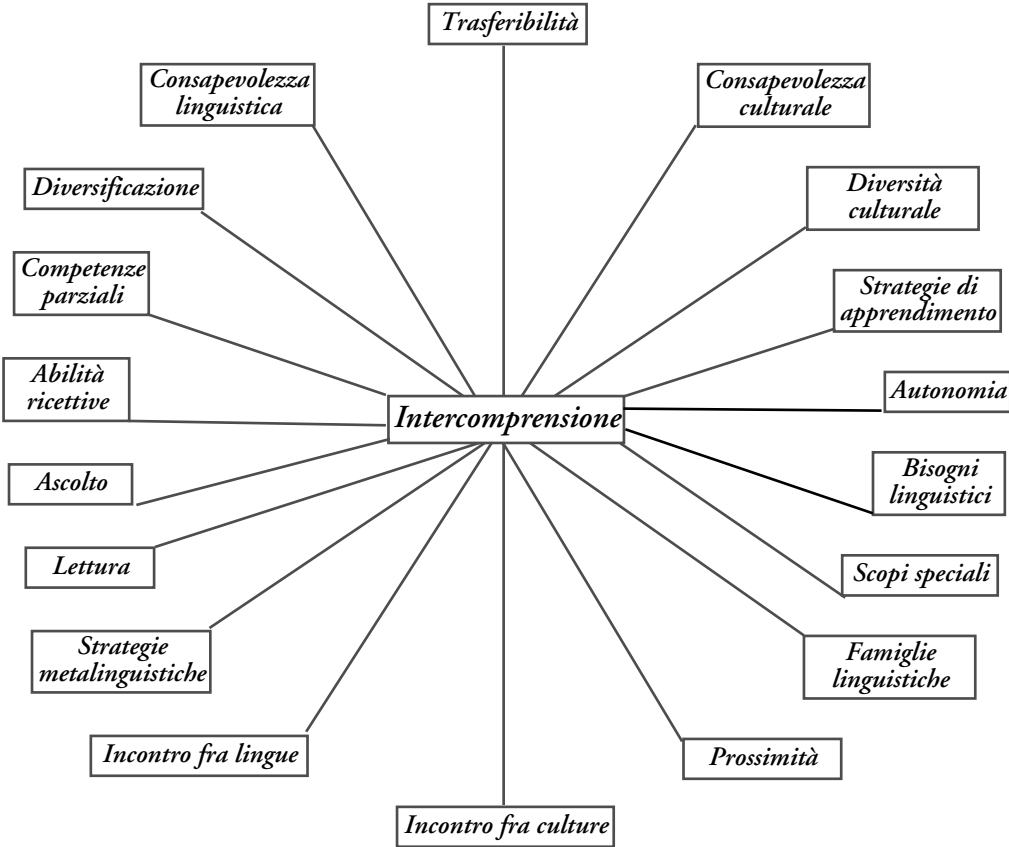
Già da alcuni anni ha iniziato a delinearsi una linea di ricerca e d'intervento nel campo della *comprensione multilingue* che presenta aspetti decisamente innovativi e che si sposta verso una dimensione linguistica consona al contesto europeo in cui ci muoviamo.

Nei paesi dove sono stati condotti alcuni esperimenti su questa tematica si tende a utilizzare denominazioni diverse quali: *Intercomprehension*, o *Mutual Comprehension* o *Comprensione Reciproca*, tutte recentemente inglobate in un unico termine: "*Comprensione Multilingue*".

Pur riconoscendo i tentativi di riportare le differenti denominazioni a una unica "interpretazione", il tema *intercomprensione* rimane comunque non facile da definire,

poiché di fatto il termine include molte cose assieme. Come il grafico n.1 tenta di spiegare intercomprensione è: diversificazione, plurilinguismo, multiculturalismo, trasferibilità fra lingue affini e distanti, strategie di comprensione, strategie di apprendimento e molto altro ancora. In sintesi intercomprensione è sostanzialmente l'apprendimento ricettivo di più lingue mediante lo sviluppo di strategie che consentono di trasferire conoscenze, competenze e abilità da una lingua all'altra, compresa la lingua materna.

Grafico n.1



Le varie denominazioni utilizzate hanno in comune il fatto di privilegiare le *competenze parziali* come strumenti adeguati ai bisogni linguistici di persone in situazioni di studio o in contesti specifici di lavoro. In ambito lavorativo, ad esempio nel settore commerciale, in quello industriale o delle nuove tecnologie, la comprensione multilingue diventa veicolo di autonomia cui dedicare risorse per dotarsi di strumenti di decodificazione anche in presenza di interpreti o traduttori. La compren-

sione fluente tende a essere il primo passo verso una produzione altrettanto scorrevole nella comunicazione di carattere professionale.

### 3.3 *I fattori caratterizzanti l'intercomprensione*

La ricerca sull'*intercomprensione* è orientata a:

- approfondire il dibattito educativo/formativo e pedagogico sulle questioni connesse all'acquisizione e all'apprendimento delle lingue, prestando particolare attenzione al "*background linguistico*" di chi apprende;
- avvicinarsi ad altre lingue per *competenze parziali*, come suggerito dallo stesso Consiglio d'Europa;
- realizzare una politica di *diversificazione linguistica* che porti gradualmente al superamento delle situazioni di monolinguisimo a favore di una pluralità di lingue comprese dalla maggior parte dei cittadini europei. La diversificazione linguistica può diventare orientamento strategico complessivo dell'Unione in un periodo in cui la lingua inglese si configura come la monolingua seconda nella maggior parte dell'Europa (si tenga presente che otto giovani su dieci scelgono l'inglese come L2).

Per poterci avviare a una politica di *comprensione multilingue* occorre:

- reagire positivamente alle culture "altre", dal momento che ogni lingua è portatrice ed espressione di identità culturale ed etnica. La disponibilità e la capacità a gestire efficacemente situazioni di conflitto culturale sono prerequisito a ogni scambio o rapporto di lavoro nella società pluriculturale del 2000;
- rendersi conto che in definitiva le altre lingue non sono del tutto "straniere", che esiste già una parziale conoscenza della lingua da apprendere e liberarsi, quindi, da ansie e timori verso la complessità e le difficoltà attribuite ad ogni idioma sconosciuto. Si tratta, sostanzialmente, di ridare gusto alla scoperta delle lingue, compresa la propria;
- mettere in discussione il "valore" della competenza culturale e linguistica del parlante nativo quale modello unico da imitare ed emulare;
- riflettere sulla relazione esistente fra lingua madre e lingue straniere o "lingue seconde", partendo da una percezione meno superficiale delle caratteristiche della propria lingua e da una maggiore consapevolezza dei processi di apprendimento linguistico, cognitivo, affettivo che entrano in gioco quando si apprende una lingua;
- richiamare e attivare le abilità generali depositate nella propria "memoria" per addestrarsi all'ascolto e alla lettura. In un itinerario di lettura questo significa

saper cogliere il senso globale di un testo, saper fare inferenze o dedurre significati, anticipare o prevedere a livello di frasi o del testo intero. La comprensione è un processo dinamico e il senso globale di un messaggio viene ricostruito in funzione della capacità di fare inferenze, deduzioni, previsioni;

- richiamare e attivare le esperienze pregresse di studio della lingua per sfruttare il proprio bagaglio linguistico, in particolare quello lessicale, e trasferirlo alle nuove aree di apprendimento. In domini di conoscenze più specializzate, come le nuove tecnologie o l'area socio-economica, è di grande aiuto sfruttare le proprie pre-conoscenze a livello di lessico specialistico. Nella lingua degli affari, ad esempio, si è agevolati dal lessico utilizzato, quali formule di cortesia o vocaboli specifici di particolari situazioni commerciali;
- stabilire analogie e gradi di prossimità fra lingue che sono storicamente affini come, ad esempio, l'olandese e il tedesco o l'italiano e lo spagnolo. Sono state elaborate tecniche e metodologie per identificare similitudini (ad esempio suoni e vocaboli simili) fra lingue appartenenti allo stesso "albero genealogico", come il ceppo germanico, quello scandinavo, quello romanzo e slavo. Vengono anche compiuti studi sull'influenza esercitata reciprocamente, sia a livello lessicale che grammaticale, dalle lingue a stretto contatto nelle zone di confine;
- far emergere analogie sul piano fonologico, morfo-sintattico, discorsivo e retorico anche fra lingue appartenenti a ceppi linguistici diversi. L'obiettivo, in questo caso, è di distinguere ciò che è generale nell'organizzazione linguistica e quindi trasferibile da ciò che è specifico di quella particolare lingua. Ad esempio, tutte le lingue hanno un loro ordine nel disporre le parole e nel costruire la frase, tutte hanno sostantivi e aggettivi, ma la posizione e l'uso degli stessi varia da lingua a lingua;
- identificare le principali caratteristiche tipologiche (fonologia, morfologia, lessico, sintassi) della lingua che si apprende in rapporto alla propria lingua madre o ad altra lingua già conosciuta. La comprensione si esercita su un messaggio scritto o orale e il risultato atteso dipenderà dalla familiarità con il tema, il genere, la densità informativa, le specificità retoriche che caratterizzano il testo. Occorre tenere presente che ogni individuo comprende in ragione di quello che sa e che sa fare;
- smitizzare l'errore, accettare il rischio di possibili interferenze, in particolare fra lingue affini, pericolo questo enfatizzato, nel passato, dagli studiosi di analisi contrastiva;
- decodificare gli elementi paralinguistici, quali gesti, espressioni facciali, movimenti del corpo, che possono in certi casi facilitare la comprensione del messaggio orale, in altri, se male interpretati, provocare malintesi, confermare stereotipi e *cliché* e creare incidenti culturali nell'ambito del lavoro e degli scambi. Anche l'aspetto non verbale può appianare alcune difficoltà di comprensione;
- potenziare "l'autonomia dell'apprendimento" acquisendo consapevolezza dei

propri ritmi e stili di apprendimento. Anche in età adulta vi è scarsa presa di coscienza del proprio modo di apprendere e dell'importanza dell'imparare ad imparare.

Rimane da sottolineare un aspetto importante dell'*intercomprensione* determinato dalla *trasferibilità* dell'esperienza e dei contenuti da una lingua di partenza a una lingua di arrivo. Proprio per questo è opportuno sottolineare la necessità di fornire ai discenti, giovani o adulti che siano, occasioni e tempi per riflettere sulla loro pregressa esperienza linguistica in modo da poter articolare in modo esplicito i processi impliciti di costruzione della loro interlingua. L'interlingua, infatti, combina la conoscenza incompleta della nuova lingua con gli elementi di carattere fonetico, lessicale e strutturale e con gli aspetti culturali della lingua materna e di altre lingue apprese in precedenza. Da ciò deriva l'importanza di incorporare la formazione linguistica precedente nell'apprendimento della nuova lingua. Saper esplorare, comparare e riutilizzare caratteristiche linguistiche afferenti a lingue diverse è utile per formulare generalizzazioni e trovare somiglianze. Ad esempio ci sono suoni, vocaboli, forme grammaticali e sintattiche simili o già conosciute che possono essere utilmente "riciclate".

### 3.4 *Le esperienze realizzate*

Da più parti si sottolinea l'opportunità di far precedere l'apprendimento di una nuova lingua da una "pre-esposizione" alla stessa con un approccio mirato alla comprensione multilingue che potrebbe nel corso degli anni trasformarsi in apprendimento all'*intercomprensione* lungo tutto l'arco della vita, dagli anni prescolari alla formazione degli adulti.

In tale ottica due esperimenti sono stati condotti in Sardegna con docenti e alunni di Istituti Tecnici durante l'anno scolastico 1999/2000.

Il primo, finalizzato a sperimentare la comprensione di un testo scritto in una lingua straniera non nota, è stato realizzato sottoponendo un brano in lingua tedesca a due terze classi di un Istituto Tecnico Commerciale per Ragionieri e Geometri. L'intercomprensione ha funzionato, in questo caso, grazie a diverse parole "trasparenti" e ai riferimenti temporali contenuti nel brano fornito. Su 69 parole "diverse" contenute nel testo solo 11 erano trasparenti (simili alla lingua madre o alla lingua inglese), tutti gli altri vocaboli risultavano "opachi" per tutti gli alunni. Nonostante il testo fosse in tedesco e gli alunni fossero studenti di lingua inglese, la lingua materna, anche se di ceppo linguistico diverso, si è rivelata più utile dell'inglese nell'aiutare la comprensione del brano. Questa esperienza ha convalidato

l'ipotesi che la lingua materna gioca un ruolo fondamentale per la comprensione di una lingua straniera anche se appartenente a un albero genealogico diverso. Questo risultato conferma quanto sia importante fornire a chi impara una lingua "un saper fare e un saper apprendere" che siano trasferibili ad altre lingue e che permettano la "mobilitazione" dei saperi già immagazzinati mettendoli in relazione gli uni con gli altri. I risultati ottenuti sottolineano fino a che punto la lingua materna giochi un ruolo fondamentale nel processo conoscitivo in quanto strumento di riferimento nelle fasi di apprendimento delle altre lingue. A tale proposito è importante sottolineare quanto emerso dalle ricerche intraprese negli ultimi anni, grazie alle quali viene spiegato il "vantaggio" offerto al processo di apprendimento quando la lingua madre e la lingua straniera condividono un'alta percentuale di elementi di "prossimità". In linea di principio sono sufficienti 50 ore di apprendimento per raggiungere un livello accettabile di comprensione della nuova lingua quando la lingua già posseduta (lingua materna) e la seconda lingua sono molto vicine.

La seconda esperienza compiuta in Sardegna è partita dalla somministrazione di un questionario a studenti e insegnanti della provincia di Cagliari con l'obiettivo di verificare la loro percezione nei confronti della nozione di *intercomprensione* e al contempo di sensibilizzare i soggetti a tale problematica.

Dall'analisi delle risposte formulate nel questionario sottoposto agli studenti del terzo anno di studio di Istituti Tecnici per Ragionieri e Geometri emerge che l'intercomprensione è ritenuta possibile soprattutto grazie alle somiglianze lessicali. Secondo gli studenti i riferimenti culturali, la sintassi, la grammatica non agevolano molto la comprensione. Essi, inoltre, ritengono la comprensione della lingua scritta l'abilità più facilmente acquisibile e spesso la più utile in ambito commerciale e professionale.

I risultati del questionario sottoposto ai docenti denotano in genere una scarsa consapevolezza di cosa significhi *Intercomprensione*, la parola è spesso fraintesa e, in genere, le viene attribuito il significato di comprensione fra i popoli, di mediazione culturale, di tolleranza reciproca. Una minoranza ha definito il termine come incontro fra lingue diverse e approccio mirato allo sviluppo delle abilità di comprensione orale e scritta. Secondo la maggioranza degli intervistati lo stratagemma più realistico e verosimile per ovviare alla babele linguistica è il ricorso a una lingua franca.

In ambito europeo ci sono stati svariati esperimenti condotti con successo sia nell'ambito del Programma Socrates/Lingua che presso alcune università francesi, tedesche e scandinave. L'immediata generalizzazione di questi esperimenti, tuttavia, non sembra essere compito facile.

Lettura e ascolto, visti nella dimensione dell'intercomprensione, hanno bisogno di studi ulteriori ad esempio nel campo della memoria, dell'attenzione, delle funzioni percettive. Anche le ricerche sui gradi di prossimità e sull'analisi contrastiva fra le lingue dovrebbero essere approfonditi e divulgati.

## 3.5 Conclusioni e suggerimenti

Pur non essendo possibile trarre delle conclusioni generali è opportuno sottolineare che nello sviluppo, nella diffusione e nell'applicazione delle prassi riferibili al concetto di interculturalità occorrono strumenti didattici, formatori esperti, docenti formati ad hoc e soprattutto centri di risorse con materiale multimediale che supporti chi si avventura in sperimentazioni. Si avverte inoltre l'esigenza di poter disporre di dizionari multilingue ed enciclopedie multimediali che agevolino la conoscenza "passiva" di più lingue. La possibilità di accesso e l'utilizzo di software finalizzato può facilitare il compito. Anche in questo settore le nuove tecnologie possono giocare un ruolo fondamentale per aiutare la ricerca, divulgarne gli esiti e incoraggiare esperienze sia in ambito scolastico che aziendale.

Nello scenario plurilingue dell'Unione, l'*intercomprensione* non può essere diffusa dentro e fuori la scuola e la realtà formativa con metodi di insegnamento tradizionali, ma deve essere introdotta attraverso impianti modulari e percorsi diversificati consoni ai bisogni professionali dei giovani europei, sempre più immersi in situazioni di comunicazione plurilingue. Anzitutto dovranno essere fissate nuove priorità nell'apprendimento spostando l'attenzione sulle abilità di comprensione.

All'inizio di un simile percorso si possono prevedere moduli solo per l'ascolto, focalizzati sull'identificazione dei suoni, a carattere ludico, destinati a percorsi di apprendimento di base, mentre un'analisi dei bisogni nel mondo del lavoro può far propendere per moduli focalizzati sullo sviluppo delle capacità di lettura.

Si dovrà, inoltre, porre l'accento sull'acquisizione di abilità e competenze parziali e non più sull'accumulo delle conoscenze passando da un apprendimento mirato al prodotto finale a uno orientato al processo di apprendimento. L'*intercomprensione* è un approccio sostanzialmente centrato sul discente che ben si presta all'apprendimento della lingua per scopi specifici e finalizzati.

L'approccio non è la panacea che risolve tutti i problemi legati alla comunicazione linguistica e culturale, ma può agevolare il processo di costruzione europea consentendo a un gran numero di cittadini di essere presenti sulla scena multilingue, di conoscersi e di tessere rapporti fra loro, di identificarsi in una prospettiva storica comune senza per questo dover rinunciare alla possibilità di potersi esprimere nella propria lingua. L'*intercomprensione* garantisce la sopravvivenza delle lingue di scarsa diffusione nel farle oggetto di studio e riflessione e rassicura così milioni di cittadini europei che vedono minacciata la dignità della loro lingua dall'invasione delle cosiddette lingue "maggiori".

La *comprensione multilingue* non interferisce con l'obiettivo europeo della conoscenza di tre lingue comunitarie caldeggiato nel Libro Bianco del 1995, al contrario, favorisce l'incontro con altre culture, stimola la fluidità linguistica e sollecita ricerche

puntuali mirate allo studio della lingua per scopi speciali.  
Possono beneficiarne anche le varie azioni di Socrates e Leonardo, spesso intralciate nelle fasi di negoziazione, mediazione e gestione progettuale, da una scarsa conoscenza delle lingue e soprattutto da una povera comprensione reciproca.



## *Bibliografia di riferimento*

*Compréhension multilingue en Europe*, Actes du Séminaire de Bruxelles, 10-11 Mars 1997, Editeurs Monique Slodzian et Jacques Souillot, Centre de recherche en ingénierie multilingue (CRIM), Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO) - 2 rue de Lille 75343 PARIS. E-mail: crim@inalco.fr

Andrade, A.I. & Araùjo e Sa, M.H., 1995, “*L’intercompréhension entre langues romanes dans des taches de lecture*”, Communication dans les Journées du Projet Galatea, Grenoble 28-30 de Septembre de 1995

Athos: “*Un outil d’aide a la comprehension orale et écrite du grec moderne*”, Jacques Souillot et Francois Stuck, Séminaire de Bruxelles, 10-11 Mars, 1997

Lingua A Ilte, *Intercomprehension in Teacher Education*, Dossier a cura di Maria Teresa Calzetti, IRRSAE Sardegna, luglio, 1999

*A Intercompreensao em contextos de formacao de professores*. Trabalho desenvolvido pela equipa de Aveiro, SOCRATES/LINGUA Accao-A, 1998 -'99 departamento de Didactica e Tecnologia Educativa, Universidade de Aveiro

Proyecto ILTE, Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca, *Marco teórico e diseno provisional del modulo de formacion*. SOCRATES/LINGUA ilte, 1999

Libro bianco su Istruzione e Formazione, curato da M.M. Edith Cresson, Bruxelles, 29.11.1995. Titolo della versione originale francese: *Livre blanc de la Commission européenne “Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive”* Titolo della versione inglese: “*Teaching and learning: towards the learning society*”

*Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework*

*of reference.* Council for Cultural Co-operation - Education committee. Strasbourg - Chapter 7: Linguistic diversification and the curriculum, 1996

Edwards J., *Multilingualism*, Penguin Books Ltd., London, England, 1995

*Language, Culture and Communication in contemporary Europe*, edited by Charlotte Hoffmann, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Avon, England, 1996

*Beyond Bilingualism, Multilingualism and Multilingual Education*, edited by Jasone Cenoz and Fred Genesee, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, Avon, England, 1998

Byram, M. "Towards a framework for language education policies in Europe", Conference "Linguistic diversity for democratic citizenship in Europe", Innsbruck, Austria, 10-12 May, 1999

"Strategies for the Promotion of Linguistic Diversity in Europe", International conference, September 23-26, Stitching Promotie Talen, Utrecht, The Netherlands, 1999

*Programma Leonardo da Vinci*, Commissione Europea Direzione Generale Istruzione e Cultura, Bruxelles

*Programma Socrate, Lingua AZ. A*, Commissione Europea Direzione Generale Istruzione e Cultura, DG-XXII – Bruxelles: *Lingu@net europa: un centro di risorse virtuale per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue straniere* (sviluppato dal consortium di 10 nazioni)

European Commission Web site on multilingual comprehension: <http://www.lansa.org>

Progetto Lingue Comunitarie nella Scuola Elementare:

1. C.M. n.347, 7 agosto 1998, "Linee guida per la formulazione di progetti destinati all'ampliamento dell'offerta formativa, con particolare riguardo all'insegnamento delle lingue comunitarie nella scuola elementare"

2. C.M. n.410, 9 ottobre 1998, "Progetto lingue comunitarie nella scuola elementare. Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa - Legge 18.12.1997: Ulteriori indicazioni operative"

3. C.M. n.459, 23 novembre 1998, "Progetto per l'insegnamento della lingua straniera - Piano di formazione per gli anni scolastici 1998/99 e 1999/2000"

Progetto Lingue Comunitarie nella Scuola Media:

1. C.M. n.304, 10 luglio 1998, "Introduzione dell'insegnamento non curricolare e facoltativo di una seconda lingua comunitaria nella scuola media - (Legge 18.12.1997 n.440 - Fondo per l'arricchimento e l'ampliamento dell'offerta formativa)"

2. C.M. n.345, 3 agosto 1998, "Introduzione dell'insegnamento non curricolare e facoltativo di una seconda lingua comunitaria nella scuola media - Piano di formazione dei docenti"

*Progetto Lingue 2000*, a cura del Gruppo Lingue Straniere, Direzione dell'Istruzione Classica, M.P.I. - Roma - giugno, 1999

## 4 *Lingue, identità e culture*

*di Eleonora Salvadori*

### 4.1 *L'interculturale oggi e ieri*

Interculturale e interculturalità sono termini correnti e diffusi quanto lo sono i fenomeni che stanno a indicare: individuano processi oggettivi, concetti e filosofie interpretative, tecniche di intervento e strategie di soluzione di problemi e, soprattutto fenomeni e situazioni. Le occasioni di interculturalità si sono oggi moltiplicate, sono sempre più vicine a noi: le viviamo negli incontri quotidiani, casuali o programmati, negli scambi personali o professionali, in collaborazioni realizzate anche a distanza, in conflitti più o meno espliciti e controllati. La diversità e la complessità sono il segno distintivo di queste esperienze e la globalizzazione progressiva, malgrado la sua tendenza all'omogeneizzazione, non può cancellare le specificità culturali, rendendo l'interculturale il risultato dell'interazione tra fenomeni residuali, o addirittura folcloristici. L'incontro interculturale fa quindi parte della nostra esperienza quotidiana ed è importante predisporre a viverlo consapevolmente, valorizzandone gli aspetti positivi.

Per comprendere meglio questi concetti proviamo ad analizzare alcuni fenomeni che sono all'origine della nozione stessa di interculturalità.

In primo luogo questo concetto emerge e si evidenzia nelle nostre realtà come prodotto dei *flussi migratori*: le immigrazioni di mano d'opera, di gente in esilio e in

fuga verso contesti di accoglienza che appaiono più ricchi e sicuri caratterizzano le società ad alto tasso di sviluppo. Nel corso degli anni i paesi europei si presentano sempre più come società multiethniche e multiculturali: regioni da cui una volta la gente emigrava, sono diventati luoghi di accoglienza e la migrazione è ormai un fenomeno strutturale e inarrestabile di cui gli stati devono prendere atto nell'elaborazione delle proprie politiche sociali e amministrative. L'esigenza di integrare nei paesi di accoglienza i soggetti portatori di culture diverse si è posta con forza soprattutto negli ultimi decenni. Il problema si è presentato innanzitutto nelle istituzioni: la scuola in primo luogo insieme a tutti i dispositivi su cui è costruito lo stato sociale (la sanità, l'assistenza alle varie categorie di cittadini portatori di specifici bisogni). È emerso anche nell'impresa e negli ambienti lavorativi dove le culture professionali dei paesi industrializzati vengono comprese e acquisite con difficoltà da soggetti provenienti da tradizioni produttive diverse. E infine, anche se parzialmente, è stato affrontato nei luoghi dello svago, del tempo libero e dei riti religiosi, quelli forse in cui meno facile è l'interazione e il *métissage* culturale tra immigrati e comunità d'accoglienza.

L'interculturale delle nostre società è inoltre il risultato dell'*internazionalizzazione*, fenomeno che dalla fine del mondo bipolare caratterizza in modo sempre più massiccio e continuo tutti i momenti del vivere quotidiano: se ne fa l'esperienza giornaliera nei media, nei consumi, nella vita politica. L'interculturalità diventa così il prodotto della mondializzazione, dell'integrazione dei mercati, della diffusione delle multinazionali, delle fusioni a tutti i livelli. E interculturale è ormai il mondo dell'informazione, di cui la navigazione in Internet è l'aspetto più macroscopico. Si tratta, in generale, di fenomeni che provocano crisi e processi di adattamento anche nelle culture d'impresa, sempre meno aderenti a norme e tradizioni locali.

Questo processo richiede infatti alle specifiche categorie professionali competenze diverse. Nel campo dell'impresa, della produzione e del consumo, l'esigenza primaria riguarda l'educazione dei soggetti che devono imparare ad adattarsi alla concentrazione e all'omogeneizzazione, mentre per gli operatori del sociale le competenze necessarie saranno sempre più correlate alla capacità di affrontare e gestire le differenze culturali.

Il terzo fattore che produce fenomeni di interculturalità è l'*europizzazione*. L'Unione Europea è contemporaneamente soggetto e attore di un processo di integrazione che ha riguardato inizialmente ambiti tipicamente economici e finanziari e, solo successivamente, le istituzioni politiche, l'istruzione e la formazione, la cultura, la ricerca. In questi settori il processo si sviluppa oggi impetuoso, coinvolgendo le istituzioni in modo più profondo di quanto non siano pronte a riconoscerlo le timide cautele dei rappresentanti dei governi interessati. Si tratta di un movimento che ha collegato e messo a confronto strutture istituzionali, singoli soggetti, gruppi spontanei, associazioni,

media: un risultato ottenuto mettendo in campo politiche deliberate e consapevoli, ma anche grazie alla realizzazione di reti e scambi liberamente costruiti dal basso. Il Trattato di Maastricht (1992) e di Amsterdam (1997), sono stati il punto di arrivo di uno sviluppo centrato sulla necessità per gli stati europei di trovare soluzioni comuni per settori essenziali delle politiche di sviluppo. Tuttavia in molti paesi persiste la nostalgia dello Stato nazione e soprattutto della società monoetnica; altrove emerge una sorta di disillusione per un'integrazione che si realizza prevalentemente dall'alto verso il basso e che investe solo parzialmente la dimensione sociale e culturale, spesso incapace di riconoscere e legittimare uno spazio per i bisogni di crescita, anche personale e affettiva, dei "cittadini europei".

Risulta evidente da questo breve panorama che, sotto la spinta di fattori e congiunture diverse ma convergenti, l'interculturalità si presenta oggi come un fenomeno irreversibile.

## 4.2 *L'interculturale e il multiculturale*

Interculturalità e multiculturalità sono termini utilizzati per indicare differenti opzioni politiche e ideologiche. Essi esprimono due prospettive divergenti relativamente al problema dell'interazione tra culture e hanno dato luogo a pratiche e interventi istituzionali di natura diversa.

Il termine interculturale designa una relazione interattiva tra fenomeni o realtà culturali e implica una scelta di comunicazione e confronto.

Il termine multiculturale è riferito a una coabitazione di culture differenti in uno stesso contesto: gruppi con riferimenti culturali diversi vivono, secondo questa prospettiva, gli uni accanto agli altri, ma non interagiscono, rimangono separati, optano per una sorta di segregazionismo.

Caratterizza queste due linee di tendenza un'opposizione, anch'essa derivante da premesse e orientamenti divergenti. Da una parte un'ottica che, partendo dalla prospettiva interattiva, si pone comunque l'obiettivo dell'unità culturale e del superamento della pluralità. Essa si manifesta soprattutto nelle istituzioni educative, vive la "differenza" come un ostacolo da superare e si prefigge di sopprimere l'alterità culturale percepita come un pericolo e un impedimento alla "crescita" dell'individuo e all'apprendimento. Si tratta quindi di un orientamento che prevede, come unica soluzione, l'adeguamento e l'integrazione. Dall'altra una visione che oppone il punto di vista di coloro che chiedono alle istituzioni di riconoscere e rispettare tutte le identità, come punto di partenza della lotta contro pregiudizi e intolleranze. Il pericolo di questa soluzione è di rinchiudere i vari gruppi nella specificità delle rispettive culture con il risultato di accentuare le differenze.

Una terza tendenza si fa strada oggi, collegata alle elaborazioni e alle analisi di molti intellettuali europei ed è caratterizzata da una visione universalista della “cittadinanza”, vissuta e presentata come insieme dei diritti e dei doveri dei residenti nei paesi dell’Unione Europea, al di sopra e al di là di qualsiasi identità nazionale. Si tratta di una visione che rifiuta quell’approccio al multiculturalismo che, riconoscendo la relatività di ogni punto di vista, rinchiude il singolo nella prigione della propria cultura e nega il richiamo a un sistema “universale” di valori.

### 4.3 *La pedagogia interculturale*

La “pedagogia interculturale” definisce in origine la filosofia che sottende gli interventi degli educatori volti a socializzare i membri delle minoranze immigrate alle regole del paese ospitante. Essa designa anche la disponibilità di coloro che di questo mondo sono originari (e ne costituiscono il gruppo dominante) a sviluppare atteggiamenti di apertura nei riguardi di quanti vengono accolti. In entrambi i casi la pedagogia interculturale ha ispirato, in una prima fase, iniziative dirette a superare il gap culturale e linguistico tra i “nativi” e gli altri soggetti o collettività.

Solo successivamente l’esperienza ha dimostrato l’impossibilità di cancellare la “differenza”, che si è sempre riproposta nel confronto/scontro tra il sistema di valori della cultura di partenza, vissuto e alimentato nella famiglia d’origine, e quello veicolato dall’istituzione del paese ospitante. Da qui è nato, nelle istituzioni dei paesi di accoglienza, il progetto di costruire una mediazione tra i due modelli culturali, al fine di non separare dal contesto di origine, in maniera antagonistica, i soggetti inseriti nelle istituzioni del paese ospitante. Un esempio di questa scelta pedagogica è la creazione, nelle istituzioni educative, delle classi in cui ai bambini figli di immigrati viene insegnata, accanto alla lingua/cultura del paese di accoglienza, quella del paese di provenienza, praticata in famiglia. Il bambino è così alfabetizzato nelle due lingue e nelle due culture, con il rischio comunque di rimanere ghettizzato in una differenza riconosciuta e istituzionalizzata. Le due opzioni prefigurano evidentemente le diverse prospettive adottate dal paese ospitante in relazione al futuro delle famiglie immigrate: l’integrazione definitiva nella propria realtà sociale o il ritorno di queste al paese d’origine, una volta concluso il ciclo lavorativo.

Prospettive e pratiche che non tengono in alcun conto la “mobilità culturale” di ogni individuo: le esperienze fatte nel nuovo ambiente, anche da immigrati adulti, contribuiscono a modificare in profondità il quadro di riferimento dei singoli, rendendo problematica sia la totale integrazione e omologazione, sia il ritorno *tout court* al contesto di partenza e costruendo quella nuova cultura emergente che Hettlage definisce un “tra-due-mondi culturale”. Hettlage ricorda che tale situazione è ancora più

evidente per i figli degli immigrati, e che “nel corso del processo di immigrazione e adattamento, i bambini, come anche i loro genitori, divengono i creatori di una nuova cultura intermedia”<sup>31</sup>. Quindi la necessità di adattarsi a una cultura altra, se sostenuta con supporti adeguati, capaci di non stimolare le difese identitarie, diventa condizione, opportunità e stimolo per atti di “*creazione culturale*”. Per Hanz Merkens<sup>32</sup> questa è la sfida lanciata dall’educazione interculturale, che diventa opportunità e stimolo a sviluppare la creatività culturale degli individui. Opportunità che viene sottolineata dalle cosiddette “nuove pedagogie” i cui sostenitori hanno trovato nella pedagogia interculturale il quadro entro cui riaffermare i propri principi e proporre alcune scelte<sup>33</sup>.

#### 4.4

### *L’interculturalità nella formazione degli operatori del sociale*

Il concetto di “apprendimenti interculturali” è stato introdotto nel contesto dell’internazionalità per definire le esperienze educative favorite dagli incontri tra culture diverse. Nell’ambito formativo indicano processi diretti a sradicare i pregiudizi, a sviluppare l’empatia e il rispetto delle diversità.

È necessario tuttavia evitare di ridurre la problematica dell’incontro al puro ambito culturale, trascurando di fatto di render conto delle situazioni oggettive in cui esso si verifica e dei bisogni primari di cui alcuni gruppi sono portatori. L’interculturalità nel lavoro di formazione significa anche consapevolezza e lucidità di fronte all’emergenza quotidiana della discriminazione, dell’ingiustizia e della emarginazione.

L’interculturalità non può essere vissuta solo come problema di comunicazione: in uno stato democratico è in primo luogo indispensabile assicurare la sicurezza giuridica, l’uguaglianza dei diritti, la giustizia e l’equilibrio sociale, questo per l’insieme degli abitanti, qualunque sia la loro origine culturale: “non si può barattare l’uguaglianza giuridica e sociale con il diritto alla differenza culturale”<sup>34</sup>.

31 Hettlage-Varjas A., Hettlage R., *Kulturelle zwischenwelten*, in *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, vol. 10, 1983, pagg.357-403

32 Merkens H., *Quelles visées pour la pédagogie interculturelle?*, in *Guide de l’interculturel en formation*, Retz, Paris, 1999, pag. 19

33 Cfr.: Munoz M.-C., *Les pratiques interculturelles en éducation*, in *Guide de l’interculturel en formation*, Retz, Paris, 1999, pag. 25 in particolare al punto in cui si afferma “una pedagogia centrata sul soggetto, giustificata e resa necessaria dalla presenza di un pubblico dalle diverse appartenenze; una pedagogia attiva e interattiva aperta alle esigenze e alle risorse del territorio; una pedagogia che educa al decentramento, all’incontro con l’alterità e sviluppa una competenza di comunicazione interculturale; una pedagogia progettuale che favorisce la complementarità tra soggetti diversi che cooperano in vista della realizzazione di un risultato comune; lo sviluppo della pratica del partenariato all’interno del sistema educativo-formativo e con il territorio; l’interdisciplinarietà resa necessaria dalla globalità del progetto educativo e culturale; la promozione degli scambi che vanno dalla corrispondenza scolastica al viaggio all’estero”

34 Filtzinger O., *Interculturalité européenne dans le travail social*, Paris, Retz, 1999, pag. 42-47

Le “situazioni-problema” possono quindi diventare opportunità di sviluppo, e questo anche in altri contesti. Se consideriamo il caso dei “lavoratori impegnati nel sociale” e della loro formazione, questi si trovano a dover affrontare la presenza e la coesistenza di culture diverse negli specifici settori in cui sono chiamati a intervenire. Solo da breve tempo sono stati programmati percorsi formativi pensati per questi professionisti e diretti in primo luogo a mettere in discussione l’ottica nazionalistica di cui sono impregnati, risultato di una formazione iniziale che non prevedeva l’insorgere delle attuali emergenze. Come ricorda Otto Fitzinger<sup>35</sup>, acquisire e mettere in pratica competenze interculturali è indispensabile per questi operatori quando si trovano a gestire contesti quali, ad esempio, le imprese in cui è necessario garantire l’integrazione professionale degli immigrati o le istituzioni che devono organizzare e gestire i programmi internazionali o i progetti di intervento nei quartieri multietnici “a rischio”.

Per svolgere questi compiti, la figura del *mediatore culturale*, capace di gestire le differenze e i conflitti, diventa strategica: la prima competenza che gli viene richiesta è la capacità di leggere/interpretare le culture diverse con cui entra in contatto. Per formare il mediatore è fondamentale sviluppare un percorso di comprensione di ciò che avviene nell’altro, ma soprattutto dei processi che maturano al suo interno nel momento dell’incontro interculturale, processi che devono essere esplicitati. La formazione sarà volta ad addestrare il soggetto a trattare le culture specifiche con cui deve interagire, ma soprattutto a prendere consapevolezza dei propri codici culturali per facilitare la scoperta e il controllo degli elementi di etnocentrismo di cui ognuno (educatore, mediatore o semplice cittadino) è portatore. È indispensabile inoltre avviare con il mediatore una riflessione capace di cogliere la novità rappresentata dalla società globale, in cui le distinzioni non passano più attraverso le tradizionali differenze tra la cultura del paese ospitante e quella del paese di origine, ma si situano a vari livelli, grazie ad esperienze diversificate, a contatti plurimi, incontri e scambi casuali, magari a distanza, non controllati e non programmati. La capacità di assorbirli, di convivere con essi, di farne oggetto di apprendimento interculturale nelle pratiche professionali, è legata alla consapevolezza delle proprie modalità di interazione e comunicazione con questa complessa alterità.

35 Ibidem



Per educare all'interculturalità un qualsiasi soggetto, il primo ambito in cui predisporre strategie di intervento è quello della lingua/cultura. Qui gli obiettivi primari sono, da una parte dare consapevolezza del funzionamento del codice verbale attraverso cui comunichiamo e dei tratti culturali che ne connotano l'uso; dall'altra favorire la comprensione degli elementi linguistici e culturali del codice utilizzato dall'interlocutore, sia esso un non nativo che incontriamo nel nostro contesto di origine, o un esponente della cultura con cui entriamo in contatto nel paese di accoglienza: dare quindi consapevolezza del ruolo che gioca/no la/le lingua/e (materna=L1 e/o straniera=L2) nell'universo culturale di ciascuno.

Ricordiamo la definizione di "cultura" data dall'americano E. Hall:

"Un linguaggio silenzioso sepolto nel profondo dell'inconscio, ma presente come una motivazione inconsapevole in ogni azione, pensiero e parola intrapresi dall'uomo"<sup>36</sup>.

Tra i numerosi elementi su cui si fonda il concetto di cultura nella sua accezione antropologica, Hall sottolinea in particolare i seguenti aspetti:

- la cultura è la rete dei significati impliciti strettamente collegati tra di loro, che spiega tutte le manifestazioni "sociali" dell'uomo;
- la cultura agisce come un sistema di motivazioni per le azioni e reazioni degli individui appartenenti a un gruppo definito, che ha interiorizzato quei significati e agisce (in modo inconsapevole) sulla base di quelle rappresentazioni;
- la cultura è appresa, acquisita. Non è, come le caratteristiche "innate", trasmessa geneticamente. Il modo in cui impariamo a parlare, a pensare e ad agire dipende dai valori, dai modelli e dai comportamenti delle persone che ci circondano.

L'integrazione alla realtà a cui ciascuno viene socializzato avviene in primo luogo attraverso l'acquisizione di quel sistema simbolico che è la lingua. Nel bambino l'appropriazione progressiva della lingua materna (*la lingua della madre*) fa parte (e ne è il primo atto) del processo *inconsapevole* di interiorizzazione dei modelli culturali della comunità di appartenenza.

Tra le tante definizioni della lingua riportiamo quella che ci sembra più coerente con questo assunto:

"La lingua è un sistema acquisito e arbitrario di simboli attraverso i quali le persone interagiscono e si sforzano di comunicare sulla base delle loro comuni esperien-

36 Hall E., *The silent Language*, Garden City, New York: Anchor Press/Doubleday 1973

ze culturali”<sup>37</sup>.

Se la lingua è il primo strumento di socializzazione del bambino, lingua e cultura sono strettamente interconnesse e la lingua ha nella sua organizzazione interna, nel suo lessico, nel suo uso sociale e pragmatico, una forte dimensione culturale, connotata dalle usanze e dalle norme condivise dai membri del gruppo che la usano per interagire con il mondo esterno. È per noi scontato che le nostre abitudini comunicative vengano riconosciute da tutti, mentre di fatto anche gli appartenenti a una specifica comunità spesso non attribuiscono il medesimo referente allo stesso segno. Esistono infatti anche differenze “culturali” correlate al sesso, alla generazione, all’origine sociale, all’identità professionale, così che non esiste un soggetto culturalmente identico a un altro. A maggior ragione questi elementi incidono nella comunicazione tra soggetti che usano codici diversi e provengono da contesti differenti. Le norme di riferimento culturali (più o meno soggettive, più o meno condivise) rappresentano il filtro, “les lunettes”<sup>38</sup> attraverso cui ciascun individuo interpreta i dati della realtà che lo circonda, legge e decodifica i messaggi che gli provengono da altri soggetti.

## 4.6 *L'insegnamento delle lingue/culture*

La consapevolezza della dimensione culturale della lingua e della comunicazione ha radicalmente modificato gli approcci metodologici nell’insegnamento istituzionale delle lingue, anche in seguito agli studi degli esperti del Consiglio d’Europa che hanno fatto proprio il concetto di interculturalità. La scoperta della funzione della lingua (madre o seconda) nell’universo di ciascuno e l’immagine diversa delle lingue veicolata dalle esperienze esterne all’istituzione educativa hanno profondamente trasformato lo status dell’insegnamento/ apprendimento linguistico e la sua rappresentazione negli apprendenti.

Muta innanzitutto la motivazione che spinge il soggetto (in situazione istituzionale o naturale) a imparare le lingue. Louis Porcher<sup>39</sup> ricorda che la generazione degli attuali quinquagenari, a causa delle rare occasioni avute in gioventù di interagire e comunicare con parlanti di lingue diverse, ha appreso le L2 secondo il modello delle lingue morte, spinta piuttosto da motivazioni conoscitive e da curiosità intellettuale. L’appropriazione della lingua scritta e il raggiungimento di una correttezza formale, sono stati gli obiettivi espliciti perseguiti.

37 Bloomfield I., *Language*, New York, Holt, Rinehart and Wiston, 1933

38 Bourdieu P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982

39 Porcher L., *Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles*, in *Guide de l’interculturel en formation*, Paris, Retz, 1999, pagg. 245-254

Per i giovani d'oggi sono invece gli obiettivi strumentali e utilitaristici che motivano l'apprendimento linguistico. Le lingue sono necessarie per comunicare in una società che, come abbiamo detto, ha al suo interno soggetti linguisticamente e culturalmente diversi, subisce processi accelerati di internazionalizzazione e globalizzazione, vede diffondersi la costruzione di reti tra contesti ed esperienze anche lontane, grazie anche all'integrazione europea. Situazioni che fanno della conoscenza di più lingue e culture un forte *atout* sul piano professionale e personale: così il bilingue (ad esempio competente in inglese oltre che nella lingua nazionale) è ormai un cittadino che possiede le competenze minime richieste, mentre è il plurilingue che si presenta sul mercato del lavoro con qualche opportunità aggiuntiva.

Louis Porcher ricorda anche come incidano su questa nuova domanda di lingue straniere i viaggi professionali (oggi i meeting internazionali o anche solo europei sono esperienze che interessa i rappresentanti di ogni professione), gli scambi (sempre più frequenti anche a livello scolastico) e i soggiorni all'estero anche per motivi turistici. L'accezione prevalente del termine mobilità è ormai ampiamente positiva, proprio perché la parola identifica oggi questo processo di interazione e scambio con contesti e culture sempre diversi. Con notevoli conseguenze sul piano della scelta degli approcci nell'apprendimento/insegnamento delle L2. Se per l'apprendimento accademico era sufficiente proporre come obiettivo l'uso di una lingua formalmente corretta e "neutra", altri elementi, tutti fortemente connotati culturalmente, entrano in gioco quando ci si propone di utilizzare lo strumento in un'interazione reale. Inoltre, come sostengono gli esperti del Consiglio d'Europa che hanno redatto il *Framework*<sup>40</sup>, se vogliamo usare le lingue per le diverse esperienze di mobilità, non è più la totalità del sistema della L2 l'obiettivo dell'apprendimento, ma alcune conoscenze parziali, abilità intermedie e sotto-competenze specifiche. I bisogni reali in termini di comunicazione e di saper-fare in lingua circoscrivono il campo dei bisogni di apprendimento linguistico, il cui oggetto non sarà più "il francese", ma alcuni elementi della lingua/cultura francese, quelli che facilitano il rapporto "utilitaristico" tra il locutore straniero e lo specifico contesto in cui si userà la lingua *target*.

Quanto appena descritto riguarda la comunicazione in presenza, con scambio tra persone in uno specifico luogo fisico. Per il soggetto che invece pratica le abilità ricettive a distanza, come utente dei media (televisione, cinema o altri mezzi) o delle reti telematiche, emergono altre forme di rapporto con lingue e culture diverse. C'è una sorta di interculturalità da cui siamo pervasi che deriva dalla presenza diffusa di messaggi in lingue "straniere" che non sempre captiamo e capiamo integralmente, che decodifichiamo solo parzialmente, ma che ci rendono familiare una realtà attraversata e abitata da codici plurimi e diversi e ci abitano all'immersione in situazioni di "multilinguismo diffuso".

Il diffondersi di molteplici situazioni in cui gli apprendenti di una L2 vivono in

40 Disponibile sul sito Internet: <http://culture.coe.fr/langage>

mondi percorsi da altre lingue e le imparano animati da specifici bisogni individuali, induce a ripensare il rapporto tra insegnamento e apprendimento (in qualsiasi contesto essi si verificano). Il più grande contributo che si richiede oggi alle metodologie elaborate per l'apprendimento delle L2 è di supportare un processo che "autonomamente" si mette in moto per il singolo apprendente. Il rapporto di insegnamento/apprendimento è oggi centrato *sull'educazione all'apprendimento*. La varietà delle situazioni, la differenziazione dei bisogni e dei contesti attribuisce all'insegnamento (comunque si realizzi) il compito prioritario di dotare gli apprendenti di strumenti concettuali con i quali gestire il proprio apprendimento, strutturalmente diverso da ogni altro. Tale processo di acquisizione di autonomia presuppone nei soggetti capacità di decentramento e di consapevolezza dei propri specifici funzionamenti cognitivi. Capacità particolarmente necessarie all'apprendente della L2, chiamato a gestire il proprio incontro con l'alterità, cioè a mettere a distanza, per poterli capire e imparare, altri modi di vivere, agire, pensare e comunicare, dopo aver messo anche il proprio in prospettiva.

Così l'apprendimento delle L2 diventa, o piuttosto è una pratica interculturale. La stessa comunicazione nella L1 tra due nativi può essere vista in questa ottica: se due soggetti che comunicano non possono essere considerati utilizzatori di un sistema regolato da norme certe e univoche, ogni pratica di scambio verbale è definizione concordata di un luogo comune e si inquadra, secondo Bourdieu in un "mercato della comunicazione"<sup>41</sup>.

Per chiarire questo concetto è opportuno citare quanto affermato da Porcher: "Quando dico qualcosa, metto in circolazione dei beni simbolici tra i quali si situa ciò che mi aspetto, in pratica, dalla risposta dell'altro. Propongo un investimento e, a proposito di questo, elaboro ipotesi sulla reazione del destinatario. Costruisco dunque, linguisticamente, uno spazio di transazione, di aggiustamento, al quale sia io che il mio interlocutore ci adattiamo costantemente, rettificando continuamente le nostre enunciazioni, per giungere a un accordo, cioè a una comunicazione condivisa, in cui ciascuno si identifica attraverso il proprio rapporto con l'alterità... Perché ci sia comunicazione linguistica, devono esistere identità e alterità, beni dialogici da scambiare su un terreno consensuale. Il dialogismo costituisce la forma abituale dello scambio linguistico"<sup>42</sup>.

Questa citazione ci permette di ipotizzare una nuova lettura dello "schema della comunicazione" elaborato da Jakobson. L'illustrazione tradizionale dello schema prevedeva che, perché il messaggio codificato dall'*emittente* giungesse al *destinatario* e fosse da questi compreso integralmente, era necessario che i due poli della comunicazio-

41 Bourdieu P., *Testo citato*

42 Porcher L., *Testo citato*

ne condividessero il *codice* (la lingua) in cui il messaggio era formulato. Ora sappiamo che la familiarità con il codice non è sufficiente, in quanto non esiste un unico *referente* del messaggio condiviso da tutti gli utenti (un significato univoco del significante): tale significato è legato al punto di vista individuale dei due interlocutori, alle loro “lunettes” soggettive e culturali e anche alle intenzioni comunicative che li muovono. Il significato dell’interazione è il risultato di una costruzione, di una “negoziazione” tra i due partner della comunicazione e non vi sarà mai coincidenza totale. L’interculturale diventa così un elemento costitutivo, non aggiuntivo e marginale dell’apprendimento linguistico. Si potrebbe dire che non esiste apprendimento linguistico che non sia apprendimento interculturale e che l’oggetto primo di un insegnamento (o di un apprendimento) di una lingua (L1 o L2) in un’ottica interculturale è la riduzione degli equivoci che nascono dalla polisemia degli elementi che la costituiscono. Solo l’apprendimento di una lingua che tenga presente la sua dimensione culturale ne fa uno strumento efficace. “Intervenire sui malintesi interculturali, questo è il nuovo progetto dell’insegnamento/ apprendimento delle lingue”<sup>43</sup>.

Queste nuove prospettive implicano un diverso orientamento anche nella concezione del docente di L2: *l’insegnante di lingue* dovrebbe diventare in un futuro non lontano colui che, da una parte si occupa di educare alla capacità di comunicare (cioè di tenere sotto controllo i propri codici culturali), dall’altra insegna a *imparare le lingue*, piuttosto che una specifica lingua, cioè a creare nel soggetto apprendente quelle condizioni che gli permetteranno di essere consapevole dei propri bisogni linguistici (in un determinato idioma) e delle modalità che gli si offrono per soddisfarli.

Questo nuovo orientamento dovrebbe tradursi nella costruzione di materiali per l’apprendimento linguistico strutturati in modo completamente rinnovato: è quanto si può richiedere a progetti da elaborare nel quadro di Leonardo da Vinci II.

4.7

### *Le competenze (inter)culturali nel Programma Leonardo da Vinci*

*Competenza culturale, comprensione delle diverse culture, competenza interculturale/i, sviluppo della comunicazione multilingue e multiculturale* sono espressioni che ricorrono nei documenti ufficiali di Leonardo da Vinci II fase. Per proporre indicazioni concrete ai promotori dei progetti, è necessario chiarire questi termini nella loro articolazione, tenendo presente il quadro di riferimento tracciato.

- **Competenza culturale** implica la capacità di decodificare gli impliciti, il quadro dei valori, delle regole d’uso, dei riferimenti condivisi dai membri di un gruppo reso coeso da una storia e da esperienze istituzionali comuni. Per un mem-

43 Ibidem

bro esterno alla cultura e alla lingua oggetto di apprendimento, acquisire una specifica competenza culturale significa, ad esempio, nella lettura dei quotidiani della cultura *target*, saper comprendere i riferimenti che essi contengono all'attualità politica, alle emergenze sociali o mediatiche, essere un lettore/ascoltatore competente della satira politica o di costume, saper interpretare le metafore contenute nei titoli, ecc.

- ***Comprensione delle diverse culture nell'ambito della formazione professionale.*** se la cultura di un gruppo non è un blocco omogeneo (poiché varie sono le identità che attraversano ogni individuo), anche nell'ambito della formazione professionale e delle professioni si esprimono culture diverse. È improprio parlare di “una” cultura professionale: i singoli ambiti lavorativi hanno in genere costruito al proprio interno tradizioni, modalità comunicative, comportamenti verbali e non verbali codificati. Inoltre nella formazione professionale, in quanto momento specifico e istituzionale della socializzazione di un individuo, i comportamenti si organizzano secondo precisi modelli culturali.
- ***Competenza interculturale,*** nozione che sottolinea un processo dinamico: la cultura di origine (così come la lingua materna che la veicola) è un'acquisizione inconsapevole che permea la nostra percezione del mondo. L'altro sarà percepito attraverso uno sguardo che non è mai neutro, ma orientato dai campi di appartenenza (sociali, storici, sessuali, ecc.). La competenza interculturale è il risultato di una progressiva presa di coscienza: per capire l'altro, è necessario mettere a distanza la propria cultura, i propri riferimenti impliciti, il proprio *naturale etnocentrismo*. Attraverso un processo di relativizzazione, il soggetto acquisisce consapevolezza che la sua cultura non è la cultura, che le sue norme di comportamento non rappresentano *la normalità*, in contrasto con le regole di comportamento dell'altro, vissute come esotiche e parziali. Ha competenza interculturale colui che, al momento di interagire con l'altro, fa oggetto di analisi e di interpretazione il proprio sguardo e il proprio comportamento, almeno quanto i modi “estranei” dell'agire dell'altro. Hanno acquisito (o acquisiscono) *competenze interculturali nella formazione professionale* quei soggetti che diventano consapevoli che le norme che regolano la loro realtà lavorativa non sono universali e di conseguenza quelle del mondo con cui entra in contatto, diverso dal proprio non sono “anomale” o “divergenti”.
- ***Comunicazione multilingue e multiculturale.*** il termine multiculturale è tradizionalmente riferito, come detto più sopra, a situazioni in cui soggetti di origine diversa, accettano le differenze senza tentare alcuna mediazione. Qui tuttavia rinvia alla situazione del soggetto multilingue e multiculturale che entra in contatto con le numerose culture presenti in uno stesso contesto; un soggetto che ha sviluppato competenze parziali in più lingue/culture, a cui si devono offrire strumenti per trasferire ad altri ambiti e abilità i “segmenti” di competenza acquisita. In questo senso oggi siamo ormai tutti *soggetti pluriculturali e*

*multilinguistici*, percorsi da una complessità di esperienze che dobbiamo valorizzare e arricchire. Si tratta di concetti la cui forte valenza operativa viene illustrata, come già ricordato, nel *Framework* elaborato dal Consiglio d'Europa<sup>44</sup>.

4.8

### *In quali contesti e come le diversità culturali legate all'ambito lavorativo si manifestano maggiormente?*

Il lavoratore (o l'apprendista) che si reca all'estero o che entra comunque in contatto con ambienti professionali di altri paesi, tende a leggere queste realtà secondo i filtri del proprio contesto. Parlando di competenze comunicative in contesti lavorativi, dobbiamo evitare di far riferimento in modo esclusivo all'ambito delle microlingue e a un approccio unicamente "lessicale", anche se quella lessicale rimane una delle sottocompetenze fondamentali. La componente culturale, anche nella formazione professionale, si manifesta infatti a vari livelli:

- nella comunicazione non verbale e in tutti gli elementi extralinguistici;
- negli aspetti soprasegmentali;
- nella componente lessicale della lingua;
- nella componente discorsiva e strategica;

oltre che, naturalmente, in tutti gli altri aspetti, ivi compresi quelli più strettamente linguistici, come la morfologia la sintassi e le categorie testuali.

Tutti gli elementi del *linguaggio non verbale* (*prossemici, mimici, gestuali*) veicolano messaggi specifici e sono culturalmente connotati. In ogni situazione lavorativa esistono sempre ruoli definiti e interazioni tra soggetti caratterizzati da rapporti più o meno simmetrici. Ognuna di queste situazioni sociali e psicologiche è codificata, in una determinata cultura, da comportamenti non verbali specifici, a cui l'apprendente deve essere sensibilizzato.

Tra le componenti extralinguistiche della comunicazione, vanno ricordate, oltre alle modalità diverse di rapportarsi al tempo, tutte le dimensioni individuate dall'antropologo olandese Hofstede<sup>45</sup> che, per identificare alcuni "indicatori" caratterizzanti le culture di alcune società, ha indagato le interazioni tra alcune coppie di ruoli complementari considerate significative, interpretati in modo diverso nelle diverse società: genitori/figli, insegnanti/allievi, dirigenti/subordinati, uomini/donne, giovani/anziani, ecc. A partire da tale analisi, Hofstede ha individuato quattro "dimensioni culturali" particolarmente operative per la classificazione delle culture: individualismo/collettivismo, distanza gerarchica, controllo dell'incertezza, mascolinità/femminilità. Le culture più codificate, o codificate in modo più rigido, sono quel-

<sup>44</sup> Disponibile sul sito Internet: <http://culture.coe.fr/langage>

<sup>45</sup> Hofstede G., Bolliger D., *Les différences culturelles dans le management*, Paris, ed. Organisation, 1987

le per le quali è necessaria una forte sensibilizzazione dell'apprendente alla dimensione culturale della comunicazione, perché questi possa evitare *gaffes* nell'interpretare uno dei ruoli suddetti, anche in un contesto di formazione professionale (si tratterà in questo caso delle coppie: subordinato/dirigente, uomini/donne, giovani/anziani, insegnanti/allievi o tutor/ apprendista). Le culture professionali rappresentano infatti un "sottogruppo" dell'ambito più vasto delle culture nazionali, anch'esse codificate secondo regole implicite.

Anche il *fattore soprasegmentale* è veicolo di messaggi. Comprende tutti gli aspetti della comunicazione legati alla prosodia, all'intonazione, alla particolare accentuazione (in fase di produzione scritta o orale) di alcuni elementi della catena sonora (o della sequenza grafica). Elementi che permettono ai locutori nativi di esprimere, ad esempio tramite l'intonazione (o particolari simboli grafici, come la sottolineatura o il corsivo), significati e contenuti diversi da quelli comunicati esplicitamente. Anche per questo fattore le abitudini e le culture possono divergere: sono possibili "malintesi interculturali" sia in fase di comprensione che in fase di produzione: questi elementi saranno così oggetto d'analisi nel costruire materiali e percorsi di acquisizione di competenze linguistiche nell'ambito della formazione professionale.

Nella *componente lessicale* la dimensione culturale si manifesta con particolare evidenza. Possiamo ricordare come esempio eclatante la classica diversità di ripartizione dei colori che caratterizza le diverse lingue/culture; qualsiasi traduttore inoltre è in grado di verificare come, anche per le lingue più vicine, si verifichi una non coincidenza di referente tra termini e espressioni apparentemente simili, ma divisi dalla storia, dalla tradizione, dai contesti di riferimento. Questo è ancora più evidente in situazioni "istituzionali" che più fanno riferimento a fatti e produzioni sociali iscritti in un tempo storico specifico. Nel campo della formazione professionale, questo implica la necessità di prestare un'attenzione particolare alle "funzioni" dei vari soggetti e alle peculiarità dei loro ruoli. Per quanto riguarda poi le specifiche "culture professionali", le diversità si manifestano in questo campo in modo meno marcato per i termini che fanno riferimento a prodotti materiali, a oggetti fisici o parti di questi, presenti in un mercato che si fa globale: prevale in questi casi il valore denotativo delle parole mentre la dimensione culturale è presente nella comunicazione legata alle attività, all'operare socialmente.

La scelta del *registro* è un altro fattore fortemente marcato culturalmente. È chiaro che nella comunicazione interculturale in un contesto professionale i ruoli rispettivi degli interlocutori sono rilevanti. Il livello di formalità nell'uso dei registri è dettato dalle asimmetrie più o meno forti. Non sempre il registro informale è indice di parità di ruoli; vi sono convenzioni, soprattutto negli ambiti lavorativi, che non prevedono per la coppia dirigente/subordinato, l'uso simmetrico dei registri informale/formale: le variazioni possono essere molteplici e tutte culturalmente significative. Tuttavia, poiché il registro è un elemento socialmente rilevante, il suo uso



“improprio” (in ricezione o produzione) può ingenerare “incidenti”. Si tratterà di sensibilizzare l'apprendente alle regole d'uso nella lingua target (basti pensare alla sua importanza nel settore turistico), mirando a sviluppare competenze articolate e complesse in sede di ricezione e decodifica. In sede di produzione è forse più opportuno promuovere l'uso di un registro poco connotato.

Anche la *componente discorsiva e strategica* dovrà essere oggetto di particolare attenzione. Gli scambi verbali che costruiscono la comunicazione sono regolati da norme complesse, molto codificate sul piano culturale. L'interazione ha sempre un obiettivo pragmatico e per ottenere il risultato atteso ciascuno mette in opera le strategie discorsive tipiche della propria lingua/cultura. È questo uno degli ambiti in cui maggiormente hanno peso le regole culturali; la formazione professionale e il mondo dell'impresa ne offrono esempi significativi in quanto vi prevalgono scambi comunicativi finalizzati ai risultati “strumentali” dell'interazione e caratterizzati dallo scontro/confronto tra rapporti di forza. Per colui che usa la L2, la situazione è ancora più complessa perché lo scambio è asimmetrico (salvo i casi in cui da tutti viene usata una “lingua franca”). Per poter dare competenza culturale a colui che usa il codice in situazione di “inferiorità”, è necessaria una sensibilizzazione alle strategie discorsive del nativo e un allenamento a identificare le reazioni e i comportamenti verbali più adeguati a sostenere il confronto.

4.9

### *Quale competenza culturale proporre al non nativo che si trova in un contesto di formazione professionale?*

Si tratta di un problema delicato. Quando parliamo di (inter)culturalità come capacità da acquisire, ci riferiamo a una competenza che si manifesta soprattutto in situazioni di ricezione, quindi sensibilizzazione alla dimensione culturale della lingua e della comunicazione.

Il codice che motiva (anche inconsapevolmente) l'agire del singolo è profondamente radicato, attiene alla sfera dei valori e delle credenze, costruisce l'identità individuale e collettiva degli appartenenti a un gruppo. Sarebbe quindi impossibile per l'apprendente porsi come obiettivo la capacità di comportarsi come il nativo nella lingua/cultura *target*, adeguandosi al suo modello e interiorizzando le sue norme di comportamento. L'obiettivo essenziale di ogni percorso o materiale di apprendimento sarà di far prendere coscienza della dimensione culturale degli atti comunicativi e di offrire strumenti di decodifica. Non sembra utile proporre di imitare il nativo, declinando i comportamenti tipici della sua cultura.

Tuttavia anche raggiungere questa consapevolezza e svolgere positivamente una funzione ricettiva non è obiettivo di portata limitata e forse solo la mediazione culturale di insegnanti madre-lingua potrà assicurare la correttezza della decodifica da parte del non nativo.

Per sviluppare una competenza (inter)culturale nel campo della formazione professionale si dovranno comunque prevedere alcune attività:

- la *ricognizione* puntuale degli scambi comunicativi che si svolgono nel contesto lavorativo e delle norme culturali che regolano l'interazione negli ambiti delle professioni specifiche. Tale ricognizione va condotta sia nella cultura di origine dell'apprendente, sia nella lingua-cultura *target*. Dovrà riguardare gli elementi del codice selezionati, i comportamenti non verbali, gli impliciti culturali iscritti nelle pratiche professionali condivise dal gruppo di cui si apprende la lingua;
- la gestione dell'*emergenza degli stereotipi* nell'interazione con le culture altre, soprattutto professionali. Basti pensare quanto giochino le rappresentazioni stereotipate dei comportamenti nazionali nell'ambito lavorativo: “*gli inglesi sono efficienti, i greci sono poco assidui, gli italiani sono disordinati e rumorosi, ecc.*” Si tratta qui di combattere queste visioni semplificate con attività che facciano comprendere come globalmente il processo di conoscenza progredisca per generalizzazioni dell'esperienza singola e che, per superare la naturale tendenza alla stereotipizzazione, è necessario affinare lo sguardo e individualizzare la conoscenza. L'obiettivo è quello di regolare questo processo dinamico (che, in quanto naturale, non va stigmatizzato ma reso consapevole) affinché si muova verso una conoscenza sempre più puntuale della nuova realtà;
- la preparazione di una serie di attività e di materiali che favoriscano il *confronto* tra la/e cultura/e professionale/i e gli usi comunicativi più frequenti presenti nella contesto di origine e quelli del contesto *target*;
- la preferenza per attività che permettano di recuperare, valorizzare e *trasferire le competenze linguistiche e culturali parziali* da un codice a un altro;
- la costruzione di percorsi che lavorino *sul livello meta*, cioè sulla consapevolezza del “come” funzionano i connotati culturali in quell'ambiente professionale, per poter poi trasferire la capacità di lettura acquisita ad altri contesti. In ambiente lavorativo (che non è quello della sfera privata dei rapporti interpersonali) l'esercizio di questa abilità è ancora più complesso, per una pretesa “oggettività” delle norme che regolano i rapporti.

È bene comunque ricordare che:

1. non è possibile ipotizzare la costruzione di materiali e percorsi che diano una competenza linguistica e culturale “completa”; occorre selezionare le abilità linguistiche da privilegiare e costruire percorsi mirati, ricordando che il *Framework* identifica quattro attività linguistiche: *ricezione, produzione, interazione, mediazione*. Le prime due sono attività previste per un soggetto che comunica a distanza e in differita. La terza prevede che la ricezione e la produzione, quando c'è interazione, abbiano caratteristiche differenti (per quella sorta di “negoiazione” del contenuto della comunicazione di cui si è parlato nelle pagine precedenti). Infine la

mediazione è l'attività della traduzione, che implica competenze (anche interculturali) molto specifiche.

2. Se l'apprendente dovrà essere un lettore competente, occorre privilegiare le attività di *comprensione scritta*, con particolare riguardo alle connotazioni culturali presenti nell'uso del lessico, soprattutto professionale. Anche in questo caso, essendo impossibile l'eshaustività, si tratta di "addestrare" alla decodifica degli impliciti culturali (presenti anche nella parte iconica a supporto del testo scritto, basti pensare alla funzione dell'immagine nella pubblicità, uno dei codici maggiormente connotati) e di addestrare anche all'uso di Internet, dando strumenti per contestualizzare i testi reperiti e selezionati.
3. Se il pubblico *target* dovrà *comunicare in presenza* con soggetti inseriti nell'ambito professionale, sarà necessario proporre attività di decodifica degli elementi comunicativi extralinguistici, non verbali e soprasegmentali della lingua/cultura *target*. Le modalità che regolano ad esempio (a seconda dei rispettivi ruoli socio-psicologici) i *turni di parola* nelle varie società sono un elemento da esplicitare. Proporre inoltre attività che preparino a sostenere l'incontro/confronto con l'altro, per evitare di dover subire passivamente le sue strategie discorsive. Infine, per preparare all'interazione nell'ambito lavorativo sarà necessario, da una parte, intervenire sull'apprendimento di un lessico specifico, dall'altra puntare a far acquisire quelle *strategie di approssimazione* (ad es. costruzione di parafrasi e di perifrasi) che permettono di agire e comunicare anche con strumenti linguistici limitati.
4. Se l'interazione e lo scambio con la lingua/cultura *target* saranno virtuali e si realizzeranno a distanza, tramite messaggi scritti, sarà necessario introdurre l'apprendente alla produzione scritta dando modelli variati di situazioni e codici, dal più formale all'informale. Da una parte avremo, per la *corrispondenza professionale*, tutte le formule rituali (importantissime per ogni cultura, anche la meno codificata), dall'altra, per una comunicazione più libera, avremo modelli come quelli adottati per la *corrispondenza elettronica*. Sarà necessario addestrare anche per la L2 all'uso dell'e-mail, che funziona come una sorta di "codice franco" scritto.

Tutte queste attività contengono forti valenze educative, trasferibili dal contesto pragmatico-professionale a quello dei rapporti interpersonali della vita privata e quotidiana. Tra queste, vogliamo ricordare due acquisizioni trasversali particolarmente interessanti:

- da una parte, la scoperta dei meccanismi linguistici e culturali che regolano la comunicazione nella lingua-cultura seconda permette di sensibilizzare (per via comparativa) al loro funzionamento nella lingua-cultura materna (elemento centrale dell'Educazione Linguistica);
- dall'altra viene sfatato il mito che pretende di presentare il mondo della produzione come dominato dalle leggi dell'oggettività e dell'univocità. Oggi le atti-

vità iscritte nelle realtà lavorative sono finalizzate in primo luogo alla diffusione e alla commercializzazione del prodotto (in qualsiasi forma si presenti). Per questo, ancora più delle modalità e della qualità della produzione, sono centrali nei processi produttivi le strategie e gli strumenti della comunicazione, quindi gli aspetti culturali. Educare alla capacità di esplicitarli (nelle diverse lingue e culture) contribuisce alla formazione di un utente/consumatore competente.

## *Bibliografia di riferimento*

- Abdallah-Preteceille M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1996
- Abdallah-Preteceille M., Porcher L., *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996
- Camilleri C., Cohen-Emerique M., *Choc des cultures, concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989
- Bloomfield L., *Language*, New York, Holt, Rinehart and Winston, 1933
- Bourdieu P., *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard, 1982
- Bruner J., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano, 1997
- Byram M. et alii, *Teaching-and-learning language-and-culture, Multilingual Matters*, 100, Clevedon UK, 1994
- Colin L., Müller B., *La Pédagogie des rencontres interculturelles*, Paris, Anthropos, 1996
- Cushner K., Brisling R.W., *Intercultural Interactions: A practical guide*, Hardcover Published, 1995
- De Carlo M., *L'interculturel*, Paris, CLE International, 1998
- Demorgon J., *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris, Anthropos, 1996
- Demorgon J., *L'histoire interculturelle des sociétés*, Paris, Anthropos, 1998
- Demorgon J., Lipiansky E.-M., *Guide de l'Interculturel en formation*, Retz, Paris, 1999

- Dibie P., Wulf C., *Ethnosociologie des échanges interculturels*, Paris, Anthropos, 1998
- Filtzinger O., *Interculturalité européenne dans le travail social*, Paris, Retz, 1999
- Galisson R., *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991
- Hall E.T., *The Hidden Dimension*, Bodley Head, London, 1969
- Hall E.T., *The silent Language*, Garden City, New York: Anchor Press/Doubleday, 1973
- Hess R., *Pédagogues sans frontières*, Paris, Anthropos, 1998
- Hettlage–Varjas A., Hettlage R., *Kulturelle zwischenwelten*, in *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, vol. 10, 1983
- Hofstede, G., Bollinger D., *Les différences culturelles dans le management*, Paris, ed. Organisation, 1987
- Kramsch C., *Contexte and Culture in Language Teaching*, O.U.P., Oxford, 1993
- Le Français dans le Monde*, “Cultures, culture”, n. spécial, Janvier, 1996
- Ladmiral J.-R., Lipiansky E., *La Communication interculturelle*, Paris, A.Colin, 1989
- Lévy-Mongelli D., *Les chassés-croisés du savoir culturel en langue maternelle et en langue étrangère et la formation de l'unité du sujet culturel*, Repères, 3, 1987
- Merkens H., *Quelles visées pour la pédagogie interculturelle?*, in *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris, 1999
- Munoz M.-C., *Les pratiques interculturelles en éducation*, in *Guide de l'interculturel en formation*, Retz, Paris, 1999
- Porcher L., *Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles*, in *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz, 1999
- Semprini A., *Le Multiculturalisme*, PUF coll. Que sais-je?, Paris, 1997
- Vinsonneau G., *Culture et comportement*, Paris, A.Colin, 1997
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Didier, Paris, 1993

## 5

### *La mobilità nei percorsi di innovazione professionale e formativa*

#### *Gli aspetti della comunicazione linguistica e culturale*

*di Eleonora Salvadori e Battista Castagna*

### 5.1

#### *La mobilità: verso una sua definizione come risorsa, opportunità, valore e diritto*

La mobilità è una dimensione che accompagna la storia e lo sviluppo dell'Unione Europea. Con questo termine si esprimono il diritto, l'opportunità e la necessità di muoversi, comunicare e navigare attraverso geografie fisiche e spirituali nuove per apprendere, per lavorare, ma anche per vivere e partecipare alla vita sociale. Per questo la mobilità è divenuta un termine scontato nella cultura europea e viene immediatamente percepita come un connotato naturale dei diritti di cittadinanza, prima nazionali, ora europei. Le limitazioni alla mobilità sembrano appartenere a società arcaiche o sottoposte a regimi totalitari. Oggi molti cittadini europei viaggiano per turismo e per lavoro in altri Paesi; molti giovani studiano all'estero e tutti viviamo il mondo in diretta, attraverso la televisione, e comunichiamo col mondo on line, tramite Internet.

Ma anche nella nostra Europa del dopoguerra, al di là delle immagini della globalizzazione dell'informazione e dell'economia, gli ostacoli alla mobilità, sia fisica che virtuale, restano enormi. Fino a poco fa erano due tipi di mobilità a dominare la scena: la mobilità spesso disperata dell'emigrazione forzata di ceti sociali deboli e quella elitaria del jet set e dei ricchi e colti cosmopoliti. Anche gli orientamenti più profondi dell'educazione e dell'informazione restano sostanzialmente provinciali, perché poco consapevoli del carattere universalistico delle radici locali, mentre la dissoluzione delle identità nazionali, nate da secoli di guerre, lascia posto a oscuri e rabbiosi etnocen-

trismi ed etnolocalismi. Sono anche queste oscurità a impedire la rimozione di ostacoli tecnici di carattere sociale, economico e normativo alla mobilità.

Quella della mobilità degli uomini è una storia spesso intrisa di dolore, ma anche ricca di innovazione e di scoperte, perché gli individui e i popoli che si muovono trasferiscono e scambiano sapere, acquisiscono nuova conoscenza, creano nuova cultura. Eppure tutte le immagini e le memorie di mobilità che abbiamo ereditato ne sottolineano prevalentemente aspetti negativi, sia per chi si muove, sia per chi lo accoglie. Oggi, invece, il termine viene usato, specie nel “gergo” comunitario, per indicare situazioni che sono frutto di una scelta consapevole, con una valenza nettamente positiva.

Se prima la “mobilità professionale” era un’esigenza imposta dall’eccezione - in un settore specifico - di occupati costretti a riconvertirsi e/o a trasferirsi, ora essa è divenuta una scelta, un’opportunità, un valore e una competenza e quindi anche un atteggiamento mentale e psicologico da favorire per adeguarsi allo sviluppo accelerato della tecnologia e dell’integrazione dei mercati. Mobilità si accompagna a flessibilità, adattabilità e pari opportunità per comporre i quattro grandi pilastri su cui poggeranno le politiche comunitarie nel campo della formazione. Se mobilità è diventata un valore, la stabilità immobile, che è il suo contrario, perde il segno positivo che le era stato proprio.

Tanta enfasi, però, non deve far dimenticare il rischio che la mobilità produca anche sradicamento, dispersione di patrimoni comuni e conseguente subalternità a modelli culturali elaborati altrove e rapidamente adottati e consumati, perdita di identità o comunque difficoltà di identificazione per gruppi sociali e singoli individui. Ne sono consapevoli anche le politiche europee che, allo sviluppo della mobilità, accompagnano raccomandazioni volte a evitare politiche di omologazione o assimilazione e, piuttosto, a favorire il confronto che permette a ogni gruppo o individuo di salvare il proprio patrimonio identitario, linguistico e culturale e anche di utilizzare l’esperienza della pluralità culturale per un migliore sviluppo cognitivo e per l’acquisizione di una maggiore consapevolezza.

Queste visioni si ritrovano in tutte le linee ispiratrici della programmazione europea 2000-2006. Già nel 1997 nella comunicazione della Commissione “Per un’Europa della conoscenza”<sup>46</sup> si indicava come elemento fondamentale delle politiche formative quello di costruire progressivamente uno spazio educativo europeo aperto e dinamico, poiché, in un mondo che cambia rapidamente, le nostre società devono offrire all’insieme dei cittadini maggiori opportunità di accesso alla conoscenza, indipendentemente dalla loro età e dalla loro condizione sociale. Per questo, sempre secondo la comunicazione della Commissione, lo spazio educativo deve essere inteso nel senso più largo.

46 *Per un’Europa della conoscenza*, Comunicazione della Commissione Europea, Bruxelles, 1997



Più avanti nello stesso documento, tra le dimensioni caratterizzanti la società della conoscenza si indica quella della competenza, definita come attitudine alla creatività, alla flessibilità, all'adattabilità, alla capacità di apprendere ad apprendere e a risolvere i problemi. Ancora, tra gli obiettivi si indicano quello dello sviluppo dell'accesso dei cittadini europei alle risorse educative europee prese nel loro insieme, quello della messa in comune delle esperienze, quello della diffusione delle buone pratiche e del miglioramento della reciproca conoscenza dei sistemi e dei programmi. Tra le azioni che possono dare corpo a queste linee e a questi obiettivi e costruire lo spazio educativo europeo il documento indica la mobilità fisica, che deve interessare tutti i soggetti destinatari dello spazio educativo europeo: gli scolari e gli studenti, gli insegnanti, i responsabili degli istituti educativi e formativi, gli apprendisti e i giovani in formazione, i formatori, i partner sociali, l'associazionismo, i gruppi giovanili e il volontariato. Accanto alla mobilità fisica viene chiaramente menzionata anche quella virtuale, proponendo azioni che favoriscano l'accesso a nuovi strumenti educativi, la connessione di tutti i luoghi di apprendimento in una grande rete, la produzione e la diffusione di contenuti educativi europei e, ancor più esplicitamente, lo sviluppo di reti europee di cooperazione e la promozione di competenze linguistiche e di comprensione delle diverse culture. Al riguardo la commissione sottolinea che *“la conoscenza delle lingue e delle culture rappresenta un elemento essenziale dell'esercizio della cittadinanza europea. Lo spazio educativo europeo sarà, nella sua dimensione immateriale, tanto più ricco e più accessibile per chi sarà dotato di competenze plurilinguistiche”*<sup>47</sup>.

Anche il Libro Bianco Cresson per l'anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita<sup>48</sup>, partendo dalla caratterizzazione cognitiva dell'attuale società, nella quale l'individuo costruisce da sé la propria qualificazione ricomponendo i saperi acquisiti in diversi ambiti, vede la mobilità come uno strumento per incoraggiare l'arricchimento delle conoscenze: la mobilità geografica amplia l'orizzonte individuale, stimola l'agilità intellettuale, accresce la cultura generale e non può che rafforzare quella sempre più necessaria abitudine ad apprendere.

<sup>47</sup> Ibidem

<sup>48</sup> Libro bianco *Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1996; sugli stessi temi si veda anche *Rapport: Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997

Queste definizioni indirette, ma ricche di implicazioni e di evocazioni, sono il risultato finale di un lungo processo di sviluppo del diritto alla mobilità che ha accompagnato l'evoluzione di quella che oggi è l'Unione Europea.

Questa evoluzione è segnata dal progredire di normative europee che, inizialmente negli anni '60, rispondevano all'esigenza di permettere la libera circolazione di lavoratori dipendenti, l'emigrazione europea interna tipica degli anni '50 e '60<sup>49</sup> diretta principalmente dal sud verso il centro-nord dell'Europa. Ma con i lavoratori hanno cominciato a muoversi anche i loro famigliari e hanno così cominciato a definirsi anche i diritti di residenza che, pur emanati dallo status di lavoratore dipendente, vanno al di là del diritto del lavoro.

È solo negli anni '70 che si cominciano a considerare più esplicitamente i diritti sociali sia dei lavoratori che dei loro famigliari. Nello stesso tempo si comincia a costruire anche il diritto alla libera circolazione di lavoratori autonomi. Ma la logica resta quella del mercato comune e la residenza e l'accesso ai servizi sono legati direttamente al prelievo fiscale e alla contribuzione previdenziale dei lavoratori e, quindi, alla disponibilità di un reddito.

Solo più recenti modifiche hanno allargato i diritti di mobilità e di stabilimento in altri Paesi dell'Unione, sia nel senso di garantire diritti sociali e di cittadinanza oltre che quelli del lavoro, sia nel senso di sostenere altre forme di mobilità, oltre quella del lavoro dipendente, in particolare per alcune professioni liberali<sup>50</sup>.

Le ultime evoluzioni del diritto di libera circolazione in Europa riguardano la mobilità formativa, regolabile soprattutto nella sua dimensione di livello superiore, per la maggiore facilità di riconoscimento reciproco di titoli e diplomi.<sup>51</sup>

L'evoluzione più recente va così in due direzioni: da una parte collegare direttamente la mobilità europea allo sviluppo di una cittadinanza europea, dall'altra sviluppare

49 Le direttive a cui si fa riferimento per questa prima fase sono la 64/221 del 25.02.1964, la 1612/68 del 15.10.1968 e la 68/360 del 15.10.1968 (tutte sulla progressiva abolizione di restrizioni alla libera circolazione dei lavoratori e dei loro famigliari).

50 Numerosi regolamenti e direttive definiscono in questa fase una nuova normativa. I documenti più significativi sono i regolamenti 1251/70 del 29.06.1970, 1408/71 del 14.06.1971, 118/97 del 2.12.1996, 574/72 del 21.03.1972, 1408/71 del 2.12.1996, 1247/92 del 30.04.1992 e le direttive 73/148 del 21.05.1973, 75/34 del 17.12.1974, 75/35 del 17.12.1974, 77/249 del 22.03.1977, 90/364 del 28.06.1990, 90/365 del 28.06.1990. Questa normativa stabilisce la libertà di circolazione anche per lavoratori autonomi, il diritto di residenza in generale e, in particolare, a conclusione della carriera lavorativa di lavoratori dipendenti e autonomi e soprattutto diritti previdenziali e sociali e l'accesso al sistema dei servizi per lavoratori e loro famigliari.

51 Si fa riferimento alla direttiva 89/48 del 21.12.1988 riguardante il sistema generale di riconoscimento dei diplomi dell'istruzione e della formazione professionale superiore, alla direttiva 92/51 del 18.06.1992 che integra la precedente e alla direttiva più recente 93/96 del 29.10.1993 sul diritto di residenza degli studenti

politiche, programmi, pratiche e azioni di sostegno alla mobilità<sup>52</sup>. All'emergere di una nozione di cittadinanza europea ha molto contribuito lo sviluppo dei diritti sociali e civili collegati alla mobilità e derivati dalla normativa sopra citata. L'accesso ai servizi, alla scuola, alla cultura delle persone in situazione di mobilità non ha solo risposto a diritti di base di persone a rischio di esclusione, ma ha anche contribuito a modificare e a migliorare contenuti e forme dei diritti nazionali. Nell'ambito delle politiche e dei programmi per lo sviluppo della mobilità, molti nuovi riferi-

52 Per una sintesi sommaria del diritto europeo in materia di mobilità si possono sottolineare i seguenti punti:

- In generale chi è cittadino di un paese membro dell'Unione europea ha il diritto di recarsi in tutti gli altri paesi dell'Unione senza formalità particolari, se non quella di comunicare la propria presenza alle autorità competenti.
- Ogni studente ha diritto di studiare in un altro Paese dell'Unione Europea. Ai cittadini europei vanno applicate le stesse condizioni previste per i cittadini dello Stato considerato. Queste condizioni costituiscono una base minima di diritti di cui possono beneficiare tutti gli studenti ai quali il diritto comunitario non riconosce uno status più completo, quale quello assicurato agli studenti lavoratori e ai figli di lavoratori comunitari.
- Il principio fondamentale che regola le condizioni di accesso all'impiego dei lavoratori dell'Unione europea negli Stati membri è quello della parità di trattamento rispetto ai cittadini del paese. Pertanto, ogni lavoratore dell'Unione ha il diritto di esercitare un'attività subordinata in qualsiasi Stato membro, qualunque sia il suo luogo di residenza, alle stesse condizioni dei cittadini del paese. Gli Stati membri non possono imporre condizioni che risultino discriminatorie nei confronti dei cittadini di un altro Stato membro o che ne limitino il diritto di accesso all'impiego. La conoscenza di una lingua, però, può costituire una condizione di accesso all'impiego. Il principio della parità di trattamento e il divieto di discriminazioni sulla base della nazionalità sono applicabili anche agli impieghi nel settore pubblico che non implicano l'esercizio dei pubblici poteri e la salvaguardia degli interessi generali dello Stato o delle amministrazioni locali e che, quindi, giustificano il requisito della cittadinanza. Ai disoccupati l'autorità non potrà imporre di lasciare il territorio dello Stato se essi provano di proseguire con impegno la ricerca del posto di lavoro e di avere reali possibilità di trovarlo. I disoccupati possono iscriversi alle liste di collocamento avendo diritto alla stessa assistenza fornita ai disoccupati nazionali. I familiari, indipendentemente dalla loro nazionalità, hanno il diritto a raggiungere il lavoratore, anche se disoccupato.
- A sostegno della mobilità professionale la Commissione ha creato la rete EURES, servizio europeo di informazione sulle opportunità di lavoro in Europa e di supporto al collocamento transnazionale. Tale servizio, indirizzato sia ai lavoratori che ai datori di lavoro, mira ad agevolare la mobilità geografica e professionale e la trasparenza del mercato del lavoro nell'ambito del SEE - Spazio Economico Europeo (15 Stati membri, Norvegia e Islanda). La rete si avvale di più di 500 Euroconsiglieri che possono essere contattati presso i servizi per l'impiego.
- La mobilità richiede il riconoscimento di titoli professionali. Il sistema generale di riconoscimento dei diplomi riguarda le persone, con una cittadinanza dell'Unione, che, avendo tutti i titoli necessari all'esercizio di una determinata professione in uno Stato membro desiderano esercitarla in un altro Stato membro, dove tale professione è regolamentata senza essere coperta da un altro sistema di riconoscimento. Per questo esse devono ottenere il riconoscimento dei loro titoli. Viceversa, se la professione non è regolamentata nello Stato ospitante, non è necessario chiedere il riconoscimento dei propri titoli; si può iniziare ad esercitarla alle stesse condizioni dei cittadini di tale Stato. Il sistema generale si applica dunque alle professioni regolamentate: professioni il cui esercizio è subordinato al possesso di determinati titoli (come ad esempio le professioni di avvocato, perito contabile, insegnante, fisioterapista...). Non si applica però a quelle professioni regolamentate che sono già contemplate da un altro sistema specifico di riconoscimento dei diplomi: medico, dentista, veterinario, infermiere, ostetrica, farmacista ed architetto. Il riconoscimento di professioni relative alle attività artigiane, industriali o commerciali è regolato da altre direttive transitorie. Il riconoscimento non è automatico. Per ottenerlo occorre presentare una domanda all'autorità competente dello Stato ospitante, che dovrà esaminare ogni singolo caso.
- Il primo e finora unico esempio di certificazione europea comune di qualificazioni è quello stabilito con la decisione del Consiglio Europeo del 21 dicembre 1998 relativa alla promozione di percorsi europei di formazione integrata dal lavoro. Si veda al riguardo il successivo punto 5.

menti e molte nuove esperienze e realizzazioni significative sono inoltre da registrare negli ultimi anni, in particolare nella realizzazione di programmi europei, quali Leonardo, Socrates e tutti i PIC, dedicati più o meno direttamente anche alla promozione della mobilità.

In questa evoluzione di orientamenti, politiche e normative si raggiunge l'apice in due documenti degli anni '90 riguardanti specificamente la promozione della mobilità, il rapporto di un gruppo di ricerca presieduto da Simone Weil<sup>53</sup> e il libro verde sulla mobilità<sup>54</sup>.

Nel primo documento, a partire da un'analisi degli ostacoli alla mobilità, vengono individuate delle misure volte a favorire la libera circolazione e il libero insediamento di cittadini e lavoratori nei Paesi dell'Unione. Tra le principali misure raccomandate, l'unica non dedicata ad aspetti normativi e di diritto è appunto quella dell'investimento sulla formazione linguistica, ovvia condizione di sostegno alla mobilità.<sup>55</sup>

Il libro verde sulla rimozione degli ostacoli alla mobilità transnazionale propone nove linee d'azione per la rimozione degli ostacoli alla mobilità formativa. Tra queste linee la prima richiede il riconoscimento dello status giuridico dei soggetti in situazione di mobilità formativa transnazionale e dei giovani impegnati nel servizio volontario europeo; tra le indicazioni operative viene lanciata l'idea di un apprendistato europeo per sviluppare forme di alternanza e di collegamenti tra la formazione e le imprese nell'ambito di un programma che viene definito un "Erasmus dell'apprendistato". La quarta richiama la necessità di creare uno spazio europeo delle qualificazioni per consentire il riconoscimento reciproco di diplomi e arrivare a certificazioni comuni. L'ottava indica l'obiettivo del superamento delle barriere linguistiche e culturali attraverso l'apprendimento di almeno altre due lingue europee, la preparazione linguistica e culturale di ogni azione di mobilità, la sensibilizzazione alla cittadinanza europea.<sup>56</sup>

53 Report of high level panel on free movement of persons, presieduto da Simone Weil e presentato alla Commissione il 18 marzo 1997; lo si trova sul sito web della Commissione

54 Libro verde: Educazione, formazione, ricerca: gli ostacoli alla mobilità, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità europee, 1997

55 Il già citato Report of high level panel on free movement of persons indica come prioritarie le seguenti misure a sostegno della mobilità: a) migliore informazione per accrescere nei cittadini la consapevolezza dei loro diritti; b) un nuovo tipo di documento di residenza per chi si trova temporaneamente in un altro stato membro; c) un'interpretazione più flessibile delle norme sui requisiti per la residenza negli Stati membri; d) un più facile accesso all'impiego negli altri Stati membri; e) limitazione degli ambiti di servizi pubblici riservati ai cittadini degli Stati membri; f) un aggiornamento dei diritti sociali garantiti dal regolamento 1408/71; g) norme più flessibili per i ricongiungimenti familiari; h) maggiori investimenti nella formazione linguistica e negli scambi culturali; i) maggiore uguaglianza nel trattamento fiscale; l) miglioramento delle condizioni di vita dei residenti provenienti da paesi terzi; m) nuovi strumenti di accompagnamento per persone con difficoltà; n) nomina di un commissario responsabile per la libera circolazione delle persone.

56 Le altre linee riguardano le condizioni di diritto e di carattere socio-economico: applicare un trattamento uniforme in tutta Europa a ricercatori e a borsisti in formazione; assicurare una protezione sociale a chiunque sia in mobilità formativa in Europa; superare la territorialità delle borse di studio e degli aiuti nazionali alla formazione; migliorare la condizione degli extracomunitari residenti nell'Unione per ragioni di formazione; ridurre gli ostacoli socio-economici attraverso programmi di borse di studio e di finanziamenti mirati a sostegno della mobilità.

Ogni riferimento alla mobilità rinvia necessariamente all'apprendimento linguistico. Ma questa condizione si articola in modo diverso nelle diverse situazioni e nei diversi processi di mobilità.

Una prima grande distinzione può riguardare la mobilità formativa e la mobilità professionale. La mobilità formativa transnazionale può essere intesa come un ampliamento qualitativo e quantitativo dei percorsi e dei circuiti formativi nazionali. Nella specificità della formazione professionale essa può essere considerata anche come una estensione delle diverse forme di alternanza formazione-lavoro. Riguarda soggetti in formazione in percorsi strutturati e, quindi, per lo più assume caratteristiche altrettanto strutturate e organizzate, senza escludere, però, che, soprattutto nei percorsi giovanili e nella mobilità del *loisir*, anche altre iniziative - estemporanee, individuali e non collegate organicamente a percorsi e circuiti formativi - possano assumere significative valenze di esperienza formativa. Con l'estensione della formazione lungo tutto il corso della vita, la mobilità formativa non è più questione esclusivamente delle fasi giovanili di formazione o di particolari momenti di riqualificazione, ma può accompagnare tutte le fasi della vita professionale. L'obiettivo è quello dell'acquisizione di nuove competenze non acquisibili nel contesto consueto di formazione proprio perché legate all'esperienza di mobilità e a volte necessariamente vincolate a particolari contesti di destinazione della mobilità, in quanto luoghi esperienziali unici, di solito con una forte caratterizzazione e specificità transnazionale. Generalmente si tratta di un complesso integrato di competenze diverse: linguistiche, professionali, culturali, sociali e personali, anche quando l'iniziativa ha come obiettivo dichiarato lo sviluppo di un particolare tipo di competenze. È la mobilità in se stessa a essere condizione ed esperienza globale formativa. Muoversi è apprendere e la competenza principe attivata in questa situazione è quella dell'*imparare ad imparare*. Resta comunque opportuno distinguere almeno la finalizzazione professionale, da quella linguistica e da quella più generalmente culturale. I contenuti formativi, che supportano lo sviluppo delle competenze ricercate spesso appartengono in modo quasi esclusivo, alle situazioni di mobilità e solo in essi vanno praticamente ricercati: si va a studiare inglese in Gran Bretagna perché solo in quella situazione si trovano le condizioni ottimali, si va in stage di specializzazione professionale in una determinata azienda e in un determinato Paese perché

sono leader nel settore, etc. Ovviamente, la mobilità formativa, anche quando non di esplicita finalizzazione linguistica, è un contesto specificamente favorevole allo sviluppo delle competenze linguistiche in quanto può ospitare momenti di sistematizzazione formativa e di valutazione di tali competenze.

La mobilità professionale non significa necessariamente mobilità fisica, anche se in questo contesto se ne considera l'associazione. Essa identifica soprattutto evoluzioni di carriere e di professionalità sia in senso verticale che orizzontale e si riferisce soprattutto a quella capacità evolutiva di flessibilità e di adattamento che caratterizza in modo sempre più marcato ogni forma di lavoro e ogni contenuto di professionalità. Questa accezione, che ormai fa parte di ogni definizione dei percorsi professionali di tutti, viene esaltata e assume valore aggiunto nello scenario europeo e nella congiunzione con la mobilità geografica. In questo essa si distingue dall'emigrazione forzata che si colloca di solito ai livelli professionali più bassi. Ma anche la mobilità "positiva" non è scontata se non preparata e sostenuta. Il sistema di supporto alla mobilità professionale è fatto di orientamento, formazione professionale transnazionale, formazione linguistica, preparazione culturale e misure di sostegno all'inserimento. La formazione linguistica non è solo un elemento specifico del sistema di supporto, ma può essere il collante e il veicolo di tutte le competenze necessarie alla mobilità.

Questa mobilità si presenta in molte forme, tra le quali alcune delle più significative sono:

- l'emigrazione da lavoro vera e propria, più o meno definitiva, con tutte le implicazioni di riprogettazione della propria vita;
- l'esperienza di lavoro all'estero dentro un percorso di carriera professionale, ricercata e finalizzata esplicitamente ad ampliare il proprio orizzonte professionale;
- le missioni di lavoro e le trasferte temporanee all'estero al seguito di relazioni internazionali di imprese e settori professionali specifici nella condizione che si definisce come "emigrazione tecnologica";
- il lavoro in contesti globalizzati che crea nuove forme di pendolarismo e trasforma tutti gli addetti in operatori internazionali, condizione non più esclusiva di quella piccola schiera di giramondo professionali costituita da consulenti internazionali, operatori delle organizzazioni internazionali, esperti della cooperazione internazionale e volontari della cooperazione allo sviluppo.

D'altra parte le opportunità/necessità di mobilità interessano potenzialmente tutti i settori professionali e non solo quelli tipici del *made in Italy* per il mercato internazionale. Allo stesso modo l'apertura riguarda sempre più frequentemente quelle piccole e medie imprese cresciute nelle culle dei dialetti provinciali. Tutto ciò significa che nuovi soggetti, tra i quali molti sprovvisti di alti livelli di formazione di base, soprattutto nelle PMI, possono essere interessati a fenomeni di mobilità.

Complementare alla mobilità fisica, essenzialmente a quella formativa, è la mobilità virtuale evocata sempre più frequentemente e sempre più enfaticamente dalle opportunità offerte dalle nuove tecnologie della comunicazione, dell'informazione e della formazione a distanza. A sua volta quest'idea evoca quella delle reti fisiche e virtuali di scambio e cooperazione transnazionale, luoghi di produzione e di circolazione di quei contenuti formativi comuni affiancati in ogni documento della Commissione Europea alla mobilità virtuale come suo contenuto principale. Soggetti elettivi di questo tipo di mobilità sono soprattutto i giovani e comunque soggetti collocati all'interno di circuiti formativi, professionali e sociali che stimolano e consentono l'accesso alle nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Dal punto di vista linguistico la mobilità virtuale rinvia ancora alla necessità della preparazione e dell'accompagnamento linguistico, forse anche più fortemente che la mobilità fisica. In quest'ultima la relazione diretta e contestuale mobilita tutte le risorse comunicative, anche quelle non strettamente linguistiche (gestualità, prossemica, intonazione, etc). Nella mobilità virtuale mancano il contesto e il contatto, che possono essere imprevedibili fonti di panico, ma anche risorsa di comunicazione e libertà di espressione svincolata dai limiti della paura e della timidezza.

### 5.3.2 *Alcune situazioni tipo*

Ulteriori punti di vista porterebbero a una quasi infinita ramificazione di categorie e di concetti utili a definire la mobilità e a precisarne le implicazioni da una parte linguistiche, arricchendo ulteriormente questa riflessione e la gamma di elementi utili a cogliere come meglio soddisfare la domanda di formazione linguistica derivante dalla mobilità e, dall'altra, a capire come valorizzare la mobilità come risorsa e occasione di apprendimento linguistico. Può essere di aiuto, per evitare macchinose costruzioni teoriche, evocare e tracciare i contorni, anche se con pennellate sommarie, di alcune situazioni tipo<sup>57</sup>.

1. La mobilità transnazionale nei percorsi formativi e scolastici è il caso più vicino all'attenzione e all'esperienza degli operatori della formazione. Si tratta di una gamma di situazioni relativamente ampia, ancor più della gamma dei programmi nazionali ed europei che la possono finanziare. Gli scambi di allievi nel contesto di programmi transnazionali rappresentano la situazione più ricca di implicazioni linguistiche in tutte le sue fasi, dalla preparazione fino alla valutazione. Ma anche per questo caso si riscontrano situazioni molto diverse: scambi di gruppo e per-

<sup>57</sup> Per l'illustrazione di altre situazioni si rinvia al capitolo sulla Transnazionalità e in particolare ai punti 1.2.1. e 2.2.1.

corsi individualizzati, scambi finalizzati a tirocini d'impresa e a soggiorni formativi (spesso linguistico-culturali, ma anche tecnico-professionali), visite di studio, scambi accompagnati da tutor (pedagogico e/o professionale e/o linguistico). Anche altre variabili, tra le quali l'organizzazione e la logistica, che determinano maggiori o minori contatti con gli autoctoni, così come la lingua del Paese di accoglienza, possono dar luogo a ulteriori articolazioni di situazioni. I tirocini in azienda, inseriti in un percorso formativo strutturato, sono sicuramente il caso più interessante, soprattutto dal punto di vista del carattere pienamente esperienziale e individualizzato di relazioni e comunicazioni esplicitamente ricercate e di apprendimenti professionali, sociali, linguistici e culturali che possono essere progettati e strutturati.

2. La ricerca di lavoro all'estero continua a dar luogo a forme nuove di emigrazione e a un'ulteriore estesa gamma di situazioni di mobilità professionale spesso insediata in percorsi spontanei e difficilmente collegabili a misure tradizionali di accompagnamento e di sostegno. Ne sono esempio alcuni dei flussi migratori più recenti - più consistenti di quanto si immagini, ma poco registrabili a causa delle loro caratteristiche di precarietà - che coinvolgono, come quelli storici degli anni '50 e '60, soggetti deboli delle aree socialmente ed economicamente meno forti del Sud. Si tratta per lo più di giovani e di giovani adulti poco scolarizzati e poco attrezzati sia sul piano professionale che culturale, impegnati in un pendolarismo lavorativo tra occupazioni povere nelle aree d'origine e occasioni di impiego ben retribuite, ma spesso irregolari come nel caso dell'edilizia, in Paesi come la Germania. La precarietà e la mancanza di strumenti di integrazione li inducono a stabilire un rapporto primitivo, anche dal punto di vista linguistico, con la società di accoglienza e a mantenere un cordone ombelicale con il polo di origine del loro movimento pendolare. Un altro esempio di pendolarismo è quello che si verifica a seguito dell'attrazione esercitata dalle grandi aree metropolitane, particolarmente da quella londinese, su una certa tipologia di popolazione giovanile, proveniente dalla provincia di tutta Italia, scolarizzata ma non qualificata, impegnata in una lunga e tortuosa fase di transizione dalla scuola al lavoro. Si tratta di giovani che la mancanza di opportunità spinge alla ricerca di un mix di avventura, esperienza, scambio, lavoro, apprendimento e divertimento, pur essendo privi di strumenti giusti per trarne il massimo. È un *Grand Tour* lungo, ma povero, impegnativo, ma dispersivo e schiacciato da orizzonti ristretti. Nondimeno è un tour e, come tale, se adeguatamente sostenuto, può diventare un percorso di apprendimento e di conoscenza.
3. Nelle cooperazioni commerciali, tecnologiche e produttive delle PMI - e non solo di quelle famose dei distretti industriali del Nord Est, poiché tutte le aziende vitali sono necessariamente investite dai processi di globalizzazione e di internazionalizzazione - si stanno sviluppando relazioni e fenomeni di emigrazione tecnologica, di frequentazione di partner stranieri e di quotidianità di comunicazione



professionale in lingua che, in questo tipo di aziende non trovano lo specialista dedicato alle funzioni di rapporto con l'estero, ma investono in modo orizzontale tutti gli operatori dell'azienda. Anche quando le nuove relazioni internazionali delle PMI non richiedono mobilità fisica, ad esse si richiede un'apertura, culturale, prima ancora che professionale, verso mercati e società diverse. Per questo, le aziende esposte ai processi di internazionalizzazione, soprattutto le PMI, rappresentano un contesto di bisogni di orientamento alla transnazionalità, di formazione linguistica e di preparazione alle competenze di relazione interculturale da esplorare e da soddisfare con interventi innovativi.

4. C'è infine un tipo di mobilità che si impone a milioni di persone, a partire dalla pubblicità che ci inonda di accattivanti immagini delle diversità del mondo, per passare attraverso l'informazione televisiva e internet, che ci mettono in contatto in diretta e on line con quanto avviene, oltre che con i codici linguistici e culturali praticati al di là degli orizzonti abituali, per arrivare, infine, a sempre più affollate rotte turistiche. È un complesso nel quale si miscelano l'informazione, la conoscenza, le relazioni vitali, il divertimento, la curiosità, la cultura, il piacere, la vacanza e quanto altro ognuno di noi cerca nello sforzo di superare i limiti delle sue identità e delle sue quotidianità. Penetrare mondi sconosciuti con l'informazione, navigare nel mare di internet, viaggiare sulle mille strade del turismo e approdare nei mille porti delle vacanze: possono essere tutti processi di sviluppo della conoscenza e della comunicazione, se vissuti con la consapevolezza dell'apprendere e con gli strumenti della comunicazione. Anche in questo ambito, se non c'è esplicita domanda, c'è sicuramente un oggettivo bisogno di dare senso e pienezza, anche con gli strumenti della comunicazione linguistica e interculturale, a esperienze di conoscenza che non sono più eventi eccezionali e confinati in momenti particolari della vita, ma naturale e permanente espansione, oltre che tessuto della qualità della vita personale e professionale di ognuno.

## 5.4

### *I bisogni di formazione linguistica emergenti dalle situazioni di mobilità*

Come già rilevato, ogni aspetto e ogni situazione della mobilità rinviano, da una parte, all'esigenza di competenze di comunicazione linguistica e interculturale, dall'altra rappresentano occasioni uniche e irripetibili di apprendimento linguistico e interculturale. A partire da questo duplice punto di vista ogni approccio di sostegno linguistico deve tenere conto della necessità di:

- configurarsi come accompagnamento di un processo esperienziale, superando approcci corsuali che limitino l'attenzione alle componenti linguistiche e a una fase specifica e preliminare della mobilità;
- integrare lo sviluppo di tutti gli elementi professionali, sociali, personali e cul-

turali richiesti dai contenuti del processo di mobilità considerato;

- individuare e definire la componente linguistica in ogni tipo e in ogni processo di mobilità, anche in quelli apparentemente lontani da questa dimensione.

Per far fronte a queste necessità serve un approccio metodologico in grado di accompagnare, integrare e specificare, con misure finalizzate, le componenti linguistiche dei processi di mobilità. Questo approccio si articola in alcune fasi obbligate della progettazione degli interventi di supporto:

- analisi dei bisogni, progettazione dell'offerta formativa linguistica e delle integrazioni personali, professionali, sociali e culturali;
- preparazione linguistica e interculturale alla mobilità;
- sostegno all'apprendimento linguistico in situazione di mobilità, naturalmente anche al di là degli stages linguistici;
- controllo, valutazione e autovalutazione dell'apprendimento linguistico nella mobilità.

Diversi programmi e progetti europei hanno sviluppato modelli di sostegno professionale e linguistico alla mobilità formativa con l'obiettivo, tra gli altri, di sperimentare forme di mobilità formativa transnazionale che integrino nella formazione linguistica obiettivi e contenuti professionali, culturali e sociali. Nei percorsi europei più significativi questa integrazione è stata definita come combinazione di un percorso formativo nazionale, di un complemento comune europeo, di una preparazione culturale e professionale transnazionale e di una adeguata formazione linguistica e professionale, con in più, nella regola, un periodo di perfezionamento in un'azienda di un altro Paese dell'Unione e il riconoscimento transnazionale delle nuove competenze acquisite, sia professionali che linguistiche.

Da queste esperienze si può desumere uno schema di percorso formativo professionale linguistico orientato alla mobilità che comprende i seguenti elementi:

- il contenuto essenziale del mestiere: le competenze e le conoscenze essenziali del mestiere garantite e riconosciute dalle formazioni offerte sul piano nazionale nei diversi Paesi europei;
- i nuovi contenuti di formazione: il trasferimento delle specificità di ciascun Paese, elaborate in base al confronto e all'arricchimento delle formazioni nazionali e l'elaborazione di nuovi contenuti comuni;
- l'evoluzione del futuro: le competenze e le conoscenze identificate in comune a livello europeo per preparare e anticipare l'evoluzione del mestiere e per sviluppare le capacità di adattamento degli allievi in formazione;
- la preparazione degli allievi a vivere all'estero: le competenze relazionali e le conoscenze che permettono un adattamento rapido all'esercizio del proprio mestiere nel contesto professionale e culturale di un altro Paese dell'Unione;

- la conoscenza dell'Europa: gli aspetti relativi alle istituzioni, alle linee politiche e alle prospettive e, in particolare gli elementi riguardanti il settore professionale di riferimento calato nel contesto europeo: specificità, evoluzioni e condizioni che favoriscono la mobilità;
- le competenze linguistiche di base: che permettono agli allievi di adattarsi a determinate situazioni professionali e di stabilire le relazioni della vita quotidiana con moduli linguistici di preparazione, prima dello stage all'estero, di cui uno sulla lingua generale e uno sulla lingua specialistica-professionalizzante;
- lo stage in una impresa straniera: che costituisce il punto culminante dell'iter formativo proposto. Il periodo di permanenza all'estero potrà variare a seconda dei livelli di perfezionamento nel quale l'allievo e/o il lavoratore dovrà provare la propria qualificazione.

5.5

### *Mobilità, formazione linguistica e Programma Leonardo da Vinci*

Partendo dall'analisi degli elementi indicati all'interno del Libro Verde sugli ostacoli alla mobilità e grazie, anche, alla valutazione dei risultati della prima fase di sperimentazione dei programmi comunitari, la Commissione Europea ha lanciato i nuovi Programmi Comunitari, rivolti ai giovani e agli adulti in formazione, per il periodo 2000-2006. Ogni programma educativo e formativo comunitario (Socrates, Leonardo da Vinci e Gioventù, in modo specifico) prevede misure dedicate alla mobilità attraverso le quali si intende contribuire a rimuovere i fattori che ostacolano la mobilità della mano d'opera nell'Unione Europea, intervenendo anche, ma non solo, sulle barriere linguistiche e culturali.

Per quello che riguarda Leonardo da Vinci con il termine *Mobilità* viene indicata la prima delle sette misure in cui è articolata la seconda fase del Programma. A essa viene attribuita una funzione determinante e non a caso le è riservata una parte cospicua del finanziamento complessivo.

Nell'ambito di tale misura è possibile finanziare progetti transnazionali di tirocinio e progetti transnazionali di scambio.

Per *tirocinio*, si intende “*un periodo di formazione e/o di esperienza professionale che un beneficiario trascorre presso un organismo di accoglienza in un altro paese, nel quadro di una cooperazione tra organismi di formazione professionale (comprese le università) e imprese. Il tirocinio è volto a migliorare le competenze e l'occupabilità dei beneficiari*”<sup>58</sup>

<sup>58</sup> Commissione Europea, - DG Educazione e Cultura, *Programma Leonardo da Vinci, Guida del promotore - Mobilità*, Bruxelles, 1999, pag.4

Per *scambio*, si intende invece “*il trasferimento di competenze, di prassi, e/o metodologie di formazione professionale innovative... nel quadro di una cooperazione fra organismi di formazione professionale e imprese. Gli scambi consentono ai soggetti attivi nella formazione e nell’orientamento professionale di aggiornare e migliorare le proprie competenze, mettendo a confronto le proprie cognizioni ed esperienze con quelle maturate in un altro paese e in un altro contesto professionale*”<sup>59</sup>

*Tirocinio* e *scambi* sono quindi due azioni distinte che permettono di attuare la mobilità nell’ambito del Programma Leonardo da Vinci. All’interno della *Guida al promotore*<sup>60</sup> per i progetti di Mobilità è suggerito di realizzare (per i beneficiari dei tirocini) “*una preparazione linguistica e culturale*” e, laddove si parla del “programma di lavoro” si raccomanda che esso preveda “*una preparazione didattica, linguistica e culturale prima della partenza e nel paese ospitante*”<sup>61</sup>.

Per i progetti di scambio è invece prevista la possibilità di partecipare a questa azione ai “*formatori e ai tutori nel settore delle competenze linguistiche*”, laddove per la realizzazione di tale attività sarà *obbligatorio* prevedere un collegamento con un precedente progetto pilota (di Leonardo fase 1) o con un progetto di competenze linguistiche (di Leonardo fase 2), dedicato specificatamente alla realizzazione di strumenti volti al miglioramento delle competenze linguistiche.

Appare quindi evidente come nell’ambito della nuova fase di Leonardo da Vinci i collegamenti tra la misura dedicata alla “Mobilità” (*misura 1*) e quella dedicata alle “Competenze Linguistiche” (*misura 3*) siano di particolare interesse. I progetti da presentare nella misura “Competenze Linguistiche” potranno, ad esempio, riguardare la progettazione di percorsi e la costruzione di materiali di insegnamento/apprendimento linguistico e culturale, finalizzati alla formazione dei soggetti beneficiari delle borse di mobilità nell’azione dei “tirocini transnazionali”. Si potrà inoltre prevedere di realizzare dei prodotti la cui validità e verifica potrà essere discussa, tra formatori di lingua, grazie alla partecipazione di uno “scambio transnazionale” di formatori.

## 5.5.1

### *Indicazioni operative per i promotori di progetti di preparazione linguistica e culturale alla mobilità*

Al momento di tracciare le linee dei progetti volti all’apprendimento linguistico finalizzato alla riuscita della mobilità, sono da tener presenti alcuni elementi di contesto e, in primo luogo, la complessità degli obiettivi che vengono attribuiti alla mobilità.

59 Ibidem, pag.4

60 Ibidem, pag.10

61 Ibidem, pag.10

In primo luogo andranno definiti degli obiettivi *strumentali* con i quali si intende sviluppare la qualità della formazione professionale, per garantire una migliore *occupabilità* del soggetto in formazione. Saranno inoltre da stabilire degli obiettivi *formativi trasversali*, per migliorare le generiche *competenze*, favorendo l'acquisizione di un insieme di abilità, conoscenze e atteggiamenti che permettono a una persona di agire in un contesto professionale transnazionale. Si tratterà, in questo caso, di abilità particolare quali: *capacità imprenditoriali* (creatività, assunzione di rischi, responsabilità), *capacità comunicative* (competenza di negoziazione e mediazione) e *capacità interpersonali* (tolleranza, flessibilità, gestione dei conflitti, capacità di lavorare in équipe)<sup>62</sup>.

Infine andranno definiti degli obiettivi più strettamente "*politici*" con i quali si intende contribuire a sviluppare le condizioni di una "cittadinanza europea attiva".

Chiaramente questi obiettivi sono fortemente interrelati poiché è difficile definire quali segmenti delle specifiche esperienze formative in mobilità potranno realizzare le singole finalità. Certo è che la "qualità" della formazione professionale si sostanzia di abilità strumentali, di conoscenze specifiche e settoriali, così come di competenze complesse relative agli atteggiamenti, al "saper essere" e al "saper apprendere". Il suo sviluppo, grazie alle esperienze di mobilità, si traduce in una migliore adattabilità alle situazioni nuove, in una accresciuta possibilità di comunicare con soggetti culturalmente diversi, nella disponibilità a conoscere meglio e a controllare i propri "meccanismi" culturali, nella capacità di superare l'ansia di fronte all'imprevisto, in una maggiore consapevolezza delle differenze e delle identità, ai vari livelli, tra il contesto di provenienza e quello di accoglienza. Sono questi tra l'altro alcuni degli attributi che caratterizzano il cittadino europeo dalle identità e appartenenze plurime, consapevole e tollerante delle diversità linguistiche e culturali.

A queste esperienze di mobilità transnazionale viene quindi attribuito il compito di favorire l'acquisizione di una gamma di competenze articolate che restituiscono alla parola *formazione* la complessità dei suoi significati. "Formazione" è infatti un termine che, anche quando è collegato all'aggettivo "professionale" (usato per definirne - e ridurne - l'ambito), non può essere inteso come semplice acquisizione di capacità strumentali, ma coinvolge la globalità dell'esperienza e del vissuto individuali, specie quando realizzati in contesti di completo straniamento.

62 Commissione Europea - DG XXII, *L'apprentissage des langues dans la formation professionnelle dans le cadre du Programme Leonardo da Vinci*, Bruxelles, 1998

## 5.5.2 *I percorsi europei di formazione: Europass*

A questa concezione complessa della formazione risponde la decisione del Consiglio Europeo del 21 dicembre 1998 relativa alla promozione di percorsi europei di formazione integrata dal lavoro, ivi compreso l'apprendistato, attraverso l'istituzione dell'Europass. Questa decisione parte, tra l'altro, dalla necessità di intensificare i periodi di formazione professionale in altri Stati membri, nonché di inserire tali periodi nei programmi nazionali di formazione professionale, assicurandone la qualità di mobilità transnazionale. Richiama, inoltre, la carta comunitaria dei diritti sociali fondamentali dei lavoratori contro ogni forma di discriminazione, in particolare quelle basate sul sesso, sul colore, sulla razza, sulle opinioni e sulla fede. Essa si radica anche nella responsabilità europea di attuare una politica di formazione professionale che rafforza e integra le azioni degli Stati membri, nel pieno rispetto della responsabilità di questi ultimi, favorendo in particolare la mobilità delle persone in formazione.

A partire da queste basi la decisione dispone anche delle specifiche modalità di certificazione attraverso l'istituzione del documento denominato "Europass-formazione" destinato ad attestare, a livello comunitario, il/i periodo/i di formazione effettuato/i da una persona che segue una formazione integrata dal lavoro (compreso l'apprendistato) in uno Stato membro, diverso da quello in cui ha luogo la formazione. Tale esperienza è denominata "percorso europeo" e i destinatari sono tutte quelle persone che seguono una formazione integrata dal lavoro, riconosciuta o attestata dalle autorità competenti nello Stato membro di provenienza secondo le rispettive legislazioni, procedure o prassi in vigore.

Perché ci sia pieno riconoscimento della validità del tirocinio "transnazionale", al momento della stipula della convenzione tra la struttura formativa di partenza e l'organismo di accoglienza, si dovranno definire puntualmente le competenze che tale periodo di stage si impegna a far acquisire e si dovranno stabilire e garantire le modalità del monitoraggio e della valutazione del processo di apprendimento/formazione.

Le competenze obiettivo dell'esperienza dovranno riguardare i diversi ambiti e i diversi contesti nei quali si realizzerà l'esperienza e dai quali potrà arricchirsi. Pertanto nell'elaborazione dei percorsi si dovrà tenere presente che essi risulteranno tanto più efficaci, quanto più risponderanno ai *bisogni specifici degli apprendenti*. Colui che beneficia di una borsa deve poter vivere esperienze controllate, fortemente formative e portatrici di senso e dovrà poter trarre dal contesto in cui viene a inserirsi tutti i possibili benefici formativi in termini professionali e personali. In particolare andrà considerato che nella preparazione e nel corso del soggiorno la preparazione linguistico-culturale svolge un ruolo fondamentale.

## 5.6

### *Indicazioni per lo sviluppo di progetti finalizzati al sostegno linguistico della mobilità*

#### 5.6.1

#### *Alcune avvertenze preliminari*

Come già anticipato nel capitolo precedente, nell'ambito della misura "Competenze Linguistiche" di Leonardo da Vinci (II fase) è possibile - tra l'altro - presentare dei progetti finalizzati alla preparazione linguistica e culturale dei soggetti in mobilità. Gli eventuali promotori di tali progetti, che intendano seguire le indicazioni riportate all'interno del presente documento, dovranno tenere presente che i suggerimenti forniti riguardano, in primo luogo, l'elaborazione di percorsi di formazione linguistica per coloro che si muovono all'interno di circuiti e percorsi educativi e formativi organizzati e strutturati. Per quanto concerne tutte quelle esperienze formative di mobilità realizzate al di fuori dei percorsi "istituzionali" o formalizzati, sarà importante tener presente che per assicurare ai soggetti interessati esiti positivi dovrà essere data loro l'opportunità di usufruire di momenti di formazione o autoformazione linguistica realizzati, probabilmente, in autonomia e quindi non necessariamente inquadrati in itinerari corsuali strutturati.

Nelle indicazioni che seguono vengono ripresi alcuni punti già anticipati all'interno del capitolo 4 relativamente alle fasi di elaborazione di un progetto di formazione linguistica e culturale. Il lettore nell'utilizzare tali indicazioni dovrà adattarle, di volta in volta, a seconda che si vogliano costruire dei percorsi di formazione per coloro che si preparano a vivere un'esperienza di mobilità o dei percorsi di supporto per coloro che stanno già vivendo questo tipo di esperienza. Le indicazioni e i suggerimenti metodologici riguardano entrambi i casi ma il promotore di progetti dovrà strutturare il suo percorso in modo diverso nell'uno o nell'altro caso.

#### 5.6.2

#### *Analisi dei bisogni linguistico-comunicativi e stesura del progetto formativo*

Nel condurre l'analisi dei bisogni linguistici e culturali si dovrà indagare, soprattutto, in due direzioni:

- da una parte sulle *variabili delle situazioni* in cui lo specifico utente dovrà utilizzare la lingua 2. Ciò permetterà di definire le prestazioni che si attendono da

lui e di individuare, a partire da queste, le competenze (anche parziali) che gli sono necessarie per muoversi efficacemente nel contesto di formazione;

- dall'altra sulle *situazioni di partenza* del singolo. In questo caso sarà importante utilizzare strumenti valutativi, opportunamente preparati, con i quali sarà possibile individuare le competenze pregresse, le specifiche strategie, le modalità e i contesti in cui avverrà l'apprendimento linguistico. Tutto ciò permetterà di definire un percorso individualizzato che darà al discente l'opportunità di acquisire le abilità linguistiche e culturali che gli sono necessarie.

Nel condurre l'analisi dei bisogni linguistici sarà quindi necessario identificare che cosa il *soggetto deve poter "fare" con la lingua*, individuando le funzioni (o gli atti linguistici) prevalenti, gli interlocutori e i rispettivi ruoli, i contenuti più frequenti dello scambio comunicativo (il lessico, le strutture, gli elementi di coerenza e di coesione nei testi orali o scritti da produrre o decodificare) ma sarà anche importante chiarire la *tipologia "logistica" del soggiorno*, in particolare se si prevede un'ospitalità in famiglia o un'accoglienza in strutture collettive (nel primo caso saranno obiettivo dell'apprendimento della L2/C2 tutte le funzioni comunicative tipiche delle relazioni interpersonali quotidiane).

Dal punto di vista più strettamente italiano si possono prevedere almeno quattro differenti *situazioni-tipo* in cui il soggetto in mobilità potrà trovarsi:

1. l'apprendente italiano si deve spostare in un ambiente lavorativo in cui la lingua d'uso è per lui una L2, mentre nel contesto di accoglienza viene usata la sua lingua madre. La L2 viene quindi usata esclusivamente nei contesti professionali;
2. la L2 è usata solo nel contesto della comunicazione corrente, ma non nell'ambito lavorativo;
3. l'apprendente italiano dovrà usare la L2 come strumento di comunicazione con parlanti non nativi, quindi come lingua franca (ad es. l'inglese);
4. l'apprendente dovrà usare la L2 sia nel contesto lavorativo che quotidiano.

Si dovrà anche prevedere una quinta situazione in cui l'apprendente sarà una persona che deve venire in Italia, proveniente da un altro paese europeo, e deve acquisire competenze nell'ambito dell'italiano L2.

Per ognuna di queste situazioni sarà necessario elaborare percorsi e materiali diversi.

Al momento di stendere il progetto di formazione linguistica e culturale sarà necessario consultare il "*Quadro comune europeo di riferimento*"<sup>63</sup>, elaborato da esperti del Consiglio d'Europa. Si tratta di un documento indispensabile perché identifica i parametri europei comuni ai cui riferirsi nella progettazione e realizzazione di percorsi

<sup>63</sup> Consiglio d'Europa, *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de référence*, Strasburgo, 1996



di insegnamento/apprendimento linguistico. Tra gli altri elementi sono elencati in particolare:

- i grandi settori di riferimento: pubblico, privato, professionale, educativo;
- le situazioni tipo nelle quali l'apprendente potrà trovarsi e per le quali dovrà essere linguisticamente attrezzato;
- i luoghi, le istituzioni/organizzazioni, le persone, gli oggetti, gli avvenimenti e le azioni che lo riguarderanno;
- le condizioni e i vincoli che possono condizionare i comportamenti verbali, ecc.

Questo strumento è una sorta di compendio che i promotori di progetti di formazione linguistica sono tenuti a consultare per realizzare i propri materiali formativi.

Nell'elaborazione del materiale e nella sua somministrazione sarà invece indispensabile prevedere alcune condizioni di adattamento che potranno verificarsi durante il soggiorno. L'impatto con il contesto di accoglienza può, infatti, diventare un'esperienza difficile, sia per chi si muove "a titolo personale", sia per chi segue percorsi più strutturati e controllati.

Molti hanno studiato il cosiddetto "choc culturale" che il soggetto in mobilità subisce nell'incontro con l'ambiente nuovo, i suoi imprevedibili sviluppi, i suoi diversi esiti a seconda delle personali caratteristiche e della preparazione ricevuta. La reazione è più forte quando il soggetto proviene da ambienti chiusi, con una forte unità e omogeneità culturale e non ha avuto precedenti esperienze di alterità linguistica e culturale. Tale fenomeno si presenta soprattutto quando il soggetto ha appreso una L2 secondo approcci che gli hanno proposto uno strumento linguistico "neutro", poco connotato nei tratti paralinguistici e povero di elementi culturali.

Di fatto nel primo impatto con un Paese linguisticamente e culturalmente diverso da quello di origine, lo "spaesamento" iniziale è forte. Tutte le percezioni e le sensazioni su cui poggia il rapporto del soggetto con il suo "quotidiano", conosciuto e familiare (e quindi amichevole), vengono rivoluzionate. Odori, suoni, sapori, colori e forme, comportamenti comunicativi dei nativi, tutto è nuovo, estraneo e fonte di ansia. Il soggetto dovrà imparare a conoscere, decifrare e "addomesticare" questi "codici" e dovrà farlo tanto più rapidamente se si tratta di interagire in un contesto professionale la cui cultura (o l'etica del lavoro) è specifica e soggiace a regole spesso rigide e implicite, difficili da comprendere, prima ancora che da rispettare. Lo strumento linguistico (la L2), acquisito in simulazione nel contesto di apprendimento istituzionale e comunque non naturale, appare di norma poco utile a rendere più trasparente questa realtà. Accenti regionali, mimica, prossemica, gestualità, intonazione (e tutti gli impliciti culturali) sono spesso elementi di "novità" inattesi che è arduo decodificare nell'interazione con il nuovo contesto. Come conseguenza può nascere un sentimento di sfiducia in se stessi e di destabilizzazione, fino alla sensazione di "perdita di identità". Per ridurre la sensazione di estraneità (e il pos-

sibile rifiuto dell'esperienza, con conseguente incapacità di trarne i benefici attesi), la prima condizione è quella di essere, sul piano linguistico e culturale, adeguatamente "attrezzati". Una preparazione adeguata avrà addestrato il soggetto a leggere i nuovi parametri culturali, a essere consapevole del proprio background culturale e del filtro che questo interpone tra il soggetto e la realtà nuova.

Per questo motivo ogni percorso di preparazione linguistica e culturale dovrà proporre un'analisi dei bisogni molto ampia e articolata, volta a individuare, a partire dalla identificazione del livello di partenza del singolo individuo, le competenze da acquisire. Si dovranno considerare tutti gli elementi che riguarderanno non solo il piano della padronanza della lingua ma anche la consapevolezza culturale e la capacità di reggere l'impatto con il nuovo (capacità che deriva dallo sviluppo personale, dalle rappresentazioni, dal rapporto con il contesto di partenza, dalla più o meno compiuta "identificazione").

Un'adeguata "diagnosi" iniziale permetterà di proporre percorsi di formazione coerenti con la condizione e i bisogni del singolo.

### 5.6.3

#### *Le differenze individuali nell'apprendimento linguistico e nello sviluppo dell'autonomia dell'apprendente*

Un altro livello dell'analisi dei bisogni dell'apprendente riguarderà la sua capacità di ri/conoscere e di indirizzare le proprie *strategie di apprendimento*. Per poterlo addestrare ad apprendere autonomamente, è necessario sviluppare con lui la competenza dell' "*imparare ad imparare*".

Quando l'apprendente si troverà nel paese d'accoglienza, sarà calato in contesti e in situazioni reali che gli permetteranno di acquisire, in modo efficace, i comportamenti più adeguati, siano essi verbali o no. Occorrerà dunque attrezzarlo con quegli strumenti che gli permetteranno di usare le tecniche giuste, nel contesto giusto, attraverso le quali potrà sviluppare la consapevolezza dei propri processi e della propria crescita di *autonomia*.

Nella predisposizione del materiale andranno, di conseguenza, tenuti presenti alcuni aspetti importanti tra i quali, ad esempio, quelli riassunti da Luciano Mariani<sup>64</sup>.

- sviluppare un *approccio centrato sul discente*,
- sottolineare le *differenze individuali*;
- identificare le varietà di *strategie*, più o meno ampie, che il soggetto mette in atto;
- sviluppare una consapevolezza sulla *globalità dell'atto dell'imparare*, che coinvolge le dimensioni affettive e sociali dell'individuo, accanto a quelle cognitive;

64 Mariani L., *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Quaderni del Lend, Firenze, La Nuova Italia, 1998

- indagare e sviluppare le *abilità di studio* e quindi l'abilità dell'*imparare ad imparare*;
- sviluppare una maggiore consapevolezza del valore della *flessibilità* e quindi un'attenzione ai *processi* dell'apprendimento più che ai suoi prodotti.

Sarà quindi necessario che i materiali per la formazione linguistica contengano strumenti per l'analisi delle strategie individuali di apprendimento e delle abilità di studio e propongano tecniche per svilupparle e valorizzarle, sia nel momento della preparazione che durante il periodo di tirocinio successivo.

## 5.6.4

### *Dall'analisi dei bisogni alla definizione delle competenze da acquisire e dei percorsi per ottenerle*

Tra gli elementi che permetteranno di realizzare percorsi di apprendimento di qualità vanno segnalate le modalità di *organizzazione dei contesti di apprendimento*. Nella strutturazione in gruppi di apprendimento si dovranno tenere presenti soluzioni diverse: scegliere di organizzare *gruppi eterogenei* significa privilegiare lo sviluppo della cooperazione nelle situazioni di apprendimento e la possibilità di utilizzare metodi quali il "*tandem*"<sup>65</sup> in cui c'è scambio e passaggio di informazioni e competenze tra gli apprendenti. I *gruppi omogenei*, invece, possono essere previsti in situazioni molto strutturate e con tempi di apprendimento più rigidi e limitati. È comunque opportuno proporre più modalità in alternativa, per preparare i soggetti ad affrontare le situazioni diversificate in cui verranno a trovarsi in fase di mobilità.

Per quanto riguarda gli *approcci*, sarà necessario puntare sulla *responsabilizzazione* e sullo *sviluppo delle capacità riflessive del singolo*. Tutte le metodologie, dalla più ripetitiva alla più consapevole, possono essere proposte a seconda della fase dell'apprendimento e in considerazione delle specificità apportate dall'unità didattica che si sta sviluppando. Tuttavia ogni scelta metodologica deve essere esplicitamente motivata perché l'apprendente sia sempre coinvolto, consapevole e partecipe del processo.

Perché vi sia sviluppo della capacità di controllo sui propri processi si può ricorrere all'uso del *laboratorio* che, di norma, è organizzato in modo tale da richiedere una serie di passaggi sequenziali:

- creazione, per il gruppo degli apprendenti, di contesti simulati di comunicazione, con proposta di materiale linguistico da utilizzare per risolvere specifici "gap" comunicativi;
- coinvolgimento del singolo soggetto nell'esperienza simulata;

65 Kunzle B., Muller M., *Sprachen Lerner im Tandem*, Universitätsverlag Freiburg, 1990

- riflessione sui materiali linguistici e i comportamenti comunicativi che ciascuno avrà selezionato per svolgere il proprio compito.

Questa tecnica permette, da una parte, di stimolare specifiche scelte verbali e comunicative e, dall'altra, a fissarle tramite la capacità del singolo di ripercorrere e riattivare consapevolmente il proprio itinerario di apprendimento. L'obiettivo è chiaramente quello di stimolare la capacità di imparare autonomamente, anche all'interno di un gruppo, sviluppando la creatività e la ricettività del singolo.

Un importante elemento sarà inoltre quello di puntare su specifiche *operazioni (o attività) linguistiche e comunicative* che meglio prefigurano il contesto d'uso della L2. Ad esempio si possono prevedere: simulazioni di situazioni di interazione, giochi di ruolo, tecniche proiettive, costruzione di contesti argomentativi, etc. Infine non sarà da trascurare anche l'opportunità di proporre stimoli e attività volte a far recuperare, valorizzare e trasferire ad altri contesti, codici e abilità che l'apprendente possiede già, come *competenze parziali*, in altre lingue e culture. Abilità e strategie possedute nella L1 possono essere reimpiegate in altri contesti linguistici attraverso l'uso di tecniche adeguate che stimolano la presa di coscienza delle loro modalità di funzionamento.

### 5.6.5 *L'autovalutazione dell'apprendimento linguistico*

Gli strumenti che coinvolgono il discente nel suo processo di apprendimento gli offrono l'opportunità di interrogarsi sul livello raggiunto, di comprendere le proprie difficoltà e di *autovalutarsi*.

Per controllare e superare efficacemente lo "choc culturale" e per essere in condizione di appropriarsi e di fissare le acquisizioni nella e sulla lingua/cultura target, sarà necessario approntare strumenti diversificati di autoanalisi. Il corso potrà così offrire al soggetto in mobilità materiali (schede, questionari, diario di bordo, spunti per la riflessione su specifiche acquisizioni) che gli permettono di continuare a controllare e valutare il proprio processo di apprendimento e che gli suggeriscono modalità di fissazione e di regolazione della propria appropriazione progressiva della L2/C2.

Il "*Portfolio delle competenze linguistiche*"<sup>66</sup>, proposto dal Consiglio d'Europa, offre un esempio di come procedere affinché il soggetto, in formazione linguistica, possa definire e fissare di volta in volta le competenze che va acquisendo nell'ambito del-

<sup>66</sup> Consiglio d'Europa, *Portfolio Langues*, Strasburgo, 1997

l'apprendimento della L2/C2 e le modalità in cui avviene tale processo. Se usato durante il percorso di formazione questo strumento permette di sviluppare la consapevolezza e il controllo del processo stesso. Il portfolio è soprattutto utile come *strumento di autoanalisi* da utilizzare nel momento in cui il soggetto in mobilità agisce e comunica nel contesto di accoglienza.

A questo materiale, da utilizzare durante il tirocinio, si dovranno aggiungere strumenti di *autovalutazione a distanza*, da utilizzare *dopo* il tirocinio (*follow-up*). In particolare si potranno prevedere delle schede di autovalutazione che abituino il soggetto a proseguire il proprio processo di acquisizione di competenze anche dopo l'esperienza di mobilità, perché quell'evento non sia un "incidente" del percorso di formazione lungo tutto l'arco della vita del soggetto, ma sia il primo gradino di una grande scala da progettare, costruire e percorrere.

## *Bibliografia di riferimento*

Acciaroli L., *Un corso a distanza di apprendimento linguistico e di formazione professionale*, in "Istruzione a distanza", n. 7, 1997

*A Guide For The Evaluation And Design Of Quality Language Learning And Teaching Programmes And Materials. A project related to the White paper in "Teaching and learning. Towards the learning society", objective 4, 1st support measure. Draft 2.* Manoscritto, 1998

Amoretti G., (a cura di), *Lingua straniera-Test*, IRRSAE Lombardia, Milano, 1995

Balboni P., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994

Baumgratz-Gangl G., *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette, 1993

Benucci A., *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994

Bertoni del Guercio G., *Il curriculum di lingua straniera nel progetto della Commissione Brocca*, in Pozzo G. e Quartapelle F.(a cura di), Firenze, La Nuova Italia, 1992

Brandes D., Ginnis P., *A Guide to Student-centered Learning*, Basil Blackwell, Oxford, 1986

Bureau Lingua, *Un'indagine sulle tecniche usate nella diagnosi e analisi dei bisogni linguistici di lingue straniere nel commercio e nell'industria*, a cura di E. Van Hest e M. Oud De Glas, paper fuori commercio, Bruxelles, 1991

- Cidi, Cie, Lend, Oppi, *L'apprendimento delle lingue straniere nella scuola: analisi dei bisogni*, Milano, Bruno Mondadori, 1983
- Ciliberti A., *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli, 1981
- Ciliberti A., *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- Commissione Europea - Task Force "Education Training Youth", *Lingua. Language Audits and Needs Analyses*, Symposium Proceedings Saarbrücken 1994, Pubblicazione Ufficiale delle Comunità Europee, Lussemburgo, 1994
- Commissione Europea - DG XXII - DG V, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Bruxelles-Lussemburgo, 1995
- Commissione Europea, *Istruzione, formazione, ricerca: gli ostacoli alla mobilità transnazionale*, Bruxelles-Lussemburgo, 1997
- Commissione Europea - DG XXII, *Per un'Europa della Conoscenza*, Bruxelles, 1997
- Commissione Europea - DG XXII, *L'apprentissage des langues dans la formation professionnelle dans le cadre du Programme Leonardo da Vinci*, Bruxelles, 1998
- Commissione Europea - DG Educazione e Cultura, *Programma Leonardo da Vinci, Guida del promotore - Mobilità*, Bruxelles, 1999
- Comune di Milano - Settore educazione - Coordinamento Cep - Servizio di documentazione pedagogica, *Insegniamo a comunicare: bibliografia sui Materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano seconda lingua*, Milano, 1993
- Consiglio di Europa, *Language Portfolio/Portfolio Langues/Sprachenportfolio/Portfolio linguistico*, Strasburgo, 1997
- Consiglio d'Europa, *Les langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre Européen Commun de référence*, Strasburgo, 1996
- Coveri L., Benucci A., Diadori P., *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Roma, Bonacci, 1998
- Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995
- D'Addio Colosimo W., *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli, 1978
- De Mauro T., *Il plurilinguismo nella società e nella scuola*, in L. Renzi e M. A. Cortellazzo (a cura di), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino, 1977
- Domenici G. (a cura di), *Istruzione a distanza: La formazione dei lavoratori frontaliere della Lombardia per l'apprendimento della lingua tedesca*, Bergamo, Juvenilia, 1990
- EAQUALS - *The European Association for Quality Language Services*, A Pan European

Inspection Scheme for Foreign Language Providers, Version 3, Trieste, 1995

Enaip Cep (a cura di), *La lingua ed il lavoro - Produzione di un sistema didattico multimediale per l'insegnamento della lingua italiana finalizzata all'ambito lavorativo nei settori economici del turismo alpino*, Torino, 1995

Gensini S. e Vedovelli M.(a cura di), *Teoria e pratica del glottokit*, Milano, Franco Angeli, 1983

Gilli D., *Modelli del linguaggio naturale: comunicazione e comprensione*, in D. Gilli e A. Grimaldi (a cura di) *Interazione col computer e processi formativi*, Milano, Franco Angeli, 1989

Gilli D., *Lo sviluppo della conoscenza delle lingue straniere nel mondo del lavoro e della formazione professionale*, n "Osservatorio Isfol", n.1, 1992

Gilli D. e Grimaldi A., *Modifiche negli atteggiamenti dei giovani in seguito ad una esperienza di scambio o di soggiorno di studio all'estero: metodologia di ricerca e impostazione del questionario*, in "Osservatorio Isfol", n.2, 1995

Holmbergh B., *L'insegnamento a distanza delle lingue straniere*, in *Istruzione a distanza*, n.7, 1997

Holtzer G., *Formare gli insegnanti di lingue. Un esempio di formazione a distanza*, in *Istruzione a distanza*, n.7, 1997

Isfol, *Formazione linguistica e professionale dei lavoratori migranti*, Milano, Franco Angeli, 1980

Isfol, *Formazione linguistica e professionale dei lavoratori migranti. Progetto ISFOL-ME/DI Sviluppo di elaborazione e produzione di mezzi didattici per l'insegnamento della lingua tedesca ai lavoratori italiani in RFT*, Roma, Dario e Ugo Detti, 1980

Isfol, *Immigrazione straniera nell'area romana, mercato del lavoro, aspetti linguistici e formativi*, Milano, Franco Angeli, 1986

Isfol, *Imparare le lingue nella piccola e media impresa. Audit linguistico e sistemi di apprendimento autonomo delle lingue straniere*, Milano, Franco Angeli, 1994

Isfol, *Le lingue moderne nella formazione professionale. Ricerca Isfol per il piano nazionale per le lingue straniere*, Milano, Franco Angeli, 1995

Isfol, *Seconda lingua, società e strategie formative*, Milano, Franco Angeli, 1992

Isfol, *Le competenze linguistiche in Leonardo da Vinci - Progetti Pilota 1995 e 1996*, Roma, 1999

Kramsch C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Hatier-Didier, Coll. LAL, 1991



- Kunzle B., Muller M., *Sprachen Lerner im Tandem*, Universitätsverlang Freiburg, 1990
- Lend, *Glottodidattica: principi e realizzazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1978
- Lend, *La lingua scritta: la produzione dei testi in italiano e lingua straniera*, Modena, 1983
- Mariani L., *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- Micheli P., *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1994
- Minardi G., *Lingue straniere e professionalità*, Bari, Laterza, 1989
- Pentucci P. e Falciasacca G. (a cura di), *Progetto Rifal - Italia: Analisi dei fabbisogni linguistici nelle piccole e medie imprese del mobile e nelle strutture alberghiere della provincia di Pesaro-Urbino*, Pesaro, 1992
- Pozzo G., (a cura di), *Tra il dire e il fare. L'insegnamento linguistico e la ricerca glottodidattica oggi in Italia*, in Lend, *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Bruno Mondadori, 1985
- Pozzo G., Quartapelle F. (a cura di), *Insegnare la lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation, *Rapport: Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1997
- Richards J., Schmidt R., (a cura di), *Language and Communication*, London, Longman, 1993
- Richerich R. e Chancerel J. L., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, 1976
- Tarone E., Yule G., *Focus on the Language Learner*, Oxford, Oxford University Press, 1989
- Titone R., *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica, 1980
- Trupia P., *Una formazione linguistica per la pratica dell'interculturalità*, in *Rivista AIF per la formazione*, n. 25, 1995
- Van Hest E., Oud-de Glas M., *A Survey of Techniques Used in the Diagnosis and Analysis of Foreign Language Needs in Industry: Interim Report*, Nijmegen, dattiloscritto non pubblicato, realizzato nell'ambito del programma Lingua, 1990
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993.

## 6 *I sistemi di valutazione, di validazione e di riconoscimento delle competenze*

*di Vincenza Bufacchi*

### 6.1 *Introduzione*

Questo capitolo, come quelli che compaiono nella prima sezione del presente strumento, ha l'obiettivo di fornire spunti di riflessione e possibili piste di lavoro sul tema della valutazione delle competenze linguistiche e su altri argomenti che spesso implicano, presuppongono, includono, prevedono processi di valutazione.

Il termine valutazione si trova spesso congiunto, e qualche volta erroneamente si sovrappone, ad altri termini quali certificazione, validazione e/o riconoscimento delle competenze, portfolio di competenze, che a loro volta richiamano altre locuzioni quali standard formativi, unità formative capitalizzabili, riconoscimento dei crediti formativi.

Un lessico che si è arricchito nel corso del tempo, soprattutto a seguito dell'adozione in ambito formativo dell'approccio qualità, per la centralità che questo approccio riserva alla soddisfazione del cliente e ai processi che possono garantirla, e della necessità da parte delle istituzioni di finanziare progetti che favoriscano la circolazione nel mercato del lavoro europeo di lavoratori e lavoratrici anche attraverso la sperimentazione di metodologie e strumenti volti a rendere leggibili e trasparenti, quindi trasferibili, percorsi o segmenti di percorsi formativi e lavorativi.

Il primo problema, che si pone volendo dare suggerimenti per affrontare questi temi

come ambiti progettuali, è quello dei significati non univoci che i termini citati assumono in riferimento a contesti di ricerca diversi.

Nel corso della trattazione daremo perciò alcune definizioni con l'obiettivo di stabilire un codice semantico capace di comunicare significati parziali, ma univoci in questo contesto espositivo; già le definizioni evidenzieranno il legame che c'è o che può essere stabilito tra i vari termini o, meglio, tra i vari temi ed aree di lavoro che capitalizzano quanto già è stato fatto negli ambiti di ricerca che essi sottendono, prefigurando perciò questi temi e le loro relazioni come possibili piste di lavoro e di ricerca, per fare un passo in avanti nella direzione della trasferibilità delle competenze (non solo linguistiche) in contesti (formativi e lavorativi) e paesi diversi.

Prima di formulare le definizioni di valutazione, validazione, certificazione e degli altri termini che con questi sono in relazione, ma soprattutto prima di illustrare i processi attraverso cui si perviene alla loro realizzazione, è opportuno premettere che sia le definizioni sia la descrizione delle fasi e delle operazioni implicate nei diversi processi, possono sottendere accezioni diverse di competenza linguistica; quanto più questa accezione sarà "riduttiva", tanto più i relativi processi saranno di facile standardizzazione e quanto più l'accezione sarà invece complessa, tanto più quegli stessi processi saranno complessi.

Ciò premesso, l'opzione è per una accezione di competenza linguistica che vede, più di altre competenze, messe in gioco diverse dimensioni: cognitiva, comportamentale, motivazionale, valoriale e che, più di altre competenze, implica e presuppone, di volta in volta, competenze di base, competenze trasversali, competenze tecnico professionali.

Naturalmente questa opzione non è priva di significati né in relazione alle esperienze realizzate, né in relazione alle riflessioni proposte.

## 6.2 *Valutazione*

Per valutazione delle competenze linguistiche intendiamo quel processo attraverso il quale si verifica in quale misura un soggetto ha acquisito (se la valutazione avviene durante o al termine di un percorso di istruzione e/o formazione) o in quale grado possiede (se la valutazione avviene all'inizio di un percorso e/o nella formulazione di un Bilancio di competenze) quell'insieme di competenze che definiscono la "padronanza" di una lingua straniera.

Identificato l'oggetto, si deve aggiungere che questo processo può essere realizzato da qualsiasi soggetto interno (autovalutazione) o esterno a tale processo, ferma restando l'irrinunciabilità della "strumentazione" tecnica e meto-

dologica utilizzata. Non c'è dunque nessun vincolo di terzietà per il soggetto che compie l'operazione di valutazione.

Un processo di valutazione in ambito formativo può essere messo in atto:

- all'inizio del percorso formativo, per rilevare e analizzare il livello di padronanza linguistica dei/delle partecipanti (funzione diagnostica);
- in itinere, per verificare il conseguimento degli obiettivi previsti, colmare eventuali lacune di apprendimento e, se del caso, correggere e riformulare l'iter didattico-formativo (funzione formativa);
- al termine del percorso di formazione, per verificare il livello di padronanza raggiunto (funzione cumulativa).

La progettazione di un modello di valutazione di competenze linguistiche, acquisite attraverso un percorso formativo, non si discosta molto dalla progettazione di un qualsiasi modello di valutazione. Un progetto di valutazione richiede che si definiscano:

- le finalità dell'attività di valutazione, che nel nostro caso sono quelle suggerite dal bando e dalle Guide elaborate dalla Commissione Europea per il Programma Leonardo da Vinci;
- l'oggetto da valutare. È importante, per verificare la coerenza all'interno dell'impianto progettuale, che, a questo punto, sia chiarita l'accezione di competenza linguistica, specificando di quali dimensioni essa si compone, che cosa un soggetto deve essere in grado di fare, con quali mezzi e in quali condizioni lavorative essa si esprime, quali sono gli standard, cioè gli obiettivi, delle prestazioni ai diversi livelli cui la competenza può esprimersi;
- i parametri, anche limitatamente a quello dell'efficacia, intesa come grado di raggiungimento degli obiettivi prefissati (identificati al punto precedente);
- gli indicatori, cioè le variabili quantitative e qualitative che registrano o descrivono un certo fenomeno (prestazione, risultato) e che nel loro insieme contribuiscono a determinare il valore dei parametri che, nel nostro caso, è il parametro dell'efficacia;
- le prove, cioè la scelta delle situazioni-stimolo tendenti a misurare il livello di padronanza dei diversi elementi che si ritengono costitutivi della competenza linguistica (produzione e comprensione verbale e scritta). Nella costruzione delle prove, che rappresentano un punto cruciale della valutazione, è opportuno osservare alcune regole in assenza delle quali si rischia di mettere in discussione l'intero impianto di valutazione. Innanzitutto, occorre adottare tipi diversi di prove, tra le quali è opportuno garantire la presenza di quelle strutturate (con risposte di tipo: vero/falso, scelta multipla, corrispondenza, completamento frasi ecc.); inoltre, ogni prova deve essere pertinente alla dimensione della competenza considerata (produzione, comprensione scritta, orale) e a livello di padronanza da verificare. Nella costruzione delle prove è necessario utilizzare formule sintattiche semplici ed evitare parole inutili o poco chiare.

La validità delle prove va verificata prima della loro somministrazione, anche adottando semplici tecniche statistiche. Per l'attribuzione dei punteggi, successiva alla correzione delle prove, occorre prevedere, per quanto possibile, modalità standardizzate;

- l'organizzazione del lavoro di valutazione. Essendo la valutazione un processo gestito da tutti/e gli/le operatori/trici coinvolti/e in un percorso di formazione, è necessario che vengano definiti i compiti di ciascuno e, soprattutto, le modalità di interazione, scambio, coordinamento dei diversi attori, per evitare che vengano adottati approcci valutativi contraddittori e prodotti, strumenti e risultati contrastanti. I compiti, così definiti, vanno dichiarati, discussi e condivisi tra i diversi attori;
- la formazione alle competenze necessarie a gestire il ciclo di vita della valutazione (dalla progettazione all'attuazione), ovvero segmenti di esso. La complessità della funzione valutativa (diagnostica, formativa, cumulativa) richiede, comunque, che i diversi attori debbano possedere le competenze necessarie per elaborare le diverse tipologie di strumenti di valutazione, per somministrarli, per interpretare i dati raccolti, per utilizzare i dati in funzione diagnostica, formativa, cumulativa;
- la definizione dello schema dei Rapporti di valutazione. È importante prevedere dei Report intermedi che descrivano i risultati conseguiti nei vari momenti del processo valutativo e le decisioni didattiche ad essi conseguenti. Nel Rapporto finale di valutazione trovano spazio le descrizioni relative alle scelte metodologiche e operative effettuate e agli esiti conseguiti;
- il calcolo dei costi e dei tempi necessari a costruire e a gestire il dispositivo di valutazione, che, naturalmente, variano in funzione della complessità del dispositivo stesso.

Definite le scelte metodologico-operative del progetto di valutazione, si devono mettere in atto tutte le condizioni che rendono possibile lo sviluppo del processo di valutazione, che trova conclusione nel Rapporto finale di valutazione, inteso come momento di ricapitolazione della storia del processo e degli esiti conseguiti.

A sostegno della realizzazione del progetto di valutazione si possono consultare i molteplici riferimenti bibliografici disponibili in questo campo, tra i quali è utile segnalare la "Guida per la valutazione dei prodotti e dei progetti linguistici" (cfr. il capitolo *Prima di progettare... la qualità*), elaborata su mandato della Commissione Europea, disponibile sotto forma di Cd-Rom. Si tratta di un prezioso riferimento in quanto intende sviluppare la sensibilità al concetto di Qualità in relazione all'apprendimento linguistico, essere di stimolo per l'ideazione di materiali didattici linguistici, fornire suggerimenti e metodologie per la progettazione e valutazione in ambito linguistico.

## 6.3 *Certificazione*

La certificazione delle competenze è la procedura espletata da organismi nazionali o internazionali autorizzati e accreditati da istituzioni, deputate a tale scopo dalla legislazione di uno Stato, attraverso la quale viene attestato formalmente che un soggetto ha conseguito o possiede l'insieme strutturato di conoscenze, abilità e atteggiamenti che danno luogo alla capacità di realizzare un compito.

L'atto formale della certificazione avviene a seguito di un processo di valutazione che, in questo caso, non è teso a riconoscere il grado di competenza raggiunto, ma se un determinato livello di competenza è stato conseguito. Nei processi di valutazione gli standard attesi sono definiti in riferimento ai percorsi formativi, mentre nella certificazione gli standard attesi sono indipendenti da essi.

Quasi tutti i paesi europei dispongono oggi di sistemi di certificazione di competenze linguistiche, distinti spesso per livelli e aree di competenza.

Tra i sistemi di certificazione più diffusi e più noti in ambito non europeo è da menzionare il TOEFL (Test Off English as a Foreign Language) degli Stati Uniti. La relativa certificazione è considerata requisito per l'accesso alle Università Americane e Canadesi. In Italia i sistemi di certificazione linguistica sono gestiti dall'Università per stranieri di Perugia, dall'Università di Siena e dall'Università degli Studi Roma 3. Questi sistemi, essendo gestiti da istituzioni che si occupano di educazione linguistica, derogano in qualche modo al principio della "terzietà" del soggetto gestore della certificazione che, insieme all'accreditamento di tale soggetto, costituiscono i requisiti distintivi di tale procedura. La Regione Lazio ha recentemente condotto una sperimentazione<sup>67</sup> per la messa a punto di un certificato di conoscenza della lingua inglese nei corsi di formazione professionale, esperienza a cui si rinvia per ulteriori approfondimenti .

## 6.4 *Validazione delle competenze*

La validazione è il riconoscimento formale delle competenze possedute da un soggetto, realizzata in strutture autorizzate dalle istituzioni (Assessment Center). Anche questa procedura presuppone lo sviluppo di un processo di valutazione, al termine del quale si colloca l'atto formale e giuridico del riconoscimento.

<sup>67</sup> A. Puglielli, S. Ambroso, M. Frascarelli, *Certificazione linguistica e formazione professionale*, ed. Montecelio, Roma, 1999

Di seguito sono riportati vari “gradini” suggeriti dai valutatori dell’Università di Greenwich (England) per produrre un *APL* (Assessment of Prior Learning) *Claim*, cioè la domanda di rilascio di un documento che provi le competenze acquisite, e come queste possano considerarsi equivalenti agli standard forniti dalle istituzioni accademiche (o richiesti da esse come requisiti di accesso):

- focalizzare la propria area di competenza e darne una sintetica descrizione;
- identificare con precisione e chiarezza le abilità e le conoscenze apprese e fornirne un elenco;
- confrontare queste ultime con i criteri stabiliti dall’istituzione stessa per ottenere determinate qualificazioni, oppure con gli obiettivi di apprendimento attesi alla fine di ogni singolo “modulo” formativo all’interno di un corso o di un curriculum, e verificare se le proprie abilità e conoscenze rispecchiano gli standard forniti;
- raccogliere e presentare una documentazione esauriente del proprio percorso di apprendimento, corredata della testimonianza di almeno un collega o una persona che possa confermare l’autenticità della documentazione presentata;
- descrivere in un testo, in modo chiaro ed esauriente, la riflessione sulle proprie esperienze, come e perché esse hanno prodotto quegli apprendimenti;
- discutere la documentazione prodotta in un incontro con i tutors (*Formative Assessment Tutorials*);
- organizzare tutto il materiale prodotto nella forma richiesta per la presentazione formale all’apposita commissione<sup>68</sup>.

Questo processo consente il riconoscimento sociale e istituzionale di competenze acquisite da un soggetto in qualsiasi contesto e a seguito di qualsiasi esperienza.

I processi di validazione, che per quanto riguarda il riconoscimento formale delle competenze, partecipano della natura dei processi di certificazione, offrono però la opportunità di riconoscimenti non limitati al repertorio delle competenze certificabili.

Per questa caratteristica, la validazione si configura come una metodologia e, come tale, utilizzabile per verificare anche competenze che, per essere state acquisite in ambiti come quelli del volontariato o della famiglia, non possono essere sempre ricondotti a criteri standard.

Particolarmente significativo nelle procedure di validazione è il ruolo centrale che le persone sono chiamate a svolgere, sia perché l’individuo è stimolato a “indagare in modo sistematico la propria esperienza e gli apprendimenti che da essa ha potuto guadagnare”<sup>69</sup>, sia perché “è il singolo che effettua la richiesta di veder riconosciuto il proprio “sapere”, e nessuno può farlo al suo posto o nel suo interesse”.<sup>70</sup> “Le esperienze europee e quelle nate in Gran Bretagna, in modo particolare, hanno

68 A. Monasta, (a cura di). *Mestiere: progettista di formazione*, Roma, 1999, pag.115

69 Ibidem pag. 114

70 Ibidem pag. 114

seguito il modello statunitense del *Council for the Advancement of Experiential Learning* (CAEL) e le ricerche sviluppate in Australia. Quest'ultima è certamente all'avanguardia, con una legislazione che un decennio fa ha introdotto nella contrattazione tra le parti sociali il riconoscimento delle competenze e delle conoscenze guadagnate dalla forza-lavoro durante il rapporto d'impiego".<sup>71</sup>

## 6.5 Portfolio di competenze

La mobilità professionale, l'accesso al mondo del lavoro e anche la fruizione di opportunità formative sono sempre più favorite non solo dai riconoscimenti formali delle conoscenze e competenze acquisite ma anche dagli "strumenti" che le capitalizzano e le rendono visibili. Il Portfolio di competenze è uno "strumento" che, come evoca la stessa espressione lessicale, consente di raccogliere, ordinare, rendere visibili e capitalizzare nel tempo tutte le competenze (ma anche semplici conoscenze e abilità) che un soggetto ha acquisito nel corso della propria vita, nei diversi ambiti di esperienza. Da queste definizioni si evince che il Portfolio:

- non riguarda unicamente le competenze linguistiche ma l'intera gamma delle acquisizioni;
- non considera soltanto le acquisizioni attuali o recenti ma tutte quelle che sono state prodotte nell'arco della vita di una persona;
- non è uno strumento statico e definito nella sua struttura ma dinamico, progressivo, flessibile nelle sue parti costitutive, non definitivo nelle informazioni che contiene, personalizzabile nella forma che ne definisce l'efficacia comunicativa.

Infatti, il Portfolio di competenze è innanzitutto un medium perché consente di mettere in relazione soggetti diversi che non si conoscono ma che hanno interesse a scoprire, reciprocamente, attese e opportunità, interessi sviluppati e potenzialità offerte, competenze acquisite e percorsi formativi/lavorativi disponibili.

Per queste caratteristiche il Portfolio di competenze si situa nel cuore delle strategie che governano la mobilità professionale e formativa degli individui e l'integrazione tra i diversi sistemi sociali e formativi.

Data l'importanza delle funzioni che gli sono attribuite, il Portfolio non può che essere uno strumento complesso e veritiero. *Complesso*, perché costituito da diverse parti che assumono il significato di "comparti", di "contenitori", di "sezioni" dove inserire informazioni essenziali riguardanti i diversi ambiti di vita nei quali è avvenuto l'apprendimento di competenze; *veritiero*, perché le dichiarazioni in esso con-

71 Ibidem, pag.113



tenute sono documentabili e sottoscritte dagli attori che hanno preso parte allo sviluppo di queste acquisizioni.

Nel Portfolio si possono descrivere, come si è prima indicato, conoscenze, abilità, competenze, profili professionali conseguiti, ecc. Questo implica che si sia in grado di distinguere chiaramente la “competenza” dalla “conoscenza” o dalla “abilità”, tenuto conto che la “competenza” è un sistema complesso di conoscenze, abilità e atteggiamenti, con riferimento esplicito a livello di padronanza implicato e al contesto professionale, o non, nel quale essa viene esercitata. È necessario che nel Portfolio si possano distinguere chiaramente e senza confonderli questi concetti.

La struttura del Portfolio non può prescindere dal tipo di competenze che in esso si vogliono dichiarare; si può progettare una struttura che raccolga esclusivamente competenze linguistiche, ma si può andare oltre e prevedere che ospiti l'insieme delle acquisizioni sviluppate da un soggetto nell'arco della vita di relazioni sociali e di attività formative, lavorative, culturali, delle quali fanno parte le competenze linguistiche. Un'ipotesi di struttura complessa, che tiene conto di alcune “buone pratiche” prodotte nei Programmi di Iniziativa Comunitari, fase 1 e 2, e nei Programmi Operativi Multiregionali '96 e '98, può essere la seguente:

- dati anagrafici del/la titolare;
- livelli di scolarità conseguiti o parzialmente conseguiti;
- qualifiche professionali dichiarate con attestati trasparenti, esperienze lavorative articolate per attività e competenze;
- esperienze formative definite nelle competenze acquisite in uscita;
- esperienze associative e di volontariato con le relative competenze sviluppate;
- esperienze di viaggi e soggiorni all'estero descritte in relazione alle competenze apprese (preferibilmente riferite a quelle linguistiche);
- progetto di sviluppo di competenze.

In aggiunta a questa “sezione”, compilata con informazioni dettagliate e sottoscritte dai diversi attori responsabili delle dichiarazioni, è opportuno prevedere un'ultima “sezione” dedicata a raccogliere documenti, attestati, dichiarazioni rilasciate dagli organismi interessati.

Molteplici sono le situazioni in cui il Portfolio può essere impiegato:

- al momento di iniziare una nuova esperienza formativa, esso consente di capitalizzare in termini di pre-requisiti le competenze del soggetto;
- nella ricerca di un lavoro rappresenta una sorta di “carta d'identità” formativa e professionale;
- in una procedura di validazione, consente di individuare le competenze per le quali il soggetto richiede il riconoscimento formale.

Da alcuni anni, per iniziativa del Parlamento Europeo, è stato proposto e diffuso il Portfolio linguistico<sup>72</sup>, che rappresenta una sorta di “carta di identità” linguistica,

72 Cfr. Council of Europe, *Language Portfolio/Portfolio Langues/Sprachenportfolio/Portfolio Linguistico, Portfolio*, 1997, Strasburgo

di cui ogni cittadino europeo può dotarsi, per dimostrare le esperienze, conoscenze e competenze acquisite nelle diverse opportunità di apprendimento linguistico. Esso si compone di alcune parti:

- un vero e proprio “passaporto linguistico”, che contiene indicazioni circa le competenze linguistiche acquisite ed è corredato da griglie e liste di autovalutazione e verifica;
- una sezione che raccoglie diplomi, certificazioni e attestati inerenti le esperienze linguistiche sviluppate;
- una “biografia dell’apprendimento” che comprende una check-list di autovalutazione delle conoscenze e competenze acquisite nei diversi percorsi di formazione;
- una sezione che raccoglie testi personali, aventi carattere di esemplarità, redatti nelle diverse lingue apprese, a testimonianza del livello di padronanza conseguito.

Particolare menzione va fatta per il documento di riconoscimento d’informazione “EUROPASS - Formazione” istituito con la decisione del 1999/51/CE del Consiglio dell’Unione Europea. Il suddetto documento permette di attestare l’avvenuta formazione, integrata al lavoro (compreso l’apprendistato), realizzata in un paese diverso da quello di appartenenza. La sperimentazione dell’attestato EUROPASS prenderà avvio dal 2000 e verrà utilizzato nell’ambito di tutti i progetti europei di mobilità finanziati dalla Commissione Europea, in particolare grazie ai contributi dei Programmi Leonardo da Vinci, Socrates e Gioventù.

6.6

### *Standard formativi, unità formative capitalizzabili crediti formativi*

La nuova cultura della relazione tra istruzione, formazione e lavoro, non più intese come esperienze separate e realizzate in sequenza nella vita degli individui, ha permeato la legislazione nazionale e comunitaria in materia di istruzione, formazione e lavoro. Questa nuova cultura postula che gli individui apprendano attraverso diverse esperienze compiute in contesti di istruzione, formazione e lavoro e che queste esperienze siano integrabili, interscambiabili, “sommabili” e riconosciute come tali dai sistemi formativi e dal mercato del lavoro.

Perché ciò si realizzi, è necessario che le competenze acquisite siano tra loro comparabili, che i diversi sistemi riconoscano standard formativi (cioè obiettivi di conoscenza/apprendimento attesi alla fine di un’esperienza), definiti in maniera univoca attraverso processi di concertazione tra parti sociali, Istituzioni, organismi di istruzione e formazione.

Entro questo quadro di riferimento l'ISFOL “*nel Luglio 1995 ha ricevuto l'incarico da parte del Ministero del Lavoro e dell'Unione Europea, di progettare l'architettura di un sistema di 'standard formativi' nella prospettiva di implementarlo nel nostro Paese. Uno dei principali risultati di questo lavoro è consistito nella costruzione di un impianto tecnico/metodologico finalizzato alla realizzazione di un sistema centrato su competenze e sviluppato sulla base di Unità Capitalizzabili e crediti*”.<sup>73</sup>

“*Ogni Unità Capitalizzabile si può definire come un'unità-tipo di formazione, finalizzata al raggiungimento di competenze professionali.*

*L'Unità Capitalizzabile è 'standard', nel senso che costituisce un 'modello' di riferimento per il raggiungimento, tramite formazione, di competenze professionali e/o per il riconoscimento delle competenze comunque acquisite dagli individui nella prospettiva di acquisire crediti formativi*”.<sup>74</sup>

Per questa duplice caratteristica, il sistema delle unità capitalizzabili è “*l'interfaccia tra sistema di progettazione e sistema di certificazione che consente, a chi possa dimostrare il possesso di determinate competenze, di non ripercorrere parte dei percorsi formativi*”.<sup>75</sup>

“*Una volta che la certificazione (di competenze e/o di percorso formativo) abbia avuto luogo, l'individuo, nel caso esso sia di tipo 'parziale' (un'Unità Capitalizzabile ad esempio) diviene titolare di un 'credito' potenziale: in altre parole può richiedere che tali competenze gli siano 'accreditate'*”.<sup>76</sup>

“*Nella prospettiva dell'individuo, il credito costituisce un 'titolo esigibile' (...) che gli consente di 'mettere in valore' una o più parti dell'esperienza già maturata e, per questa via, di ottimizzarla (evitando ad esempio di dover ripetere parti dell'esperienza stessa)*”.<sup>77</sup>

Nell'ambito di questa ricerca è stato elaborato “*un repertorio di sei Unità Formative Capitalizzabili 'lingua inglese', indipendenti l'una dall'altra, della durata di circa 80 ore ciascuna. La progettazione di questo prototipo è stata effettuata per livelli diversi: dal primo, il più elementare, fino al più complesso, per consentire flessibilità nella fase di contestualizzazione nelle diverse situazioni di utilizzo. Le Unità Formative Capitalizzabili individuate attivano tutte e quattro le abilità linguistiche (parlare, ascoltare, scrivere, leggere) e più precisamente mirano a sviluppare una serie di competenze comunicativo-relazionali generiche*”.<sup>78</sup>

“*L'applicabilità delle Unità Formative Capitalizzabili, e quindi anche di quelle che riguardano le competenze linguistiche, è fortemente connessa con la valutazione e la certificazione delle competenze in ingresso, in itinere e in uscita*”.<sup>79</sup>

Un'attività centrata su Unità Formative Capitalizzabili “*pone, quale elemento centrale*

73 ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, vol.1, Milano,1997, pag.19

74 Ibidem, pag. 63

75 Ibidem, pag. 82

76 Ibidem, pag. 84

77 Ibidem.

78 ISFOL, *Unità capitalizzabili e crediti formativi*, vol.2, Milano,1997, pag. 38

79 Ibidem, pag. 22

*di dibattito e di confronto anche transnazionale, il tema della modalità di valutazione delle competenze acquisite*<sup>80</sup>.

Queste ultime citazioni riconducono, anche figurativamente, alla trattazione della valutazione, che è l'argomento con cui questo capitolo ha avuto inizio e sottolineano indirettamente quanto la ricerca sulle competenze, e quindi anche sulle competenze linguistiche, non possa prescindere dalla ricerca sulla valutazione delle stesse.

## 6.7 Conclusioni e suggerimenti per la progettazione

I legami inscindibili, individuati nel corso della trattazione tra i vari temi affrontati, suggeriscono altrettante idee progettuali che potrebbero, a partire dalle esperienze citate e sulle quali sono in corso sperimentazioni, aggiungere un ulteriore livello di elaborazione teorico-metodologica e ulteriori strumenti da sperimentare.

Alcune idee generali possono essere di stimolo a proporre piste di lavoro per nuovi progetti nell'ambito di Leonardo da Vinci che potrebbero ad esempio riguardare:

- la progettazione di un percorso formativo linguistico complesso che integri le caratteristiche metodologiche precedentemente descritte: Unità Formative Capitalizzabili, innovazione metodologica, progetto di sistema di valutazione delle competenze acquisite, Portfolio linguistico, Certificazione delle competenze;
- l'individuazione, l'analisi e la modellizzazione delle buone pratiche di *valutazione formalizzata di processo e di esiti* (competenze linguistiche in uscita), in cui vengano sistematizzate, realizzate e validate tutte le fasi del progetto di valutazione;
- l'elaborazione di Unità Formative Capitalizzabili, con sviluppo completo dell'architettura e degli strumenti didattici connessi, inerenti le *competenze linguistiche integrate alle competenze tecnico-professionali* relative ad una certa famiglia di profili professionali, con utilizzo del Portfolio di competenze;
- l'elaborazione di Unità Formative Capitalizzabili corredate di architettura progettuale, sussidi didattici, modalità e strumenti di valutazione dell'apprendimento, relativamente a *competenze linguistiche connesse a competenze trasversali di particolare rilevanza* per una certa famiglia di profili professionali, con utilizzo del Portfolio di competenze;
- l'individuazione, l'analisi e la sistematizzazione delle buone pratiche di *stage di formazione linguistica all'estero*, in cui siano definite le competenze in entrata, in uscita, il sistema attori implicato, le modalità e gli strumenti della formalizzazione degli impegni degli attori e il dispositivo di valutazione in itinere e

80 Ibidem, pag. 22

finale, con il relativo Portfolio di competenze;

- l'elaborazione di un pacchetto di formazione per operatori e operatrici finalizzato a sviluppare *competenze necessarie a gestire il ciclo di vita complessivo del processo di valutazione delle competenze linguistiche*, dalla progettazione alla realizzazione;
- l'individuazione, l'analisi, la verifica dell'efficacia e la modellizzazione delle buone pratiche inerenti il *Portfolio linguistico*, al fine di elaborare un pacchetto complesso di proposte contenente: la struttura del *Portfolio linguistico*, la Guida alla compilazione, la Guida a un utilizzo efficace.

Non va inoltre trascurato che una buona “idea-progetto”, per essere vincente, deve rispettare alcuni presupposti che possono essere così identificati:

- integrazione e congruenza tra i diversi elementi costitutivi del progetto: obiettivi formativi, metodi di insegnamento/apprendimento, materiali didattici, metodologie di valutazione, attori, fasi attraverso cui si sviluppa il progetto, ecc.;
- pertinenza del percorso formativo rispetto alla domanda e alle attese degli/delle utenti e del contesto territoriale e professionale in cui le persone utilizzeranno le competenze linguistiche apprese;
- trasparenza/esplicitazione e formalizzazione argomentata delle scelte metodologiche e contenutistiche adottate nel progetto, al fine di consentire ai committenti e all'insieme del sistema attori di comprendere e condividere l'essenza del percorso formativo;
- coerenza rispetto agli orientamenti istituzionali di riferimento: adozione - ad esempio - di Unità Formative Capitalizzabili, del Portfolio linguistico, dell'assicurazione Qualità in relazione all'utente.

Criteri analoghi vengono proposti dall'iniziativa europea denominata “Etichetta Europea” (o LABEL di QUALITÀ) che ha lo scopo di incoraggiare innovazioni nel campo dell'apprendimento e dell'insegnamento linguistico. È un riconoscimento attribuito annualmente dalla Commissione Europea ai progetti innovativi di ogni Paese partecipante all'iniziativa. I progetti vincitori ricevono un certificato attestante il valore di innovazione. I criteri adottati a livello europeo sono:

- integrazione tra tutte le risorse impiegate, valorizzazione di insegnanti di madrelingua, partenariati transnazionali;
- creazione di valore aggiunto in ambito nazionale: ad esempio, apprendimento contemporaneo di diverse lingue straniere scarsamente diffuse, metodologie innovative di insegnamento/apprendimento;
- capacità di sviluppare un'elevata motivazione ad apprendere da parte degli allievi e delle allieve;
- adozione di soluzioni creative in ambito didattico e/o metodologico;

- acquisizione e sviluppo di una cultura europea;
- capacità di fornire soluzioni progettuali trasferibili in altri contesti linguistici, professionali, culturali ecc.

## *Bibliografia di riferimento*

ISFOL, *Unità capitalizzabile e crediti formativi*, 2 Voll., ed. F. Angeli, Milano, 1997

Bagnacani, Consolini, D'Angelo, Romiti, Ruffini, Sarchielli, Selvatici, *Il bilancio di competenze*, ed. F. Angeli, Milano, 1999

Meghnagi, *Conoscenza e competenza*, ed. Loescher, Torino, 1992

EFFE, *Bilan-Portfolio des compétences*, ed. D'En Bas, Losanna, 1998

Monasta (a cura di), *Mestiere :progettista di formazione*, ed. Carocci, Roma, 1999

Boam, P. Sparrow, *Come disegnare e realizzare competenze organizzative*, ed. F. Angeli, Milano, 1996

Puglielli, S. Ambroso, M. Frascarelli, *Certificazione linguistica e formazione professionale*, ed. Montecelio, Roma, 1999

Council of Europe, *Language Portfolio/Portfolio Langues/Sprachenportfolio /Portfolio Linguistico, Portfolio*, Strasburgo, 1997

# 7

## *Formazione linguistica e transnazionalità*

*di Battista Castagna*

### 7.1

#### *Sviluppo del multilinguismo e transnazionalità*

##### 7.1.1

##### *Multilinguismo e contesti transnazionali*

La comunicazione linguistica è ovviamente componente essenziale e funzione fondamentale dei processi di integrazione europea e di globalizzazione, che attraversano le società europee toccano in modo nuovo anche le comunità locali. La conoscenza di più lingue straniere è per i cittadini europei una necessità personale e professionale per stare sul mercato del lavoro, sia locale che europeo, per comunicare tra di loro, per muoversi fisicamente e virtualmente in uno spazio geografico e culturale sempre più ampio e sempre più comune, in sostanza per vivere, lavorare ed essere cittadini a pieno titolo in Europa. È altrettanto ovvio promuovere e moltiplicare in tutti i luoghi e in tutti i tempi dell'educazione e della formazione, ma anche in quelli del lavoro, delle relazioni sociali e del *loisir*, le più appropriate opportunità di apprendimento linguistico.

Per andare oltre, è necessario anzitutto approfondire la domanda di formazione linguistica nei processi sopra evocati. Un contesto favorevole a questo approfondimento



è quello della cosiddetta transnazionalità. Per questo, si propone di evidenziare e analizzare le domande di nuove capacità di comunicazione e di relazione emergenti da quel magmatico complesso di esperienze e attività che, riassuntivamente, si definisce come pratica della transnazionalità nelle sue diverse forme. Prima ancora si propongono alcuni riferimenti di definizione della stessa transnazionalità, come un punto di vista a partire dal quale esplorare alcuni elementi di scenario, di contesto e di contenuto, con l'intento di dare, ai responsabili e ai professionisti della programmazione formativa e della progettazione dell'insegnamento linguistico, contributi utili a sostenere l'orientamento strategico e la coerenza operativa di iniziative volte alla diffusione dell'insegnamento delle lingue straniere.

La dimensione transnazionale non si riferisce solamente alle specifiche attività transnazionali sempre più diffusamente previste nei programmi europei. Essa prende forma anche nell'iniziativa spontanea di cittadini, giovani e adulti e delle imprese (grandi e piccole), che si muovono comunque e sempre più frequentemente in Europa e anche fuori. Essa viene qui intesa come una delle caratteristiche nuove dei contesti vitali di persone, organizzazioni, istituzioni e imprese. Questi contesti sono sempre più frequentemente costruiti lungo percorsi che attraversano spazi fisici, economici, culturali e linguistici diversi. Essi, per lo più, si sviluppano non sostituendosi ai microcontesti comunitari di origine, ma integrandoli, espandendoli, sovrapponendosi o aggiungendo nuovi livelli di identità, con un effetto di articolazione, diversificazione e compresenza di più insediamenti vitali. Come ai microcontesti comunitari appartiene necessariamente un sistema proprio di comunicazione anche linguistica, la lingua materna; allo stesso modo, i nuovi contesti vitali transnazionali richiedono nuovi sistemi di comunicazione multilinguistici.

In questo senso, il multilinguismo passivo e attivo, più che l'appiattimento su lingue veicolari, pur utili e anche necessarie nella pratica transnazionale, potrebbe svolgere nei contesti vitali transnazionali le stesse funzioni di comunicazione e di supporto alle relazioni, affidate nei microcontesti comunitari alla lingua materna.

7.1.2

### *Una prima definizione formativa di transnazionalità*

Ridurre la pratica transnazionale alle specifiche attività così qualificate nei progetti europei non darebbe ragione delle implicazioni e dell'impatto della transnazionalità nella società europea. Nondimeno molti programmi europei contengono una ricca anticipazione di questi contesti, delle dinamiche e dei processi di sviluppo della transnazionalità, anche dal punto di vista linguistico. Per questo le riflessioni proposte partono dalla pratica e dall'esperienza dei programmi europei di sostegno alla mobilità formativa e professionale, alla circolazione e allo scambio di esperienze e di

buone pratiche e alla cooperazione nella ricerca e nella sperimentazione innovativa. Per le stesse ragioni può essere utile identificare almeno le principali tipologie di attività transnazionali adottate nei diversi programmi per identificare le diverse implicazioni di comunicazione linguistica.

Gli *scambi* di allievi rappresentano il caso più ricco di implicazioni di cooperazione transnazionale in tutte le sue fasi, dalla progettazione, alla preparazione fino alla valutazione. Ma anche per questo caso si riscontrano situazioni molto diverse: scambi di gruppo e percorsi individualizzati, scambi finalizzati a tirocini in impresa e a soggiorni formativi (spesso linguistico-culturali, ma anche tecnico-professionali), visite di studio, scambi accompagnati da tutor (pedagogico e/o professionale e/o linguistico). Ma anche altre variabili possono essere altrettanto importanti: l'organizzazione e la logistica possono determinare maggiori o minori contatti con gli autoctoni, così come la lingua del Paese di accoglienza può essere una lingua veicolare diffusa o una lingua poco parlata in Europa.

Per gli operatori della formazione valgono molte delle considerazioni fatte a proposito degli allievi. Essi, però, quando non sono accompagnatori e mediatori negli scambi degli allievi, sono generalmente impegnati in *visite di studio*, *in seminari*, *in workshop* e *in gruppi di lavoro europei*, raramente in tirocini presso istituzioni formative europee. Di solito, comunque, queste attività danno priorità ai contenuti e, per questo, talvolta prevedono l'impiego di interpreti.

Organismi e centri di formazione talvolta cooperano tra di loro e con altre istituzioni e organizzazioni in *progetti di trasferimento*, *di ricerca*, *di sviluppo* e *di elaborazione di prodotti formativi*, attività che generalmente coinvolgono una élite di specialisti abituati a lavorare in una delle lingue veicolari e che implicano la produzione di un significativo valore aggiunto europeo.

Esistono inoltre reti, associazioni, coordinamenti e consorzi europei che impegnano in *contatti e attività transnazionali* stabili sia i dirigenti che i responsabili e gli esperti degli organismi e dei centri di formazione e di altre istituzioni e entità. Sono i luoghi privilegiati di una intensa transnazionalità abbastanza esclusiva e poco partecipata, spesso anche poco in grado di trasferire ai livelli più bassi delle organizzazioni formative il valore aggiunto europeo.

Infine, non è da dimenticare la *convegnistica* europea, luogo dispersivo della comunicazione, ma generalmente di grande impatto e di grande attrazione.

L'analisi delle situazioni sommariamente delineate porta a definire la transnazionalità come scenario, metodo, risorsa e competenza.

Come *scenario* essa evoca soprattutto un ampliamento qualitativo e quantitativo di luoghi, di relazioni, di processi e di opportunità di apprendimento, di lavoro e di vita. Come metodo essa propone un'integrazione di complessità e di diversità, che obbliga a una estensione delle diverse metodologie di alternanza, intesa nel senso del passaggio tra momenti e luoghi non solo di formazione e di lavoro, ma anche

di identità economiche, sociali, culturali e linguistiche diverse. Il suo carattere essenziale di estensione qualitativa e quantitativa di percorsi induce a considerare la transnazionalità anche come *risorsa*, nel senso di moltiplicazione di opportunità e anche a individuare in essa una funzione di catalizzazione *di nuove competenze*. Le azioni transnazionali, infatti, fanno appello a competenze fondamentali e, tra queste, a quella di sapersi orientare in situazioni estranee e non abituali al fine di apprendere. Per queste sue caratteristiche la transnazionalità serve all'innovazione della formazione, allo sviluppo di una progettualità europea e alla creazione di reti e di soggetti europei. Nel contempo essa sostiene lo sviluppo e la diffusione di contenuti europei professionali, sociali e culturali e di competenze di relazione e di comunicazione in contesti di complessità sempre più ricche di diversità e cariche di innovazione. Favorisce, inoltre, il trasferimento di esperienze, di risorse e di buone pratiche, l'ampliamento dei mercati di riferimento e lo sviluppo di forme nuove di concorrenza e di cooperazione nel campo della formazione. Non da ultimo essa contribuisce alla diffusione della formazione linguistica.

L'impatto della transnazionalità sullo sviluppo della progettualità europea consiste soprattutto nel favorire l'accesso a opportunità e a risorse europee e nello stimolare l'integrazione delle azioni progettuali in logiche di *mainstreaming* e allo sviluppo di nuovi modelli progettuali. Di conseguenza essa è anche l'occasione privilegiata per la creazione di reti e di organizzazioni europee, da intendere non solo come veicolo di circolazione e di scambio di saperi e di competenze, ma anche come luogo di costruzione di soggettività e di espressioni europee sovranazionali.

Nel percorrere le caratteristiche più peculiari della transnazionalità riconosciamo uno dei volti della modernità: il tempo di identità incerte, multiple e mutevoli, ma anche lo spazio in cui navigare alla necessaria ricerca di una impossibile composizione delle diversità attraverso la comunicazione e la relazione e quindi, per eccellenza, luogo di apprendimento sempre incompiuto e in divenire. Per essa vale ciò che Julia Kristeva<sup>81</sup> scrive per l'estraneità dello straniero: *“Toccarla soltanto, sfiorarla. senza conferirle una struttura definitiva. Semplicemente delinearne il movimento perpetuo (...). Ma anche alleviarla, questa estraneità, ritornando continuamente su di essa sempre più rapidamente, però. Sottrarsi al suo odio e al suo peso, fuggirla non attraverso il livellamento e l'oblio ma con la ripresa armoniosa delle differenze che essa presuppone e propaga. Toccate e fughe: i pezzi di Bach fanno risuonare alle mie orecchie quello che vorrei fosse il senso moderno dell'estraneità riconosciuta e lancinante, perché sollevata, alleviata, disseminata, inscritta in un gioco nuovo in via di formazione, senza meta, senza limiti, senza fine. Un'estraneità che, appena sfiorata, già si allontana”*.

81 Kristeva, J. 1990 *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano

La caratteristica principale della transnazionalità è l'ambivalenza. La paura della relazione con la diversità e con l'estraneo (l'orientamento alla conservazione e all'auto-difesa) e il desiderio di superare le piccole e grandi barriere delle proprie identità e certezze, sempre più insufficienti e sempre più labili e di aprirsi con fiducia, ma anche con ansia, a scenari sconosciuti (l'aspirazione all'innovazione) si accompagnano inscindibilmente in tutti i processi transnazionali, intesi come processi di trasformazione attraversati dalla globalizzazione, dalla contaminazione e dal meticcio. Queste due dimensioni, che possono essere considerate anche componenti di un possibile paradigma del processo formativo, si presentano in modo evidente nei percorsi formativi transnazionali e danno luogo a complessi contesti e processi di apprendimento. Esse compongono anche il paradigma della transnazionalità, termine burocratico da formulario progettuale, ma anche magica chiave d'accesso a indefinite evocazioni di innovazione. Il tentativo, messo in atto in ogni pratica transnazionale, di penetrare con consapevolezza queste ambivalenze e queste complessità non può avere l'ambizione di sciogliere tutte le duplicità e di illuminare tutti i lati oscuri; esso serve piuttosto a imparare a navigare senza l'ottusa presunzione e senza la violenta aggressività proprie delle identità chiuse, ma anche senza paura, con fiducia e con apertura al diverso e al nuovo.

La qualificazione "europea" della transnazionalità, qui adottata, non è una limitazione, né esprime un semplice avanzamento delle frontiere di difesa di identità e comunità minacciate. Essa, piuttosto, è un modo di dare all'idea di transnazionalità concretezza e fisionomia definita e riconoscibile e, nel contempo, di articolare la propria identità, anche come esercizio, premessa e risorsa aggiuntiva per comunicare e interagire con l'universalità. Costruire cultura, cittadinanza, sapere, sviluppo e lavoro europeo è risorsa nuova e necessaria per essere all'altezza delle sfide e degli impegni della globalizzazione. Questa stessa qualificazione europea dà anche il senso della specificità della transnazionalità nei confronti della dimensione puramente internazionale. Se quest'ultima esprime soprattutto il senso della relazione, della convivenza e della tolleranza tra distanti e diversi, che continuano a restare uguali a se stessi, la transnazionalità è orientata all'obiettivo della creazione del nuovo comune, come compimento e convergenza di identità particolari e di diversità storiche, che devono trovare riscontro anche in nuovi linguaggi comuni.

In internazionale il prefisso "inter" rinvia al mondo delle relazioni diplomatiche che affermano e difendono identità e interessi nazionali e/o particolari. "Internazionale" evoca frontiere e barriere doganali, trattati, convenzioni e accordi che valgono solo

nella misura in cui vengono recepiti dagli Stati o ratificati dai mercati. Per questo, accanto al tradizionale diritto convenzionale delle organizzazioni internazionali e al diritto internazionale commerciale, stenta ad affermarsi un autonomo diritto internazionale dei popoli e delle persone, cioè una elaborazione di diritti di cittadinanza sovranazionali che si impongano per se stessi e non dipendano dall'accettazione e dall'approvazione reciproca delle parti.

Queste evocazioni, pur sommarie, inducono ad affermare la novità dei significati e delle specificità dello scenario transnazionale europeo. In questo scenario troviamo il riferimento della nostra definizione di transnazionalità: costruire nuova cittadinanza portandosi dietro radicamenti di diversità e di identità particolari come fondamenti di universalità. Infatti, il presupposto sovranazionale dell'esistenza dell'Unione Europea è anche la condizione perché comincino a fondarsi e a radicarsi dei diritti di cittadinanza europea con contenuti relativi al lavoro, alla formazione, alla crescita personale, alla qualità della vita come complemento, arricchimento e compimento dei diritti della cittadinanza praticata nei singoli angoli d'Europa.

La prospettiva di costruire nuova cittadinanza comune non elimina, comunque, l'ambivalenza. Lo straniero incontrato nella transnazionalità resta, irriducibilmente, il vicino di casa estraneo e la parte oscura della nostra comunità e della nostra identità ma proprio per questo va compreso che è il partner più prezioso della nostra innovazione, anche se ciò che è straniero resta *“angelo nero che turba la trasparenza, traccia opaca, insondabile”*<sup>82</sup>. Essendo il *“sintomo che rende appunto il “noi” problematico, forse impossibile, lo straniero comincia quando sorge la coscienza della mia differenza e finisce quando ci riconosciamo tutti stranieri, ribelli ai legami e alle comunità”*<sup>83</sup> Pertanto il problema *“riguarda non più la possibilità di accogliere lo straniero all'interno di un sistema che lo annulla, bensì la coabitazione di quegli stranieri che tutti noi riconosciamo di essere. Non cercare di fissare, di codificare l'estraneità dello straniero”*<sup>84</sup>.

Come possiamo facilmente capire, ogni tentativo di approfondimento porta a una definizione sempre sfuggente della transnazionalità e alla difficoltà di individuarne la specificità, evitando sia il rischio di farne una dimensione così trasversale da dissolversi nei processi perché non più identificabile, sia la tentazione di riduzioni specialistiche e tecniche a sue espressioni organizzative particolari. Questo rischio e questa tentazione sono sempre presenti nella realtà e resteranno sempre in agguato nelle nostre riflessioni. Sarà difficile liberarsene in modo definitivo e totale, perché è difficile liberarsene nella realtà. Ciò nonostante vale la pena e comunque resta necessario, tentare di toccare e di sperimentare la transnazionalità come pratica educativa, illuminandone, così, la specificità altrimenti sempre sfuggente.

82 Kristeva, J. ibidem

83 Kristeva, J. ibidem

84 Kristeva, J. ibidem

Considerando che la transnazionalità prende forma solo se praticata, se ne coglie la caratteristica fondamentale, cioè quella di essere uno spazio educativo, nel momento stesso in cui viene toccata e sperimentata. Essa si concretizza attraverso l'apprendimento di nuove forme di cittadinanza e di diritto civile e sociale e si esprime grazie all'esperienza della condivisione di valori comuni della consapevole appartenenza a un'area sociale e culturale comune e grazie al radicamento di una comprensione allargata della cittadinanza fondata sulla solidarietà e sulla mutua comprensione delle diversità culturali che costituiscono l'originalità e la ricchezza dell'Europa.

7.2

## *I laboratori transnazionali della comunicazione linguistica*

7.2.1

### *Alcuni cantieri aperti*<sup>85</sup>

#### *7.2.1.1. L'affermazione delle politiche di mainstreaming, la diffusione delle buone pratiche e il ruolo di reti e soggetti europei*

Come luogo di innovazione di saperi, competenze e pratiche, la transnazionalità può contribuire a orientare e a costruire politiche e ad anticipare il futuro. Per questo la transnazionalità è spesso associata al concetto di *mainstreaming*. Questa associazione propone di cercare le parole e i linguaggi per affermare nuovo diritto e nuova politica in un cantiere di costruzione del nuovo. Da una parte, l'apertura di questo cantiere è obbligata dall'evidente insufficienza degli scenari locali e nazionali di fronte a cambiamenti che superano le piccole patrie e le piccole frontiere. Dall'altra, l'idea del cantiere esprime lo stato e il momento attuale dell'evoluzione europea e rende bene la possibilità e la necessità di affermazione di strategie, sistemi e politiche strutturali, a livello europeo, oggi più efficace anche localmente.

Le politiche di *mainstreaming* richiamano necessariamente anche il tema dell'affermazione e della diffusione delle "buone pratiche". Quello della diffusione delle "buone pratiche" è un obiettivo continuamente proclamato, ma non perseguito in modo efficace, anche perché la questione non è sicuramente semplice come appare. Non si tratta di una questione specifica ed esclusiva della transnazionalità, in questo qua-

<sup>85</sup> Tra i "cantieri" aperti un altro, più operativo e più specifico, dovrebbe essere qui analizzato. Si tratta della promozione della mobilità fisica e virtuale, professionale ed educativa e della conseguente esigenza di nuove forme e di nuovi strumenti di riconoscimento e di certificazione delle competenze acquisite in situazione transnazionale. Questo tema è trattato in un altro capitolo di questa ricerca e a esso si rinvia.

dro, però, tutte le implicazioni dell'affermazione di *mainstreaming* e della diffusione delle "buone pratiche" vengono esaltate. Resta comunque aperto il problema delle implicazioni di comunicazione linguistica nel trasferimento di innovazione.

I processi sopra richiamati richiedono un contesto organizzativo di cooperazione nel quale si esaltano il ruolo dei soggetti, delle reti e dei partenariati transnazionali e lo sviluppo di appropriate strategie e metodologie di comunicazione. La costruzione di reti di partenariato di sviluppo e di soggetti transnazionali europei sono elementi strategici della creazione di spazi e luoghi di effettiva transnazionalità e, quindi, di innovazione. Ma anche nelle relazioni messe in atto nelle reti e nei partenariati si comunicano tra stranieri delle diversità destinate a tendere a convergenze universalistiche e, nel contempo, a mantenersi distinte, distanti, impenetrabili. La comunicazione nelle reti è, per definizione, interculturale e tendenzialmente anche transculturale. Essa, pertanto, è un laboratorio assolutamente privilegiato per lo sviluppo di una comunicazione linguistica all'altezza delle esigenze della transnazionalità.

### *7.2.1.2. Formare ad una cittadinanza europea infinita*

La comunicazione linguistica si accompagna necessariamente all'elaborazione e alla pratica di una cittadinanza europea. Ai contenuti di questa elaborazione e di questa pratica il gruppo di riflessione "Education and active citizenship in the European Union", costituito nel 1997 nell'ambito dell'allora Direzione Generale XXII della Commissione Europea, ha dedicato una ricerca su diverse esperienze in tutta l'Unione. Il rapporto finale della ricerca<sup>86</sup> indica in premessa i seguenti contenuti della cittadinanza europea: i diritti dell'uomo e la dignità umana, le libertà fondamentali, la legittimità democratica, la pace e il rifiuto della violenza come metodo di confronto, il rispetto degli altri, la solidarietà umana all'interno dell'Europa e verso il mondo intero, lo sviluppo equo, le pari opportunità, la tutela dell'ecosistema, la responsabilità individuale.

Lo stesso rapporto così identifica i compiti fondamentali che la scuola e la formazione devono svolgere per lo sviluppo di una cittadinanza europea attiva:

- miglioramento delle competenze linguistiche e conoscenza delle diverse culture;
- adattamento dei curricula formativi e, in particolare, dell'insegnamento della storia, della geografia, della filosofia e delle scienze sociali per dare a tutti gli europei, in formazione, la possibilità di comprendere e di valorizzare una visione comune dell'eredità culturale europea;
- pratica di stili democratici nella vita delle istituzioni formative e affermazione di modelli di leadership caratterizzati da un forte coinvolgimento comunitario;

<sup>86</sup> DG XXII, 1998 *Educazione e cittadinanza attiva in Europa*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione Europea, Lussemburgo

questa pratica deve essere considerata anche un'esperienza di sviluppo di cittadinanza per tutti i soggetti in formazione.

Nelle stesse ricerche promosse dalla Commissione Europea si definiscono, utilizzando un modello proposto da Osler e Starkey,<sup>87</sup> due livelli di un possibile percorso di educazione a una cittadinanza europea attiva: il primo livello è quello strutturale, politico e formale dei diritti, il secondo riguarda le dimensioni più affettive e implica più direttamente culture e identità personali. A conclusione di queste ricerche Osler<sup>88</sup> sostiene che le implicazioni formative consistono nel fatto che le scuole e gli altri ambienti formativi devono essere sviluppati come modelli di una buona società per affermare, sul piano strutturale e politico, l'educazione alla cittadinanza. Sul piano culturale e personale lo sviluppo di identità multiple ha bisogno di essere sostenuto dallo sviluppo di più articolate competenze, tra le quali l'alfabetizzazione politica e l'attitudine all'innovazione. Alle implicazioni operative si può dare risposta attraverso progetti che consentano ai partecipanti esperienze e partenariati e che favoriscano l'accesso al lavoro e l'opportunità di stabilire relazioni utili coi partner sociali, con le imprese e con le autorità delle collettività locali.

Osler e Starkey<sup>89</sup> riassumono nel seguente schema le componenti dell'educazione alla cittadinanza attiva europea:

<b>Livello minimo</b>	<b>Diritti politico/strutturali</b> Consapevolezza dei diritti Democrazia Assenza di discriminazioni Sviluppo società civile (es. ONG)	<b>Identità culturali e personali</b> Situazioni di tensione Situazioni di ibridazione
	<b>Implicazioni:</b> Educazione ai diritti dell'uomo	<b>Implicazioni:</b> orientamenti e scelte
<b>Livello massimo</b>	<b>Processi di inclusione</b> Reddito di base garantito Sicurezza fisica, sociale e psicologica Partecipazione attiva	<b>Competenze</b> Alfabetizzazione politica Attitudini all'innovazione, tra le quali competenze linguistiche e di comunicazione, capacità di rappresentanza e di mobilitazione autonoma
	<b>Implicazioni:</b> Esperienza di "buona società" - l'ambiente formativo come modello di buona società	<b>Implicazioni:</b> Capacità di iniziativa e di autonomia e formazione permanente

87 Osler A. and Starkey H., *Teacher Education and Human Rights*. London, 1996

88 Osler A., *The contribution of community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension*, The University of Birmingham, Birmingham, 1997

89 Osler A. and Starkey H., *Teacher Education and Human Rights*. London, 1996



Anche questo schema rende evidente nelle implicazioni conclusive dei percorsi educativi proposti lo stretto intreccio di dimensioni strutturali e orientamenti personali e l'integrazione tra educazione e esperienza pratica di "buona società". Esso ci riporta alla definizione formativa della transnazionalità, pratica educativa, luogo e spazio di apprendimento del nuovo che necessariamente va toccato e sperimentato.

7.2.2

### *Il caso degli scambi formativi: lo sviluppo di competenze di comunicazione e di relazione*

#### *7.2.2.1. Precauzioni per prevenire i malintesi della transnazionalità*

Lo scambio di allievi in formazione, soprattutto nella forma dell'alternanza formazione-lavoro, rappresenta la tipologia e la metodologia di pratica transnazionale più ricca di implicazioni, che riguardano non solo gli organismi di formazione, ma anche i loro centri, i loro allievi e i loro operatori, le istituzioni, i soggetti economici e sociali. Per questo, è principalmente a partire dalla mobilità formativa degli scambi che è opportuno definire le competenze transnazionali richieste, soprattutto linguistiche e interculturali, e le innovazioni che attraversano le organizzazioni formative. Negli scambi transnazionali si ignora, nella maggioranza dei casi, che l'interlocutore straniero non ha la stessa visione delle cose poiché possiede una cultura "altra". È infatti molto più "normale" il fatto che non condivida il nostro punto di vista, piuttosto che l'inverso. Così ci si stupisce quando si verifica il minimo malinteso e, istintivamente, si pensa di avere probabilmente ragione e si tende a mettere in discussione la "buona volontà" del partner.

Per la prevenzione di questi malintesi si adottano delle pratiche di preparazione e di gestione delle attività transnazionali ormai consolidate:

- informare e coinvolgere gli allievi e gli operatori, sapendo che rendere partecipi, congiuntamente, i vari attori dei Paesi coinvolti, già a partire dalla fase di preparazione dello scambio, è un fatto altamente produttivo;
- adattare la formazione professionale e culturale alla dimensione transnazionale, rafforzando le conoscenze e le competenze di relazione attinenti la professione in un contesto europeo, integrando eventuali contenuti professionali supplementari e contenuti specifici sulla conoscenza dell'Europa e del lavoro in Europa;
- definire obiettivi linguistici e attivare le relative competenze;
- attivare tempestivamente e mantenere organicamente relazioni con i partner (elaborazione di un programma, definizione di ruoli e responsabilità, modalità di comunicazione e formalizzazione, scambio di curricula e foto di allievi, ecc.);

- assistere gli scambi con un tutor che abbia un ruolo di “mediatore” tra tutti gli attori che interagiscono durante lo stage (allievi, operatori, strutture di invio e di ricezione, imprese ospitanti, formatori ecc.);
- formalizzare obiettivi e motivazioni organizzative, personali e professionali preparando la valutazione con strumenti concordati con i partner fin dall’inizio della progettazione.

### *7.2.2.2. I limiti delle precauzioni*

Ma anche le precauzioni non possono sciogliere tutti i nodi e non possono consentire di penetrare tutte le oscurità della relazione e della comunicazione transnazionale, soprattutto se non sono sostenute da un effettivo multilinguismo che avvicini al cuore della relazione e della comunicazione.

La questione non è tradurre nei propri codici e nella propria lingua la comunicazione dei partner stranieri, ma avvicinarsi a coglierne i significati espressi nei loro codici comunicativi e nella loro lingua. “L’interculturale tradotto nella propria cultura” rivela una visione razionalista dell’universo, dove è possibile, addirittura “professionale”, unire delle informazioni obiettive sul mondo, senza considerare il punto di vista a partire dal quale queste informazioni sono state definite. Per questo, la sola “informazione culturale” non può mai essere “obiettiva” e non è così sicura come si afferma. Essa può essere inutile se, contestualmente, non si forniscono alle persone gli strumenti per valutare dove esse si collocano personalmente nella relazione con i nuovi contesti culturali. Gli incontri sono, per loro natura, imprevedibili, dinamici e problematici. Ridurne l’approccio all’informazione - o più esattamente il modo in cui essa tende a essere utilizzata - porta a pensare che si possa “dominare” l’altro e che si possa intellettualmente trovare la “verità” sullo straniero.

Al contrario, comprenderne la lingua e farsi capire nella propria lingua con una competenza di reciprocità significa garantire le basi dell’equilibrio della comunicazione e della relazione. In questo senso, le competenze linguistiche consentono di valorizzare maggiormente anche i contenuti formativi e di fornire strumenti per “interpretare” le esperienze transnazionali.

### *7.2.2.3. Dalle precauzioni alle competenze di reciprocità con lo straniero*

La comunicazione perfetta è impossibile, nessuno può trasmettere a un altro il 100% del suo pensiero e, soprattutto, le parole hanno tanti significati diversi e valgono per ciò che ricordano o per ciò che fanno provare. Per questo le parole di un’altra lingua hanno significato se si ha l’esperienza delle situazioni significate dalle parole. Non si cessa mai di comunicare, si inviano di continuo dei messaggi agli altri e

si ricevono i loro segnali, per lo più senza esserne coscienti e, di conseguenza, senza controllo della comunicazione. Nella comunicazione non necessariamente gli interlocutori comprendono la stessa cosa. Gli incontri interculturali possono rivelare che la realtà è molto più complessa di quello che si pensa. Essa è dunque funzione dei punti di vista dei soggetti che la producono. Il senso non è dato, è “costruito” e una buona comunicazione non va da sé.

Il primo ostacolo a una buona comunicazione è d’origine strutturale, cioè l’esistenza di sistemi di valori, di quadri di riferimento propri a ciascuna cultura. Si potrebbe pensare che sia sufficiente conoscere gli altri quadri di riferimento per sbarazzarsi di tutti i problemi, ma questo significa giudicare senza considerare i processi affettivi che si integrano in ogni comunicazione. Sembra mille volte più semplice aggrapparsi ai propri valori e trasferire le responsabilità sullo straniero, piuttosto che “decentrarsi”: cioè abbandonare il proprio sistema di riferimento per mettersi al posto dell’altro.

La paura dello straniero, però, è quasi naturale perché egli è qualcuno estraneo al gruppo di riferimento e le sue reazioni non possono essere che “straniere”, cioè estranee al quadro di riferimento del gruppo. Questa conflittualità nei confronti del diverso da noi stessi innesca il bisogno di aggrapparsi più fortemente ai propri valori, così che spesso la comprensione dello straniero viene risolta attraverso la creazione di stereotipi, cioè di immagini collettive, di categorizzazioni e di semplificazioni della realtà. Lo stereotipo è l’immagine semplificata che un gruppo possiede di un altro. Può essere conscio o inconscio e, spesso, viene mantenuto anche di fronte a evidenze apparentemente opposte. Lo sguardo sull’altra persona è dunque sempre di natura “proiettiva” e non può avere per fondamento e per riferimento che la propria cultura. Così tutte le cose che si osservano su un luogo e sulla sua popolazione sono sempre una osservazione di se stessi. E tutta l’osservazione di se stessi riflette il luogo e la sua popolazione. D’altronde, le “informazioni culturali” di preparazione della transnazionalità tendono a rafforzare gli stereotipi e ad accentuare le differenze.

#### *7.2.2.4. Le strategie di sviluppo delle competenze: l’esperienza in situazione*

Trovarsi “sul posto” (sul luogo di lavoro, nell’ambiente familiare, nel contesto sociale ecc.) è utile a intensificare la comunicazione tra le persone, e questo fornisce un largo ventaglio di situazioni autentiche di comunicazione per sperimentare le definizioni di un’altra persona.

Le difficoltà di comunicazione o i malintesi nascono spesso proprio dall’assenza di conoscenze “dirette” e affidabili di qualcuno o di qualche cosa. Per questo motivo, la formazione, quella linguistica in particolare, deve anzitutto fornire gli strumenti per verificare la validità delle informazioni. Essere “sul posto” permette di instaura-

re una relazione e consente di acquisire una conoscenza molto personale e diretta della cultura di un individuo. Serve anche a rendere le informazioni affidabili mettendo alla prova le proprie ipotesi al fine di costruirsi un sapere individualizzato e personale. Nello stesso tempo l'esperienza in situazione aiuta anche ad attribuire alla cultura un valore relativo, a riconoscere la propria appartenenza a una cultura specifica e a diventare capaci di rafforzare o indebolire i propri tratti culturali. Grazie alla dinamica culturale, è possibile negoziare con l'altra persona, arrivando al cambiamento. Ognuno è effettivamente "libero" di collocarsi da qualche parte nella propria cultura e di farla evolvere. Questa libertà è tanto più grande quanto più si è consapevoli delle proprie coordinate culturali, abitualmente insediate nell'inconscio. Ma se la conoscenza personale di altre culture permette di dare un valore relativo alla propria, essa deve essere sufficientemente profonda per non indurre a paragoni "facili" e riduttivi. Sembrerebbe sufficiente evitare di interpretare i comportamenti dell'interlocutore straniero nel nostro linguaggio, al fine di poter capire il significato che essi rivestono per lui. Ma ci si dimenticherebbe che la nostra esperienza di incontro non si limita al piano della "razionalità". L'incontro, infatti, può mettere in causa comportamenti o atteggiamenti e può dare luogo a una gamma di emozioni che non si "controllano" affatto in modo razionale. L'interculturale si apprende vivendo tutto ciò che costituisce l'incontro: la tensione, la sofferenza, la stanchezza, ma anche la scoperta, le gioie e le libertà condivise.

### *7.2.2.5. Lo sviluppo di competenze di apprendimento*

Le azioni transnazionali fanno appello a delle competenze fondamentali, ma la competenza di base è quella di potersi orientare meglio in situazioni estranee e non abituali al fine di cominciare ad apprendere. Molto spesso si tratta di apprendere in un'altra lingua e in un ambiente istituzionale le cui regole e le cui abitudini (ad esempio i concetti di accoglienza, di formazione o di accompagnamento, di "sapere legittimo" e di relazioni tra il tutor o l'animatore e l'allievo) non sono e non saranno mai gli stessi. Ciò suppone una rapida individuazione e una "padronanza" immediata delle situazioni sconosciute così come del loro utilizzo costruttivo.

Un utilizzo costruttivo richiede un minimo di elementi in comune (che permettono di "riconoscersi" nell'altra persona), un minimo di flessibilità (che permette di scoprire i propri limiti e le proprie potenzialità in rapporto agli altri) e un minimo di differenze (per imparare attraverso la differenza).

Quest'ultimo punto tocca il cuore della situazione di apprendimento transnazionale. In uno stage, in un tirocinio in azienda o in uno scambio si impara a "fare", ad agire, grazie alle situazioni specificamente formative offerte, ma anche e soprattutto grazie all'uso che si fa della differenza con la quale si è messi a confronto. È riconoscendo la differenza - in senso lato - e non evitandola o annientandola che si fa di

una situazione interculturale un'occasione preziosa di sviluppo personale. E' attraverso questo approccio alla diversità che la transnazionalità si presenta come competenza base di apprendimento.

Se si impara, è grazie ai processi "di assimilazione" e "di adattamento" attraverso i quali si cerca di mantenere un equilibrio. L'assimilazione consente di interpretare una nuova esperienza secondo le strutture attuali del sapere. L'adattamento consente di modificare il quadro di riferimento al fine di integrare delle nuove conoscenze o esperienze.

Tutto ciò significa compiere la transizione da una posizione "etnocentrica" e monolingvistica (nella quale i principi sono assoluti, il locale è universale, la complessità è ridotta e la differenza è minacciosa) a una posizione "di etno-relativismo empatico" e di multilinguismo interattivo (la relatività non assoluta) e significa un cambiamento del senso attribuito alla differenza, non più minaccia, ma vettore di apprendimento.

È questo atteggiamento che costituisce una competenza chiave e trasversale a tutte le situazioni di preparazione, gestione e valutazione delle azioni transnazionali. Questa competenza è il risultato di un processo complesso di integrazione delle seguenti capacità personali:

- una *capacità di riconoscere l'impatto della propria cultura* nei propri modi di pensare e di agire nella vita quotidiana (si è coscienti del fondamento culturale dei propri comportamenti e della natura relativa e soggettiva delle proprie percezioni e di quelle degli altri);
- una *capacità di legittimare la differenza culturale*, di esplorare e di apprendere soprattutto sulla propria cultura;
- una *capacità di sviluppare una sensibilità verso altre culture* che va molto al di là di una conoscenza "obiettiva" delle caratteristiche culturali, nel senso di una sensibilità ai valori e alle credenze degli altri e al modo in cui esse possono manifestarsi;
- una *capacità di interagire "adeguandosi"* e dando prova di capacità d'osservazione, di sensibilità verso altre tendenze comportamentali e verso le reazioni di difesa legate ai processi di interazione culturale e soprattutto di pratica dell'empatia;
- una *capacità di sviluppare una vasta gamma di strategie* per affrontare le difficoltà che possono presentare le differenze che si incontrano sul campo; si è coscienti delle difficoltà di interazione sul piano culturale e si ricercano - in modo cosciente, sistematico e non precipitoso - differenti ipotesi o interpretazioni al fine di "spiegare" ciò che succede in seguito si verifica e si valuta il loro impatto.

Un approccio pragmatico alle differenze culturali, un po' di conoscenza delle cul-

ture altrui, la consapevolezza di tendenze etnocentriche “naturali”, un po’ di comprensione e di pazienza di fronte a situazioni che non possono evolvere che lentamente: è ciò che serve nella pratica transnazionale.

## 7.3 *Le competenze linguistiche e la transnazionalità*

### 7.3.1 *Le nuove capacità linguistiche da sviluppare: l’ottica del multilinguismo con funzioni di lingua materna*

La stretta relazione tra le competenze linguistiche e le competenze di relazione, di comunicazione e di scambio, necessarie per costruire la transnazionalità, induce a considerare quelle linguistiche come competenze non riducibili a parzialità tecnico-professionali, ma piuttosto ascrivibili al complesso di attitudini, di capacità personali e di intelligenze più intime e più riferibili al modo di essere.

In questa ottica, il multilinguismo passivo e una certa capacità di interattività multilinguistica, rappresentano il tessuto di queste competenze che svolgono, nel modo incerto proprio della navigazione nei nuovi contesti vitali transnazionali, la stessa funzione svolta dalla competenza di lingua materna nei propri contesti vitali originari. L’ottica del multilinguismo si impone a partire dalla considerazione del carattere interattivo della comunicazione linguistica e della irriducibilità della comunicazione alla traduzione. Chi ha pratica transnazionale sa per esperienza che la miglior comunicazione in un incontro transnazionale ha luogo quando ognuno può farsi comprendere, senza l’intermediazione dell’interpretariato, parlando la propria lingua materna, consapevole, però, che dover spiegare qualcosa agli stranieri significa esplicitare le strutture e i significati culturali sottesi alla comunicazione linguistica.

Volendo indagare con ottica multilinguistica la gamma di nuove capacità linguistiche da definire, può essere utile concentrare l’attenzione su alcuni particolari aspetti delle esperienze transnazionali:

- l’elaborazione del filtro culturale della comunicazione linguistica;
- l’apprendimento linguistico spontaneo nelle situazioni di comunicazione transnazionale, sempre più numerose e sempre più diversificate;
- lo sviluppo di un multilinguismo almeno passivo complementare all’apprendimento delle lingue veicolari e delle lingue franche;
- la valorizzazione della propria lingua come veicolo di comunicazione transna-

zionale multilinguistica;

- lo sviluppo, in tutti gli operatori, di competenze relative alla gestione delle componenti linguistiche nelle attività transnazionali.

Questa attenzione si concretizza anche nello sviluppo di specifiche competenze linguistiche, quelle che alimentano la pratica quotidiana della comunicazione personale, sociale e professionale:

- competenze linguistiche che costituiscono delle competenze tecnico-professionali specifiche, richieste in determinati contesti professionali;
- competenze linguistiche riferite a microlinguaggi specialistici, finalizzate a sostenere l'operatività professionale in situazioni particolari;
- competenze linguistiche di sistema professionale richieste in settori globalizzati e internazionali, come quello informatico, nei quali si lavora in lingua;
- competenze linguistiche intese come competenze professionali chiave, che possono essere di contesto sociale all'ambiente professionale o di supporto a contenuti tecnico-professionali fino a divenire competenze fondamentali a livello personale;
- competenze linguistiche relative alla conoscenza di un nuovo contesto di accoglienza, cioè al vivere e al lavorare in un determinato territorio europeo;
- competenze linguistiche intese come competenze personali e sociali, comunque difficilmente scindibili dal complesso di competenze di base richieste nei processi di apprendimento e nei sistemi di relazioni sociali e culturali.

Allo stesso modo e con lo stesso obiettivo di alimentare la pratica transnazionale è necessario prevedere una differenziazione di percorsi di apprendimento/formazione:

- la formazione linguistica diffusa nella formazione professionale, intesa come componente ordinaria e normale di tutti i percorsi formativo-professionali per un mercato del lavoro aperto e per una vita personale, sociale e professionale insediata in uno spazio transnazionale;
- la formazione linguistica in determinate situazioni professionali, rivolta per lo più a soggetti già impegnati professionalmente e riferita a microlinguaggi specialistici;
- la formazione linguistica a sostegno dei processi di mobilità formativa e geografica, inteso come specifica misura di preparazione, accompagnamento e valorizzazione di percorsi di mobilità e alternanza sia formativi che geografico-professionali;
- la formazione linguistica a sostegno dei processi di apprendimento comunicativo nella formazione permanente degli adulti, in risposta a una domanda crescente di competenze di comunicazione, di comprensione e di relazione, di crescita culturale e di strumenti di conoscenza e di apprendimento.

## 7.3.2 *Alcune possibili piste di ricerca e di sviluppo*

### 7.3.2.1. *L'insegnamento linguistico merita nuovi investimenti*

Se nella transnazionalità la comunicazione linguistica è una delle trame essenziali che sostengono il tessuto delle relazioni e dei processi di apprendimento da esse originati - quelli sul piano cognitivo, così come lo sviluppo di attitudini di cooperazione e di interazione e le più intime esperienze emotive - la formazione linguistica merita un investimento orientato non solo alla sua diffusione, ma anche alla sua finalizzazione, alla specificazione del suo ruolo e all'affermazione di standard di qualità.

Considerando più particolarmente le esigenze di comunicazione linguistica nelle relazioni interculturali proprie della transnazionalità europea, questo investimento deve essere finalizzato:

- alla promozione della mobilità anche geografica;
- all'innovazione delle qualificazioni e dei saperi, sia professionali che sociali, da perseguire attraverso lo sviluppo e l'estensione dell'alternanza nel quadro della formazione lungo tutto il corso della vita;
- all'elaborazione e all'integrazione di contenuti transnazionali nei percorsi formativi e alla loro sperimentazione esperienziale in attività di specifica formazione transnazionale;
- alla promozione di capacità personali, sociali e professionali di relazione interculturale.

Ciò porta a evitare un insegnamento linguistico esclusivamente finalizzato al partenariato specifico, all'eventuale scambio, alle esigenze di microlinguaggi tecnici ma a ricercare soluzioni di didattica linguistica che:

- consentano agli allievi di sviluppare competenze e abilità linguistiche relative alla comunicazione in un contesto sia sociale che professionale;
- rafforzino la loro specifica qualificazione professionale;
- aiutino a creare le condizioni di autonomia personale, sociale e professionale per vivere una esperienza interculturale e per ottenere il massimo risultato di crescita dalle esperienze transnazionali.

In conclusione, a chi programma, progetta e gestisce la formazione linguistica si propongono alcune linee di ricerca e di sviluppo della didattica linguistica. Esse, pur parziali, vogliono considerare aspetti più direttamente legati alla dimensione transnazionale e ai processi di apprendimento in percorsi sempre più caratterizzati da alternanze di tempi, luoghi, risorse e metodi e sempre più coincidenti con il corso della vita.



Gli aspetti proposti riguardano in particolare: l'elaborazione del filtro culturale della comunicazione linguistica, l'apprendimento linguistico spontaneo nelle sempre più numerose e sempre più diversificate situazioni di comunicazione transnazionale, lo sviluppo in tutti gli operatori di competenze relative alla gestione delle componenti linguistiche nelle attività transnazionale, lo sviluppo di un multilinguismo (almeno passivo) e la valorizzazione della propria lingua come veicolo di comunicazione transnazionale multilinguistica.

### *7.3.2.2. Elaborare i filtri culturali nella comunicazione linguistica*

Nelle relazioni personali, sociali e professionali la comunicazione linguistica, intesa come semplice traduzione nella o dalla propria lingua materna dell'oggetto della comunicazione stessa, risulta essere uno schermo alla comprensione, più che un veicolo efficace. Anche nelle situazioni più strettamente professionali e, quindi, apparentemente più universalmente oggettive e neutrali dal punto di vista culturale, i contenuti della comunicazione contengono in realtà una forte e sostanziale dimensione culturale che funge da filtro. Ciò dipende dalla crescente importanza dell'intellettualizzazione del lavoro, del suo radicamento socio-culturale e dell'affermazione di senso personale e di contesto vitale, elementi che accompagnano il lavoro e che danno significati particolari a tecnologie e tecniche. Al riguardo, il problema da affrontare è quello della comunicazione interculturale, cioè della penetrazione, anche con l'aiuto delle competenze linguistiche, nel nocciolo dei sistemi di rappresentazione culturale degli altri per definire, in lingua, contenuti non comuni. D'altra parte, la formazione linguistica è uno dei terreni più vicini alla comunicazione interculturale ed è, quindi, uno dei veicoli di sviluppo di competenze di relazione interculturale. Per questo, alla formazione linguistica in ambito professionale, si richiede di sviluppare strategie, contenuti e metodologie interculturali.

### *7.3.2.3. Una didattica per il sostegno e la valutazione dell'apprendimento linguistico spontaneo*

Diversi aspetti dei fenomeni di globalizzazione, così come le sempre più frequenti opportunità di mobilità all'interno dell'Unione Europea, portano un numero crescente di persone, non solo lavoratori, ad accumulare opportunità di esperienze personali, di tempo libero, di formazione e di lavoro in situazioni spontanee di mobilità geografica e di contatto dal vivo con contesti linguistici diversi, attraverso i media e, in misura crescente, attraverso Internet. Si verifica in tal modo un processo di apprendimento linguistico spontaneo particolarmente importante. Al di là dei prodotti da edicola e di bricolage formativo, ben pochi strumenti didattici sono disponibili per

chi vuole o, se opportunamente stimolato da supporti didattici appropriati, potrebbe organizzarsi un percorso di autoformazione. A questa carenza è da dedicare uno specifico investimento di ricerca e di produzione didattica, con la consapevolezza che la creazione di supporti per l'autoformazione, orientati al vivere e al lavorare in Europa e allo sviluppo di capacità di relazione interculturale, non riguarda il lusso del turismo, ma un diritto di cittadinanza di chi in Europa - anche verso l'esterno - lavora e vive, cioè comunica - trasmette e riceve - valori economici, professionali, culturali ed emotivi inscindibili nei necessari errare e navigare nella transnazionalità e nella globalizzazione.

#### *7.3.2.4. Promuovere il multilinguismo passivo e l'interattività multilinguistica*

Nell'ottica del multilinguismo tutte le lingue europee diventano importanti nella misura in cui esprimono identità e diversità che entrano nell'esperienza viva dei contesti transnazionali. Per questo, se un investimento prioritario di base deve necessariamente diffondere la conoscenza attiva delle principali lingue veicolari, una nuova attenzione dal punto di vista del multilinguismo, almeno di tipo passivo, deve essere prestata alle altre lingue incontrate nella pratica transnazionale. Non si tratta quindi, di condurre una guerra contro le lingue veicolari (l'inglese internazionale, il francese eurocratico e il tedesco della maggiore potenza europea), ma di cominciare a sviluppare un sapere multilinguistico nelle relazioni con territori e comunità europee di altra madrelingua. Evitare, almeno nella comprensione passiva, l'intermediazione di una lingua veicolare terza significa poter vivere in modo esperienziale, quindi più diretto ed efficace anche dal punto di vista della comunicazione professionale e culturale, tutte le situazioni lavorative che attraversano i percorsi formativi, professionali e di vita dei cittadini europei. Attraverso la preparazione linguistica, infatti, passano anche quelle informazioni culturali sul formarsi, sul vivere e sul lavorare in un altro territorio europeo che diventano poi alimentazione della comprensione e della relazione interculturale nell'esperienza transnazionale. Viceversa, quelle stesse informazioni, sono anche occasione di apprendimento linguistico. Dallo stesso punto di vista si impone anche l'esigenza, spesso sottovalutata, di valorizzare, tra le altre lingue meno praticate negli scambi europei, anche l'italiano come lingua straniera destinata a entrare nel multilinguismo europeo.

### *7.3.2.5. La formazione linguistica degli operatori locali della transnazionalità*

Gli investimenti di formazione linguistica che si reclamano per tutti, giovani e adulti, lavoratori e cittadini, dovrebbero a maggior ragione essere indirizzati agli operatori istituzionali, formativi, sociali ed economici che, professionalmente e sempre più frequentemente, si trovano a promuovere, a gestire e a valutare processi di cooperazione transnazionale. Non si tratta tanto dell'élite cosmopolita dei sistemi transnazionali, ma piuttosto della massa più grigia degli operatori, soprattutto della formazione professionale, delle PMI e delle pubbliche amministrazioni. Essi, sempre più esposti a relazioni transnazionali e, comunque, solitamente forti nei loro ruoli professionali tradizionali, si trovano poco preparati a valorizzare le competenze professionali più specifiche espresse nello svolgimento delle funzioni di accompagnamento dei processi formativi, sociali ed economici.

D'altra parte le funzioni svolte come moltiplicatori e "leader" danno al loro ruolo una potenziale valenza strategica. Per questo un piano di formazione esplicitamente destinato alla promozione di competenze linguistiche, transnazionali, interculturali e di cittadinanza europea attiva si impone per dare a questi soggetti un contesto di riferimento più adeguato e garantire così un impatto più efficace sui destinatari, sui clienti e sui partner dell'azione formativa, sociale ed economica.

## *Bibliografia di riferimento*

Osler A. and Starkey H., *Teacher Education and Human Rights*, London, 1996

Osler A., *The contribution of community action programmes in the fields of education, training and youth to the development of citizenship with a European dimension*, The University of Birmingham, Birmingham, 1997

Commissione Europea, *Per una Europa della conoscenza*, 1997

Commissione Europea, *Accomplishing Europe through education and training: report of the study group on education and training*, 1997

Commissione Europea, *Vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active*, 1998

Commissione Europea - DG XXII -, *Educazione e cittadinanza attiva in Europa*, Ufficio delle pubblicazioni ufficiali dell'Unione Europea, Lussemburgo, 1998

Bonazzi T. e Dunne M., *Cittadinanza e diritti nelle società multiculturali*, Il Mulino, Bologna

Lippolis V., *La cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna, 1994

Rusconi G.E., *Se cessiamo di essere una nazione*, Il Mulino, Bologna, 1994

Kristeva J., *Stranieri a se stessi*, Feltrinelli, Milano, 1990

## 8

# *Metodi e approcci didattici*

*di Carlo Serra Borneto*

### 8.1

#### *Premessa*

I materiali per lo sviluppo delle competenze linguistiche vanno utilizzati in un contesto didattico specifico. Ogni progetto, quindi, include una sezione in cui viene descritto il metodo che si intende applicare per l'utilizzo del materiale didattico rispetto a un determinato contesto. Questo vale per tutti i tipi di progetto: quelli che prevedono autonomamente la creazione di nuovi strumenti e materiali didattici, quelli che propongono nuovi criteri e procedure di utilizzo di materiali già esistenti e - naturalmente - quelli che hanno come obiettivo esplicito la creazione e lo sviluppo di nuovi metodi e approcci per l'insegnamento e l'apprendimento delle competenze linguistiche. Naturalmente per tutti questi è opportuna una riflessione preliminare sull'insieme delle procedure correntemente diffuse nel campo dello "sfruttamento" didattico dei materiali e sul ruolo riservato all'insegnante e all'apprendente nelle varie fasi di utilizzo.

Nel corso degli anni sono stati sviluppati e sperimentati numerosi metodi e approcci per l'insegnamento delle lingue straniere. In passato la loro influenza sull'impostazione e costruzione dei materiali era determinante: i materiali erano sviluppati in stretta correlazione e dipendenza con una determinata concezione metodologica. Attualmente la tendenza appare modificata: non si può affermare infatti che un

determinato metodo (o approccio) sia considerato più promettente degli altri ma si tende a utilizzare suggerimenti derivanti da diverse fonti, impostazioni ed esperienze per realizzare un ambiente di apprendimento che possa risultare il più efficace possibile. Ciò vale a maggior ragione per quei contesti didattici che puntano sull'innovazione, per i quali non esistono ancora approfondite riflessioni teoriche. E vale inoltre anche per quei contesti che non presentano carattere di omogeneità, in cui gli obiettivi sono assai differenziati da caso a caso (a seconda dell'ambito, del livello di accesso, dei tempi disponibili) e per i quali gli utenti (formandi) hanno motivazioni articolate, conoscenze di partenza diverse, attitudini e abitudini di apprendimento non omogenee.

Se è quindi vero che chi si accinge a progettare un materiale didattico per l'insegnamento/apprendimento delle lingue moderne può muoversi con una certa libertà all'interno dell'offerta metodologica disponibile, è anche vero che questo atteggiamento presuppone una certa dimestichezza con le caratteristiche, i vantaggi e i rischi dei metodi correnti, al fine di poter scegliere consapevolmente la soluzione più adeguata al tipo di progetto didattico individuato.

Una trattazione di quanto la teoria dell'insegnamento/apprendimento offre oggi sul piano dell'impostazione metodologico-didattica richiederebbe uno spazio assolutamente non compatibile con le dimensioni di questo capitolo. Si è scelto quindi di illustrare, in maniera sintetica, solo alcuni concetti-guida che possono avere portata trasversale, cioè applicabili a diversi contesti, e che si ritengono utili per informare il proponente relativamente a questo aspetto della progettazione.

## 8.2

### *Su alcuni concetti dell'apprendimento delle lingue moderne*

I seguenti concetti sono stati selezionati tra i molti che sono oggi di attualità nella discussione metodologica sull'insegnamento/apprendimento delle lingue moderne perché ritenuti rilevanti per aiutare l'impostazione di un progetto nell'ambito dello sviluppo delle competenze linguistiche.

### 8.2.1

#### *Input comprensibile*

L'input è tutta la 'lingua straniera' cui l'apprendente viene esposto (sia il materiale autentico che ascolta, gli viene detto, legge, vede in televisione ecc., sia il materiale 'costruito' contenuto in grammatiche, eserciziari ecc. o addirittura rappresentato dalle parole dell'insegnante che utilizza forme semplificate, istruzioni, spiegazioni ecc.).

È estremamente importante selezionare accuratamente questo materiale poiché l'apprendente è in grado di svolgere una notevole quantità di lavoro in maniera autonoma. Egli, infatti, è in grado di comprendere e apprendere anche senza spiegazioni esplicite, direttamente a partire dal materiale autentico non processato (non 'spiegato', non preparato), purché questo risponda a determinati requisiti. Si comprende in genere di più di quello che si è capaci di riprodurre, ma in ogni caso il materiale linguistico cui si è esposti non deve superare un certo grado di complessità.

Nel materiale proposto a scopo didattico il grado di complessità è in funzione sia di quanto l'apprendente già conosce (tanto in termini di lessico che di grammatica, conoscenze culturali ecc.), sia dei suggerimenti che gli possono derivare dal contesto. Tale contesto può essere sia esterno (situazioni di partenza e informazioni specifiche che aiutano a capire cosa sta succedendo, a cosa si riferisce un testo, ausili visivi e multimediali ecc.) sia interno al materiale linguistico presentato (materiale costruito in modo tale da poter individuare facilmente il significato di parole dal contesto, da poter inferire conclusioni da premesse o, in generale, da permettere ipotesi sul valore da dare ai segnali linguistici). Va tuttavia specificato che il concetto di input comprensibile non implica che tutto quanto viene presentato sia già conosciuto o che tutto debba essere compreso. Elementi di 'novità' (intesi come informazioni non note) sono non solo tollerati ma anche necessari per mantenere alta l'attenzione e favorire l'apprendimento (ecco perché per molti soggetti gli esercizi strutturali, di impostazione meccanica, appaiono demotivanti).

È chiaro che l'applicazione coerente delle implicazioni appena descritte presenta una serie di difficoltà: innanzi tutto, poiché ciascun apprendente ha un grado di conoscenza della lingua straniera variabile di momento in momento, l'input dovrebbe essere adattato di volta in volta da persona a persona, ciò significherebbe costruire materiali diversi e specifici per ciascun soggetto, soluzione evidentemente improponibile; inoltre, anche se questo fosse possibile, resterebbe comunque da stabilire quale sia il livello di conoscenza raggiunto a un determinato stadio da ciascun soggetto implicato. Tuttavia, anche se il pieno soddisfacimento dell'ipotesi dell'input comprensibile resta un ideale, è possibile ricavare da essa un certo numero di *indicazioni per la costruzione dei materiali* che, mantenendo le implicazioni teoriche, risultino anche praticabili:

- il materiale linguistico autentico che si intende utilizzare per scopi didattici deve essere accuratamente selezionato e ordinato in una progressione che va "dal noto al nuovo", per cui il materiale successivo faccia almeno in parte riferimento (contenutistico, culturale, grammaticale, lessicale ecc.) a quello precedentemente presentato, pur offrendo sempre elementi di novità;
- è opportuno scegliere il tipo di progressione in relazione agli obiettivi didattici. Attualmente, sotto l'influenza dell'impostazione comunicativa, la progressione più utilizzata è quella basata sui contenuti, che recentemente si è andata focalizzando in misura sempre maggiore sulla centralità degli aspetti lessicali. Il les-

sico, che è sempre stato il nucleo della didattica delle lingue di specializzazione, è attualmente sfruttato non solo per convogliare informazione terminologica e contenuti specialistici ma anche per introdurre nozioni e forme grammaticali attraverso la sua presentazione in una varietà di contesti di uso (le cosiddette 'collocazioni', che danno modo all'apprendente di estrapolare induttivamente le regole grammaticali);

- va prevista una forma di monitoraggio frequente (se non continuo) delle conoscenze degli apprendenti, per comprendere nel modo migliore possibile il grado di conoscenza raggiunto e *la motivazione ongoing* (cioè il tipo e livello di motivazione che si ha di volta in volta lungo tutto l'arco dello svolgimento del programma di formazione), al fine di selezionare il materiale autentico più adatto;
- con l'aiuto del monitoraggio è possibile individuare livelli di conoscenze e tipologie di interessi (motivazioni) validi non tanto per individui singoli quanto per gruppi di soggetti che condividono più o meno le stesse condizioni di apprendimento. Ciò consente di preparare e presentare materiali adatti a gruppi omogenei (o parzialmente omogenei) di apprendenti, elaborati sulla base delle caratteristiche individuate;
- è opportuno prevedere una vasta gamma di materiale da offrire come *input comprensibile*, in modo da poter variare l'offerta a seconda dei livelli di conoscenza e di motivazione. In altre parole, se sono disponibili molti materiali diversi è più facile proporre in maniera flessibile quelli che al momento si rivelano più adeguati alle esigenze risultanti dal monitoraggio;
- al di là della selezione operata secondo i criteri citati, il materiale va presentato in maniera da facilitare la comprensione utilizzando una serie di tecniche: semplificazione dei punti più complessi, aggiunta di ridondanza, evidenziazione dei punti salienti (domande preliminari, caratteri grafici, schemi a latere ecc.), focalizzazione dell'attenzione su aspetti particolari (richiesta di informazione, compiti da svolgere a partire da determinate informazioni), riformulazione in modalità diverse (ascolto/lettura) oppure in registri diversi (narrativo/colloquiale, formale ecc.), richiesta di estrapolare informazioni contenutistiche e linguistiche ecc.;
- là dove il materiale linguistico non è previamente controllabile ed è di accesso diretto per l'apprendente (p.e. nel caso di ricerca di informazioni *on line* su rete, *chat*, telegiornali, ecc.) è fondamentale fornire strumenti (lessici, vocabolari, database, *links* dedicati, informazioni grammaticali, informazioni culturali, indicazioni di navigazione ecc.) che pongano l'utente in grado di interpretarlo adeguatamente e con soddisfazione.



## 8.2.2 *Apprendimento autonomo*

Preso in senso stretto il concetto designa un tipo di apprendimento autodiretto che avviene al di fuori delle strutture istituzionali o private (scuole, corsi di lingua, insegnanti). In realtà dietro di esso si cela oggi una discussione molto articolata sull'equilibrio tra apprendimento autonomo e apprendimento guidato. L'aumento della richiesta linguistica, la diffusione degli scambi e l'accesso rapido a materiali autentici pongono il problema di quanta parte del carico didattico possa essere assunta direttamente dall'apprendente con la sua iniziativa, le sue motivazioni, le sue scelte e le sue preferenze individuali di studio e quale parte debba essere invece mantenuta alla mediazione linguistica guidata. In generale è oggi accettato il fatto che una certa forma di istruzione guidata è necessaria, soprattutto nelle prime fasi dell'apprendimento. Tuttavia i tipi di mediazione tendono ad allontanarsi sempre di più da quelli tradizionali (lezione frontale, libro di testo monoblocco, progressione contenutistica e grammaticale predeterminata ecc.), focalizzandosi sempre di più su figure di tutoraggio, di appoggio all'attività individuale, di introduzione e accompagnamento all'uso dei materiali linguistici disponibili (spesso a struttura modulare), di stimolo all'individuazione di strategie personali di apprendimento.

Il mediatore linguistico riveste non solo la funzione di consigliere nei riguardi dell'apprendente, per l'aspetto strettamente linguistico, ma anche di coadiutore nell'elaborazione progettuale, per il suo contributo nella gestione delle nuove tecnologie, nella codeterminazione dei contenuti (particolarmente rilevante nel caso di formazione professionale o specialistica) e nella messa a punto delle procedure valutative. Sull'altro versante il ruolo attivo dell'apprendente, in un contesto di tendenziale autonomia, presuppone il riconoscimento della sua individualità, creatività e motivazione e richiede che tali caratteristiche vengano stimolate e equilibrate in fase di programmazione didattica. In particolare, nel caso dei programmi linguistici per la formazione professionale che si rivolgono ad apprendenti adulti e sostanzialmente già orientati, è essenziale tenere conto:

- della 'storia di apprendimento' dell'utente, cioè delle abitudini e modelli di studio che lo hanno accompagnato nel corso della sua carriera didattica e continuano a influenzarne la riuscita nell'apprendimento. L'adulto non è una *tabula rasa*, ha alle spalle esperienze e successi conseguiti attraverso l'applicazione di metodi in genere tradizionali, e ciò può comportare una certa 'resistenza' nei confronti di approcci eccessivamente innovativi o diversi da quelli cui è stato abituato (per esempio di approcci 'umanistico-affettivi' basati sul rilassamento, sulla cooperazione tra partecipanti, sul gioco ecc.);
- del fatto che in generale l'adulto tende ad avvicinarsi all'apprendimento lingu-

stico con un approccio analitico e piuttosto formale. È pertanto essenziale che - oltre all'esposizione a materiali autentici e multimediali - le attività per lui concepite prevedano tempi di riflessione e ricostruzione del sistema linguistico, ripetizioni e concettualizzazioni esplicite, formulazioni scritte o in schemi ecc., adeguatamente "tutorizzate" o eventualmente anche gestite in maniera autonoma;

- delle condizioni personali dell'adulto, che in generale può dedicare all'apprendimento tempi meno distesi dell'adolescente o dello studente universitario. È da tenere presente inoltre che l'adulto ha una vita di relazioni sociali (ruoli professionali e familiari) che possono avere ricadute anche sul contesto di apprendimento, con problemi di tempo, di attenzione, memorizzazione, difficoltà di mantenimento della motivazione ecc. Un programma elastico (nei tempi e nei luoghi) e altamente interattivo (frequenti *feed-back*) sembra adattarsi a queste caratteristiche;
- del fatto che il suo interesse per le lingue è principalmente di carattere professionale, con scopi ben delineati e con l'esigenza di raggiungere risultati rapidi e tangibili. La sua motivazione è quindi chiaramente finalizzata ed è necessario prevedere aspetti di interazione tra parte teorica e parte applicativa che si possano realizzare sin dalle prime fasi dell'apprendimento e proseguano con efficacia lungo tutto lo svolgimento del programma didattico.

### 8.2.3 *Costruttivismo*

Ipotesi didattico/filosofica affine al cognitivismo che presuppone che ciascun individuo apprenda riorganizzando continuamente le sue conoscenze e prendendo le mosse da ciò che già sa. La nuova conoscenza viene in tal modo costruita dall'interno, lungo linee individuali e "al momento giusto", sulla base delle condizioni esistenti e derivanti dall'esperienza. Essa si costituisce così in 'reti' costruite dal soggetto in conformità alle proprie esperienze e attitudini, con aspetti più approfonditi e altri appena accennati, con propaggini che si sviluppano lungo linee preferenziali e che ignorano la logica della strutturazione impostata sulla base di principi esterni. In questo l'ipotesi costruttivista ben si accorda con i presupposti dell'apprendimento autonomo poiché rifugge da un sapere uniforme, meccanicamente acquisito, i cui contenuti siano predeterminati dall'esterno. I programmi uguali per tutti, le memorizzazioni coatte, le nozioni imposte ma non assimilate sono la negazione dell'apprendimento inteso in senso costruttivista. Ciò non significa tuttavia che l'ipotesi costruttivista favorisca un sistema di istruzione poco socializzante, per così dire "soggettivistico" e indipendente dall'influsso esterno. Al contrario, dato che l'apprendimento è

visto come l'evoluzione di un organismo che si autorganizza per rispondere alle sollecitazioni del mondo, il confronto con la realtà, e in particolare con la realtà sociale, risulta invece di importanza fondamentale.

L'apprendimento su basi costruttiviste ricerca l'*input* complesso, non predisposto ma "autentico", proprio perché è un tipo di apprendimento che corrisponde alle condizioni naturali. L'apprendente si confronta con altri soggetti per verificare le proprie ipotesi sul mondo, per interagire in maniera cooperativa e costruire sinergicamente un ambiente favorevole all'identificazione di conoscenze attivabili che vengono poi immediatamente utilizzate. La metafora della "rete" si concretizza nella costruzione di un sapere condiviso, attuato in forma cooperativa, una sorta di 'apprendimento distribuito' che si realizza attraverso l'apporto di fonti disparate che contribuiscono a costituire una conoscenza trasversale proveniente da diverse fonti.

L'ipotesi costruttivista si adatta forse meglio di ogni altra ai risultati della ricerca sull'apprendimento ed è in pieno accordo con alcuni degli aspetti più qualificanti delle recenti prassi didattiche che possono fornire ispirazione per l'impostazione di progetti per lo sviluppo delle capacità linguistiche. In particolare:

- **La didattica centrata sull'azione.** In questa impostazione di derivazione comunicativa, l'apprendimento linguistico è integrato con le attività in cui la lingua dovrà essere messa in pratica. A partire dalle attività di classe, nella realizzazione di compiti che ricalcano quelli delle situazioni reali, si cerca di integrare immediatamente le conoscenze nella realtà in cui esse sono destinate a entrare in opera. L'apprendimento linguistico si inserisce in un processo che modifica la struttura del sistema delle conoscenze e lo adatta a nuovi compiti.
- **I lavori di gruppo in situazione simulate:** i lavori in collaborazione (di gruppo) consentono il confronto sociale e personale con atteggiamenti e visioni del mondo diverse dalla propria (specie se sviluppati su base transnazionale); le situazioni simulate (aule simulate, collegamenti on line in rete, sistemi di videoconferenze ecc.) consentono il confronto precoce con la realtà linguistica e comunicativa (comunicazione di azienda, meetings ecc.) che rappresenta il target della formazione linguistica professionale.
- **In lavori su progetti.** Si definisce "progetto" - in questo contesto - un lavoro collegiale tra apprendenti per raggiungere un obiettivo comune reale (un progetto di ricerca, un'inchiesta di mercato, una relazione annuale, una presentazione in pubblico, ecc.). Esso stimola il confronto su temi coinvolgenti e condivisi. La costruzione di programmi transnazionali centrati sull'esecuzione di progetti di lavoro che utilizzino una lingua (o più lingue) come tramite o come lingua *target* contribuiscono allo sviluppo del lavoro per progetti. In questa modalità si favorisce la costruzione sia di conoscenze autonome sia di conoscenze condivise con altri, secondo un modello che concilia le esigenze dell'apprendimento individualizzato con quelle dell'apprendimento cooperativo.

- *L'apprendimento interattivo tramite nuove tecnologie.* L'uso delle nuove tecnologie richiede procedure accorte di selezione ma consente anche la costruzione di una propria rete di conoscenze e preferenze. L'aspetto più rilevante risiede tuttavia nella possibilità di modificazione continua, aggiornamento e implementazione sia personale sia da parte di altri soggetti che partecipano allo sviluppo di progettualità comuni. In tal modo la rete diviene una rete di conoscenze condivisa, che ricalca il processo di apprendimento distribuito che l'ha generata.
- *Il confronto con contenuti autentici.* L'apprendente viene a confrontarsi con la complessità, così come avviene nel mondo reale, dove il processo di selezione del comprensibile è guidato dalle preconoscenze. Quando la complessità non coincide con l'impenetrabilità (non è eccessiva, di livello troppo superiore al già noto, cfr. *input comprensibile*) si riproduce un processo naturale di costruzione cognitiva.

#### 8.2.4 *Abilità integrate*

Fino a tempi abbastanza recenti l'insegnamento delle tradizionali abilità ricettive e produttive (ascoltare/parlare\\leggere/scrivere) avveniva separatamente e in successione. Attualmente la tendenza è quella di presentarle in maniera integrata imitando quanto avviene nella vita reale, in cui si ascolta, si parla, si risponde, si prendono appunti, si leggono resoconti, si vedono trasmissioni ecc., senza distinguere o separare le relative abilità. Anche i recenti sviluppi dei materiali didattici privilegiano forme coordinate (in particolare nel caso di materiali multimediali) in accordo con una generale tendenza pedagogica a non irrigidire il percorso di apprendimento in strutture poco flessibili e in forme non aperte. In una società in rapida evoluzione, le capacità "generaliste" sono privilegiate rispetto a quelle definite e specialistiche: si impara a imparare piuttosto che concentrarsi su una sola abilità e si cerca di mediare una prospettiva generalmente educativa piuttosto che contenuti specifici. L'integrazione delle abilità avviene appropriandosi delle conoscenze linguistiche durante lo svolgimento di compiti, in particolare di compiti che riflettono gli obiettivi della formazione (p.e. prepararsi a un meeting, contattare un fornitore straniero, fornire una prima assistenza amministrativa a immigrati ecc.). La lingua viene così studiata per essere immediatamente utilizzata e viene applicata sin dall'inizio con tutte le sue caratteristiche di microlingua (lingua tecnico-scientifica o professionale caratterizzata da un alto livello di convenzionalità, chiarezza, sinteticità, formule e lessico specifico ecc.). Va tuttavia ricordato che le competenze linguistiche in ambito professionale non si limitano alle interazioni tra specialisti, ma interessano anche ambiti di socia-

lizzazione più generale (incontri, scambi di opinioni, pranzi, inviti ecc.) che rappresentano una parte rilevante dell'interazione comunicativa e che è quindi indispensabile praticare per poter garantire all'apprendente il livello di sicurezza emotiva indispensabile per poter sviluppare la propria competenza. Anche in questo caso è opportuno ricorrere a un approccio che prenda in considerazione abilità linguistiche integrate.

## 8.2.5 *Competenza interculturale*

Uno degli sviluppi dell'approccio comunicativo, molto diffuso negli anni '80 e '90, è rappresentato dall'approccio interculturale (anche se - a rigore - il "training interculturale" risale agli anni '60 negli Stati Uniti). L'approccio comunicativo poneva al centro della didattica la comunicazione e la competenza comunicativa, cioè la capacità di utilizzare la lingua in maniera funzionale in diversi contesti (quindi non basta solo apprendere e praticare grammatica e lessico ma è essenziale utilizzarlo adeguatamente a seconda delle situazioni). La competenza interculturale aggiunge a quest'aspetto funzionale un aspetto sociale e culturale che consiste nella capacità di sviluppare un comportamento linguistico e personale adeguato anche nei confronti di gruppi o società che esibiscono sistemi di valori differenti da quelli propri. Per l'approccio interculturale la lingua straniera non è vista come un sistema di regole e funzioni, ma come l'espressione di un pensiero e un modo di vita specifici di una determinata cultura (dove cultura non indica soltanto arte, scienza, accademia ecc., ma - antropologicamente - convenzioni e abitudini di vita di tutti i giorni). Apprendere una lingua significa quindi comprendere il diverso e non esserne respinti, conoscere le caratteristiche e gli atteggiamenti di vita di un gruppo (o popolo) e adeguarsi ai suoi comportamenti quotidiani e alle sue convenzioni. In ambito economico sono frequenti gli aneddoti che mostrano come una carente competenza interculturale abbia fatto fallire promettenti accordi o provocato danni economici a causa di malintesi linguistici o di comunicazione non imputabili a un difetto 'tecnico' bensì comportamentale. È quindi proprio nel settore della formazione professionale che l'approccio interculturale ha trovato i suoi fautori più convinti, in particolare nelle regioni dell'Europa settentrionale. Tra le attività specifiche dell'approccio interculturale vanno segnalate:

- *l'illustrazione di comportamenti tipici di appartenenti a varie culture*: si tratta di un'attività che non ha esclusivamente carattere informativo poiché mira a identificare stereotipi e comportamenti dettati sia dalle proprie convenzioni culturali sia da quelle di culture altre, con l'obiettivo di superare barriere e conflitti, spiegare comportamenti ed evitare equivoci, saper creare atmosfere collaborative, di negoziazione ecc.;

- *la simulazione di comportamenti a confronto*: vengono proposte situazioni che inducono a riprodurre tra i partecipanti le caratteristiche di un determinato comportamento (sociale, di negoziazione, di transazione ecc.) confrontandolo, discutendolo ed esercitandosi a riprodurlo adeguatamente per una eventuale applicazione in un contesto reale;
- *le esercitazioni sulle connotazioni culturali del lessico*: parole ed espressioni simili nelle diverse lingue nascondono implicazioni e suggestioni semantiche assai dissimili, perché nate e utilizzate in contesti culturali diversi. Gli esercizi focalizzati su questi elementi lessicali consentono di mettere in pratica contemporaneamente la componente linguistica e quella culturale;
- *lo studio della comunicazione*: intonazione (nel porre domande, affermare un punto, ironizzare ecc.), turnazione dialogica (chi prende la parola e per quanto tempo, tolleranza e significato delle interruzioni, interpretazione delle pause ecc.), organizzazione dello spazio individuale e sociale (dove ci si dispone per un dialogo o transazione, quale è la distanza minima tollerata tra persona e persona a seconda delle culture, quale la disposizione dei materiali di appoggio durante una riunione ecc.), gestualità ('mediterranea' e 'nordica', espressiva e enfatica ecc.) sono tutti aspetti (assieme a molti altri) che costituiscono il bagaglio indispensabile di conoscenza per chi desideri interagire con rappresentanti di culture diverse mantenendosi a proprio agio ed evitando di urtare la suscettibilità altrui.

### 8.3 Conclusioni

Vorremmo concludere questo capitolo sintetizzando i concetti illustrati in un numero ristretto di tendenze generali che possono servire da guida per l'impostazione di un progetto per lo sviluppo delle competenze linguistiche. Tali tendenze si esplicitano nelle seguenti forme:

- privilegiare gli aspetti di autenticità e "realtà": la lingua va conosciuta e appresa 'in azione', approfittando delle possibilità oggi offerte da scambi e tecnologie. Essa va applicata il più presto possibile al contesto cui è destinata, anzi - se possibile - dovrebbe essere sin dall'inizio presentata e insegnata in tale contesto o in un contesto simulato;
- equilibrare le esigenze di un apprendimento autonomo (che tiene conto di aspetti e interessi individuali, disponibilità di tempo, diverse modalità di studio ecc.) con quelle di un apprendimento guidato (equilibrio tra lezioni in aula, tutoraggi, lavoro individuale, guida ai materiali disponibili ecc.). Specialmente all'inizio di un percorso di apprendimento il ruolo guida dell'in-

segnante resta fondamentale;

- privilegiare forme di mediazione flessibile (moduli didattici, varietà di materiali, materiali aperti all'integrazione verso l'esterno ecc.) in modo da poterli adattare a una varietà di esigenze ed eventualmente anche forme diverse di insegnamento (con approcci variabili);
- incoraggiare il ruolo attivo dell'apprendente e la costruzione di un suo personale percorso di apprendimento e di verifica, utilizzando in questo in particolare modo l'apporto delle nuove tecnologie (impostazione 'costruttivista');
- sottolineare il valore culturale dell'apprendimento linguistico sia a livello di comunicazione professionale (personale e di azienda), sia a livello di integrazione europea;
- prevedere sistemi di valutazione e verifica che aiutino l'utente a orientarsi nella complessità dell'offerta oggi disponibile a vari livelli e stimolino la sua consapevolezza sul livello comunicativo raggiunto.

## *Bibliografia di riferimento*

Ciliberti A., *Manuale di glottodidattica*, (testo di impostazione teorica “per una cultura dell’insegnamento linguistico”. Contiene capitoli sui metodi, l’analisi dei bisogni, la definizione dei curricula, gli aspetti interculturali), La nuova Italia, Firenze, 1997

Council of Europe, *Modern languages. Learning, teaching, Assessment. A Common European Framework of reference*. (il principale documento di riferimento sull’insegnamento e apprendimento delle lingue moderne, che rappresenta la base della politica linguistica di molti programmi ministeriali in tutta Europa. Se ne attende una revisione per il 2000), Council of Europe, Strasbourg, 1996

Holec H./Huttunen I., *L'autonomie de l'apprenant en Langues Vivantes. Recherche et Applications*. (sintesi dei lavori principali sull’autonomia dell’apprendimento curata da due dei più importanti rappresentanti di questa tendenza), Edition du Conseil de l’Europe, Strasbourg, 1997

Pallotti G., *La seconda lingua*, (sintesi delle principali ricerche e ipotesi concettuali attuali sull’apprendimento delle lingue straniere. Contiene capitoli sull’interlingua, gli aspetti individuali dell’apprendimento, le strategie di apprendimento), Bompiani, Milano, 1998

Serra Borneto C. (a cura di), *C’era una volta il metodo*, (sintesi della discussione attuale nel campo della metodologia didattica. Contiene l’illustrazione dei principali approcci e metodi correnti per l’insegnamento delle lingue straniere moderne, con esempi pratici), Carocci, Roma, 1998



Trim J. (ed.), *European perspectives on modern language learning*, numero speciale di *Language Teaching* 30 (sintesi delle principali tendenze didattiche a livello di politica comunitaria. Contiene articoli sulla formazione linguistica professionale, le nuove tecnologie, il bilinguismo nelle scuole e gli scambi transnazionali), pp. 226-242, 1997

## 9

## *Cosa si può fare nella terza generazione del software?*

*di Marcello Soffritti*

### **9.1** *A che punto è giunta l'innovazione?*

La cosiddetta terza generazione del software (ma anche delle macchine e dei collegamenti) si distacca molto dalle precedenti. Non si tratta in realtà di novità assolute e imprevedute, ma piuttosto della disponibilità commerciale su vasta scala di dispositivi e applicazioni spesso annunciate e attese da tempo. Indico qui solo quelle che interessano più o meno da vicino lo studio delle lingue straniere e allo stesso tempo metto le mani avanti: già domani potrebbe esserci qualcosa di nuovo da aggiungere.

- *I programmi dialogano meglio fra di loro*: si possono inserire e utilizzare nello stesso documento suoni, immagini, diagrammi, animazione, spezzoni video e altro senza eseguire operazioni fuori dal comune. Quindi posso costruire prodotti multimediali, anche estremamente ricchi e complessi, sul mio computer senza preoccuparmi di operazioni tecniche particolari e mi concentro soprattutto sulla dimensione creativa del lavoro.
- *I programmi di un singolo computer dialogano meglio con i programmi e i dati di altri computer*: si possono utilizzare e integrare per il proprio lavoro i dati che si trovano su altri computer collocati altrove, senza eseguire procedure differenziate. Quindi, se ho il collegamento fisico (via cavo, via infrarossi o via

telefono) e il permesso di accesso, lavoro tranquillamente combinando la risorse di diverse macchine e scompare la differenza fra ciò che è qui e ciò che è in un altro posto. Se la mia ditta o i miei amici vogliono mettermi a disposizione i loro dati (testi, tabelle, archivi, materiale didattico, immagini, ecc.), non sono più costretto a copiare il tutto e a trasportarlo fisicamente da una macchina all'altra.

- Inoltre, potendo dialogare anche con i grandi server di posta elettronica e di Internet, *posso entrare in contatto con singole persone o con files collocati in qualsiasi luogo*. In questo senso, il mio computer di casa rappresenta la porta d'ingresso in uno sterminato universo di contatti personali e di informazioni, proposte, documenti, prodotti e iniziative di altre persone e di altre organizzazioni.
- Infine, con i mezzi informatici e telematici dell'ultima generazione è *più facile collegare i computer con altri mezzi tecnici* che già si usano per la comunicazione. Si tratta in particolare di tecnologia video (VCR, televisione via etere, cavo e satellite, videoconferenza), tecnologia audio (riconoscimento e produzione di messaggi vocali, anche in combinazione con una rete telefonica), tecnologia ottica (possibilità di integrare il computer con macchine fotografiche digitali e rielaborare qualsiasi tipo di immagine fotografica).

### 9.1.1

#### *Il miglioramento della comunicazione: verso la naturalezza*

Le tecnologie avanzate di cui parliamo sono state pensate in buona parte per far sì che la comunicazione "artificiale" (cioè quella che avviene con l'aiuto o il tramite di una macchina, e quindi con le sue leggi molto particolari) somigli sempre più alla comunicazione "naturale" fra persone (intendiamo ovviamente persone non troppo lontane l'una dall'altra, che possano vedersi e sentirsi direttamente). In pratica, questo significa che il modo di comunicare tradizionale del computer imporrebbe di *scrivere* (con la tastiera) e *leggere* (sullo schermo), mentre ora si sta passando sempre più a *vedere* (immagini), *ascoltare* (voci e suoni) e fra un po' anche a *parlare* (senza dovere sempre usare la tastiera per mettere in campo il messaggio). Questa innovazione serve a far dimenticare il più possibile che davanti a noi abbiamo una macchina a fare da intermediario. La lingua straniera che cerchiamo di imparare è già abbastanza lontana e difficile per conto suo, senza che ci si debba mettere di mezzo un'altra complicazione (quella di una macchina che a sua volta ci impone di imparare qualcosa di simile a una lingua straniera, cioè tutta una serie di istruzioni particolari per farle eseguire le istruzioni che fanno al caso nostro). La dimensione otti-

male da cui si vorrebbe partire (o alla quale si vorrebbe sempre ritornare) è il parlato spontaneo, con responso immediato e controllo diretto insieme a uno o più interlocutori, fra i quali potrebbe anche rientrare la macchina. La simulazione di un ambiente facile e naturale come questo ha stimolato e continua a stimolare generazioni di imprenditori, ingegneri e programmatori, ma è molto difficile da realizzare in modo da soddisfare anche gli insegnanti di lingue.

## 9.1.2

### *Il salto di qualità nel passaggio di generazione: la nuova ricchezza*

La terza generazione mette in campo però anche strumenti non emulanti o non veramente emulanti. Pensiamo alle pagine web, alle schermate che presentano le liste con i risultati di una ricerca in rete, a presentazioni ipertestuali o ipermediali, o anche a un semplice desktop personalizzato con diverse finestre aperte e che interagiscono l'una con l'altra. Tutto questo non vuole imitare un'altra "cosa" realmente esistente, ma è già di per sé qualcosa di diverso, di più e di meglio rispetto a tutti gli altri strumenti che abbiamo usato finora nello studio. Il vero salto di qualità nelle tecnologie e nel software di cui stiamo parlando è l'enorme facilitazione nell'accedere a una sterminata riserva di risorse operative, di materiale e di informazioni in tutte le lingue e a tutti i livelli. Il fatto che una parte di tutto questo sia fisicamente contenuto nella macchina che abbiamo di fronte e un'altra parte molto più estesa debba essere invece resa disponibile attraverso un collegamento telematico diventa sempre più irrilevante e meno avvertibile per chiunque lavori in condizioni normali. E allo stesso tempo si rendono accessibili non solo contenuti, ma, come abbiamo detto, anche persone nelle loro dimensioni private, sociali, istituzionali e commerciali, con posta elettronica, videoconferenza, telefono web e pagine personalizzate. Se possiamo usare un numero illimitato di risorse allo stesso tempo e se possiamo combinarle a piacimento, abbiamo in mano un nuovo strumento integrato di utilità immensamente superiore alla somma dell'utilità dei singoli strumenti e di qualità nuova e diversa. Quando si tratta di raccogliere, condividere ed elaborare in rete le conoscenze umane, non si può più dire che la macchina sia inferiore o più povera rispetto all'orizzonte "naturale" di esperienza della singola persona. Semmai si pone il problema di non trascurare nulla di queste potenzialità nel progettare e nell'elaborare il materiale e gli strumenti per l'apprendimento delle lingue. Vediamo ora le principali facilitazioni offerte dalle tecnologie avanzate e in che modo possano essere sfruttate nel progettare, nel realizzare e nel gestire materiali per l'apprendimento delle lingue in ambiente lavorativo e professionale.

Fino a poco tempo fa, se qualcuno aveva creato un prodotto informatico da usare per studiare le lingue e voleva distribuirlo a un certo numero di utilizzatori, doveva inviare o consegnare direttamente qualcosa di concreto: Cd-Rom, dischetti o nastri. Questi oggetti materiali venivano poi utilizzati per svolgere il programma di studio su un computer collocato a casa o in un centro appositamente attrezzato. Ora, invece, è possibile che sia l'utilizzatore, sia il produttore entrino in contatto diretto attraverso Internet senza dovere duplicare e scambiare alcun oggetto concreto. Il contatto fra chi deve imparare e il suo corso di lingua può avvenire a qualsiasi ora, e non ci sono costi per duplicare e distribuire il materiale del corso. Ma questo è solo il vantaggio più immediato.

Una volta che si è deciso di costruire il corso in modo che si possa usare in Internet, ci si dovrà e potrà servire di un'architettura comune a tutti i programmi del genere, con le stesse componenti base (linguaggio HTML o Java, collegamenti e menu standardizzati, modi molto simili di proporre le pagine, ecc.). Si potranno mantenere molte abitudini di lavoro e un certo automatismo d'uso anche entrando in un corso nuovo e mai visto prima.

Inoltre, è estremamente facile per il produttore aggiornare o rinnovare il materiale del corso in qualsiasi momento senza dovere ridistribuire tutto. Un corso di lingue, infatti, è efficace e interessante se rispecchia la realtà che ci circonda e ci dà l'idea che quello che impariamo serve a comunicare su aspetti e temi della realtà presente, compresa la professione che svolgiamo o che vorremmo svolgere: deve quindi essere sempre attuale nei contenuti. Ci possono poi essere anche altri livelli di aggiornamento del materiale didattico, che per ragioni di spazio qui non possono essere descritte. In complesso, però, ogni volta che si vuole modificare qualcosa nel corso, per renderlo più attuale o completo, basta intervenire sulla fonte a cui si collegano gli utenti e il cambiamento entra in atto in tempo reale per tutti, senza ritardi o spese di riduplicazione.

Quando il materiale circola per via telematica, si può inserire in qualche momento o in qualche punto del collegamento qualcuno che si occupi del controllo di ciò che accade e possa anche dare consigli a chi ne ha bisogno: il tutor. Soprattutto se

il materiale offerto è molto vario ed esteso, e quindi contiene moltissime varianti di percorso, può essere necessario che qualcuno guidi e verifichi le scelte, i bisogni e i progressi di chi lo usa. Le ultime raccomandazioni a chi progetta questi corsi suggeriscono quindi di aggiungere un elemento “umano” di appoggio, che possa o debba intervenire ogni volta che ce n'è bisogno.

È ovvio che quando si dispone di una rete e di materiale che interessa tutti gli utenti, si può e si deve favorire il lavoro di gruppo, applicando le forme di collaborazione e di aiuto reciproco che dovrebbero caratterizzare anche il vero e proprio lavoro professionale nell'impresa o nell'istituzione.

Integrazione in rete significa anche razionalizzare e condividere i materiali prodotti. Se uno o più produttori di materiale didattico offrono diversi pacchetti con contenuti e metodi che si armonizzano, allora si può progettare di combinarli insieme. Questa operazione è enormemente facilitata dal fatto che i pacchetti abbiano tutti le stesse modalità di costruzione e di accesso, secondo gli standard HTML ed equivalenti. In questo modo, se i gestori decidono di mettere in comune le risorse, si possono creare con precisione ed efficienza tutti i link necessari da un pacchetto all'altro, dando all'utente l'impressione di un unico ambiente virtuale. Un vocabolario elettronico, quindi, si può interfacciare con un ciclo di esercizi, o una raccolta di letture di attualità con un'enciclopedia, o una carta geografica, ecc.

Come abbiamo già visto, l'integrazione in rete migliora la visibilità del lavoro svolto e rende possibile il controllo dei risultati raggiunti da parte di un responsabile o di un tutor, che può intervenire a consigliare e orientare l'utente secondo i suoi bisogni e in relazione ai traguardi da raggiungere. Ora, anche la valutazione degli utenti in ingresso e in uscita (con eventuale certificazione) è molto più facile, soprattutto perché si può combinare l'opera del tutor con la rilevazione e valutazione automatica delle prestazioni dell'utente da parte del sistema. Molti esercizi, infatti si possono correggere e valutare automaticamente, e i dati si possono combinare in una serie di profili individuali ancora “grezzi”, ma utilissimi al tutor.

L'integrazione in rete rende compatibili e integrabili i materiali della formazione e dell'aggiornamento professionale con quelli dell'apprendimento linguistico, con un vantaggio decisivo per l'intera dinamica dell'istruzione e della motivazione.

### 9.2.2 *Impiego in sequenze video*

Si tratta di una delle caratteristiche più appetibili e reclamizzate dei prodotti multimediali dell'ultima generazione, favorita dal fatto che si dispone ormai di tecniche potenti per comprimere i dati, e dall'affermarsi di standard accettati da tutti i produttori. Dal punto di vista di chi progetta i corsi di lingue per scopi professio-

nali, continuano a valere molte delle considerazioni che si facevano a suo tempo sulle videocassette. Una presentazione di materiale video nel corso di lingua ha il vantaggio di poter contenere, oltre ai dialoghi e alle scene in lingua originale, molte informazioni di contesto: si possono mostrare direttamente tutti i particolari di tipo sociale, culturale e operativo che accompagnano e motivano le parole e gli atteggiamenti delle persone e l'utente del corso riceve un aiuto decisivo nel decifrare e interpretare tutto quello che ascolta. Il tutto avviene poi con una naturale simultaneità fra messaggi acustici e messaggi visivi.

In un pacchetto multimediale per l'apprendimento delle lingue, tuttavia, deve essere esaminato il problema dell' "autenticità" del materiale video presentato e soprattutto la sua coesistenza con informazioni e istruzioni da leggere e da ascoltare. Si deve calibrare attentamente la proporzione e la compatibilità fra gli elementi video e il resto del materiale, tenendo presenti, fra gli altri, aspetti quali:

- le preferenze e le abitudini degli utenti, ognuno dei quali può avere reazioni diverse: livello e durata della concentrazione, memoria più o meno precisa di ciò che si è ascoltato e visto, ecc.;
- l'efficacia e l'economicità delle scene presentate in relazione agli obiettivi didattici del segmento che si sta affrontando. Per esempio: quanti e quali vocaboli, elementi di pronuncia, o costruzioni sintattiche si possono confezionare come traguardo del giorno in un filmato di 5 minuti? O quanti filmati diversi sono necessari per completare un ciclo dedicato alla struttura della frase interrogativa in inglese?
- l'impatto sensoriale nell'ambito dell'unità didattica, che in genere non consiste solo di materiale video, ma di componenti da leggere e da eseguire. Queste componenti potrebbero rimanere schiacciate da elementi video troppo aggressivi o dominanti.

Può presentarsi anche il pericolo di un "effetto citazione", se ci si serve di materiale spesso raccolto in archivi e non prodotto appositamente. In questo caso il messaggio non viene letto come si aspetta l'autore del corso, ma come è stato letto in precedenza un altro messaggio video proposto in circostanze del tutto diverse. In generale, il video di per sé è certamente un canale di comunicazione molto godibile e accettato da tutti, ma ovviamente porta a stimolare quasi soltanto le capacità di ricezione (l'ascolto ed l'osservazione visiva), senza determinare e richiedere una vera e propria reazione immediata e naturale, con la parola e l'azione corporea.

In questo caso, l'integrazione di tecnologie video consente, per mezzo di una telecamera digitale, di trasmettere in diretta a chi è collegato qualsiasi cosa stia succedendo davanti al computer che fa da stazione trasmittente. Se tutti i computer collegati sono dotati di videocamera, allora tutti gli utilizzatori possono partecipare e inserirsi attivamente nel giro. Questo modo di comunicare si chiama videoconferenza, poiché lo si usa soprattutto per svolgere delle riunioni con persone distanti l'una dall'altra facendo in modo che possano vedersi e sentirsi a vicenda. In più, si possono mostrare a tutti files di ogni genere (testi, figure, diagrammi, animazioni, ecc.). È chiaro che se ci colleghiamo con persone che parlano la lingua che vogliamo imparare, e se ci siamo messi d'accordo per svolgere insieme una determinata attività, ci troviamo a servirci della lingua straniera in un ambiente molto simile a quello naturale. Possiamo chiedere chiarimenti o aiuto se non abbiamo capito qualcosa, possiamo verificare i gesti e l'espressione del volto di chi ci parla, possiamo indicare e richiamare l'attenzione su dettagli importanti, e così via. Ma soprattutto abbiamo una risposta immediata, genuina e non scritta a quello che chiediamo o desideriamo che sia indicato. Se immaginiamo di trattare con un collega straniero (nella sua lingua) una questione di lavoro che ci interessa direttamente e che rientra nelle nostre competenze, allora faremo di tutto e daremo il massimo per comunicare nel modo più efficiente possibile. Oppure, se dall'altra parte abbiamo un amico, un conoscente o in generale una persona che ci interessa ed è disponibile a parlare con noi nella lingua che vogliamo imparare (magari anche un insegnante), otteniamo qualcosa che somiglia molto ad una lezione privata o a un'ora di conversazione. Le potenzialità di questo nuovo modo di comunicare si sfruttano però al massimo se si segue un programma costruito appositamente e adattato nei contenuti a tutti i partecipanti, sia per quanto riguarda il grado di difficoltà, sia per quanto riguarda l'interesse che si deve stimolare, sia per quanto riguarda il modo di reagire e i risultati da raggiungere. I programmi direttamente studiati per lo studio delle lingue tramite videoconferenza sono ancora abbastanza rari, e probabilmente manca ancora la metodologia che servirebbe a compilarli. Un altro problema potrebbe consistere nel fatto che la qualità della trasmissione video è ancora abbastanza ridotta se si non si dispone di linee di collegamento veloci. Il vantaggio fondamentale di questa tecnica è ovviamente quello di interagire in tempo reale nella lingua straniera, mettendo in campo tutto quello che si riesce a produrre in una situazione precisa.



## 9.2.4 *Integrazione con motori di ricerca e basi di dati*

Conosciamo tutti i vantaggi e gli svantaggi di una ricerca in una base di dati o con uno dei motori per il web. Ne ricaviamo in genere liste e statistiche di qualità diversa, a seconda della bontà della fonte e del modo in cui abbiamo saputo adattarci alle regole del gioco. La capacità di impostare una ricerca, di raffinare i criteri e di incrociare i risultati fino a ottenere esattamente l'informazione che ci serve o a scoprire tutto ciò che ha a che fare con il problema da risolvere, sono doti senza le quali non si diventa navigatori esperti. Sono però in parte anche le doti di analisi e le strategie che si richiedono a un utente avanzato e autonomo quando si trova alle prese con testi complessi in lingua straniera. Mentre nei corsi tradizionali ci si muoveva in un ambiente protetto, in cui si incontrava solo ciò che serviva, non si doveva buttare via nulla e si doveva ricordare tutto, nei corsi di nuovo tipo, aperti verso l'esterno, si deve anche imparare come chiedere e come selezionare per ottenere quello che ci serve. Sempre più programmi didattici contengono infatti grandi riserve di dati non perfettamente predigeriti, ma presentati in modo da servire in molti contesti diversi; grandi vocabolari elettronici, glossari, ma anche liste di temi, archivi di testi e così via. Non si tratta di sadismo o pigrizia degli autori, ma di un modo per insegnare a imparare, avvicinandosi sempre più a vere e proprie abilità fondamentali per qualsiasi professione avanzata.

## 9.2.5 *Interattività basata sull'analisi di messaggi audio*

Da poco tempo vengono prodotti i primi programmi in grado di confrontare una risposta data oralmente dall'utente con una traccia corretta prevista nel sistema. A seconda della corrispondenza raggiunta, l'utente si sente confermare o contestare la risposta che ha dato. Si tratta ovviamente di un meccanismo ancora abbastanza rudimentale, che si basa su una tecnologia estremamente complessa di analisi e confronto dei tracciati di onde sonore. Non funziona, ovviamente, in tutti i casi in cui la risposta da dare sia troppo estesa o ricca di alternative, ma dà ottimi risultati quando si deve dare un riscontro diretto sulla qualità della pronuncia di singole parole. Per certi aspetti, anzi, supera in precisione e velocità, oltre che in pazienza, un istruttore umano. Comunque è un mezzo destinato a imporsi nei prossimi anni in una serie infinita di interazioni fra l'uomo e la macchina, soprattutto nel settore dei servizi.

## 9.2.6 *Strumenti di traduzione automatica*

In alcuni motori di ricerca per il web, ma anche in altre applicazioni molto diffuse, vengono messi a disposizione semplici strumenti per visualizzare istantaneamente la traduzione di singole parole o frasi da una lingua all'altra. I sistemi di traduzione più avanzati, invece, che fino a qualche anno fa sembravano sul punto di sfondare anche commercialmente, sono stati in gran parte accantonati o confinati a usi di nicchia. Gli strumenti a prezzo popolare che si possono trovare attualmente sul mercato sono basati su meccanismi molto elementari di corrispondenza rigida fra la parola X nella lingua A e la parola Y nella lingua B, senza molte sfumature o differenziazioni. Questo modello ovviamente può essere d'aiuto solo nei settori della comunicazione in cui le singole parole hanno un unico significato (come la maggior parte dei linguaggi tecnici), e solo agli utenti per i quali la struttura sintattica e il significato complessivo della frase siano interpretabili in base a conoscenze solide e preesistenti. In genere non avrebbe molto senso inglobare una tale componente in un corso di lingua a livello elementare o intermedio, dato il grande numero di errori e fraintendimenti che comporterebbe e per il pericolo che l'utente si abitui a pensare che ogni parola abbia un solo significato immutabile. Il discorso è diverso, invece, per i dizionari elettronici dell'ultima generazione, ricchi di istruzioni e informazioni sul contesto dei termini e le possibili variazioni di significato. In alcuni casi si va addirittura verso una integrazione fra vocabolario, grammatica e testi di riferimento per la documentazione e l'esemplificazione delle parole e delle espressioni nel loro uso concreto.

## 9.2.7 *Sistemi esperti per la navigazione nel corso*

In alcuni sistemi molto sofisticati, il tutor non è una persona umana, ma una componente del programma di studio non visibile all'utente. Ce la possiamo immaginare come una centrale di analisi e smistamento, che valuta per ognuna delle tappe affrontate dall'utente quale debba essere la tappa successiva da proporgli o il tipo di ripasso e di rafforzamento di cui ha bisogno. Si basa su un intricatissimo sistema di valori di accertamento e di regole da applicare, secondo lo schema: se succede x, allora deve conseguire y. Come nella maggior parte delle procedure automatizzate, la sua qualità dipende dall'accuratezza e dalla creatività di chi la mette a punto. Nell'applicazione, a confronto con un tutor umano, ha il vantaggio di non distrarsi, di non dimenticare nulla e di non lasciarsi condizionare da fattori emotivi o soggettivi, mentre lo svantaggio è rappresentato dalla sua rigidità.

Si tratta di strumenti integrati nei programmi professionali per l'elaborazione dei testi, offerti per tutte le lingue europee e un grande numero di lingue mondiali: correttori ortografici, semplici analizzatori di stile, thesauri e simili. Se proposti insieme a determinati compiti e usati con la dovuta sensibilità, possono fornire un aiuto prezioso agli utenti già esperti nel produrre testi in lingua straniera. Sebbene si possa immaginare che la stragrande maggioranza degli utenti ne sia in possesso, non è facile indicare il modo migliore per collegarli con pacchetti specifici. Questi strumenti, che nelle ultime versioni sono stati sviluppati da linguisti e autori di dizionari, si stanno raffinando molto velocemente, ma richiedono un addestramento apposito. Si tratta soprattutto di evitare i danni rappresentati dai modelli piuttosto rigidi di correttezza e di accettabilità su cui si basano. Un utente sufficientemente avanzato e critico se ne può servire tuttavia con un buon profitto per ricavare suggerimenti e segnalazioni. I loro punti di forza sono ovviamente l'ortografia e la ricerca di sinonimi, oltre al fatto di rappresentare comunque strumenti di lavoro quotidiano per la maggior parte degli studenti e dei professionisti.

Insieme ai molti strumenti per l'utente, la nuova generazione del software offre anche alcuni strumenti speciali per chi vuole produrre un corso e non sempre sa programmare o assemblare i programmi, i files e i dati di cui già dispone. Un insegnante con una formazione informatica di base può dunque mettere insieme un corso con le funzioni fondamentali (presentazione di testi, suoni, dialoghi, immagini grafiche e video, esercizi di diverso genere con responso automatico, valutazione individuale e complessiva dei risultati, inserimento di help e dizionari, ecc.). Se ne possono ricavare prodotti in tutto e per tutto paragonabili a quelli commerciali (con link, ipertestualità e possibilità di funzionare sul web), con il vantaggio di rimanerne perfettamente padroni e responsabili, e di potere intervenire personalmente su tutte le parti. Tuttavia, malgrado le singole operazioni tecniche da svolgere siano piuttosto semplici, non tutti gli insegnanti sono in grado di governare la complessità di un corso con tutte le componenti che dovrebbe contenere.

Riportiamo ora tutto quello che è possibile realizzare nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci, ricordando in primo luogo che i progetti volti al miglioramento delle competenze linguistiche devono avere uno stretto collegamento con la sfera del lavoro e della formazione professionale. Di conseguenza, quando progettiamo o utilizziamo un corso, dobbiamo accettare immediatamente l'idea che le nuove tecnologie non si possano selezionare e gestire pensando unicamente al microcosmo privilegiato e protetto dell'apprendimento delle lingue. Le persone che usano il materiale prodotto con il Programma Leonardo da Vinci per imparare una lingua lo fanno per motivi non astrattamente culturali, ma per il bisogno concreto di migliorare la loro qualificazione professionale e per servirsi delle conoscenze linguistiche nel mestiere, negli affari e nei contatti con i partner esteri. Ci deve essere quindi in primo luogo un raccordo solido e preciso con le altre conoscenze che l'utente ha o sta acquistando nel mondo del lavoro. Esiste poi un secondo raccordo principale, quello con le nuove tecnologie applicate in altri ambiti. Le nuove tecnologie sono ormai estremamente invasive e sono ormai insostituibili almeno nei seguenti settori:

- in un numero sempre crescente di attività professionali, tipiche delle società progredite, per facilitare il lavoro ed eliminare gli sprechi;
- in gran parte delle attività formative della scuola dell'obbligo;
- in diverse attività della sfera relazionale e sociale (si pensi ai contatti con le autorità, con i fornitori di servizi, con i grandi gruppi di riferimento politico, sindacale e culturale, ecc.);
- in molte attività del tempo libero.

Non esiste, evidentemente, un pacchetto omogeneo di software e abilità uguale per tutti e adatto a tutti i campi, ma si deve dosare la formazione informatica in modo differenziato. In primo luogo si deve coltivare una serie di abilità di base, come:

- capire come la macchina svolge le operazioni principali, indipendentemente dai programmi che si usano;
- distinguere quali programmi siano necessari o preferibili per svolgere determinate operazioni (scrivere, archiviare, calcolare, presentare, smistare messaggi, ecc.),
- correlare le voci di un menu a determinate reazioni del sistema e ad alcuni elementi della procedura che si vuole svolgere;

- richiedere al sistema le informazioni necessarie a superare blocchi o difficoltà;
- verificare i risultati raggiunti, ecc.

In un secondo tempo, poi, si procede a raffinare e automatizzare le operazioni più importanti a diversi livelli. Il fatto decisivo è che questi meccanismi si sono imposti perché sono necessari, agiscono anche indipendentemente dalla programmazione didattica delle scuole e dei centri di formazione professionale e, soprattutto, cominciano a fare la differenza fra chi resiste subendo e chi s'impone controllando. Per imporsi controllando, si deve economizzare anche e soprattutto nella fase in cui l'apprendimento delle lingue si collega con il meccanismo delle conoscenze informatiche. Una delle chiavi del successo potrebbe essere riassunta nella formula: "evita le fughe in avanti ma anche le rimasticature". Se - come avviene per un numero sempre crescente di persone - le nuove tecnologie sono già richieste per lavorare, comunicare con gli altri e rendere più gradevole il tempo libero, l'orizzonte di riferimento per progettare corsi di lingue non potrà essere molto diverso dal resto della realtà. Le lingue sono lo strumento principale per condividere con altre persone, attraversando una serie di barriere culturali, gli elementi rilevanti per la professione, il sapere, le emozioni e le azioni che ci coinvolgono: elementi di una realtà di cui fanno parte sempre più anche le nuove tecnologie. Quindi ci si deve riferire comunque a ciò che si ha in comune, per identificare ciò che non si sa ancora, senza innalzare sbarramenti metodologici o tematici, ma solo dosando con attenzione le quantità e le fasi di esposizione al nuovo non ancora conosciuto. In sintesi: l'apprendimento della lingua straniera (per scopi specifici) è tanto più efficace, quanto più coincide con tematiche, abilità e procedure già note, possedute, praticate e possibilmente riconosciute valide e utili nella realtà professionale presente o futura.

### 9.3.2

#### *Il ruolo delle lingue nella formazione professionale e nel mondo del lavoro*

Se le nuove tecnologie invadono comunque il nostro ambiente di lavoro e la nostra sfera personale, i progetti di apprendimento delle lingue non solo devono tenerne conto per servirsene al meglio, ma devono anche sapere ridefinire i loro metodi e i loro fini. Le lingue da un lato sono indispensabili per svolgere nel migliore dei modi i propri compiti professionali in una dimensione europea e dall'altro sono uno strumento per sfruttare al massimo tutte le informazioni rese disponibili dalle nuove tecnologie. Allo stesso tempo, lingue straniere e capacità di servirsi con efficienza dei nuovi strumenti informatici migliorano decisamente la qualità del lavoro, intesa sia dal punto di vista del prodotto realizzato, sia dal punto di vista dell'individuo che deve svolgere una determinata attività in un ambiente specifico. Abbiamo già visto che in tutte e due le sfere si deve imparare a fare operazioni mentali e mate-

riali in parte molto simili (anche se questo non cancella la differenza fondamentale fra linguaggi naturali delle persone e linguaggi formali delle macchine). È però molto più importante rendersi conto che apprendere le lingue per una certa attività professionale è un'impresa da progettare tenendo d'occhio determinati criteri di base: si devono identificare con precisione i bisogni specifici e le loro priorità, determinare i contenuti e i compiti che ne derivano, per arrivare a un traguardo possibilmente ben preciso in un lasso di tempo non esageratamente lungo. L'esperienza di diversi anni indica che:

- non ci si può più permettere di progettare strumenti per l'apprendimento delle lingue all'insegna del "tanto più, tanto meglio". I corsi standard per il vasto pubblico, che possono anche essere i più redditizi sul mercato, vanno appunto reperiti sul mercato, senza pensare a reinventarli e ridisegnarli per l'ennesima volta. Lo sforzo di creare e innovare va applicato dove è veramente richiesto;
- ogni volta che si identifica un gruppo professionale con specifiche esigenze di formazione linguistica si scopre anche una nuova variante di pianificazione. In ogni nuovo progetto vanno ripensate infatti anche le abitudini degli utenti e le loro preferenze nell'apprendimento e queste a loro volta sono in parte condizionate dall'impostazione mentale e del modo di procedere tipico di una determinata attività. Basta pensare a corsi di lingue disegnati per commercialisti o consulenti finanziari e metterli a confronto con quelli che sarebbero necessari per operatori turistici o alberghieri. I modi in cui queste due categorie di operatori agiscono sul lavoro sono estremamente divergenti e, a partire da un determinato livello di conoscenza della lingua, sarebbe impensabile dare loro lo stesso corso;
- sempre sulla stessa linea, un corso di lingue per uno specialista è tanto più efficace quanto più riflette e sfrutta le sue conoscenze e le sue motivazioni particolari. Chi ritrova nel materiale didattico se stesso come soggetto professionale e riconosce la sua precisa realtà di lavoro, ha un vantaggio importantissimo: capisce facilmente di che cosa si parla e, identificando i contenuti, si trova più a suo agio. In più, si rende conto anche del fatto che l'abilità linguistica da acquisire è immediatamente utilizzabile in un orizzonte molto simile al suo. I collegamenti, i riscontri e i confronti non si fanno attendere e rafforzano direttamente il lavoro di costruzione della competenza linguistica.

## 9.4 *Nuove procedure*

Abbiamo appena visto in che modo sfruttare ciò che si conosce già dall'ambiente professionale per favorire lo studio delle lingue. Ma nel momento in cui si comincia un corso di lingue basato sulle nuove tecnologie, entrano in gioco in maniera diversa i diversi modi di svolgere un compito, e qualche volta si rivelano più importanti di quanto non ci si aspettasse in un primo momento. Alcune procedure, infatti, non sono sempre richieste o necessarie in un ambiente di lavoro tradizionale, e tuttavia possono risultare determinanti nell'accelerare l'apprendimento di una lingua straniera o di nozioni che la riguardano. Si tratta, ad esempio, del modo di estrarre le informazioni necessarie o desiderate da un giacimento strutturato e reso disponibile in rete - un dizionario elettronico, una base di dati, un corpus di testi, una pagina di *hits* ottenuti con l'uso di un motore di ricerca - e naturalmente di analizzare i dati grezzi ottenuti per trasferirli a un problema specifico; oppure di confrontare questo tipo di dati con quelli provenienti da altre fonti non informatiche e generalmente meno aggiornate. Sono queste le situazioni in cui un nuovo tipo di accesso alle informazioni impone di sviluppare un nuovo sistema di operazioni mentali, vale a dire una nuova strategia di apprendimento. Forse è la pagina di *hits* l'esempio più calzante: di fronte a una lista ancora provvisoria di risultati, si può decidere di selezionarli con criteri logici, di andare a caso, di procedere per criteri probabilistici, di esplorare comunque tutto, eccetera. I singoli risultati possono spesso rivelarsi interessanti anche al di fuori dell'obiettivo perseguito sul momento, ma lo svantaggio di una strategia sbagliata è sempre quello di un'inutile perdita di tempo e spesso se ne ricava un certo senso di smarrimento. Mettendo a punto questo tipo di strategie, si impara ad imparare, cioè come agire nel migliore dei modi in un determinato ambito operativo per ricavarne il sapere e i risultati che ci servono. Sapere come imparare è essenziale anche di fronte al materiale per l'apprendimento delle lingue o di fronte a testi e documenti autentici in lingua straniera proposti dal tutor o dal datore di lavoro. Non è detto, infatti, che il programma di studio debba essere svolto usando un solo corso, compatto e blindato rispetto agli altri strumenti disponibili. Quando sappiamo di avere a disposizione molti punti d'appoggio parziali (per esempio: un dizionario qui, una guida grammaticale lì, un corso per principianti altrove e magari qualche raccolta di dialoghi con esercizi e soluzioni), siamo costretti a distribuire il compito da svolgere sulle diverse stazioni, mettendo insieme a poco a poco tutte le conoscenze che ci servono. Anche questa è una procedura fondamentale che si impara usando i nuovi mezzi per lo studio delle lingue. L'investimento fatto supera poi l'ambito temporale e tematico del corso e rimane valido come abilità operativa in altre fasi e in altri ambiti, al di fuori del recinto.

Questo modo di dire non ci riporta soltanto all'apertura al resto del mondo, resa facile e sempre più necessaria per il singolo operatore, le aziende e le istituzioni dall'integrazione europea, dall'ampliamento dei mercati, dalle nuove tecnologie e dalla standardizzazione nel modo di comunicare. Su questo tipo di apertura non vale la pena di aggiungere molto, perché è sotto i nostri occhi ogni giorno. Superare i limiti del recinto ha per noi altri significati importanti. Nel progettare e nell'organizzare i corsi, il materiale e le attività per l'apprendimento delle lingue, si stimolano e si favoriscono i contatti fra le persone, intese in un primo momento come gruppo di chi impara e, in seguito, come partner della comunicazione divenuta possibile dopo il periodo di studio. Come abbiamo detto, ciò che distingue il Programma Leonardo da Vinci è il riferimento a una realtà professionale, ed è qui che avviene il primo livello di cooperazione. Fare i conti con la realtà professionale significa anche intensificare in moltissimi casi il senso del lavorare insieme, con una efficiente distribuzione di compiti per raggiungere un obiettivo comune e trasmettersi reciprocamente nel corso del processo informazioni ed esperienze da integrare ed elaborare. Raggiungere un obiettivo comune e, allo stesso tempo, imparare gli uni dagli altri significa partire da un progetto. In questa prospettiva di *apprendimento basato su un progetto* o, in un senso abbastanza simile, di *ricerca-azione*, imparare una o più lingue straniere funziona in modo del tutto diverso da come si è fatto finora nei corsi tradizionali. Tocca poi ai progettisti il compito di trovare la combinazione migliore fra la socializzazione tradizionale, in gruppi di lavoro concentrati insieme nello stesso spazio (classe, laboratorio linguistico, team aziendale, ecc.), e una socializzazione avanzata. In quest'ultima il contatto tra i partecipanti al progetto è affidato a nuovi canali e forme di comunicazione. Non tutti sono convinti che la socializzazione fra persone che comunicano solo a distanza per mezzo di apparati tecnici sia accettabile. Ma, come in tutti i casi simili, se ne devono cogliere e valorizzare gli aspetti peculiari e vincenti, che sono l'allargamento dell'orizzonte culturale, la possibilità di condividere in un raggio molto più vasto le risorse strategiche, come gli interventi dei tutors e degli esperti e la facilità di utilizzare e saldare insieme ogni tipo di materiale disponibile in rete. Il progetto e la ricerca-azione possono certamente funzionare in entrambi i modelli di socializzazione.



## *Bibliografia di riferimento*

*British Journal of Educational Technology*, 29, 4 October, 1998

Commission Européenne - *Audits Linguistique et Analyses des Besoins. Actes du Symposium Saarbrücken 1994*. Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 1994

Commission of the European Communities, *Foreign Language Learning and the Use of New Technologies*. Conference Proceedings, London 1993 - Brussels, Bureau LINGUA, 1993

Conoscenti Michelangelo, *Struttura, interfaccia e modalità cognitive: appunti di un'esperienza di laboratorio*, in: *La lingua del diritto. Difficoltà traduttive. Applicazioni didattiche*. A cura di Leo Schena, Roma, CISU, pp.268 - 274, 1997

Consiglio d'Europa, *Language Portfolio / Portfolio Langues / Sprachenpotfolio / Portfolio linguistico*, Strasburgo, 1997

Council of Europe, *Modern Languages: Learning, teaching, Assessment, A Common European Framework of Reference*, Strasburgo, 1996.

Europäische Kommission, *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen - Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft*, Luxemburg, Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 1996.

Keegan Desmond, *Principi di istruzione a distanza*, Firenze, La Nuova Italia, 1994

Serra Borneto Carlo, *La qualità nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue*

*moderne*, in *Leonardo da Vinci. Progetti pilota 1995 e 1996: esperienza riflessioni e prospettive*, Roma, ISFOL, pp.123 - 145.

Pasotto Paola e Daniela Turolla, *Le tecnologie multimediali e la telematica nell'insegnamento a distanza delle lingue: un percorso da Lingua a Leonardo da Vinci*", in *Leonardo da Vinci. Progetti pilota 1995 e 1996: esperienza riflessioni e prospettive*, Roma, ISFOL, pp.85 - 94

Telèma. *Attualità e futuro della società multimediale*, Fondazione Ugo Bordoni, 1997/98.

*Universities in a Digital Era. Transformation, Innovation and Tradition. Roles and Perspectives of Open and Distance Learning*, Proceedings of the 1998 Eden Conference. Bologna, European Distance Education Network, 24 - 26 June 1998.



## *Sezione II*

*Possedere una lingua, conoscerla bene, saperla usare  
è un espediente degli esseri umani contro la morte.*

*Finché parli sei vivo.*

*Possedere due, tre lingue, come accadrà ai nostri figli fra poco,  
sarà una barriera molto più forte.*

*Sarà una garanzia per la vita*

*(Ariel Dorfman)*

# 1 *Prima di progettare... la qualità*

*di Carlo Serra Borneto*

In tempi recenti gli approcci qualitativi si sono diffusi a vari livelli nella gestione dei processi di produzione e dell'erogazione di servizi, interessando anche settori tradizionalmente assai lontani da questo genere di filosofie, come la programmazione didattica a livello di istruzione scolare o - ancora più specificamente - l'organizzazione curricolare nel settore dell'insegnamento e apprendimento delle lingue straniere moderne, che è l'oggetto di questo capitolo.

Una definizione generale di cosa si intenda per qualità è quasi impossibile o, comunque, richiederebbe una lunga discussione che non può essere riassunta in pochi paragrafi, anche perché diversi possono essere i punti di vista da cui affrontare il problema. Non intendiamo quindi addentrarci in questa sede in un esame approfondito degli aspetti teorici legati alla problematica della qualità, ma presenteremo solo un determinato approccio che ci sembra adatto per aiutare nella formulazione di un progetto europeo, illustrandone gli aspetti e i criteri più significativi.

Lo scopo del presente capitolo è quindi quello di costruire un *riferimento generale* nella progettazione dal punto di vista della qualità e in particolare di fornire indicazioni su come la qualità possa essere intesa *nello specifico dei progetti per lo sviluppo delle competenze linguistiche*. I criteri di qualità, infatti, pur mantenendo aspetti comuni nei vari settori di applicazione, assumono connotazioni specifiche a seconda degli ambiti in cui si vanno di volta in volta a riferire.

È opportuno specificare che i criteri di qualità qui sviluppati verranno ulteriormente specificati e affiancati da una serie di suggerimenti operativi, nel capitolo successivo, dedicato esplicitamente alla compilazione del modulo di candidatura per la pre-

sentazione del progetto (Cap. 3, *Presentare una proposta di candidatura sulle competenze linguistiche*).

## 1.1 *La qualità nei progetti di formazione*

La formulazione e applicazione dei criteri di qualità ha avuto origine nel settore dell'organizzazione delle attività produttive e della realizzazione dei prodotti. Successivamente essa è stata applicata ai servizi e recentemente anche alla formazione. Nel passaggio da un 'mondo' all'altro il concetto di qualità si è sviluppato e adattato. Per esempio, se nel campo dei prodotti la qualità si può manifestare in caratteristiche oggettive e misurabili (codificate in norme) e in quello dei servizi sotto forma di prestazioni garantite (codificate come standard), nella formazione essa avrà piuttosto un carattere propositivo e orientativo, poiché la formazione si rivolge a individui e persone, cui difficilmente si possono applicare criteri di misurazione e, in buona parte, anche di 'prestazione garantita'.

I criteri di qualità applicati al settore della formazione - pur essendo caratterizzati da una loro specificità che verrà illustrata più avanti in questo capitolo - condividono tuttavia alcuni aspetti di carattere generale con gli altri campi in cui viene adottata un'impostazione basata sulla filosofia della qualità (in particolare quella legata al cosiddetto '*Total Quality Management*' [TQM] o 'Qualità Totale'). Tali aspetti generali sono di seguito esplicitati.

### 1.1.1 *La trasversalità*

L'approccio qualitativo moderno si applica ai vari *stadi* di un processo, che nel nostro caso corrispondono alle fasi attraverso cui viene realizzato il progetto. Questi stadi includono: le fasi preliminari - la progettazione - la realizzazione - i risultati finali. I criteri di qualità non si applicano selettivamente a una sola di queste fasi in particolare, ma rappresentano - trasversalmente - un riferimento *per tutti gli stadi* di un progetto: essi vanno infatti presi in considerazione nella fase di ideazione, nelle indagini preliminari, nella messa a punto del progetto, durante la sua implementazione in situazioni applicative, nella realizzazione del prodotto, nella verifica e eventualmente anche nelle prospettive di ricaduta. La qualità *non è quindi qualcosa che risulta visibile solo alla fine del progetto ma lo ispira sin dalle primissime fasi* e deve essere riscontrabile in ogni momento del suo sviluppo.

### 1.1.2 *La centralità dell'utente*

La soddisfazione (e se possibile addirittura il superamento) delle aspettative dell'utente (o del cliente) rappresenta uno dei punti cardine della gestione della qualità in generale. Per questo motivo una particolare attenzione va posta alle caratteristiche dell'utenza nei vari contesti in cui si vuole adottare un approccio basato sulla qualità. L'utente finale della formazione (o beneficiario) non è, come nel caso dei prodotti o dei servizi, semplicemente un soggetto che usufruisce di una prestazione risultante, ma è esso stesso *parte costitutiva del processo di formazione*. Le sue caratteristiche, le sue esigenze, i suoi limiti sono quindi al centro del progetto di formazione che lo riguarda e ne codeterminano l'impostazione e la messa a punto. In linea di principio, inoltre, l'utente va considerato come un *soggetto attivo*, che contribuisce egli stesso con la sua maggiore o minore partecipazione allo svolgimento e al successo del progetto. È quindi fondamentale impostare il progetto in modo tale da assicurare una forte motivazione da parte del soggetto beneficiario in modo da coinvolgerlo attivamente nel corso dell'intero processo di erogazione di quel particolare tipo di 'servizio' che è rappresentato dall'istruzione.

L'utenza di un 'servizio di formazione' non è tuttavia limitata ai formandi (utenti finali o beneficiari) ma interessa anche altri soggetti (per cui sarebbe più corretto parlare di *centralità degli utenti*), in particolare le imprese, le istituzioni partecipanti, i finanziatori, il personale docente ecc., cioè tutti coloro che sono cointeressati all'articolato processo della formazione (detti anche *stakeholders*). Anche le loro specificità, le loro esigenze e gli stimoli che da esse possono derivare, vanno presi in considerazione nella pianificazione e realizzazione di un progetto di formazione.

### 1.1.3 *Il miglioramento continuo*

La qualità non ha solo lo scopo di garantire le caratteristiche finali (di un prodotto, di un servizio, di un progetto ecc.) una volta per tutte, in maniera statica, ma promuove e facilita il miglioramento, che a sua volta si manifesta come ricaduta sullo sviluppo, e l'ottimizzazione del progetto. Attraverso l'applicazione di criteri di qualità vengono stimolati *aspetti innovativi* nella formazione, viene valorizzato un *valore aggiunto* sia per il formando che per l'azienda o istituzione a cui è destinata la formazione, vengono *ottimizzate* le risorse disponibili. Tutti questi aspetti alimentano un continuo *feed-back* sullo sviluppo del progetto che può essere modificato e adattato *in itinere* in base agli stimoli provenienti dalla applicazione dei criteri di qualità.

Il concetto di qualità è collegato a quello di valutazione e di certificazione (non per nulla si parla anche di “certificazione della qualità”). Tuttavia si distingue da essi per più versi, almeno nel contesto in oggetto, cioè quello dello sviluppo delle competenze linguistiche.

La *certificazione* riguarda il raggiungimento di determinati livelli di conoscenza o prestazioni e quindi si riferisce fondamentalmente all'ultima delle fasi progettuali precedentemente citate, cioè quella della verifica dei risultati ottenuti. Essa prevede che questi risultati siano commisurati a un riferimento (uno standard, un test, un risultato operativo predefinito e riscontrabile) riconosciuto - e spesso emesso - da un organismo ufficiale (organismo certificante). In linea di principio la certificazione può riguardare quattro entità: il proponente del progetto (o l'organismo erogatore della formazione), i formatori, il formando, il prodotto finale. Nel nostro contesto la più diffusa è tuttavia quella rivolta al formando e consiste in una attestazione ufficiale del raggiungimento di una o più competenze nella lingua straniera. Il tipo e il grado di competenza viene determinato di volta in volta dall'organismo certificante.

Il campo di azione della *valutazione* è più ampio di quello della certificazione: essa si applica infatti non solo alla fase finale del progetto ma anche a quella della sua messa in opera e tende a verificare se l'andamento sia adeguato ed eventualmente migliorabile. La valutazione si basa su dati (linguistici e di implementazione) che sono alla base del monitoraggio del progetto. La valutazione può includere una certificazione, ma non è necessario che lo faccia: infatti la verifica dei risultati può avvenire anche “dall'interno”, cioè da parte dello stesso promotore (autovalutazione), senza che essa venga sanzionata da un'istanza esterna o da un certificato.

La gestione progettuale della *qualità*, infine - almeno nella prospettiva che qui si presenta - si basa su un insieme di principi e criteri che guidano e assistono chi concepisce e elabora il progetto al fine di renderlo più efficace possibile. La qualità non è quindi verifica, anche se la include: la sua caratteristica principale è quella di indicare dove e come si possano individuare i passaggi più adeguati per la realizzazione del progetto in tutti i suoi aspetti. I criteri di qualità assumono la funzione di un “suggeritore” che mette l'operatore sulla strada migliore, lo avverte dei pericoli, lo stimola ad “aggiungere” creativamente fattori o elementi sui quali non aveva riflettuto, lo spinge a verificare ogni passaggio e a imparare da ciascuno di essi, istituzionalizzando un *feed-back* permanente tra il progetto e la sua attuazione (monitoraggio).

Ricordiamo ancora una volta che sono possibili altre interpretazioni della qualità

diverse da quella appena illustrata, ma che nel presente capitolo ci atterremo a quella appena esposta, nella cui prospettiva l'applicazione di criteri e principi di qualità ha la funzione di assistere il proponente durante la preparazione del progetto, aiutandolo in particolare a:

- analizzare le premesse e le condizioni di partenza del progetto;
- determinare con pertinenza gli obiettivi e i contenuti del progetto;
- legittimare le proprie iniziative rispetto al complesso dell'utenza;
- qualificare l'attività professionale implicata nella realizzazione finale del progetto;
- organizzare gli aspetti gestionali del progetto;
- operazionalizzare le fasi progettuali;
- impostare il metodo corretto per realizzare obiettivi e contenuti;
- rendere trasparente la struttura e le fasi del progetto;
- impostare la realizzazione didattica dei contenuti e metodi progettuali;
- prevedere la resa e le ricadute del progetto;
- assicurare un determinato livello di innovazione al progetto;
- monitorare lo sviluppo del progetto e impostarne le misure di valutazione in itinere;
- organizzare feedback migliorativi sulla implementazione del progetto;
- impostare la valutazione dei risultati finali e validazione del progetto;
- garantire adeguate misure di disseminazione e/o commercializzazione;
- prevedere effetti di *feed-back* a lunga scadenza del progetto ed eventuali *follow up*.

### 1.3 *I principi di qualità nei progetti linguistici*

L'applicazione della qualità all'insegnamento e apprendimento delle lingue moderne è un fenomeno recente e ancora poco diffuso. Per questo motivo non si può parlare in questo settore di standard di qualità generalmente riconosciuti. Tuttavia alcune iniziative, anche in ambito europeo, stanno progressivamente sviluppando una serie di strumenti per facilitare l'introduzione di criteri di qualità comuni, basati su considerazioni generali e sull'esperienza. Uno di questi strumenti è la *Guida alla qualità nella progettazione e nel controllo nei programmi e materiali per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue moderne*, co-finanziata dalla Commissione Europea e da varie altre istituzioni (cfr. Guida 2000). La *Guida* si presenta come uno strumento di *assistenza nella progettazione e nell'esecuzione di programmi linguistici*, secondo le linee che ispirano anche questo capitolo. In essa le principali idee sulla qualità sono espresse in forma di principi che si applicano a ogni passaggio dello sviluppo del pro-



getto linguistico. I *principi di qualità* sono concetti-guida che riassumono una serie di nozioni relative alla qualità nell'insegnamento e apprendimento delle lingue moderne e accompagnano chi usufruisce della *Guida*. Essi nascono dalla confluenza di diversi tipi di esperienze che concorrono a costituire il quadro della gestione della qualità in questo settore; in particolare si rifanno:

- a) alle *concezioni scientifiche* correnti sulla qualità;
- b) alle *raccomandazioni* di qualità di vari enti e istituzioni pubbliche e private promotrici di progetti e programmi linguistici;
- c) all'*esperienza* della progettazione e dell'organizzazione dei programmi linguistici in ambito istituzionale e privato;
- d) alle attuali *conoscenze metodologiche e didattiche* sull'insegnamento e apprendimento delle lingue moderne.

Accanto ai principi la *Guida* contiene una serie di *indicatori di qualità*, che indirizzano l'operatore verso azioni da svolgere al fine di soddisfare le condizioni di un determinato principio (vedi più avanti, al paragrafo successivo). Infine sono riportati veri e propri *suggerimenti* operativi su come realizzare i singoli passaggi della progettazione in base ai principi e/o indicatori di qualità (i suggerimenti per i progetti Leonardo da Vinci saranno inclusi nel prossimo capitolo, specificamente dedicato alla compilazione del modulo di candidatura). Vale la pena sottolineare ancora una volta che tutte queste indicazioni hanno un *valore essenzialmente consultivo e non prescrittivo*, indicano cioè misure *opportune* che tuttavia *non devono necessariamente* venire adottate in ogni caso. In altri termini, la conformità al numero più alto possibile di principi, indicatori e suggerimenti garantisce una migliore qualità al prodotto ma non è indispensabile che quest'ultimo sia conforme a *tutti* gli enunciati in ogni sua parte.

Principi generali, indicatori di qualità e suggerimenti si possono applicare a ogni livello progettuale, da quello più generale dell'impostazione a quello più specifico riguardante il dettaglio di una procedura o di un esercizio linguistico particolare. Essenziale tuttavia è il fatto che essi si possano ritrovare in ciascuna fase implicata nel cosiddetto 'ciclo di vita' di un progetto, in conformità con quanto detto in precedenza a proposito della *trasversalità* della loro applicazione. Ricordiamo che le tre fasi (o stadi) principali implicate in un progetto relativo allo sviluppo delle competenze linguistiche sono:

- a) la fase della *progettazione*, che include anche le *indagini preliminari* sull'analisi dei fabbisogni formativi e le condizioni di quadro del progetto;
- b) la fase dell'*implementazione*, che riguarda la messa in opera del progetto e lo sviluppo delle attività formative, inclusa la sperimentazione e la somministrazione ai formandi;
- c) la fase dei *risultati* (o di *output*) che riguarda sia le caratteristiche del prodotto finale sia gli aspetti della sua verifica e diffusione.

Va sottolineato che questa distinzione in tre fasi principali è solo una tra le molte

possibili (anche se è la più corrente e quella adottata nella *Guida*) e che talvolta non è agevole attribuire in maniera univoca un componente del progetto a un determinato stadio e solo a quello. Per esempio, quando si parla di *prodotto* è abbastanza naturale riferirsi alla fase finale dei *risultati* (*prodotto finale*) ma è anche evidente che il prodotto, almeno nelle sue caratteristiche generali, deve essere preso in considerazione come componente essenziale già nella fase di *progettazione*, poiché è attorno a esso che si viene a coagulare l'idea progettuale. Per questo motivo, anche se nei prossimi paragrafi i *principi* e gli *indicatori di qualità* verranno illustrati per motivi di chiarezza separatamente per ogni fase, è opportuno tenere presente che essi fanno parte di un quadro di insieme, in cui tutte le componenti interagiscono fra loro e contribuiscono a costituire le condizioni in cui la qualità si può realizzare.

## 1.4

### *Principi e indicatori di qualità nella fase della progettazione*

Come si ricordava nel paragrafo precedente, i *principi di qualità* sono nozioni generali che si collocano a un certo livello di astrattezza. Essi indicano le tendenze-guida di un'impostazione basata sulla qualità. Gli *indicatori* suggeriscono invece forme di realizzazione per un determinato principio e possono essere utilizzati come un ipotetico 'assistente alla qualità' che pone quesiti mirati a chi si accinge a progettare. Principi e indicatori variano naturalmente a seconda delle caratteristiche della fase (o stadio) del ciclo di vita del progetto cui vengono applicati.

Nella fase della *progettazione* vengono pianificate le attività relative all'intero progetto. È una fase che include una serie di operazioni preliminari che interessano le scelte fondamentali relative alla messa a punto dell'idea progettuale (*problem analysis*). Tali operazioni consistono innanzi tutto nell'acquisizione di una serie di informazioni indispensabili per orientare le proprie idee progettuali; esse vanno da una indagine conoscitiva relativa alle indicazioni attuali offerte dalle linee politiche nazionali e comunitarie in tema di formazione professionale, all'approntamento e somministrazione di strumenti per l'analisi dei bisogni che forniscono i dati necessari alla formulazione di obiettivi e contenuti corrispondenti alle effettive esigenze degli utenti (*analysis of objectives*). Nella fase di progettazione sono poi inclusi tutti gli aspetti di organizzazione e pianificazione del progetto che sono indispensabili per la sua approvazione, per il suo avvio, per lo svolgimento e la gestione *in itinere* e anche per la previsione e garanzia degli esiti e delle ricadute (*strategy analysis e activity scheduling*).

Per questo stadio sono stati individuati quattro principi di qualità particolarmente significativi: *Rilevanza*, *Trasparenza*, *Flessibilità*, *Efficienza*, che verranno illustrati singolarmente assieme ai rispettivi indicatori di qualità.

## 1.4.1 *Il principio della Rilevanza nella fase della Progettazione*

Il principio della *rilevanza* si riferisce all'adeguatezza di una istanza rispetto ai bisogni, agli obiettivi e ai propositi dell'utenza (apprendente, insegnante, istituzioni ecc.). Esso - in poche parole - mira a stabilire se la scelta dei metodi e dei contenuti di un progetto corrisponde a ciò di cui c'è effettivamente bisogno nella collettività e nei singoli soggetti interessati. Relativamente alla fase di pianificazione è *rilevante un progetto adeguato ai bisogni collettivi e individuali di tutti i soggetti interessati*; in questo senso si deve tenere conto soprattutto degli interessi e dei bisogni dei beneficiari (o utenti finali) ma non si devono trascurare le richieste provenienti dalle istituzioni pubbliche e private coinvolte e anche, le tendenze attuali a livello di sviluppo sociale e le specifiche esigenze espresse dal mondo del lavoro.

Per la realizzazione del principio di rilevanza proponiamo i seguenti *indicatori di qualità* che si riferiscono sia agli aspetti organizzativi e di impostazione generale che a quelli legati più particolarmente alla realizzazione di un progetto per lo sviluppo delle competenze linguistiche.

### 1.4.1.1 *Indicatori di qualità nel principio di Rilevanza (fase di Progettazione)*

- individuare un'area di intervento rispondente ai bisogni riscontrati in base all'analisi di mercato e all'*analisi dei bisogni formativi* (per settore, profilo e dimensioni);
- tenere conto degli attuali *orientamenti sociali e istituzionali* (raccomandazioni comunitarie, documentazioni governative, orientamenti programmatici di settore ecc.);
- tenere conto delle condizioni e dei vincoli del *contesto istituzionale* (e non) in cui si verrà a operare (scuola, istituti di formazione, sindacati, PMI ecc.);
- tenere in debito conto i *requisiti prioritari* stabiliti dallo/dagli sponsor;
- calibrare l'idea e i contenuti progettuali sui *requisiti professionali richiesti* (fare riferimento a studi di settore, case studies ecc.) e sulle probabili esigenze professionali future (distinguere tra fabbisogni a breve e fabbisogni a lungo termine);
- motivare adeguatamente l'*idea progettuale* sia da un punto di vista teorico che fattuale (consultare studi precedenti, confrontare progetti analoghi precedenti ecc.);
- individuare un'*area di intervento* che richieda l'adozione di metodi didattici innovativi;

- analizzare la situazione di partenza degli *utenti finali* (o beneficiari), i loro bisogni e interessi (mediante audits, analisi dei bisogni, interviste, questionari ecc.);
- considerare le *caratteristiche individuali e di gruppo* degli utenti (età, conoscenze pregresse, obiettivi, preferenze, presupposti culturali ecc.) nella messa a punto degli obiettivi progettuali;
- considerare le *tradizioni di apprendimento* degli utenti (p.e. nella scelta del metodo di insegnamento e del personale destinato a mediarlo);
- inserire nel progetto contenuti e attività che rispondano agli *interessi culturali e professionali* degli utenti e che li pongano in grado di interagire in lingua straniera nelle situazioni in cui si potranno effettivamente venire a trovare;
- prevedere *tematiche* che abbiano carattere di attualità o comunque siano rispondenti alla realtà che si vuole illustrare;
- compilare senza omissioni la *modulistica* richiesta dal bando.

## 1.4.2 *Il principio della Trasparenza nella fase della Progettazione*

Il principio della *trasparenza* si riferisce al modo in cui gli obiettivi, i contenuti, i metodi - ma anche l'organizzazione del progetto - vengono resi espliciti. Tale modo deve essere non ambiguo, sufficientemente chiaro e dettagliato da poter consentire ai valutatori di esprimere un giudizio motivato sul progetto. Tuttavia la trasparenza è anche e soprattutto un criterio 'interno' essenziale del progetto, poiché è esigenza fondamentale che sia gli obiettivi generali sia quelli specifici dei singoli passaggi progettuali appaiano visibili e interpretabili per tutti i partecipanti (partner, operatori e anche utenti finali, che dovranno avere accesso al prodotto in maniera da poterlo utilizzare senza ambiguità). In questo senso va considerato trasparente nella fase di progettazione *un progetto in cui sono illustrati con chiarezza, esplicitezza e completezza tutti gli aspetti che lo compongono*, dagli obiettivi iniziali ai risultati finali.

Per la realizzazione del principio di trasparenza nella fase della progettazione proponiamo i seguenti *indicatori di qualità*.

### 1.4.2.1 *Indicatori di qualità nel principio di Trasparenza (fase di Progettazione)*

- rendere espliciti con *estrema chiarezza* (nella sostanza e nella formulazione) *gli obiettivi didattici* in modo che:
  - a. i valutatori siano in grado di considerarne la rilevanza (v. sopra) e di verificare se l'impatto previsto dal progetto è conforme agli obiettivi dichiarati;

- b. i partecipanti al progetto (coordinatore e partner interessati) siano in grado di organizzare il lavoro con coerenza rispetto agli obiettivi progettuali;
  - c. il personale destinato all'implementazione (p.e. tecnici, insegnanti, ecc.) possa svolgere il proprio lavoro avendo costantemente presente gli obiettivi progettuali e cercando quindi di attenersi a essi;
  - d. gli utenti finali siano in grado di stabilire se l'offerta progettuale risponde o meno alle proprie necessità e ai propri bisogni.
- formulare *indicazioni e istruzioni* per coloro che sono incaricati di mettere in pratica le singole fasi del progetto, in modo che siano chiaramente individuati ruoli, funzioni e competenze;
  - enunciare sin dall'inizio in maniera esplicita i *risultati attesi* (caratteri del prodotto finale, risultati in termini di competenza, ricadute successive al completamento del progetto, ecc.);
  - descrivere esplicitamente l'*approccio didattico*, in modo da rendere i materiali o le attività linguistiche previste dal progetto utilizzabili sia da parte di chi lo deve sfruttare didatticamente (insegnanti, tutori, organizzatori didattici, tecnici) sia eventualmente per l'autoapprendimento;
  - specificare la *funzione di ciascuna parte* del materiale/programma presentato (p.e. parte video - parte cartacea; parte teorica - esercizi pratici; attività individuali - attività di gruppo, ecc.) e la *relazione* che intercorre *tra di loro* (integrazione delle varie componenti; maggiore o minore peso di una componente rispetto alle altre, ecc.);
  - *strutturare i materiali e le attività linguistiche* in modo tale che in ogni momento l'utente sia in grado di sapere cosa sta facendo, perché lo sta facendo e in quale fase dello sviluppo o della progressione didattica si colloca di volta in volta l'attività in via di svolgimento;
  - elaborare un *manuale per l'insegnante* in cui siano spiegati gli obiettivi, lo svolgimento, le fasi del progetto/programma, l'impostazione teorica o metodologica e le linee indicative per la loro messa in opera, esempi di attività/unità/lezione, ecc.;
  - illustrare a parte le possibilità e i limiti dei *fattori di innovazione* previsti nel prodotto.

### 1.4.3 *Il principio della Flessibilità nella fase della Progettazione*

Il principio di flessibilità è coerente con uno degli aspetti generali della gestione della qualità sopra citati (cfr. par. 1): la centralità dell'utente (in particolare quella dell'utente finale o beneficiario). È quindi opportuno progettare adottando un'artico-

lazione sufficientemente flessibile che sia in grado di adattarsi a condizioni di utilizzo diverse e che tenga conto delle particolarità individuali del numero massimo possibile di utenti finali. È altresì opportuno che tale elasticità investa la strutturazione stessa del progetto, in modo da poter ovviare a fattori nuovi o inconvenienti che si possano presentare durante il suo svolgimento.

Per la realizzazione del principio di flessibilità nella fase della progettazione proponiamo i seguenti indicatori di qualità.

#### ***1.4.3.1 Indicatori di qualità nel principio di Flessibilità (fase di Progettazione)***

- scegliere *un approccio didattico* in grado di soddisfare le esigenze di utenti finali non omogenei o - se omogenei - con esigenze individuali differenziate (approcci centrati sull'apprendente, alcuni approcci 'umanistico-affettivi', approcci costruttivistici, apprendimento autonomo, ecc.; cfr. capitolo su *Metodi e approcci didattici*);
- elaborare diversi *scenari di situazioni didattiche* variabili che potrebbero presentarsi durante la somministrazione del materiale;
- *strutturare il materiale* in maniera elastica (p.e. per moduli) in modo da consentire una programmazione didattica differenziata a seconda delle condizioni ed esigenze che si potrebbero manifestare di volta in volta;
- includere una varietà di contenuti e attività tali da *stimolare la creatività* e la motivazione degli utenti;
- elaborare una *struttura progettuale* sufficientemente elastica da poter essere adattata a situazioni impreviste sul *piano amministrativo-gestionale* (p.e. finanziamenti minori del previsto, aumento costi, minor impegno dei partner, sostituzione di partner, ritardi dei subappaltatori, sostituzione di fornitori/forniture, problemi tecnici ecc.);

#### **1.4.4 *Il principio dell'Efficienza nella fase della Progettazione***

L'*efficienza* è definita come la relazione tra costi e risultati. Si tratta di un principio 'economico' che pone al centro dell'attenzione il reperimento, l'organizzazione e l'attribuzione delle risorse fra i partecipanti al progetto in modo che siano sfruttate nel migliore dei modi le energie e le risorse disponibili.

Per la realizzazione del principio di efficienza nella fase della progettazione proponiamo i seguenti indicatori di qualità.

#### 1.4.4.1 Indicatori di qualità nel principio di Efficienza (fase di Progettazione)

- porsi obiettivi progettuali realistici e realizzabili in base alle *strutture disponibili* (locali, attrezzature, condizione degli ambienti, servizi ecc.);
- chiarire sin dall'inizio il *contributo finanziario* dovuto da ciascun finanziatore e partner, assicurandosi della sua disponibilità;
- *distinguere ruoli, funzioni e responsabilità* tecniche e amministrative fra i singoli partecipanti (coordinatore, partner, personale tecnico, personale insegnante, fornitori ecc.) in base alle loro competenze accertate;
- tenere conto delle *motivazioni, disponibilità e impegno* dei partecipanti nell'attribuzione dei ruoli, funzioni e responsabilità;
- tenere conto del *livello di qualificazione* del personale destinato all'implementazione del progetto (insegnanti, tutori, assistenti tecnici ecc.);
- razionalizzare le *disponibilità di tempo* suddividendo il piano di lavoro in unità temporalmente calibrate e organizzate in sequenza o in parallelo a seconda della miglior resa;
- prevedere *margini di tempo* al di là di quelli strettamente necessari per la realizzazione del progetto, per ovviare a eventuali imprevisti (ritardi, impedimenti, disguidi burocratici ecc.);
- assicurare la *comunicazione interna* tra i vari soggetti implicati (riunioni, rapporti, lingua di comunicazione, abitudini di interazione aziendale ecc.);
- organizzare la raccolta di tutte le informazioni e il materiale necessario alle *relazioni intermedie e finali* destinate agli sponsor.

1.5

### Principi e Indicatori di qualità nella fase dell'Implementazione

La fase di *implementazione* riguarda la messa a punto e l'erogazione del servizio formativo. Sul piano della gestione essa interessa tutte le attività relative allo sviluppo e allo svolgimento del progetto (amministrazione e organizzazione *in itinere*, addestramento del personale, *feed-back* in corso d'opera ecc.), sul piano contenutistico riguarda le modalità di realizzazione delle applicazioni didattiche. È in questa fase del progetto, infatti, che si pianificano, sperimentano e verificano l'impostazione dell'approccio didattico prescelto, la gestione della classe o dei gruppi di lavoro costituiti dai formandi, le misure di appoggio a sostegno dell'apprendimento, ecc. La qualità in questa fase è focalizzata quindi sul compito di promuovere un'atmosfera positiva e un ambiente di apprendimento stimolante, nel quale la realizzazione del

progetto può essere monitorata e adattata ai bisogni emergenti dell'utenza. Per questo stadio del ciclo di vita progettuale sono stati individuati sei principi di qualità particolarmente significativi (Rilevanza, Affidabilità, Trasparenza, Flessibilità, Trasferibilità, Efficienza), che verranno illustrati qui di seguito singolarmente assieme ai rispettivi indicatori di qualità.

## 1.5.1 *Il principio della Rilevanza nella fase dell'Implementazione*

Se in fase di progettazione il principio di *rilevanza* si riallacciava alle *scelte* adeguate di metodi e contenuti con riferimento ai bisogni dell'utenza, nella fase di implementazione esso si riferisce all'*applicazione* e alla *verifica* di queste scelte nel contesto didattico. Gli approcci didattici prescelti devono quindi dimostrarsi attuali e in linea con le tendenze moderne e soddisfare in maniera verificata le esigenze di centralità dell'apprendente.

Per la realizzazione del principio di rilevanza nella fase dell'implementazione proponiamo i seguenti *indicatori di qualità*.

### 1.5.1.1 *Indicatori di qualità nel principio di Rilevanza (fase di Implementazione)*

- attuare procedure di *feed-back* per verificare se la realizzazione (implementazione) del progetto è *conforme all'impostazione generale* dichiarata, alle specifiche formative iniziali, all'impostazione metodologica e didattica;
- operare un *feed-back* del *piano organizzativo* sia verso l'interno (raccordi con i partner, accordi con i finanziatori ecc.), sia verso l'esterno (presentazioni all'esterno dei successivi stadi di sviluppo, seminari di verifica con docenti e discenti interessati, relazioni a convegni ecc.);
- organizzare gruppi pilota che simulino *scenari di realizzazione didattica* del progetto;
- verificare che la *reazione all'approccio didattico* adottato sia efficace e soddisfacente per gli apprendenti;
- coinvolgere gli utenti nella scelta e organizzazione di *compiti specifici* da perseguire in base alle loro esigenze e motivazioni;
- coinvolgere gli utenti nella *valutazione* del proprio successo e dei risultati (tramite richieste di opinioni, questionari, autovalutazioni ecc.);
- realizzare *feed-back* nei confronti degli apprendenti (tramite questionari, interviste ecc.) durante l'erogazione del servizio, al fine di poter correggere e migliorare le *caratteristiche del progetto* in corso d'opera;



- realizzare *feed-back* con gli operatori (insegnanti, organizzatori, tutori ecc.) per verificare la *fattibilità* e le possibilità di *miglioramento* del progetto.

## 1.5.2 *Il principio dell’Affidabilità nella fase dell’Implementazione*

Il principio di affidabilità si riferisce alla correttezza, completezza e concatenazione delle procedure che vengono promosse per presentare il materiale didattico nel contesto di apprendimento. Riguarda anche il controllo di queste procedure e le risorse e gli ausili messi a disposizione degli operatori per potere realizzare i passi necessari alla loro messa in opera.

Per la realizzazione del principio di affidabilità nella fase dell’implementazione proponiamo i seguenti indicatori di qualità.

### 1.5.2.1 *Indicatori di qualità nel principio di Affidabilità (fase di Implementazione)*

- assicurare una progressione coerente, articolata e controllata allo sviluppo curricolare;
- assicurarsi che gli argomenti trattati (contenuti linguistici, spiegazioni, esercizi, tipologie di attività ecc.) possano essere presentati, ripresi e ampliati in modo da essere acquisiti in maniera corretta e duratura;
- assicurare al personale docente materiali di consultazione e di appoggio necessari per garantire una presentazione fattualmente corretta e aggiornata (informazioni sul contesto di apprendimento, libri, dizionari, collegamenti internet, materiale di consultazione, documentazioni ecc.);
- garantire all’utente in autoapprendimento un tutoraggio calibrato sulle sue esigenze, che sia competente e accessibile;
- privilegiare sistemi e metodi di monitoraggio scientificamente verificati che indichino chiaramente i settori in cui è possibile operare un miglioramento.

## 1.5.3 *Il principio della Trasparenza nella fase dell’Implementazione*

Per quanto riguarda la fase di implementazione il principio della *trasparenza* si riferisce alle *indicazioni e alle informazioni che interessano la messa in opera del piano di lavoro previsto e la realizzazione degli aspetti didattici contenuti nel progetto*. I desti-

natari sono tutti i soggetti implicati nel processo di implementazione, dai finanziatori agli utenti finali.

Per la realizzazione del principio di trasparenza nella fase dell'implementazione proponiamo i seguenti *indicatori di qualità*.

### ***1.5.3.1 Indicatori di qualità nel principio di Trasparenza (fase di Implementazione)***

- prevedere, se opportuno, l'*addestramento* dei soggetti implicati nella fase di implementazione (amministratori, insegnanti, tecnici, tutori ecc.) in modo da chiarire le caratteristiche del programma, la sua elasticità, l'area di intervento dei singoli soggetti, lo spazio di intervento individuale;
- nel caso di un programma di *autoapprendimento*, programmare un addestramento specifico dell'apprendente, il tutoraggio pedagogico e l'assistenza tecnica durante l'utilizzo;
- fornire all'utente ogni tipo di *supporto informativo* che faciliti l'utilizzo del materiale didattico (materiale informativo, riunioni preliminari, riferimenti e richiami, guide *on line* ecc.);
- curare che le *istruzioni* preposte a ciascuna attività o esercizio linguistico previsto siano chiare e non ambigue (p.e. uso terminologia chiara e diretta, presentazione di esempi, guida all'uso ecc.) sia per l'insegnante sia per l'apprendente, in modo da incrementare l'efficacia dell'attività di classe;
- spiegare agli utenti la struttura del sistema di monitoraggio delle singole fasi e la funzione degli elementi di *valutazione e autovalutazione linguistica* (test, task di autovalutazione, elementi di riflessione e autoriflessione, principi alla base delle strategie di correzione per gli insegnanti, temporizzazione della fase ecc.);
- ragguagliare le istanze finanziatrici in merito allo *sviluppo del progetto* e informarle dei risultati ottenuti (tramite rapporti, meetings, conferenze ecc.);
- rendere accessibili a tutti gli interessati (sponsor, partner ecc.) le registrazioni e le *procedure finanziarie*.

### **1.5.4 Il principio della Flessibilità nella fase dell'Implementazione**

Il principio di *flessibilità* nella fase della implementazione di un progetto riguarda la sua *articolazione interna che deve essere strutturata in modo da adattarsi a situazioni non previste e alle condizioni di utilizzo più varie dettate dalle caratteristiche individuali del numero massimo possibile di utenti finali*.

Per la realizzazione del principio di flessibilità nella fase della implementazione proponiamo i seguenti *indicatori di qualità*.

#### **1.5.4.1 Indicatori di qualità nel principio di Flessibilità (fase di Implementazione)**

- prevedere risorse e strumenti per adattare *in itinere* il *piano di lavoro* se fossero necessarie revisioni e adeguamento della pianificazione;
- prevedere strumenti per adattare *in itinere* l'*organizzazione didattica* alle nuove esigenze che dovessero emergere dalla sperimentazione dei materiali e approcci progettati;
- prevedere *attività e esercizi* in numero e forma sufficientemente variata da mantenere vivo e attivo l'interesse degli utenti;
- consentire, suggerire e incoraggiare *tecniche e strategie* diversificate di studio e apprendimento in modo che utenti con stili di apprendimento differenti possano utilizzare il prodotto in ogni sua parte;
- suggerire e incoraggiare nel corso della sperimentazione didattica tecniche adatte a comprendere e compensare *difficoltà individuali*;
- prevedere attività che consentano agli utenti la scelta di un *percorso individualizzato* e ne stimolino la capacità di autorganizzazione e di sperimentazione personale;
- prevedere per l'organizzazione didattica una struttura sufficientemente aperta in modo da potere *espandere o ridurre le parti* per adattarsi a situazioni di apprendimento variabili;
- consentire che il materiale sia somministrato a *ritmi* non rigidi (talvolta più lenti, talvolta più rapidi) in modo da adeguarsi alle difficoltà di particolari individui o gruppi di utenti.

1.5.5

#### ***Il principio della Trasferibilità nella fase dell'Implementazione***

Il principio della *trasferibilità* si rifà all'idea che le abilità esercitate in un programma di educazione o formazione linguistica non restano limitate allo stretto ambito della lingua ma investono capacità di carattere più generale che l'apprendente può sfruttare per migliorare le sue abilità di studio, la sua personale creatività, la capacità di interagire e comunicare nel modo reale, sperimentare realtà nuove, confrontarsi con modi di pensiero diversi ecc. Si tratta di *'valore aggiunto'* che in realtà è indispensabile

affinché le conoscenze linguistiche acquistino una rilevanza applicativa effettiva e non restino relegate alla situazione di partenza dell'apprendimento (situazione di classe o di laboratorio linguistico).

Per la realizzazione del principio di trasferibilità nella fase dell'implementazione proponiamo i seguenti indicatori di qualità.

### *1.5.5.1 Indicatori di qualità nel principio di Trasferibilità (fase di Implementazione)*

- organizzare la prassi didattica in modo da far leva sulle abitudini di studio, le conoscenze pregresse, le competenze professionali ecc. dell'utente al fine di introdurre gradualmente elementi che *estendano la base dell'apprendimento* al di là degli aspetti dell'acquisizione linguistica;
- incoraggiare la *creatività* dell'utente stimolandolo a interagire autonomamente con il materiale presentato, a sviluppare un repertorio personale e a confrontarsi con modi alternativi di esprimersi, anche al di fuori della classe;
- spingere sistematicamente l'utente a *sperimentare* il materiale presentato in una varietà di contesti esterni (applicazioni in situazione reale, contatti con pari di altra lingua e cultura, utilizzo della comunicazione in rete, realizzazione di progetti in comune con apprendenti stranieri ecc.);
- prevedere *attività integrate* in cui si esercitino varie abilità (ascoltare, leggere, parlare, mediare, videointeragire ecc.) in maniera coordinata e in un contesto il più possibile simile al reale;
- stimolare la progettazione personale dell'utente e l'aggregazione in *gruppi di lavoro* con collegamenti anche esterni (p.e. progetti di lavoro in rete, simulazioni di contatti reali, scambi transnazionali ecc.);
- facilitare la presa di coscienza dei problemi di interazione culturale e delle strategie adatte per il loro superamento (barriere, consuetudini di negoziazione e contrattazione, forme di socializzazione ecc.).

### **1.5.6** *Il principio dell'Efficienza nella fase dell'Implementazione*

Il principio dell'efficienza a livello di implementazione si esplica sfruttando nel migliore dei modi i tempi e le risorse disponibili per la messa a punto del progetto e per la sperimentazione degli aspetti didattici.

Per la realizzazione del principio di efficienza nella fase dell'implementazione proponiamo i seguenti indicatori di qualità.

### 1.5.6.1 Indicatori di qualità nel principio di Efficienza (fase di Implementazione)

- organizzare *riunioni periodiche* tra i partner in numero adeguato alle esigenze dello sviluppo del piano e a eventuali emergenze che dovessero insorgere;
- realizzare *nei tempi previsti* i singoli obiettivi intermedi originariamente pianificati;
- assicurarsi che le registrazioni e le *procedure finanziarie* siano *tempestive* e rispondenti ai piani iniziali o alle variazioni in corso d'opera concordate fra gli interessati (sponsor, partner, fornitori ecc.);
- calibrare la *sperimentazione didattica* sulle effettive disponibilità di attrezzature ipotizzabili nell'organismo/i in cui si intende eseguirla (localizzazione e accessibilità dell'organismo, dimensioni delle classi, attrezzature tecniche, servizi presenti ecc.);
- verificare la *disponibilità dei partner* in termini di tempo, impegno, puntualità, risorse, spirito collaborativo ecc.;
- controllare la *competenza degli operatori* implicati nella realizzazione della fase di sperimentazione didattica;
- tenere conto delle *disponibilità di tempo* dell'utenza (sfruttamento dei tempi a disposizione, insegnamento a distanza, tutoraggio ecc.).

## 1.6

### *Principi e indicatori di qualità nella fase dei Risultati*

La fase dei *risultati* riguarda principalmente la valutazione delle caratteristiche del prodotto finale e degli aspetti che contribuiscono alla sua diffusione e commercializzazione; interessa inoltre l'eventuale prosecuzione del progetto al di là dei limiti della programmazione iniziale. Visto che il prodotto finale è costituito nella maggioranza dei casi da materiale didattico o da una sua applicazione, la massima parte dei principi di qualità relativi a questa fase si riferiscono ad aspetti di validazione metodologica e didattica di tali materiali. La qualità per questa fase si concentra quindi sulla correttezza, efficacia, facilità d'uso, modernità e applicabilità dei materiali e dei loro supporti.

Per questo stadio del ciclo di vita progettuale sono stati individuati cinque principi di qualità particolarmente significativi: *Affidabilità*, *Accessibilità*, *Trasparenza*, *Trasferibilità*, *Efficienza*, che verranno illustrati qui di seguito, singolarmente, assieme ai rispettivi indicatori di qualità.

## 1.6.1 *Il principio dell’Affidabilità nella fase dei Risultati*

La principale caratteristica di un prodotto finale - nel caso si tratti di un materiale o supporto didattico - è la sua *affidabilità*, intesa come *assicurazione che il materiale sia costruito coerentemente sia nell’impostazione che nella sua strutturazione interna, che sia corretto, completo e funzionale e quindi in ultima analisi utilizzabile in maniera garantita da parte dell’utente finale.*

Per la realizzazione del principio di affidabilità nella fase dei risultati proponiamo i seguenti indicatori di qualità.

### 1.6.1.1 *Indicatori di qualità nel principio di Affidabilità (fase dei Risultati)*

- controllare che quanto viene offerto ai formandi nel prodotto finale corrisponda a quanto pubblicizzato in origine nelle *descrizioni delle specifiche* del materiale/programma, nella pubblicizzazione, nelle guide di accompagnamento ecc.;
- verificare che la *scelta delle attività*, esercizi ecc. sia coerente con l’impostazione metodologica enunciata (non vengano mescolate attività e esercizi di diversi approcci, a meno che questo non sia frutto di una scelta di eclettismo motivata);
- assicurarsi che il prodotto finale sia coerente nello *sviluppo e nell’interrelazione tra le parti* (p.e. coerenza tra presentazione, spiegazione, pratica, esercizi, *feedback* ecc.);
- garantire che i *modelli linguistici* adottati si rifacciano all’uso corrente, con esempi corretti e di buon livello, possibilmente utilizzando materiale autentico;
- verificare che i modelli di uso linguistico (p.e. linguaggio colloquiale/linguaggio formale, usi linguistici e abitudini comunicative legate alle diverse specializzazioni ecc.) abbiano usufruito di una presentazione didattica specifica che tenga conto delle *caratteristiche del genere*;
- verificare la *correttezza dell’informazione* nei fatti riportati come base del materiale didattico (testi, immagini, documentazioni, dati ecc.);
- garantire che nella scelta delle abilità, funzioni, lessico selezionati per i materiali didattici siano state adeguatamente considerate la *frequenza e la familiarità d’uso*;
- assicurarsi che la *grammatica* sia stata presentata in maniera innovativa e moderna e che gli esercizi siano stati controllati e corretti;
- assicurarsi che gli esercizi proposti siano di *difficoltà* adeguata al livello dell’utente e al suo grado di autonomia (p.e. esercizi controllati, semicontrollati e

- liberi) e che seguano una progressione didattica coerente;
- assicurarsi che la *quantità di materiale* presentato e trattato sia adeguata (non sovrabbondante e non carente) e non presenti omissioni di rilievo (è stato controllato che attività e esercizi siano completi, che siano stati trattati tutti gli argomenti e le fasi rilevanti, che siano presenti tutte le parti e gli ausili previsti e necessari ecc.);
  - garantire che la *progressione* del materiale presentato e trattato sia teoricamente e pragmaticamente fondata;
  - garantire il *collegamento tra i vari moduli* o componenti in accordo con gli obiettivi didattici dichiarati;
  - adottare una *valutazione* (votazioni, testing, profili ecc.) che risponda a criteri standardizzati, corrisponda a quanto effettivamente insegnato, si basi su parametri teoricamente fondati, abbracci l'intero spettro delle competenze esercitate ecc.;
  - assicurarsi che gli *item selezionati* per la valutazione siano stati precedentemente validati per verificare se esaminano quanto richiesto, corrispondono a standard di *performance* riconosciuti (tarati e calibrati su scale comuni), includono procedure di moderazione per minimizzare gli aspetti soggettivi, sono calibrati sui compiti e attività esterne che il formando dovrà affrontare nella pratica ecc.;
  - assicurarsi che le procedure di valutazione siano affidate a *personale certificato* (credibilità e competenza dei valutatori) e vengano realizzate in tempi adeguati (p.e. non lasciando trascorrere troppo tempo tra la somministrazione e la comunicazione dei risultati).

## 1.6.2 *Il principio dell'Accessibilità nella fase dei Risultati*

Il principio dell'accessibilità riguarda la facilità con cui un prodotto finale può essere utilizzato e la gradevolezza e funzionalità della sua presentazione. Un materiale accessibile stimola l'interattività, oltre che la motivazione dell'utente ed ha un alto valore pedagogico aggiunto.

Per la realizzazione del principio di accessibilità nella fase dei risultati proponiamo i seguenti indicatori di qualità.

### 1.6.2.1 *Indicatori di qualità nel principio di Accessibilità (fase dei Risultati)*

- curare la *presentazione del materiale didattico* in modo che risulti gradevole

- all'utente, ne rispetti le attese e vada incontro alla sua motivazione;
- *differenziare* le caratteristiche della presentazione del materiale didattico (articolazione, layout, rapporti tra le modalità impiegate ecc.) in base al gruppo di utenza (età, cultura di appartenenza, interesse professionale ecc.);
  - assicurarsi (p.e. attraverso verifiche con gruppi sperimentali) che il *materiale iconografico* selezionato sia gradevole, efficace e adatto ai singoli aspetti pedagogici per i quali deve venire utilizzato;
  - assicurarsi che gli utenti siano in grado di gestire comodamente la *complessità* inerente al materiale didattico e alla sua articolazione;
  - curare che le *procedure di accesso* ai materiali siano chiare e in numero sufficiente (istruzioni per le procedure di installazione, indici, icone, guide ecc.);
  - assicurarsi che le modalità di *navigazione* all'interno dei materiali siano chiare e segnalate in numero sufficiente (rimandi, segnalatori a lato pagina, pulsanti, icone, links, opzioni ecc.).

### 1.6.3 *Il principio della Trasparenza nella fase dei Risultati*

La *trasparenza* di un progetto nella fase dei risultati si riferisce *alla verificabilità dei risultati stessi e dell'insieme delle precedenti fasi progettuali*.

Per la realizzazione del principio di trasparenza nella fase dei risultati proponiamo i seguenti *indicatori di qualità*.

#### 1.6.3.1 *Indicatori di qualità nel principio di Trasparenza (fase dei Risultati)*

- dimostrare che gli *obiettivi didattici prefissati* sono stati conseguiti;
- prevedere strumenti atti a valutare l'*incremento linguistico* ottenuto dagli utenti finali (test finali, osservazioni in classe, autovalutazione ecc.);
- esibire una *documentazione* che illustri complessivamente tutte le fasi di realizzazione del progetto (osservazioni strutturate, registrazioni di interazioni didattiche, trascrizioni ecc.);
- elaborare i *resoconti finali* per il progetto nei tempi e nelle procedure dovute, in maniera pertinente e completa, includendo forme di autovalutazione (anche critiche) e eventualmente proposte di ulteriore utilizzo dei risultati ottenuti.



## 1.6.4 *Il principio della Trasferibilità nella fase dei Risultati*

Il principio della *trasferibilità*, applicato al prodotto finale, si riferisce alla *sua idoneità a favorire lo sviluppo di competenze non esclusivamente linguistiche (di studio, interculturali, di azione) e di stimolare interesse e attenzione, anche in soggetti esterni.*

### 1.6.4.1 *Indicatori di qualità nel principio di Trasferibilità (fase dei Risultati)*

Un materiale didattico risponde al principio della trasferibilità se:

- sviluppa negli utenti la *memoria concettuale e lessicale*, la capacità di analisi e la consapevolezza linguistica;
- stimola gli utenti a sviluppare *strategie di comunicazione* efficaci, utilizzabili anche al di fuori della classe;
- stimola negli utenti la *capacità di apprendere* in maniera autonoma;
- incrementa la *consapevolezza interculturale* (al termine gli utenti si muovono più agilmente e con sicurezza in ambienti culturali diversi dal proprio);
- contribuisce allo *sviluppo professionale* dell'utente, al di là dell'acquisizione delle pure competenze linguistiche;
- prevede *test di verifica* con compiti non solo strettamente linguistici ma anche applicativi, per esempio simulando l'ambiente di lavoro;
- richiama interesse da parte di *operatori esterni* che richiedono informazioni sul prodotto, ritengono di poterlo adottare o di poter collaborare per poterlo adattare a situazioni differenti da quelle inizialmente programmate;
- resta aperto a possibili nuovi *sviluppi* in ulteriori progetti.

## 1.6.5 *Il principio dell'Efficienza nella fase dei Risultati*

Il principio dell'*efficienza*, applicato al prodotto finale, *si riferisce alla qualità tecnica dei supporti linguistici e delle strumentazioni adottate nei materiali didattici.*

### *1.6.5.1 Indicatori di qualità nel principio di Efficienza (fase dei Risultati)*

Un materiale didattico risponde al principio dell'efficienza se:

- ha *dimensioni pratiche* (materiale cartaceo non esorbitante, realia adeguatamente dimensionati, programmi per computer che non richiedono memoria eccessiva ecc.);
- i diversi media adottati esibiscono *fedeltà tecnica* accettabile (registrazioni e materiale video professionali, caratteri leggibili e nel dovuto risalto, materiali informatici stabili ecc.);
- i diversi media adottati (p.e. internet, videoconferenze, telefonia ecc.) hanno *capacità* adeguate ai canali disponibili;
- è stato assoggettato a *validazione e revisione* da parte di esperti esterni.

Da ultimo vorremmo richiamare ancora una volta l'attenzione sul fatto che la ripartizione dei principi e indicatori nelle tre fasi ha valore puramente indicativo, poiché molti degli aspetti considerati sono trasversali rispetto alla globalità dell'intero progetto didattico.

## *Bibliografia di riferimento*

AA VV., *Qualità, valutazione ed innovazione nella formazione professionale*, "Osservatorio ISFOL", anno XIX, n.6, nov-dic., 1997

Lasnier J-C., Morfeld P., North B., Serra Borneto C., Spaeth P., *Guida 2000 - Guida alla qualità nella progettazione e controllo nei programmi e materiali per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue moderne*, Cd-Rom in sei lingue in corso di pubblicazione

Negro G., *Organizzare la qualità nei servizi*, Milano, Il Sole 24 Ore, 1996

Pitoni I. (a cura di), *La qualità dei progetti di formazione*, Roma, ISFOL, 1998

Puglielli A., Ambroso S., Frascarelli M., *Certificazione linguistica e formazione professionale*, Roma, Montecelio, 1999

## 2

# *Presentare una proposta di candidatura sulle competenze linguistiche*

*di Sieglinde Gruber e di Carlo Serra Borneto*

## 2.1 *Introduzione*

Il presente capitolo ha l'obiettivo principale di assistere i promotori nella compilazione del *Formulario di Candidatura*<sup>1</sup> di progetti riguardanti lo sviluppo delle competenze linguistiche nell'ambito del Programma Comunitario Leonardo da Vinci. Nella sua progettazione ed elaborazione si è partiti dall'analisi dell'esperienza dei progetti linguistici presentati durante la prima fase del Programma (1995-1999),<sup>2</sup> dei quali sono state analizzate le proposte e sono state individuate le principali difficoltà incontrate.

Poiché si è inteso dare dei suggerimenti perseguendo una logica di processo progettuale e di sviluppo di contenuti, più che di aderenza alla sequenzialità del *Formulario di Candidatura*, i vari paragrafi in cui il capitolo è organizzato non corrispondono esattamente alla successione dei punti in cui è organizzata la modulistica. Tuttavia, per chiarezza e coerenza con il documento di riferimento, ogni qualvolta si affronta un

1 *Formulario di candidatura* - Progetti pilota (comprese Azioni tematiche), Competenze linguistiche, Reti transnazionali, Materiale di riferimento. Leonardo da Vinci. Seconda fase 2000-2206 Commissione Europea. Disponibile sul sito internet:

<http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>

2 Per ulteriori informazioni su progetti sulle Competenze linguistiche della prima fase del Programma Leonardo da Vinci si consiglia la consultazione del sito ISFOL <http://www.programmaleonardo.net>

tema nuovo vengono puntualmente indicate le sezioni del *Formulario di Candidatura* corrispondente, cosicché il lettore potrà verificare e confrontare le informazioni e i suggerimenti offerti con le opportune parti del formulario al quale si riferiscono. Per facilitare la verifica della corrispondenza il documento citato è disponibile in allegato al presente capitolo.

Considerando che la logica di processo adottata nella strutturazione del presente capitolo corrisponde alla gestione di un ciclo di vita progettuale standard - con fasi preliminari, fasi iniziali, fasi di implementazione, fasi di risultati e disseminazione ecc. -, le singole sezioni in cui il capitolo è suddiviso sono state impostate in maniera tale da permettere una consultazione anche esclusiva di singole parti. Ogni paragrafo, infatti, contiene tutte le informazioni necessarie per affrontare i singoli passi del processo di programmazione.

Ciascuna sezione è pertanto strutturata nei seguenti punti:

- breve presentazione e commento dell'argomento specifico con riferimenti alla documentazione Europea ufficiale;
- elencazione analitica di una serie di aspetti caratterizzanti, che indicano come impostare l'intervento nel settore specifico;
- enunciazione dei criteri di qualità inerenti all'argomento specifico;
- proposta di una serie di suggerimenti che rappresentano possibili soluzioni operative per la realizzazione dei criteri di qualità.

Le sezioni in cui è organizzato il capitolo sono le seguenti:

1. il contesto di riferimento;
2. i presupposti progettuali;
3. gli obiettivi, le priorità, i contenuti e i prodotti finali;
4. il partenariato;
5. l'organizzazione del lavoro;
6. il budget;
7. la valutazione e la verifica della qualità;
8. la disseminazione.

Onde evitare una ridondanza e sovrapposizione di informazioni si è evitato di trattare aspetti, dettagli e specificazioni già adeguatamente esplicitati nella *Guida generale del promotore*<sup>3</sup>, e nella *Guida del promotore per le competenze linguistiche*<sup>4</sup> elaborate dalla Commissione Europea, solo in alcuni casi sono state offerte alcune indicazioni cruciali che hanno permesso di ribadire concetti fondamentali per una buona progettazione in Leonardo da Vinci.

3 *Guida Generale del Promotore*. Leonardo da Vinci. Seconda fase 2000-2206 Commissione Europea. Disponibile sul sito internet: <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>

4 *Competenze Linguistiche - Guida del Promotore*. Leonardo da Vinci. Seconda fase 2000-2206. Commissione Europea. Disponibile sul sito internet: <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>

Per maggiore chiarezza va inoltre precisato che benché la *Guida generale del promotore* distingua tra la presentazione di una proposta preliminare (o preproposta) e una proposta definitiva, questo capitolo non terrà conto di tale distinzione. Infatti essendo la proposta preliminare e la proposta definitiva strutturalmente analoghe<sup>5</sup> si è scelto di non trattare separatamente i due tipi di candidature, onde permettere al promotore di costruire, in senso logico e sequenziale, il processo complessivo che porta all'elaborazione del progetto e alla compilazione del *Formulario di Candidatura*.

Va, infine, sottolineato che oltre allo scopo specifico di guidare il proponente alla compilazione del modulo, questo capitolo ha un ulteriore obiettivo, più generale, di illustrare e promuovere una “cultura” e una “qualità della progettazione” per i progetti linguistici transnazionali. Pertanto le indicazioni e le proposte qui riportate non sono prescrittive ma indicano impostazioni e interventi *opportuni* che tuttavia non devono necessariamente venire adottati in ogni caso e in tutti gli aspetti. In altri termini, la conformità con il numero più alto possibile di indicazioni e suggerimenti garantisce una *migliore qualità* al progetto e una *maggiore possibilità* di risultare coerente con i criteri di qualità che il valutatore è chiamato ad apprezzare. Proprio per la loro trasversalità e in alcuni casi generalità, le indicazioni fornite potrebbero, in linea di principio, essere estese anche alle altre misure previste dal Programma Leonardo da Vinci (in particolare ai progetti pilota) sebbene in questo contesto il loro obiettivo è volto esclusivamente all'elaborazione di progetti per le competenze linguistiche.

Nonostante lo sforzo di offrire uno strumento esaustivo e puntuale questo documento non può in alcun caso sostituire il contatto personale e la ricchezza di indicazioni forniti dall'assistenza tecnica dell'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo da Vinci, alla quale si rinvia per ulteriori suggerimenti e consigli pratici.

5 Mentre la preproposta si concentra esclusivamente su aspetti di contenuto e sullo sviluppo dell'idea progettuale, la proposta definitiva richiede al promotore un'attenzione specifica su aspetti finanziari e sull'articolazione del piano di lavoro.

## 2.2 *Il contesto di riferimento*

Il programma Leonardo da Vinci II fase è parte integrante della politica europea dell'istruzione lungo tutto l'arco della vita e pertanto va inquadrato nel complesso delle politiche nazionali ed europee a favore dell'occupazione e dell'istruzione (in particolare della formazione professionale). Esso si inserisce dunque in una logica di continuità sia rispetto alla prima fase del Programma, sia rispetto alle esperienze maturate anche in altri ambiti e attraverso altre fonti di finanziamento (comunitarie o nazionali).

Per meglio valorizzare e dimostrare questa logica di continuità (tanto in termini di esperienza quanto di contenuto delle proposte) il *Formulario di Candidatura* richiede esplicitamente al promotore di specificare se la proposta è combinata con altri progetti presentati nell'ambito dello stesso invito oppure se la proposta si basa sui risultati di progetti precedenti realizzati nell'ambito dei programmi Leonardo da Vinci o Socrates, di altri programmi/iniziative comunitari/e (compreso il PHARE) o di iniziative locali/regionali/nazionali. Viene inoltre richiesto quali altri progetti siano direttamente collegati alla presente proposta e se per questi il promotore, oppure uno dei suoi partner, abbia precedentemente ottenuto un finanziamento. Quest'ultima indicazione si rende necessaria a causa della norma che vieta un doppio finanziamento comunitario dello stesso progetto, come risulta dalla Guida generale del promotore<sup>6</sup>:

### *Il rispetto del principio che vieta il doppio finanziamento*

Le spese ammissibili non coperte dal contributo comunitario a titolo del Programma Leonardo da Vinci debbono essere finanziate da altre fonti non comunitarie (private, pubbliche, risorse proprie del partenariato, combinazione di queste diverse fonti).<sup>7</sup>

Il partner di un progetto Leonardo da Vinci non possono comunque richiedere, per lo stesso progetto, altri finanziamenti comunitari a titolo di altri programmi o iniziative comunitari/e, salvo in casi particolari connessi a determinate "Azioni congiunte" comunitarie previste nell'ambito di questo Programma.

Le indicazioni richieste al promotore all'interno del *Formulario di Candidatura* sono relative ai seguenti tipi di proposte:

**a. *Proposte combinate*** con altri progetti presentati nell'ambito dello stesso invito, ad esempio un progetto di mobilità abbinato a un progetto per lo sviluppo delle com-

<sup>6</sup> Testo già citato. Paragrafo V.7: *Il rispetto del principio che vieta il doppio finanziamento*

<sup>7</sup> Per i paesi in preadesione possono valere condizioni diverse (consultare l'Agenzia Nazionale Leonardo da Vinci del proprio paese)

petenze linguistiche (vedi *Formulario di Candidatura*: punto B.2 *Proposte combinate presentate nell'anno di selezione in corso*).

- b. Proposte basate sui risultati di progetti precedenti*, con la necessità di specificare se si tratta di un progetto di disseminazione, di un progetto di valorizzazione o di un progetto che prosegue o sviluppa ulteriormente le esperienze precedenti senza proporsi specificamente di disseminare o valorizzare gli esiti (vedi *Formulario di Candidatura*: punto B.3. *Proposte basate sui risultati di progetti precedenti*).
- c. Progetti collegati* alla vostra presente proposta (vedi *Formulario di Candidatura*, punto B.4. *Altri progetti direttamente collegati alla presente proposta*)

Per quanto riguarda il punto *a* e il punto *b*, nella *Guida generale del promotore* vengono specificate le caratteristiche fondamentali di queste due tipologie di progetti. In particolare per i progetti basati sui risultati di precedenti esperienze (punto *b*) la *Guida* si sofferma, con maggiore attenzione, sulle peculiarità dei progetti di *disseminazione* e dei progetti di *valorizzazione*<sup>8</sup>.

***Proposte combinate:***

Proposte afferenti la stessa Misura o Misure diverse possono essere combinate tra loro al fine di sviluppare delle sinergie e di rafforzare il loro impatto potenziale. Le proposte possono essere combinate esclusivamente nell'ambito dello stesso anno di selezione. I promotori devono comunque presentare proposte distinte e indicare chiaramente la loro interdipendenza nelle sezioni pertinenti dei formulari di candidatura.

***Proposte volte a garantire la reciprocità (solo per la Misura "Mobilità"):***

Una candidatura presentata nell'ambito della Misura "Mobilità" può essere correlata a una o più proposte afferenti tale Misura, presentate da altri promotori in altri paesi, al fine di organizzare tirocini/scambi reciproci (si veda la *Guida* specifica). In tal caso, i promotori devono esplicitare la natura di tale relazione nelle sezioni pertinenti del formulario di candidatura.

***Proposte basate sui risultati di progetti precedenti:***

Per quanto riguarda i "Progetti pilota" (incluse le "Azioni tematiche"), le "Competenze linguistiche", le "Reti transnazionali" e il "Materiale di riferimento", possono essere presentate proposte che sono basate su, o che utilizzano, i risultati di uno o più progetti precedenti realizzati nel quadro dei Programmi Leonardo da Vinci o Socrates, di altri programmi/iniziative comunitari/e (compreso il Phare) o di iniziative locali/regionali/nazionali.

In questo caso possono essere identificate tre tipologie di proposta:

- proposte incentrate sulla *disseminazione*, vale a dire finalizzate all'adattamento dei risultati di progetti precedenti e al loro trasferimento a nuovi settori, destinatari e/o aree %

<sup>8</sup> Testo già citato. Paragrafo II.6: *Casi particolari*



geografiche, attraverso lo sviluppo di nuovi prodotti. Tali proposte possono essere presentate esclusivamente nel quadro delle Misure “Progetti pilota” e “Competenze linguistiche”;

- proposte incentrate sulla *valorizzazione*, vale a dire finalizzate all’analisi di un certo numero di progetti significativi, afferenti una tematica specifica, allo scopo di effettuare una riflessione di sintesi sui risultati raggiunti, di produrre informazioni rilevanti e di elaborare raccomandazioni a uso dei decisori politici e dei professionisti;
- proposte fondate su esperienze già realizzate, ma non specificatamente incentrate su uno dei due aspetti di cui sopra.

I promotori devono indicare chiaramente, nella sezione pertinente del formulario di candidatura, a quale di queste tre tipologie appartenga la propria proposta.

È bene precisare che qualora il progetto sia combinato con altre proposte (punto *a*), oppure si basi sui risultati di progetti precedenti (punto *b*) o sia collegato con uno o più progetti già finanziati (punto *c*) il *Formulario di Candidatura* richiede un’ulteriore descrizione (vedi *Formulario di Candidatura*: punto C.1.7. oppure C.1.8. oppure C.1.9. *Giustificazione della proposta*) con la quale si dovranno chiarire i fattori che giustificano la presentazione di progetti correlati tra loro. L’intento principale è quello di definire la relazione esistente tra i progetti e soprattutto il valore aggiunto offerto da ciascuna proposta.

Infine, nella *Guida specifica per i progetti linguistici*, vengono fornite delle indicazioni per i progetti definiti, in modo più generico, come progetti di diffusione, che possono essere sviluppati nell’ambito della misura delle *Competenze Linguistiche*<sup>9</sup>.

### ***Progetti di diffusione***

L’obiettivo di questi progetti è di ampliare il campo di applicazione dei risultati di progetti precedenti, consentendo così il trasferimento e l’adattamento delle metodologie e/o degli strumenti ad altri settori e ad altre lingue di partenza o di arrivo. In questo caso, la diffusione si basa sui risultati di progetti linguistici già realizzati nell’ambito dei programmi Leonardo da Vinci e Socrates, di altri programmi e iniziative comunitari, ovvero di iniziative locali, regionali o nazionali riguardanti questo settore specifico. L’acquisizione di competenze interculturali nel quadro della formazione professionale può fare parte integrante di questo tipo di proposta.

Qualora si intendano presentare progetti che abbiano queste caratteristiche si suggeriscono i seguenti *Criteri di Qualità*<sup>10</sup>, che rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<sup>9</sup> Testo già citato. Paragrafo I.1.C: Il contenuto della misura

<sup>10</sup> Per maggiori precisazioni sui criteri di qualità si rinvia alla lettura del capitolo *Prima di progettare... la qualità* del presente volume

<b>Rilevanza</b>	I progetti vanno collocati all'interno delle esigenze socioeconomiche e delle indicazioni della politica nazionale e europea in materia di occupazione. Va comunque privilegiata la promozione della formazione iniziale giovanile e l'accesso all'istruzione lungo tutto l'arco della vita.
<b>Cooperazione</b>	I progetti devono esibire caratteristiche che favoriscono la cooperazione al fine di raggiungere obiettivi che non si potrebbero ottenere isolatamente (sinergie) e rappresentano un valore aggiunto rispetto ai risultati ottenibili da un progetto individuale.
<b>Coerenza</b>	I progetti devono perseguire obiettivi in linea con le premesse contenutistiche e metodologiche e i risultati attesi dei progetti con cui si intende creare o si è creata una sinergia (combinati, collegati ecc.).

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Consultare i documenti strategici e programmatici (per esempio la Decisione del Consiglio<sup>11</sup> che istituisce il Programma Leonardo da Vinci, la *Guida generale del promotore*, le *Guide* specifiche per ogni misura<sup>12</sup>, i Moduli di candidatura, gli Inviti a presentare proposte<sup>13</sup> ecc.)<sup>14</sup>.
- Rivolgersi ai responsabili dei progetti sulle Competenze Linguistiche presso l'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo da Vinci oppure presso la Commissione Europea di Bruxelles (Direzione Generale "Istruzione e Cultura", Unità "politiche linguistiche", Rue de la Loi 200, 1049 Bruxelles), e consultare l'apposto sito per i progetti di disseminazione e di valorizzazione nel quadro del Programma Leonardo da Vinci:  
[http:// europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/difvalo\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/difvalo_fr.html)
- Informarsi sulle precedenti iniziative europee a livello di progetti linguistici della I e II fase del Programma Leonardo da Vinci e delle iniziative di valorizzazione dei progetti già realizzati, per confrontare la propria idea di progetto

11 GUCE 11.6.1999 Decisione del Consiglio del 26 aprile 1999 che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria in materia di formazione professionale "Leonardo da Vinci" (1999/382/CE). Disponibile sul sito <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>

12 Per ogni singola misura sono a disposizione dei promotori delle guide elaborate dalla Commissione Europea. I documenti sono disponibili sul sito <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html> e sul sito <http://www.programmaleonardo.net>

13 Invito a presentare proposte comunitario disponibile sul sito <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html> ed Invito a presentare proposte nazionali (o nota informativa per la predisposizione di candidature) disponibili sul sito <http://www.programmaleonardo.net>

14 Per ulteriori informazioni riguardanti la compatibilità con le politiche nazionali ed europee a favore dell'occupazione e dell'istruzione cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.4 dal titolo *Gli obiettivi, le priorità, i contenuti e i prodotti finali*.

con lo stato di riflessione condotto nel medesimo ambito. Per ulteriori informazioni si consiglia di consultare gli appositi siti della Commissione Europea sia per il programma Leonardo da Vinci sia quello per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue:

[http:// europa.eu.int/comm/education/languages/it/index.html](http://europa.eu.int/comm/education/languages/it/index.html)

[http:// europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/difvalo\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/difvalo_fr.html)

Per l'Agenzia Nazionale ISFOL consultare il sito: <http://www.programmaleonardo.net>

- Prevedere nella progettazione meccanismi di coordinamento per assicurare la funzionalità di questo tipo di progetti e l'ottenimento del valore aggiunto.
- Sincerarsi che partner e organizzazioni individuate condividano l'impostazione di fondo e le metodologie di lavoro.
- Sincerarsi che partner e organizzazioni individuate assicurino competenze compatibili.
- Nel caso che non tutti i progetti combinati venissero approvati prevedere meccanismi di sviluppo autonomo del progetto approvato, in modo da poterne assicurare comunque la realizzazione.

## 2.3 *I presupposti progettuali*

### 2.3.1 *I bisogni individuati*

Ogni progetto che si basi su criteri per la gestione della qualità prevede *preliminarmente un'analisi dei bisogni* al fine di individuare in maniera adeguata gli obiettivi (generali e specifici) del progetto. È fondamentale specificare i bisogni in maniera il più possibile motivata e dettagliata con riferimenti adeguati alle procedure e alle modalità con le quali sono stati rilevati.

L'analisi dei bisogni deve essere svolta sia nel contesto in cui opera il promotore che nei paesi in cui si trovano i partner del progetto. L'analisi dei dati dovrà pertanto tener conto dei risultati dell'indagine svolta dal promotore e dai partner. È anche possibile prevedere che a livello del partenariato le indagini vengano svolte successivamente all'approvazione del finanziamento onde procedere con un'analisi comparativa che permetta di definire in modo più preciso ed adeguato i bisogni sui quali si intende intervenire.

Sul piano più strettamente politico-formativo è bene ricordare che a livello europeo si va sempre di più diffondendo un particolare interesse nei riguardi di indagini e studi che permettano di indagare e definire le necessità linguistiche emergenti nei contesti produttivi ed amministrativi quali: le PMI, le amministrazioni pubbliche, i partner sociali (sindacati, associazioni di categoria) ecc. In particolare i nuovi bisogni formativi legati agli aspetti più strettamente linguistici sono legati ad alcuni fenomeni quali l'internazionalizzazione (integrazione amministrativa europea, mercato comune, mobilità professionale ecc.) e le strategie di sviluppo e di marketing delle aziende (comunicazione interaziendale, determinazione delle dimensioni e profilo del mercato, strategie di penetrazione nel mercato ecc.). In questa prospettiva risulta fondamentale garantire che l'analisi dei bisogni linguistici sia accurata, condotta tempestivamente e attenta agli sviluppi e alle prospettive future.

Infine è essenziale ricordare che le risultanze dell'analisi dei bisogni vanno coerentemente considerate e documentate all'interno di specifiche sezioni del formulario (vedi *Formulario di Candidatura*: punto C.1.1 *Giustificazione della proposta. Quali bisogni si prefigge di soddisfare il vostro progetto? Come li avete individuati?*) dove viene richiesto esplicitamente che i bisogni dei vari gruppi interessati e coinvolti siano già stati identificati al momento della presentazione del progetto.

Questi dati dovranno essere comunque tenuti presenti anche nel momento in cui si elaboreranno le parti relative alla definizione degli obiettivi, ai contenuti e alle metodologie di sviluppo del progetto<sup>15</sup>.

Gli *aspetti essenziali e caratterizzanti* che devono essere messi in luce attraverso l'analisi dei bisogni sono i seguenti:

- Specificazione delle caratteristiche dei soggetti interessati all'apprendimento della lingua, in particolare:
  - specializzazione e funzione all'interno dell'ambito lavorativo;
  - motivazioni professionali e personali addotte;
  - fascia di età;
  - livello di scolarizzazione;
  - lingue conosciute; ecc.
- Determinazione dell'intervento.
- Specificazione della lingua o delle lingue di partenza e delle lingue *target*.
- Specificazione del tipo di competenza richiesta, in particolare:
  - competenze professionali;
  - competenze operative;
  - competenza relazionali;
  - competenze interculturali; ecc.
- Specificazione delle abilità linguistiche richieste per gli scopi specifici dei beneficiari (p.e. lettura, ascolto, interazione dialogica ecc.).
- Specificazione degli atti linguistici richiesti dalle situazioni professionali e operative implicate dal progetto.
- Specificazione livello di competenza linguistica e interculturale da raggiungere<sup>16</sup>.
- Specificazione delle modalità e delle situazioni di apprendimento, per esempio:
  - a distanza;
  - sul luogo di lavoro;
  - in classe;
  - apprendistato in un'azienda straniera;
  - ecc.
- Specificazione dei metodi o approcci didattici più adatti alla situazione di apprendimento rilevata.

Questi aspetti sono correlati con i seguenti *Criteri di Qualità* per l'analisi dei bisogni, che rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<sup>15</sup> Per ulteriori informazioni riguardanti l'analisi dei bisogni si rinvia alla lettura del capitolo "L'audit linguistico e comunicativo" del presente volume

<sup>16</sup> Si vedano, ad esempio, i descrittori contenuti del *Quadro Europeo di Riferimento*, edito a cura del Consiglio d'Europa [diverse edizioni a partire dal 1996] e adottati anche per il *Portfolio linguistico europeo*.

<b>Rilevanza</b>	L'analisi dei bisogni deve fornire le informazioni necessarie per la determinazione degli obiettivi del progetto privilegiando le richieste di rilievo sociale e quelle in linea con gli orientamenti della politica comunitaria.
<b>Completezza</b>	L'analisi dei bisogni deve riguardare tutti gli aspetti che interessano un progetto per lo sviluppo delle competenze linguistiche, dalle caratteristiche quadro (p.e. relative all'utenza e ai vari partecipanti) ai contenuti linguistici (p.e. tematiche rilevanti, livello e settorialità della lingua ecc.).
<b>Trasparenza</b>	L'analisi dei bisogni deve essere impostata e realizzata in maniera da poter fornire con chiarezza e immediatezza le informazioni necessarie alla determinazione degli obiettivi del progetto.

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto. In questa sezione si distinguono due categorie ognuna delle quali è collegata alla tipologia di soggetti di riferimento:

*1) Azioni che possono essere adottate per valutare i bisogni a livello generale di istituzione, organizzazione, azienda ecc.:*

- Consultazione di documenti strategici e programmatici<sup>17</sup>;
- Consultazione di documenti economici e programmatici;
- Consultazione di indagini settoriali;
- Consultazione di indagini d'area (nazionali, regionali, locali);
- Consultazione di relazioni su precedenti esperienze analoghe ed eventuali *follow-up*;
- Raccolta ed esame di materiali analoghi preesistenti al fine di individuare argomenti o metodologie da sviluppare;
- Organizzazione di un audit generale;
- Eventuale organizzazione di un audit specifico (linguistico);
- Eventuale organizzazione di interviste con formatori.

*2) Azioni che possono essere adottate per valutare i bisogni a livello di utenti:*

- Consultazione di fonti rilevanti;<sup>18</sup>
- Questionari d'indagine;

<sup>17</sup> Si vedano ad esempio la *Decisione del Consiglio* che istituisce il Programma Leonardo da Vinci, la *Guida generale del promotore*, le *Guide* specifiche per ogni misura, i *Moduli di candidatura*, gli *Inviti a presentare proposte*. Documenti già citati

<sup>18</sup> Si veda ad esempio *“Imparare le lingue nella piccola e media impresa. Audit linguistico e sistemi di apprendimento autonomo delle lingue straniere”* a cura di D.Gilli e M.Nanetti, FrancoAngeli, Milano 1994

- Griglie di rilevazione;
- Sondaggi telefonici;
- Interviste a campione;
- Osservazione in azienda e analisi di comparto;
- Interviste a formatori o operatori in centri di formazione;
- Discussione con i potenziali gruppi interessati.

### 2.3.2 *I destinatari*

La *Guida generale del promotore*<sup>19</sup> contiene la seguente definizione dei destinatari di un progetto:

#### ***Beneficiario***

Il termine si riferisce all'insieme dei *destinatari* ai quali sono rivolte le diverse Misure del Programma: giovani e adulti, impegnati in percorsi di formazione professionale, occupati, alla ricerca di un primo inserimento professionale o di un nuovo impiego. Il beneficiario è nettamente distinto dal promotore.

Nel caso delle Misure denominate "Progetti pilota", "Competenze linguistiche" e "Reti transnazionali", per beneficiari si intende il *pubblico destinatario* che trarrà beneficio dai risultati del progetto e dalla loro applicazione.

Per la Misura denominata "Mobilità", il termine si riferisce, nel quadro di un progetto di tirocinio o di scambi, all'insieme degli individui giovani o adulti che vengono inviati in un paese ospitante diverso da quello da cui provengono o in cui risiedono, lavorano o seguono percorsi di formazione professionale. Occorre osservare che le persone che accompagnano i partecipanti al tirocinio o allo scambio non sono considerate beneficiari, nel senso della presente definizione.

In questa definizione sono inclusi esclusivamente gli *individui* (o il pubblico) destinatari finali del progetto. Tuttavia si possono considerare destinatari primari (o finali) anche le istituzioni od organizzazioni che rappresentano tali gruppi di individui. È in quest'ottica che il *Formulario di Candidatura* fa riferimento ai beneficiari all'interno della parte relativa alla giustificazione della proposta (vedi *Formulario di Candidatura*: punto C.1.2. *Giustificazione della proposta. Quali sono i principali gruppi destinatari?*).

Oltre alle categorie individuate esplicitamente dalla Guida generale del promotore

<sup>19</sup> Testo già citato. Allegato 4: *Definizioni: Beneficiario*

la tipologia completa dei beneficiari include quindi anche:

- a. i *beneficiari finali* (per esempio le imprese, centri di formazione, agenti di sviluppo territoriale, collaboratori aziendali, operatori di organismi di rappresentanza delle parti sociali, ecc.);
- b. gli *intermediari diretti* (per esempio formatori, responsabili della formazione ecc.);
- c. gli *intermediari indiretti* (per esempio soggetti attivamente implicati nel processo di realizzazione del progetto ma non veri e propri destinatari del progetto).

Durante il ciclo di vita del progetto è auspicabile che tali soggetti acquisiscano dei benefici collaterali: ampliamento delle proprie reti di rapporti internazionali, miglioramento delle capacità di rapportarsi con situazioni interculturali diverse, acquisizione di *know how* aggiuntivo (per esempio, competenza nell'utilizzo di strumenti informatici a fine pedagogico-didattico), ecc.<sup>20</sup>

Gli *aspetti essenziali e caratterizzanti* di una adeguata descrizione dei destinatari sono i seguenti:

- Le analisi dei bisogni effettuate;
- Il profilo dei destinatari finali;
- Il background socioculturale;
- I requisiti professionali;
- Tipo e livello di scolarizzazione;
- Età e sesso;
- Stato e livello occupazionale.

In conformità con gli obiettivi generali del Programma Leonardo da Vinci II fase vanno considerati inoltre i seguenti requisiti preferenziali che riguardano i beneficiari. A tale riguardo si veda quanto indicato nel Formulario di Candidatura (vedi Formulario di Candidatura: punto C.2.2. Risultati e impatto e punto B.1. Informazioni generali. Se il vostro progetto riguarda direttamente... ).

Questi aspetti sono correlati con i seguenti *Criteri di Qualità* per l'identificazione dei destinatari, essi rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<b><i>Rilevanza</i></b>	I destinatari vanno identificati sulla base delle esigenze socioeconomiche e delle indicazioni della politica europea attuali.
<b><i>Trasparenza</i></b>	I rapporti tra i vari tipi di destinatari individuati (beneficiari finali, intermediari diretti e indiretti, individui e organizzazioni ecc.) vanno esplicitati con chiarezza in fase di progettazione.

<sup>20</sup> Per ulteriori informazioni riguardanti il partenariato cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.5 dal titolo "Il partenariato"



<i>Flessibilità</i>	L'identificazione dei destinatari deve essere svolta in modo da contribuire a incrementare la loro adattabilità all'interno del mondo del lavoro.
<i>Affidabilità</i>	I benefici riservati dal progetto ai destinatari devono essere coerenti con le loro esigenze e con le scelte effettuate.
<i>Socialità</i>	Tener conto del principio generale delle "pari opportunità"

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica, in cui si colloca il progetto:

- Discutere con i potenziali gruppi interessati (nelle PMI questo si riferisce a tutte le qualifiche operanti nell'azienda);
- Privilegiare i soggetti più svantaggiati sul mercato del lavoro (criterio di preferenza);
- Effettuare interviste a campione;
- Effettuare interviste a datori di lavoro;
- Effettuare interviste in centri di formazione professionale e di collocamento;
- Distribuire questionari a potenziali destinatari finali;
- Utilizzare griglie di rilevazione.

### 2.3.3 *Le lingue target*

Nella sezione B del formulario relativamente alla parte riguardante le lingue *target* (vedi *Formulario di Candidatura*: punto B.1 *Informazioni generali*. Nel caso si tratti di un progetto afferente la misura "Competenze Linguistiche") si dovranno indicare le lingue che si intendono rendere oggetto di studio del progetto proposto. In questa sezione viene anche richiesto il livello di competenza linguistica perseguito, la scelta dovrà avvenire tra livello principiante, intermedio e avanzato.

Nell'allegato n.8 del *Formulario di Candidatura* sarà possibile individuare le sigle delle lingue che potranno rappresentare l'obiettivo del progetto.

Si ricorda che, in conformità con gli obiettivi generali del Programma Leonardo da Vinci II fase, viene considerato requisito preferenziale aggiuntivo la scelta delle lingue meno insegnate e meno diffuse in Europa. Il testo della Decisione del Consiglio del 26 aprile 1999 descrive il contenuto di questa misura in termini di "promozio-

ne delle competenze linguistiche, anche per le lingue meno ampiamente diffuse e insegnate, e della comprensione delle diverse culture nell'ambito della formazione professionale" <sup>21</sup>.

In relazione alla scelta della lingua *target* è essenziale inquadrare le competenze linguistiche di partenza degli utenti. Alcuni di questi fattori possono risultare estremamente differenziati all'interno dei diversi gruppi di destinatari, è pertanto di estrema importanza considerare questi fattori al fine di selezionare e sviluppare la metodologia formativa più adeguata e di scegliere il supporto (cartaceo piuttosto che informatico o viceversa) su cui sviluppare il prodotto finale.

Gli *aspetti essenziali e caratterizzanti* per una adeguata identificazione della lingua *target* in relazione alle caratteristiche dell'utente sono i seguenti:

- Madrelingua o prima lingua;
- Lingue conosciute;
- Livello di conoscenza di tali lingue;
- Livello di conoscenza della lingua *target*;
- Abitudini di apprendimento linguistico;
- Esperienze pregresse nell'apprendimento linguistico (scolastico, extrascolastico, autonomo ecc.);
- Motivazione all'apprendimento di singole lingue.

Questi aspetti sono correlati con i seguenti *Criteri di Qualità* per la scelta delle lingue *target*, e rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<b><i>Rilevanza economica</i></b>	La scelta delle lingue va effettuata in accordo con le richieste socioeconomiche attuali e in particolare quelle derivanti dal mondo del lavoro.
<b><i>Rilevanza politica</i></b>	La scelta delle lingue va effettuata in accordo con le raccomandazioni della politica linguistica europea e nazionale (p.e. attraverso la promozione delle lingue meno diffuse e insegnate)
<b><i>Centralità dell'utente</i></b>	La scelta delle lingue deve tenere conto delle caratteristiche del gruppo di utenza (p.e. le lingue di partenza, la consistenza e differenziazione del gruppo, le esperienze di apprendimento, la motivazione ecc.).

<sup>21</sup> Testo già citato. Articolo 3 c: *Misure comunitarie*. Vedere anche nello stesso documento l'Allegato I - Sezione II.3. *Competenze linguistiche*

## *Interculturalità*

La scelta delle lingue va effettuata in accordo con gli obiettivi di una promozione dell'integrazione fra i cittadini europei nel rispetto delle culture della reciproca conoscenza.

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Consultare fonti rilevanti sui bisogni linguistici a livello settoriale;<sup>22</sup>
- Consultare la documentazione sulla politica linguistica europea, per esempio sul sito:  
<http://europa.eu.int/comm/education/languages/actions/commactions.html>;
- Utilizzare questionari d'indagine;
- Distribuire questionari a potenziali destinatari finali;
- Utilizzare griglie di rilevazione;
- Organizzare audits linguistici;
- Organizzare discussioni con i potenziali gruppi interessati;
- Effettuare interviste a datori di lavoro;
- Effettuare interviste a formatori o operatori in centri di formazione;
- Effettuare osservazione in azienda e analisi di comparto.

<sup>22</sup> Si veda ad esempio *“Imparare le lingue nella piccola e media impresa Audit linguistico e sistemi di apprendimento autonomo delle lingue straniere”* a cura di D. Gilli e M. Nanetti, ISFOL, FrancoAngeli, Milano 1994

In questa sezione del *Formulario di Candidatura* dovranno essere presentati gli aspetti caratterizzanti l'intera proposta, in particolare dovranno essere indicati gli obiettivi generali del progetto e le priorità di riferimento, i contenuti dell'idea progettuale e i prodotti/risultati finali da realizzare.

Per quanto riguarda gli obiettivi e le priorità è di fondamentale importanza che essi siano aderenti a quanto indicato nella *Decisione del Consiglio del 26 aprile 1999* e negli *Inviti a Presentare Proposte* del Programma Leonardo da Vinci (2000 - 2006) elaborati a livello comunitario e a livello nazionale. Questi documenti riflettono le linee strategiche, sia nazionali che comunitarie, in ambito formativo e sono strumenti di indicazione anche delle direttrici di politica linguistica.

In questa parte del formulario particolare rilevanza è attribuita al valore innovativo del progetto, alla definizione e alla strutturazione articolata dei contenuti e dei risultati, ivi compresi i metodi della loro disseminazione. È inoltre richiesta una specifica attenzione e compatibilità con eventuali progetti precedentemente realizzati o finanziati. A questo proposito è possibile realizzare specifici progetti di valorizzazione che hanno come obiettivo la disseminazione dei risultati già realizzati grazie a finanziamenti comunitari o nazionali quali ad esempio: FSE, Iniziativa Occupazione, Programma Leonardo da Vinci, Programma Socrates ecc. (vedi in questa sezione il *paragrafo 3.3*),

Per la descrizione degli obiettivi e delle priorità, nonché dei contenuti del progetto e la determinazione delle sue caratteristiche in termini qualitativi, è essenziale tenere presenti in modo puntuale la *Guida generale del promotore*, la *Guida del promotore per le competenze linguistiche*, e il *Formulario di Candidatura*.

Le varie informazioni riguardo gli obiettivi e le finalità generali del progetto sono richieste nella sezione B e C del *Formulario di Candidatura*.

Mentre nella sezione B le indicazioni da dare sono di carattere generale, per la parte C del documento sarà invece indispensabile chiarire in modo dettagliato quanto richiesto.

***Informazioni generali sul progetto.  
Parte B del Formulario di candidatura***

Queste prime informazioni del Formulario di Candidatura sono di carattere generale e preliminare e non richiedono, da parte del promotore, una elaborazione descrittiva della proposta, è sufficiente spuntare le caselle corrispondenti. In parti-

colare in questa sezione viene richiesto al promotore di indicare esattamente la misura prescelta, l'obiettivo generale a cui si riferisce il progetto e la priorità individuata all'interno dell'Invito a presentare proposte.

### **2.4.1.1 La misura**

Nel *Formulario di Candidatura* (vedi *Formulario di Candidatura* punto B.1: *Misura*) viene richiesto di *fare riferimento a una delle cinque misure* del Programma Leonardo da Vinci. All'interno della stessa *Guida generale del promotore*<sup>23</sup> viene dichiarato quanto segue:

#### ***La necessità di fare riferimento a una Misura***

Ogni proposta deve indicare senza ambiguità la misura alla quale fa riferimento

Qualora il promotore non indichi esattamente la misura a cui si riferisce il progetto, la proposta verrà considerata inleggibile. Inoltre la scelta di una misura sbagliata causerà una valutazione negativa del progetto. Per aiutare il promotore nella scelta della misura più adeguata rispetto l'idea progettuale e nella comprensione delle finalità della misura prescelta vengono fornite alcune indicazioni di dettaglio all'interno della Guida generale del promotore. Per quanto riguarda la misura "*Competenze linguistiche*" si legge quanto segue<sup>24</sup>:

#### ***Competenze linguistiche***

Le proposte afferenti tale Misura riguardano la promozione delle competenze linguistiche e culturali nel quadro della formazione professionale, anche per quanto riguarda le lingue meno ampiamente diffuse e insegnate.

I progetti possono riguardare la concezione, la sperimentazione e la validazione, la valutazione e la disseminazione di metodi e materiali didattici innovativi, adeguati alle esigenze specifiche di ciascun settore professionale ed economico, così come la messa a punto di audit linguistici e di nuovi metodi di autoapprendimento delle lingue, nonché la disseminazione dei relativi risultati.

### **2.4.1.2 Gli obiettivi generali del Programma e gli obiettivi specifici della Misura 3**

La coerenza degli obiettivi specifici e dei contenuti del progetto con gli obiettivi generali del Programma Leonardo da Vinci II fase (presentati nella Decisione del Consiglio) è un elemento essenziale, affrontato a diversi livelli nella documentazione

<sup>23</sup> Testo già citato. Paragrafo V.3: *La necessità di fare riferimento ad una misura*

<sup>24</sup> Testo già citato. Paragrafo II.3: *Competenze linguistiche*

comunitaria a disposizione del candidato. In particolare le informazioni relative agli obiettivi generali del Programma sono reperibili:

- a. nella GUCE 11.6.1999 Decisione del Consiglio del 26 aprile 1999<sup>25</sup> che istituisce la seconda fase del programma d'azione comunitaria "Leonardo da Vinci", in materia di formazione professionale;
- b. nella Guida generale del promotore<sup>26</sup>, in cui sono riportate le informazioni generali sulla presentazione di una candidatura nell'ambito di Leonardo da Vinci;
- c. nel Formulário di Candidatura, nel punto in cui vanno indicati gli obiettivi generali (vedi *Formulário di Candidatura*: punto B: A quali obiettivi del programma si riferisce il vostro progetto?) e il modo in cui vanno soddisfatti nell'ambito del Programma Leonardo da Vinci.

Gli obiettivi specifici<sup>27</sup> della misura relativa allo sviluppo delle competenze linguistiche sono invece trattati:

- a. nella Guida del promotore per le competenze linguistiche<sup>28</sup> in cui sono contenute tutte le informazioni utili per coloro che presentano progetti in questa specifica misura;
- b. nel Formulário di Candidatura, in tutte le parti in cui è richiesto di specificare gli obiettivi finali e specifici della proposta (vedi *Formulário di Candidatura*: punto C.1.3 *Quali sono gli obiettivi specifici del progetto?*).

Per quanto riguarda la coerenza del progetto con gli obiettivi del programma, il promotore *deve* indicare esattamente nel *Formulário di Candidatura* (vedi *Formulário di Candidatura* punto B.1 A *Quali obiettivi del programma si riferisce il vostro progetto?*) la sua idea progettuale rispetto *almeno uno dei tre obiettivi generali*. Questa indicazione è essenziale poiché costituisce un criterio di ammissibilità della proposta, cioè *qualora tale informazione non sia soddisfatta la proposta verrà scartata prima ancora di passare alla fase di valutazione*<sup>29</sup>.

### 2.4.1.3 Le priorità del Programma

Le *priorità* rappresentano un quadro di riferimento che aiuta a definire il 'valore aggiunto' comunitario del progetto, i suoi aspetti innovativi nonché il suo impatto sulle politiche nazionali in tema di formazione professionale. A esse si fa riferimento nella

<sup>25</sup> Testo già citato. Articolo 2: *Obiettivi del programma*

<sup>26</sup> Testo già citato. Paragrafo I.2: *Obiettivi*

<sup>27</sup> Per ulteriori informazioni riguardanti gli obiettivi specifici di questa misura cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.4.2

<sup>28</sup> Testo già citato. Paragrafo I.1: *Il contenuto della misura*

<sup>29</sup> Per ulteriori informazioni riguardanti i criteri di eleggibilità della proposta cfr. il *Formulário di Candidatura* Allegato 2. *Lista di verifica per l'eleggibilità* e la *Guida generale del promotore* Capitolo V. *Quali sono le condizioni formali di eleggibilità da rispettare?*. Documenti già citati

*Guida generale del promotore*<sup>30</sup> al seguente punto:

***La necessità di fare riferimento alle scadenze degli Inviti comunitari a presentare proposte, nonché a una sola delle priorità in essi fissate***

Le proposte devono rispettare le scadenze annuali fissate negli Inviti. Esse devono fare riferimento in modo preciso a un Invito comunitario a presentare proposte e indicare chiaramente ***una sola priorità***, vale a dire la principale priorità cui il progetto si riferisce.

In particolare nella *Guida generale del promotore* si specifica la necessità di *referire il progetto a una sola delle priorità* del programma indicate nel testo degli Inviti a presentare proposte - comunitario e nazionale - presentati nel quadro del Programma Leonardo da Vinci.

Dei due inviti quello comunitario rappresenta il documento di maggiore riferimento. Al suo interno sono indicate le priorità che rimarranno in vigore per la durata del bando stesso (3 anni per l'Invito 2000-2002, 2 anni per gli inviti successivi). Per quello che riguarda l'Invito nazionale (elaborato dai Coordinatori Nazionali del Programma Leonardo da Vinci: Ministero del Lavoro e Ministero della Pubblica Istruzione), è bene precisare che tale documento non modifica in alcun modo quanto indicato nel bando comunitario ma integra le indicazioni sulle priorità già declinate a livello europeo offrendo piste di riflessione su argomenti di interesse politico-nazionale.

Come per le misure e per gli obiettivi anche per le priorità il promotore deve, quindi, dare una indicazione precisa sulla scelta operata (vedi *Formulario di Candidatura* punto B.1 A *Quale priorità dell'attuale Invito si riferisce la vostra proposta?*). *L'assenza di indicazioni della priorità determinerà l'ineleggibilità del progetto.*

2.4.2

### ***Informazioni specifiche sul progetto. Parte C del Formulario di Candidatura***

Le informazioni richieste nella parte C del *Formulario di Candidatura* richiedono una elaborazione descrittiva e propositiva da parte del promotore, esigendo una riflessione in termini qualitativi. Va tenuto presente che in questo caso riferirsi esclusivamente al *Formulario di Candidatura* e a quanto in esso esplicitamente richiesto

30 Testo già citato. Paragrafo V.2: *La necessità di fare riferimento... ad una sola delle priorità...*

potrebbero indurre a trascurare alcune informazioni ed elementi importanti e necessari al fine della valutazione e della valorizzazione dei contenuti e dei risultati finali del progetto.

In particolare i progetti che all'interno di Leonardo da Vinci hanno come obiettivo lo sviluppo delle *Competenze Linguistiche* devono avere delle caratteristiche specifiche che li distinguono dagli altri progetti possibili all'interno dello stesso Programma e soprattutto da altri progetti, su tematiche simili, che possono essere presentati in altri Programmi Comunitari (es. Programma Socrates: Azione Lingua). Una buona conoscenza di queste caratteristiche è essenziale per garantire alla proposta la conformità ai criteri di valutazione e per accrescere le possibilità che venga approvata. Sono riportate qui di seguito alcune indicazioni per l'impostazione degli obiettivi specifici del progetto (vedi *Formulario di Candidatura* punto C.1.3 - C.1.4. - C.1.5. - C.1.6. *Giustificazione della proposta* e C.2.1 - C.2.2 *Risultati ed impatto*), corrispondenti alle caratteristiche fondamentali e alle richieste di qualità specificate anche nella *Guida del promotore per le competenze linguistiche*<sup>31</sup>.

Gli *aspetti essenziali e caratterizzanti* per una adeguata determinazione degli obiettivi progettuali sono i seguenti:

- Lo sviluppo delle competenze linguistiche deve prevedere una applicazione all'interno del contesto lavorativo;
- Lo sviluppo delle competenze linguistiche deve essere parte integrante della formazione professionale;
- Lo sviluppo delle competenze linguistiche deve rispondere ai bisogni specifici di un gruppo di destinatari chiaramente individuati in un settore professionale e di rilevanza economica;
- Il progetto deve contribuire a sensibilizzare le imprese, in particolare le PMI, nei riguardi dell'importanza che la conoscenza linguistica e di comunicazione interculturale hanno all'interno dell'ambiente di lavoro;
- Il progetto deve fornire alle imprese, in particolare le PMI, gli strumenti necessari per sviluppare una strategia di formazione linguistica adeguata alle nuove esigenze del mercato;
- I progetti possono rappresentare un sostegno alla mobilità geografica e professionale;
- I progetti devono essere impostati in maniera che azioni e compiti comunicativi siano adeguati alle situazioni di lavoro individuate;
- I progetti devono promuovere la comunicazione linguistica e interculturale tra più lingue comunitarie;
- I progetti proposti devono inquadrarsi nella tipologia e nelle categorie riportate

31 Testo già citato. Vedere in particolare il Paragrafo I.2: *Elementi caratterizzanti*



nella *Guida del promotore per le competenze linguistiche*;<sup>32</sup>

- I progetti devono contribuire allo sviluppo di metodi, strumenti e approcci per la comunicazione linguistica e interculturale in un contesto di formazione professionale e *non alla realizzazione di corsi di lingua*;
- I materiali o attività comunicative realizzate devono essere diversificate per livelli, competenze e abilità;
- I materiali, metodi, strumenti e approcci innovativi proposti devono essere adeguati al contesto di applicazione;
- Le nuove tecnologie devono essere utilizzate come sostegno al processo di formazione e non come strumenti fine a se stessi;
- Gli strumenti e approcci metodologici proposti devono tenere conto di fattori temporali di apprendimento (per esempio: il ritmo) e delle modalità privilegiate da ciascun apprendente (per esempio: visivo-auditive, cinestetiche, ecc.);
- I progetti devono integrare sin dall'inizio l'aspetto della valutazione in termini di qualità, al fine di verificare la rispondenza tra progettazione e realizzazione e la soddisfazione dei bisogni dei soggetti interessati;
- Nella progettazione deve essere integrato sin dall'inizio l'aspetto della disseminazione dei risultati per consentire un *feed-back* migliorativo durante ogni fase dell'attuazione del progetto e per garantirne l'impatto.

Questi aspetti sono correlati con i seguenti *Criteri di Qualità* relativi a obiettivi, contenuti e prodotti finali, essi rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<b>Rilevanza</b>	Gli obiettivi del progetto devono essere compatibili con le esigenze di orientamento generale della politica europea in materia di formazione professionale e della politica nazionale del lavoro; tale compatibilità va verificata prendendo atto della documentazione relativa.
<b>Specificità</b>	Gli obiettivi del progetto devono riflettere le situazioni comunicative nell'ambito del lavoro e della formazione professionale.
<b>Innovatività</b>	Gli obiettivi del progetto devono essere innovativi (p.e. sviluppo di materiali e metodi di insegnamento adeguati alle nuove esigenze dei percorsi linguistici formativi e sviluppo di nuove tecnologie di comunicazione e informatiche).
<b>Verificabilità</b>	Gli obiettivi del progetto devono includere fasi di valutazione e <i>feed-back</i> migliorativo e assicurare la validità/validazione dei prodotti e delle competenze acquisite.

32 Testo già citato. Vedere in particolare Paragrafo I.1.a - I. 1.b - I.1.c

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti*, relativi all'impostazione generale della proposta, che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Studiare attentamente i documenti comunitari specifici (per esempio la *Decisione del Consiglio* che istituisce il Programma Leonardo da Vinci, le guide specifiche per ogni misura, i *Moduli di candidature*, gli *Inviti a presentare proposte*, il *Manuale Amministrativo e Finanziario*<sup>33</sup>, ecc.) reperibili presso l'apposito sito della Commissione Europea per il Programma Leonardo da Vinci:  
[http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/handbook\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/handbook_en.html)  
oppure su quello dell'Istanza Nazionale per il Coordinamento del Programma:  
<http://programmaleonardo.net>
- Consultare i documenti nazionali di politica del lavoro (per esempio: Piani nazionali sull'occupazione, Legge Treu, Patto sul lavoro ecc.), disponibili presso l'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo e presso il sito dell'ISFOL:  
<http://www.isfol.it>.
- Rivolgersi ai responsabili dei progetti *Competenze linguistiche* presso l'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo da Vinci, oppure presso la Commissione Europea, Direzione Generale "Istruzione e Cultura", Unità "politiche linguistiche", Rue de la Loi 200, 1049 Bruxelles.
- Esaminare la documentazione disponibile sulla situazione della formazione linguistica in ambito professionale rivolgendosi ai responsabili dei progetti linguistici presso l'Agenzia Nazionale oppure presso la Commissione Europea, Direzione Generale "Istruzione e Cultura", Unità "politiche linguistiche".

È possibile inoltre fornire ulteriori *Suggerimenti* relativi all'impostazione dei contenuti specifici e della portata innovativa (sulle competenze linguistiche) della proposta e del prodotto finale:

- Informarsi sulla situazione attuale delle conoscenze metodologiche sull'insegnamento e apprendimento linguistico nel settore della formazione professionale per individuare aspetti innovativi<sup>34</sup>

<sup>33</sup> *Manuale Amministrativo e Finanziario per i Promotori*. Programma Leonardo da Vinci, Progetti pilota, Competenze Linguistiche, Reti Transanzionali e Materiale di Riferimento. Leonardo da Vinci. Seconda fase 2000-2006 Commissione Europea, DG Istruzione e Cultura, Bruxelles, 2000. Disponibile in versione inglese, francese e tedesca sul sito Internet:  
[http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/handbook\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/handbook_en.html).

<sup>34</sup> Per maggiori precisazioni su aspetti metodologici si rinvia alla lettura dei seguenti capitoli del presente volume: "Metodi e approcci didattici", "L'audit linguistico e comunicativo", "L'intercomprensione: possibile soluzione alla babele linguistica", "Che cosa si può fare nella terza generazione del software?", e "Lingue identità e culture"

- Informarsi sulla situazione attuale delle conoscenze metodologiche generali sull'insegnamento e apprendimento linguistico per trarne ispirazione al fine di calibrare le metodologie scelte sulle condizioni generali dell'apprendimento linguistico.

Si veda a tale proposito il sito <http://www.linguanet-europa.org/><sup>35</sup>

- Informarsi sulle precedenti iniziative europee a livello di progetti linguistici della I fase del Programma Leonardo da Vinci e delle iniziative di valorizzazione dei progetti già realizzati, per confrontare la propria idea di progetto con lo stato di riflessione condotto nel medesimo ambito. In particolare si vedano i siti della Commissione europea per il programma Leonardo da Vinci I e II fase:

[http://europa.eu.int/comm/education/leonardo\\_old.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo_old.html),

il sito della Commissione Europea per l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/actions/commactions.html>.

Consultare inoltre il sito dell'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo da Vinci:

<http://www.programmaleonardo.net>

- Assicurarsi che esista coerenza e compatibilità tra le premesse metodologiche e lo sviluppo dei contenuti del progetto.
- Informarsi sullo sviluppo delle nuove tecnologie in generale e in particolare nel settore dell'apprendimento linguistico per poter proporre soluzioni tecnologiche che abbiano buone possibilità di essere valide e innovative fino al completamento del prodotto finale. In particolare riviste e siti tra i quali ad esempio: <http://www.hull.ac.uk/cti/tell.htm>, oppure <http://call.lingnet.org>, oppure <http://llt.msu.edu>, <http://darkwing.uoregon.edu/~call/>, ecc.
- Assicurarsi che l'uso delle nuove tecnologie sia introdotto e spiegato con strumenti adeguati<sup>36</sup>
- Assicurarsi che i contenuti proposti siano ben articolati e prevedano i seguenti elementi:
  - a. analisi dei fabbisogni coerente rispetto alla tipologia dei destinatari finali;
  - b. determinazione degli obiettivi didattici coerente con il contesto di riferimento;
  - c. definizione del tipo di prodotto e dei supporti su cui verrà implementato;
  - d. definizione degli strumenti necessari per adottare e utilizzare il prodotto finale;
  - e. determinazione dei contenuti tematici tramite esplicitazione degli argomenti trattati;

<sup>35</sup> Per maggiori precisazioni sugli aspetti metodologici si rinvia alla lettura del capitolo "Metodi e approcci didattici" del presente volume

<sup>36</sup> Per maggiori precisazioni si rinvia alla lettura dei capitoli "Metodi e approcci didattici" e "Che cosa si può fare nella terza generazione del software?" del presente volume

- f.* progressione didattica in base al percorso formativo proposto;
  - g.* moduli con esercizi e attività pratiche coerenti con la progressione didattica e con la metodologia proposta;
  - h.* materiali e soluzioni interattive che usufruiscano delle possibilità offerte dalle nuove tecnologie;
  - i.* strumenti di autovalutazione interni al prodotto (test di ingresso, in itinere, di uscita; possibilità di creazione di percorsi formativi individualizzati; chiavi di esercizi, ecc.);
  - j.* calcolo accurato della correlazione esistente fra l'articolazione dei contenuti, i prodotti finali proposti e i fattori collegati al piano di lavoro e al budget proposto (cfr. le sezioni del presente capitolo sull'organizzazione del lavoro e sul budget);
- Assicurarsi che nel progetto sia inserito sin dall'inizio l'aspetto della *valutazione* intesa come strumento per un costante *feed-back* migliorativo (per suggerimenti di qualità specifici cfr. oltre sezione valutazione)
  - Assicurarsi che nel progetto sia inserito sin dall'inizio l'aspetto della *divulgazione* intesa come strumento per un costante *feed-back* migliorativo (per suggerimenti di qualità specifici cfr. oltre sezione divulgazione)

## 2.5 *Il partenariato*

Due sono gli aspetti fondamentali che caratterizzano un progetto transnazionale: la composizione del suo partenariato e l'organizzazione del piano di lavoro<sup>37</sup>.

Ogni progetto transnazionale è progettato e realizzato da un gruppo di partner all'interno del quale ogni singolo organismo ha caratteristiche, storia e competenza differenti e, tendenzialmente, proviene da culture e lingue diverse. Il loro coordinamento rappresenta quindi uno dei problemi principali e nello stesso tempo una delle chiavi per il successo del progetto. È quindi di essenziale importanza identificare i partner adatti e costituire un gruppo di lavoro competente e affiatato.

Elementi importanti sono quindi: il numero complessivo degli organismi coinvolti, il tipo di *know how* rispetto alle finalità e agli obiettivi del progetto, il ruolo che ogni partner rivestirà all'interno del progetto (vedi *Formulario di Candidatura* punto B.1 *Informazioni generali* - punto D.1. *Tavola riassuntiva dei partner* e punto D.2 *Caratteristiche del partenariato*).

Gli *Aspetti essenziali e caratterizzanti* per una adeguata identificazione dei partner del progetto sono i seguenti:

- Ogni proposta dovrebbe includere un partenariato transnazionale che coinvolga la partecipazione di *almeno due paesi interessati*, di cui *almeno uno* sia uno *Stato Membro* dell'Unione Europea.
- Nei progetti per la promozione delle competenze linguistiche il partenariato dovrebbe essere composto da due tipi di soggetti:
  - soggetti provenienti dal mondo del lavoro o istituzionale (organizzazioni che rappresentano le PMI, partner sociali, scuole, enti di formazione ecc.);
  - soggetti che provengono da organizzazioni portatrici di uno *know-how* specifico per la didattica della/e lingua/e *target* (Università, enti di formazione linguistica - compresi gli istituti stranieri di cultura - scuole di lingua ecc.).
- La scelta dei partner dipende strettamente dai bisogni e dai destinatari individuati<sup>38</sup>. Essa presuppone inoltre che siano stati definiti alcuni elementi: la tipologia del progetto, gli obiettivi, i contenuti e i risultati previsti<sup>39</sup> e che siano almeno delineati strumenti e metodi di insegnamento e apprendimento e fasi e modalità di gestione e di disseminazione.

<sup>37</sup> Per ulteriori informazioni riguardanti il piano di lavoro cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.6 dal titolo: *L'organizzazione del lavoro*

<sup>38</sup> Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.3 dal titolo: *I presupposti progettuali*

<sup>39</sup> Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.4 dal titolo: *Gli obiettivi, le priorità, i contenuti e i prodotti finali*

Questi aspetti sono correlati con i seguenti *Criteri di Qualità* per la scelta dei partner, essi rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<b>Rilevanza</b>	La scelta dei partner deve essere compatibile con le esigenze di orientamento generale della politica linguistica e culturale europea.
<b>Completezza</b>	La partnership deve essere ampia e composta di soggetti rappresentativi di vari settori con esperienze diverse (in particolare i partner sociali, le imprese e le PMI).
<b>Specificità</b>	Almeno alcuni dei partner devono avere esperienza nel settore specifico della didattica delle lingue considerate dal progetto.
<b>Innovatività</b>	Vanno integrate nella partnership - laddove opportuno - entità coinvolte nello sviluppo di nuove tecnologie di comunicazione e informazione.
<b>Efficienza</b>	I partner devono dimostrare di essere in grado di garantire un buon rapporto tra investimento economico e risultati ottenuti.
<b>Socializzazione</b>	Si deve tenere conto delle differenze culturali tra i partner in termini di abitudini di lavoro e interazione reciproca.
<b>Trasferibilità</b>	I partner devono poter assicurare che i risultati della progettazione siano trasferibili e applicabili a condizioni e situazioni favorevoli a una loro valorizzazione al di là dello stretto ambito per il quale sono stati concepiti.

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* per identificare i partner che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Contattare l'Agencia Nazionale per assistenza tecnica per l'individuazione dei partner;
- Contattare le Agenzie Nazionali di altri paesi (soprattutto quello della lingua *target*) per segnalare che si cerca un partner per un progetto linguistico;
- Partecipare ad eventuali Seminari di Contatto o di Informazione, sia a livello nazionale che a livello europeo;
- Consultare regolarmente il sito dell'Agencia Nazionale:  
<http://www.programmaleonardo.net>  
e/o delle Agenzie Nazionali in altri Stati oppure quelli della Commissione Europea, Direzione Generale Istruzione e Cultura:  
<http://europa.eu.int/comm/education/languages/actions/commactions.html>  
<http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>;
- Consultare la banca dati per la ricerca del partner europeo, promossa dalla

Agenzia Nazionale finlandese e attualmente presa in carico dalla Commissione Europea: <http://leonardo.cec.eu.int> e inserire una scheda di sintesi sull'idea progettuale e le caratteristiche proprie e dei partner che si intendono coinvolgere;

- Consultare il sito di [lingu@net.europa](mailto:lingu@net.europa) per la ricerca del partner che si occuperà della parte didattica/linguistica: <http://www.linguanet-europa.org>;
- Consultare i compendium dei progetti precedentemente finanziati per individuare i partner con esperienze analoghe a quelle necessarie per la realizzazione del proprio progetto. Tale compendium è consultabile presso il sito dell'Agenzia Nazionale per il programma Leonardo da Vinci: <http://www.programmaleonardo>.

Nella fase di costituzione del partenariato sarà inoltre importante porsi alcune domande per poter identificare i partner più adatti per il proprio progetto. Di seguito viene presentato un elenco dei quesiti che il promotore dovrà porsi nel momento in cui intende formare un gruppo di lavoro e un partenariato (nazionale e transnazionale) per presentare un progetto linguistico nell'ambito di Leonardo da Vinci:

- \* A chi si rivolge in genere l'attività del partner identificato?
- \* I partner condividono gli stessi interessi?
- \* Quale livello di conoscenza dei programmi europei è condiviso da ciascun partner?
- \* Ha già avuto delle esperienze analoghe di collaborazione a progetti transnazionali?
- \* Ha al suo interno collaboratori che hanno delle esperienze di lavoro transnazionali o internazionali?
- \* Ha le capacità economiche per sostenere l'impegno di una cooperazione transnazionale o internazionale?
- \* Quale impegno economico è disposto ad affrontare per contribuire alla realizzazione del progetto?<sup>40</sup>
- \* Quali lingue straniere conoscono il partner e i collaboratori del progetto?
- \* Qual è il livello di collaborazione e integrazione locale/regionale/nazionale che ha il partner e di conseguenza qual è l'impatto previsto a livello locale e/o nazionale oppure l'impatto sulle problematiche del settore/comparto di riferimento?
- \* Sono coinvolte nel partenariato una o più organizzazioni proveniente dai paesi di ciascuna lingua che sarà oggetto di studio nel progetto?
- \* Sono coinvolte nel partenariato le imprese e in particolar modo le PMI?
- \* Sono stati coinvolte le parti sociali?

Una volta individuati i partner è necessario assicurarsi che tutti i soggetti abbiano

<sup>40</sup> Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.7 dal titolo: *Il budget*

un ruolo e una funzione precisa all'interno delle varie fasi progettuali e, in seguito, nelle fasi operative del progetto. È quindi di fondamentale importanza:

- Offrire ai partner una documentazione che permetta una verifica delle competenze richieste (curriculum ecc.).
- Definire, all'interno dell'organismo proponente, il ruolo del soggetto che avrà il compito e la responsabilità di controllare le attività complessive del progetto<sup>41</sup>.
- Definire, qualora il promotore decida di delegare la sua attività di coordinamento gestionale del progetto, la presenza di un partner che svolga il ruolo di coordinatore
- Chiarire esattamente i compiti di tipo gestionale e di controllo dello sviluppo e della qualità dei contenuti che spetteranno al partner coordinatore e i compiti strettamente gestionali, finanziari e amministrativi che spetteranno *obbligatoriamente* al contraente.
- Definire attentamente il ruolo di tutti gli altri partner all'interno del progetto e nelle fasi in cui saranno organizzate le attività.
- Prevedere che il partner coordinatore del progetto (o il promotore qualora la funzione di coordinatore sia svolta da questo stesso organismo) abbia adeguate competenze nell'ambito della didattica e della formazione linguistica. In caso contrario, assicurarsi che all'interno del partenariato vi siano altri soggetti in grado di garantire questo tipo di competenza e che la comunicazione tra il coordinatore (o il promotore) e questi partner sia efficace.
- Definire accuratamente gli aspetti tecnologici del progetto e di conseguenza coinvolgere partner con specifico *know how* (in particolare con competenza nell'uso delle nuove tecnologie nei processi di apprendimento linguistico).
- Verificare, all'interno della propria organizzazione, la disponibilità di mezzi finanziari per realizzare un primo incontro oppure una visita presso i potenziali partner.
- Stabilire un primo contatto attraverso un documento di autopresentazione (obiettivi e scopi dell'istituzione, interessi principali, competenze e specializzazioni, dimensioni dell'istituzione e suo campo di azione, collegamenti con altri organismi o istituzioni ecc.).
- Assicurarsi che i partner abbiano chiari gli obiettivi generali del progetto e che tali obiettivi abbiano una ricaduta chiaramente definita sulla loro attività, in modo da garantire la motivazione dei partecipanti.
- Assicurarsi che gli obiettivi generali del progetto non siano in conflitto con la natura e le finalità delle organizzazioni (aziende ecc.) di cui i partner sono rappresentanti (eventualmente preparare un questionario per verificare questo aspetto).

41 Cfr. *Guida Generale del Promotore* Allegato 4. *Definizioni*



- Assicurarsi che la partecipazione al progetto abbia una sua collocazione precisa (e possibilmente di rilievo) all'interno delle organizzazioni (aziende ecc.) di cui i partner sono rappresentanti.
- Chiarire il rapporto che le attività previste dal progetto hanno con le attività in corso svolte da tutti i partner, in modo da determinare le disponibilità anche in termini di tempi da dedicare al progetto.
- Assicurarsi che non vi sia conflitto di obiettivi o di interessi fra i vari partner (analizzare e riconoscere i potenziali conflitti).
- Definire le modalità della collaborazione, ovvero il livello di coinvolgimento dei singoli partner nelle attività previste dal progetto e la relativa scala di tempi per la realizzazione dei singoli passaggi.
- Tenere conto delle differenze di impostazione del lavoro dei vari partner (differenze di cultura lavorativa, di organizzazione, di incontro, di ruoli aziendali ecc.).
- Garantire una impostazione della comunicazione chiara ed efficiente tra i partner (stabilire la lingua di comunicazione, organizzare gli incontri).
- Assicurarsi che i partner che si fanno carico dello sviluppo di tutti gli aspetti strettamente linguistici del progetto siano aggiornati sullo stato dell'arte della didattica e dei metodi di formazione innovativi e soprattutto adeguati al target di riferimento<sup>42</sup>.

In fase progettuale perché si concretizzi il rapporto che si istituisce tra il promotore e ciascun partner è necessario che l'impegno sia sottoscritto formalmente con una specifica lettera, definita Lettera di intenti<sup>43</sup>. Si consiglia comunque di non presentare delle lettere con testi standard e di stimolare i partner alla redazione di una lettera originale, che esprima il più elevato grado di empatia con la filosofia dell'intervento.

Ciascun partner dovrà inviare questa lettera al promotore entro i tempi previsti per la presentazione della proposta. La lettera deve essere redatta su carta intestata della struttura partner (non dovrà essere manoscritta), dovrà recare la data e la firma della persona autorizzata a prendere tale impegno in nome e per conto della struttura e dovrà fare riferimento esplicito al progetto per il quale si intende essere partner. Essa dovrà inoltre contenere le indicazioni relative al ruolo e alle attività che il partner si impegnerà a sostenere e l'apporto finanziario (quota di cofinanziamento) che apporterà al progetto<sup>44</sup>.

42 Per maggiori precisazioni si rinvia alla lettura del capitolo *Metodi e approcci didattici* del presente volume

43 Cfr. *Formulario di Candidatura*. Allegato 1. *Lettere di intenti*

44 Cfr. *Guida Generale del Promotore*. Allegato 4. *Definizioni. Lettera di Intenti*

## 2.6 *L'organizzazione del lavoro*

L'organizzazione del lavoro è un aspetto che non riguarda esclusivamente il Programma Leonardo da Vinci ma interessa ogni tipo di progetto, ognuno con le sue specificità e peculiarità. In questo paragrafo si forniscono in particolare informazioni che riguarderanno sia le caratteristiche più generali dell'organizzazione del lavoro, sia gli aspetti più specifici del Programma Leonardo da Vinci<sup>45</sup>.

Come già chiarito precedentemente tutti i progetti Leonardo da Vinci richiedono, già nella fase progettuale, il pieno coinvolgimento di tutti i potenziali partner. Sarà infatti indispensabile rendere ciascuno di essi partecipe e corresponsabile di tutte le scelte strategiche (obiettivi, contenuti, costi ecc.) che caratterizzeranno la proposta progettuale. Pertanto una volta identificati gli organismi che parteciperanno alla realizzazione del progetto e stabilito con loro le finalità - generali e specifiche - e i risultati che si intendono perseguire, si passerà a definire nel dettaglio l'organizzazione del lavoro, in coerenza con il piano dei costi e con la previsione dei tempi di realizzazione. Più in particolare si definiranno i ruoli e le funzioni di ciascun soggetto in considerazione delle varie fasi operative in cui il lavoro sarà organizzato e delle metodologie che si intenderanno applicare per raggiungere i risultati previsti<sup>46</sup>.

La realizzazione di un progetto implica continui aggiustamenti e riadattamenti, per questo motivo in fase progettuale verrà elaborata una proposta che, pur se definitiva e completa, in futuro potrebbe avere bisogno di ulteriori aggiustamenti.

Gli *Aspetti essenziali e caratterizzanti* per una adeguata organizzazione del piano di lavoro sono sintetizzati nei seguenti punti:

- Impostazione del progetto e suddivisione in singole fasi di lavoro in base ai contenuti previsti;
- Calcolo del tempo previsto per la realizzazione di ciascuna fase di lavoro;
- Progettazione dei passaggi e dei raccordi tra le fasi di lavoro e loro esplicitazione in una sequenza logica e operativa;
- Contatti con i partner per definire i tempi necessari alla realizzazione delle attività previste per il raggiungimento degli obiettivi concordati;<sup>47</sup>
- Predisposizione di un piano di disseminazione dei risultati del progetto quale parte integrante dell'ideazione e dell'elaborazione della proposta;

<sup>45</sup> È bene precisare che in questa sezione del volume il paragrafo su *L'organizzazione del lavoro* e quello su *Il budget* vengono trattati separatamente ma è evidente che essi sono strettamente collegati tra loro

<sup>46</sup> Cfr. *Formulario di Candidatura* punto E.1 *Programma di lavoro*

<sup>47</sup> Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.4 dal titolo: *Gli obiettivi, le priorità, i contenuti e i prodotti finali*

- Scelta di una metodologia di valutazione e di controllo della qualità.

Questi aspetti sono correlati con i seguenti *Criteri di Qualità* per l'organizzazione del lavoro, essi rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<b>Efficienza</b>	Capacità organizzativa e gestionale che si esplicita in ogni fase del progetto.
<b>Economicità</b>	Sfruttamento ottimale dei tempi e delle risorse disponibili.
<b>Trasparenza</b>	Chiarezza nella comunicazione, nel controllo e nella disseminazione delle informazioni relative all'organizzazione progettuale.
<b>Flessibilità</b>	Capacità di previsione, variazione e modifica del programma a seconda delle esigenze emergenti.

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative: se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Definire il ruolo del coordinatore del progetto all'interno dell'organismo proponente<sup>48</sup>
- Definire il mandato del coordinatore nel rispetto delle responsabilità specifiche del promotore (qualora queste due figure non coincidano) e dei singoli partner.
- Individuare le fasi di lavoro in base ai contenuti progettuali e suddividerle in blocchi di attività (o sottofasi), per esempio:
  - elaborazione materiale;
  - piano delle riunioni e dei seminari;
  - procedure di valutazione;
  - piano di disseminazione;
  - gestione finanziaria; etc.
- Considerare la gestione finanziaria trasversalmente a tutte le fasi in cui sarà organizzato il lavoro.
- Stabilire una gerarchia interna tra i vari blocchi di attività.
- Analizzare con l'aiuto dei partner i singoli blocchi di attività programmati, per assicurarsi che il progetto sia attuabile nel lasso di tempo previsto<sup>49</sup>.
- Elaborare una tabella di marcia relativa ai blocchi di attività programmati specificando la quantità di tempo necessario per portare a termine ogni singola attività.

<sup>48</sup> Cfr. Guida *Generale del Promotore*. Allegato 4. *Definizioni*. *Promotore*

<sup>49</sup> Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.5 dal titolo: *Il partenariato*

- Effettuare un'analisi dettagliata e particolareggiata delle attività per stabilire la relazione esistente tra un'attività e l'altra.
- Servirsi di diagrammi di Gantt oppure fare ricorso a programmi informatici, concepiti per la gestione di progetti, per meglio identificare il nesso tra le varie attività. Alcune attività sono proposte in parallelo, mentre per altre l'inizio è subordinato al completamento di quelle precedenti.
- Stabilire le fasi operative anche in relazione a fattori esterni, come ad esempio i periodi di vacanza/ferie (che nei paesi nordici si svolgono tra giugno e luglio, nei paesi mediterranei piuttosto a luglio/agosto).
- Prevedere meccanismi di correzione per eventuali ritardi o slittamenti, soprattutto nella fase iniziale del progetto.
- Prevedere meccanismi di correzione per eventuali "sforamenti" della durata complessiva del progetto nell'eventualità che i tempi necessari al suo completamento dovesse superare i limiti preventivati (ogni progetto può avere al massimo una durata di tre anni).
- Prevedere eventuali sovrapposizioni di attività per ridurre i tempi di realizzazione del progetto.
- Prevedere tempi larghi per assicurare la gestione amministrativa e finanziaria (si tengano presenti i numerosi rapporti da presentare alle varie Agenzie coinvolte, a partire dall'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo da Vinci)<sup>50</sup>.
- Prevedere un numero sufficiente di riunioni di coordinamento tra i partner, indispensabili per la buona riuscita del progetto.
- Prevedere meccanismi di feedback costante, da parte di tutte le persone implicate nell'elaborazione del progetto, con scadenze fisse a seconda delle attività previste.
- Esaminare assieme ai partner la disponibilità delle risorse umane in relazione ai contenuti da elaborare (valutare le specifiche, i tempi lavorativi, il calendario delle attività ecc.).
- Assicurarsi presso i partner che le persone implicate siano disponibili nei periodi previsti.
- Calcolare i servizi e le attività da far svolgere in subappalto<sup>51</sup>.
- Accertarsi che tutti i partner siano d'accordo con le previsioni relative al proprio coinvolgimento nel progetto<sup>52</sup>.

50 Cfr. *Manuale Amministrativo e Finanziario*

51 Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.7 dal titolo: *Il budget*

52 Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.5 dal titolo *L'organizzazione del lavoro* in particolare al punto relativo alla *Lettera di intenti*

## 2.7 *Il budget*

Per la presentazione del piano finanziario (vedi *Formulario di Candidatura* punto E.2 *Piano finanziario* e relative sottosezioni E.2.1 - E.2.2. - E.2.3 – E.2.4) del progetto e per meglio definire la ripartizione delle risorse fra i diversi partner è essenziale leggere molto attentamente il Manuale Amministrativo e Finanziario<sup>53</sup> pubblicato dalla Commissione Europea.

Sarà inoltre importante tener presente le informazioni riguardanti le regole finanziarie descritte nel *Formulario di Candidatura* mentre in questa sede vengono ribadite alcune condizioni formali, fondamentali per garantire l'ammissibilità del progetto, esse sono:

- il contributo finanziario comunitario ai progetti linguistici copre *al massimo* fino al 75% del costo totale del progetto;
- la partecipazione finanziaria del partenariato, pari ad *almeno* il 25% del costo totale del progetto, non solo è *obbligatoria* ma viene anche considerata un segno di credibilità e di serietà del partenariato;
- per i progetti relativi alle *competenze linguistiche* è previsto un contributo comunitario massimo di 200.000 Euro per anno e per singolo progetto;
- le spese sostenibili e rendicontabili sono *esclusivamente* quelle indicate nel *Manuale Amministrativo e Finanziario*;
- per uno stesso progetto non è possibile richiedere più finanziamenti comunitari ad altri programmi o iniziative comunitarie, salvo nei casi particolari previsti per determinate azioni congiunte (per ottenere più informazioni sulle caratteristiche delle azioni congiunte si consiglia di mettersi in contatto con l'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo da Vinci);
- la proposta preliminare deve contenere una *stima* del costo complessivo del progetto, nonché la ripartizione, per singolo partner, del costo totale del progetto e del contributo comunitario richiesto;
- la proposta definitiva deve contenere un bilancio *dettagliato* articolato per fasi di lavoro, per tipologia di costi e per singolo partner.

Per i paesi in pre-adesione possono valere altre condizioni. In caso di progetti che coinvolgono uno o più partner di questo genere si consiglia di mettersi in contatto con l'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo da Vinci;

<sup>53</sup> Testo già citato disponibile in versione inglese, francese e tedesca sul sito internet:  
[http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/handbook\\_en.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/handbook_en.html)

La *Guida Generale del Promotore*<sup>54</sup> fornisce le seguenti indicazioni per l'elaborazione del piano finanziario:

***“Progetti pilota”, “Competenze linguistiche”, “Reti transnazionali” e “Materiale di riferimento”***

In virtù delle regole fissate dal Programma, i promotori interessati da queste Misure devono innanzitutto presentare una proposta preliminare all'autorità competente (l'Agenzia Nazionale dei rispettivi paesi per le Misure della Procedura B e la Commissione per quelle della Procedura C). La proposta preliminare si limita a indicare un preventivo dei costi totali del progetto.

I promotori la cui proposta preliminare sia stata selezionata sono invitati a presentare una proposta completa, che deve contenere un preventivo di bilancio dettagliato. Per definire tale preventivo il promotore deve conoscere i tipi di costi assunti dalla Commissione e il loro livello, nonché le norme finanziarie applicabili per la gestione del progetto. Questi elementi figurano in dettaglio nel Manuale amministrativo e finanziario, che indica peraltro le regole di eleggibilità delle spese applicabili all'azione interessata.

Le spese sono suddivise in tre categorie, e cioè:

***1. I costi del personale;***

***2. I costi operativi:***

- Spese di viaggio,
- Spese relative all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC),
- Spese di produzione,
- Spese generali,
- Altre spese;

***3. I costi di subappalto.***

Nella loro proposta, i promotori *devono* compilare le quattro tabelle finanziarie del formulario di candidatura che forniscono:

- una ripartizione del preventivo di spesa per fase di lavoro e per tipologia di costo;
- una ripartizione della stima dell'impegno di personale e dei costi relativi per partner;
- una ripartizione del preventivo di spesa per tipologia di costi e per partner;
- la previsione di finanziamento per fonte del contributo e per partner.

In sede di predisposizione del bilancio, i promotori devono tenere conto di alcuni principi fondamentali:

- i costi del personale (che devono rispettare i massimali giornalieri consentiti dal Programma per le categorie ISCO corrispondenti) sono soggetti a un contributo forfetario, il cui pagamento avviene in funzione del raggiungimento degli obiettivi del progetto;
- le spese generali sono anch'esse forfetarie e non possono superare il 7% del costo complessivo del progetto;
- le spese complessive relative alle apparecchiature informatiche e audiovisive (TIC) %

<sup>54</sup> Testo già citato. Allegato 5. *Principali disposizioni finanziarie*

non devono superare il 15% del costo totale del progetto;

- i costi di subappalto non devono superare il 30% del costo totale del progetto;
- le altre spese, fatte salve le eccezioni indicate nel Manuale amministrativo e finanziario, vengono esaminate in base al costo reale (in altri termini, devono essere giustificate da appositi documenti contabili) e in base al criterio costi/benefici.

Per maggiori informazioni, si prega di consultare il Manuale amministrativo e finanziario relativo alle Misure “Progetti pilota” (comprese le “Azioni tematiche”), “Competenze linguistiche”, “Reti transnazionali” e “Materiale di riferimento” (disponibile sul sito internet Leonardo da Vinci, si veda di seguito) o di contattare la propria Agenzia Nazionale.

I seguenti *Criteri di Qualità* sono utili per la predisposizione del budget, essi rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

***Efficienza*** Il budget deve rispecchiare le ripartizioni del piano di lavoro e la distribuzione dei compiti tra i partner in modo da fornire loro il supporto economico necessario per la realizzazione tempestiva delle fasi progettuali.

***Economicità*** Il budget deve essere concepito in modo da ottimizzare il rapporto tra costi e ricavi, deve cioè prevedere spese adeguate ma non eccessive per ciascun capitolo.

***Trasparenza*** Il budget deve essere chiaramente articolato e facilmente leggibile, le spese devono essere chiaramente ripartite tra partner e istituzioni comunitarie e la loro documentazione deve essere esplicita e completa.

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Collegare i singoli capitoli del piano finanziario a ciascuna delle attività previste nel piano del lavoro;<sup>55</sup>
- Verificare con i partner la suddivisione equilibrata del budget in rapporto alla ripartizione dei carichi di lavoro;
- Motivare in dettaglio l'adeguatezza degli importi del budget relativi agli strumenti, ai metodi e agli approcci previsti;
- Valutare i tempi, per unità lavorativa, necessari per svolgere le singole attività proposte;

<sup>55</sup> Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.6 dal titolo: *L'organizzazione del lavoro*

- Per agevolare la stima dei costi relativi al personale, i vari partner dovrebbero fornire all'organismo che coordina e alla persona che appronta il piano finanziario tutte le indicazioni che riguardano il *costo reale* per le diverse categorie dei lavoratori coinvolti e il tipo di attività prevista nel progetto (per costo reale si intende lo stipendio, i compensi e i contributi vari versati dal datore di lavoro moltiplicato per i giorni dedicati al lavoro inerente al progetto);
- Rispettare i massimali ammissibili per persona/giorno come stabilito dalla documentazione europea;<sup>56</sup>
- Anche per le spese di viaggio e di soggiorno vale la regola del costo effettivo, ma si consiglia di utilizzare le soluzioni più economiche, per esempio le tariffe aeree scontate che includono un fine settimana, specialmente in caso di riunioni che coinvolgono un numero elevato di partner;<sup>57</sup>
- Solo in caso di assoluta necessità e se giustificato è possibile subappaltare alcune attività e/o servizi. Si rammenti che il *Manuale amministrativo e finanziario* prevede tuttavia che nel caso di una spesa di subappalto superiore ai 10.000 Euro il contraente del progetto debba indire una gara d'appalto;
- Tenere presente i criteri di ripartizione dei costi, cioè un massimo del 75% coperto dal contributo comunitario e un minimo del 25% proveniente da altre fonti (individuare eventualmente anche altri sponsor);
- Presentare tutte le schede finanziarie in Euro e verificare la correttezza dei calcoli;
- Prevedere meccanismi per disporre dei fondi necessari a coprire le spese dei primi mesi di avvio del progetto (spesso i contributi comunitari arrivano con un certo ritardo, il che potrebbe ritardare l'avvio delle attività).

<sup>56</sup> Cfr. Manuale Amministrativo e Finanziario

<sup>57</sup> Cfr. Manuale Amministrativo e Finanziario



## 2.8 *La valutazione e la verifica della Qualità*

Valutare sia il processo che il prodotto raggiunti rappresenta un momento fondamentale non solo per la verifica della rispondenza dei risultati con gli obiettivi stabiliti (sia di tappa che finali) ma anche il modo più importante per creare i presupposti per quel *feedback* migliorativo che rappresenta una delle caratteristiche della qualità e che meglio garantisce la riuscita del progetto. Vista in questa prospettiva la valutazione diviene non solo uno strumento di rilevazione e di controllo ma anche di legittimazione e di innovazione. È quindi essenziale programmare accuratamente le fasi di valutazione all'interno di un progetto e formulare i criteri che permettono, a chi conduce la valutazione, di esprimere giudizi oggettivi e mirati.

La valutazione dei progetti linguistici (e non solo) riguarda fundamentalmente sia il controllo *in itinere* del processo operativo sia la verifica dei risultati finali (vedi *Formulario di Candidatura* punto E.1. *Organizzazione e gestione del progetto. Programma di lavoro*). È tuttavia ipotizzabile anche una valutazione iniziale sotto forma di verifica della fattibilità del progetto. In quest'ottica è dunque importante che tutti i criteri e gli indicatori di qualità siano definiti in modo flessibile, consentendo modifiche o adattamenti in conformità con il contesto in cui essi verranno applicati.

Affinché il momento di valutazione sia efficace è importante porre delle buone basi organizzative e individuare preventivamente i soggetti implicati in questa attività. È quindi essenziale rendere partecipe e sensibilizzare su questo aspetto tutti gli attori del progetto, stabilire con chiarezza quando e cosa si intende valutare, con quali metodi e strumenti si intende operare, a chi sarà affidato questo compito e, nel caso di una verifica della qualità dei prodotti, fissare le regole fondamentali per il corretto *controllo di qualità* dei risultati (coerentemente con gli intendimenti e le regole del Programma Leonardo da Vinci).

Va ricordato inoltre che non solo è possibile ma auspicabile affidare il processo valutativo a soggetti esterni al partenariato, non trascurando tuttavia forme di autovalutazione, in accordo con una concezione della qualità che pone al centro dell'attenzione la figura dell'utente e, in questo caso, il realizzatore dei prodotti. A tale proposito la Guida specifica per i progetti linguistici<sup>58</sup> sottolinea che:

### *Valutazione*

Ogni proposta deve prevedere una valutazione del metodo, dell'approccio o dello strumento in questione, con l'intervento di tutti i soggetti interessati. La valutazione deve rispondere a obiettivi di qualità e coinvolgere in particolare gli utenti finali potenziali, al fine di verificare la rispondenza delle realizzazioni del progetto ai bisogni reali dei destinatari. %

58 Testo già citato Paragrafo III.3. Valutazione

Gli insegnamenti tratti da questa fase devono servire per le fasi successive del progetto e aprire eventualmente delle prospettive per la realizzazione di altri progetti

È da notare, inoltre, che un piano di gestione organizzato sui criteri di qualità è considerato come uno fattore fondamentale per una corretta formulazione della proposta definitiva, come indicato nella Guida generale del promotore<sup>59</sup>:

### *Il piano di gestione della qualità*

La gestione della qualità - che comprende le fasi di valutazione e di controllo - deve essere programmata come qualsiasi altro fattore chiave della realizzazione del progetto.

La gestione della qualità deve avere la stessa importanza in tutte le fasi di realizzazione del progetto (ideazione, attuazione, valutazione dei risultati, del loro impatto e della loro trasferibilità). Ciascun partner dovrà inserire elementi di valutazione e di controllo della qualità nell'esecuzione dei rispettivi compiti o del proprio programma di lavoro

I seguenti *Criteri di Qualità* sono utili per la realizzazione della valutazione, essi rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<i>Rilevanza</i>	Verifica della conformità con le richieste istituzionali (finanziatori del progetto, partner sociali) e con le esigenze dei beneficiari e del mondo del lavoro.
<i>Trasparenza</i>	Criteri di valutazione espliciti e chiari per tutti i partner e compiti valutativi chiaramente espressi.
<i>Affidabilità</i>	Verifica della correttezza fattuale e metodologico-didattica del progetto e dei mezzi tecnici e strumentali impiegati.
<i>Completezza</i>	Valutazione comprendente tutte le fasi di sviluppo del progetto: dallo studio di fattibilità alla realizzazione del progetto, al controllo della qualità, alla valutazione dell'impatto e la successiva disseminazione dei risultati.
<i>Efficacia</i>	Valutazione riguardante un numero selezionato e significativo di aspetti del progetto, compatibilmente con le disponibilità finanziarie.
<i>Centralità dell'utenza</i>	Verifica del grado di soddisfazione di tutti i partecipanti al progetto e in particolare degli utenti finali o beneficiari.
<i>Trasferibilità</i>	Verifica dell'impatto innovativo del progetto, in particolare in relazione alle caratteristiche di applicabilità delle competenze acquisite a contesti nuovi.
<i>Efficienza</i>	Rapporti ottimali tra costi e benefici, tempi e risorse del progetto sia in itinere sia al termine dell'intero ciclo progettuale.

<sup>59</sup> Testo già citato Paragrafo VI.2.1. *Il piano di gestione della qualità*

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Decidere a chi affidare la valutazione (ad esempio membri del partenariato oppure consulenti esterni o ancora a strutture esterne preposte a questo compito).
- Definire le responsabilità dei valutatori e dividere i compiti.
- Precisare nel piano di lavoro in quali fasi si effettuerà la valutazione del processo e quando la verifica della qualità dei prodotti<sup>60</sup>.
- Confrontare i risultati con gli obiettivi qualitativi già definiti<sup>61</sup>
- Scegliere la metodologia per la realizzazione della valutazione.
- Individuare le specifiche e i criteri di valutazione attraverso:
  - descrittori;
  - indicatori;
  - quesiti; ecc.

e avendo chiaro in mente che i criteri di valutazione si scelgono in base alle proprie impostazioni scientifiche o anche 'ideologiche'.

- Determinare i criteri per l'autovalutazione, con parametri e protocolli definiti all'interno del gruppo di lavoro.
- Definire gli strumenti di valutazione e di monitoraggio della qualità, per esempio:
  - audits;
  - raccolta dati;
  - osservazione sul campo;
  - interviste;
  - questionari;
  - griglie di valutazione;
  - diario formativo; ecc.
- Valutare solo quanto necessario sulla base delle specifiche individuate. Ciò è opportuno sia per motivi finanziari, organizzativi, di tempo e risorse, sia per motivi di "gestibilità" delle risposte (una eccessiva quantità di *feed-back* non consente di ricavare l'informazione richiesta in tempi brevi).
- Definire i criteri per valutare la compatibilità con i fattori "esterni" dettati dal Programma Leonardo da Vinci oppure dai due Inviti a presentare proposte<sup>62</sup>

60 Per ulteriori informazioni cfr. nel presente capitolo il paragrafo n.6 dal titolo: *L'organizzazione del lavoro*

61 Si veda, ad esempio, *Qualità, Valutazione e Innovazione nella formazione professionale*, in Osservatorio ISFOL, anno XIX, 6, nov-dic. 1997, e "La qualità nei progetti di formazione" [a cura di I. Pitoni], ISFOL, Roma 1998

62 Testi già citati disponibili sul sito della Commissione Europea (per l'invito comunitario) e sul sito dell'Agenzia Nazionale (per l'invito nazionale o Nota informativa)

(comunitario e nazionale) a presentare proposte (per esempio l'impatto sui sistemi formativi, il miglioramento dell'offerta di formazione professionale, la dimensione europea del progetto ecc.).

- Definire i settori di valutazione per i singoli aspetti del progetto, per esempio:
  - compatibilità con l'approccio metodico-didattico scelto;
  - compatibilità con gli aspetti innovativi proposti;
  - adeguatezza della qualità organizzativa;
  - soddisfazione della corrispondenza tra il piano presentato e la sua realizzazione in itinere;
  - verifica dell'applicabilità dei contenuti, sia linguistici che settoriali, dei prodotti;
  - adeguatezza del lavoro transnazionale;
  - compatibilità bisogni/risultati;
  - adeguatezza del rapporto tempi/costi;
  - disseminazione e commercializzazione dei risultati;
  - capacità di trasferire i risultati ad altri progetti; ecc.
  
- Stabilire quando saranno disponibili i primi risultati tangibili che consentano di iniziare le procedure di verifica della qualità dei risultati.
- Filtrare e riordinare tutte le informazioni ottenute per poter fare un'analisi dei dati raccolti.
- Stabilire quando e dove si discuteranno i risultati della valutazione e della verifica della qualità dei prodotti.
- Ottenere da tutti i partner implicati nel progetto la disponibilità a integrare i risultati della valutazione e della verifica di qualità dei prodotti nelle attività successive da svolgere all'interno del progetto.
- Assicurarsi che le informazioni ottenute siano adeguatamente divulgate tra i partner per assicurare il buon andamento del progetto.
- Prevedere possibilità di aggiustamenti del piano di lavoro e del piano finanziario nel caso che il risultato della valutazione dovesse richiedere modifiche del programma di lavoro oppure del budget.
- Individuare gli effetti non previsti risultanti dall'implementazione in itinere e dalla realizzazione finale del progetto.

## 2.9 *La disseminazione*

Riguardo alla disseminazione, va detto innanzi tutto che non esiste un modello valido per ogni tipo di prodotto: ogni progetto elabora una propria filosofia ed una propria strategia specifica, inoltre il piano di disseminazione riguarda sia il prodotto finale sia il processo e i risultati intermedi maturati durante la realizzazione del progetto. Va tuttavia sottolineato il fatto che l'obiettivo finale della disseminazione di un progetto transnazionale (non solo linguistico) presentato all'interno del Programma Leonardo da Vinci è comunque quello di assicurare che i risultati raggiunti e i contenuti realizzati nel corso del progetto generino un impatto sulle politiche e sulle iniziative comunitarie e nazionali in materia di formazione professionale.

La disseminazione va quindi intesa come un'azione che permette di presentare i risultati di un progetto transnazionale ai destinatari e ai beneficiari del progetto stesso oppure, a un livello più generale, a un gruppo molto più vasto ed eterogeneo di soggetti che, all'interno della società civile, sono interessati ai risultati del progetto. Pertanto la disseminazione è paragonabile a un particolare processo di comunicazione che diffonde informazioni a soggetti diversi con l'obiettivo di influenzarne gli atteggiamenti e i comportamenti e di far sì che adottino un'idea nuova, un programma innovativo oppure un curriculum diverso, utilizzando e integrando in tal modo il risultato concreto di un progetto nei propri percorsi formativi.

Va inoltre considerato che un progetto transnazionale (non solo linguistico) genera una serie di risultati, oltre a quelli strettamente legati agli obiettivi prefissati e riconoscibili in "oggetti" strettamente materiali, che sono legati al "sapere" accumulato grazie al confronto con i partner e all'incontro con realtà e modi di lavorare diversi. In quest'ottica acquista senso e significato non solo il risultato intermedio o quello finale ma anche il lavoro stesso svolto per raggiungere quel determinato obiettivo. Si tratta in sostanza di tutte quelle azioni che rappresentano il processo di sviluppo del progetto quali: la collaborazione tra le équipes, la divisione dei ruoli e dei compiti, l'imparare insieme a lavorare e a raggiungere gli obiettivi già definiti, ecc. Sarà pertanto importante rendere oggetto di disseminazione anche questo tipo di esperienza e di *know-how*. In questo modo il concetto stesso di disseminazione si trasforma generando nuove attività, nuovi modelli di pensiero e di azione e soprattutto una nuova cultura di formazione.

Una disseminazione, realizzata in base a criteri qualitativi, potrà quindi indurre cambiamenti nel modo di agire e di pensare all'interno del partenariato e potrà apportare delle modifiche anche nel comportamento nei destinatari finali. Le sue ricadute potranno inoltre dimostrarsi utili per altri coordinatori di progetti transnazionali,

grazie alla testimonianza delle esperienze positive e all'indicazione sugli errori da evitare.

Una caratteristica essenziale della disseminazione consiste nella sua trasferibilità. Trasferire non significa semplicemente disseminare i risultati realizzati o il *know-how* maturato, ma significa utilizzare, adattare e perfezionare i risultati stessi o parte di essi nei percorsi formativi di altri gruppi destinatari, di altri settori produttivi o di interesse e di altri paesi.

La trasferibilità costituisce un criterio qualitativo molto importante per tutti i progetti sulle competenze linguistiche in quanto nel potenziale trasferibile si rivelerà l'utilità e l'efficienza sia dell'approccio metodologico didattico proposto sia dei contenuti linguistici-culturali sviluppati.

Nei progetti sulle competenze linguistiche si tratterà quindi di trasferire alcuni aspetti specifici di un progetto, ad esempio il modello metodologico-didattico oppure determinati contenuti linguistico-culturali oppure un *know-how* specifico accumulato nel corso dello sviluppo del progetto stesso. Questi elementi dovranno essere adattati a contesti nuovi con particolare riferimento ai bisogni di nuovi gruppi destinatari e agli interventi in un contesto rinnovato di politiche nazionali per l'occupazione e per la formazione professionale.

Tutte le strategie che il progetto intende sviluppare e le iniziative che si intendono proporre per la disseminazione vanno descritte nell'apposito spazio presente nel *Formulario di Candidatura* relativo ai *Risultati ed impatto* (vedi *Formulario di Candidatura* punto C.2.3. e C.2.4.).

Nella *Guida generale del promotore*<sup>63</sup> si fa esplicitamente riferimento all'importanza che la disseminazione assume all'interno del partenariato:

### ***Il piano di disseminazione***

Per valorizzare al meglio i risultati dei progetti finanziati dal Programma Leonardo da Vinci (a prescindere dai risultati attesi in termini di approcci, metodi, prodotti o buone prassi), ogni proposta deve essere corredata da un piano di disseminazione particolareggiato. Il promotore dovrà tenere conto di alcuni principi generali esposti di seguito.

### ***Una responsabilità condivisa dal partenariato***

Benché la Commissione, gli Stati membri e le Agenzie Nazionali abbiano indubbiamente un ruolo nella disseminazione e nel trasferimento dei risultati, è soprattutto sul partenariato, in quanto detentore/proprietario dei risultati, che incombe tale responsabilità. Ogni progetto deve prevedere attività di disseminazione dei risultati. Tutti i partner devono contribuire attivamente a tali attività, secondo una strategia definita in modo chiaro e %

63 Testo già citato. Paragrafo VI. 2.2. *Il piano di disseminazione*

adeguata al pubblico destinatario e al settore interessato. Dovrà essere previsto un calendario delle attività di disseminazione, alle quali sarà riservata una quota del bilancio.

### *Un processo permanente*

La disseminazione è un processo dinamico che si estende oltre la vita del singolo progetto. Al momento della costituzione del partenariato, sarà pertanto utile individuare quei membri che abbiano capacità e vocazione per l'attività di disseminazione dei risultati e fare in modo che tra i partner vi siano esponenti di settori professionali diversi e di varie tipologie di organismi.

La disseminazione non è un'attività limitata alla fase finale del progetto, ma deve svolgersi per tutto il periodo della sua realizzazione. Nel corso del progetto, la disseminazione costituisce uno strumento di gestione che consente in itinere di mettere a confronto i risultati conseguiti con le attese del pubblico destinatario di convalidarli ovvero di dimostrare la necessità di migliorarli.

Gli *Aspetti essenziali e caratterizzanti* per la definizione di una efficace strategia di disseminazione sono i seguenti

- La disseminazione dell'informazione rappresenta una misura essenziale per lo sviluppo e la realizzazione del progetto e non va considerata come un'attività collaterale o marginale.
- La disseminazione si realizza a diversi livelli dell'organizzazione progettuale:
  - all'interno del proprio partenariato;
  - all'interno della propria organizzazione;
  - in un certo settore di formazione oppure di occupazione;
  - a livello locale, regionale, nazionale, europeo;
  - a livello di pubblicizzazione del prodotto.
- La disseminazione sarà efficace e potrà garantire un impatto se:
  - stimola e aiuta il partenariato e i destinatari del progetto a comunicare, a confrontarsi ed a formarsi;
  - supporta l'idea e l'implementazione della formazione lungo tutto l'arco della vita sia durante il processo di elaborazione del progetto che per i risultati finali;
  - modifica il modo di pensare e di formare (formarsi) di coloro che sono direttamente coinvolti sia nel processo che nel risultato;
  - promuove prassi innovative nell'ambito dei processi di formazione.

Questi aspetti sono correlati con i seguenti *Criteri di Qualità* per la disseminazione, essi rappresentano un riferimento costante nella progettazione:

<i>Partecipazione</i>	Promozione di scambi di informazione tra i partner del progetto e della reciproca motivazione.
<i>Trasparenza</i>	Esplicitazione delle procedure scelte per lo sviluppo del progetto e del raggiungimento dei risultati previsti.
<i>Affidabilità</i>	Controllo dell'affidabilità delle caratteristiche del prodotto e delle procedure che lo hanno reso possibile.
<i>Trasferibilità</i>	Permeabilità delle risultanze all'interno del partenariato in modo da garantire la trasferibilità dei risultati parziali e definitivi a tutte le istanze coinvolte.

A questi criteri di qualità aggiungiamo i seguenti *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Consultare regolarmente il sito della Commissione Europea, programma Leonardo da Vinci, voce disseminazione: [http://europa.eu.int/comm/education/leonardo2/difvalo\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo2/difvalo_fr.html) che contiene validi suggerimenti per quanto riguarda sia la disseminazione sia la proprietà intellettuale e la commercializzazione.
- Definire quale informazione dovrà essere divulgata.
- Definire le procedure e i tempi di divulgazione, per esempio attraverso:
  - Stampa specializzata (ad esempio: descrizioni dei risultati e/o del progetto, comunicati stampa, abstracts in più lingue, ecc.)
  - Internet (ad esempio: demo dimostrativi, siti dedicati, ecc.)
  - Biblioteche (ad esempio: abstracts in più lingue, schede informative, comunicati, cartelle descrittive, ecc.)
  - Broadcaster TV/Radio (ad esempio: descrizione in più lingue dei prodotti e del progetto, interviste, 'messaggi forti', comunicati pubblicitari ecc.)
  - Editoria cartacea (ad esempio: pubblicazione di dispense, citazioni in bibliografie specializzate ecc.).
- Definire il costo delle varie attività previste per la disseminazione.
- Definire i vantaggi derivanti dalla disseminazione per i partner, per la propria organizzazione, per il coordinatore del progetto, per i beneficiari diretti e indiretti.
- Definire a chi affidare i compiti di disseminazione (si consiglia di coinvolgere tutti i partner non solo il coordinatore).
- Definire con anticipo se si prevede di estendere il campo di applicazione dei risultati iniziali a istanze esterne al partenariato stretto.
- Stabilire l'eventuale trasferimento e adattamento di prodotti, strumenti e metodi ad altri settori, altre lingue o altre categorie di destinatari.



La commercializzazione di un prodotto linguistico ed educativo non è un processo elementare e presenta alcuni fattori di complessità.

Se il partenariato decide di voler vendere il prodotto è consigliabile, innanzi tutto, di consultare uno specialista per la commercializzazione dei prodotti oppure di inserire un partner con una esperienza specifica in questo campo.

Prima di avviare ogni iniziativa per commercializzare è inoltre necessario consultare il sito della Commissione Europea - Direzione Generale Istruzione e Cultura - Programma Leonardo da Vinci<sup>64</sup>. In questo sito il promotore troverà tutte le informazioni necessarie e la documentazione richiesta da allegare alla domanda di commercializzazione. Tra questi documenti si ricorda in particolare l'accordo tra i partner che dovrà essere stipulato prima della conclusione del progetto. Al suo interno si dovranno definire i criteri condivisi dal partenariato per la tutela del diritto di proprietà intellettuale dei prodotti elaborati, le condizioni d'uso dei prodotti all'interno dal partenariato e da parte di terzi, i diritti d'autore, i diritti di pubblicazione e di citazione ecc.

Per quanto riguarda i *Suggerimenti di Qualità* per la commercializzazione dei risultati si offrono alcuni suggerimenti che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Definire il rapporto con l'editore chiarendo previamente le problematiche legate ai diritti intellettuali.
- Fare un piano di marketing che si basi su una ricerca di mercato per poter prevedere i canali distributivi del prodotto (edicola, librerie e librerie specializzate in materiali multimediali, vendite dirette ecc.).
- Esaminare il profilo e il numero dei possibili clienti e raccogliere tutte le informazioni necessarie per stabilire il prezzo.
- Sperimentare i prodotti prima di venderli (cfr. in questo capitolo la sezione "*La valutazione e la verifica della qualità*").
- Stabilire quando il prodotto verrà immesso sul mercato.
- Definire dove e come verrà lanciato.
- Stabilire chi saranno gli altri organismi che sosterranno (anche finanziariamente) tale lancio (sponsor).
- Definire il ruolo e le attività di commercializzazione dei vari partner nei loro rispettivi paesi.

<sup>64</sup> Il sito da consultare è: [http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/difvalo\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/difvalo_fr.html)

L'azione di disseminazione e soprattutto la commercializzazione dei prodotti finali sono strettamente e obbligatoriamente collegati alla problematica della tutela dei diritti di autore di ogni singolo partner.

La condizione necessaria per poter parlare di tutela di diritti d'autore è che l'opera abbia carattere creativo e originale.

Dal punto di vista normativo ogni Stato possiede una propria legislazione sul diritto d'autore con regole e procedure specifiche, di conseguenza nella stesura degli accordi tra partner sarà necessario tener presente le indicazioni di ogni paese coinvolto. La Commissione Europea - Direzione Generale Istruzione e Cultura - Programma Leonardo da Vinci fornisce sul proprio sito una Guida all'interno della quale è possibile reperire informazioni e spiegazioni sul diritto d'autore, sul diritto di copyright e sul diritto di proprietà intellettuale<sup>65</sup>. Si raccomanda ad ogni promotore (e ai partner) la lettura di tale documentazione disponibile in più lingue.

Relativamente a questa problematica nella *Guida generale del promotore*<sup>66</sup> si fa un esplicito riferimento alla proprietà intellettuale laddove si precisa che:

***Proprietà intellettuale e commercializzazione (non si applica alla Misura "Mobilità")***

È indispensabile che i diversi soggetti del partenariato concludano tra loro un accordo scritto sugli aspetti relativi alla proprietà intellettuale e al copyright sui risultati, segnatamente in vista del loro trasferimento e della loro disseminazione.

La Commissione e le autorità nazionali non conservano diritti di proprietà intellettuale sui progetti sviluppati, ma si riservano il diritto di utilizzarne i risultati a fini dimostrativi.

In determinati casi, possono essere commercializzati dei risultati tangibili, quali manuali o moduli di formazione, oppure l'accesso a un sito Internet.

Per quanto riguarda i diritti di autore si offrono *Suggerimenti* che rappresentano possibili soluzioni operative. Se ne riporta un ampio ventaglio entro il quale scegliere quelli che meglio si adattano alla situazione specifica in cui si colloca il progetto:

- Contattare l'Agenzia Nazionale per il Programma Leonardo da Vinci in merito al problema in questione.
- Contattare un legale e farsi consigliare in merito, soprattutto per quanto riguarda gli accordi tra i vari partner provenienti da paesi diversi.
- Prevedere nel budget le spese per la consulenza legale.
- Prevedere sin dall'inizio dei lavori la formalizzazione di tutti gli accordi con cia-

<sup>65</sup> Si raccomanda la lettura di tale documento a tutti i partner. La guida è disponibile, in versione inglese, francese e tedesca sul sito:

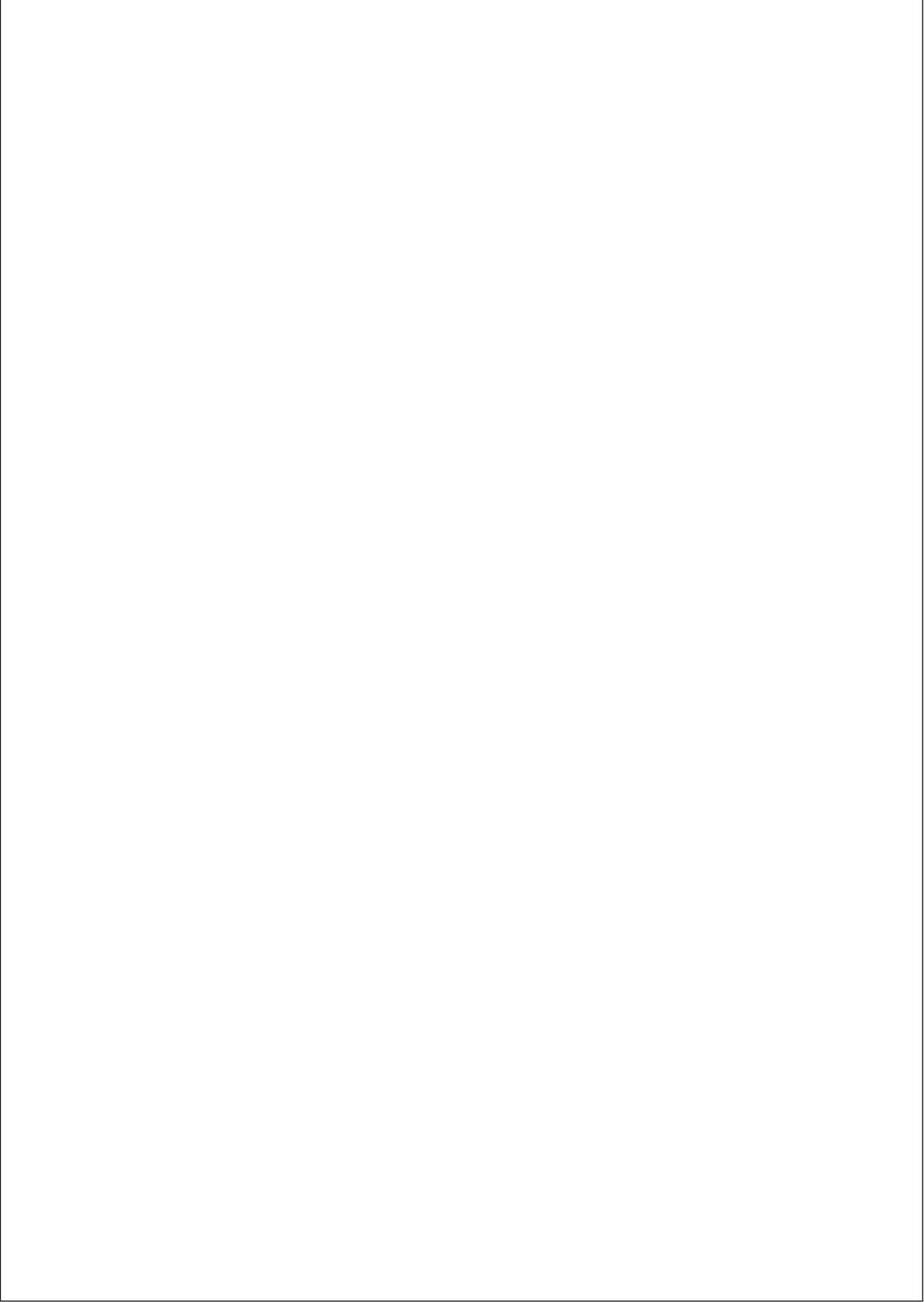
[http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/diffusion/docs\\_fr.html](http://europa.eu.int/comm/education/leonardo/leonardo2/diffusion/docs_fr.html)

<sup>66</sup> Testo già citato. Paragrafo VI. 2.2. *Il piano di disseminazione. Proprietà intellettuale e commercializzazione*

scun partner per quanto riguarda i diritti d'autore, non trascurando quelli legati alla produzione di materiali multimediali. Tra i vari strumenti a disposizione utili per questa operazione si segnala la banca dati *Compas-Copyright management and multimedia rights clearance*<sup>67</sup> che fornisce un supporto per tutte le questioni legate al diritto d'autore in relazione allo sviluppo di prodotti multimediali per l'istruzione e la formazione professionale.

- Per ulteriori informazioni sulla problematica dei diritti intellettuali, con particolare riferimento all'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e comunicazione, consultare il sito <http://www.cordis.lu/ipr-helpdesk/fr/home.html> (*IPR-Helpdesk - Propriété intellectuell*)
- Prevedere in quali proporzioni si intende riconoscere il diritto patrimoniale ai singoli partner.
- Tutelare i propri diritti nei confronti di soggetti terzi (es. case editrici) attraverso una effettiva protezione dei risultati del progetto.
- Ricordare che prima di definire un rapporto con un editore è opportuno aver chiarito e risolto le problematiche legate al diritto d'autore e alla proprietà intellettuale tra i vari partner coinvolti attivamente nello sviluppo dei materiali.

<sup>67</sup> Disponibile sul sito <http://db.odl.org/compas>. Ente gestore il Consorzio SINFORM di Bologna



## *Bibliografia generale*

- Allwright D., e Bailey K.M., *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991
- Austin J.L., *Quando dire è fare*, , Torino, Marietti, 1974
- Balboni P., *Didattica dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994
- Balboni P., *Microlingue e letteratura nella scuola superiore*, Brescia, La Scuola, 1989
- Barnes D., *From Communication to Curriculum*, Harmondsworth (Middlesex), Penguin Books, 1976
- Baumgratz-Gangl G., *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris, Hachette, 1993
- Beljaev B. V., *Saggi di psicologia dell'insegnamento delle lingue straniere*, Firenze, La Nuova Italia, 1968
- Benson P., Voller P. (a cura di), *Authonomy and Independence in Language Learning*, Harlow, Longman, 1997
- Benucci A., *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*, Roma, Bonacci, 1994
- Bernstein B., *Social Class, Language and Socialization*, in *Class, Codes and Control*, London, 1971
- Berruto G., *La sociolinguistica*, Bologna, Zanichelli, 1974
- Berruto G., *Scienze del linguaggio ed educazione linguistica*, Torino, Loescher, 1977
- Berruto G., *La variabilità sociale della lingua*, Torino, Loescher, 1980

- Bertocchi D. et Alii, *Educazione linguistica e curricolo*, Milano, Bruno Mondadori, 1981
- Bertoni del Guercio G., *Il curricolo di lingua straniera nel progetto della Commissione Brocca*, in Pozzo G. e Quartapelle F. (a cura di), Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Bogaards P., *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier Didier, coll. LAL, 1991
- Brodine R., Galligani P., Tempera M., *Professionalità e aggiornamento degli insegnanti di lingua straniera*, Bologna, Clueb, 1981
- Bureau Lingua, *Un'indagine sulle tecniche usate nella diagnosi e analisi dei bisogni linguistici di lingue straniere nel commercio e nell'industria*, a cura di E. Van Hest e M. Oud De Glas, paper fuori commercio, Bruxelles, 1991
- Bureau Lingua, Api Treviso srl, Goethe Institut di Trieste (a cura di), *Progetto Lingua: comunicare per competere. Un'azione positiva per l'Europa del trasporto senza frontiere*, Pordenone, 1993
- Byram M., *Langue, culture, éducation*, Paris, Hatier-Didier, coll. LAL, 1994
- Calzetti M.T., (a cura di), *Educare alla scrittura*, Firenze, La Nuova Italia, 1995
- Cardona G. R., *Introduzione all'etnolinguistica*, Bologna, Il Mulino, 1976
- Carli A. et alii, *L'apprendimento della lingua seconda in un contesto plurilingue*, Provincia Autonoma di Bolzano, Bolzano, 1995
- Cidi, Cie, Lend, Oppi, *L'apprendimento delle lingue straniere nella scuola: analisi dei bisogni*, Milano, Bruno Mondadori, 1983
- Ciliberti A., *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bologna, Zanichelli, 1980
- Ciliberti A., *L'insegnamento linguistico per scopi speciali*, Bologna, Zanichelli, 1981
- Ciliberti A., *Manuale di Glottodidattica*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- Chomsky N., *Intervista su linguaggio e ideologia*, Bari, Laterza, 1977
- Commissione Europea - DG XXII - DG V, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles-Lussemburgo, 1995
- Commissione Europea, *Istruzione, formazione, ricerca: gli ostacoli alla mobilità transnazionale*, Bruxelles-Lussemburgo, 1997
- Commissione Europea - Task Force "Education Training Youth", *Lingua. Language Audits and Needs Analyses, Symposium Proceedings Saarbrücken* 1994, Pubbl. Uff. delle Comunità Europee, Lussemburgo, 1994
- Comune di Milano - Settore educazione - Coordinamento Cep - Servizio di documentazione pedagogica, *Insegniamo a comunicare: bibliografia sui Materiali didattici*

- ci per l'insegnamento dell'italiano seconda lingua, Milano, 1993
- Consiglio di Europa, *Language Portfolio/Portfolio Langues/Sprachenportfolio/Portfolio linguistico*, Strasburgo, 1997
- Consiglio di Europa, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference*, Strasburgo, 1996
- Coonan C.M., *Il testing della comprensione scritta*, in Balboni P., Ellero P. e Freddi G., *La lingua straniera alle elementari*, Venezia, IRRSAE Veneto, 1994
- Corno., Battaglia M., *Lingua italiana. L'esercizio e la grammatica*, Torino, Paravia, 1998
- Corno D., Pozzo G., *Mente, linguaggio e apprendimento*, Firenze, La Nuova Italia, 1991
- Coveri L., *I contributi italiani alla sociolinguistica. Rassegna bibliografica, 1968-1973*, in "Studi italiani di linguistica teorica e applicata", II, 1973
- Coveri L, Benucci A., Diadori P., *Le varietà dell'italiano. Manuale di sociolinguistica italiana*, Roma, Bonacci, 1998
- Curricolo di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1995
- D'Addio Colosimo W., *Lingua straniera e comunicazione. Problemi di glottodidattica*, Bologna, Zanichelli, 1974
- D'Addio Colosimo W., *I materiali linguistici nella didattica delle lingue*, Bologna, Zanichelli, 1978
- Danesi M., *Neurolinguistica e Glottodidattica*, Padova, Liviana, 1989
- De Mauro T., *Il plurilinguismo nella società e nella scuola*, in L. Renzi e M. A. Cortellazzo (a cura di), *La lingua italiana oggi: un problema scolastico e sociale*, Bologna, Il Mulino, 1977
- De Mauro T., *Storia linguistica dell'Italia unita*, Bari, Laterza, 1963
- De Mauro T., Vedovelli M., *Dante, il gendarme e la bolletta*, Bari, Laterza, 1999
- Demorgon J., Lipiansky E.M. (a cura di), *Guide de l'Interculturel en formation*, Paris, Retz, 1999
- Diadori P., *L'italiano televisivo. Aspetti linguistici extralinguistici glottodidattici*, Roma, Bonacci, 1994
- Domenici G. (a cura di), *Istruzione a distanza: La formazione dei lavoratori frontaliere della Lombardia per l'apprendimento della lingua tedesca*, Bergamo, Juvenilia, 1990
- EAQUALS - The European Association for Quality Language Services, *A Pan European Inspection Scheme for Foreign Language Providers*, Version 3, Trieste, 1995

- Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994
- Enaip Cep (a cura di), *La lingua ed il lavoro - Produzione di un sistema didattico multimediale per l'insegnamento della lingua italiana finalizzata all'ambito lavorativo nei settori economici del turismo alpino*, Torino, 1995
- Ferraro G., *I modelli linguistici nell'antropologia*, in C. Segre (a cura di), *Intorno alla linguistica*, Milano, Feltrinelli, 1983
- Freddi G., *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica, 1979
- Freddi G.(a cura di), *Lingue moderne per la scuola italiana*, Bergamo, Minerva Italica, 1983
- Gaonach D. (a cura di), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990
- Gensini S. e Vedovelli M.(a cura di), *Teoria e pratica del glottokit*, Milano, Franco Angeli, 1983
- Giacalone Ramat A., *Sociolinguistica*, in C. Segre (a cura di), *Intorno alla linguistica*, Milano, Feltrinelli, 1983
- Giglioli P. P.(a cura di), *Linguaggio e società*, Bologna, Il Mulino, 1973
- Guida ai servizi linguistici in Italia*, 1993/1994, Milano, Edi Alvin, 1994
- Guida ai servizi linguistici in Italia 1995*, Milano, Edi Alvin, 1995
- Hall E.T., *The hidden dimension*, London, Bodley Head, 1969
- Holmbergh B., *L'insegnamento a distanza delle lingue straniere*, in "Istruzione a distanza", n. 7, 1997
- Holtzer G., *Formare gli insegnanti di lingue. Un esempio di formazione a distanza*, in "Istruzione a distanza", n. 7, 1997
- Hymes D., *Foundations in Sociolinguistics. An Ethnographic Approach*, London, 1974 (Trad. it. *Fondamenti di sociolinguistica. Un approccio etnografico*, Bologna, Zanichelli, 1980)
- Ires-Dossier Piemonte Europa, *La conoscenza delle lingue estere*, Torino, 1990
- Isfol, *Formazione linguistica e professionale dei lavoratori migranti*, Milano, Franco Angeli, 1976
- Isfol, *Formazione linguistica e professionale dei lavoratori migranti*, Milano, Franco Angeli, 1980
- Isfol, *Formazione linguistica e professionale dei lavoratori migranti. Progetto ISFOL-ME/DI Sviluppo di elaborazione e produzione di mezzi didattici per l'insegnamento della lingua tedesca ai lavoratori italiani in RFT*, Roma, Dario e Ugo Detti, 1980



- Isfol, *Immigrazione straniera nell'area romana, Mercato del lavoro, aspetti linguistici e formativi*, Milano, Franco Angeli, 1986
- Isfol, *Imparare le lingue nella piccola e media impresa. Audit linguistico e sistemi di apprendimento autonomo delle lingue straniere*, Milano, Franco Angeli, 1994
- Isfol, *Le lingue moderne nella formazione professionale. Ricerca Isfol per il piano nazionale per le lingue straniere*, Milano, Franco Angeli, 1995
- Isfol, *Seconda lingua, società e strategie formative*, Milano, Franco Angeli, 1992
- Isfol, *Le competenze linguistiche in Leonardo da Vinci - Progetti Pilota 1995 e 1996*, Roma, 1999
- Klein G., *La sociolinguistica - Orientamenti della ricerca negli Stati Uniti, in Gran Bretagna e nella Repubblica federale tedesca*, Firenze, La Nuova Italia, 1977
- Kramsch Cl., *Interaction et Discours dans la classe de langue*, Hatier-Didier, Coll. LAL, 1991
- Kramsch Cl., *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford university Press, 1993
- Labov W., *Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale*, in Giglioli, 1973
- Labov W., *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, 1972
- Lado R., *Language Teaching: A Scientific Approach*, New York, 1964 (trad. it. Per una didattica scientifica delle lingue, Bergamo, 1974)
- Lend, *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Bruno Mondatori, 1985
- Lend, *Glottodidattica: principi e realizzazioni*, Firenze, La Nuova Italia, 1978
- Lend, *La lingua scritta: la produzione dei testi in italiano e lingua straniera*, Modena, 1983
- Lepschy G., *La linguistica strutturale*, Torino, Giulio Einaudi, 1966
- Mariani L., *L'autonomia nell'apprendimento linguistico*, Firenze, La Nuova Italia 1994
- Micheli P., *Test d'ingresso di italiano per stranieri*, Roma, Bonacci, 1994
- Minardi G., *Lingue straniere e professionalità*, Bari, Laterza, 1989
- Mumby J., *Communicative Syllabus Design*, Cambridge, Cambridge University Press, 1978
- Nunan D., *The Learner-centred Curriculum. A study in second language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988
- Nunan D., *Introducing Discourse Analysis*, London, Penguin English, 1993

- Oxford R.L., *Language Learning Strategies*, New York, Newbury House Publishers, 1990
- Parisi D. (a cura di), *Per una educazione linguistica razionale*, Bologna, Il Mulino, 1979
- Pentucci P. e Falciasacca G. (a cura di), *Progetto Rifal - Italia: Analisi dei fabbisogni linguistici nelle piccole e medie imprese del mobile e nelle strutture alberghiere della provincia di Pesaro-Urbino*, Pesaro, 1992
- Piazza R., *Dietro il verbale. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, Firenze, La Nuova Italia, 1994
- Porcelli G., e Balboni P.E., *Principi di Glottodidattica*, Brescia, La Scuola, 1994
- Porcher L., *La dimensione sociologica in quella linguistica: su alcuni principi e conseguenze*, in A. Ciliberti (a cura di), *Glottodidattica e discipline linguistiche: prospettive attuali*, Bologna, Zanichelli, 1980
- Pozzo G. (a cura di), *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Milano, 1982
- Pozzo G., (a cura di), *Tra il dire e il fare. L'insegnamento linguistico e la ricerca glottodidattica oggi in Italia*, in Lend, *Didattica delle lingue in Europa e negli Stati Uniti*, Milano, Bruno Mondadori 1985
- Pozzo G., Quartapelle F., *Insegnare la Lingua straniera*, Firenze, La Nuova Italia, 1992
- Regione Marche - Università degli Studi di Urbino, a cura di A. Venturelli, P. Sopranzi, A.Cintioli, *Sbocchi occupazionali e nuove prospettive professionali per laureati in lingue nella Regione Marche*, Urbino, 1991
- Richaudeau F., *Conception et production des manuels scolaires*, UNESCO, Retz, 1979
- Richerich R. e Chancerel J. L., *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*, Strasbourg, 1976
- Richards J., Schmidt R., (a cura di), *Language and Communication*, London, Longman, 1993
- Richards J.C. e Nunan D. (a cura di), *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press, 1990
- Singleton D., *Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters, 1989
- Studi e documenti degli Annali della pubblica istruzione, *Il progetto speciale lingue straniere*, Firenze, 1990
- Supporting Innovation in Language Teaching*, in "Le Magazine", n.8, 1997
- Tarone E., Yule G., *Focus on the Language Learner*, Oxford, Oxford University Press, 1989
- Titone R., *Glottodidattica: un profilo storico*, Bergamo, Minerva medica, 1980

- Titone R., *La lingua straniera*, Milano, Fabbri, 1990
- Tough J., *Talking and Learning*, London, Ward Educational, 1985
- Trupia P., *Una formazione linguistica per la pratica dell'interculturalità*, in "Rivista AIF per la formazione", n.25, 1995
- Unità europea di Eurydice, *Le lingue straniere nelle scuole dei paesi della Comunità Europea*, prodotto per la Task Force: Risorse umane, istruzione, formazione, gioventù delle Comunità europee, Bruxelles, 1993
- Van Hest E. Oud-de Glas M., *A Survey of Techniques Used in the Diagnosis and Analysis of Foreign Language Needs in Industry: Interim Report*, Nijmegen, dattiloscritto non pubblicato, realizzato nell'ambito del programma Lingua, 1990
- Van Lier L., *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*, Harlow, Longman, 1996
- Volpones S., *Bisogni: il privato linguistico nel collettivo*, in AA.VV. *L'apprendimento delle lingue straniere nella scuola: analisi dei bisogni*, Milano, Bruno Mondatori, 1983
- Weinreich U., *Languages in Contact*, 2° ed. Mouton, 1963 (trad. it. *Lingue in contatto*, Torino, Boringhieri, 1974)
- Widdowson H.G., *Learning Purpose and Language Use*, Oxford, Oxford University Press, 1984
- Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, 1986
- Zarate G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 1993
- Zuanelli Sonino E., *Lingue, scienze del linguaggio, educazione linguistica*, Padova, CLESP, 1984

*Documenti relativi alle politiche linguistiche  
degli organismi internazionali europei*

*Commissione Europea*

Commissione Europea - Task Force "Education Training Youth", *Lingua. Language Audits and Needs Analyses, Symposium Proceedings Saarbrücken 1994*, Pubbl. Uff. delle Comunità Europee, Lussemburgo, 1994

Commissione Europea, *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva*, Lussemburgo, Office Des Communications Officielles de la Commission européenne, 1995

"*Report of high level panel on free movement of persons*", presieduto da Simone Weil, presentato alla Commissione il 18 marzo 1997

Commissione Europea, DG XXII, *Per un'Europa della Conoscenza*, Comunicazione della Commissione, Bruxelles, 1997

Commissione Europea, *Istruzione, formazione, ricerca: gli ostacoli alla mobilità transnazionale*, Bruxelles, Lussemburgo, 1997

Commissione Europea DG XXII, *L'apprentissage des langues dans la formation professionnelle dans le cadre du Programme Leonardo da Vinci* (policopiato, versione francese), Bruxelles, 1998

*Per consultare i documenti riguardanti le politiche linguistiche europee, consultare il sito*  
<http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html>

### *Consiglio d'Europa*

Consiglio d'Europa, *Modern Languages Programme* 1971-81

Consiglio di Europa, *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of reference*, Strasburgo, 1996

Consiglio di Europa, *Language Portfolio/Portfolio Langues/Sprachenportfolio/Portfolio linguistico*, Strasburgo, 1997

Holec H., Huttunen I. (a cura di), *L'autonomie de l'apprenant en Langues Vivantes*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1997

Holec H., Little D., Richterich R., *Strategies in Language Learning and Use*, Strasbourg, Council Of Europe Press, 1996

Van Ek J.A., Trim J.L.M., *Threshold Level 1990*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1990

Van Ek J.A., *Systems Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*, Strasbourg, Council of Europe Press, 1975

Van Ek J.A., *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*, London, 1985

*Per consultare i documenti riguardanti le politiche linguistiche europee, consultare il sito*  
<http://www.culture.coe.fr/lang/>

*Programmi educativi europei contenenti azioni volte a sviluppare le competenze linguistiche:*  
Leonardo da Vinci I fase, Leonardo da Vinci II fase  
Socrates I fase, Socrates II fase

*Per questi programmi (in particolare della II fase) è possibile trovare il materiale informativo (decisioni, guide dei promotori, guide alle specifiche azioni) sui seguenti siti:*

Per Leonardo da Vinci, sito della Commissione:  
<http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>

sito dell'Agenzia nazionale-ISFOL:  
<http://www.programmaleonardo.net>

Per Socrates, sito della Commissione:  
[http:// http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

Per Socrates, sito dell'Agenzia nazionale-BDP:  
<http://www.bdp.it>