

**«Dal Po al Reno».**  
**Educazione linguistica tra Italia e Germania oggi:**  
**dall'inglese a «tutte le altre lingue»<sup>1</sup>**

Rossella Abbaticchio  
Università degli Studi di Bari «Aldo Moro»  
rossella.abbaticchio@uniba.it

**Abstract**

This paper aims to provide a brief and updated reflection on the effective situation of learning and teaching foreign languages within EU, particularly in Italy and Germany, moving from some specific references to English. The paper will base itself both on the results of some international enquiries and on a comparative description of the contemporary Italian and German teaching contexts. An attempt will also be made to evaluate how and how much the Italian and the German educational systems pay attention to the specific CEF indications.

**Keywords**

Language Teaching; Italy; Germany; School System

**1. Risultati “attesi” e risultati effettivi: aspetti di coerenza e di dislivello**

Come esplicitato nel documento *Cifre chiave sull'insegnamento delle lingue a scuola in Europa – Edizione 2017*, i risultati definiti come *attesi* sono volti a identificare «le conoscenze, competenze e capacità che i discenti dovrebbero acquisire una volta terminata un'unità didattica» (Eurydice 2017: 158). A queste conoscenze, competenze e capacità corrisponde un obiettivo didattico fissato in base a un più generale contesto di riferimento per la valutazione. L'identificazione delle condizioni pregresse e la successiva individuazione di un obiettivo didattico di riferimento sono, del resto, le sollecitazioni da cui avevano già preso le mosse i compilatori del *Quadro comune europeo di riferimento delle lingue (QCER)*, ancora oggi il più completo documento di politica linguistica redatto in ambito comunitario, che, come è noto, fornisce, attraverso la pianificazione di livelli comuni di apprendimento linguistico, criteri utili per fissare traguardi comuni in tutta Europa. Il fulcro del Quadro è da sempre l'approccio orientato all'azione, ovvero l'identificazione dell'individuo come “attore sociale” che, in contesti e condizioni differenti, porta a termine compiti sviluppando mettendo a frutto competenze generali e linguistiche - comunicative (Consiglio d'Europa 2002: 12). Attraverso la formulazione oggettiva di descrittori per livello, utili tanto all'utente quanto all'esaminatore e al costruttore di prove, il *Framework* consente di valutare in termini positivi la progressione, verticale e orizzontale, dell'apprendente, e il suo livello di autonomia in una lingua straniera (Abbaticchio 2021).

---

<sup>1</sup> Viene qui ripresa l'espressione utilizzata da uno studente nell'ambito di un incontro seminariale presso la università “SS. Cirillo e Metodio” di Skopje, inerente alla situazione dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. In quella occasione, lo studente svolse una breve riflessione sulla generale difficoltà ad impiantare in modo continuativo l'insegnamento di una qualsivoglia lingua straniera, difficoltà dovuta, a suo dire, principalmente alla presenza ‘prepotente della lingua inglese (l'unica a cui lo studente faccia, non a caso, esplicito riferimento) rispetto a molte – nelle sue parole, “a tutte le altre” – lingue insegnabili come lingue straniere, da considerare, a suo giudizio, tutte parimenti in situazione di svantaggio.

Proprio il raggiungimento e l'implementazione continua delle ultime due competenze menzionate (quella linguistica e quella comunicativa) rappresentano ormai da lungo tempo uno degli obiettivi centrali nell'insegnamento delle lingue straniere: la quasi totalità dei paesi europei riserva difatti pari importanza allo sviluppo, in contesto didattico, delle quattro abilità 'canoniche', ovvero l'ascolto e la lettura (comprensione orale e scritta), il parlato e la scrittura (produzione orale e scritta) (Eurydice 2017: 158-159).

Dal momento che l'apprendimento della prima lingua straniera copre generalmente un arco temporale più esteso rispetto a quello eventualmente dedicato allo studio di lingue straniere ulteriori, è plausibile desumere che quel primo apprendimento produca risultati più apprezzabili. Pertanto, se al termine dell'istruzione secondaria di primo grado si ipotizza il conseguimento di un livello compreso fra A2 e B1, per la prima lingua, e di A1 o A2, per la seconda, a conclusione dell'istruzione secondaria di secondo grado questi dovrebbero attestarsi, rispettivamente, su B2, per la prima lingua, e B1, per la seconda per la quasi totalità dei sistemi d'istruzione europei (Eurydice 2017: 162).

Tuttavia, nonostante la riformulazione dei *curricula* a favore di un insegnamento più diffuso delle lingue straniere; e nonostante la convinzione ormai consolidata sulla generale utilità del loro studio - già evidenziata, a suo tempo, dalla indagine *Eurobarometro sugli atteggiamenti dei cittadini dell'UE nei confronti del multilinguismo e dell'apprendimento delle lingue straniere* - i risultati attesi così come definiti in apertura si scontrano spesso con una realtà didattica assai differente. La prima indagine europea sulle competenze linguistiche, *European Survey on Language Competences*, condotta nella primavera del 2011 su un campione di circa 54000 studenti, ha messo in evidenza questa discrepanza, evidenziando una acquisizione spesso insufficiente delle competenze linguistiche negli studenti di età compresa tra i 14 e i 16 anni nei sistemi educativi dei 14 paesi europei partecipanti. L'indagine è stata condotta secondo modalità ricavabili dal relativo documento di sintesi, in cui si legge, tra l'altro, che

(...) each educational system tested the two languages most widely taught in that entity (first and second foreign languages) from the five tested languages: English, French, German, Italian and Spanish. Each sampled pupil was tested in one language only. The language tests covered three language skills: Listening, Reading and Writing. Each pupil was assessed in two of these three skills. The results of the survey are reported in terms of the levels of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) (Costa, Albergaria-Almeida 2015: 2370).

Al termine dell'istruzione secondaria inferiore ci si aspetterebbe, si è detto, il raggiungimento di un livello compreso fra A2 e B1 per la prima lingua. L'indagine sopra menzionata mostra che circa la metà del campione esaminato, ossia il 42% degli alunni, dopo i previsti anni di studio, sviluppa competenze e conoscenze ben al di sotto degli standard auspicati: il 28% raggiunge il livello A1, mentre il 14% si colloca addirittura in un'ipotetica fascia pre-A1. Per ciò che concerne la seconda lingua straniera, per la quale si prevederebbe, come accennato, il conseguimento di un livello A1 o A2, il 20% degli apprendenti esaminati non raggiunge neanche il livello di base (Costa, Albergaria-Almeida 2015: 2371-2372). Dati, questi ultimi, che raccontano di un sistema di insegnamento che evidentemente produce risultati i quali, sebbene generalmente apprezzabili, non possono di fatto ancora essere estesi alla totalità del campione preso in esame.

Purtroppo, al momento manca un'indagine europea aggiornata all'immediato presente, che consentirebbe di valutare, in più, l'incidenza delle nuove riforme scolastiche sull'apprendimento delle lingue da parte degli alunni delle scuole secondarie di primo grado; né si dispone di uno studio comparato che attesti le reali ed effettive conoscenze linguistiche degli studenti al termine dell'istruzione secondaria, valutate generalmente tramite prove nazionali standardizzate, ma parziali (Eurydice 2017: 171-175). Tali sessioni nazionali di valutazione, per quanto utili alle autorità educative e ai governi nazionali al fine di constatare l'eventuale (in)efficacia delle riforme

dell'istruzione, e conseguentemente di individuare aree di miglioramento, non sono difatti comparabili tra loro su larga scala, e dunque non possono fornire una base per un confronto a livello europeo e internazionale (EF 2020). Per questo motivo, la riflessione che si vuol proporre in questo contributo verterà su un'analisi ad ampio spettro (ovvero basata solo in parte su osservazioni in contesti di istruzione obbligatoria) della realtà di apprendimento delle lingue straniere, vale a dire su una disamina incentrata su una popolazione più 'adulta' di apprendenti, giunta da tempo al termine del percorso di istruzione obbligatoria (o comunque 'estranea' a quest'ultimo). I dati che a seguire verranno riportati e commentati riguardano difatti per lo più una fascia d'età che spazia dai 25 ai 34 anni, e che comprende, quindi, tanto studenti universitari, neolaureati e dottorandi quanto giovani lavoratori o in attesa di occupazione dai quali ci si aspetterebbe, al completamento degli studi o all'inserimento in un contesto di impiego con verosimili opportunità di interazione con paesi esteri, un buon livello di conoscenza delle lingue straniere.

I dati ricavati dal sito dell'Eurostat ed estrapolati nello specifico dal dataset *Number of foreign languages known (self-reported) by age* ([https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/edat\\_aes\\_122](https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/edat_aes_122)), mostrano che nel 2016 soltanto il 39,1% dei cittadini europei compresi in questa fascia d'età ha dichiarato di conoscere almeno una lingua straniera (che corrisponde prevalentemente all'inglese) e soltanto il 24,5% due lingue. Il contenuto più allarmante, tuttavia, è un altro: il 26,5% del campione ha dichiarato di non conoscere alcuna lingua straniera; e, forse, non sorprende che il risultato più (negativamente) significativo, in tal senso, sia riscontrabile nel Regno Unito, paese d'origine della lingua franca per eccellenza, l'inglese, in cui la percentuale di giovani che non conosce alcuna lingua straniera raggiunge il 65,4%, in ragione della scarsa utilità ravvisata nello studio di un' 'altra' lingua. Sicché, pure nella consapevolezza che fra l'età del campione preso in analisi e quella dei giovani che abbiano completato la sola istruzione secondaria di secondo grado intercorrono alcuni anni, le percentuali sopra menzionate paiono comunque registrare una situazione invariabilmente critica: esse, difatti, possono essere indice tanto di un arresto nel processo di apprendimento quanto di modalità di insegnamento non sempre adeguate durante il percorso di istruzione precedentemente concluso.

Viene dunque spontaneo domandarsi cosa eventualmente non funzioni a pieno regime nei sistemi scolastici europei; se e come gli studenti possano avvalersi di opportunità di crescita linguistica; quali siano gli eventuali limiti dei modelli glottodidattici alla base dell'insegnamento; e, infine, come la pratica glottodidattica possa essere di fatto migliorata. Va da sé che una riflessione così composita richiederebbe una panoramica ampia su un numero altrettanto cospicuo di realtà scolastiche e formative, che difficilmente potrebbe adattarsi allo spazio di un singolo contributo. Per questo motivo, pur non perdendo di vista il panorama generale dell'educazione linguistica in ambito comunitario, l'attenzione si focalizzerà qui nello specifico su due realtà nazionali e formative, l'Italia e la Germania. In tal senso, una riflessione comparata sull'insegnamento delle lingue straniere integrata dall'analisi dei risultati di indagini internazionali, condotte a vario titolo, ma tutte primariamente incentrate sulla diffusione e sui livelli di conoscenza della lingua inglese (che resta la lingua straniera più diffusamente insegnata) si auspica possa avviare un confronto concreto e insieme una consapevolezza più ampia e più vicina ai contesti operativi dell'ambito glottodidattico.

## **2. Indagini e impostazione istituzionale dell'insegnamento. Inglese e «tutte le altre lingue» tra Europa, Italia e Germania**

L'edizione 2020 dell'indagine denominata *Indice di Conoscenza dell'Inglese EF*, condotta su circa 2,2 milioni di partecipanti in tutto il mondo di età media intorno ai 26 anni, ha consentito di osservare il livello di conoscenza dell'inglese dell'utente medio dei paesi coinvolti, e di stilare

conseguentemente una classifica dello stato dell'arte delle dinamiche di apprendimento linguistico. Le classifiche consultate si basano sui risultati ottenuti dal completamento dell'*EF Standard English Test* (EF SET), online e gratuito, che misura le competenze nella lettura e nella comprensione orale sulla base dei sei livelli stabiliti dal QCER e ribaditi da altri percorsi di valutazione del livello di conoscenza della lingua inglese (quali ad esempio quelli offerti dal contesto anglofono – Cambridge e Oxford, TOEFL e così via). La quasi totalità dei partecipanti al test è costituita da lavoratori adulti o studenti in procinto di terminare gli studi; il campione, inoltre, mostra una presenza equilibrata di soggetti maschili e femminili.

Nell'area europea, grazie alle politiche di tutela e valorizzazione del multilinguismo promosse ormai da decenni, si attesta in generale un livello molto buono di conoscenza dell'inglese. All'interno del continente, tuttavia, è possibile discernere fra paesi che spiccano per conoscenza dell'inglese e paesi che, al contrario, si mostrano meno preparati. Si distinguono, per l'elevato livello di competenza (livelli C1-C2), Paesi Bassi, Finlandia e Paesi scandinavi, i quali «impiegano diverse strategie chiave, tra cui una concentrazione precoce sulle abilità comunicative, l'esposizione quotidiana all'inglese sia all'interno che all'esterno della classe, e una istruzione linguistica specifica per la carriera negli ultimi anni di studio, che si tratti di scuola professionale o università» (p. 22). Oltre che nei Paesi menzionati, solo in Germania, fra le quattro maggiori economie dell'Eurozona, l'inglese è conosciuto e praticato ad un buon livello. Entrambi i paesi europei di area tedesca - Austria e Germania appunto - si collocano difatti rispettivamente all'ottavo e al sesto posto della classifica; Francia, Italia e Spagna, invece, si collocano rispettivamente al 28°, 30° e 34° posto, con un livello di competenza attestato medio-buono (B2): uno scarto significativo, che motiva il ripetersi a cadenza regolare di questa tipologia di indagini.

Nonostante i suoi evidenti limiti, *in primis* il carattere forse generico e dunque non inclusivo in prima battuta di analisi dettagliate per età, sesso, livello di istruzione e altri analoghi fattori, l'*Indice di Conoscenza dell'Inglese EF* può costituire un primo punto di partenza per una riflessione che, partendo appunto dal 'caso' specifico dell'inglese, si proponga di offrire preliminarmente riferimenti sufficientemente dettagliati alle principali caratteristiche dei sistemi scolastici di Germania e Italia, riferimenti intesi a ricavare, ove presenti, indicazioni ulteriori sui livelli di apprendimento delle lingue straniere ad oggi rilevati; e conseguentemente sul ruolo che le scelte metodologiche (del docente) e istituzionali (in termini di pianificazione didattica) possono eventualmente ricoprire nel (non) raggiungimento degli obiettivi di apprendimento attesi.

Come dunque parrebbe emergere, l'Italia, seppur con margini di miglioramento rispetto all'edizione 2019 della medesima indagine, continua a registrare risultati di apprendimento della lingua inglese mediocri rispetto agli altri paesi europei, tra cui proprio la Germania. Un risultato non consequenziale rispetto alla situazione istituzionale della didattica linguistica che si andrà tra poco ad illustrare in chiave di confronto con l'unico altro Paese europeo oltre l'area nordica (la Germania) che vanta, si è detto, un buon livello di apprendimento e conoscenza della lingua inglese. Un confronto, quest'ultimo, che deve tenere in conto, tra gli altri, fattori quali a) la struttura e le modalità di funzionamento dei due sistemi scolastici; b) l'obbligatorietà dello studio delle lingue straniere nei *curricula*, con particolare attenzione all'inglese; c) l'introduzione precoce o tardiva delle lingue straniere nei medesimi *curricula* e la durata dell'insegnamento nel corso dell'intero periodo scolastico; d) il numero totale di ore d'insegnamento destinate alle lingue straniere in ciascun grado d'istruzione dei due Paesi.

Prendendo avvio dalla situazione italiana, il sito del (precedentemente denominato) Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca (<https://www.miur.gov.it/web/guest/orario-scuole>) informa che in Italia l'orario settimanale delle lezioni nella scuola primaria può variare a seconda delle necessità presentate dalle famiglie del territorio, del numero di studenti per classe e della disponibilità di personale docente. Sono previsti percorsi da 24, 27 e 30 ore, in alternativa ai quali le

famiglie possono richiedere l'attivazione del tempo pieno di 40 ore settimanali. Le singole istituzioni scolastiche godono di piena autonomia nel definire, sulla base della delibera del proprio consiglio di istituto, l'organizzazione dell'orario scolastico in cinque o sei giorni settimanali, con o senza rientri pomeridiani per le classi da 24, 27 e 30 ore. L'orario settimanale delle lezioni nella scuola secondaria di primo grado (11-13 anni), invece, è pari a 30 ore, con la possibilità di organizzare classi a tempo prolungato funzionanti per 36 o eccezionalmente per 40 ore settimanali. L'ultima tappa dell'ordinamento italiano è la scuola secondaria di secondo grado (14-19 anni), il cui carattere obbligatorio sussiste sino ai 16 anni di età. Lo scenario della scuola secondaria di secondo grado, contrariamente al primo ciclo di istruzione, è più complesso alla luce della distinzione tra licei, istituti tecnici e istituti professionali e dell'articolazione di questi ultimi rispettivamente in undici e sei indirizzi.

Con l'approvazione della riforma Moratti del 2003, e con il successivo Decreto Legislativo 59/2004 (<https://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma/allegati/dl190204.pdf>), si introduce l'insegnamento della lingua inglese come materia obbligatoria già a partire dai 6 anni, vale a dire dall'inizio dell'istruzione primaria. Al termine della frequenza obbligatoria, gli studenti avranno dunque studiato una lingua straniera per 10 anni, che diventano 13 nel caso in cui si concluda l'istruzione secondaria di secondo grado nella sua interezza, e 2 lingue straniere contemporaneamente per 3 anni (Eurydice 2017: 41). L'orario settimanale di insegnamento dell'inglese nella scuola primaria è differenziato a seconda delle annualità: nella classe prima un'ora settimanale (33 ore annue); nella classe seconda due ore settimanali (66 ore annue); nelle classi terza, quarta e quinta tre ore settimanali (99 ore annue). Nella scuola secondaria di primo grado, invece, lo studio della lingua inglese viene affiancato allo studio di una seconda lingua comunitaria, cui sono riservate due ore settimanali (66 ore annue); per l'intera durata dell'istruzione in questo ciclo, l'insegnamento della lingua inglese è fissato a tre ore settimanali (99 ore annue), per un monte ore complessivo destinato alle lingue straniere di 165 ore annue (Eurydice 2017:142). L'insegnamento dell'inglese interessa l'intero ordinamento superiore per tre ore settimanali (99 ore annue), ma a seconda del percorso scolastico scelto viene offerta la possibilità di studiare fino a tre lingue straniere. È il caso del liceo linguistico, in cui l'insegnamento dell'inglese conta 132 ore annue nel biennio e 99 negli ultimi tre anni, mentre la seconda e la terza lingua straniera 99 ore annue nel biennio e 132 negli ultimi tre anni. Infine, anche il liceo delle scienze umane (indirizzo economico-sociale) ed alcuni istituti tecnici e professionali prevedono l'insegnamento di una seconda e di una terza lingua straniera per il solo biennio o triennio, o, a seconda dell'indirizzo, per l'intera durata del ciclo, con un monte ore variabile (MIUR 2011).

Per quanto concerne la situazione in Germania, la gestione del sistema scolastico è di competenza pressoché esclusiva dei singoli *Länder*, i quali godono del diritto di legiferare individualmente in materia di istruzione e di definire i *curricula* scolastici. Il Governo federale, le cui responsabilità in materia di istruzione sono definite nella *Grundgesetz* (trad. it. *Legge fondamentale*, ovvero il corrispettivo della Costituzione italiana), è coinvolto, di contro, in questioni generali di respiro nazionale e internazionale. Organo di raccordo e coordinamento in materia di istruzione fra il Governo federale e i singoli *Länder* è la *Conferenza permanente dei Ministri dell'Istruzione e degli Affari Culturali della Repubblica Federale di Germania* (*Kultusministerkonferenz*). Ne deriva, perciò, un panorama enormemente differenziato che non rende possibile, per evidenti ragioni di spazio, osservare il sistema scolastico tedesco con la stessa univocità e compattezza con cui si è tracciato il quadro di funzionamento del sistema scolastico italiano.

Di norma, in Germania l'obbligo scolastico ha inizio con il compimento dei 6 anni, età in cui si accede alla *Grundschule*, che ha generalmente una durata di quattro anni (ovvero fino ai 10 anni). Si segnalano a parte i casi di Berlino e Brandeburgo, per i quali la *Grundschule* ha una durata

di sei anni (ovvero fino ai 12 anni). Il numero delle ore di lezione varia dalle 20 alle 30 settimanali, a seconda della classe e dell'età del bambino. Al termine della *Grundschule*, gli studenti, in base ai risultati conseguiti e altresì a seguito di attente consultazioni con e tra insegnanti e genitori, scelgono il percorso scolastico più confacente alle competenze acquisite e alle attitudini dimostrate. Nel caso in cui si opti per una scuola di ordine 'superiore' (o meglio, di maggiore livello di difficoltà) rispetto a quanto consigliato dagli insegnanti, lo studente deve sottoporsi ad un test d'ammissione. L'istruzione secondaria di primo grado (dai 10 ai 16 anni) si articola in un primo biennio di orientamento (*Orientierungsstufe*), e un secondo quadriennio, strutturato in tre diversi percorsi: *Hauptschule*, *Realschule* e *Gymnasium*. L'*Hauptschule*, che termina a 15 o 16 anni di età a seconda del *Land* di riferimento, e ha la funzione di formare lo studente in ambiti generali, fornendo un'istruzione di base che contempla una sola lingua straniera. La qualifica *Hauptschulabschluss*, ottenuta al termine di questo percorso scolastico, abilita gli studenti al successivo conseguimento di sole qualifiche professionali. La *Realschule*, che termina generalmente a 16 anni, offre un'istruzione generale più ampia, nella quale, dal 7° anno in poi, gli studenti possono scegliere tra diversi profili professionali con la possibilità di studiare una seconda lingua straniera; si conclude con il conseguimento della *Mittlerer Schulabschluss*, che consente sia di proseguire gli studi in percorsi di tipo professionale, sia di accedere all'istruzione secondaria di secondo grado a determinate condizioni. Anche gli studenti della *Hauptschule* che conseguono ottimi risultati e frequentano un anno di scuola in più possono ottenere la qualifica *Mittlerer Schulabschluss*. Infine, il *Gymnasium*, che termina a 18 o 19 anni di età a seconda del *Land*, offre un'istruzione più completa e approfondita, prevedendo come obbligatorio lo studio di due lingue straniere e la possibilità, in alcuni indirizzi, di studiarne sino a quattro. A seconda del titolo conseguito al termine dell'istruzione secondaria di secondo grado, si può accedere all'istruzione generale (*Gymnasium Oberstufe*), che termina con il conseguimento dell'*Allgemeine Hochschulreife* e permette il proseguimento degli studi; oppure a percorsi di tipo professionale e alla formazione professionale mediante il sistema duale (*duales System*) (Eurydice 2019: 86-90).

Lo studio della prima lingua straniera come materia obbligatoria inizia generalmente a partire dagli 8 anni di età, vale a dire due anni più tardi rispetto alla sua introduzione nel sistema scolastico italiano; solo in sei *Länder* inizia a partire dai 6 anni. La lingua generalmente insegnata come prima lingua straniera è – non a caso - l'inglese, ma in alcuni *Länder* si può optare anche per il francese (tra le 'altre' lingue moderne comunemente insegnate in UE). Al termine della scolarizzazione obbligatoria (a 16 anni), tutti gli studenti avranno studiato una lingua straniera come materia obbligatoria per 8 o 10 anni, a seconda dei tempi di introduzione nelle scuole. Dunque, in prima analisi, l'Italia sembrerebbe avvantaggiata rispetto alla Germania grazie a una introduzione più precoce dell'insegnamento delle lingue straniere già a partire dalla scuola primaria.

Lo studio di una seconda lingua straniera, che in Italia interessa obbligatoriamente tutti gli alunni dell'istruzione secondaria di primo grado, riguarda in Germania i soli studenti frequentanti il *Gymnasium* o eventualmente percorsi professionali all'interno della *Realschule*. I dati forniti da Eurostat consentono di comparare la percentuale di alunni che studiano due o più lingue straniere nell'istruzione secondaria inferiore in Germania e Italia per il periodo 2015-2018. Appare subito evidente il netto divario fra i due Paesi: nei sistemi scolastici tedeschi, poco più di un terzo degli studenti apprendono contemporaneamente due lingue straniere, contrariamente a quanto previsto dal sistema scolastico italiano, in cui in virtù dell'univocità strutturale e della obbligatorietà dell'insegnamento linguistico la quasi totalità del campione apprende due lingue straniere (con l'inglese sempre in *pole position*). Analizzando la percentuale di alunni che apprendono due o più lingue straniere nel percorso di istruzione secondaria di secondo grado per il periodo 2015-2018, si evince come il sistema scolastico italiano incoraggi lo studio delle lingue nelle scuole più di quanto faccia quello tedesco: pertanto, verrebbe spontaneo auspicare, in prima istanza, una revisione della



pianificazione didattica di area tedesca che avvantaggi in misura più significativa l'insegnamento delle lingue straniere. Tuttavia, come già accennato, operare un confronto obiettivo fra i due monti ore riservati allo studio delle lingue straniere nei due diversi sistemi scolastici, con particolare riferimento all'istruzione secondaria di secondo grado, è cosa assai complessa in virtù delle significative differenze strutturali e dell'autonomia decisionale di ogni singolo *Land* tedesco. Pertanto, verranno qui riportati i soli dati processati da Eurydice sulla quota di ore assegnata all'insegnamento delle lingue straniere come materie obbligatorie in rapporto al numero totale di ore di insegnamento, sia nell'istruzione primaria sia in quella secondaria generale obbligatoria a tempo pieno.

Se nell'istruzione primaria il dato italiano si attesta all'8,9% contro il 5,2% tedesco, nell'istruzione secondaria generale la situazione si ribalta: le lingue straniere occupano il 16,8% dei programmi tedeschi e il 14,6% di quelli italiani. Sembra, dunque, che gli studenti tedeschi interessati dallo studio delle lingue straniere dispongano di un numero maggiore di ore all'interno dei percorsi scolastici secondari (Eurydice 2017: 156). Nondimeno, nel sistema scolastico italiano l'offerta formativa in materia di lingue straniere è più accessibile, dal momento che interessa una percentuale maggiore di studenti, e le ore destinate al loro studio risultano distribuite in modo più omogeneo su un arco temporale più lungo.

Un avvio precoce, e con un maggior numero di ore, dell'insegnamento delle lingue in un ambiente già plurilingue dovrebbe favorire, come si sostiene da tempo, un apprendimento migliore delle lingue straniere stesse (cfr. tra gli altri Costa, Albergaria-Almeida 2015: 2372-2373). Gli studenti tedeschi, invece, forse per recuperare un inizio tardivo, si vedono dunque somministrate più ore di insegnamento delle lingue straniere nell'istruzione secondaria. In ogni caso, i dati dell'*Eurostat Number of foreign languages known (self-reported) by age* relativi all'anno 2016 non sembrano favorire, in questo confronto, l'Italia: a fronte di una alta percentuale di giovani tedeschi d'età compresa fra i 25 e i 34 anni che (pur non dimostrandolo con dati obiettivi, poiché non richiesto dall'indagine) dichiarano, superando in entrambi i casi la media europea, di conoscere due o più lingue straniere, le conoscenze dichiarate dai giovani italiani si riferiscono ad una sola lingua. Sarebbe forse auspicabile, dunque, che il sistema scolastico italiano incentivasse ufficialmente e con enfasi ancora maggiore lo studio di una seconda lingua straniera anche nei percorsi dell'istruzione secondaria di secondo grado che attualmente non la prevedono, inserendola in un elenco obbligatorio di materie facoltative (solo apparentemente un ossimoro) che tutte le scuole dovrebbero annoverare nella propria offerta formativa. In questo senso, con la riforma della Buona Scuola (legge 107/2015: <https://www.miur.gov.it/-/legge-107-del-maggio-2015>) si commette forse un errore nel concedere ai dirigenti scolastici una autonomia decisionale quasi assoluta, anche in materia di offerta formativa programmabile. Una seppur minima raccomandazione a livello centrale potrebbe, difatti, contribuire ad appianare le disparità che si vengono inevitabilmente a creare fra scuole e contesti differenti; e impedirebbe, inoltre, che la possibilità di apprendimento di una seconda lingua straniera venga subordinata alla volontà individuale del dirigente scolastico o, peggio, alla mera gestione del budget finanziario a disposizione.

D'altro canto, se in generale la diversa situazione degli studenti quanto a conoscenza delle lingue straniere non può essere imputata unicamente al sistema scolastico e alle disposizioni delle autorità educative centrali (che – è il caso di ribadirlo – potrebbero comunque insistere maggiormente sulla implementazione della didattica delle lingue straniere), questa diversità va forse ricondotta anche alle dinamiche di insegnamento/apprendimento dei singoli contesti classe nelle diverse realtà nazionali; e, più a monte, ai modelli glottodidattici presi a riferimento.

### 3. Rilevazioni ‘locali’ e modelli glottodidattici a confronto: ancora sul concetto di “azione”

Un primo indicatore da esaminare è il livello di specializzazione degli insegnanti di lingue straniere nell’istruzione primaria e secondaria, raccomandato in via generale dalle autorità educative centrali. Nella maggior parte dei sistemi d’istruzione in cui esistono indicazioni governative (Italia e Germania comprese), l’insegnamento delle lingue straniere nell’istruzione primaria è attualmente affidato a docenti generalisti, ai quali può essere richiesta una verifica preliminare della conoscenza della lingua *target*. In Germania, tuttavia, è auspicata e incentivata la presenza di insegnanti sia generalisti che specialisti.

Nell’istruzione secondaria di entrambi i Paesi l’insegnamento è affidato a docenti specialisti: sicché, in ambedue i sistemi di istruzione, gli insegnanti si presentano ampiamente qualificati, dovendo preliminarmente certificare il possesso di una laurea di secondo livello o a ciclo unico e di ulteriori requisiti specifici. Ciò nonostante, spesso è stata messa in discussione la formazione dei docenti italiani di lingua straniera, ottima sotto il profilo teorico, ma talvolta carente dal punto di vista ‘pratico’ (Santipolo 2016: 180-186), particolarmente nell’istruzione primaria, in cui, a rigor di logica, dovrebbero insegnare solo i docenti più preparati, essendo questo uno dei periodi più proficui per l’apprendimento linguistico (Favaro 2016: 87-94; Lennenberg 1967).

Un ulteriore fattore spesso tirato in ballo nelle questioni glottodidattiche è l’età dei docenti, particolarmente di quelli italiani, i quali secondo le statistiche dell’OCSE (2018) si confermano i più anziani d’Europa sia nella scuola primaria che in quella secondaria; per restare al nostro confronto, gli insegnanti di lingue straniere in Germania sono molto più giovani. L’implicazione che per prima ne deriva riguarda la formazione del corpo docenti in Italia: chi insegna oggi nelle scuole si è formato, di fatto, prevalentemente negli anni Ottanta, quando le lingue straniere non godevano di particolare attenzione in ambito didattico e quando il loro insegnamento si basava primariamente su un approccio di matrice formalista (Pichiassi 1999). Con le manovre di reclutamento di docenti ripetutamente promosse dal governo italiano particolarmente negli ultimi anni, e andate massimamente a beneficio di neolaureati e giovani precari; e poi con l’entrata in vigore della “Buona Scuola”, la formazione in servizio dei docenti di ruolo è stata resa «obbligatoria, permanente e strutturale» (comma 124, Legge 107 del 2015). Di conseguenza, l’età del corpo docente e, dunque, l’eventuale mancato aggiornamento non dovrebbero più, almeno in teoria, essere annoverati fra i problemi del sistema scolastico italiano anche per lo specifico ambito delle lingue straniere. Eppure, la preparazione dei docenti, che sia precedente all’immissione in ruolo o che venga acquisita in servizio, continua ad essere oggetto di riflessioni anche conflittuali, tanto che numerosi sono stati i provvedimenti ministeriali susseguitisi sull’argomento, e anche gli sforzi per implementare la formazione continua.

A questo proposito, già l’indagine *English Education in Italy: Perceptions of Teachers and Professors of English* (Fahnaz 2011), riferita specificamente alla lingua inglese, per quanto forse poco significativo in termini di campionamento, aveva tuttavia fornito un interessante spaccato della situazione scolastica italiana. Nel *report* relativo al sondaggio, si leggeva infatti, tra l’altro, che

(...) interestingly, only a quarter of respondents (25.9%) agreed that public language education is effective and no one strongly agreed with this statement. Also only half (51.8%) of the respondents agreed that teaching methods used for English instruction at the primary and secondary levels are effective. Almost all participants (92.6%) agreed or strongly agreed that teaching methods need to be improved or further developed and three-quarters of them (77.8%) agreed or strongly agreed that there are sufficient teaching resources such as textbooks and consultants in educational institutions for teaching English. (Fahnaz 2011:40)



Nonostante le autorità governative italiane introducano precocemente l'insegnamento delle lingue straniere nei sistemi scolastici, riservando loro ampio spazio nei *curricula*, le risorse, umane e strumentali, disponibili per il loro insegnamento *tout court* non consente di raggiungere gli auspicati livelli ottimali. Da quanto emerso, in talune occasioni gli insegnanti non disporrebbero, all'interno del sistema scolastico pubblico, di risorse formative e strumentali adeguate: e l'insegnamento specifico della lingua inglese si baserebbe su metodi non sempre esaustivi rispetto alle abilità da perseguire, poiché legati principalmente all'impiego del libro di testo e alla pratica della traduzione, e quindi allo sviluppo esclusivo o prevalente della competenza linguistica a scapito (o quantomeno con significativo ridimensionamento) di quella comunicativa. In molti casi, rileva l'indagine, continua a mancare, la consuetudine a proporre attività di ascolto e di dialogo; e, più a monte, è in difetto la gestione di situazioni comunicative di vita reale (Faharnaz 2011: 40). Vero è pure che testare sistematicamente le capacità comunicative degli studenti non è sempre semplice e richiede di investire in risorse, anche temporali, non sempre garantite. Per tale ragione, molti docenti impegnano gran parte del tempo dell'insegnamento con attività di approfondimento delle strutture formali della lingua, perpetrando così, sia pur involontariamente, la trasmissione del messaggio, solo parzialmente corretto, di una maggiore importanza dello studio degli aspetti formali a scapito delle dinamiche di interazione, acquisibili anche in modalità indiretta o osmotica. Il *focus* posto sugli aspetti grammaticali o sintattici, dunque sulla comprensione e produzione scritta e sullo sviluppo di capacità logiche, di fatto lascia poco spazio agli studenti per praticare la lingua straniera in situazioni comunicative concrete, e in generale li predispone forse meno ad appassionarsi al suo studio.

Anche il rapporto INVALSI, volto a misurare l'avvenuta acquisizione di competenze fondamentali in discipline quali matematica, italiano e inglese, rende possibile l'accesso a dati quantitativamente e qualitativamente utili. Nel report relativo al 2019 si legge, ad esempio: «le prove di inglese verificano le capacità ricettive, di lettura e ascolto, non quelle espressive». In conformità con le direttive comunitarie, le linee guida nazionali italiane prevedono il raggiungimento del livello A1 al termine dell'istruzione primaria, dell'A2 al termine dell'istruzione secondaria di primo grado, e del livello B2 per gli alunni dell'ultimo anno della scuola secondaria di secondo grado. Senonché, i risultati registrati sembrano rivelare l'impiego di metodi che, per quanto non si possano dire disattenti rispetto a tutte le abilità da implementare, dedicano un minor spazio allo sviluppo delle abilità di produzione e comprensione orale, prediligendo la dimensione scritta, tanto negli aspetti produttivi quanto in quelli ricettivi. Difatti, se nella prova di comprensione orale la percentuale media di alunni al livello B2 è sul piano nazionale del 35%, in quella di comprensione scritta si registrano risultati migliori, anche se in generale solo il 52% degli studenti raggiunge complessivamente il livello prescritto (INVALSI 2019: 80-97).

Ad avvalorare l'ipotesi secondo cui insegnanti, scuole e università dovrebbero privilegiare una metodologia basata sulla comunicazione, concorrono pure i risultati dell'*Indagine europea sulle competenze linguistiche*, dalla quale emerge ancora una volta una relazione non equilibrata tra la quantità di lingua straniera parlata nelle classi e le attività di potenziamento della competenza linguistica (predominante rispetto a quella comunicativa) degli alunni (Costa, Albergaria-Almeida, 2015: 2372). La lezione frontale andrebbe abbandonata più spesso di quanto normalmente osservato in favore di situazioni che coinvolgano direttamente gli studenti, anche attraverso opportunità di apprendimento linguistico informale e uso delle tecnologie, che, applicate alla didattica, consentono di confrontarsi con materiali autentici e nuove possibilità di messa in pratica dei precetti teorico-normativi. (EF 2020: 42-43).

I metodi d'insegnamento discussi e attualmente adoperati in Germania nascono, invece, principalmente come reazione al metodo traduttivo-grammaticale (Königs 2003: 237). Come si legge, ad esempio, sul sito del *Ministerium für Kultur, Jugend und Sport* del Baden-Württemberg,

«(...) Wesentliches Ziel des Lernens von modernen Fremdsprachen ist die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz» (trad. “l’obiettivo primario dell’apprendente di lingue straniere moderne è lo sviluppo della competenza comunicativa”: <https://km-bw.de/Lde/startseite/schule>). Ancora una volta, dunque, quantomeno in questa prima *declaratoria* generale l’enfasi viene posta sulla maggiore importanza (e, di conseguenza, sul più ampio spazio e sulle più cospicue risorse) da dedicare allo sviluppo della competenza comunicativa.

Dopo un primo interesse della classe docente tedesca verso i metodi diretti e i metodi audio-orale e audio-visivo che, nonostante alcune differenze strutturali, concordano sullo spazio ridotto da concedere all’uso della lingua materna in classe, il focus si è spostato sul *total physical response* e sulla *suggestopedia*, classificati da Balboni (2012: 43-44) come metodi clinici a base psicologica da collocare negli approcci comunicativi, e altrove collocati tra gli approcci umanistico-affettivi (cfr. Pichiassi 1999). Anche metodi quali il *silent way* o il *community language learning* sono stati presi in considerazione, ma in misura minore e comunque messi in pratica raramente in aula (Königs 2003: 237). Grande interesse è stato mostrato, si diceva, nei confronti della teoria suggestopedica di Lozanov, tutt’oggi largamente impiegata negli istituti scolastici tedeschi, anche se ancora annoverata tra i metodi ‘alternativi’. Come è noto, secondo la teorizzazione dello studioso bulgaro, al docente spetta il compito, attraverso l’utilizzo di strumenti assai vari (fra cui arte e musica), di creare un clima rilassato e ricco di stimoli piacevoli, con l’obiettivo primario di eliminare, in tal modo, il rischio che si innalzi il filtro affettivo. La lezione è organizzata per fasi che vedono coinvolti alternativamente il docente e lo studente, che partecipa sia attivamente (attraverso un’elaborazione cosciente dell’input) sia passivamente (attraverso un’elaborazione inconscia). Il metodo di Lozanov è stato ampiamente esaminato e testato in Germania, e addirittura riformulato in una variante ‘indigena’ nota come *psychopaedia*, che pone maggiore enfasi sull’uso sistematico delle espressioni facciali e della gestualità nelle diverse fasi di presentazione dell’input e del successivo coinvolgimento del discente. (Königs 2003: 238; si veda anche Pichiassi 1999).

Merita una menzione particolare pure il metodo d’insegnamento sviluppato negli anni Ottanta da Jean-Pol Martin, noto come *Lernen durch Lehren* (abbreviato: LdL, traducibile con “imparare attraverso l’insegnamento”), particolarmente utilizzato dai docenti tedeschi per il suo carattere orientato all’azione. Lo studente è chiamato a vestire i panni dell’insegnante e preparare una lezione per i compagni attraverso il supporto e il *feedback* del docente. Il metodo è applicabile a tutte le discipline, ma risulta particolarmente efficace per lo studio delle lingue straniere, dal momento che lavorando, ad esempio, su un contenuto o su un processo grammaticale, non soltanto si acquisisce una visione più profonda della struttura della lingua straniera, ma si facilita alla classe la comprensione dei contenuti attraverso l’impiego del punto di vista dello studente. Al fine di incentivare l’utilizzo del *Lernen durch Lehren* (nelle prime fasi, come spesso accade nelle sperimentazioni, i risultati positivi nell’apprendimento linguistico hanno dovuto convivere con una certa diffidenza di natura normativa), Martin ha costruito una rete nazionale di discussione che coinvolge gli insegnanti sostenitori di questo metodo (Königs 2003: 238; si veda pure, per approfondimenti, Grein 2019). Tutti gli altri metodi di insegnamento sviluppati in seguito hanno condiviso il già forte desiderio di apprendimento integrato, e conseguentemente di una impostazione tipicamente orientata all’azione: l’obiettivo era integrare in modo equilibrato e frequente apprendimento cognitivo, dimensione affettiva e coinvolgimento psicomotorio attraverso un’azione reale che permettesse di trasferire in un contesto autentico le conoscenze linguistiche acquisite e le abilità comunicative sviluppate.

Il concetto di azione, che gioca, dunque, un ruolo chiave nella ricerca condotta in Germania negli ambiti di apprendimento e insegnamento linguistico, mantiene come obiettivo principale il superamento di un orientamento prevalentemente teorico, tipico dell’insegnamento tradizionale delle lingue straniere, ancora troppo presente nella didattica delle lingue di ‘stampo’ italiano.

Alcune recenti pubblicazioni tedesche sono, non a caso, tornate sull'inclusione, nel processo di ricerca, degli attori coinvolti nell'“azione” (di cui ampiamente, per il fronte italiano, ha già disquisito Balboni: si vedano 1994, 2002 almeno), ovvero docenti e discenti, così da poter indagare più da vicino le azioni e gli atteggiamenti degli insegnanti stessi e costruire una solida ed affidabile base di risultati didattici, che a loro volta dimostrino l'efficacia concreta del metodo prescelto (Königs 2003: 246; Grein 2019).

#### 4. Alcune riflessioni conclusive

L'approccio orientato all'azione di cui si è parlato partendo dai risultati d'indagine e dalla riflessione sulla peculiare situazione di due specifiche realtà comunitarie, quella italiana e quella tedesca, entrambe alle prese con ben note, ma ancora irrisolte questioni di adeguamento del processo glottodidattico alle effettive esigenze degli apprendenti, può essere visto come uno sviluppo concreto del concetto didattico-metodologico già proposto dal QCER, che sin dalle sue origini cerca di orientare gli insegnanti, sia pure in modo non sempre esplicito, verso soluzioni didattiche innovative e dal riscontro concreto, e dunque differenti rispetto all'approccio comunicativo nella sua definizione più generica o rispetto al più classicheggiante metodo traduttivo-grammaticale, incorporando nella prassi didattica una visione pragmatica e sociolinguistica della lingua. Nell'approccio che il *Framework* suggerisce acquista rilievo, si è detto, pure la didattica per compiti (*Task based language Teaching*), dal momento che il parlante, in quanto agente sociale, in contesti e condizioni ben specifiche, svolge compiti mediante l'uso della lingua e l'attivazione di strategie, raggiungendo in tal modo un risultato prefissato (Vedovelli 2016: 45-46).

I due modelli di educazione linguistica presi in esame, tra comunanze di presupposti teorici ed intenti applicativi e differenze di concretizzazione nelle situazioni contingenti, sembrano ribadire in generale come le lingue oggetto di insegnamento, che siano di nuova o di più consolidata tradizione (l'esempio, qui addotto, dell'inglese è *self-speaking* per quanto concerne la longevità della presenza nei sistemi di insegnamento e l'attualità della funzione franca e veicolare: cfr. Mazzotta 2001: 12-16) non siano un corpus statico di regole formali da applicare ai fini della comunicazione, per quanto l'attenzione agli aspetti normativi e alla funzionalità dell'insegnamento grammaticale rispetto ai processi comunicativi non debba essere mai elusa. La moderna prassi glottodidattica, piuttosto, tenta di guardare a ciascuna lingua come a un apparato sistemico, ovvero un insieme – ordinato ma sempre in evoluzione e suscettibile di cambiamenti – di scambi, di interazioni, e conseguentemente di azioni sociali realizzate dagli apprendenti. Un simile approccio, riproposto (anche se, forse, non ancora completamente realizzato) nelle scelte glottodidattiche di area italiana e di area tedesca qui esaminate; attento tanto alla dimensione normativa quanto a quella sociolinguistica, per quanto – lo si è visto – non sempre in egual misura, continua dunque a dimostrare come obiettivo primario dei moderni contesti glottodidattici resti quello di ricucire la frattura fra la comunicazione nei contesti istituzionali di apprendimento, ritenuta ancora oggi in ampia parte artificiale, e quella (da molti definita reale) in contesto extradidattico, luogo della lingua 'reale', proponendo la comune creazione di una categoria che appunto risolva il rapporto, alle volte conflittuale, tra 'autentico' e 'non autentico' (Vedovelli 2016: 119-120).

#### Riferimenti bibliografici

Abbatichio R. (2021), *Una lingua fuorisede*, Pensa Multimedia, Lecce.

Balboni, P.E. (2019), *Le sfide di Babele*, Utet Università, Torino.

Balboni P.E. (2002), “La formazione degli insegnanti di italiano come lingua seconda: una ricognizione”, in Guaragnella P. (a cura), *Cultura italiana, Mediazione Linguistica, Università Europee*, Pensa MultiMedia, Lecce, pp. 205-231.

Balboni P.E. (1994), *Didattica dell'italiano a stranieri*, Siena, Bonacci.

Commissione europea/EACEA/Eurydice, (2019), *I sistemi scolastici europei al traguardo del 2020 – Edizione 2019*. Rapporto Eurydice, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea  
Commissione europea/EACEA/Eurydice (2017). *Cifre chiave dell'insegnamento delle lingue a scuola in Europa – Edizione 2017*. Rapporto Eurydice, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.

Consiglio d'Europa (2002a), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, trad. it. La Nuova Italia-Oxford, Firenze.

Consiglio europeo (2002b), *Conclusioni della Presidenza, Consiglio europeo di Barcellona 15 e 16 marzo 2002*: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno\\_europa/allegati/barcellona2002.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/buongiorno_europa/allegati/barcellona2002.pdf).

Costa P., Albergaria-Almeida P. (2015), “The European Survey on Language Competences: measuring foreign language student proficiency”, in *Procedia - Social and Behavioral Sciences*: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.255>.

EF Education First (2020), *Indice di Conoscenza dell'Inglese EF. 100 Paesi e regioni classificati in base alla padronanza dell'inglese*: <https://www.ef-italia.it/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v10/ef-epi-2020-italian.pdf>.

Farahnaz F. (2011), “English Education in Italy: Perceptions of Teachers and Professors of English”, in *Canadian and International Education/Education canadienne et internationale*, Vol. 40, Iss. 3, Article 4.

Favaro, L. (2016), “Verso l'insegnamento precoce”, in Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 87-94). Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-6>.

Grein, M. (2019), *DIE Methode des Fremdsprachenlernens? – Berücksichtigung von Lernstilen und Einflussfaktoren als Fachkompetenz: (Kompetenzen in DaF / DaZ) (DaF / DaZ in Forschung und Lehre)*, Frank & Timme, Berlin.

INVALSI (2019), *Rapporto nazionale. Rapporto prove INVALSI 2019*: [https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto\\_prove\\_INVALSI\\_2019.pdf](https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf).

Königs F. G. (2003), *Teaching and Learning Foreign Languages in Germany: a personal overview of developments in research*, Cambridge University Press: Vol. 36, Iss. 4, pp. 235 - 251.

Lennenberg, E.H. (1967), *Biological foundations of language*, John Wiley and Sons, New York.

Mezzadri M. (a cura di) (2006), *Integrazione linguistica in Europa. Il Quadro comune di riferimento per le lingue*, UTET Università, Torino.

Mazzotta P., 2001<sup>a</sup>, “Sulla questione dell'inglese come lingua franca”, in *Scuola e Lingue Moderne*, 5: 12-16.

MIUR, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione (2011), *La scuola Secondaria Superiore, Profili e quadri orari*, Arti Grafiche La Moderna.

Pichiassi M. (1999), *Fondamenti di Glottodidattica*, Guerra, Perugia.

OCSE-PISA 2018, *Risultati della rilevazione OCSE-PISA 2018*, <http://www.invalsiopen.it>.

Santipolo, M.(2016), “L'inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà modello”, in Melero Rodríguez, C.A. (a cura di), *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo* (pp. 177-191). Edizioni Ca' Foscari Digital Publishing. <http://doi.org/10.14277/6969-072-3/SAIL-7-12>.

Vedovelli M. (2016), *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*, Carocci editore, Roma.