

CAMERA DEI DEPUTATI N. 5648

PROPOSTA DI LEGGE

D'INIZIATIVA DEI DEPUTATI

FACHIN SCHIAVI, CORDATI ROSAIA, CONTI, LEVI BALDINI, BERNOCCHIO GARZANTI, BALBO, GUERZONI, SOAVE, GELLI, FAGNI, FINOCCHIARO FIDELBO, BONFATTI PAINI, DI PRISCO, MASINI, BEEBE TARANTELLI, SANGIORGIO, SERAFINI ANNA MARIA, BARBIERI, PEDRAZZI CIPOLLA, BIANCHI BERETTA, TADDEI, PINTO, BEVILACQUA, ORLANDI, VELTRONI, BORDON, NICOLINI, QUERCIOLI, SANNA, VIOLANTE

Presentata il 7 maggio 1991

Iniziative per un programma straordinario inteso a promuovere la conoscenza delle lingue straniere

ONOREVOLI COLLEGHI! — Nel corso di questi ultimi anni, presso gli organi comunitari europei ed all'interno dei vari Stati membri, si è andata sempre meglio definendo l'esigenza di inserire nei curricula formativi, in particolar modo in quelli sottoposti ad importanti interventi riformatori, una rilevante componente di contenuto europeistico.

Tale esigenza si è andata manifestando sia attraverso gli sforzi rivolti a coordinare le politiche educative, conferendo loro — senza cadere in innaturali omologazioni — degli orientamenti e delle articolazioni il più possibile convergenti, sia inserendo, particolarmente negli insegnamenti più insidiati da visioni etnocentriche, quali la storia, la geografia, ecc., una dimensione europea, transnazionale.

L'attenzione degli organi comunitari nei riguardi dei problemi educativi è andata crescendo in concomitanza con gli sviluppi del mercato comune, con le trasformazioni economiche e sociali che esso ha concorso a determinare, coll'allargarsi stesso del numero degli Stati aderenti e sotto la spinta del bisogno di coltivare l'identità culturale europea via via affiorante nelle coscienze.

Dai sobri richiami del Trattato di Roma alle questioni riguardanti i riconoscimenti dei diplomi (articolo 57) e la formazione dei lavoratori dell'industria e dell'agricoltura (articoli 118 e 128), tutti concepiti in funzione delle necessità economiche proprie del « mercato », si è passati, dapprima lentamente, poi in modo sempre più incalzante, a concepire le

linee di una serie di interventi di ampio respiro educativo.

La barriera che veniva opposta a tali interventi dal fatto che il Trattato di Roma non conferiva alle autorità comunitarie delle competenze esplicite in fatto di materia educativa è stata — non senza, talora, vincere le resistenze di qualche *partner* — spesso aggirata, se non superata, proprio grazie alla preziosa presenza di disposizioni riguardanti la formazione professionale.

Si sa come il mondo del lavoro che il mercato comune ha fortemente concorso a determinare, specie nell'epoca nostra che si suol definire « postindustriale » e che pone in primo piano il « terziario avanzato », ha ben altre esigenze in fatto di prima formazione dei giovani e di formazione ricorrente e continua degli anziani di quelle che urgevano negli anni cinquanta, ai tempi della CECA e dei primi passi del mercato comune stesso. Oggi, la grande maggioranza dei processi di formazione professionale finiscono per inglobare sempre maggior quantità e qualità di elementi di squisito carattere educativo; gli interventi di riqualificazione e di addestramento all'impiego delle tecnologie moderne non possono prescindere dalla presenza di soglie educative il cui livello tende costantemente ad elevarsi. Tant'è che in molti documenti ufficiali degli enti comunitari i termini « istruzione » e « educazione » e i loro derivati finiscono per assumere valore sinonimico.

Accanto a ciò, si è andata sviluppando con sempre maggior chiarezza l'esigenza di affidare, in primo luogo, alle istituzioni scolastiche il compito di contribuire alla costruzione di quella entità di ordine anzitutto spirituale che nella riunione del Consiglio della Comunità, tenutasi a Milano nel 1984, è stata definita « l'Europa dei cittadini ».

Il crescere di questa tendenza è segnato, dopo che nel 1971 si era avuta la prima riunione dei Ministri della pubblica istruzione degli Stati membri, da una serie importante di lavori condotti

da commissioni di esperti — da cui scaturiscono alcuni documenti fondamentali, vere pietre miliari della « via europea all'educazione », quali il rapporto Dahrendorf (1973), il rapporto Janne (1973 — Per una politica comunitaria dell'Educazione) — e, soprattutto, dalla risoluzione del Consiglio dei Ministri della pubblica istruzione riuniti in sede di Consiglio, del 9 febbraio 1976.

È in questa risoluzione, dove viene definito un programma d'azione in materia di formazione che dovrà essere promosso, da un lato, dalla Comunità, dall'altro, dai singoli Stati, che l'insegnamento delle lingue comincia a figurare tra i settori di intervento ritenuti prioritari. Se, con tale programma, la Comunità si assume il compito di avviare delle consultazioni di esperti e scambi di opinioni tra addetti ai lavori nel settore delle lingue straniere (avendo un particolare riguardo per gli indirizzi operativi ispirantisi alle ricerche del Consiglio di cooperazione culturale del Consiglio d'Europa — CCC —), i singoli Stati membri si impegnano a:

offrire a tutti gli alunni la possibilità di studiare almeno un'altra lingua della Comunità;

realizzare il principio che ogni futuro insegnante di lingue compia un soggiorno in un paese o in una regione ove si parli la lingua che egli dovrà insegnare;

promuovere l'insegnamento delle lingue al di fuori del sistema scolastico tradizionale (per esempio mediante radio e televisione), particolarmente ai fini della formazione professionale degli adulti.

A partire da questa risoluzione, si andranno susseguendo, nel corso degli anni settanta e ottanta, una serie di interventi che conferiranno sempre maggior rilievo ai fatti educativi, visti nel loro stretto rapporto colla costruzione della Comunità europea ed in particolare modo con la necessità vitale di diffondere l'apprendimento delle lingue.

Tra questi interventi, meritano almeno un rapido cenno:

la direttiva del Consiglio delle Comunità sulla scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti (viene proposta una educazione bilingue e biculturale, tendente alla conservazione dell'identità culturale di origine ed all'integrazione nel Paese ospite);

la dichiarazione del Consiglio europeo di Stoccarda (1983), sulla necessità di incoraggiare e facilitare l'insegnamento delle lingue della Comunità;

la risoluzione del Parlamento europeo (11 aprile 1984) contenente un invito a realizzare gli obiettivi fissati dal programma d'azione del Consiglio dei Ministri della pubblica istruzione del 9 febbraio 1976;

la risoluzione dello stesso Parlamento (13 aprile 1984) riaffermante il principio secondo cui tutte le lingue hanno un valore intrinseco, e ribadente l'opportunità di considerarle tutte (anche quelle meno diffuse) importanti e da avviarsi fin dalle elementari;

le conclusioni del Consiglio dei Ministri della pubblica istruzione riuniti in sede di Consiglio (4 giugno 1984) invitanti a prendere provvedimenti affinché gli allievi possano acquisire capacità di comunicazione in due lingue straniere nel corso della scolarità dell'obbligo;

l'adozione della relazione definitiva del Consiglio europeo (Milano 1985) in cui si dice che fin dai primi anni di scuola si dovrebbe provvedere allo sviluppo della conoscenza pratica, da parte del massimo numero di alunni, di due lingue straniere.

Affermazioni analoghe sono state espresse nei consigli dei Ministri della pubblica istruzione riuniti in sede di Consiglio del 27 settembre 1985 e del 18 aprile 1988. Il Parlamento europeo, in una sua risoluzione del 1988, raccomanda di avviare lo studio delle lingue straniere « fin dai primi anni di vita ».

È noto che la Comunità ha, da parte sua, lanciato una serie di programmi per le università (Comett, 1986; Erasmus, 1987) e per i giovani lavoratori, tutti, tra l'altro, in grado di offrire valide occasioni per approfondire le conoscenze linguistiche e culturali dei beneficiari. Essa ha, inoltre, dato un ulteriore, notevole impulso alla diffusione dell'apprendimento delle lingue, grazie al programma « Lingua » (1990-1994).

Per capire pienamente la visione che hanno gli « eurocrati » della Commissione di Bruxelles — la cui influenza è sempre rilevante in molte delle decisioni sopra indicate — torna opportuno citare l'inizio del preambolo al programma « Lingua » abbozzato in seno alla Commissione stessa: « Il 1992 e le impellenti scadenze per il completamento del mercato interno hanno contribuito ad evidenziare uno dei più gravi condizionamenti nell'opera di costruzione della Comunità, ossia la necessità per un numero maggiore di persone di poter lavorare in almeno due lingue comunitarie. La non conoscenza di lingue straniere costituisce una spina nel fianco dell'azione comunitaria intesa a realizzare la libera circolazione delle persone e delle idee ».

Se il cammino verso una sempre più ampia presa di coscienza della necessità di intervenire nel campo dell'educazione è stato lento e contrastato, merita, tuttavia, di essere osservato che esso ha — *et pour cause* — avuto un carattere più dinamico e s'è svolto su un terreno più agevole e preparato nel settore riguardante le questioni della diffusione della conoscenza delle lingue.

Ciò è ascrivibile, per certo, alle urgenze immediatamente percettibili quando si viene a trattare di scambi internazionali, di mobilità dei lavoratori e, naturalmente, di incontri comunitari. Questi ultimi, da soli, creano dei grossi problemi. Essendo la lingua di ogni Stato membro, lingua ufficiale della comunità (articolo 257 del Trattato di Roma), l'intervento, nel corso di una conferenza, di tutti i delegati di ognuno dei 12 Paesi

comporta la gestione di ben 10 lingue diverse (1) e genera, quindi, $10 \times (10 - 1)$ operazioni di traduzione, di *layout*, ecc.

Ciò è, peraltro, ascrivibile anche all'importante lavoro svolto, fin dal 1962, dal CCC del Consiglio d'Europa. È proprio dal gruppo di esperti che hanno lavorato per il progetto *Langues vivantes* (1962-1971) che sono venute le idee feconde, contenute nella risoluzione (69) 2, approvata da tutti i 21 membri del Consiglio d'Europa. Tale risoluzione può essere considerata una vera e propria *Magna Charta* per quanto riguarda lo status delle lingue europee e gli obblighi dei governi e dei cittadini.

Eccone un passaggio fondamentale:

« Per giungere ad una reale comunione di idee fra i Paesi europei, è necessario abbattere le barriere linguistiche che li separano; la diversità linguistica è parte del patrimonio culturale europeo e, lungi dal costituire un ostacolo per l'unità, essa deve, grazie allo studio delle lingue medesime, diventare fonte di arricchimento intellettuale; la mutua e piena comprensione e la cooperazione saranno possibili in Europa solo attraverso uno studio generalizzato delle lingue moderne europee. Sarà una migliore conoscenza delle lingue europee a rinsaldare i legami e a garantire quella moltiplicazione degli scambi internazionali dai quali dipende sempre più il progresso economico e sociale dell'Europa ».

Gli echi di questa *Carta* si ritrovano in tutti gli atti successivi degli enti comunitari; è, soprattutto ispirandosi ad essa, che viene tanto di frequente ribadita la necessità di intensificare lo studio delle lingue e delle culture, l'esigenza di diversificare le lingue da far apprendere (il progetto « *Lingua* » insiste, in più occasioni, sulla necessità di privilegiare le lingue meno diffuse della Comunità).

(1) Le lingue ufficiali dei 12 Stati membri si riducono a 10 per il fatto che l'Irlanda accetta l'inglese e che il Belgio e il Lussemburgo hanno, come lingue ufficiali, lingue dei Paesi finitimi (francese, neerlandese, tedesco).

Quello della diversificazione delle lingue da far studiare negli istituti scolastici resta un problema molto difficile da affrontare. Anche i Paesi che offrono i più ampi « panieri » di offerte — come, per esempio la Francia, esibente (sulla carta) ben 12 lingue — si ritrovano con l'inglese attestato attorno al 90 per cento che non concede molti spazi alle altre lingue « maggiori »; figuriamoci se ne concede alle « minori ».

Il Consiglio d'Europa, più sollecito anche per ragioni statutarie nei riguardi delle questioni educative e sociali di quanto non lo sia stata, nei primi anni di vita, la Comunità, ha sviluppato, nel periodo che ha seguito immediatamente la risoluzione (69) 2, una serie di iniziative che hanno impresso una svolta decisiva al modo di impostare i problemi dello studio delle lingue e che ha visto manifestarsi di importanti sinergismi tra i vari responsabili dell'educazione europea.

Anche in riferimento a tali rilevanti iniziative, non potrà farsi, in questa occasione, che una rapida carrellata:

tra il 1971 e il 1973, si avviano, da parte di un gruppo di esperti operanti sotto l'egida del CCC, delle ricerche che si prefiggono di delineare un « sistema europeo di unità di credito capitalizzabili » per l'apprendimento delle lingue da parte degli adulti;

tra il 1973 e il 1977, vengono elaborate le idee fondamentali riguardanti un nuovo approccio allo studio delle lingue; si passa a realizzare i primi modelli di « livelli soglia » — il *Threshold Level* esce nel 1975; *Un niveau-seuil*, nel 1976 — ed i primi adattamenti degli stessi (concepiti in un primo tempo solo per gli adulti) per i pubblici scolastici;

negli anni seguenti 1977-1981, si opera nel quadro del progetto n. 4; esso prevede l'elaborazione di nuovi « livelli soglia »; si pubblica, così *Un nivel umbral*, per lo spagnolo, 1979; *Kontaktschwelle: Deutsch als Fremdsprache*, 1980 e « Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera », 1981. Esso pre-

vede, inoltre, un vasto piano di sperimentazione della « dottrina » e dei contenuti dei « livelli soglia » in molte scuole europee praticanti il *communicative language teaching* (approccio comunicativo); successivamente (anni dal 1982 al 1986), con il progetto n. 12, si continua l'elaborazione dei « livelli soglia » per altre lingue (oltre al danese, all'olandese, ecc. si hanno ora i « livelli soglia » anche di lingue « meno diffuse », come il basco e il catalano); si estendono, inoltre, le ricerche sull'« approccio comunicativo » e le sperimentazioni e si organizza una conferenza mondiale (Strasburgo 22-25 marzo 1988: « L'apprendimento delle lingue in Europa: la sfida delle diversità »). In essa, figurano in bella evidenza le esigenze della diversificazione delle lingue da studiare nei vari ordini di scuola, la determinazione degli apporti che lo studio delle lingue è in grado di dare alla formazione generale ed a quella « euro-peistica » dei giovani.

Proprio a questo ultimo proposito, e la cosa è stata vivacemente segnalata nel corso della conferenza, ci si trova, spesso, a dover registrare una scarsa percezione di quello che può offrire un'adeguata presenza delle lingue straniere nei curricula scolastici. Per quanto riguarda il nostro Paese, dove il fenomeno è particolarmente rilevabile, ciò può essere ricondotto a varie cause. Si sa come le lingue straniere hanno a lungo avuto uno spazio esiguo nei nostri ordinamenti scolastici, come esse abbiano dovuto faticosamente giungere ad aver ragione di una mentalità classicistica che non riconosceva loro grande valore formativo. A questo vanno aggiunti, anche presso coloro che sono disposti ad allargare gli spazi da accordare ad esse, accettando di vederle inserite fin nel liceo classico, da sempre roccaforte della scuola tradizionale, gli obnubilamenti che provoca ogni allusione alla opportunità che lo studio delle lingue non disdegni di vedere presi in considerazione, tra gli obiettivi, anche costituenti di ordine pragmatico e pratico. In realtà, non sempre tra certi « eurocrati » e certi « esperti » (e non solo tra quelli di casa

nostra) è dato di incontrare delle menti che hanno una visione nitida dei vari risvolti educativi impliciti nelle formazioni professionali necessarie oggi nella società europea.

Sono spesso citate a tale proposito la storia, la geografia (con la raccomandazione ovvia di cercare di spogliarle da ogni smaccato etnocentrismo), l'educazione civica (designandola come « civismo europeo »), la sociologia ed altre discipline analoghe, ma sulle lingue, di cui, con tanto trasporto, ma è dato di capire anche con tante remore, così di sovente si parla, si finisce per restare, quando si viene a queste considerazioni, alquanto reticenti.

Sembra indubbio — pensando anche a certe frequenti sortite sul latino, e sulle sue virtù formative — che in tutto questo si finisca per cadere, in molti casi, vittime di una visione errata della valenza educativa che le lingue possono (e dovrebbero) venire ad assumere nei curricula moderni.

È molto probabile che se tale maniera di vedere le cose può essere indotta dal tenace sopravvivere di una vecchia mentalità, essa trovi, tuttavia, una sua ragion d'essere più immediata e plausibile in un'indagine non adeguatamente approfondita degli approcci glottodidattici suggeriti dal CCC del Consiglio d'Europa e ampiamente fatti propri dai responsabili della Comunità.

Visto che tali approcci, massimamente rivolti a far acquisire agli studenti una competenza comunicativa di base, vanno suggerendo la necessità di abbandonare i modi tradizionali di far apprendere le lingue — « il modello classico » — si è pensato da parte di molti che fosse possibile accedere ad una soddisfacente capacità d'usare una lingua straniera, specie nelle interazioni sociali correnti, anche senza aver mai compiuto alcuno sforzo intellettuale e senza essere entrato in possesso di certe fondamentali coordinate culturali.

Certamente, il nuovo modello (modello di cui esistono, peraltro, varie interpretazioni) non pone (come accadeva un tempo) in primo piano la lingua scritta, non

privilegia lo studio analitico del sistema grammaticale di essa; alle attività tradizionali, sempre tanto rivolte ai fatti formali, esso preferisce di gran lunga quelle orientate sulla comunicazione effettiva: non per questo, però, esenta da ogni impegno cognitivo, non per questo trascura i fatti culturali, sociali, affettivi, ecc., fatti, del resto, inscindibili da ogni impegno reale della lingua. Ponendosi come obiettivo, in risposta alle esigenze della società moderna, la creazione di « comunicatori » in più lingue, viene suggerito di subordinare l'acquisizione del sistema linguistico e dei dati « culturali » indispensabili alla sua « messa in azione », ai bisogni comunicativi concreti.

Deve essere, di conseguenza, combattuta ogni visione troppo superficiale della comunicazione: gli studi moderni ci fanno constatare quanto essa, anche nelle manifestazioni più correnti, sia sempre estremamente complessa e coinvolgente per i suoi « attori ». Deve essere, pertanto, riaffermato che, mirando ad essa l'insegnamento-apprendimento delle lingue viene ad implicare tutte le componenti fondamentali che siamo abituati a ritrovare negli obiettivi educativi dei curricoli scolastici. Dalla formazione intellettuale (cognitiva, come ora si dice sempre più), a quella affettiva (emotiva, morale) a quella culturale, la « componente » socio-culturale è centrale nella comunicazione e, quindi, nell'approccio comunicativo. Certamente, pur mantenendo fermo il principio che in un sistema scolastico, nell'insegnamento delle lingue vada data priorità alla dimensione educativa, non ci si può esimere dalla necessità di conciliare questa con quanto gli obiettivi di ordine « performativo » che la società — e prima ancora la natura stessa di tale insegnamento — ritiene ineludibili.

Non è, in effetti, continuando a considerare come delle specie di materie a sé stanti lo studio della grammatica, quello delle nozioni di civiltà, ecc., che si può giungere al possesso di un livello accettabile di capacità comunicativa in lingua straniera, ma usando effettivamente questa in situazioni realmente comunicative

e acquisendo via via consapevolezza delle regole grammaticali e comunicative, dapprima di quelle essenziali e quindi di quelle più complesse.

Seguendo le sollecitazioni provenienti dall'azione del Consiglio d'Europa — diffuse non solo sul nostro continente, ma anche in ogni angolo della terra — grazie soprattutto a quel grande mediatore del *business* glottodidattico che è la lingua inglese — ed aderendo alle direttive della Comunità — oramai tanto vicine al modo comune di percepire le questioni riguardanti l'urgenza del ricorso a misure atte a favorire il rapido sviluppo della capacità di comunicare, in modo socialmente soddisfacente, degli europei tra di loro e degli europei con gli altri cittadini del pianeta — i curricoli scolastici sono stati, ovunque, nel corso dei due ultimi decenni, sottomessi ad innovazioni, spesso molto vistose, anche nell'ambito delle discipline linguistiche.

L'approccio comunicativo — col corredo di presupposti epistemologici a cui si richiama (linguistica dell'enunciazione, etnografia della comunicazione, pragmatica linguistica, linguistica testuale, ecc.) — ha esercitato una notevole influenza non solo sulla didattica delle lingue straniere, ma anche su quella delle lingue nazionali ed ha acuito l'attenzione nei riguardi delle lingue locali, dei dialetti, ecc. Nel quadro generale delle innovazioni curricolari che si sono avute nel corso degli ultimi anni, meritano, in riferimento a tutto questo, di essere segnalati:

l'avvio precoce dello studio delle lingue straniere: in quasi tutti i Paesi della Comunità tale studio viene introdotto nelle classi della scuola elementare; si tratta di una « rivoluzione » curricolare che avrà un grande peso nello sviluppo della formazione dei futuri « cittadini d'Europa »; naturalmente la sua « messa a regime » domanderà in molti Paesi, fra cui il nostro, molto sforzo e molto tempo;

il proseguimento dello studio della lingua, avviata nelle elementari, nelle classi secondarie della scuola dell'obbligo, dove si inizierà lo studio — almeno a

titolo opzionale — di una seconda lingua straniera. Tutti gli studenti europei dovranno, comunque, continuare a studiare almeno una lingua fino alla maturità;

l'intensificazione dello studio delle lingue straniere dovrà realizzarsi presso tutti i corsi universitari;

la revisione degli obiettivi (in senso più pragmatico) e l'aggiornamento degli insegnanti dovranno trovare sempre più ampia e convinta diffusione.

In merito a questo ultimo punto — attorno al quale si è ben lontani dal poter registrare, tra gli addetti ai lavori, unanimità di opinioni — resta, davvero, da svolgere un grande lavoro, un importante « riciclaggio » di ordine anzitutto culturale e quindi tecnologico.

In effetti, sono ancora troppo pochi coloro che afferrano in pieno le motivazioni, anche di natura politica, che intervengono, ora, nella determinazione degli obiettivi di una disciplina tanto « nevralgica » per la Comunità europea e per la più ampia comunità universale, e sono ancora troppo pochi coloro che hanno ricevuto una formazione iniziale ed una formazione continua che abbiano conferito loro « cultura » e « professionalità » adeguate alle esigenze dell'approccio comunicativo, correttamente inteso e realizzato.

È evidente che non si può continuare a considerarlo una sorta di insegnamento banalizzato delle lingue, riducendosi ad uno scambio dialogico elementare, avente più il carattere di un addestramento dominato da mera imitazione e ripetizione che non quello di una serie ben condotta di attività creative che investono tutta la persona degli apprendenti.

Senza voler cadere in nuovi dogmatismi (e la glottodidattica moderna ne ha davvero conosciuti troppi), sembra che tutti gli operatori del settore andrebbero persuasi del fatto che l'insegnamento delle lingue dovrebbe farsi meno formale e libresco e più vivo e comunicativamente ricco.

E proprio venendo alle cose di casa nostra, va subito segnalato come i nuovi indirizzi in materia educativa ed in particolare in materia glottodidattica, maturati nelle sedi comunitarie, abbiano trovato — almeno sul piano delle enunciazioni, se non su quello delle effettive realizzazioni, rese sempre tanto problematiche dai nostri ritardi strutturali — una larga accoglienza.

Ampia testimonianza di ciò ci è fornita dai programmi del 1979 (scuola media), da quelli del 1985 (scuola elementare), dalle bozze dei programmi proposti dalla Commissione Brocca per il biennio della secondaria superiore.

In ognuno di questi documenti, oltre a trovare vari riferimenti all'opportunità di regolare l'azione educativa secondo un'ottica europeistica, ci si imbatte, quando si viene alle questioni riguardanti gli insegnamenti linguistici in testi significativamente sintonizzati sulle indicazioni uscite dagli enti comunitari ricordati.

Fanno bene sperare oltre alle serie misure per l'aggiornamento degli insegnanti contenute nelle circolari ministeriali (n. 136 e n. 137 del 18 gennaio 1980), l'estendersi della partecipazione italiana ai programmi comunitari [(Erasmus, Lingua, COMETT (Community in Education and Training for the Technologies), ESPRIT (European Strategic Programme for Research and Development in Information Technologies), Tempus, PIC (Programmi Integrati Comunitari), ecc.)], la grande diffusione che ha assunto nelle secondarie superiori la sperimentazione (essa riguarda circa un terzo delle scuole e comporta spesso l'inserimento delle lingue straniere nei corsi dove i nostri vetusti ordinamenti non ne ammettevano la presenza: liceo classico, magistrali, ecc.).

Ma molto di più c'è da attendersi, in questo senso, dalle riforme molto radicali che introducono, in materia di formazione iniziale dei docenti, i nuovi ordinamenti didattici delle università.

Di tutte queste misure, che in molti casi modellano i nostri ordinamenti su quelli da tempo in vigore presso i princi-

pali Paesi europei e vengono quindi a colmare nostri gravi ritardi, l'insegnamento delle lingue straniere potrebbe, nel volgere di non molti anni, cominciare ad avvertire i benefici effetti.

La proposta di legge che abbiamo il piacere di sottoporre all'attenzione degli onorevoli colleghi, ha come obiettivo la formulazione di un programma straordinario di interventi volti a irrobustire, nel breve e nel medio periodo, alcuni settori nevralgici — formazione degli insegnanti, mobilità degli studenti e dei lavoratori,

insegnamento delle lingue al di fuori del sistema scolastico tradizionale, particolarmente ai fini della formazione professionale degli adulti, ecc. — e ad incrementare le iniziative contenute nei documenti degli organismi comunitari, puntualmente sottoscritti dall'Italia. Intendiamo così utilizzare per un progetto organico e articolato lo stanziamento di lire 65.000 milioni iscritto nel bilancio triennale 1991-1993, e destinato, con un'ottica riduttiva e alquanto stravagante all'« Insegnamento delle lingue straniere ai militari di leva ».

I presentatori di questa proposta di legge ringraziano il professor Nereo Perini per il contributo determinante che ha dato all'elaborazione del testo.

PROPOSTA DI LEGGE

PAGINA BIANCA

PROPOSTA DI LEGGE

ART. 1.

1. I Ministri dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, della pubblica istruzione, per i beni culturali e ambientali e per gli italiani all'estero e l'immigrazione di seguito denominati « Ministri », adottano, d'intesa tra loro, un programma straordinario d'azione, denominato « Progetto lingue », volto a:

a) fare assumere all'insegnamento-apprendimento delle lingue un ruolo fondamentale per favorire la libera circolazione dei cittadini, dei mestieri e delle professioni nella Comunità europea e per far evolvere, anche attraverso il moltiplicarsi degli scambi comunicativi in tutte le lingue degli Stati membri, comprese quelle meno diffuse, una dimensione europea e transnazionale;

b) imprimere la più ampia diffusione e importanza allo studio delle lingue e delle culture straniere, europee ed extraeuropee.

ART. 2.

1. Il progetto lingue è articolato in dieci grandi settori di intervento volti a:

a) incentivare lo studio delle lingue attraverso l'organizzazione di corsi intensivi o per scopi specifici, di lingue seconde e straniere presso le scuole di ogni ordine e grado, presso gli istituti e i dipartimenti universitari, presso i centri linguistici universitari, presso gli istituti di istruzione *post-secondaria* e *post-universitaria*, nei programmi di formazione ricorrente e continua degli adulti, presso le imprese e le organizzazioni professionali, incoraggiando la diversificazione dell'insegnamento delle lingue;

b) incrementare l'organizzazione di programmi organici di riqualificazione e

di aggiornamento degli insegnanti e dei formatori di lingue straniere, avvalendosi della collaborazione delle università e delle agenzie formative italiane e straniere, prevedendo un congruo numero di borse di studio destinate alla mobilità degli insegnanti che consentano, grazie a periodi di esperienza professionale nello Stato membro del quale insegnano la lingua, di migliorare la loro competenza linguistica e culturale e la loro qualificazione professionale;

c) favorire la mobilità degli studenti di lingue, in particolare di quelli che ritengono di dedicarsi all'insegnamento, per sviluppare la formazione dei futuri insegnanti, inserendo nel contesto della rete europea di cooperazione interuniversitaria, un consistente programma di scambi al fine di permettere loro di trascorrere un periodo riconosciuto di formazione di almeno tre mesi in uno Stato membro in cui si parli la lingua che essi studiano;

d) consentire, attraverso l'erogazione di borse di studio ai giovani, nell'ambito della formazione professionale, di partecipare a programmi di scambi nel quadro di progetti formativi scolastici e non scolastici, nonché ai fini della introduzione di specifiche qualificazioni nelle lingue straniere destinate alle varie professioni e ai vari settori del mondo economico;

e) contribuire allo sviluppo del Centro internazionale sul plurilinguismo dell'università di Udine previsto dal comma 2 dell'articolo 10 della legge 9 gennaio 1991, n. 13, al fine di dotarlo degli strumenti sufficienti in termini di attrezzature e di personale (docenti, ricercatori, tecnici, lettori e personale non docente) affinché diventi un'istituzione capace di svolgere un'azione incisiva ed efficace nel campo dell'educazione pluriculturale e plurilinguistica, elemento propulsore di crescita e di espansione dello studio delle lingue, particolarmente interessato nella sperimentazione dell'insegnamento diversificato, attraverso l'introduzione di corsi opzionali e facoltativi per « seconde », « terze » e « quarte » lingue nei curricula

e nel settore dell'educazione permanente nonché nello sviluppo e nello scambio di materiale didattico per le lingue meno diffuse e meno insegnate;

f) stipulare convenzioni con la RAI-TV per le trasmissioni di programmi informativi, culturali e di intrattenimento nelle lingue della Comunità, comprese quelle meno diffuse, riservando opportuni spazi nei palinsesti anche alle lingue native dei gruppi di cittadini extracomunitari immigrati di consistenza più rilevante;

g) creare un organismo centrale per l'apprendimento linguistico a distanza in grado di intervenire, col concorso di centri universitari, di istituti regionali e delle reti radio-televisive, nel settore dell'educazione permanente favorendo, attraverso la diffusione di programmi multimediali, forme d'autoapprendimento finalizzato soprattutto allo studio delle lingue per « scopi specifici »;

h) contribuire alla creazione di un istituto interuniversitario per la diffusione dell'italiano in Italia e all'estero, avente personalità giuridica ed autonomia amministrativa e dotato di poteri di indirizzo per l'attuazione di un complesso coordinato di progetti di attività di formazione, di ricerca e di servizio nel settore dell'italianistica e particolarmente sulla didattica della lingua italiana come lingua seconda e come lingua straniera;

i) promuovere la più ampia implementazione delle iniziative degli organismi comunitari — quali il Consiglio delle Comunità, il Consiglio dei ministri dell'educazione, il Parlamento europeo, la Commissione delle Comunità europee, il Consiglio d'Europa — contenenti programmi d'azione nei settori dell'educazione e della formazione, soprattutto quelli rivolti alla diffusione dell'apprendimento delle lingue;

l) istituire commissioni di verifica per la valutazione rigorosa dei risultati dell'insegnamento-apprendimento linguistico sull'intero territorio nazionale.

ART. 3.

1. Per la realizzazione delle iniziative di cui agli articoli 1 e 2, al fine di assicurare la coordinata utilizzazione delle competenze e delle risorse finanziarie, i Ministri di cui al comma 1 dell'articolo 1 promuovono accordi e stipulano intese con le altre amministrazioni dello Stato, le università ed altri enti pubblici e privati. Tali accordi definiscono programmi, obiettivi, tempi di attuazione, ripartizione degli oneri e modalità di finanziamento delle iniziative di comune interesse.

ART. 4.

1. Sulle iniziative realizzate in attuazione della presente legge il Ministro dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, di concerto con il Ministro della pubblica istruzione, con il Ministro per i beni culturali e ambientali e per gli italiani all'estero e l'immigrazione, riferisce al Parlamento nell'ambito della relazione triennale sullo stato della ricerca scientifica e tecnologica di cui all'articolo 2, comma 1, lettera d), della legge 9 maggio 1989, n. 168.

ART. 5.

1. All'onere derivante dall'attuazione della presente legge, valutato in lire 15.000 milioni per l'anno 1991, in lire 20.000 milioni per l'anno 1992 e in lire 30.000 milioni per l'anno 1993, si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 1991-1993, al capitolo 6856 dello stato di previsione del Ministero del tesoro per il 1991, all'uopo utilizzando l'accantonamento « Insegnamento delle lingue straniere ai militari di leva ».

2. Il Ministro del tesoro è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.