

COME SI INSEGNA L'ITALIANO ALLE UNIVERSITÀ IN POLONIA?

Marta Kaliska¹

1. INTRODUZIONE

Nel presente articolo verrà delineato un profilo della metodologia dell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera (LS) adottata nelle dieci più grandi università in Polonia. Lo studio consiste nell'analisi del contenuto dei programmi d'insegnamento – sillabi – in cui sono state evidenziate le nozioni relative alla metodologia di insegnamento prevista per il lavoro in classe. Alla base di questo studio vi è stato l'obiettivo di cogliere il carattere dell'insegnamento dell'italiano all'università, ossia di verificare se le attività didattiche pianificate nei sillabi fossero innovative o piuttosto tradizionali, quali prevalgono e quali si possono ritenere mancanti.

Prima di passare alla presentazione dei concetti teorici che costituiscono i fondamenti della presente ricerca, ci pare opportuno descrivere il contesto generale dell'insegnamento dell'italiano in Polonia che gode di una moderata popolarità, con i suoi alti e bassi, da molti decenni. Secondo i dati del GUS² del 2016 i corsi della lingua italiana come materia obbligatoria in tutte le scuole polacche pubbliche dalle elementari alle scuole superiori venivano seguiti da un numero di alunni pari allo 0,5%. Il maggior numero degli apprendenti di italiano è stato raggiunto nei licei (il 2,9%), il più basso negli istituti tecnici e le scuole professionali (lo 0,3%). L'italiano si è piazzato al sesto posto nella classifica, preceduto da lingue come l'inglese o il tedesco, la prima, l'odierna *lingua franca*, viene proposta come prima lingua obbligatoria – il 94,9% degli alunni impara l'inglese a scuola – mentre il tedesco, vista anche la posizione geografica della Polonia rappresenta un'alternativa alla prima lingua, ma spesso è la seconda lingua straniera – lo sceglie il 33,7% di tutti gli alunni. Ciò che preoccupa comunque è una limitata diffusione dell'italiano nelle scuole pubbliche rispetto alle lingue come il russo (3,9%), il francese (2,4%) e lo spagnolo (1,8%), che, probabilmente risulta da un'insufficiente promozione di questa lingua nelle scuole pubbliche del nostro paese.

Al contrario dell'ambito educativo, la collaborazione economica tra i due paesi si rivela abbastanza consolidata. Secondo i dati raccolti dall'Ambasciata d'Italia in Polonia, l'Italia è uno dei partner commerciali più importanti della Polonia, occupando la quinta posizione riguardo al volume d'affari dopo la Germania, gli Stati Uniti, la Francia e la Gran Bretagna. Nel 2017 l'interscambio commerciale tra l'Italia e la Polonia è ammontato a 22 440 milioni di euro, in crescita del 12% rispetto all'anno precedente³. Dunque, sarebbe proprio

¹ Università di Varsavia.

² Główny Urząd Statystyczny, ossia l'Istituto Centrale di Statistica in Polonia.

³ http://www.infomercatiesteri.it/paese.php?id_paesi = 82#slider-4 (verificato il 25.04.2018).

opportuno rafforzare anche la collaborazione nell'ambito dell'istruzione, che, in seguito potrebbe contribuire alla crescita della popolarità dell'italiano nelle scuole.

In quanto al contesto universitario, negli ultimi anni il numero degli studenti sta addirittura diminuendo. Nel rapporto statistico del GUS del 2017 sulla situazione delle università polacche si legge che i corsi di italiano nell'ambito dei dottorati sono stati frequentati dai seguenti numeri degli apprendenti:

Anno accademico					
2006/07	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17
12,2mila	7,9mila	7,5mila	7mila	6,5mila	6,6mila

A questi numeri vanno aggiunti ancora gli studenti delle facoltà linguistiche dove non solo si impara la lingua, ma si approfondiscono le conoscenze relative alla lingua, cultura e storia. Secondo il documento pubblicato dal Ministero degli Affari Esteri e della Collaborazione Internazionale *L'italiano nel mondo che cambia* (2014) in tutte le università polacche i corsi di italiano sono stati seguiti da 3542 studenti. I dipartimenti polacchi di italianistica non soffrono quindi della mancanza dei candidati, e per adesso si può affermare che gli studi italiani godono di un costante interesse da parte degli studenti universitari (Kaliska, 2018).

Nei capitoli successivi si introdurranno i concetti teorici di riferimento per questo studio; in primo luogo la definizione della metodologia dell'insegnamento basata su strategie, tecniche o attività didattiche piuttosto che sui metodi concreti, in secondo luogo, il contesto dell'istruzione universitaria soprattutto in riferimento all'organizzazione dei corsi di lingue straniere e ai documenti di programmazione. Nel quarto capitolo verranno esposti i risultati dell'analisi del contenuto dei sillabi condotta nel 2018 riguardo alla metodologia dell'insegnamento dell'italiano LS. La ricerca è stata limitata soltanto ai documenti didattici pubblicati in USOS⁴, prescindendo dalla realtà di classe, dove la realizzazione del programma può essere influenzata dai fattori legati alle effettive condizioni del processo d'insegnamento. Tale approccio non permette di cogliere un quadro completo di come i documenti di programmazione si applicano in classe, restando al livello della pianificazione. Tuttavia, esso offre l'opportunità di osservare le maggiori tendenze presenti in ambito metodologico, ossia quali soluzioni didattiche si intendono proporre agli studenti per insegnare l'italiano.

2. CON QUALI TERMINI SI INSEGNANO LE LINGUE?

Le lingue si insegnano attraverso approcci, metodi e tecniche. I tre termini sono stati concettualizzati in modo gerarchico già negli anni Sessanta da parte di Anthony (1963: 7-63) che ha formulato in modo chiaro definizioni utilizzate dagli studiosi fino a oggi. Al livello più alto l'autore pone l'approccio, inteso come «a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be thought...». Il metodo è definito come «an overall plan for the orderly presentation of language material..., a method is

⁴ Si tratta qui dell'Uniwersytecki System Obsługi Studiów - USOS, ossia del sistema universitario disponibile in Internet attraverso cui si gestiscono gli studi in tutte le università statali in Polonia.

procedural», invece la tecnica, posta al livello più basso, «is implementational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem or contrivance used to accomplish an immediate objective». Il legame tra approccio, metodo e tecnica deve essere coerente e logico, ossia le tecniche utilizzate in classe devono derivare dal metodo che a sua volta deve risultare dall'approccio prescelto.

A tale distinzione ricorre anche Balboni, interpretando l'approccio come «il modo per avvicinare un allievo ad una particolare dimensione dell'educazione linguistica», il metodo come «un piano generale per la realizzazione operativa di un approccio» e, infine considerando le singole tecniche «procedure operative, delle attività, dei modi di fare esercizio e di usare la lingua» (Balboni, 1998: 2-3). L'approccio si basa su teorie linguistiche e didattiche, più o meno fondate, ha un carattere generativo, filosofico nell'ambito del quale si sviluppano i metodi atti a realizzare i presupposti dell'approccio; in base a questi vengono poi ideate tecniche – attività o soluzioni pratiche implementate nel processo di insegnamento/apprendimento per poter manipolare la lingua (Richards e Rodgers, 1986; Dawidziuk, 2008; Balboni, 1998, 2012). Nunan aggiunge alla definizione di metodo il fattore individuale rappresentato dalla figura del docente con le sue convinzioni sulla lingua e sulla educazione linguistica (Nunan, 2003; Thornbury, 2011).

Pare vero che, a prescindere dagli approcci concepiti durante la lunga storia della glottodidattica, la prassi attinga molto alle conoscenze e competenze personali sia dei docenti che degli apprendenti, i quali, in fin dei conti, determinano il percorso didattico. Si può constatare che qualsiasi approccio, metodo o tecnica non restano incontaminati dal fattore umano, spesso il fattore più importante nella realtà di classe.

In tempi piuttosto recenti, la gerarchia approccio-metodo-tecniche si è spesso dissolta in un eclettismo didattico e in un concetto ampio di metodologia basata su approcci misti o su strategie didattiche, anziché su esplicite teorie linguistiche o quelle pedagogiche. Si parla di periodo “post-metodo” (Allwright, 1991; Kumaravadivelu, 1994, 2006) che risulta da una certa delusione e frustrazione provate da parte dei docenti e glottodidatti dopo i fallimenti delle ricerche mirate alla scoperta di un metodo d'insegnamento perfetto, adatto per tutti gli apprendenti e in tutti i contesti. Secondo Coyle (2011) nel passato si prestava troppa attenzione agli studi contrastivi, all'efficacia dei particolari metodi; rigettando i metodi precedenti ci si aspettava che ogni metodo successivo si sarebbe rivelato quello giusto, universale.

Drożdżal-Szelest (2013: 177) sottolinea come il grande attaccamento al concetto di metodo derivi dalla speranza di poter migliorare l'efficacia del processo di apprendimento/insegnamento (2013: 177). La studiosa polacca evidenzia come l'evoluzione della glottodidattica sia stata determinata da un continuo susseguirsi dei metodi, talvolta contrastanti, ciascuno dei quali avrebbe dovuto contribuire a risolvere tutti i problemi dell'insegnamento/apprendimento linguistico. Ovviamente ciò non è avvenuto, bensì ha portato ad un eclettismo didattico consistente nella combinazione di varie modalità di insegnamento al fine di rispondere meglio ai bisogni apprenditivi degli studenti. L'attenzione è stata spostata sulla figura dell'apprendente, sul processo di acquisizione e sulle condizioni del contesto educativo. Le soluzioni eclettiche si rivelano complesse e mirate allo sviluppo non delle singole abilità degli apprendenti ma delle loro abilità integrate utili in un dato dominio comunicativo. Centrale diviene allora l'approccio adottato, ad esempio, quello basato sui compiti (Prabhu, 1987; Ellis, 2009) o quello collaborativo (Springer, 2009) o l'insegnamento/apprendimento integrato di contenuti disciplinari in lingua straniera veicolare, il CLIL (Gajo, Serra, 2002).

Come sottolinea Kumaravadivelu (2006) non si tende più a rigettare i concetti di approccio, metodo e tecniche, ma piuttosto li si utilizza al fine di soddisfare le specifiche necessità legate al contesto situazionale del processo d'insegnamento/apprendimento, ai bisogni e alle aspettative dei partecipanti al processo didattico. Pertanto, non è più il metodo a costituire il punto centrale di tale processo, bensì i risultati che si intende raggiungere. Considerando l'affermazione di Allwright (1991) sulla morte del metodo, Kumaravadivelu riassume il proprio punto di vista in tal modo:

the concept of method has little theoretical validity and even practical utility. Its meaning is ambiguous and its claim dubious (...) the deep discontent with the concept of method accumulating for a considerable length of time has finally resulted in the emergence of the postmethod condition (Kumaravadivelu, 2006: 170).

La proposta di Kumaravadivelu attinge anche a quella di Stern (1992: 277), il quale, abbandonando il concetto del metodo, ha optato proprio per uno schema metodologico basato su strategie e tecniche. Le prime si riferiscono alla «broad intentional action», ossia alla pianificazione del percorso didattico, mentre le seconde a «specifiche azioni pratiche» al livello procedurale correlate con determinati fattori contestuali. La tecnica rappresenta un'azione pratica, in altri termini un'attività implementata al fine di realizzare una strategia. Nonostante la relazione sinonimica dei termini “tecnica” e “attività” (D'Annunzio, 2007; Balboni, 2012), il primo mostra una connotazione tradizionalista, il secondo invece si inserisce meglio nel contesto della didattica “post-metodo”. Inoltre, l'attività può essere compresa come un'unità più ampia che racchiude soluzioni didattiche particolari dello stesso genere e natura, ad esempio l'attività basata sul lavoro con il testo può essere realizzata in classe in vari modi o in un ordine prestabilito da parte del docente secondo le necessità e le possibilità degli apprendenti.

Tenendo conto di queste premesse teoriche, nel presente studio è stato utilizzato il termine “attività” al fine di descrivere in modo appropriato la metodologia di insegnamento proposta nei programmi di insegnamento delle lingue nelle istituzioni polacche e di non fare riferimento allo storico modello di Anthony.

3. LA DIDATTICA DI LINGUE NEL CONTESTO UNIVERSITARIO

L'insegnamento delle lingue nelle università europee è stato inserito nel più ampio ambito della politica europea mirata allo sviluppo del plurilinguismo, ossia della capacità di una persona di usare almeno due o più lingue, quale mezzo per poter muoversi e agire nella società della conoscenza (Beacco, Byram, 2007). Sia il Consiglio d'Europa sia la Commissione europea, a partire dalla fine degli anni Cinquanta, hanno pubblicato un numero significativo di documenti e di raccomandazioni sulla necessità della diffusione della conoscenza di almeno due lingue straniere da parte dei cittadini, nonché sulla necessità della creazione di società basate sull'economia della conoscenza e dell'innovazione⁵ (Spinelli, Parizzi, 2010).

⁵ Questi obiettivi sono stati inseriti nella “strategia di Lisbona” approvata da parte dei paesi membri dell'Unione Europea nel 2000. L'obiettivo più importante è stato quello di creare in Europa la società e l'economia di conoscenza che avrebbero così potuto divenire concorrenziali rispetto alle crescenti economie asiatiche e a quella statunitense (European Council, 2001; Komorowska, 2007).

Una parte di questo compito è stata affidata alle università europee, le quali hanno intrapreso la realizzazione dei seguenti obiettivi relativi all'insegnamento di lingue: (1) la preparazione di un'ampia offerta di corsi soprattutto per gli studenti della laurea triennale, (2) la creazione di uno spazio dedicato all'apprendimento autonomo attraverso, ad esempio, le piattaforme e-learning, (3) la promozione della collaborazione internazionale, (4) l'elaborazione dei corsi tematici in lingue straniere, e infine (5) la necessità della formazione professionale permanente (Berlin Communiqué, 2003⁶; Cybulska 2009). Come punto di riferimento per l'ideazione dei contenuti e della metodologia di insegnamento, nonché per la valutazione delle competenze linguistiche viene indicato il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* (2001), e per la politica linguistica europea il *Universities and Language Policy in Europe. Reference Document* il cui obiettivo principale è quello di appoggiare le istituzioni universitarie nell'implementazione della politica del plurilinguismo (European Language Council, 2001; Beacco, Byram, 2007). In questo documento si raccomanda che gli studenti universitari apprendano almeno due lingue straniere, sviluppino le proprie competenze interculturali anche grazie alla partecipazione ai programmi di mobilità accademica, e comprendano la necessità dell'apprendimento permanente (Piasecka, 2007; Semplici, Tronconi, 2011; Fedeli, 2017).

Va sottolineato che l'insegnamento delle lingue all'università mostra un carattere dicotomico: da una parte, avviene tramite corsi di lingua aperti per tutti gli studenti, i cosiddetti lettori, organizzati di solito da parte dei centri o scuole di lingua universitari e, dall'altra, nell'ambito di discipline linguistiche come filologia e linguistica applicata mirate alla formazione dei futuri docenti di lingua o di traduttori/interpreti, ossia di persone che utilizzano la lingua per scopi professionali e necessitano di maggiori e specifiche competenze linguistico-comunicative (Grucza, 2013). I primi costituiscono corsi supplementari che devono colmare il profilo istruttivo dello studente. Una ricca offerta di tali corsi e il numero appropriato dei crediti ECTS⁷ ad essi attribuiti consentono agli studenti di scegliere le lingue che a loro interessano o che risultano utili per il loro sviluppo professionale. Prevale ovviamente l'insegnamento dell'inglese, però gli studenti possono scegliere un'altra lingua o due in relazione ai crediti da conseguire previsti dallo statuto di una data università. In Polonia nel primo ciclo degli studi si devono di solito seguire almeno 120 ore di corsi di lingua e ottenere da 2 a 6 crediti ECTS⁸, raggiungendo il livello di padronanza di una lingua pari a B2 che è richiesto da alcuni programmi di mobilità (Piasecka, 2007).

In quanto al secondo tipo di corsi – quello filologico-linguistico – gli studenti hanno la possibilità di conoscere la lingua straniera in modo più approfondito ad un livello oscillante tra C1 e C2. Si stima che il curriculum di tali studi preveda da 240 a 300 ore all'anno dedicate all'insegnamento di una lingua 2 che viene accompagnato da materie come storia della lingua, sociolinguistica, grammatica descrittiva con fonetica, corsi sulla traduzione oppure didattica delle lingue (per futuri docenti). Il numero dei crediti ECTS varia a seconda del numero esatto di ore previste e del carico effettivo del lavoro dello

⁶ Berlin 2003, "Realising the European Higher Education Area", Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2003_Berlin/28/4/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf.

⁷ ECTS: European Credit Transfer System (Sistema europeo per l'accumulazione ed il trasferimento dei crediti).

⁸ Il punteggio risulta dalle direttive europee sviluppate a partire dalla Dichiarazione della Sorbona del 1998 in cui si precisa che 1 credito ECTS è pari a 25-30 ore di lavoro dello studente.

studente. In Polonia nell'indirizzo filologico è previsto l'insegnamento di una sola lingua straniera, mentre nell'indirizzo di linguistica applicata viene richiesto lo sviluppo parallelo delle competenze in due lingue. Comunque, negli ultimi anni, per motivi di marketing, cioè per attirare un maggior numero degli studenti, vi è la tendenza a inserire anche nel *curriculum* filologico l'insegnamento intensivo di una seconda lingua straniera.

A prescindere dalla tipologia di educazione linguistica, nella didattica delle lingue nel contesto universitario i contenuti, gli obiettivi, la metodologia dell'insegnamento, nonché le informazioni pratiche sui corsi, vengono presentati nel curricolo degli studi e, in modo più dettagliato, nei sillabi dei singoli corsi. Al fine di evitare gli equivoci terminologici è necessario stabilire le definizioni dei termini "curricolo" e "sillabo" che rientrano nell'ambito di interesse del presente studio. Nella letteratura di riferimento si notano alcune divergenze nella loro accezione che concernono soprattutto le specificità della realtà di vari paesi. Entrambi i termini sono entrati in polacco e in italiano tramite l'inglese, riferendosi comunque a concetti differenti rispetto al contesto anglosassone, in cui il *curriculum* di solito significa il programma di insegnamento steso da parte delle autorità preposte all'istruzione che viene implementato nei vari ambienti scolastici. Di conseguenza, il sillabo (o *syllabus* in inglese) «is often used interchangeable with curriculum», indicando un tipo di programma complessivo, ma nella dimensione limitata rispetto al curricolo (Yalden, 1983; Kousha, Thelwall, 2008).

Nonostante alcune sfumature concernenti le definizioni, questi due termini vengono maggiormente utilizzati proprio nel contesto accademico in cui il curricolo indica di solito il programma complessivo degli studi:

una categoria superiore che (...) cerca di integrare le mete educative, gli obiettivi specifici da raggiungere e i processi sottostanti un programma, con i contenuti veri e propri di insegnamento, cioè dei vari sillabi, indicando i tempi, le risorse, le modalità di esecuzione, e prevedendo anche prove per verificare il raggiungimento delle finalità prefissate (Cini, 2011: 145).

La definizione di Balboni (2012: 114) rivela un approccio simile: «curricolo è l'insieme del piano di studi, degli obiettivi, dei contenuti di un corso di studi, [...] indica anche il monte orario, la distribuzione delle ore nei vari anni di studio». Ciliberti (1994: 99) specifica che nel curricolo si circoscrivono tutti gli aspetti e le tappe di pianificazione didattica, gli obiettivi da raggiungere, la metodologia di lavoro, i contenuti suddivisi secondo il grado di difficoltà e le modalità di valutazione.

Invece, il sillabo si riferisce alla «descrizione dei contenuti specifici da insegnare in un corso» (Cini, 2011: 145). Dunque, esso rappresenta un'unità minore, ma più dettagliata in cui vengono presentati i dati riguardanti un corso specifico, che, a sua volta, fa parte di un programma più ampio, ovvero del curricolo degli studi. Per Balboni (2012: 114) esso serve a elencare i contenuti di un corso conformi al livello di competenza di un gruppo di apprendenti. Ciliberti (1994: 99) sottolinea il carattere limitato del sillabo che copre una parte del curricolo in cui si elencano i contenuti rispetto al grado di difficoltà e del tempo (le ore complessive di un corso).

Infine, pare opportuno menzionare il tradizionale termine "programma" che viene utilizzato soprattutto nel contesto scolastico oppure come sinonimo di curricolo nell'ambito universitario (Balboni, 2012). Nel presente studio l'attenzione verrà posta proprio ai contenuti dei sillabi, tenendo conto dei riferimenti curricolari, come il livello di competenza e la tipologia del corso. Tale decisione risulta dal fatto che nel contesto

glottodidattico il sillabo viene spesso usato come un documento complessivo a sé stante, visto che l'insegnamento di lingue può costituire una componente indipendente dal profilo istruttivo degli studenti (Yalden, 1983; Nunan, 1988).

4. L'ATTIVITÀ DIDATTICHE NEI SILLABI DEI CORSI DI LINGUA ITALIANA

4.1. *La metodologia di ricerca e il corpus dei sillabi*

La presente analisi⁹ rientra nell'interesse della ricerca curricolare focalizzata su tutti i fenomeni relativi alla pianificazione didattica, partendo dalle raccomandazioni delle autorità e dalle decisioni al livello politico e arrivando fino alle analisi dettagliate dei curricula, sillabi, manuali e altri materiali didattici rispetto ai loro contenuti, modalità di stesura, metodologia di insegnamento ecc.¹⁰

La metodologia di questo studio si appoggia sull'analisi del contenuto (*content analysis*) che consiste nell'identificazione di dati elementari in un campione di testo, nella loro successiva codificazione in base a criteri prestabiliti e, di seguito, nella loro categorizzazione al fine di poter generalizzare i concetti simili (Krippendorff, 2004; Weninger, 2018). I sillabi del *corpus* sono stati sottoposti all'esame dei contenuti rispetto alla presenza di nozioni concernenti le attività didattiche. Il concetto di attività ci è servito per circoscrivere e generalizzare le nozioni di insegnamento che rispondono agli stessi fini didattici, ma che nei sillabi si differenziano soltanto nella forma della loro presentazione. È un termine-ombrello risultante dall'obiettivo della ricerca che è mirato a individuare le azioni pratiche proposte nei documenti dei corsi. Nell'analisi si è cercato di mantenere la forma originale delle voci inserite nei sillabi, cioè di categorizzare le nozioni rilevate nel modo più vicino alla realtà del loro uso. Lo studio prescinde dalla realtà di classe, il che ovviamente costituisce un limite nella descrizione di un profilo metodologico complessivo della didattica dell'italiano nelle università polacche.

Il *corpus* dei sillabi presi in esame si compone da 100 documenti tratti dai siti delle 10 più grandi università pubbliche polacche rispetto al numero degli studenti, tranne una, l'Università di Stettino che si trova al 23esimo posto in classifica, ma è stata inclusa nello studio, perché è l'unica università al di sotto del nono posto dove si offrono studi riguardanti l'italiano (GUS, 2017). Dunque, sono stati scelti i seguenti atenei:

(1) Università di Varsavia - UW, (2) Università Jagellonica di Cracovia - UJ, (3) Università 'Adam Mickiewicz' di Poznań - UAM, (4) Università di Łódź - UŁ, (5) Università di Danzica - UG, (6) Università di Breslavia - UW, (7) Università 'Mikołaj Kopernik' di

⁹ Lo studio presentato in questo articolo fa parte di una più ampia ricerca svolta nel 2018 sull'insegnamento dell'italiano LS nel contesto universitario in Polonia che aveva come obiettivo l'analisi dei contenuti di insegnamento rispetto allo sviluppo delle particolari competenze linguistico-comunicative e alle attività didattiche proposte per un lavoro in classe.

¹⁰ Gli studi curricolari vengono condotti da studiosi in vari paesi per esplorare non soltanto i contenuti offerti dagli enti educativi, ma anche i contenuti nascosti, i riferimenti politici e ideologici utilizzati per promuovere certi punti di vista. La metodologia della ricerca si basa per lo più sull'analisi dei contenuti o sull'analisi critica del discorso (CDA). È necessario riferirsi ai lavori di Kramsch (1987) e Risager (2017) sulla rappresentazione del mondo nei manuali, lo studio di Chapelle (2009) sui curricula utilizzati nei manuali di lingua francese e quello di De Vincenti (2017) sulle rappresentazioni della cultura nei manuali di italiano. Inoltre, vi sono ricerche dedicate alle caratteristiche particolari dei vari contesti educativi, fra cui anche quelli universitari, come ad esempio le analisi svolte da: Griffith *et al.* (2014) sui contenuti dei sillabi e da Harrington e Gabert-Quillen (2015) sulla lunghezza dei sillabi e la loro ricezione da parte degli studenti.

Toruń - UMK, (8) Università della Silesia - UŚ, (9) Università 'Maria Curie-Skłodowska' di Lublino - UMCS, (10) Università di Stettino - USz.

I sillabi rilevati rappresentano un modello unificato introdotto in tutti i centri universitari, pubblici e privati, in seguito alle riforme risultanti dall'implementazione del Processo di Bologna in Polonia. Esso adempie alle disposizioni ministeriali espresse nei Quadri Nazionali delle Qualifiche (*Krajowe Ramy Kwalifikacji*), con cui si è introdotta nel sistema universitario polacco una serie di riforme legate alle modalità di descrizione dei risultati dell'istruzione, ai crediti ECTS, alla preparazione dei curricula (Kraśniewski, 2009). I sillabi riguardano gli anni accademici 2016/17 e 2017/18.

Il numero dei sillabi ammonta a 100, ma la loro distribuzione tra le università varia a seconda del numero dei corsi organizzati – ovviamente corsi più numerosi si offrono negli atenei con un maggior numero degli studenti. Inoltre, alcuni documenti sono stati scartati a causa di certe insufficienze, come ad esempio la mancanza del testo nelle rubriche apposite o altri errori redazionali.

Il *corpus* include soltanto i sillabi del primo ciclo degli studi (laurea triennale) ed è stato suddiviso secondo i criteri curriculari come il livello di competenza e la tipologia del corso. Per quanto riguarda il primo criterio, i documenti presi in considerazione sono stati classificati in due categorie: livello base-intermedio A2-B1 e livello intermedio-avanzato B2-C1 del QCER. Dall'analisi sono stati esclusi i sillabi ai livelli estremi A1 e C2, poiché nei sillabi al livello principiante venivano esposti pochi contenuti rilevanti per il presente studio e i sillabi C2 erano poco numerosi. La maggioranza dei sillabi riguarda i livelli elementari o intermedi. Nel *corpus* sono stati inclusi tre documenti complessivi i cui contenuti si riferiscono ai livelli da A1 a C1 suddivisi per livelli. Il contenuto relativo al livello A1 non è stato incluso nell'indagine.

In quanto al secondo criterio, i sillabi rappresentano due diverse tipologie dell'insegnamento di lingue: la prima riguarda l'insegnamento nell'indirizzo filologico e linguistico e sono corsi PNJW (in polacco: *praktyczna nauka języka włoskiego*, in italiano: l'insegnamento pratico di lingua italiana): vi si prevedono più ore pratiche svolte in classe o tramite e-learning e i contenuti risultano più elaborati; la seconda si riferisce ai corsi generali organizzati dai centri universitari di lingua per tutti gli studenti: sono lettorati con meno ore pratiche e contenuti stesi secondo il modello uniformato per tutte le lingue straniere offerte da un ateneo. Nella tabella numero 1 sono stati esposti i dati relativi al numero dei sillabi per ciascuna tipologia.

Tabella 1. *La suddivisione dei sillabi rispetto al livello di competenza*

Tipologia del corso Livello di competenza	PNJW	Lettorati	Numero tot.
Sillabi complessivi da A1 a C1	2	1	3
Sillabi A2/B1	29	24	53
Sillabi B2/C1	30	14	44
In totale	61	39	N=100

Ogni sillabo è stato codificato con uno specifico numero di riferimento, dopo di che, il suo contenuto è stato analizzato rispetto alla presenza delle nozioni concernenti la metodologia dell'insegnamento: se una nozione risultava presente veniva registrata come presenza (1), se risultava assente come assenza (0) (Griffith *et al.*, 2014).

All'esame sono state sottoposte soprattutto le rubriche dei sillabi definite come "metodi didattici" o "descrizione del corso" in cui gli autori inserivano le informazioni relative a come intendevano introdurre e realizzare il contenuto del corso.

Concludendo, va sottolineato che tutti i sillabi classificati per l'analisi sono documenti che si riferiscono ai corsi dell'italiano come lingua comune che non includono i moduli specifici dedicati alle lingue speciali o alle traduzioni, né altri tipi di corsi dedicati allo sviluppo di determinate competenze. Lo studio mirava a individuare le attività didattiche utilizzate più frequentemente nei corsi di lingua generali destinati agli studenti che scelgono l'italiano come loro lingua straniera all'università o che lo apprendono in modo più approfondito nell'ambito del curriculum filologico e linguistico.

4.2. I risultati dell'analisi dei sillabi

La sistemazione dei dati è stata eseguita secondo l'approccio quantitativo-qualitativo: inizialmente sono state individuate e categorizzate le nozioni relative alle attività didattiche: laddove si riscontravano voci molto vicine semanticamente come, ad esempio, "attività traduttive", "compiti traduttivi", "traduzioni", "esercizi traduttivi", queste sono state assemblate in un'unica categoria: "traduzioni". Nella seconda tappa tutte le categorie e le loro presenze sono state calcolate in valori percentuali. Va sottolineato che l'intento era quello di dare un'immagine più vicina alla realtà rispetto a ciò che viene inserito nei documenti di programma senza troppe generalizzazioni, nonostante che, a volte, alcune decisioni possano sembrare ambigue.

In tutto il *corpus* le nozioni relative alle attività didattiche sono presenti nell'86% dei sillabi; nel restante 14% non si fa alcun riferimento alla metodologia di insegnamento – vi si espongono i contenuti didattici, gli obiettivi e le informazioni pratiche, senza però indicare le modalità pratiche della loro realizzazione.

Una prima analisi dei documenti ha rilevato un uso diseguale di termini come "metodo" "strategia", "attività", "esercizio" o "tecnica" senza una loro appropriata definizione; alcuni autori hanno usato termini come "metodo comunicativo" o "tecniche/azioni comunicative", senza specificare il tipo di attività che volevano introdurre in classe. Con "attività didattiche" sono state indicate anche quelle che sono invece modalità di lavoro in classe: lavoro in coppie o piccoli gruppi o vari tipi di compiti da svolgere a casa.

Nei documenti in cui si indica la metodologia di lavoro, appaiono 84 diversi tipi di attività, alcuni autori li elencano in intere liste, altri invece si limitano a indicare 2, 3 o 4 attività.

Un esame dettagliato dei contenuti ha mostrato che tra le attività più frequenti vi sono gli "esercizi grammaticali e lessicali di lingua" (56%); al secondo posto "dibattiti e discussioni didattici" *ex equo* con "produzione dei testi scritti" (40%), mentre al terzo si colloca una categoria abbastanza vaga, "conversazioni tematiche" (32%). Nella tabella 2 della pagina seguente sono state presentate le 10 categorie di attività didattiche con il maggior numero di occorrenze nel *corpus* considerato.

Come vi si può osservare, la categoria di attività indicata più frequentemente dagli autori dei sillabi sono esercizi di stampo tradizionale, che servono soprattutto per automatizzare l'uso delle strutture grammaticali e lessicali e non per sviluppare le competenze linguistico-comunicative (D'Annunzio, 2007). Tenendo conto delle tendenze contemporanee della glottodidattica, pare incomprensibile la più alta frequenza proprio

di questa modalità di lavoro. Più adeguate risultano le successive tre categorie, benché la nozione di conversazione non sia stata accompagnata da qualche spiegazione riguardo a come si organizza una “conversazione tematica”. Le categorie come “lavoro in coppia/gruppi”, “lavoro individuale” non rientrano nell’ambito delle attività didattiche *stricto sensu*, ma sono state inserite proprio nella rubrica dedicata alla metodologia d’insegnamento. Esse permettono di osservare che cosa viene inteso con lo stesso termine “metodologia d’insegnamento”.

Tabella 2. *Attività didattiche presenti nel corpus dei sillabi*

Numero d'ordine	Categoria di attività didattiche	%
1.	Esercizi grammaticali e lessicali di lingua	56%
2.	Dibattiti e discussioni didattici	40%
3.	Produzione dei testi scritti	
4.	Conversazioni tematiche	32%
5.	Lavoro in coppie o in gruppi	31%
6.	Traduzioni	29%
7.	Analisi del testo	27%
8.	Ascolto e comprensione	24%
9.	Drammatizzazioni e simulazioni (<i>role-taking, roleplay</i>)	21%
10.	Presentazioni/spiegazioni del docente	19%

Le altre attività rilevate sono: “lettura e comprensione” (17%), “lavoro individuale” (15%), “racconti/aneddoti/conversazioni informali”, “presentazioni degli apprendenti in classe” (14%), “giochi linguistici”, “messinscene (*drama*)”, “domande e risposte” (11%). Si è rilevata anche la presenza della nozione di “metodo comunicativo” (8%) e della tecnica del *problem solving* (7%).

Dall’analisi dei dati emerge un profilo piuttosto tradizionale dell’insegnamento dell’italiano all’università in cui prevalgono soluzioni largamente diffuse e convenzionali: esercizi, il lavoro con il testo scritto realizzato attraverso varie tecniche e, per sviluppare le abilità orali, dibattiti, discussioni e conversazioni. Mancano modalità e tecniche innovative diffuse dall’approccio cognitivo, come ad esempio il *problem solving* oppure compiti didattici disegnati secondo l’approccio basato sui compiti che consentono un insegnamento pluridimensionale mirato allo sviluppo delle varie abilità degli studenti.

In quanto ai corsi di stampo filologico-linguistico e i dottorati di lingua, vi si notano alcune differenze che sono state riportate nella tabella 3. Le nozioni relative alle attività didattiche sono risultate presenti nel 77% dei sillabi dei dottorati e nel 92% dei corsi PNJW. Il 15% di differenza, a favore dei secondi, comprova che nei documenti di questi corsi si tende maggiormente a esporre le proposte didattiche da implementare in classe. Tutte le categorie di attività elencate nei sillabi dei dottorati ammontano a 53 e quelle dei corsi PNJW a 63. In generale, i valori percentuali risultano molto più alti nei documenti filologico-linguistici. Al primo posto della classifica in entrambi i tipi dei sillabi risultano di nuovo gli “esercizi grammaticali e lessicali”, con il 28% per i dottorati e il 67% per i

PNJW, al secondo posto si collocano i “dibattiti/discussioni didattiche” (26%) e la “produzione dei testi scritti” (54%), al terzo la “produzione dei testi scritti” (18%) e “dibattiti e discussioni” (49%).

Tabella 3. *Attività didattiche presenti nei sillabi dei lettori e corsi filologico-linguistici*

Categoria di attività didattiche				
Numero d'ordine	LETTORATI	%	PNJW (filologia/linguistica)	%
1.	Esercizi grammaticali e lessicali di lingua	28%	Esercizi grammaticali e lessicali di lingua	67%
2.	Dibattiti e discussioni didattiche	26%	Produzione dei testi scritti	54%
3.	Produzione dei testi scritti	18%	Dibattiti e discussioni didattiche	49%
4.	Presentazioni degli studenti in classe	15%	Conversazioni tematiche	48%
5.	Analisi del testo	13%	Lavoro in coppie o in gruppi	44%
6.	Racconti/aneddoti/conversazioni informali	13%	Traduzioni	43%
7.	Soluzione di problemi	13%	Ascolto e comprensione	38%
8.	Drammatizzazioni e simulazioni (<i>role-taking, roleplay</i>)	10%	Analisi del testo	36%
9.	Lavoro in coppie o in gruppi	10%	Presentazioni/spiegazioni del docente	28%
10.	Messinscene (drama)	8%	Drammatizzazioni e simulazioni (<i>role-taking, roleplay</i>)	28%
	Conversazioni tematiche		–	–
	Traduzioni		–	–
	Compiti		–	–

Un elevato numero di occorrenze di “esercizi”, “produzione dei testi scritti”, “dibattiti e discussioni” o “analisi del testo” sia nei sillabi dei lettori che in quelli dei PNJW mostra, da una parte, un attaccamento alla metodologia piuttosto tradizionale, dall'altra la tendenza a lavorare con il testo scritto. Nei sillabi dei lettori sono indicate comunque attività collegate con i recenti orientamenti glottodidattici come “soluzione di problemi”, “messinscene” e “compiti”, pur raggiungendo valori percentuali abbastanza modesti (8%). I corsi PNJW non includono tali tipi di attività tra le prime dieci, risultano presenti invece quelli specifici per la formazione professionale degli studenti, come “traduzioni” e “produzione dei testi scritti”. Sembrano mancare le “presentazioni degli studenti” o vari tipi di compiti pluridimensionali – attività necessarie per una formazione adeguata degli studenti di indirizzo filologico, prevalgono invece soluzioni convenzionali e tradizionali.

Nonostante che i programmi PNJW facciano riferimento con maggiore frequenza alla metodologia d'insegnamento, sono proprio i programmi dei dottorati a rispondere meglio alle necessità dell'educazione linguistica al livello universitario, diversificando meglio le attività proposte.

L'ultimo criterio della suddivisione dei sillabi concerne il livello di competenza. Sia nei documenti relativi al livello A2/B1 che in quelli predisposti per il livello B2/C1 le nozioni concernenti le attività didattiche sono indicate nell'86% dei casi. La lista delle categorie comprende 71 attività per il livello A2/B1 e 54 per il livello B2/C1.

In vetta alla classifica (Tabella 4) si collocano gli "esercizi grammaticali e lessicali" (livello A2/B1: 43%; livello B2/C1: 64%), al secondo posto del livello intermedio inferiore "dibattiti e discussioni didattiche" (41%) e al livello più avanzato "produzione dei testi scritti" (57%), mentre al terzo posto troviamo "lavoro in coppie o in gruppi" (34%) e "traduzioni" (48%).

Tabella 4. *Attività didattiche presenti nei sillabi al livello A2/B1 e B2/C1*

Categoria di attività didattiche				
Numero d'ordine	LIVELLO A2/B1	%	LIVELLO B2/C1	%
1.	Esercizi grammaticali e lessicali di lingua	43%	Esercizi grammaticali e lessicali di lingua	64%
2.	Dibattiti e discussioni didattiche	41%	Produzione dei testi scritti	57%
3.	Lavoro in coppie o in gruppi	34%	Traduzioni	48%
4.	Conversazioni tematiche	27%	Dibattiti e discussioni didattiche	39%
5.	Produzione dei testi scritti		Conversazioni tematiche	
6.	Analisi del testo	23%	Analisi del testo	32%
7.	Ascolto e comprensione	20%	Ascolto e comprensione	30%
8.	Drammatizzazioni e simulazioni (<i>role-taking, roleplay</i>)	18%	Lavoro in coppie o in gruppi	27%
9.	Presentazioni/spiegazioni del docente	16%	Lettura e comprensione	25%
10.	Lavoro individuale	14%	Drammatizzazioni e simulazioni (<i>role-taking, roleplay</i>)	25%
	Traduzioni			

Si è osservato più sopra come un approccio tradizionale all'insegnamento delle lingue sia, malgrado tutto, ancora fortemente radicato a livello universitario e il primo posto occupato, in queste due classi di documenti, da "esercizi grammaticali e lessicali" ne è la prova. Soprattutto al livello più avanzato sarebbe invece opportuno che essi venissero sostituiti con altri tipi di attività, come ad esempio progetti, presentazioni, compiti mirati

allo sviluppo delle abilità integrate, in un approccio, come indicato nel QCER, orientato all'azione. Invece, tra i due livelli non si nota una differenziazione delle attività rispetto al grado di complessità della metodologia di insegnamento. In ambedue i casi si ripetono addirittura 8 categorie, i documenti si differenziano soltanto nei punti 9 e 10 – A2/B1 e 9 – B2/C1. Nella seconda classe per il livello B2/C1 prevalgono le categorie basate sul lavoro con il testo scritto: “esercizi”, “produzione dei testi scritti”, “lettura e comprensione”, “traduzioni” e “analisi del testo”, le ultime due riferite anche ai testi orali. Mancano innovazioni e soluzioni creative conformi ai presupposti di un approccio “post-metodo”, mentre prevale ciò che è stato già collaudato nella lunga storia glottodidattica.

5. CONCLUSIONI

A conclusione di questo intervento, risulta utile commentare i più importanti dati emersi dall'esame dei sillabi di lingue straniere che ci consentono di delineare un profilo metodologico dell'insegnamento dell'italiano nel contesto universitario in Polonia.

L'insegnamento della lingua italiana può essere visto qui come un esempio della didattica di lingue straniere nelle università polacche, poiché da una parte i sillabi raccolti seguono un unico modello introdotto per tutte le lingue, dall'altra vi vengono osservate le direttive ministeriali dei *Quadri Nazionali delle Qualifiche* relative alla pianificazione didattica. Ciò nonostante, i contenuti dei documenti variano, dipendendo dalle scelte individuali dei docenti o degli autori dei programmi.

Le riflessioni che emergono dall'analisi dei dati si possono racchiudere nei seguenti punti.

1. L'insegnamento delle lingue manifesta un profilo tradizionale basato su attività didattiche da tempo sperimentate e collaudate, come “esercizi grammaticali e lessicali di lingua” (56%) che secondo gli studiosi non servono a sviluppare le competenze comunicative, bensì a esercitare la manipolazione della lingua (Balboni, 1998; D'Annunzio, 2007). Le attività che si collocano ai posti successivi paiono già meglio adattate al contesto universitario; “dibattiti e discussioni didattiche” (40%), “produzione dei testi scritti” (40%) o “conversazioni tematiche” (32%) rappresentano anche soluzioni abbastanza diffuse nella glottodidattica. Pare insufficiente il numero di attività innovative che richiedono anche una riflessione sulla lingua come “compiti” (solo lettorati – 8%), soprattutto quelli più complessi e strutturati, “soluzioni di problemi” (7%) o anche quelle legate all'uso delle nuove tecnologie. Inoltre, poche sono state le occorrenze rilevate di attività mirate allo sviluppo dell'autonomia degli apprendenti, come ad esempio “presentazioni in classe” (14%) – meno numerose di “presentazioni/spiegazioni del docente” (19%) – e di quelle ludiche come “giochi linguistici” (11%).
2. Analizzando le due classi di documenti, si notano poche diversità tra i documenti dei lettorati e dei PNJW, nonché tra i livelli A2/B1 e B2/C1. In ambedue i casi la metodologia si basa su soluzioni tradizionali. I valori percentuali delle occorrenze nei sillabi di area filologico-linguistica sono molto più alti rispetto ai sillabi dei lettorati, il che mostra come, in quest'area, vi sia una maggiore attenzione agli aspetti relativi alle modalità di insegnamento. È tuttavia opportuno sottolineare il fatto che nel contenuto dei programmi PNJW viene messa in rilievo l'attività “traduzioni” (43%), necessaria per gli studenti di questo indirizzo.

3. Le percentuali relative alle occorrenze delle varie attività didattiche sono più alte nei sillabi dei livelli più avanzati B2/C1, nonostante che il loro ventaglio rimanga poco variegato: nella prima decina le due classi si differenziano solo in tre categorie: “presentazioni/spiegazioni del docente”, “lavoro individuale” e “lettura e comprensione”, di cui la seconda piuttosto che una vera e propria attività rappresenta un modo di lavorare in classe.
4. L'ultima osservazione si riferisce ad un potenziale sviluppo delle abilità degli studenti. Il modello tradizionale include quattro abilità principali suddivise in ricettive, ascolto e lettura, e in produttive, parlato e scrittura. Ovviamente tale proposta sembra insufficiente e inadeguata, poiché la comunicazione in una lingua straniera richiede dall'apprendente l'utilizzo di abilità integrate e non separate l'una dall'altra: per dialogare bisogna ascoltare, capire e parlare nello stesso tempo (Balboni, 1998), per poter interagire con il mondo esterno si attivano varie abilità, strategie e conoscenze (QCER, 2002). Gli autori del *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* disegnano una articolazione delle abilità più adeguata e imperniata sulla definizione di competenza linguistico-comunicativa che include tre livelli principali e cinque minori: (1) la comprensione all'ascolto e alla lettura, (2) il parlato: interazione e produzione orale, (3) la produzione scritta (QCER, 2002; Catricalà, Guidi, 2011).

Il *Companion* del QCER del 2018 mette in rilievo l'abilità di mediazione aggiungendo specifici descrittori per i vari livelli di competenza, mettendo ulteriormente in crisi il modello tradizionale, ormai obsoleto e inappropriato rispetto alla evoluzione della glottodidattica contemporanea.

Il profilo delle attività didattiche rilevate nel presente studio sembra invece orientato verso un puro addestramento alla manipolazione linguistica: si è visto come prevalgano ancora gli esercizi grammaticali e si manifesti una maggiore attenzione per le abilità ricettive: “produzione di testi scritti”, “analisi del testo”, “ascolto e comprensione”, “presentazioni/spiegazioni del docente” rispetto a quelle produttive: “drammatizzazioni, simulazioni”, “dibattiti e discussioni didattici”, “conversazioni tematiche”. Alla categoria di attività basate sulla mediazione della lingua e della cultura si possono assegnare soprattutto “traduzioni” o modalità di “lavoro in coppie/gruppi”, che spesso esigono dagli apprendenti non solo la collaborazione ma proprio la mediazione dei contenuti. Ciò nonostante i valori percentuali di tali attività sono abbastanza modesti.

Riesaminando i dati della presente analisi, è possibile delineare un profilo generale della metodologia dell'insegnamento dell'italiano nel contesto universitario: le nozioni relative alle attività didattiche mostrano un carattere metodologico abbastanza tradizionale, radicato nelle didattiche storicamente più conosciute e largamente praticate, piuttosto che in proposte innovative – impegnative ma conformi agli orientamenti dell'odierna glottodidattica. I risultati possono servire come punto di riferimento per designare eventuali proposte di miglioramento o vie di sviluppo della pianificazione didattica non solo nell'ambito delle università, ma anche in altri contesti educativi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Allwright D., Bailey K. M. (1991), *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*, University Press Cambridge, Cambridge.
- Ambasciata d'Italia in Polonia:
http://www.infomercatiesteri.it/paese.php?id_paesi=82#slider-4.
- Anthony E. M. (1963), "Approach, method, technique", in *English Language Teaching*, 17, pp. 63–67.
- Balboni P. (1998), *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*, UTET, Torino.
- Balboni P. (2012), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
- Beacco J. -C., Byram M. (2007), *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education Policies in Europe. Main Version*, Council of Europe, Strasbourg.
- Semplici S., Tronconi E. (2011), "Insegnare italiano L2 a studenti universitari", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 240-251.
- Catricalà M., Guidi A. (2011), "La questione abilità", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 86-102.
- Chapelle C. A. (2009), "A Hidden Curriculum in Language Textbooks: Are Beginning Learners of French at U.S. Universities Taught About Canada?", in *The Modern Language Journal*, 93, pp. 139-152: [10.1111/j.1540-4781.2009.00852.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00852.x).
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Cini L. (2011), "La programmazione per la L2", in Diadori P. (a cura di), *Insegnare italiano a stranieri*, Le Monnier, Milano, pp. 145-156.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Consiglio d'Europa (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume with new descriptors*: www.coe.int/lang-cefr.
- Coyle D. (2011), "Post-method Pedagogies: Using a Second or other Language as a Learning Tool in CLIL Settings", in Ruiz De Zarobe Y. (a cura di), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*, Peter Lang, Bern, pp. 49-74.
- Cybulska K. (2009), "Różnojęzyczność a kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym", in Komorowska H. (a cura di), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*, Wydawnictwo SWPS Academica, Warszawa, pp. 97-114.
- D'Annunzio B. (2007), *Modelli operativi e Tecniche didattiche per abilità ricettive e abilità produttive*: www.itals.it.
- Dawidziuk S. (2008), *Zarys dydaktyki ogólnej z elementami metodyki szkoły wyższej*, Oficyna Wydawnicza WSM, Warszawa.
- De Vincenti G. (2017), "Fostering 'knowledge' through representations of eating habits in Italian foreign language textbooks: An intercultural challenge", in *Forum Italicum*, 51(3), pp. 761-774.
- Drożdżiał-Szelest K. (2013), "Methods in Language Teaching: Do We Still Need Them?", in Drożdżiał-Szelest K., Pawlak M. (a cura di), *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching*, Springer, Berlin–Heidelberg, pp. 177-197.

- ELC (2001), *Multilingualism and new learning environments. Workshop 1: Universities and language policy in Europe. Reference Document*, Freie Universität, Berlin.
- Ellis R. (2009), "Task-based research and language pedagogy", in Van den Branden K., Bygate M., Norris J. M. (a cura di), *Task-Based Language Teaching. A reader*, vol. 1, John Benjamins, Amsterdam–Philadelphia.
- Fedeli M. et al. (2017), *Teaching and Learning for Employability. New Strategies in Higher Education*, Pearson, Milano-Torino.
- Gajo L., Serra C. (2002), "Bilingual teaching: Connecting language and concepts in mathematics", in So D., Jones G. (a cura di), *Education and Society in Plurilingual Contexts*, VUB Brussels University Press, Brussels, pp. 75-95.
- Główny Urząd Statystyczny (2016), *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Główny Urząd Statystyczny (2017), *Szkoły wyższe i ich finanse w 2016 r.*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa.
- Griffith S.M. et al. (2014), "Graduate ethics education: A content analysis of syllabi", in *Training and Education in Professional Psychology*, 8, 4, pp. 248-252.
- Grucza S. (2013), "Lingwistyka języków specjalistycznych", in serie *Studia Naukowe*, vol. 3, Wydawnictwo Naukowe IKLA, Warszawa.
- Harrington C. M., Gabert-Quillen C. A. (2015), "Syllabus length and use of images: An empirical investigation of student perceptions", in *Scholarship of Teaching and Learning Psychology*, 1, 3, pp. 235-243.
- Kaliska M. (2018), *Model uczenia języków obcych w szkole wyższej na przykładzie języka włoskiego. Założenia teoretyczne, metodologia nauczania i zintegrowany rozwój kompetencji*, Wydawnictwo Naukowe IKSI - Uniwersytet Warszawski, Warszawa.
- Komorowska H. (1982), *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*, PWN, Warszawa.
- Kousha K., Thelwall M. (2008), "Assessing the impact of disciplinary research on teaching: An automatic analysis of online syllabuses", in *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59, 13, pp. 2060-2069.
- Kramersch C. (1987), Foreign language textbooks' construction of reality, in *Canadian Modern Language Review*, 43, pp. 95-119.
- Kraśniewski A. (2009), *Proces Boloński. To już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa.
- Krippendorff K. (2004), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology (2nd edition)*, Sage, CA, Thousand Oaks.
- Kumaravadivelu B. (1994), "The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching", in *TESOL Quarterly*, 28, pp. 27-48.
- Kumaravadivelu B. (2006), *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*, Lawrence Erlbaum Associates, N. J., Mahwah.
- Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale (2014), *L'italiano nel mondo che cambia. Stati generali della lingua italiana nel mondo*, Firenze, https://www.esteri.it/MAE/approfondimenti/2014/2014italiano_nel_mondo_che_cambia.pdf.
- Nunan D. (1988), *Syllabus Design*, Oxford University Press, Oxford.
- Nunan D. (2003), *Practical English Language Teaching*, McGraw-Hill Education, London.
- Piasecka M. (2007), "Jakość kształcenia w szkole wyższej w Polsce i w innych krajach europejskich", in Komorowska H. (a cura di), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Academica SWPS, Warszawa, pp. 181-190.
- Prabhu N. S. (1987), *Second language pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.

- Richards J. C., Rodgers T. (1982), "Method: Approach, design, procedure", in *TESOL Quarterly*, 16, pp. 153-168.
- Risager K. (2017), *Representation of the world in foreign language textbooks*, Multilingual Matters, Bristol.
- Spinelli B., Parizzi F. (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Modern Languages Division, Strasbourg, La Nuova Italia. Firenze.
- Springer C. (2009), "La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif", in *Le français dans le monde – Recherches et applications*, 45, pp. 25-34.
- Stern H. H. (1992), *Issues and options in language teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Thornbury S. (2011), "Language Teaching Methodology", in Simpson J. (a cura di), *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*, Routledge, London-New York, pp. 185-199.
- Weninger C. (2018), "Textbook analysis", in Chapelle C.A. (a cura di), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Wiley & Sons, Hoboken.
- Wilkins D. A. (1974), *Second-Language Learning and Teaching*, Edward Arnold, London.
- Yalden J. (1983), *The Communicative Syllabus. Evolution, Design and Implementation*, Pergamon Press, Oxford.