

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna

LINGUE COMUNITARIE

*Dalle Indicazioni
alla pratica didattica*

a cura di
BENEDETTA TONI

Contributi di:

Luigi Bosi • Elena Bulgarelli • Chiara Ferronato
Antonella Di Pascale • Francesco Genovesi • Attilia Lavagno
Rita Lugaresi • Elena Pezzi • Silva Severi
Benedetta Toni • Raffaella Valgimigli

tecnodid
EDITRICE

Il volume 'Lingue comunitarie' è il risultato di un lavoro coordinato tra Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna e ANSAS - Nucleo ex-IRRE Emilia-Romagna, nell'ambito del progetto "Gruppi di ricerca sulle Indicazioni". Il finanziamento è assicurato dall'USR E-R, nell'ambito dell'utilizzazione dei fondi assegnati all'ex-IRRE per attività di ricerca (Legge 440/1997) e dei fondi per il supporto alle "Indicazioni per il curriculum" (Direttiva MIUR n. 68/2007).

Il Gruppo di ricerca è composto da:

Benedetta Toni (coordinamento tecnico-scientifico), Elena Bulgarelli, Valentina Ascoli, Donatella Bergamaschi, Valentina Biguzzi, Luigi Bosi, Loredana Cardillo, Camilla Carra, Giuliana Casacci, Maria Angela Ceruti, Chiara Curci, Antonella Di Pascale, Anna Fabbri, Alma Fantuzzi, Chiara Ferronato, Giacinta Fogli, Susana Gaspar Crisostomo, Antonella Gaudenzi, Francesco Genovesi, Chiara Giovannini, Roberta Gulieri, Attilia Lavagno, Monica Lavini, Rita Lugaresi, Daniela Maurizi, Rosa Mongelli, Tiziana Munari, Antonella Munetti, Alice Ortolani, Graziella Pagliarani, Anna Pallanca, Mirella Pancaldi, Rita Parenti, Elena Pezzi, Federica Piedimonte, Lorena Pirani, Licia Piva, Elena Pratissoli, Ivana Prete, Monica Righini, Maria Cristina Rizzo, Marco Ruscelli, Maria Cristina Sandonà, Silva Severi, Maria Silvia Spighi, Nadia Valentini, Nadia Valgimigli, Raffaella Valgimigli, Maria Verdi, Donatella Vignola, Vittoria Volterrani.

I testi del volume sono stati curati dagli autori che appaiono nell'indice e che sono riportati in testa ad ogni contributo.

Volume a cura di: Benedetta Toni

Coordinamento generale e supervisione scientifica: Giancarlo Cerini

Coordinamento redazionale, editing: Maria Teresa Bertani

Collana "I Quaderni dei Gruppi di ricerca USR e IRRE Emilia-Romagna"

Serie II - Quaderno n. 5, marzo 2010

La riproduzione dei testi è consentita previa citazione della fonte.

Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna
via Castagnoli, 1 - 40126 Bologna - Tel. 051 3785 1 - Fax 051 4229721
E-mail: direzione-emiliaromagna@istruzione.it; sito web: www.istruzioneer.it
Direttore generale: Marcello Limina

Ufficio V - Formazione, autonomia
Dirigente: Giancarlo Cerini

Codice ISBN: 978-88-86100-56-4

Stampa: Tecnodid editrice, Napoli, marzo 2010

Presentazione

Serve una scuola di base più ‘forte’	5
<i>Marcello Limina, Leopolda Boschetti</i>	

Parte I

Le parole chiave nei documenti ministeriali ed europei

Competenze e compiti nel curriculum plurilingue	7
<i>Benedetta Toni</i>	
Analizzare un compito	19
<i>Raffaella Valgimigli</i>	
Un’educazione linguistica trasversale	27
<i>Luigi Bosi, Francesco Genovesi</i>	

Parte II

Lo sviluppo del curriculum plurilingue in un’ottica verticale

Compiti comunicativi in inglese nella scuola primaria	36
<i>Silva Severi</i>	
Risorse didattiche e compiti in inglese nella scuola secondaria di I grado	45
<i>Antonella Di Pascale</i>	
Valutare e autovalutare compiti	51
<i>Elena Pezzi, Attilia Lavagno</i>	

Parte III

Lo sviluppo del curriculum plurilingue in un'ottica trasversale

Osservare l'interlingua in L2 attraverso un <i>task</i> ludico	59
<i>Rita Lugaresi</i>	
Tecnologie e LIM per l'apprendimento dell'inglese	65
<i>Chiara Ferronato</i>	
Didattica del lessico in più lingue	72
<i>Elena Bulgarelli, Elena Pezzi</i>	

SERVE UNA SCUOLA DI BASE PIÙ 'FORTE'

Marcello Limina*, Leopolda Boschetti**

*Direttore Generale dell'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna

**Commissario straordinario ANSAS

Vecchie e nuove Indicazioni

La scuola di base italiana è stata coinvolta negli ultimi anni in numerosi tentativi e proposte di riforma, che hanno richiesto agli operatori scolastici una costante attività di autoformazione e di riflessione sul senso da dare ai cambiamenti e sulla loro possibile incidenza positiva nelle pratiche didattiche. Tuttavia, il rapido avvicinarsi delle proposte pone l'esigenza di un consolidamento e di una stabilizzazione degli ordinamenti e delle indicazioni programmatiche. Questo orientamento emerge dal recente regolamento sul primo ciclo (D.P.R. 89/2009), che all'art. 1 propone una lettura integrata tra le *Indicazioni nazionali* (D.lgs. 19-2-2004, n. 59) e le *Indicazioni per il curricolo* (D.M. 31-7-2007). A tal fine viene previsto un periodo triennale di ricerca (dall'a.s. 2009-10 all'a.s. 2011-12), nel quale le scuole e gli insegnanti sono invitati a sperimentare le Indicazioni curriculari, come stimolo a migliorare i metodi di insegnamento, riscoprendo gli elementi essenziali e fondativi del progetto educativo.

Questo è il messaggio che emerge anche dall'Atto di indirizzo firmato dal Ministro Mariastella Gelmini l'8 settembre 2009, nel quale vengono richiamate le grandi sfide che attendono la scuola italiana del futuro: una formazione culturale più incisiva e solida, il ripristino di valori di responsabilità, solidarietà e cittadinanza, il recupero del 'senso' dell'esperienza scolastica. Una buona scuola di base, nelle sue collaudate articolazioni di scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di I grado, se ben raccordata nei curricoli disciplinari, nei sistemi di valutazione, nella coerenza delle proposte didattiche, è in grado di portare un contributo decisivo al miglioramento dei risultati scolastici.

A tal fine, la disponibilità di curricoli aggiornati e coerenti, elaborati con l'ausilio delle comunità scientifiche e professionali, validati attraverso moderni sistemi di valutazione e certificazione, diventa un prerequisito fondamentale per la qualità e l'equità dell'intero percorso formativo.

La ricerca in Emilia-Romagna

È per questo motivo che negli ultimi cinque anni, l'Ufficio Scolastico Regionale per l'Emilia-Romagna, d'intesa con l'ANSAS - nucleo IRRE Emilia-Romagna, ha predisposto un ambizioso programma di ricerca didattica sulle indicazioni curriculari che il Ministero dell'istruzione ha elaborato. Nel triennio 2004-2007 hanno operato 15 gruppi di ricerca (coinvolgendo oltre 300 tra insegnanti, dirigenti, docenti universitari, rappresentanti di associazioni, ecc.) che analizzarono i contenuti culturali e pedagogici delle indicazioni "Bertagna". Di quella stagione resta un ricco scaffale di "Quaderni" inviati a tutte le scuole, ma ancora disponibili, che contengono elementi utili per decodificare le indicazioni programmatiche delle singole discipline. Successivamente, nel biennio 2007-2009, dieci gruppi di ricerca, con circa 200 partecipanti, hanno elaborato analisi e ipotesi di lavoro sulle discipline obbligatorie del curriculum nazionale stilato dalla commissione "Ceruti". L'esito culturale del lavoro è ora offerto all'attenzione della scuola regionale, attraverso la pubblicazione di una seconda collana di 10 quaderni che qui vengono presentati.

Si conferma in questa nuova serie editoriale la vocazione positiva dell'IRRE Emilia-Romagna e dell'USR Emilia-Romagna nell'accompagnare i processi di riforma e di innovazione, attraverso momenti di ricerca, formazione, dialogo con il mondo della scuola. Tutto ciò in sintonia con le caratteristiche della nostra regione, da tempo attenta e appassionata ai temi dell'educazione, ma che oggi deve interrogarsi – come tutte le società mature – sul ruolo 'appannato' dell'educazione, su alcune criticità che affiorano nei livelli di apprendimento, su sintomi di stanchezza nelle motivazioni dei ragazzi.

Riteniamo che la ricerca sui contenuti culturali, la riscoperta del valore formativo delle discipline (che sono al centro dei Quaderni, quasi in uno sforzo di riscoperta della centralità dei saperi come *mission* fondamentale della scuola), l'individuazione di percorsi didattici praticabili, desunti dalle migliori esperienze, siano elementi importanti per qualificare la nostra scuola e per offrire ai docenti strumenti professionali utili per ripensare metodi e approcci didattici e renderli ancora più adeguati alle esigenze dei ragazzi di oggi.

Un ringraziamento sentito va dunque a tutti coloro che, con ruoli diversi (dirigenti tecnici e scolastici, docenti, ricercatori, cultori della materia), accomunati da un forte impegno culturale e professionale, hanno reso possibile questa apprezzata iniziativa di ricerca e documentazione.

Parte I

Le parole chiave nei documenti ministeriali ed europei

COMPETENZE E COMPITI NEL CURRICOLO PLURILINGUE

Benedetta Toni

Coordinatrice scientifica del Gruppo di ricerca 'Lingue comunitarie', ricercatrice Ansas ex IRRE E-R

Per una competenza linguistica poliedrica

Nelle *Indicazioni per il curricolo* (2007) compare l'idea di una competenza linguistica poliedrica, plurilingue e pluriculturale: *"imparare in più lingue ed imparare con le lingue... in un'ottica verticale ed orizzontale"*¹. Si affaccia dunque l'idea della conoscenza di diversi codici linguistici e di una lingua per le discipline, ovvero di una competenza specialistica del glossario delle discipline, dei processi metodologici sottesi ad ogni disciplina, dei *'chunks of language'* per l'interazione linguistica, dei *'compiti'* che ogni attività disciplinare e linguistica richiede (*Content and Language Integrated Learning*). L'ottica verticale riflette lo sviluppo di competenze linguistiche che si evolvono nella *'difficoltà'* ma soprattutto nella *'riflessione e consapevolezza linguistica'* *"affinché l'alunno della scuola secondaria di I grado possa sviluppare il pensiero formale e riconoscere gradatamente, rielaborare e interiorizzare modalità di comunicazione e regole della lingua"*. L'ottica orizzontale sottende *"l'integrazione tra lingua materna e lingue straniere"* nel rispetto delle competenze *'transitorie'* nell'apprendimento di una nuova lingua, quali ad esempio il concetto di *'interlingua'*. *"L'interlingua è un sistema linguistico vero e proprio, con le sue regole e la sua logica e che consente di mettersi dal punto di vista dell'apprendente"*. *"Un approccio didattico fondato sulla nozione di interlingua cercherà di partire sempre da ciò che l'apprendente sa fare, dalle sue regole, dalle sue incertezze ed esitazioni, per aiutarlo a progredire verso la lingua d'arrivo. Conseguentemente gli errori verranno analizzati e si terrà conto dei processi cognitivi per l'apprendimento di una lingua"*².

¹ Cfr. *Indicazioni per il curricolo* (2007).

² Sull'*interlingua* cfr. G. Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998. G. Pallotti, *Interlingua e analisi degli errori*. MIUR-ANSAS, Piattaforma di formazione Poseidon, 2005; G. Pallotti e AIPI, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*, Bonacci (DVD + libro), Roma, 2005.

Compito o task per la consapevolezza dell'apprendente

Per comprendere cosa l'alunno sa fare bisognerà adottare strategie didattiche significative, inizialmente centrate sulla *comunicazione orale*, facilmente contestualizzabili dal punto di vista pedagogico-didattico e/o in relazione al vissuto dello studente nella sua quotidianità.

Entra in gioco allora il concetto di *task* o *compito*. Come viene evidenziato nel *Quadro Comune Europeo per le lingue* (2001) *"i compiti possono essere considerati in relazione a diverse attività linguistiche: compiti che stimolano la creatività (dipingere, scrivere storie), compiti che richiedono abilità (riparare, montare un oggetto), compiti che richiedono di usare una routine di transazione, compiti che comportano la soluzione di un problema (puzzle, parole crociate), compiti che richiedono di leggere e rispondere ad un messaggio, compiti che comportano di prendere parte ad una discussione, compiti che comportano di pianificare una serie di azioni, compiti che comportano di fare una relazione. I compiti scolastici, generalmente, implicano scopi comunicativi e vengono suddivisi in due sottocategorie:*

- *compiti di realtà: vengono scelti tenendo conto dei bisogni che gli apprendenti hanno fuori della classe;*
- *compiti pedagogici: hanno la loro base nella natura sociale e interattiva e nell'immediatezza della situazione di classe"*.³

Il ciclo di un compito

Il compito è *"un'attività nella quale il significato ha un'importanza primaria, vi è una relazione con le attività quotidiane, la valutazione riguarda i risultati".* Il compito *"coinvolge gli alunni nel manipolare, produrre o interagire su un linguaggio specifico mentre la loro attenzione è maggiormente focalizzata sul significato piuttosto che sulla forma".* Il compito prevede un ciclo di azioni e processi cognitivi che studente e docente devono mettere in campo per interagire sulle e con le lingue. Si propone di seguito un modello di ciclo del compito utilizzato a livello europeo e riadattato per il curriculum plurilingue italiano:

Tabella 1 - Il framework della didattica per compiti

Pre-task. L'insegnante introduce e definisce l'argomento. Utilizza attività per supportare l'apprendimento di parole e frasi significative. Gli studenti sottolineano o registrano parole o frasi apprese durante le attività del *pre-task*.

³ Cfr. Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Ed. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

Task cycle: Task. Gli studenti svolgono il *task* a coppie o in piccolo gruppo. L'insegnante monitora e incoraggia gli studenti.

Task cycle: Planning. Gli studenti si preparano a riportare alla classe le modalità di realizzazione del *task*. L'insegnante supporta gli studenti nell'organizzazione di report orali o scritti.

Task cycle: Report. Gli studenti presentano le relazioni alla classe oralmente o attraverso elaborati scritti. L'insegnante regola i turni di intervento e verifica che gli studenti leggano la maggior parte delle note scritte.

Language focus: Analisi. Gli studenti realizzano attività per individuare le caratteristiche linguistiche del compito di scrittura o di registrazione. L'insegnante verifica e ripassa ogni analisi condividendola con il gruppo classe.

Language focus: Pratica. L'insegnante conduce attività di *language in practice*. Gli studenti mettono in pratica il lessico, le strutture, i '*chunks of language*' interiorizzati attraverso l'analisi o il report.⁴

Le aree di ricerca del curriculum

Il gruppo di ricerca 'Lingue Comunitarie' formato da dirigenti scolastici, docenti di lingue comunitarie delle scuole di ogni ordine e grado, docenti formati con il Piano Nazionale 'Poseidon' (docenti di scuola secondaria di I e II grado di lettere, lingue classiche e lingue straniere) si è concentrato per la ricerca di buone pratiche, in linea con le *Indicazioni per il curriculum* (2007), su alcune *competenze* dello studente e sul relativo *ruolo* del docente:

Tabella 2 - L'osservazione, l'analisi e la valutazione delle competenze linguistiche

Competenza dello studente	Ruolo e attività del docente
Competenza 'transitoria' dello studente di interlingua in italiano lingua due.	Osservazione e trascrizione di campioni di interlingua da parte del docente attraverso diversi strumenti: registrazione audio/video, annotazioni sistematiche e/o occasionali, tabulazione di dati. Utilizzo della didattica per compiti e di altre metodologie per elicitare l'interlingua. Analisi e valutazione dei livelli linguistici degli studenti attraverso osservazione, colloquio, test strutturati, questionari bilingue, esami di certificazione (CELI, CILS, IT, PLIDA). <i>Observer, reflective, promoter, teaching aid.</i>
Competenza 'transitoria' dello studente di interlingua in inglese nel curriculum verticale.	Consapevolezza nell'analisi delle tipologie di errore secondo gli studi recenti di linguistica acquisizionale (errore fonetico: errore di pronuncia, ritmo, intonazione, errore ortografico: errore relativo al sistema di scrittura della lingua, errore lessicale: utilizzo di parole errate, errore morfosintattico: errore di accordo nome-aggettivo, scelta della persona, modi e tempi verbali nel-

⁴ Adattato da D. Willis, J. Willis, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

	la comunicazione orale, errore pragmatico: errore relativo all'appropriatezza dell'enunciato nella situazione discorsiva, regole di cortesia, scelta del registro). Valutazione dell'errore nella didattica quotidiana. Utilizzo di compiti comunicativi come strategia metodologico-didattica. <i>Observer, reflective, controller, errors' manager.</i>
Competenza 'transitoria' dello studente di interlingua nel curriculum verticale plurilingue.	Sperimentazione di certificazioni internazionali per lo sviluppo di competenze nelle cinque abilità linguistiche secondo il QCER. Uso del PEL e di griglie e schede di autovalutazione per il miglioramento delle competenze delle abilità da sviluppare maggiormente. <i>Reflective, diagnostician, errors' manager, planner and provider.</i>
Competenze trasversali nell'educazione plurilingue.	Consapevolezza nell'analisi delle tipologie di competenza trasversale: competenza fonetica, ortografica, semantico-lessicale, morfosintattica, testuale e pragmatica. Analisi degli aspetti formali e comunicativi. Individuazione delle metodologie, delle tecniche didattiche, delle esercitazioni, delle forme di organizzazione e degli strumenti utilizzati per promuovere le competenze trasversali. <i>Reflective, resource, tutor, enricher, revisor.</i>

A questo proposito il gruppo è stato suddiviso in quattro sottogruppi: italiano lingua due, inglese nel curriculum verticale, certificazione e valutazione delle competenze linguistiche, educazione linguistica e trasversalità (nell'ambito del Progetto regionale "Lingue e culture", a cura di USR E-R, ex-IRRE E-R, Regione Emilia-Romagna).

Il dialogo fra i ricercatori

La ricerca si è sviluppata attraverso un primo dialogo ragionato fra i componenti del gruppo di ricerca sotto forma di *focus group*. Sono emerse opinioni e pensieri a seconda del settore di indagine.

Competenza di interlingua e analisi dell'errore in Italiano lingua due

Dalle esperienze pregresse sull'interlingua emergono alcune considerazioni:

- è necessario *programmare* all'inizio ma anche *in itinere*;
- si dovrebbe osservare ed *ascoltare* l'apprendente e renderlo consapevole del proprio apprendimento linguistico.

Riguardo al saper riconoscere le *fasi dell'interlingua*, i docenti riconoscono che è un problema di *formazione e condivisione* di tutti gli insegnanti, non solo di quelli di Italiano lingua due. A proposito di *interlingua* e *livello linguistico*, i

docenti intervengono evidenziando la *dinamicità del concetto di interlingua vs la staticità del concetto di livello*. I livelli vengono verificati con la somministrazione di test, l'interlingua con verifiche in itinere a scopo formativo.

Il dialogo verte poi sulle indicazioni nei *documenti ministeriali*; le *Indicazioni per il curricolo* (2007) vengono considerate come cornice nella quale i docenti operano, ma per i docenti di L2 esistono anche altri documenti e la programmazione di L2 va vista come processo dinamico.

Per quanto riguarda gli *approcci didattici* si insiste sull'*approccio comunicativo* e sul *Cooperative Learning* per facilitare un apprendimento legato alla quotidianità e agli oggetti concreti, per integrare e per includere, per motivare tutti gli studenti all'apprendimento e allo studio. Dagli studi e dall'esperienza emergono importanti considerazioni riguardo ai *fattori* (individuali e di contesto) che *facilitano* oppure *ostacolano* il passaggio da una fase dell'interlingua a un'altra. Emergono dinamiche complesse legate alla scoperta e alla valorizzazione dell'identità individuale, della cultura di appartenenza e difficoltà oggettive legate alla *correzione/gestione dell'errore linguistico*. L'*accuracy* dovrebbe essere corretta in alcuni casi, ma in altri prevale la ricerca della comunicazione orale e della *fluency*. Inoltre si sottolinea che è importante la *reformulazione* anche attraverso la valorizzazione della partecipazione degli studenti per offrire un buon modello... per gestire bene l'errore.

In ambito di strategie di analisi dell'*interlingua* è fondamentale *preparare* (*pianificare*) le lezioni e *registrare* con il registratore o con un quaderno le frasi significative. Ma qual è il modo migliore per apprendere la L2? Attraverso un insegnante facilitatore o attraverso il *Cooperative Learning*?

Spesso si notano nell'apprendimento della L2 attività di *tutoring* tra studenti appartenenti alla stessa nazionalità o anche all'interno di *piccoli gruppi* integrati. Tuttavia sono importanti sia la quantità di tempo che si dedica alla L2, sia la modalità didattica favorita da un *ambiente di apprendimento consono* (*didattica laboratoriale in L2*).

Competenza di interlingua e analisi dell'errore in inglese nel curricolo verticale

I docenti di inglese si sono interrogati sull'analisi ragionata dell'errore linguistico dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria di I grado.

La valutazione comporta regolari controlli di progresso per insegnanti e studenti. Il concetto di interlingua è positivo perché cerca di spiegare ciò che gli studenti sanno fare. In base a questo principio gli errori non si considerano deviazioni dal sistema della LS da correggere, ma fonti di informazione sul processo di apprendimento in atto. Il docente dovrà fare attenzione alle fasi di acquisizione della lingua riconoscendo dati che permettono di collocare la

lingua prodotta dall'apprendente in uno stadio dello sviluppo della conoscenza. Per l'insegnante la correzione è dunque 'capire l'origine dell'errore' e riflettere sul modo di correggerlo. Gli errori si possono descrivere in base alla categoria linguistica, a criteri d'uso e a strategie: a quali strategie ricorre lo studente? Egli ha un ruolo attivo nella costruzione del proprio apprendimento e i suoi errori sono *in primis* testimonianza del modo in cui riflette sulla lingua e formula ipotesi: l'apprendente ha bisogno di sbagliare per imparare dai suoi errori! Nell'analisi di un'interlingua si tengono in considerazione la *competenza comunicativa* e la *competenza linguistica*. Obiettivo delle attività in classe è la comunicazione autentica e significativa.

Il dialogo verte sulle *indicazioni* nei documenti ministeriali e si considera come nel passato ci fossero alcuni precisi riferimenti grammaticali per la scuola primaria, mentre l'esigenza di correttezza veniva richiesta per la secondaria. Attualmente, con l'enfasi sulla comunicazione, nella primaria non è richiesta la correttezza ma, analizzando i documenti ufficiali, si nota un *gap* fra i requisiti di fine primari, quelli della scuola media e della secondaria di secondo grado, in cui la correttezza è una competenza da possedere anche alla luce del *Common European Framework* e delle certificazioni nelle quattro abilità.

Saper 'leggere' gli errori è una delle competenze fondamentali che l'insegnante deve sviluppare per poter pianificare con consapevolezza il suo intervento didattico. *Cosa* correggere? Il peso degli errori è un concetto relativo che va lasciato alla discrezione dell'insegnante, che prende decisioni autonome in base a una serie di fattori (rispetto all'apprendente: bisogni comunicativi, età e personalità, livello di competenza; inoltre si guarda agli obiettivi del corso e del syllabo e all'attività didattica svolta. *Come* correggere? Coinvolgere gli studenti nella correzione rappresenta un ottimo sistema per renderli attivi e consapevoli del loro apprendimento, oltre ad aiutarli a raggiungere un'autonoma capacità di autovalutazione; inoltre riduce il ruolo dominante dell'insegnante.

Ogni tipo di valutazione linguistica fa riferimento al criterio della correttezza, ma gli studenti di LS possiedono altre *skills* (ad esempio l'uso della prima lingua e di altre lingue, le abilità di studio, eventuali esperienze di lavoro, le aspirazioni future di studio...) e quindi di contro a insuccesso-debito formativo 'occorre vedere le capacità diverse'. Anche il procedimento tradizionale di insegnamento 'lezione-interrogazione-rinforzo-spiegazione uguale alla precedente' può essere scardinato, ad esempio con l'approccio *task-based learning*. In questo caso gli studenti riflettono sulla lingua e prendono decisioni nel contesto di un'attività basata su un compito; si ha un *language focus* (D. Willis, J. Willis, 2007) perché chiedono il significato di particolari elementi, 'e-

straggono' il linguaggio scritto per preparare il compito, lavorano insieme per preparare loro stessi, per stendere il report per la classe, per fare un *record* dell'attività svolta. Il *language focus* implica pensare alla lingua e dunque coinvolge tutti in un'attività didattica metacognitiva, piuttosto carente nella prassi scolastica. Nello svolgere il compito anche il *focus on form* alla fine di una sequenza è motivante, perché gli studenti vogliono sapere che cosa hanno studiato e imparato.

Competenza di interlingua nel curricolo verticale plurilingue

La certificazione esterna viene vista positivamente come 'sprone per valorizzare le eccellenze' e anche 'molto positiva', benché non tutti gli alunni partecipino alle prove d'esame. Costituiscono limiti a tale certificazione l'impossibilità della partecipazione di tutti gli alunni a corsi specifici di preparazione e il costo degli esami. Vi sono esperienze di prove di certificazione sulle abilità orali con descrittori del *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (QCER), di esperienze di lavoro con vari *Portfolio Europei delle Lingue*⁵ (PEL) e di creazione insieme agli alunni di un PEL, di schede di auto-valutazione, di schede elaborate per far riflettere gli allievi su 'ciò che porta alla comunicazione', di attività di *brainstorming*, di *rubrics* di valutazione, di griglie condivise costruite dai docenti per la valutazione delle prove scritte, 'illustrate e commentate con i ragazzi'.

Nelle *Indicazioni per il curricolo* (2007) si parla in generale della *valutazione* intesa come momento fondamentale per l'istituzione scolastica nel suo ruolo formativo e di auto-riflessione sui propri processi. Nel documento ministeriale si fa riferimento per la prima volta al QCER per le Lingue per la "*progettazione didattica e per la valutazione degli apprendimenti*".

L'attenzione va posta sia a livello di *assessment for learning* (AfL) o *formative assessment*, sia a livello di *assessment of learning* o *summative assessment*. A questo proposito, i docenti-esperti affermano la necessità di conciliare valutazione formativa o autovalutazione e valutazione sommativa. La valutazione formativa serve a studiare con comprensione e a sviluppare la consapevolezza del processo di studio e in tal senso le esperienze di auto-valutazione si sono rivelate molto proficue. Quanto alla valutazione sommativa i docenti concordano sulla necessità di migliorare l'attendibilità della valutazione sommativa degli studenti: gli insegnanti devono avere *criteri* chiari che descrivono i livelli di progresso su vari aspetti di risultati e, idealmente, devono aiutare a sviluppare questi criteri; dunque una base comune per interpretare le prove e indicazioni per lo studio richiesto.

⁵ Sito: <http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/portfolio/pelquadro.shtml>.

Competenze trasversali nell'educazione plurilingue

Per quanto concerne queste competenze si rimanda alla riflessione sull'educazione linguistica trasversale presente in questo volume a cura dei componenti del sottogruppo di ricerca *"Educazione linguistica e trasversalità"*.

La ricerca sulle buone pratiche

A seguito del confronto fra i docenti ricercatori è stata svolta un'indagine quali-quantitativa mediante *questionari* e *focus group*, per rilevare le caratteristiche di circa 160 *buone pratiche sulle stesse tematiche* a livello regionale. I questionari sono stati somministrati col supporto dei componenti del gruppo di ricerca; i *focus group* sono stati condotti presso l'ANSAS ex-IRRE Emilia-Romagna, sotto forma di seminari di monitoraggio, in cui ognuno potesse raccontare la propria esperienza. I *focus group* hanno rispettato un *format* comune (area studi e formazione, esperienze, specificità) adattando alcune domande in base all'oggetto di indagine.

Tabella 3 - Focus group su interlingua in Italiano lingua due

I testimoni di buone pratiche più che da studi e teorie sono rimasti colpiti dai *formato-ri* che hanno incontrato direttamente e trasformato gli studi e le teorie in pratiche didattiche immediatamente applicabili. *L'esperienza diretta* e la sperimentazione vengono per tutti comunque prima della formazione, l'incontro/scontro con la realtà ha determinato in alcuni di loro il bisogno di approfondire determinate tematiche appoggiandosi prima di tutto ai centri che si occupano di intercultura nel proprio territorio. *Non emergono esperienze sulla rilevazione dell'interlingua e l'analisi dell'errore* così come intese dalle applicazioni didattiche degli studi di linguistica acquisizionale: le priorità sono altre. *Ci sono rilevazioni delle competenze in ingresso e a volte in itinere e finali*. È patrimonio comune la necessità dell'utilizzo della lingua d'origine in fase di test d'accesso. Emerge un'esperienza significativa in cui le *rilevazioni periodiche* vengono documentate e allegate al fascicolo dell'alunno come una sorta di portfolio che lo accompagna anche in caso di trasferimento ad altra scuola. Metodi e strumenti: *didattica ludica, Cooperative Learning, semplificazione dei test, corsi intensivi, nuove tecnologie*.

(A cura di Raffaella Valgimigli e Lorena Pirani)

Tabella 4 - Focus group su analisi dell'errore nel curriculum verticale

I testimoni di buone pratiche nella scuola d'infanzia e primaria non hanno seguito particolari corsi sull'errore e si basano piuttosto sulla pratica quotidiana. Nella scuola secondaria di I e II grado hanno seguito corsi di perfezionamento, corsi per l'esame TKT, attività di ricerca e formazione sulla valutazione e sull'analisi dell'errore. Emerge un'esperienza significativa, nella scuola d'infanzia e primaria, di *riflessione sulla lingua* attraverso domande stimolo, di valutazione costruttiva dell'errore attraverso

la riproposizione dialogica, la riformulazione, la considerazione dell'errore come fatto collettivo. Vi è una diversa considerazione dell'errore nella produzione scritta e nella produzione orale, una maggiore ricerca dell'accuratezza formale nello scritto. Bisogna considerare la lingua per comunicare e la motivazione a comunicare. Nella scuola secondaria di I e II grado permane la *differenza fra intervento correttivo nella produzione scritta (rigoroso) rispetto a quello nella produzione orale*. Si rileva inoltre lo scollamento didattico fra gli ordini di scuola: concentrazione sul lessico nella scuola primaria, sulla grammatica nella scuola secondaria. Nella scuola d'infanzia e primaria l'interlingua viene considerata come *competenza transitoria* dello studente che apprende: si individuano strategie di superamento dell'errore, di riprogrammazione, di correzione collettiva a piccolo gruppo. Nella scuola secondaria si utilizzano il *Cooperative Learning* e il *peer teaching*, si abitua gli alunni all'autocorrezione per motivare e responsabilizzare. Si lavora anche sugli errori più frequenti e si prevedono materiali di recupero e di rinforzo.

(A cura di Alma Fantuzzi, Maria Cristina Rizzo, Antonella Di Pascale, Silva Severi)

Tabella 5 - Focus group su certificazione e valutazione delle competenze plurilingue

I testimoni di buone pratiche sono molto impegnati nella promozione delle lingue, seguono corsi di formazione promossi da enti di certificazione, conoscono e utilizzano il QCER e altri documenti europei, utilizzano le *Indicazioni per il curricolo*, programmano basandosi sui descrittori del QCER. Emerge un'esperienza significativa di utilizzo di *rubrics e griglie condivise*. Dai *descrittori* del QCER è discesa in alcune scuole la pratica di usarli; in alcune realtà si è fatto il passo successivo di lavorare con gli studenti sulle stesse griglie e sui descrittori per lavorare sull'autovalutazione, alcuni in modo formale, altri in modo informale. Ci sono invece situazioni in cui c'è maggior difficoltà sull'uso e una difficoltà oggettiva riguardo al numero di ore ridotto dedicato all'insegnamento della disciplina. L'esperienza del Centro Territoriale di Modena (prototipo di certificazione in italiano L2 in collaborazione con l'Università di Perugia) ci fa riflettere sui vincoli che abbiamo nelle nostre classi, vincoli che a volte si superano grazie alla formazione intensiva dei docenti, alla collaborazione con le istituzioni e fra i docenti stessi. La *formazione intensiva* del docente su queste tematiche consente di acquisire competenze ma anche entusiasmo da trasmettere agli studenti. La certificazione viene di norma utilizzata per valorizzare le eccellenze, con corsi al pomeriggio; in altri casi si tende a coinvolgere la maggior parte dei ragazzi favorendo la motivazione 'strumentale'. Ci sono due livelli di esperienze:

1. certificazione come forma di didattica quotidiana che ha trasformato la didattica (soprattutto per la scuola media);
2. certificazione come forma didattica esterna, pomeridiana offerta non a tutta la classe.

(A cura di Maria Angela Ceruti, Giacinta Fogli, Attilia Lavagno, Elena Pezzi)

Tabella 6 - Focus group sulle competenze trasversali

I testimoni di buone pratiche hanno una formazione composita, hanno studiato diverse lingue e seguito corsi di perfezionamento universitari; in alcuni casi si basano sull'esperienza. Per alcuni l'approccio alla trasversalità viene dal Piano di formazione Poseidon. Per altri l'approccio CLIL è utile alla trasversalità. Emerge un'esperienza significativa di utilizzo della trasversalità con particolare riferimento alla testualità, nelle competenze di ascolto e lettura. A volte la differente formazione fra docenti di lingue e di lettere non consente collaborazione e co-progettazione. A volte si crea un sistema rigido, in cui ognuno si ancora nella propria disciplina, si insegna a ripetere e non ad argomentare, non si sviluppa lo spirito critico. Lo sviluppo delle attività di comprensione e di lettura è un punto centrale. Alcuni docenti utilizzano griglie di rilevazione sulle competenze linguistiche iniziali (lessico e comprensione del testo). Fra gli approcci utilizzati si usa far scrivere per scopi precisi, si prende esempio dalle certificazioni esterne. (A cura di Luigi Bosi, Francesco Genovesi, Maria Cristina Sandonà)

La formazione in italiano L2 sulla didattica per compiti

Nell'ambito dell'area Italiano lingua due sono stati svolti corsi di formazione per circa 600 docenti a livello regionale. Nelle altre aree sono in atto le iscrizioni per i corsi sulla didattica plurilingue e sono iscritti circa 500 docenti.

I 19 corsi/laboratorio di Italiano lingua due sono stati collocati nei centri di didattica L2, nei centri per l'integrazione culturale (enti locali), nelle scuole polo sull'intercultura, nei CRT per le lingue comunitarie e sono stati strutturati in moduli formativi di 20 ore di approfondimento su interlingua, analisi dell'errore, metodologie di correzione, metodologie di insegnamento nel curriculum verticale di italiano L2. La competenza tecnico-specialistica dei formatori, l'assiduo lavoro dei tutor come supervisori delle attività e la partecipazione attiva di docenti appartenenti a tutti gli ordini di scuola hanno consentito di creare una cultura positiva dell'interlingua fra i docenti di L2, che con costanza e pazienza hanno elaborato unità di lavoro, protocolli di osservazione e valutazione su questa fondamentale competenza 'transitoria'.

Per elicitare l'interlingua è stata utilizzata la didattica per compiti; si riporta come esempio un estratto del diario di bordo di una lezione della docente-corsista Giorgia Guarino.

Tabella 7 - Diario di bordo

Il terzo incontro si è focalizzato su come "costruire ed utilizzare task comunicativi per l'elicitazione dell'interlingua orale"; ciò significa in definitiva come raccogliere campioni di interlingua e come i task possano permettere ai docenti di focalizzare l'obiettivo didattico. Questa fase di lavoro è stata condotta inizialmente con un approccio di tipo frontale, poi i docenti si sono suddivisi in gruppi di lavoro secondo la metodologia del Cooperative Learning. I task devono avere un obiettivo di tipo comunicativo; non

devono essere semplici esercizi grammaticali, perché l'obiettivo deve essere quello di osservare la competenza implicita linguistica. Si dovrà partire da un'immagine o da poche immagini che prevedano la presenza di oggetti o referenti comuni che appartengano al mondo dello studente; i personaggi dovranno avere il nome proprio, per facilitare allo studente l'individuazione del soggetto di cui parlare.

Task 1 - Trova le differenze. Ai gruppi di docenti è stato chiesto di eseguire il primo *task*. Ogni gruppo era formato da 3 persone, ciascuno con un ruolo che sarebbe poi stato modificato. Il primo *task* prevedeva di trovare le differenze tra immagini diverse per colore, dimensione e numero. Il *task* si può eseguire anche in lingue differenti dall'italiano e con le mani dietro la schiena. Successivamente si è osservata la griglia "Osservazione sistematica dell'interlingua", per valutare quale aspetto dell'interlingua il *task* 1 elicitasse con prevalenza. I docenti hanno riferito che il sintagma nominale (accordo aggettivo + nome) era la categoria che questo tipo di *task* permetteva di osservare. Il *task* si pone quindi con un valore diagnostico.

Task 2 - Prima e dopo. Questa tipologia di *task* prevede l'osservazione di due immagini, due vignette con sequenze temporali; vengono date solo due vignette perché le sequenze si devono immaginare. Esistono due modalità di somministrazione del *task*. La prima richiede di mostrare le 2 immagini e di chiedere: "Che cosa è successo?". Si vuole pertanto elicitare l'uso dei participi passati. La seconda richiede di mostrare solo la prima scena e di coprire l'altra. Si chiederà: "Cosa pensi accadrà?". In questo caso si vorrà elicitare l'uso del congiuntivo e del futuro. Si potrà sottoporre questo *task* a studenti di livello intermedio e avanzato.

Task 3 - Racconta una storia per immagini. Viene mostrata una storia suddivisa in vignette, "I genitori che litigano". Si chiede allo studente di raccontare la storia (nel nostro caso la storia viene raccontata da un'insegnante all'interno del gruppo, mentre un'altra insegnante scrive il racconto); osservando la griglia "Osservazione sistematica dell'interlingua", la formatrice chiede ai docenti quale aspetto linguistico il *task* si propone di elicitare. In questo caso il *focus* riguarda il 'sistema verbale', anche se può emergere qualcosa anche sulla sintassi e sulle strategie comunicative. Le immagini del *task* sono in bianco e nero e i dettagli sono quasi completamente assenti, perché l'obiettivo è quello di elicitare i verbi. I personaggi, poco dettagliati nell'abbigliamento, sono invece nominati per evitare che si usino i pronomi.

Task 4 - Componi un'immagine o un map task. Questa tipologia di *task*, che è stata sperimentata anche dai gruppi dei docenti presenti, prevede la presentazione di due immagini; il compito è vestire un bambino avendo davanti un'immagine che presenta vari capi d'abbigliamento. Lo studente deve scegliere come vestire un bambino modello e deve dare l'informazione al docente che, avendo davanti agli occhi la stessa immagine, veste il bambino seguendo le indicazioni dello studente. In questo caso si monitora lo studente che dà le informazioni. Questo *task* si basa sulla struttura *information gap* - assenza di informazioni. Una variante di questo *task* è il *Map task*, che si basa sulla stessa struttura (*information gap*); lo studente da monitorare dà il percorso e l'altro lo disegna. Con questi *task* si vogliono elicitare i seguenti elementi linguistici: l'imperativo, sintagmi nominali: accordo nome + aggettivo, verbi al presente con soggetto pieno, coppie minime di verbi al presente con soggetto pieno.

(A cura di Giorgia Guarino)

La filosofia del volume

Il volume è un compendio di alcune applicazioni didattiche delle ricerche svolte dal gruppo di ricerca Lingue comunitarie. Nella prima parte si descrivono le fasi e i contenuti della ricerca basata su documenti ministeriali ed europei, valorizzando i concetti di competenza in azione (*task* o compito) e di educazione linguistica trasversale. Nella seconda parte si ipotizzano compiti semplici e complessi nel curriculum verticale di inglese e in quello pluriculturale e plurilingue. Nella terza parte si cerca di promuovere un sottofondo trasversale alle diverse lingue tramite l'interlingua, le nuove tecnologie e la didattica del lessico. Ne risulta una prima cornice scientifica e operativa per sviluppare uno scenario di lingue e culture che si incontrano sia nella società che nella scuola.

Bibliografia

- Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Ed. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Kendall-Seatter S., *Primary Professional Studies*, Learning Matters Ltd., Exeter, 2005.
- Lindstromberg S. (edited by), *Language Activities for Teenagers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- McGrath I., *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2002.
- Pallotti G., *La seconda lingua*, Bompiani, Milano, 1998.
- Pallotti G., *Interlingua e analisi degli errori*. MIUR/ANSAS, Piattaforma di formazione Poseidon, 2005.
- Pallotti G. e AIPI, *Imparare e insegnare l'italiano come seconda lingua*, Bonacci (DVD + libro), Roma, 2005.
- Parrot M., *Tasks for Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2007.
- Edwards C., Willis J., *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*, Palgrave Macmillan, 2005.
- Willis D., Willis J., *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

ANALIZZARE UN COMPITO

Raffaella Valgimigli

Docente di italiano nella scuola secondaria di I grado

Il *task* nel curriculum di italiano

L'alunno non italofono trova al momento del suo ingresso nella scuola secondaria di I grado un ambiente didattico strutturato che, tra le attività, prevede *task* o compiti di diversa natura e complessità già codificati, da eseguire e portare a termine in lingua italiana. Comprendere un testo, scrivere una sintesi, rispondere a domande orali e scritte sono, per lo studente non italofono in contesto L2, tutti compiti di realtà, al pari di presentarsi a insegnanti e compagni, chiedere di uscire, scrivere una giustificazione. Richiedono infatti, oltre all'uso della lingua target, un coinvolgimento globale della persona in continua relazione con il contesto e si esercitano in un dominio, quello educativo, nel quale la comunicazione ha una sua totale autonomia e identità funzionale e non è semplicemente la simulazione di una presunta comunicazione reale esterna ad esso (Vedovelli, 2002).

Dal momento che nelle *Indicazioni per il curriculum* (2007) il curriculum di italiano si presenta unitariamente nello sviluppo dell'italiano L1 e L2, il fine ultimo di una didattica per compiti è, per tutti gli studenti, l'esecuzione del compito, considerato propedeutico al raggiungimento di obiettivi orientati a traguardi di sviluppo comuni. Occorre pertanto verificare, nel caso degli alunni non italofoeni, che il livello di competenza nella lingua target non rappresenti un impedimento all'esecuzione del compito e, in tal caso, quali possano essere le misure da mettere in atto per adattare il compito alle loro capacità, rendendolo più facilmente eseguibile e maggiormente efficace dal punto di vista didattico.

La difficoltà dei compiti scolastici

In linea generale possiamo pensare che nell'esecuzione di un compito lo studente non italofono, a parità di caratteristiche individuali, si trovi svantaggiato rispetto ai compagni italofoeni, in quanto non ha ancora automatizzato i processi sottesi alla comprensione e produzione linguistica. Se è così, durante lo svolgimento di un compito gli viene richiesto un impegno cognitivo maggiore; inoltre, è probabile che l'interlingua sviluppata dall'alunno non contenga ancora le strutture grammaticali e il lessico necessari alla comprensione

e alla produzione dei testi scritti e/o orali presenti nel compito e all'interazione con docenti e compagni. L'insegnante che voglia proporre una didattica per *task* rivolta alla classe plurilingue deve preoccuparsi pertanto di tenere sotto controllo sia gli aspetti linguistici, sia il carico cognitivo richiesto dalle attività stesse, considerandole nell'interazione con le variabili individuali dei suoi studenti. La difficoltà dei compiti scolastici può dipendere da vari fattori alcuni dei quali sono intrinseci al compito stesso e altri invece esterni o di contesto. Sono queste le variabili che l'insegnante può manipolare per rendere il compito flessibile, in grado di adattarsi alle caratteristiche di una classe con esigenze di apprendimento diversificate.

Fattori intrinseci

I *fattori intrinseci* che l'insegnante può considerare durante la programmazione sono:

- *la complessità cognitiva del compito*: si riferisce al grado di coinvolgimento cognitivo inteso come la quantità di informazione che deve essere 'processata' simultaneamente o in stretta successione per portare a termine un compito: più un comportamento è automatizzato e acquisito, minore è il carico cognitivo richiesto. In termini didattici significa che l'insegnante deve aver chiaro l'aspetto sul quale focalizzarsi in quanto un'attività orientata all'esecuzione di un compito cognitivamente difficile lascerà meno risorse a disposizione per l'accuratezza linguistica e viceversa;

- *la struttura del compito*: la suddivisione in sottocompiti facilita l'esecuzione di un compito complesso; può quindi essere utile formulare la consegna in maniera chiara e analitica, creando un percorso guidato con tappe intermedie per giungere all'obiettivo finale;

- *la contestualizzazione*: il compito è più semplice se sono presenti nel contesto gli elementi necessari all'esecuzione del compito stesso e se sono direttamente disponibili, senza bisogno di inferenze o trasformazione delle informazioni. Può esser realizzata selezionando accuratamente il materiale o l'argomento-tema del compito, fornendo immagini o esempi di supporto, prevedendo attività di pre-attivazione di schemi mentali. È bene evitare di dare per scontate conoscenze linguistiche e culturali che possono non appartenere allo studente straniero. La scarsa contestualizzazione caratteristica di molti compiti scolastici (ad es. produrre argomentazioni, chiedere spiegazioni) implica la ricerca e la trasformazione autonoma delle informazioni e può essere riservata alle fasi più avanzate dell'apprendimento;

- *le caratteristiche del compito in termini di quantità e qualità della lingua richiesta*: l'insegnante può sia manipolare la comprensibilità dell'input linguistico

attraverso la semplificazione o la facilitazione dei testi proposti, sia richiedere una produzione limitata accontentandosi, ad esempio, nelle prime fasi dell'apprendimento, di risposte fisiche, disegni, risposte a domande chiuse. Le richieste saranno successivamente adeguate ai progressi nella competenza comunicativa dello studente:

- *la familiarità con il compito* riduce il carico cognitivo richiesto dal compito stesso, automatizzando alcuni processi e liberando risorse che lo studente può concentrare sull'aspetto linguistico. Gli studenti stranieri possono non avere familiarità con i compiti del nostro sistema scolastico; in questo caso l'apprendimento del compito stesso rappresenta uno sforzo aggiuntivo;

- *l'argomento*: un argomento interessante suscita motivazione. In una classe multietnica può essere importante sceglierlo perché agisca come elemento di integrazione e scambio tra culture diverse.

I fattori esterni o di contesto

I *fattori esterni o di contesto* che possono influenzare la difficoltà del compito e su cui l'insegnante può agire in fase di programmazione sono:

- *la situazione comunicativa e i fattori ambientali*: il numero dei partecipanti nei lavori di gruppo e il grado di cooperazione e condivisione dell'obiettivo possono, ad esempio, rendere il compito più o meno difficile; una situazione ansiogena come l'esecuzione del compito di fronte a tutta la classe può inibire lo studente; un ambiente rumoroso può essere causa di difficoltà nella ricezione dei messaggi e nella ricostruzione dei significati;

- *il tempo*, da intendersi sia come quantità di tempo totale a disposizione per eseguire un compito sia come organizzazione e tempistica di eventuali sottocompiti;

- *gli aiuti*, che possono servire a compensare lo svantaggio riducendo il carico cognitivo e quello emotivo.

La tabella che segue (tab. 1) fornisce alcuni esempi di intervento che l'insegnante può attuare a livello di input, contesto e compito per rendere un compito più semplice.

Per riflettere su quali tipi di compito proporre agli studenti potrebbe essere utile fare riferimento alla proposta di Cline e Frederickson (1996), che tenta di raffigurare all'interno della matrice di Cummins alcuni dei più comuni processi cognitivi che vengono attivati dai compiti scolastici.

Tabella 1 - Tipologia di interventi per graduare un compito

Ambito	Tipologia di intervento	Scopo
Input	Semplificazione: riscrittura del testo adeguando gli elementi lessicali e strutturali al livello linguistico dell'apprendente.	Aumentare la comprensibilità dell'input.
	Facilitazione: arricchimento del testo con elementi chiarificatori e supporti alla comprensione (ad es. glossari, immagini, note, formattazione del testo).	Aumentare la comprensibilità dell'input.
Contesto	Supporto: dizionari, programma di videoscrittura, scalette, mappe cognitive, immagini, libri di testo, suggerimenti.	Ridurre il carico cognitivo.
	Predisposizione dell'ambiente: banchi, strumenti.	Favorire la concentrazione.
	Organizzazione dei gruppi di lavoro: predisporre gruppi poco numerosi e la divisione dei compiti.	Diminuire la complessità delle interazioni.
	Tempo: prevedere tempi di esecuzione più lunghi, momenti di preparazione degli interventi orali, assegnazione di turni brevi nell'interazione spontanea.	Ridurre il carico cognitivo. Ridurre il carico emotivo.
Compito	Semplificazione: strutturare compiti alternativi cognitivamente meno complessi e/o che richiedono una produzione verbale limitata. È opportuno che consentano di arrivare a un prodotto uguale o simile a quello previsto dal compito originario.	Ridurre il carico cognitivo. Ridurre il carico emotivo.
	Facilitazione: strutturare compiti intermedi o sottocompiti, fornire consegne chiare.	Ridurre il carico cognitivo. Ridurre il carico emotivo.
	Contestualizzazione: scegliere argomenti legati agli ambiti di esperienza-interesse degli studenti, attivare schemi cognitivi e conoscenze pregresse.	Ridurre il carico cognitivo. Aumentare la motivazione.
	Addestramento al compito.	Ridurre il carico cognitivo.

Il percorso suggerito per l'apprendente di una L2 (v. tab 2), dal 'più facile' al 'più difficile', parte dal quadrante A, in cui sono presenti operazioni strettamente legate al contesto e semplici dal punto di vista cognitivo in quanto non implicano trasformazioni dell'informazione, per poi passare al quadrante B, in cui sono citate attività ancora dipendenti da elementi presenti, ma che possono aiutare lo studente a imparare a trasformare informazioni e applicare regole, fino ad arrivare gradualmente al quadrante D, in cui sono presenti attività che presuppongono una competenza più avanzata nella lingua dello

studio (CALP), in quanto sono slegate dal contesto ed esigenti dal punto di vista cognitivo. Nel quadrante C trovano posto attività di tipo meccanico (in cui la comprensione dei significati è limitata), che possono essere utilizzate a scuola con un ruolo marginale, ad esempio come esercizi di fissazione.

Tabella 2 - I processi cognitivi e i compiti scolastici

Comunicazione poco esigente dal punto di vista cognitivo			
Comuni- cazione legata al contesto	A Leggere per trovare speci- fiche informazioni: - identificare; - nominare; - collegare; - ridire. Trasferire informazioni da un mezzo a un altro: - applicare procedure note; - descrivere ossservazioni; - ordinare sequenze; - narrare con un inizio, una parte centrale e una fine.	C Ripetere a pappagallo: ripete- re frasi di adulti o compagni. Copiare: riprodurre informa- zioni dalla lavagna o da un testo.	Comuni- cazione indipen- dente dal contesto
	B - generalizzare; - comparare e contrapporre; - riassumere; - classificare in base a criteri noti; - pianificare; - trasformare, personalizzare informazioni date; - richiamare e rivedere; - trovare soluzioni a pro- blemi.	D - analizzare, suggerire solu- zioni e prove; - sostenere una causa portan- do prove convincenti; - individuare regole, svilup- pare e sostenere idee; - giustificare opinioni o giudizi; - valutare in modo critico; - interpretare fatti, fare dedu- zioni; - fare ipotesi, chiedere ulterio- ri informazioni per ricerche; - predire risultati; - applicare principi a nuove soluzioni.	
Comunicazione esigente dal punto di vista cognitivo			

Fonte: Cline e Frederickson (1996).

Facilitazione e semplificazione del compito: il riassunto

Per esemplificare quanto detto consideriamo uno degli obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado proposti dalle *Indicazioni per il curriculum*: “scrivere sintesi (lineari e non li-

neari, ad esempio sotto forma di schemi) di testi letti e ascoltati e saperle riutilizzare poi per i propri scopi". Quali possono essere dei compiti, con un diverso grado di difficoltà, da proporre a studenti con competenze linguistiche differenziate, che concorrono al raggiungimento di tale obiettivo? Le seguenti tabelle forniscono alcuni esempi dei concetti di *semplificazione* e *facilitazione* del compito.

Tabella 3 - Esempi di semplificazione del compito

<i>Tipo di task</i>	<i>Descrizione: si chiede allo studente di</i>	<i>Prodotto</i>	<i>Processi cognitivi attivati</i>	<i>Quando utilizzare il task</i>
Abbinamento sequenza - immagine.	Abbinare un'immagine a una sequenza di un testo.	Sintesi iconografica.	Utilizzare le immagini per rappresentare informazioni verbali.	Per accertare che uno studente con una produzione linguistica scarsa abbia compreso un testo.
Nominalizzazione - sintesi di sequenze.	Produrre una sintesi verbale (titolo, frase semplice, frase complessa) delle sequenze di un testo.	Sintesi verbale.	Nominare, riassumere parti di testi.	Per accertare che uno studente con produzione linguistica limitata abbia compreso un testo; per elicitarne l'interlingua.
Produzione di fumetti.	Abbinare un'immagine rappresentativa a ogni sequenza, poi elaborare fumetti e didascalie.	Sintesi verbale e iconografica.	Identificare le parti fondamentali di un dialogo, riassumere attraverso il discorso diretto.	Per accertare che uno studente con produzione linguistica limitata abbia compreso le sequenze dialogiche di un testo; per elicitarne l'interlingua.
Completamento del testo.	Completare una sintesi (lineare o schematica) di un testo.	Sintesi verbale.	Identificare e nominare i concetti fondamentali di un testo.	Per accertare che uno studente con produzione linguistica limitata abbia compreso i concetti fondamentali di un testo e le loro relazioni.
Riordino di sintesi di sequenze.	Riordinare sintesi di sequenze ed eventualmente unirle attraverso connettori.	Sintesi verbale.	Ordinare sequenze.	Per accertare che uno studente con produzione linguistica limitata abbia compreso le relazioni tra le parti di un testo.

La tabella 3 si riferisce alla semplificazione e propone una serie di compiti alternativi al riassunto, situabili nei primi due quadranti della matrice di Cummins, che permetterebbero comunque allo studente con scarse competenze in lingua italiana di arrivare a una sintesi di un testo.

La tabella 4 fornisce un esempio di facilitazione del riassunto attraverso una strutturazione in sottocompiti che prevedono la suddivisione del processo in operazioni cognitive semplici.

Le procedure di semplificazione e facilitazione del compito possono essere combinate con gli interventi proposti nella tabella 1 a livello di input, di contesto e compito stesso. Ogni *task* può essere corredato da aiuti: le immagini o i testi possono essere prodotti o cercati dallo studente, oppure forniti dall'insegnante; il testo di partenza può essere presentato in forma scritta, orale o multimediale, semplificato, preceduto da attività di pre-lettura, corredato da un glossario ecc.

In questo modo ogni attività può diventare estremamente flessibile e graduabile a seconda delle necessità degli studenti di una classe in cui sono presenti vari livelli linguistici.

Tabella 4 - Esempio di facilitazione del compito

<i>Task: riassumi in forma scritta un testo narrativo</i>				
<i>Sottocompito 1:</i>	<i>Sottocompito 2:</i>	<i>Sottocompito 3:</i>	<i>Sottocompito 4:</i>	<i>Sottocompito 5:</i>
Sottolinea con colori diversi le parti del testo che indicano il luogo, il tempo, i personaggi, gli eventi.	Seleziona i personaggi e gli eventi principali e cancella le parti del testo che ti sembrano poco importanti.	Rispondi alle seguenti domande: dove si svolgono i fatti?, quando?, chi sono i protagonisti?, che cosa succede?	Unisci le frasi prodotte dalle risposte alle domande del sott. 3 usando connettivi appropriati.	Revisiona il testo: controlla se il testo è chiaro e completo, correggi gli errori.
<i>Processi cognitivi</i>				
Identificare luoghi, tempi, personaggi, eventi.	Identificare informazioni significative.	Rispondere a domande, riassumere informazioni.	Collegare informazioni.	Identificare errori.

Bibliografia

- Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Ed. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Bosisio C., *Dagli approcci tradizionali al Quadro comune europeo di riferimento*, ISU, Milano, 2005.
- Cline T., Frederickson N. (a cura di), *Curriculum Related Assessment, Cummins and Bilingual Children*, Multilingual Matters, Clevedon, 1996.
- Luise M.C., *Strumenti di individualizzazione per la classe plurilingue: un'applicazione della matrice di Cummins*, in Caon F. (a cura di), *Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate*, Guerra Edizioni, Perugia, 2006.
- Mezzadri M., *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe*, Guerra Edizioni, Perugia, 2004.
- Vedovelli M., *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Carrocci, Roma, 2002.

Documenti istituzionali

- MIUR, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo Studente, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, <http://www.istruzione.it>, 2006.
- MPI, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, <http://www.istruzione.it>, 2007.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione*, Roma, 2007.

UN'EDUCAZIONE LINGUISTICA TRASVERSALE

Luigi Bosi, Francesco Genovesi

Docenti di lettere nella scuola secondaria di II grado

L'educazione linguistica nei programmi e nella pratica didattica

I principi della centralità e della trasversalità dell'educazione linguistica, affermati per la prima volta nelle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* del 1975, sono presenti già da molti anni nei programmi della scuola italiana. Si ritrovano con formulazioni e sottolineature diverse nei nuovi programmi per la scuola media del 1979, in quelli della scuola elementare del 1985, nei cosiddetti 'programmi Brocca' per la scuola media superiore avviati dal 1988, nelle *Indicazioni curriculari per la scuola di base* elaborate dalla Commissione De Mauro nel 2001, e da ultimo nelle *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati* del 2004. Eppure tali principi, nell'insieme, sembrano aver modificato poco la pratica didattica, che ha continuato per lo più a procedere, specie nella scuola media, lungo le corsie rigidamente separate dei diversi insegnamenti disciplinari. Tutto ciò nonostante alcune importanti eccezioni, come l'istituzione di un uso veicolare delle lingue straniere curriculari per l'insegnamento delle singole discipline (*Content and Language Integrated Learning*, CLIL), riorganizzazioni dei curricula in esperienze di punta e nonostante il fatto che la consapevolezza della rilevanza delle competenze linguistiche per il successo scolastico in tutte le discipline sia andata aumentando presso gli insegnanti, se non altro per l'aumento della presenza di alunni stranieri e per l'introduzione negli esami di alcune prove di carattere trasversale.

Rispetto a questa situazione di stallo le nuove *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* (2007) possono rappresentare un'importante novità, aiutando gli insegnanti delle diverse discipline a far maturare consapevolezze e iniziative, magari già presenti ma solo in modo isolato e occasionale, in interventi organici e sistematici di educazione linguistica trasversale. Esse, infatti, non solo si presentano in una forma più chiara e sintetica⁶, risultando quindi più leggibili per intero (ed è da considerare un

⁶ Un computo preciso della riduzione degli obiettivi rispetto alle precedenti *Indicazioni*, almeno a proposito dell'Italiano, si trova in A. Colombo, *Lavorare con queste "Indicazioni"*, nel volume della Collana Giscel, sempre a cura di A. Colombo, *Il curricolo e l'educazione linguistica. Leggere le nuove Indicazioni*, Franco Angeli, Milano, 2008, a cui si rinvia per un approfondimento dell'argomento. Le nuove *Indicazioni* risultano proporzionalmente più sintetiche, anche rispetto ai programmi della scuola media del 1979.

‘livello zero’ di qualsiasi didattica trasversale il fatto che noi insegnanti non ci limitiamo, come per lo più avviene, a confrontarci esclusivamente con il programma della nostra specifica disciplina), e non solo contengono affermazioni ancora più decise e vincolanti circa la centralità e la trasversalità dell’educazione linguistica⁷, ma soprattutto introducono alcune nuove importanti ragioni per le quali questi principi risultano oggi ancora più attuali e forniscono alcuni utili indirizzi generali sulle modalità in cui attuarli.

I nuovi perché di un’educazione linguistica trasversale

Registrando i grandi mutamenti sociali in atto, l’evoluzione nel campo degli studi e le elaborazioni prodotte nei documenti europei sull’istruzione, le nuove *Indicazioni* ridefiniscono le finalità generali della scuola del primo ciclo arricchendo di alcuni significati nuovi le finalità tradizionali della formazione dell’uomo e del cittadino.

Riguardo alla formazione dell’uomo (ora “pieno sviluppo della persona”) la novità principale sembra consistere nella particolare sottolineatura della centralità che deve avere la persona dell’apprendente, preso nella sua concreta individualità, in tutto il percorso formativo. Davanti alle sempre più rapide trasformazioni delle società, delle tecniche, dei saperi e delle culture del mondo attuale, la scuola, divenuta ormai solo una fra molte altre fonti di formazione, è chiamata soprattutto a “*promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze*”⁸, a “*formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l’incertezza degli scenari sociali e professionali presenti e futuri*”. Più che trasmettere particolari conoscenze o far acquisire competenze specifiche, si tratta di fornire “*strumenti di pensiero necessari per apprendere a selezionare le informazioni*”, di “*promuovere la capacità di elaborare metodi e categorie che siano in grado di fare da bussola negli itinerari personali*”, di fornire “*le chiavi per apprendere ad apprendere*”. In tale prospettiva, si capisce come, fatta salva l’acquisizione degli alfabeti di base della cultura, sia formulato con forza il richiamo alle discipline affinché collaborino ancor più fra loro in vista dell’elaborazione di un sapere integrato e di un potenzia-

⁷ Il confronto qui è soprattutto con i programmi della scuola media del 1975 in cui si diceva, per esempio nel par. 3 del cap. IV, relativo a *Unità del sapere: interdisciplinarietà della Premessa generale*, che “*possono stabilirsi modalità di cooperazione tra i diversi insegnamenti evitando comunque accostamenti forzati o puramente estrinseci*”. Invece, le *Indicazioni* (2007) risultano più perentorie nell’invitare gli insegnanti a collaborare per la formazione di competenze trasversali, tra cui sono quelle del campo linguistico.

⁸ Qui e in seguito si fa riferimento a *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma, 2007.

mento delle competenze trasversali: *"Le competenze sviluppate nell'ambito delle singole discipline concorrono a loro volta alla promozione di competenze più ampie e trasversali, che rappresentano una condizione essenziale per la piena realizzazione personale e per la partecipazione alla vita sociale"*. E se per le Indicazioni la trasversalità non riguarda solo il campo dell'educazione linguistica, ma è un *mind-set* che deve ispirare un *lifelong learning* permanente, è chiaro il ruolo centrale che fra le competenze trasversali finiscono per avere quelle relative all'ambito linguistico, inteso sia nella sua accezione più ampia, comprendente tutti i codici e i linguaggi attraverso i quali interpretiamo il mondo e comunichiamo tra noi, sia in quella più ristretta riguardante i soli linguaggi verbali. Basti pensare all'importanza riconosciuta al linguaggio e alla comunicazione per la formazione della personalità e per lo sviluppo del pensiero dalle scienze psicologiche e cognitive odierne e al ruolo della lingua verbale nell'acquisizione delle abilità di studio e nell'approfondimento metacognitivo delle modalità di apprendimento, attività, queste, indispensabili per una consapevole integrazione delle conoscenze disciplinari⁹.

Riguardo alla formazione del cittadino, emerge la finalità di una cittadinanza attiva e planetaria. Riconoscendo, da un lato, le difficoltà che incontrano oggi le famiglie nello svolgere il loro ruolo educativo e, dall'altro, il maturare di una società sempre più globalizzata, e caratterizzata dall'incontro fra culture diverse, si chiede alla scuola di costruirsi come luogo accogliente e socializzante, dove *"ognuno impara meglio nella relazione con gli altri"*, nella *"partecipazione a un progetto educativo condiviso"* e in cui ogni docente deve promuovere *'legami cooperativi'* all'interno della classe, considerata vero e proprio microcosmo sociale *in fieri*; e come luogo libero e pluralistico, che *"proprio attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente"* riesce a formare cittadini in grado non solo di convivere tra loro ma anche di *"partecipare attivamente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale"*.

La lingua e la collaborazione tra le discipline

Anche nel perseguimento di questa finalità un ruolo centrale è assegnato direttamente e indirettamente all'educazione linguistica e alle forme di colla-

⁹ La potenzialità creatrice di ogni segno linguistico, capace di *"reinventare il mondo ordinandolo secondo sue proprie categorie concettuali"*, è illustrata da C. Hagege nel suo chiarificante *L'homme de paroles* (1985), trad. it. *L'uomo di parole. Linguaggio e scienze umane*, Einaudi, Torino, 1989. Un compendio delle principali linee teoriche sul tema pensiero-linguaggio è il recente F. Venier, *Il potere del discorso. Retorica e pragmatica linguistica*, Carocci, Roma, 2008.

borazione che al riguardo devono essere messe in atto fra le diverse discipline. Tutti gli insegnanti, infatti, sono direttamente chiamati a collaborare per garantire agli studenti, attraverso la formazione di *“un adeguato livello di uso e controllo della lingua italiana”*, un reale esercizio del diritto orale e scritto alla parola, visto come parte integrante dei diritti costituzionali e strumento indispensabile per la comunicazione e la convivenza, in quanto *“attraverso la parola si negoziano i significati e si opera per sanare le divergenze prima che sfocino in conflitti”* e *“la lingua italiana costituisce il primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi”*¹⁰. E indirettamente l'educazione linguistica è coinvolta in quella *“nuova alleanza fra scienza, storia, discipline umanistiche, arti e tecnologia, in grado di delineare la prospettiva di un nuovo umanesimo”*, cioè in quella formazione culturale basata su una reale integrazione fra i diversi saperi e le diverse culture che le nuove *Indicazioni* pongono come condizione indispensabile per la formazione di una consapevole cittadinanza planetaria.

Si tratta, infatti, in questa *“prospettiva volta a superare la frammentazione delle discipline e a integrarle in nuovi quadri di insieme”* di aiutare gli studenti a comprendere la relazione fra la propria vicenda personale e la realtà che li circonda e ad affrontare i *“grandi problemi dell'attuale condizione umana”*, di assicurare il pieno dominio dei singoli ambiti disciplinari attraverso l'acquisizione della capacità di elaborare le loro molteplici connessioni e di *“valutare i limiti e le possibilità delle conoscenze”*.

Ora, per quanto ambiziosa possa sembrare l'acquisizione di una tale capacità, è certo che essa non può essere raggiunta senza una sistematica e organica collaborazione fra i diversi insegnamenti sul piano del linguaggio, sia per l'importanza che riveste il confronto fra le lingue comunitarie per l'acquisizione della competenza pluriculturale¹¹, sia per l'approfondimento metaco-

¹⁰ Per C. Hagege (*op. cit.*) è proprio l'essere “dialogale” (cioè dotato di parola) a stemperare la nostra ricorrente (e improduttiva) univocità cognitiva e valoriale, innestandola sul terreno di un discorso tendenzialmente comune a emittente e destinatario; gli impulsi aggressivi, se deviati dal loro bersaglio immediato e incanalati su un piano verbale, possono essere così fertile occasione di crescita comune. Sul tema del conflitto linguistico e sulla doppia funzione – referenziale e relazionale – di ogni atto comunicativo offre spunti di interesse M. Mizzau, *E tu allora? Il conflitto nella comunicazione quotidiana*, Il Mulino, Bologna, 2002. Per una visione meno pessimistica del conflitto, visto come *“una delle possibili forme di espressione quotidiana di interazione”*, cfr. S. Fucci, *Il conflitto tra adolescenti*, Donzelli, Roma, 2008.

¹¹ Il *Quadro Comune Europeo di riferimento per le lingue* definisce le competenze plurilingue e pluriculturale come la capacità di un attore sociale di comunicare linguisticamente e di agire culturalmente: non si tratta della mera sovrapposizione o giustapposizione di competenze separate, ma di una competenza complessa, dinamica e in continua evoluzione. Cfr. Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (2000), La Nuova Italia Oxford, Milano, 2002.

gnitivo delle differenze e dei rapporti che intercorrono fra le diverse discipline al livello di linguaggi, ambiti, metodi e fondamenti. Non è in gioco solo l'integrazione – pur consapevole e non meccanica – di contenuti, ma un'autentica vocazione a decompartmentare, intrecciare, far dialogare saperi, metodi, identità personali e gerarchie valoriali, nella consapevolezza che il plurilinguismo è una delle manifestazioni del più vasto concetto di intercultura nell'odierna 'società della traduzione'¹²: l'individuo non dispone di un repertorio di competenze linguistiche separate, ma di una competenza plurilingue e pluriculturale che le ingloba tutte.

Come realizzare un'educazione linguistica trasversale

Le *Indicazioni* non mirano a stabilire in modo specifico cosa gli insegnanti devono fare in pratica nella loro attività didattica, ma indicano i risultati che questi devono raggiungere nei diversi livelli del percorso formativo, definendoli in termini di obiettivi e traguardi dell'apprendimento degli alunni. Ma gli obiettivi e i traguardi previsti dalle nuove *Indicazioni* che riguardano l'educazione linguistica sono così numerosi e presenti in modo così trasversale fra le diverse discipline, anche quelle apparentemente meno attinenti all'area specifica delle lingue e dei linguaggi, che le modalità concrete in cui realizzare un'educazione linguistica trasversale che possono suggerire risultano numerosissime.

La dimensione comunicativa

Limitandoci qui solo a cercare di individuare alcuni degli indirizzi più generali che le indicazioni propongono agli insegnanti per cominciare a mettere in pratica un'educazione linguistica trasversale, si può rilevare in primo luogo l'importanza assegnata agli aspetti comunicativi del linguaggio e quindi a un lavoro comune in questa direzione. Lo si nota nella creazione, all'interno dell'organizzazione del curriculum del primo ciclo, di un'apposita area 'linguistico-artistico-espressiva' (corrispondente al campo di esperienza *Linguaggi, creatività, espressione*, previsto nel curriculum della scuola dell'infanzia), fondata sul riconoscimento che discipline come lingua italiana, lingue comunitarie, musica, arte-immagine e corpo-movimento-sport hanno *“una comune matrice antropologica nell'esigenza comunicativa dell'uomo e nell'esplicazione di facoltà uniche e peculiari del pensiero umano”*, finalizzata a favorire la *“integrazione dei linguaggi per ampliare la gamma delle possibilità espressive”*.

¹² T. De Mauro, *Capire le parole*, Laterza, Roma-Bari, 1999.

Lo si nota, anche, nelle sintetiche impostazioni metodologiche raccolte per il primo ciclo sotto il titolo *L'ambiente di apprendimento*. Infatti, organizzare la didattica secondo le modalità che qui vengono raccomandate (*Valorizzare l'esperienza degli alunni, Attuare interventi adeguati nei riguardi delle diversità, Favorire l'esplorazione e la scoperta, Incoraggiare l'apprendimento collaborativo, Promuovere la consapevolezza del proprio modo di apprendere, Realizzare percorsi in forma di laboratorio*) significa necessariamente assicurarsi che all'interno della classe si realizzi un livello di comunicazione molto alto e che quindi le abilità linguistiche, specie verbali ma non solo, siano esercitate in modo molto intenso, garantendo in questo modo le condizioni indispensabili per un loro ulteriore potenziamento.

Si tratta di ricordarsi che, in quanto insegnanti, siamo prima di tutto dei comunicatori e che, quindi, ancor più nel momento in cui intendiamo lavorare insieme a un'educazione linguistica trasversale, dovremmo prima di tutto occuparci di far sì che le modalità secondo le quali comunichiamo con gli studenti e orientiamo la comunicazione fra loro siano le più efficaci possibile, sia approfondendo la conoscenza dei meccanismi di cui essa si compone sia esercitando le relative abilità. In linea con queste impostazioni metodologiche è poi l'invito più volte ripetuto ad abbandonare la tradizionale didattica trasmissiva per passare a un'impostazione basata sul dialogo, sul *problem solving* e sulla guida alla scoperta, cioè a un'impostazione in cui assume un'importanza centrale lo sviluppo delle capacità orali di ascolto e produzione secondo una modalità di tipo 'euristico', e in cui, perciò, la funzione interazionale del linguaggio prevale su quella transazionale¹³.

Il lavoro didattico sulla comunicazione, in questo modo, viene a intrecciarsi strettamente con il potenziamento delle abilità relative all'uso della lingua italiana, specie di quelle finalizzate, appunto, alla comunicazione, all'esercizio di una cittadinanza attiva e allo studio; potenziamento che rappresenta l'altro indirizzo generale, e certo il principale, ricavabile dalle nuove *Indicazioni* per l'attuazione di un'educazione linguistica trasversale: "*è necessario che l'apprendimento della lingua – recita, infatti, l'inizio della presentazione dei Traguardi e degli Obiettivi relativi all'Italiano – sia oggetto di attenzione da parte di tutti i docenti, che in questa prospettiva coordineranno la loro attività*". Tale coordinamento,

¹³ Per un approfondimento del parlato euristico e degli altri aspetti di un'educazione linguistica trasversale, v. C. Lavinio, *Comunicazione e linguaggi disciplinari. Per un'educazione linguistica trasversale*, Carocci, Roma, 2004. Utili spunti si possono leggere anche in uno dei Quaderni del GISCEL, *Scrivere per comunicare inventare apprendere. Percorsi curricolari per la scuola dell'obbligo*, a cura di R. Calò, Franco Angeli, Milano, 2003.

muovendo da una ricognizione preliminare delle attività, presenti nelle diverse discipline, che comportano l'uso della lingua italiana, potrà trovare un valido aiuto nella ricerca degli interventi comuni da attuare per il potenziamento delle relative abilità, proprio in una lettura completa e approfondita della parte delle *Indicazioni* dedicata alle *Discipline e aree disciplinari*. Gli elenchi di competenze e di obiettivi riguardanti l'uso della lingua, qui presenti nelle diverse discipline ai diversi livelli del percorso formativo, sono declinati, infatti, in modo da evidenziare, in sintonia con le dettagliate descrizioni delle competenze linguistiche di documenti e indagini internazionali come il *Quadro europeo di riferimento per le lingue* e le indagini OCSE-PISA, i processi e i sottoprocessi, cognitivi e procedurali, che stanno alla base dell'esercizio delle principali abilità linguistiche nelle diverse forme che esse possono assumere, e sui quali è possibile organizzare un lavoro comune, individuando le strategie di apprendimento relative alle diverse fasi dei processi che si vogliono attivare e trovando il modo di esercitare gli alunni in esse pur all'interno di attività diverse, a seconda dei vari ambiti disciplinari¹⁴.

Per limitarsi a un solo esempio: l'obiettivo "*Descrivere segnali, istruzioni e brevi sequenze di istruzioni da dare a un dispositivo per ottenere un risultato voluto*" comporta l'acquisizione di conoscenze e abilità strettamente attinenti alla disciplina di cui fa parte, cioè Tecnologia, ma richiede anche strategie relative alla composizione di testi descrittivi di tipo oggettivo, le quali rientrano anche negli obiettivi di molte altre discipline, e per le quali tutti gli insegnanti possono predisporre insieme esercizi di potenziamento da svolgere in ogni loro materia, anche all'interno di attività e su argomenti diversi.

Una didattica plurilingue

In un coordinamento di questo tipo, un ruolo centrale, naturalmente, è assegnato alle lingue, alle quali spetta il compito di esplicitare e chiarire le strategie attivate e i processi cognitivi sottostanti, favorendo il controllo e la consapevolezza degli apprendenti sui propri processi di apprendimento. Esse, inoltre, sono indirizzate verso una didattica plurilingue, in cui l'insegnamento delle diverse lingue, invece di procedere in modo isolato, ricerchi forme di integrazione e comparazione capaci di valorizzare le conoscenze e le competenze linguistiche acquisite nell'apprendimento di una lingua trasferendole nell'apprendimento di un'altra,

¹⁴ Per un approfondimento dei processi cognitivi e delle relative strategie di apprendimento relativi alle abilità di base, cfr.: per la lettura, A. Colombo, *Leggere. Capire e non capire*. Zanichelli, Bologna, 2002; per la scrittura, M. Della Casa, *Scrivere testi*, La Nuova Italia, Firenze, 1996; per il parlato, M.A.K. Halliday, *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

attraverso un processo che, secondo le ricerche sulla didattica plurilingue e sul ruolo del *transfer*¹⁵, non solo contribuisce a favorire l'apprendimento della lingua appresa successivamente, ma anche alla stabilizzazione delle conoscenze relative alla lingua o alle lingue apprese precedentemente.

Nell'ottica del plurilinguismo, inoltre, l'esistenza di altre lingue accanto a quella materna rientra nell'analisi del fenomeno più generale rappresentato dall'esistenza, in ciascuna lingua, di più varianti (lingua standard, linguaggi specialistici, registro colloquiale, gergo, dialetto), e può, quindi, aprire la strada all'approfondimento del tema ancora più generale della variazione linguistica che costituisce uno snodo centrale della riflessione sulla lingua¹⁶. Attraverso anche una riflessione basata su un approccio contrastivo, che mostri cioè le differenze sistematiche esistenti fra lingua materna e lingua/e di apprendimento, l'insegnamento delle lingue straniere e l'insegnamento dell'italiano possono veramente concorrere insieme alla formazione di quella competenza plurilingue e pluriculturale che il *Quadro comune europeo* di riferimento e le nuove *Indicazioni* considerano una finalità centrale.

L'arricchimento lessicale

Un altro aspetto della lingua, spesso trascurato dall'insegnamento tradizionale della lingua italiana, che nelle *Indicazioni* è presentato come utile terreno di incontro per un'educazione linguistica trasversale, è quello del lessico: "Attenzione va posta – si legge nella parte relativa all'italiano – all'arricchimento del patrimonio lessicale dell'alunno, il cui ampliamento è obiettivo condiviso da tutti i docenti per la parte di vocabolario di base e di parole comuni alle varie discipline; inoltre, gradualmente e in stretto raccordo con i contenuti, ogni area curerà l'apprendimento dei termini specifici di ogni disciplina, come chiave per il possesso dei concetti". Si pensi, a questo proposito, all'importanza che può avere l'approfondimento dei meccanismi di formazione dei termini scientifici non solo per una loro più facile memorizzazione, e quindi per una più facile comprensione delle discipline, ma anche per un approfondimento dei loro fondamenti storici ed epistemologici. Per mostrare, poi, come le nuove *Indicazioni* pongano in e-

¹⁵ Per una definizione più puntuale del *transfer* linguistico cfr. G. Pallotti, *La seconda lingua*, Bompiani, Milano 1998.

¹⁶ Il *code-switching* e il *code-mixing* imperanti in tanti articoli di giornale, slogan pubblicitari, testi di canzoni – esempi di plurilinguismo interno a una stessa lingua naturale, per cui varianti diafasiche, diamesiche, diatopiche e diastratiche coesistono all'interno di uno stesso testo – sono indagati da R. Antonelli in *L'italiano nella società della comunicazione*, Il Mulino, Bologna, 2007. Si veda anche R. Serianni, G. Benedetti, *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Carocci, Roma, 2009.

videnza le convergenze possibili esistenti sul piano della didattica fra conoscenze della lingua italiana e comprensione e uso del linguaggio scientifico, può essere utile ricorrere a un esempio, scelto fra i *Traguardi* previsti per la Matematica al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado, nei quali si legge fra l'altro: *"Usa correttamente i connettivi (e, o, non, se... allora) e i quantificatori (tutti, qualcuno, nessuno) nel linguaggio naturale, nonché le espressioni: è possibile, è probabile, è certo, è impossibile"*.

L'uso delle tecnologie

L'ultima indicazione, presente in molti punti e in molte discipline del documento ministeriale, riguarda l'importanza da assegnare nella didattica alla conoscenza e all'uso delle nuove tecnologie e dei nuovi linguaggi multimediali. Un'importanza di cui le *Indicazioni* (2007) sottolineano diversi aspetti, fra cui il potenziamento delle capacità espressive e comunicative, anche attraverso la sperimentazione della commistione di più linguaggi nella produzione di ipertesti, la possibilità di facilitare l'esecuzione di diversi compiti, l'opportunità di approfondire la conoscenza del ruolo dell'informatica e della tecnologia nella società attuale. Non vanno dimenticate, comunque, neppure le possibilità che offrono le nuove tecnologie di favorire la conoscenza e la pratica della più ampia varietà testuale e di avvicinare il più possibile le attività scolastiche alle realtà concrete esistenti oggi all'esterno della scuola¹⁷. Accordare spazio ai nuovi linguaggi e alle nuove tecnologie, quindi, può essere un altro dei modi da seguire per tenere viva quella motivazione allo studio che, più volte richiamata nelle *Indicazioni*, costituisce una *conditio sine qua non* per qualsiasi progetto didattico che aspiri a risultare di qualche efficacia.

A proposito della motivazione, non va sottovalutato il valore aggiunto derivante dall'apporto di attività comuni a varie discipline. Basti pensare al maggiore interesse che può suscitare una disciplina nel momento in cui gli studenti acquisiscono la consapevolezza che ciò che viene svolto fa parte di un terreno comune anche alle altre, e può non solo risultare utile per il rendimento in quella disciplina, ma anche contribuire a migliorare il rendimento nelle altre.

¹⁷ "Non solo nella comunicazione espressiva, ma anche in quella funzionale, propria della realtà quotidiana – così le *Indicazioni* – i vari linguaggi si supportano e si integrano a vicenda, allo scopo di creare forme di comunicazione potenziata". La correlazione tra codici verbali e non verbali, peraltro già da tempo recepita e proposta da non poche antologie scolastiche, viene qui espressamente riconosciuta e valorizzata. Sul tema del rapporto tra lingua verbale e multimedialità, cfr. il volumetto del GISCEL, *Lingue, culture e nuove tecnologie*, a cura di E. Piemontese, La Nuova Italia, Firenze, 2000.

Parte II

Lo sviluppo del curriculum plurilingue in un'ottica verticale

COMPITI COMUNICATIVI IN INGLESE NELLA SCUOLA PRIMARIA

Silva Severi

Docente di inglese nella scuola primaria

Premessa

Il presente contributo contiene una serie di riflessioni e indicazioni per l'elaborazione di percorsi in L2 nella scuola primaria in riferimento all'approccio basato sul 'compito', il *Task-based Learning (TBL)*¹⁸. Questo approccio può costituire una cornice teorico-metodologica di riferimento per ideare itinerari didattici in continuità tra i diversi ordini scolastici, nell'ottica di uno sviluppo armonico del curriculum verticale di educazione linguistica.

Lo sviluppo delle competenze comunicative: dall'approccio comunicativo al *task-based learning*

La nozione di 'competenza comunicativa' occupa da tempo l'attenzione di ricercatori e insegnanti impegnati nel campo dell'educazione linguistica. L'obiettivo primario dell'insegnamento-apprendimento di una lingua è infatti quello di portare gli studenti a possedere le abilità e le conoscenze necessarie per comunicare e quindi per interagire attivamente in diverse situazioni comunicative. Anche nella Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio d'Europa sull'apprendimento permanente, la *comunicazione nelle lingue straniere* viene elencata tra le otto competenze chiave¹⁹.

I principi della didattica comunicativa, del *Communicative Language Teaching* – dalla centralità dell'apprendente all'integrazione di tutte le abilità linguistiche, dall'utilizzo di materiali autentici a una nuova concezione dell'errore – costituiscono oggi punti di riferimento condivisi nella didattica delle lingue e patrimonio già acquisito nelle prassi di insegnamento.

¹⁸ Anche denominato *Task-based Language Teaching (TBLT)*, *Task-based Instruction (TBI)*.

¹⁹ Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006, relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Uno degli aspetti più rilevanti della ricerca nel campo dell'approccio comunicativo è la *competenza d'azione*. Essa si basa sul 'saper fare', cioè su un 'sapere procedurale' che coincide con l'uso effettivo della lingua in situazioni comunicative reali.²⁰ Le riflessioni su tale competenza generano una nuova concezione dell'insegnamento – orientato all'azione e modellato sulla realtà extrascolastica – che, superando l'idea dell'esercizio linguistico tradizionale, apre le porte al concetto di *task*. Lo sviluppo della competenza comunicativa avviene in maniera più efficace e motivante se inquadrato in una serie di *compiti* realistici (*tasks*), che mettono a confronto gli studenti non solo con la lingua come sistema, ma con tutta una serie di attività in cui la lingua è normalmente inserita. Il principio sotteso a questa metodologia di lavoro è il *learning by doing*, attraverso il quale gli studenti portano a compimento il *task* utilizzando la lingua target.

Senza soffermarci dettagliatamente sulla metodologia del *task-based learning*²¹, già ampiamente descritta in altri contributi di questo volume, ne elenchiamo i principi base per lo sviluppo delle competenze comunicative, ricordando inizialmente una definizione di Nunan: "*The communicative task is a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*"²²:

- un compito è un'azione con uno scopo preciso, ritenuta necessaria a raggiungere un determinato risultato nel contesto di un problema da risolvere o di un obiettivo da raggiungere;
- un compito impegna l'apprendente nell'uso pragmatico della lingua;
- un compito può comprendere l'attivazione e l'integrazione di più abilità linguistiche;
- insegnare per 'compiti' favorisce lo sviluppo delle competenze utili per esprimersi, per comunicare e per ottenere risultati a vari livelli;

²⁰ Questo nuovo approccio è centrale nel *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*: "L'approccio adottato è orientato all'azione, nel senso che considera le persone che usano ed apprendono una lingua innanzitutto come 'attori sociali', vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione". Consiglio d'Europa, *Quadro comune di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia - Oxford, Milano, 2002. Al concetto di 'compito' è dedicato l'intero capitolo 7.

²¹ Per un approfondimento si vedano Willis (1996), Ellis (2003), Nunan (2004), Edward C., Willis J. (2005), Willis D., Willis J. (2007).

²² "Il *task* di tipo comunicativo è un'attività di classe che coinvolge gli studenti nella comprensione, manipolazione, produzione o interazione nella lingua target mentre la loro attenzione è principalmente focalizzata sul significato piuttosto che sulla forma". D. Nunan, *Designing Tasks for the Communicative Classroom*, CUP, New York, 1989.

- gli studenti apprendono la lingua attraverso l'interazione con gli altri;
- l'ambiente di apprendimento per 'compiti' ha caratteristiche affini ai contesti *naturali* di acquisizione di una seconda lingua.

L'apprendimento per compiti e la normativa per la scuola primaria

Nelle *Indicazioni per i piani di studio personalizzati* nella scuola primaria (2004), sin dagli obiettivi specifici per la classe prima si fa riferimento 'all'esecuzione di un compito' in lingua straniera. Anche per le classi successive gli obiettivi sono esplicitati secondo un *saper fare con la lingua*: 'chiedere e dare qualcosa', 'seguire istruzioni', 'eseguire ordini', 'chiedere e dire', 'presentare', 'numerare', 'classificare'²³.

Le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (2007) delineano i *traguardi per lo sviluppo delle competenze* per i diversi gradi scolastici e, per la scuola primaria, sin dalle prime considerazioni emerge un riferimento esplicito al *task*: "l'alunno [...] svolge i compiti". Gli obiettivi di apprendimento sono sviluppati secondo le abilità linguistiche e declinati secondo un 'agire' linguistico²⁴.

Il task nell'insegnamento della L2 nella scuola primaria

Anche per i percorsi di insegnamento della L2 in ambito precoce il *task* può rappresentare una 'unità per la progettazione del curriculum'²⁵. Sono tre gli aspetti che in particolare rendono questa metodologia adeguata anche per i primi anni di apprendimento di una lingua: curiosità, creatività e collaborazione.

Curiosità. Se l'interesse è focalizzato su un 'compito', i bambini sono in grado di prolungare il livello di attenzione, solitamente non molto esteso in questa fascia d'età. I bambini attraversano costantemente cicli di formulazione di ipotesi, scoperta, acquisizione di concetti e abilità e sono guidati da un insaziabile senso di curiosità.

Creatività. Ai bambini piace poter realizzare cose da mostrare e condividere. La dimostrazione finale di un prodotto fa sì che i bambini riutilizzino la lingua del processo di sviluppo del *task*.

Collaborazione. Il naturale svolgimento di un *compito* avviene interagendo nel piccolo gruppo. I bambini apprendono dall'interazione con i pari e con l'insegnante, rinforzando le proprie competenze linguistiche e sociali²⁶.

²³ *Indicazioni per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria* (2004).

²⁴ *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* (2007).

²⁵ L. Cameron, *The Task as a unit for Teacher Development*, ELTJ, 51 (4), cit. in G. Pozzo, *Insegnare per compiti*, materiale pubblicato in <http://puntoedu.indire.it/corsi/docenti>.

²⁶ Adattato da W. Superfine, *Why use activity based learning in the young learner classroom?*, in <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1412.1.pdf>.

Molte attività specifiche della didattica della L2 in ambito precoce rientrano a pieno titolo nella tipologia del *task* e gli insegnanti, approfondendo il *task-based teaching*, ritrovano affinità e analogie con le proprie pratiche didattiche. Drammatizzare una scenetta, ascoltare o leggere una storia, recitare una filastrocca, cantare una canzone sono attività *autentiche* per i bambini, attinenti al loro quotidiano e quindi ascrivibili alla categoria dei *compiti di realtà*, come illustra G. Pozzo: “Un compito di realtà propone o simula attività che si svolgono nella vita di tutti i giorni”²⁷. Inoltre numerose attività si possono indubbiamente considerare *compiti pedagogici*, ossia attività di classe dove gli alunni portano a termine un lavoro utilizzando la lingua target: tra questi, ad esempio, i giochi di copia basati sull’*information gap*, dove gli alunni mettono in atto scambi comunicativi reali al fine di scoprire le informazioni mancanti. Attraverso questi *task* i bambini identificano la lingua come mezzo di comunicazione e sono stimolati a mettere in campo conoscenze e competenze, anche se ancora parziali. È dunque la presenza di un compito da svolgere, di una meta da raggiungere, che attiva le competenze comunicative del bambino in modo simile alle situazioni di ascolto-parlato della vita reale. Anche semplici compiti quali *listen & match the pictures*, *sequencing story pictures*, *listen and do (TPR)* rappresentano unità di apprendimento efficaci per lo sviluppo di competenze comunicative, purché inserite in contesti significativi e attinenti alla realtà dei bambini.

Si illustrano ora tre unità di lavoro sviluppate secondo il *TBL*. Tutti i percorsi si fondano sulla cornice teorica offerta da Willis D., Willis J. nel loro *Doing Task-based Teaching*²⁸: *Pre-task / Priming* → *Target Task* → *Planning a report* → *Report* → *Form focus*.

Task-based lesson plans

1. My ideal room: a competition

Pre-task/Priming

L’insegnante mostra l’immagine di una cameretta e invita gli alunni a descrivere cosa appare nell’immagine. In questa prima fase, che si può definire ‘preparatoria al compito’, è accettabile l’uso della L1; l’insegnante potrà riformulare le frasi dei bambini in L2. Il ruolo del docente è quello di attivare il lessico già conosciuto e introdurre in modo mirato le nuove parole ed espressioni (ad es. *there is/there are; in/on/under/behind; What’s in the...?*). I bambini vengono poi suddivisi in piccoli gruppi ed ogni gruppo riceve dall’insegnante due immagini apparen-

²⁷ G. Pozzo, *op. cit.*

²⁸ D. Willis, J. Willis, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

temente uguali. Le due immagini contengono tuttavia alcune differenze, che i bambini devono scoprire. Riutilizzando il lessico e la fraseologia introdotti durante la fase precedente, gli alunni devono elencare le discordanze tra le due immagini (*In picture 1 there is.../ In picture 2 there is...*).

Le attività di *pre-task/priming* permettono all'insegnante di introdurre l'argomento alla classe, di esplorare il lessico necessario e fanno sì che gli studenti familiarizzino gradualmente con il nuovo *topic*.

Task Cycle

Il ciclo di realizzazione del compito prevede le seguenti fasi:

- *Target Task*: svolgimento del compito;
- *Planning a report*: preparazione di un resoconto;
- *Report*: esposizione del resoconto alla classe.

Target Task - A class competition

L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi, preferibilmente cambianone i membri sistematicamente. Ogni gruppo ha il compito di 'progettare' una cameretta ideale e di preparare un poster. Ai bambini si chiede inizialmente di discutere e collaborare per portare a termine la prima fase, cioè la progettazione; successivamente il gruppo deve realizzare il poster. L'insegnante invita i bambini a utilizzare anche in questa fase la L2 e verifica il lavoro dei gruppi dall'esterno, agendo da supporto.

Planning a report

In questa fase gli alunni sono chiamati al lavoro di gruppo per preparare una presentazione del loro lavoro alla classe. L'attenzione è rivolta dunque alla lingua necessaria per l'esposizione: *there is.../ on the right.../ near the window...* L'insegnante fornirà la necessaria 'assistenza linguistica', pur lasciando spazio ai 'tentativi' comunicativi degli alunni.

Report

Un membro di ogni gruppo illustra in L2, alla classe, il prodotto realizzato, il risultato ottenuto, le scelte compiute. Seguirà una votazione di classe e si sceglierà il prodotto meglio realizzato e illustrato.

Form focus

Nella fase di focus sulla lingua l'insegnante analizza insieme ai bambini le presentazioni eseguite. Si conduce quindi una revisione dei materiali prodotti esaminandone strutture e lessico, avviando gli alunni a una riflessione sulla lingua, con le tecniche del *consciousness raising* e *noticing*, particolarmente efficaci con i piccoli allievi.

2. A special holiday workshop²⁹

Pre-task/Priming

L'insegnante spiega ai bambini che la classe è inviata ad imparare la tecnica del *pop-up* per realizzare i biglietti di auguri delle varie festività dell'anno scolastico. Si mostra un esempio di *pop-up card* alla classe, sollecitando i bambini a elencare ciò che può servire per la sua realizzazione e quale può essere la procedura. Insieme si realizza una tabella così suddivisa:

<i>Materials needed</i>	<i>Procedure</i>
Construction paper	Fold a piece of black construction paper in half
Glue	Make four short, parallel cuts along the fold line
Scissors	Fold over the flaps
A black marker	Push up the flaps
Crayons	Close the card so that the flaps are inside the card, when it is closed
.....

L'insegnante divide poi la classe in piccoli gruppi e consegna a ciascuno una serie di cartellini contenenti le istruzioni da seguire per la costruzione del prodotto. I bambini sono invitati a riordinare i cartellini, risalendo all'esatto ordine della procedura.

Target Task

L'insegnante divide la classe in piccoli gruppi, variando i gruppi organizzati in precedenza. Ogni gruppo ha il compito di creare un *pop-up card* in riferimento a una festività. I bambini decideranno insieme e collaboreranno alla costruzione del prodotto. All'interno del gruppo è possibile assegnare diversi ruoli, come suggerisce Willis³⁰ (ad es. *leader*, *language consultant*, *spokesperson/reporter*, *observer of participation*) perché vi sia corresponsabilità ed equa partecipazione.

Planning a report

Gli alunni redigono una presentazione del loro prodotto, illustrandone le caratteristiche (tipo di festività, materiale, colore...) e la procedura.

Report

Il bambino a cui è stato assegnato il ruolo di *spokesperson* espone alla classe come è stato realizzato il prodotto del gruppo.

²⁹ Adattato da G. Pozzo, *op. cit.*

³⁰ D. Willis, J. Willis, *op. cit.*

Form focus

La fase finale è il *language focus*, dove vengono evidenziati alcuni aspetti linguistici del *task*. In questo caso si lavorerà in maniera specifica sui testi regolativi prodotti dagli alunni.

3. How to buy a train ticket³¹*Pre-task/Priming*

I bambini ascoltano un brano in riferimento all'acquisto di un biglietto di un treno. Durante l'ascolto completano un esercizio strutturato a scelta multipla, individuando le domande e risposte dello scambio comunicativo, come è illustrato nel seguente esempio:

Traveller:

- *A return ticket to London, please?*
- *Can I have a return ticket to London, please?*
- *Have you got a return ticket to London, please?*

Ticket salesman:

- *Yes, is it for today?*
- *Would that be for today?*
- *Is that for today, sir?*

La fraseologia proposta è corretta in tutte le opzioni; gli alunni devono riconoscere quali espressioni sono utilizzate nel brano.

Target Task

I bambini, suddivisi a coppie, sono invitati a cimentarsi nello scambio comunicativo, utilizzando la fraseologia proposta.

Planning a report

L'insegnante chiede ai bambini di prepararsi per un *role-taking*, attività in cui gli alunni assumono i ruoli del dialogo precedentemente affrontato, introducendo però alcune modifiche nella situazione (ad esempio, il cambio di destinazione, il tipo di biglietto).

Report

Le coppie di alunni presentano lo *sketch* alla classe.

Form focus

Gli alunni e l'insegnante analizzano le varie presentazioni. L'insegnante può proporre anche un'attività di *follow-up* durante la quale i bambini ripetono lo stesso *task* ma con partner diversi.

³¹ Adattato da R. Standard, *Task-Based Learning. Can TBL be used for children?*, materiale pubblicato in <http://61.178.20.47/tetal/chapter/1219909567718/qy/jxll/file/7.htm>.

Il Task-based Learning

Le attività presentate partono da tre obiettivi distinti: nel primo caso la finalità è lo sviluppo delle *speaking skills* in riferimento alla descrizione di ambienti; nel secondo, gli alunni lavorano su una tipologia testuale, il testo regolativo, e nell'ultima attività apprendono e praticano lessico e fraseologia in una specifica situazione comunicativa. Nei tre diversi contesti didattici notiamo come l'impiego della metodologia del *task-based learning* rende la classe attiva e partecipe, permettendo ai bambini di focalizzare l'attenzione sul prodotto da realizzare e da illustrare.

In questa prospettiva l'attenzione è rivolta primariamente alla comunicazione di significato, e non di forma, e la lingua diventa così strumento di scambio comunicativo reale. Anche nei primi anni di insegnamento della lingua il *TBL* permette dunque di riorganizzare la didattica secondo la nuova visione dell'apprendimento in cui gli allievi sono chiamati ad 'agire' con la lingua. Quella che segue è una *checklist* per progettare un *good language task* per la scuola primaria.

Un *good language task*:

- presenta uno scopo preciso, una meta finale da raggiungere;
- ha obiettivi di apprendimento chiari;
- ha un inizio e una fine;
- coinvolge i bambini in modo attivo, stimolandoli ad 'agire' linguisticamente;
- offre un'occasione significativa di apprendimento;
- valorizza le esperienze, le conoscenze, la realtà degli alunni.

A conclusione delle riflessioni condotte in questo contributo si riporta un acrostico di Littlewood³²:

T	ogether	speaking
A	ctivate	purposefully
S	kills	communicative, cognitive and interpersonal
K	nowledge	from all domains of experience

L'autore evidenzia come il *task-based learning* renda gli studenti, supportati dall'aiuto dell'insegnante, in grado di attivare competenze comunicative, cognitive e relazionali. Questa metodologia percorre infatti tutti i campi di espe-

³² J. Littlewood, *Task-based Learning of grammar*, materiale pubblicato in www.edb.gov.hk/File-Manager/EN/Content_3997/task_based.doc.

rienza e fa sì che i confini tra 'classe e mondo esterno', nodo critico di una didattica di stampo tradizionale, possano progressivamente essere ridotti, nel corso del curriculum verticale di educazione linguistica.

Bibliografia

- Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Ed. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Cameron L., *Teaching Languages To Young Learners*, CUP, Cambridge, 2001.
- Nunan D., *Task-Based Language Teaching*, CUP, Cambridge, 2004.
- Pozzo G., *Insegnare per compiti*, materiale pubblicato in <http://puntoedu.indire.it/corsi/docenti/>.
- Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE).
- Superfine W., *Why use activity based learning in the young learner classroom?*, in <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1412.1.pdf>.
- Standard R., *Task-based Learning. Can TBL be used for children?*, materiale pubblicato in <http://61.178.20.47/teta/chapter/1219909567718/qy/jxll/file/7.htm>.
- Willis D., Willis J. (eds), *Challenge and Change in Language Teaching*, Macmillan Heinemann, Oxford, 1996.
- Willis D., Willis J., *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

RISORSE DIDATTICHE E COMPITI IN INGLESE NELLA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

Antonella Di Pascale

Docente di inglese nella scuola secondaria di I grado

Materiali, strumenti, risorse umane

Nella logica del *task based learning* (TBL), tutto ciò che ci circonda ed è legato all'esperienza e agli interessi degli studenti che frequentano la scuola secondaria di primo grado può costituire una risorsa per l'insegnamento-apprendimento delle lingue straniere, poiché è nella realtà che agiamo, viviamo e comunichiamo.

Occorre tuttavia restringere il campo e selezionare quello che ci può essere più utile nell'ambito prettamente didattico. La domanda quindi è: "Quali risorse didattiche per lo sviluppo del *task*?" Possiamo suddividere le risorse in tre aree: materiali, strumenti e risorse 'umane'. Per quanto concerne i materiali, possiamo utilizzare materiali autentici e strutturati. Nelle attività seguenti vedremo come utilizzare in maniera 'creativa' sia gli uni che gli altri.

Gli strumenti, in particolare le TIC, sono mezzi efficaci per tenere viva l'attenzione, motivare, coinvolgere gli studenti dai punti di vista uditivo, visivo e cinetico. La rete è una fonte ricchissima di materiali autentici e ci consente di tenere rapporti ed interagire con persone in luoghi lontani, di fare ricerche di ogni tipo, di trovare materiali e ulteriori risorse. Le nuove tecnologie ci permettono inoltre di supportare l'apprendimento visivamente con immagini, mappe concettuali, grafici, tabelle di veloce esecuzione e di grande effetto grafico. Ultima arrivata nelle scuole italiane, la lavagna digitale rappresenta uno strumento particolarmente adatto allo sviluppo del *task based learning*, in quanto permette un coinvolgimento diretto degli studenti che, nella costruzione di materiali, assumono un ruolo attivo, cooperano e sviluppano le abilità di negoziazione e comunicazione.

Per quanto riguarda il terzo elemento, le risorse 'umane', intendiamo sia il supporto dei pari, cioè il lavorare in gruppo di studenti secondo i principi dell'apprendimento cooperativo (e ciò costituisce un'importante risorsa dal punto di vista affettivo e comunicativo per lo sviluppo del *task*), sia il supporto del docente, altra fondamentale risorsa, con la sua azione di mediatore, conoscitore degli studenti ma anche degli strumenti, di pianificatore dell'attività, di facilitatore dei processi, di interlocutore. Successivamente in questo contributo

sono presentati alcuni esempi di come integrare tutti questi elementi per lo sviluppo della competenza comunicativa e della consapevolezza dei processi di apprendimento in contesti significativi legati alla realtà del discente.

Materiale autentico e utilizzo delle TIC

Primo task

Questo esempio di *task*, adatto per studenti del secondo-terzo anno della scuola secondaria, prevede l'utilizzo di materiale autentico per lo sviluppo della competenza comunicativa in un contesto di realtà comune a quello di molti adolescenti: il *task* consiste nel telefonare a una pizzeria per ordinare pizze a domicilio per gli studenti della classe.

Basandoci sul foglietto illustrativo del menu di una pizzeria da asporto inglese (fig. 1) e sul '*task framework*' proposto in Willis-Willis³³, il *task* si sviluppa nel modo seguente.

Priming/Pre-task: gli studenti leggono il menu e vengono a contatto con il lessico relativo al cibo. Il docente può, mediante la proiezione dell'immagine sulla lavagna interattiva, cerchiare o segnalare espressioni particolari e lessico nuovo, coinvolgendo gli studenti nella comprensione del significato.

Preparation: gli studenti, divisi in gruppi, leggono il menu, decidono quante e quali pizze ordinare e redigono una lista. In questa fase dovranno esprimere i loro gusti e le loro preferenze per completare la lista.

Target task: gli studenti fanno un'unica lista delle pizze da ordinare e decidono luogo e ora della consegna, poi, a coppie, simulano una telefonata per l'ordinazione.

Report: si può concludere l'attività con una classifica della pizza più richiesta e di quella meno richiesta dagli studenti, ricercando, in una fase successiva, le motivazioni e le differenze culturali per i cibi che risultano meno popolari.

Focus on form: in questa fase si fa il punto sulle espressioni usate per esprimere ciò che piace/non piace, le proprie preferenze e i verbi utilizzati, le richieste, "*I'd like*", le espressioni per le conversazioni al telefono, i comparativi e i superlativi. Il ruolo dell'insegnante è quello di facilitatore e organizzatore delle fasi di lavoro: circola tra i gruppi, fornisce consigli.

Secondo task

Il secondo esempio proposto prevede l'utilizzo di internet per la ricerca di informazioni: un semplice *webquest*.

³³ D. Willis, J. Willis, *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

Il *task* per gli studenti è quello di immaginare di organizzare, con attività sportive, il tempo libero in un soggiorno-studio di tre settimane nella città di Nottingham per gli studenti della classe. Per portare a termine questo compito gli studenti devono ricercare sul sito www.nottinghamcity.gov.uk/zone (fig. 2) le informazioni relative alle attività sportive per bambini e ragazzi programmate per il periodo estivo, selezionare quelle che possono essere effettuate nel periodo di permanenza degli studenti, prendere nota del luogo in cui si svolgono, infine scegliere e decidere a quali attività si vuole prendere parte. Si farà poi un elenco delle persone e delle attività prescelte per effettuare un'eventuale iscrizione. I risultati del lavoro potranno essere inseriti in una tabella visualizzata sulla lavagna interattiva e commentati.

Figura 1 - Menu

PIZZA MENU		Small 7"	Med 10"	Large 12"	Super 15"
1. Cheese & Tomato		1.95	4.95	6.95	7.95
2. Hawaiian Turkey & Pineapple					
3. Turkey & Mushroom Turkey & Fresh Mushrooms		2.95	5.95	8.95	11.95
4. Beefy One Spicy Beef Onion & Mushrooms					
5. Chinese Chinese Chicken, Mushroom & Sweetcorn		3.95	6.95	9.95	12.95
6. UK Pizza Mushroom, Fresh Tomato & Mexican Chicken					
7. American Hot Onion, Peppers, Pepperoni & Chillies					
8. Vegetarian Hot Onion, Peppers, Mushrooms & Jalapeno's					
9. Hot Eater Spicy Beef, Onion & Jalapeno's					
10. Chicken Hot Tandoori Chicken Chillies & Mushrooms					
11. UK Flamer Plain Chicken, Mexican Chicken, Chinese Chicken					
12. Mexican Passion Mexican Chicken, Peppers & Jalapeno's					
13. Vegetarian Onion, Peppers, Mushrooms & Sweetcorn		3.95	6.95	9.95	12.95
14. Mexicana Spicy Beef, Onions, Tomatoes & Chillies					
15. Pepperoni Plus Double Pepperoni					
16. BBQ Special Chicken, Peppers, Onion & Special BBQ Sauce					
17. Vegetarian Mix Baked Aubergine, Peppers, Garlic, Onion & Olives					
18. Meat One Turkey, pepperoni, Beef & Sausage					
19. Sea Food Prawns, Anchovies, Tuna & Tomato		3.95	6.95	9.95	12.95
20. Sausage Supreme Salami, Garlic Sausage & pepperoni					
21. UK Pizza Special Onion, Mushroom, Beef, Turkey, Pepper & Pepperoni					
22. Donner Pizza Lamb Doner Meat or Chicken Doner Meat					
23. Free Choice Any 4 toppings of your choice					
24. Stuffed Edge					
Stuffed edge with Cheese			0.80	1.00	1.20
Cheese & Pepperoni			1.00	1.20	1.40
Garlic & Herbs			1.00	1.20	1.40
25. Create your Own (Price Per Topping)		0.50	0.80	0.90	1.00
Add any topping to a Cheese & Tomato					
Pizza or any other pizza on the menu & Create your own					
Extra Toppings					
Meat					
Pepperoni, Turkey, Spicy Beef, Salami					
Chinese Chicken, Tandoori Chicken					
Mexican Chicken, Plain Chicken					
Garlic Sausage, Anchovies, Prawns & Tuna					
Vegetarian					
Cheese, Green Peppers, Black Olives, Mushrooms					
Sweet corn, Pineapple, Chilli, Jalapeno					
Garlic & Tomato					
Cheese Crust, Thin Crust and Deep Pan Also Available					
toppings					
Chillies					

Figura 2 - Attività estive

My Nottingham
A safer cleaner, ambitious Nottingham
A city we're all proud of

Home Services Where I live Jobs Planning Councillors Council Tax Contact us Search our site

You are here: My Nottingham Homepage | My Services | Leisure & Culture | Sport and Leisure | Being Active | Activities for Young People | The Zone - holiday activities for children and young people Login / Log out | Listen to this website

My Services

Activities for Young People

- Zone call back request form
- The Zone Parent's Guide
- The Zone holiday activities price guide
- Cricket in Nottingham this Summer with Notts County Cricket Club
- Coaching Zone
- Entertain the kids for just 50p a day this summer!

Contacts

Contact Sports & Leisure Services

Email: sportandleisure@nott...
Tel: 0115 91 52740

Contact Sports & Leisure Services

The Zone - holiday activities for children and young people

The Zone holiday activities programme offers children and young people, aged 5 to 15 years, a comprehensive package of sport and physical activities to keep them active and having fun during the school holidays.

Welcome to the Zone holiday activity programme

There's always plenty to do over the school holidays with the Zone.

Click on **Coaching Zone** to see our range of sports coaching courses taking place over the school holidays, 23 July - 31 August 2009.

Entertain the kids – for just 50p a day this summer!

Thursday 23 July - Friday 28 August 09

This summer school holidays we're also offering more sport and leisure activities than ever before and for just 50p a day! Visit the following page for more details **Entertain the kids for just 50p a day this summer.**

If you would like to book your child onto a Zone activity please download the application form below and return it to the address supplied on the form. Alternatively, you can book onto some of the Zone activities via phone - please

Downloads

- Zone application form 2009 (23kb)
- Sports coaching course leaflet summer 09 (706kb)
- Summer survival guide (5Mb)

Related Pages

- Active Families
- Go 4 It!
- Junior Fitness membership packages
- The Zone Parent's Guide
- Being Active
- Citycard
- Coaching Zone
- Entertain the kids for just 50p a day this summer!

La prima parte dell'attività può essere svolta a coppie, seguendo una serie di domande-guida predisposte dall'insegnante per facilitare la ricerca dei dati sul sito. La seconda fase, in cui si devono raccogliere le preferenze e le adesioni alle attività sportive, a gruppi di quattro o cinque studenti, rappresenta il 'momento comunicativo' del *task*, l'*information gap* da colmare.

In alternativa al *webquest* si può proporre anche un *webquiz*, che rappresenta una sorta di percorso parallelo ma maggiormente supportato, in quanto le informazioni vengono fornite dall'insegnante che indica il sito in cui ricercare le parti mancanti attraverso, per esempio, una serie di domande che richiedono risposte precise del tipo: "What sports can you play in August in Nottingham?" "Can girls play football?".

Queste attività, oltre a prevedere l'uso della lingua in situazioni concrete, avere quindi uno scopo preciso ed essere significative per la realtà degli studenti, sviluppano strategie utili per la selezione, la comprensione, la risoluzione di problemi, in linea con i principi del *task based learning*.

Per la valutazione degli apprendenti, una scheda di *feedback* come quella proposta può essere utile sia all'insegnante che allo studente, per programmare eventuali interventi da parte del primo e favorire una riflessione metacognitiva sul proprio processo di apprendimento da parte del secondo.

*Tabella 1 - Student self-evaluation work sheet*³⁴

Data	Classe	Ora
Compito.....		
Ho provato a.....		
Ho trovato facile.....		
Ho trovato difficile.....		
Quando ho avuto difficoltà ho cercato di.....		
La prossima volta avrei bisogno di.....		

*Tabella 2 - Student self-evaluation work sheet*³⁵

<i>Autovalutazione alla fine di un compito</i>	
Nome:	Data
So:	
<ul style="list-style-type: none"> • rispondere alle domande • capire e eseguire istruzioni • fare la sintesi • motivare le risposte 	
Cosa mi è piaciuto di più:	
Cosa mi è sembrato difficile:	

Materiali strutturati e competenza comunicativa

Molto spesso abbiamo risorse di cui non sfruttiamo completamente le potenzialità; una di queste è il libro di testo. Ad esempio, si possono utilizzare le immagini e le fotografie presenti nel testo come base per l'insegnamento del lessico o la riflessione linguistica in un contesto significativo. In un'immagine sono spesso presenti molti elementi lessicali e strutturali: con l'uso dello scanner si può ricavare da un originale cartaceo un'immagine digitale su file e visualizzarla sulla lavagna interattiva.

Un'immagine grande permette un maggiore controllo della classe durante le fasi di lavoro, tiene viva l'attenzione degli studenti che risultano più coinvolti e favorisce l'attivazione delle strategie visive e uditive che facilitano l'apprendimento. In quasi tutti i testi sono presenti mappe o piante di città, di luoghi, spesso legati a esercizi strutturali per la pratica delle preposizioni di luogo e delle indicazioni stradali: questi possono costituire la base per attività

³⁴ In G. Pozzo, *Insegnare per compiti*, in <http://puntoedu.indire.it/corsi/docenti>.

³⁵ In G. Pozzo, *Dalla programmazione alla progettazione del curricolo in verticale e in orizzontale. Individuare traguardi e descrittori per progettare compiti e valutare le competenze mentre si impara*, materiale presentato nel corso del convegno AISPI SCUOLA, Liceo classico "Ariosto" di Ferrara, 31 marzo e 1 aprile 2007.

veramente comunicative in cui poter creare percorsi, di volta in volta diversi, chiedere e dare informazioni.

Infine, si può rendere comunicativo un compito basato sulla pratica di una struttura linguistica, ad esempio il *simple past* o il *simple present*. Si può proporre agli studenti di condurre un sondaggio nella classe. Per praticare il *simple past* si potrà dare come *topic*: “dove e come si sono trascorse le vacanze estive/invernali/weekend”, ecc. Si può iniziare facendo lavorare gli studenti a coppie e assegnando loro il *topic* “*How I spent my holidays*”, chiedere poi agli studenti di formulare delle domande per condurre il sondaggio, ad esempio “*Did you go on holiday last summer? Where did you go? How long did you stay there?*”. Gli studenti lavorano a gruppi di quattro o cinque; un referente per ogni gruppo riporterà i dati, che saranno poi utilizzati per compilare un grafico o una tabella e commentarli. La stessa procedura si può adattare per un *task* basato sull'uso del *simple present*, dando come *topic* un argomento legato al tempo libero e alle attività che si realizzano più o meno frequentemente.

Bibliografia

- Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Ed. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Edwards C., Willis J. (eds), *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching*, Palgrave Macmillan, 2005.
- Lindstromberg S. (ed.), *Language activities for teenagers*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- Nunan D., *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, 2004.
- Pozzo G., *Insegnare per compiti*, materiale pubblicato in <http://puntoedu.inire.it/corsi/docenti>.
- Pozzo G., *Dalla programmazione alla progettazione del curricolo in verticale e in orizzontale. Individuare traguardi e descrittori per progettare compiti e valutare le competenze mentre si impara*, materiale presentato nel Convegno AISPI Scuola - Liceo classico “Ariosto” di Ferrara 31 marzo e 1 aprile 2007.
- Willis D., Willis J., *Doing Task-based Teaching*, Oxford University Press, Oxford, 2007.

VALUTARE E AUTOVALUTARE COMPITI

Attilia Lavagno*, Elena Pezzi**

*Docente di inglese nella scuola sec. di II grado

**Docente di spagnolo nella scuola sec. di II grado

Perché valutare?

“A differenza di molte decisioni a cui perveniamo nella nostra vita quotidiana in modo spesso intuitivo e basandoci solo sul buon senso, le valutazioni che svolgiamo in classe come e in quanto insegnanti possono e devono andare oltre l'intuizione, che ovviamente è comunque sempre presente. In tali operazioni ci dovremo quindi equipaggiare di consapevolezza, di strumenti e di criteri specifici” (Gattullo, 2001).

Non è un mistero che, nell'ambito scolastico, la valutazione sia ancora vista come qualcosa di faticoso, complicato e, spesso, frustrante. Forse perché per alcuni docenti sopravvive l'idea che valutare sia dare un giudizio approssimativo, intuitivo o, peggio, ipsativo? (Gattullo, 2001). Eppure la valutazione è un'attività rigorosa, basata su criteri precisi, che dovrebbe 'dar valore' sia al prodotto che al processo didattico messo in atto.

In questo lavoro cercheremo quindi di illustrare come la valutazione di un compito (nella specifica accezione che ne dà il QCER: *task, tâche, tarea, Aufgabe* nelle varie lingue) sia parte fondamentale ed imprescindibile di esso, ciò che permette di dargli un senso compiuto e aiuta a orientare o riorientare le successive scelte didattiche, come ci dicono chiaramente anche le *Indicazioni per il curricolo*³⁶. Ma c'è di più: se teniamo come linee guida le indicazioni del QCER, risulta evidente che non si può parlare compiutamente di valutazione se essa non viene intesa come valutazione autentica, formativa, condivisa.

Da questa prassi scaturisce poi naturalmente la necessità di riflettere anche in termini di autovalutazione sia di prodotto che di processo. È un dato ormai acquisito, infatti, considerare l'apprendente come soggetto attivo del proprio apprendimento e, dunque, partecipe della propria valutazione.

Insisteremo quindi su alcuni concetti chiave che ci serviranno da filo conduttore della nostra proposta:

³⁶ “La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo”, *Indicazioni per il curricolo* (2007).

- il compito deve essere negoziato con gli apprendenti e corrispondere a quei criteri di realtà e uso sociale della lingua definiti nel QCER (cap. 2)³⁷;
- il prodotto finale, per quanto appena esposto, deve essere tangibile, concreto e sviluppato secondo una serie di fasi chiare e ben strutturate;
- la valutazione deve prevedere descrittori ed indicatori coerenti con gli obiettivi che il compito stesso si prefigge di raggiungere;
- i criteri di valutazione devono essere condivisi e, se possibile, negoziati e costruiti con gli apprendenti;
- l'autovalutazione deve rappresentare il momento finale ineludibile e fondamentale del compito stesso, teso a favorire lo sviluppo di importanti processi metacognitivi.

Vi proponiamo quindi un percorso che prevede un compito facilmente realizzabile e, soprattutto, molto vicino ai reali interessi degli alunni; esso può essere svolto (così come esposto o con lievi varianti secondo la fisionomia e il livello della classe) dall'ultima classe della scuola primaria alla scuola secondaria di I grado, come pure nel primo biennio di quella di II grado. Si tratta di preparare lo *Scambio culturale* con un gruppo di coetanei di una scuola straniera partner. Il livello di competenza comunicativa a cui si farà riferimento sarà quindi A1.2 (selezionando opportunamente le attività e le proposte didattiche) per la scuola primaria e secondaria di I grado, A2 (iniziale o completo) per il biennio della secondaria di II grado a seconda che si tratti di prima o seconda lingua straniera.

Il compito: prepariamo lo scambio culturale

Fase 1 - preparazione: verso il paese ospitante

Attività di ascolto-lettura di tipo estensivo di documenti autentici riguardanti il paese in cui si svolgerà lo scambio culturale:

- letture di resoconti di viaggio riguardanti il paese ospitante (diari, semplici relazioni, racconti, lettere, ecc.);
- ascolto di dialoghi-racconti di studenti che hanno già visitato il paese;
- analisi di depliant di agenzie turistiche relative al paese.

I brani di lettura e di ascolto daranno l'occasione di effettuare anche esercizi di tipo metalinguistico, il cui obiettivo sarà guidare gli studenti a effettuare riflessioni sul codice. Queste attività più strutturate potranno essere introdotte prima, durante o dopo l'esecuzione del *task* sulla base dei bisogni degli

³⁷ "L'approccio adottato, in senso generale, è un approccio orientato all'azione, nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come attori sociali, vale a dire come membri di una società che hanno compiti (di tipo non solo linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione". (QCER, cap. 2).

studenti e dell'organizzazione del compito stesso. Si potranno sistematizzare i nomi e gli aggettivi di nazionalità, ripassare le forme di domanda dirette e indirette, rivedere l'uso delle preposizioni di luogo e dei deittici.

Fase 2: costruzione della lingua di sopravvivenza

Costruzione di un piccolo kit di sopravvivenza linguistica da utilizzare durante lo scambio. Attraverso situazioni reali e dialoghi verranno introdotti o rivisti gli esponenti linguistici delle funzioni comunicative più utili allo scambio culturale, come ad esempio:

- dare e ottenere informazioni di tipo anagrafico e personale;
- interagire in situazioni di primo incontro;
- fornire informazioni per la compilazione di formulari;
- descrivere persone, luoghi geografici, città, abitazioni, la scuola;
- paragonare (geografia, musica, abiti, scuola, tempo libero);
- parlare di ciò che piace e non piace motivando le proprie opinioni (moda, musica, letture e film, tempo libero, materie scolastiche);
- interagire nei negozi: chiedere, ordinare, acquistare, paragonare.

Oralmente verranno esercitate le abilità di formulare-rispondere a domande relative alla località dello scambio e alle possibili attività o escursioni da realizzarsi durante il periodo del gemellaggio. A tal fine verranno impiegate *role cards* preparate dagli studenti stessi a partire dai materiali della fase 1.

Località
Sistemazione
Attività didattiche
Attività esterne
Clima
Altre informazioni

L'attività si concluderà con una discussione circa la scelta dei 'Top 5', cioè dei luoghi più interessanti da visitare e delle attività più coinvolgenti.

Fase 3: pianificare il soggiorno

Gli studenti organizzeranno il programma dello scambio culturale nella lingua meta, dividendosi in gruppi centrati su compiti specifici come:

- guida della località ospitante in formato multimediale;
- illustrazione orale del programma delle visite che verranno effettuate durante il soggiorno e brevi informazioni sugli aspetti salienti;
- lettera-modello da inviare alla famiglia ospitante prima della partenza;
- serie di *e-mail* da inviare al proprio partner per conoscerlo meglio;
- articolo per la stampa locale riguardante lo scambio programmato.

Come valutare?

Abbiamo detto che la valutazione, per essere valida, deve sempre riferirsi agli obiettivi stabiliti e prendere in considerazione le varie tipologie di attività che si sono svolte. Inoltre, solo una valutazione formativa rigorosa e coerente permette al docente di analizzare le difficoltà e trovare soluzioni nel momento più adatto, quando cioè ancora si è in grado di porvi rimedio.

A partire quindi dalle attività effettuate in classe si possono costruire, insieme agli alunni, alcune griglie con descrittori e indicatori condivisi che prendano in considerazione tanto i contenuti quanto i processi dell'apprendimento e che permettano agli studenti di essere partecipi della costruzione delle proprie conoscenze e competenze, ancora una volta in linea con quanto espresso sia dal QCER che dal PEL. Quanto alle tecniche di correzione, queste saranno di tipo 'incidentale' piuttosto che sistematico e dovranno facilitare l'esecuzione del compito stesso. Di fronte a problemi di comunicazione che possono sorgere durante le varie attività, l'insegnante potrà optare per tecniche implicite o esplicite, ma la ripresa e il rinforzo delle aree problematiche verrà rimandata a un momento successivo.

Quelli che proponiamo di seguito sono solo alcuni esempi e suggerimenti frutto delle nostre esperienze; è chiaro che ogni docente sceglierà e costruirà le proprie griglie secondo le concrete attività svolte e gli obiettivi prioritari di volta in volta perseguiti. La valutazione dei lavori di gruppo sarà accompagnata da un attento monitoraggio del processo che ha condotto alla realizzazione del prodotto finale, così da evidenziare l'apporto del singolo all'interno del proprio gruppo. Le modalità dell'apprendimento cooperativo, che consentono di perseguire e sviluppare abilità sociali e al tempo stesso di monitorare costantemente il processo di apprendimento attraverso l'assegnazione di ruoli ben precisi, sembrano particolarmente adatte al compito qui descritto.

Esempi di griglie di valutazione

Dei cinque elementi citati precedentemente (Fase 3), presentiamo griglie di valutazione relative ai primi due. I rimanenti tre sono attività di interazione-espressione scritta, per le quali si possono facilmente adattare le griglie presentate. Un criterio aggiuntivo per implementare la valutazione potrebbe essere un 'bonus di rischio': se l'alunno inserisce elementi (di contenuto o linguistici) di particolare espressività e/o originalità, può vedersi riconosciuto un punto ulteriore, che può compensare gli eventuali 'deficit' dovuti, appunto, all'assunzione di un rischio linguistico o di organizzazione maggiore. Si possono tenere in considerazione i seguenti parametri: *interesse, originalità del contenuto; ricchezza e creatività verbale; capacità di coinvolgere l'interlocutore.*

Tabella 1 - Griglia di valutazione della Guida della località ospitante

<i>Adeguatezza, conoscenza e uso dei documenti (sufficiente = 5)</i>	<i>Punteggio</i>
- Affronta l'argomento in maniera completa e originale, utilizzando i documenti in modo adeguato al contenuto.	8 - 7
- Tratta l'argomento nei suoi aspetti essenziali e usa i documenti in maniera lineare.	6 - 5
- In alcuni punti tratta l'argomento in modo superficiale; non dà prova di particolare approfondimento e usa i documenti in maniera saltuaria.	4 - 3
- Tratta l'argomento in modo lacunoso e/o con frequenti divagazioni. Pressoché assente l'uso di documenti.	2 - 1
<i>Organizzazione dei contenuti nella presentazione (sufficiente = 5)</i>	
- Struttura, organizza e sintetizza i contenuti in modo completo ed efficace; non presenta testi troppo estesi; tratta i contenuti in maniera originale, approfondita e personale.	8 - 7
- L'organizzazione dei contenuti e la struttura della presentazione sono sostanzialmente coerenti con quanto richiesto, anche se talvolta possono apparire alcune incongruenze nella sintesi o nella sequenza logica.	6 - 5
- La presentazione denota lacune generalizzate nell'organizzazione, nella struttura e nella sintesi delle informazioni.	4 - 3
- Organizza la presentazione secondo modalità tali da impedire uno sviluppo coerente dell'argomentazione.	2 - 1
<i>Formato e struttura della presentazione (sufficiente = 5)</i>	
- Le diapositive sono ben strutturate, con uso appropriato delle animazioni, degli sfondi, dei titoli e degli elementi audiovisivi. La parte testuale è accurata.	8 - 7
- La presentazione include solo le principali caratteristiche della tecnologia. L'uso di elementi grafici, audiovisivi e la parte testuale sono lineari anche se a volte non perfettamente adeguati o accurati.	6 - 5
- La presentazione non include tutti gli elementi necessari; gli elementi audiovisivi sono spesso inadeguati, eccessivi o superflui. La titolazione, i caratteri e/o il testo presentano alcuni errori.	4 - 3
- La presentazione non sfrutta la tecnologia proposta se non in misura minima. Gli elementi audiovisivi vengono usati a sproposito; vi sono errori evidenti sia nell'uso della titolazione che nel testo.	2 - 1
<i>Esposizione al pubblico (sufficiente = 5)</i>	
- Espone con scioltezza i contenuti senza leggere le diapositive o gli appunti. Mantiene l'attenzione del pubblico usando gestualità e tono di voce adeguati; la pronuncia è chiara. Rispetta i tempi assegnati.	6 - 5
- Fa ricorso a volte agli appunti o alle diapositive ma solo per citazioni o documenti. La gestualità, la voce e/o la pronuncia non riescono sempre a mantenere viva l'attenzione del pubblico. Ci può essere qualche errore nell'uso dei tempi assegnati.	4 - 3
- Legge la maggior parte della presentazione dalle diapositive e/o dagli appunti. La voce non è sempre udibile e/o la pronuncia non è sempre chiara. Non si rivolge al pubblico ma solo all'insegnante. I tentativi per catturare l'attenzione del pubblico sono scarsi o mal indirizzati.	2
- Lo studente legge la presentazione dalle diapositive e/o dagli appunti. Il volume di voce non è udibile al pubblico e la pronuncia non è chiara. Non si rivolge al pubblico e non tiene conto del contesto.	1

Tabella 2 - Griglia di valutazione dell'illustrazione orale del programma delle visite di studio

	Punteggio
<i>Adeguatezza, conoscenza e uso dei documenti</i>	
Comprensibilità. Adeguatezza sociolinguistica. Rispetto delle consegne	1 - 8
<i>Capacità discorsiva e organizzazione dei contenuti</i>	
Coerenza, organizzazione e sviluppo	1 - 10
<i>Uso della lingua</i>	
Esponenti linguistici, coesione, ricchezza lessicale	1 - 6
<i>Correttezza formale</i>	
Pronuncia, morfologia, sintassi, lessico	1 - 6

Si può decidere di adottare una griglia di questo tipo, in cui indichiamo i possibili indicatori da considerare. Si tratta di un'attività di esposizione orale, in cui si possono sfruttare i criteri della griglia precedente, riguardanti *Adeguatezza, conoscenza e uso dei documenti*.

Sarà necessario formulare i criteri per valutare la *Capacità discorsiva e l'organizzazione dei contenuti* e la *Competenza linguistica*, che si potrebbe articolare in *Uso della lingua* (esponenti, coesione, ricchezza lessicale) e *Correttezza formale* (pronuncia, morfologia, sintassi, lessico).

E l'autovalutazione?

Nessun compito dovrebbe terminare senza che sia stato dato sufficiente spazio a un momento di riflessione metacognitiva (utilissima sia per il docente che per gli studenti) che prenda in considerazione tutto il percorso sviluppato.

L'attenzione deve essere rivolta sia agli aspetti di prodotto (il lavoro sui contenuti, il 'cosa') sia a quelli di processo (le modalità, il 'come'). In questo modo si sviluppano quelle competenze di 'saper apprendere' che sono fondamentali per costruire un apprendimento realmente significativo.

Come raccomanda Willis³⁸, è dunque importante concludere il *task* con un report fatto dagli alunni su come si è sviluppato il percorso e su quanto i ragazzi hanno 'scoperto'. Il report finale, in forma orale o scritta, diventa la naturale conclusione della serie di attività che il compito ha richiesto. In questa fase di *Post task* possiamo chiedere alla classe di valutare sia aspetti linguistici che aspetti più ampi legati alla realizzazione del compito.

³⁸ J. Willis, *A Framework for Task-based Learning*, Longman, Harlow, 1996.

Tabella 3 - Scheda di autovalutazione sulle conoscenze e abilità linguistiche






Alla fine di questo modulo/esperienza					
So presentare brevemente me stesso					
So esprimere gusti e preferenze					
So descrivere semplicemente luoghi e/o persone					
Conosco parole nuove riferite ai viaggi					
Conosco alcuni aspetti del paese ospite					

Tabella 4 - Scheda di riflessione sulle strategie e modalità di lavoro






Alla fine di questo modulo/esperienza					
Le attività di comprensione orale mi risultano					
Gli esercizi di approfondimento-revisione mi riescono					
Ricostruire regole di funzionamento della lingua mi viene					
Costruire presentazioni multimediali mi risulta					
Scrivere testi (formali e/o informali) mi riesce					

Tabella 5 - Processi e sviluppo delle diverse fasi che hanno caratterizzato il compito

In generale posso dire che ho lavorato meglio:

- Solo, perché.....
- In coppia, perché.....
- In gruppo, perché.....
- A classe intera, perché.....
- Altro.....

Quando ho avuto qualche difficoltà ho cercato di.....

Per far meglio la prossima volta dovrei cercare di.....

Per imparare più lessico mi è sembrato più utile.....

perché.....

Per rinforzare la grammatica mi è sembrato più utile.....

perché.....






Quando ho lavorato con i compagni, ciò che mi è piaciuto di più è stato.....

perché.....

La difficoltà che ho incontrato è stata.....

perché.....

Globalmente, dopo il lavoro e l'esperienza fatta, il mio grado di soddisfazione è:

Bibliografia e sitografia

- Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Ed. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Felder R. e Brent R., *How to Get Students Actively Engaged in Their Own Learning*, in www.ncsu.edu/felder-public.
- Fernández López S. (a cura di). *Tareas y proyectos en clase*, Edinumen, Madrid, 2001.
- Fernández López S., *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Edinumen, Madrid, 2003.
- Gardner H., *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books, New York, 1983.
- Gattullo F. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- Johnson D., Johnson R., Holubec E., *Cooperation in the Classroom*, Interaction Book Comp, Edina MN, 1993.
- Kagan S., *Apprendimento cooperativo. L'approccio strutturale*, Edizioni Lavoro, Roma, 2000.
- Mariani L., Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Mariani L., Madella S., D'Emidio Bianchi R., *Il Portfolio a scuola*, Zanichelli, Bologna, 2004.
- Nunan D., *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- Nunan D., *El diseño de tareas para la clase comunicativa*, Cambridge University Press, Cambridge, 1996.
- Portfolio européen des Langues*, in http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html
- Skehan P., *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford, 1998.
- Willis D., Willis J. (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching*, Heinemann, Oxford, 1996.
- Willis, J., *A Framework for Task-based Learning*, Longman, Harlow, 1996.

Parte III

Lo sviluppo del curriculum plurilingue in un'ottica trasversale

OSSERVARE L'INTERLINGUA IN L2 ATTRAVERSO UN TASK LUDICO

Rita Lugaresi

Dirigente scolastico di istituto comprensivo

Un equilibrio fra motivazione, emozione e risorse cognitive

La scelta dell'approccio

Chi apprende una nuova lingua, per raggiungere livelli comunicativi sempre più adeguati e automatismi linguisticamente corretti, deve avere l'opportunità di mettersi in gioco anche come parlante (o scrittore) e non solo come riproduttore dei modelli dati. Scaturisce pertanto l'esigenza di fondare la nostra lezione su attività significative, che richiedono all'alunno di cimentarsi in compiti autentici (*task*), mobilitando la propria intelligenza. A queste condizioni, gli aspetti formali della lingua verranno tratti dinamicamente nella memoria, insieme alle idee, ai bisogni e alle azioni che li hanno generati, creando così dei forti nodi concettuali fra forma e senso. Il linguaggio è un fatto congiuntamente individuale e sociale. Il metodo dialogico e la co-costruzione dei significati saranno la chiave che permette di oltrepassare la soglia dell'esperienza personale per accedere alla dimensione culturale.

Semplice...

Consapevoli dell'influenza dell'emozione sulla cognizione, selezioneremo proposte didattiche 'non troppo complesse' rispetto alle capacità degli apprendenti. L'alunno infatti dedica maggiore attenzione alle proprietà formali della sua produzione linguistica quando il compito che deve svolgere glielo consente. Se il compito è troppo difficile si genera una frustrazione tale da suscitare rinuncia e bloccare l'attenzione. Viceversa, se troppo facile, l'attenzione non viene stimolata.

Concretamente, però, non è sempre possibile stabilire cosa sia difficile e per chi (Andorno, Bosc, Ribotta, 2003). Spesso consideriamo 'semplice' ciò che è tale per un parlante di lingua romanza o germanica, ignorando le difficoltà di altri gruppi linguistici. Inoltre, non è sempre possibile stabilire dei criteri di gradualità dal semplice al difficile, perché contenuti 'grammaticalmente' difficili possono essere molto frequenti e utili per la prima comunicazione.

... e complesso...

Poiché operiamo quasi sempre con gruppi eterogenei di alunni (per provenienza linguistica e culturale, per motivazione e per livelli di acquisizione della lingua italiana...), si tratta di individuare proposte capaci di coinvolgere tutti, senza banalizzazioni (l'attenzione calerebbe), né fattori di esclusione per qualcuno. Va precisato tuttavia che l'input in ascolto potrà anche essere molto ricco e comprendere elementi che non sono immediatamente apprendibili o acquisibili dall'allievo, ma che fanno parte di un contesto autentico di lingua.

... divertente!

Fra le modalità operative rinvenibili all'interno di un approccio comunicativo, la glottodidattica ludica si presenta feconda e convincente. Intendiamo il gioco didattico non un'attività ricreativa fine a se stessa, quindi intenzionalmente programmata e strategicamente collocata (Caon, Rutka, 2004).

A titolo esemplificativo, proponiamo qui un gioco di animazione teatrale, che ben si presta anche per lo sviluppo della lingua orale in una scuola primaria. Proprio perché si adatta a molteplici scopi, è necessario che il docente operi una regia sapiente, producendo le opportune focalizzazioni.

La scultura vivente

Destinatari e contesto di apprendimento

L'attività può essere proposta ad alunni di scuola primaria a partire dalla classe terza; in caso di bambini più piccoli è opportuno forse operare varianti facilitate e graduate; può essere svolta gradevolmente e proficuamente anche in gruppi di adolescenti-adulti. Il gioco è suggeribile anche in attività laboratoriali per l'insegnamento dell'italiano come seconda lingua.

Finalità

Come moltissimi giochi-esercizio, è plurivalente, in quanto coltiva svariate finalità: prosociali (aiuta a creare un buon clima collaborativo), sensoriali (allena l'osservazione e la percezione visiva), relativi alla rappresentazione dello schema corporeo e alla consapevolezza propriocettiva. Sul piano delle competenze comunicativo-funzionali, sviluppa la capacità di formulare istruzioni verbali, governare un testo orale regolativo e, specularmente, eseguire dei movimenti a comando. Sul piano lessicale spiccano la terminologia legata alle parti del corpo e la descrizione di posture, posizioni, concetti topologici.

Procedimento

1. L'insegnante chiede a tre partecipanti (gruppo A) di uscire fuori dalla stanza. L'insegnante sceglie altri tre partecipanti (gruppo B) e fornisce loro le istruzioni: dovranno diventare 'i modelli' di una scultura vivente, assumendo con i corpi diverse posture, coordinandosi, ottenendo un contatto fisico, se lo desiderano.

2. Gli alunni del gruppo B sperimentano e definiscono le pose; l'insegnante li stimola e chiarisce che la posizione deve risultare comoda per poter essere mantenuta a lungo. Quando il gruppo B è soddisfatto del risultato, si immobilizza sulla composizione prescelta. L'insegnante chiede a un alunno (C) fra gli spettatori di assumere il ruolo di 'scultore', cioè colui che darà istruzioni verbali al gruppo A affinché diventi il più possibile identico al gruppo dei modelli. Non dovrà però ricorrere a gesti o a segnali non verbali analogici.

3. Il gruppo A rientra, senza poter vedere i modelli: i due gruppi sono separati da un paravento, o altro, oppure il gruppo A verrà posizionato davanti al gruppo B con il divieto di voltarsi. Gli spettatori invece devono poter vedere entrambi i gruppi. Il docente spiega al gruppo A gli obiettivi del gioco e invita i componenti a collaborare seguendo le istruzioni dello scultore.

4. Lo scultore comincerà a dare a ciascuna statua dei comandi, seguendo una propria strategia che via via si raffinerà. Sempre con indicazioni verbali, potrà curare anche le espressioni mimiche dei soggetti. È importante che inizialmente l'insegnante e tutti gli altri alunni tacciano. Ipoteticamente per i primi minuti si dovrebbe udire solo la voce dello scultore. Ciò non esclude l'intervento dell'insegnante per scopi chiarificatori.

5. A questo punto il gioco proseguirà secondo dinamiche sempre diverse, variabili secondo le performance di ciascuno e il grado di concentrazione raggiunto. Il comportamento del gruppo A costituirà il più diretto *feedback* della correttezza delle istruzioni di C. Solo quando lo scultore si dichiarerà soddisfatto del proprio risultato, l'insegnante interpellerà gli altri spettatori, chiedendo loro di perfezionare l'opera o di intervenire su uno specifico dettaglio.

6. Conclusa questa parte di attività, l'insegnante può proporre un momento di discussione, inerente ai fenomeni osservati, alla correttezza delle forme linguistiche utilizzate, ai motivi di riuscita o fallimento di particolari istruzioni. Seguiranno attività didattiche di rinforzo modulate sui livelli degli alunni.

Cosa fanno gli alunni

Questo gioco presuppone alcuni compiti differenziati. Proviamo a descriverli analiticamente.

Il gruppo degli spettatori

Il gruppo degli spettatori *osserva e ascolta*. Qualcuno è in grado di interpretare criticamente ciò che avviene, saprebbe interagire (e in seguito potrà farlo). Qualcuno forse riceve un certo tipo di input linguistico per la prima volta. È l'alunno da poco arrivato, spesso non italofono. Non gli si chiederanno prestazioni immediate: sarebbe prematuro, perché si trova in una fase di ricezione e aggiustamento interno. Ma non rimane inattivo mentalmente: il contesto gli fornisce delle spie importanti per discriminare, nel *continuum* sonoro per-

cepito, dei tratti significativi e comprensibili, per mettere in connessione parole e fatti, per ritrovare delle ricorrenze. Coerentemente con un approccio metodologico 'basato sul compito', rispettiamo un processo di acquisizione dove lo scolaro inizialmente è impegnato a prestare attenzione e a identificare gli schemi ricorrenti, per poi accrescere le proprie scoperte e integrarle.

Il gruppo dei 'modelli'

Anche il gruppo B ha un compito soprattutto di ascolto e comprensione. Può essere più (o meno) gratificante per qualcuno sentirsi sotto i riflettori, ma viene rispettata comunque l'esigenza di non parlare. Si rende necessario per i modelli capire (o intuire) le istruzioni dell'insegnante. Può esser possibile farlo per modellamento-imitazione: questo gruppo ascolta e si comporta come gli altri, *ascolta e associa*, ascolta e riconosce, amplia il repertorio lessicale e morfologico.

Il gruppo delle 'statue'

Al gruppo A viene assegnato un compito direttamente controllabile: *ascolta e agisce* di conseguenza. Deve comprendere ed eseguire semplici richieste che prevedono una precisa risposta fisica. Necessariamente possiede un *primo vocabolario* necessario per orientarsi nell'argomento.

La comprensione di un testo è un processo globale simultaneo, non un processo lineare. Alla sua base c'è anche la capacità di 'colmare i vuoti', di ipotizzare quello che verrà detto in un dato contesto, sulla base della situazione in atto, dell'argomento e degli scopi del discorso, di spie linguistiche, nonché della propria conoscenza del mondo (o 'enciclopedia'), che permette di creare ipotesi e anticipazioni su quanto verrà detto. Nello svolgersi del discorso, l'ascoltatore verifica se le sue ipotesi sono giuste, mettendo in atto precise strategie di accomodamento, fino a sceglierne una che sia coerente con tutti gli elementi che possiede.

Lo 'scultore'

La produzione è generalmente un'abilità più complessa. All'alunno è richiesta buona padronanza dei concetti topologici (*dentro, sopra, davanti...*), di posizione e collocazione nello spazio, del lessico legato alle parti del corpo.

Cognitivamente deve essere in grado di descrivere ciò che vede in maniera ordinata, operando selezioni e gerarchie, nonché di porsi 'dal punto di vista dell'ascoltatore'. Deve inoltre saper pianificare un discorso, abilità rinvenibile nell'ambito della *competenza testuale*, che è linguistica e comunicativa assieme. Il nostro giocatore infatti deve dimostrarsi capace di realizzare testi coesi sul piano formale e coerenti sul piano dei contenuti.

Volendo confrontarci con i livelli di competenza comunicativa delineati dal *Quadro comune europeo di riferimento delle lingue* (QCER), potremmo supporre l'accostamento a un livello intermedio B1, in cui il parlante "*sa produrre testi semplici e coerenti su argomenti che gli siano familiari o siano di suo interesse*".

Dal punto di vista *morfosintattico*, è richiesto implicitamente il dominio dei numerosi elementi e forme della lingua italiana, ma comunque di base: articolo determinativo e indeterminativo; coniugazione attiva e riflessiva dei verbi all'indicativo presente e passato prossimo, all'infinito presente e all'imperativo; pronomi personali, soggetto e complemento; aggettivi e pronomi possessivi, dimostrativi più frequenti, avverbi qualificativi, di quantità, di luogo, di affermazione e di negazione; numeri cardinali; preposizioni semplici e articolate; la frase semplice o coordinata; proposizioni volitive con l'imperativo... L'analisi potrebbe essere ancora più minuziosa, e consentirci di operare dei doverosi *distinguo*, ma tanto basta per renderci conto di quante abilità, molto spesso fra loro integrate, siano implicate in questo gioco.

Cosa fa l'insegnante

L'insegnante ha predisposto un *setting* stimolante, aperto, che favorisce l'attenzione. Per rinforzare questo percorso spontaneo, durante l'attività osserverà attentamente le dinamiche da diversi punti di vista: i fenomeni linguistici più rilevanti, le singole prestazioni dei ragazzi e i loro eventuali 'errori'. Dunque, *in itinere* la conduzione è 'discreta', nel senso che non si sostituisce ai partecipanti, non interrompe il succedersi degli eventi, ma incoraggia, chiarisce se necessario, evidenzia un'istruzione ben riuscita, o aiuta a riformularla, sollecitando fra il gruppo degli spettatori un suggerimento ben preciso.

Va detto che spesso, quando gli alunni si sono impossessati delle regole del gioco, non è necessario fornire dei correttivi molto frequenti, in quanto il *feedback* è offerto dal contesto. Ogni buon comunicatore sa che una parola o una frase non evoca meccanicamente nell'interlocutore lo stesso significato che intendeva trasmettere (il significato è sempre socialmente negoziato). I partecipanti al nostro gioco, attraverso l'osservazione dei comportamenti reciproci, attraverso le domande e le precisazioni altrui, capiranno se hanno centrato il bersaglio. In particolar modo lo scultore avrà subito riscontro dell'eventuale carenza o inesattezza del proprio messaggio e, per tentativi provvisori, cercherà un maggior livello di precisione, eserciterà la capacità di adoperare circonlocuzioni se il lessico difetta e di raffinare l'abilità nell'uso, sciogliendo le ambiguità semantiche, le polisemie, le genericità.

È il caso di augurarci, euristicamente, che non manchino gli equivoci!

Osservare l'interlingua

In sostanza, la scelta di un approccio basato sul *task* fa sì che si metta in rilievo l'efficacia comunicativa, in secondo piano la correttezza della lingua usata. Ovviamente l'insegnante è tenuto a prendere in esame anche la forma, decidendo se, quando e come intervenire con la correzione, se è prematuro o meno richiamare l'attenzione degli apprendenti su determinati tratti, in fun-

zione della riflessione grammaticale. Gli studi sull'interlingua ci invitano a costruire una progressione dei dati rispettosa delle sequenze naturali.

Ad esempio il docente potrà verificare il corretto utilizzo dell'imperativo, sapendo che è un modo del verbo solitamente appreso nelle fasi di interlingua iniziali, ma che può dare adito a forme non analizzate a causa dell'omonimia con i morfemi flessionali dell'indicativo (Giacalone Ramat, 2003).

Ancora, sul piano della morfologia nominale, potrà controllare l'accordo di numero e genere fra articoli, aggettivi e predicativi. La consapevolezza delle forme flessive indica l'approdo a una varietà più matura di interlingua. I morfemi lessicali in genere vengono appresi prima dei morfemi grammaticali, ovvero sarà appresa la parola *dito* prima che la flessione *dito - dita*.

Segnaliamo a margine che sostantivi indicanti le parti del corpo spesso hanno forma maschile al singolare e una forma femminile al plurale (*il braccio, le braccia*). È una classe di nomi ridotta, ma importante. Per i più avanzati si può notare che esistono forme plurali maschili ma che assumono altri significati: *le braccia* (del corpo), *i bracci* (del fiume, di una croce).

Un discorso specifico potrebbe meritare l'uso delle forme atone dei pronomi personali (*mi/ti/ci* dativi e accusativi, *gli, le, me/te +lo...*). Nel gioco descritto compariranno necessariamente tanti verbi riflessivi: *piegarsi, stringetevi, inginocchiati...* Gli italofoeni nativi si muovono agilmente fra forme enclitiche e proclitiche, per uno straniero diventa complesso acquisire quando un pronome precede (*mi alzo, mi alzavano...*) o si attacca in coda al verbo (*alzami, alzandomi...*), o impadronirsi dell'ordine prefissato in una successione di clitici (*dimmelo* e non **dillome*)... L'osservazione dei dati di interlingua attraverso *task* orali ci aiuterà a comprendere i sistemi linguistici provvisori che gli alunni stanno elaborando e a mettere a fuoco le eventuali difficoltà, per poter progettare interventi formativi mirati e opportuni.

Bibliografia

- Andorno C., Bosc F., Ribotta P., *Grammatica. Insegnarla e impararla*, Guerra, Perugia, 2003.
- Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Ed. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Giacalone Ramat Anna (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, 2003.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, C.M. n. 24, 1 marzo 2006.
- Pontecorvo C. (a cura di), *Discorso e apprendimento*, Carocci, Roma, 2005.

TECNOLOGIE E LIM PER L'APPRENDIMENTO DELL'INGLESE

Chiara Ferronato

Docente di inglese nella scuola primaria

Digital natives and immigrants

Tra le sfide più accese nel campo dell'insegnamento-apprendimento delle lingue risulta la ricerca e l'uso di strategie didattiche sempre più stimolanti e adatte a una generazione di studenti *'digital natives'* (Prensky), nata dopo l'avvento delle tecnologie digitali. I *'nativi digitali'* imparano facendo, raccolgono informazioni da varie fonti, preferibilmente reali, e le rielaborano rapidamente, prediligono i video e le immagini al testo, organizzano la conoscenza in modo reticolare anziché in sequenza, sono creativi e innovativi nell'affrontare situazioni problematiche.

Gli insegnanti *'digital immigrants'*, che hanno appreso l'utilizzo delle tecnologie digitali in età adulta, hanno il compito di superare il gap generazionale e di utilizzare metodologie didattiche che rispondano ai nuovi processi cognitivi della *'Net Generation'* o generazione digitale. Con l'adozione della lavagna interattiva multimediale (LIM) e l'uso delle ICT (Information & Communication Technology), l'ambiente di apprendimento si trasforma, privilegiando modalità di lavoro di gruppo e un approccio di tipo costruttivista che prevede la soluzione di problemi reali, lo stimolo al pensiero critico, in un processo di costruzione collaborativa delle conoscenze.

LIM e apprendimento interattivo

La lavagna interattiva multimediale (*Interactive Whiteboard*) o lavagna digitale è uno schermo a grandi dimensioni, collegato a un proiettore e a un computer, che consente di utilizzare e interagire con contenuti e applicazioni quali testi, immagini, animazioni, video, software. Tutto ciò che è proiettato può essere modificato e personalizzato secondo le esigenze della lezione. Elemento indispensabile per questo processo di innovazione è il suo collegamento al web, quale ponte d'unione con il mondo esterno.

Queste caratteristiche di interattività e intercurricularità hanno reso la lavagna digitale uno degli strumenti pedagogici principali per l'apprendimento delle lingue grazie alla sinergia di codici visivi, verbali, sonori e cinestetici. Cambia il modo di fare lezione: dal modello trasmissivo e centrato su conte-

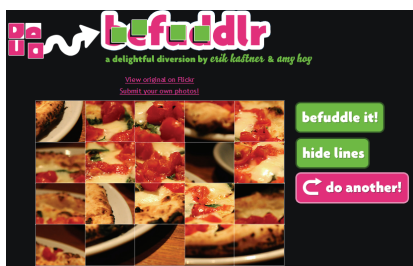
nuti prestabiliti si passa alla pianificazione e progettazione della lezione attraverso l'organizzazione dei materiali didattici, manipolati e trasformati dagli stessi alunni in un dialogo 'docente-discente' che alterna fasi di esposizione a fasi di 'assemblaggio' delle conoscenze.

Nella progettazione curricolare, secondo le *Indicazioni per il curricolo* (2007), l'insegnante fornisce strumenti culturali per *"favorire l'autonomia di pensiero degli studenti, orientando la propria didattica alla costruzione di saperi a partire da concreti bisogni formativi"*. La LIM, con le sue caratteristiche, rappresenta lo strumento *ad hoc* per questo scopo e crea le condizioni di innesco tra il mondo digitale e l'ambiente scolastico, supportando situazioni di *problem solving* e progettazioni basate sui compiti (*task based activities*) quali strategie didattiche ideali al fine della ri-mediazione dei saperi e dell'apprendimento attivo.

I vantaggi delle LIM

I benefici e i vantaggi pedagogici dell'uso delle LIM sono molteplici. La facilità d'accesso a varie risorse con il solo click della penna o il tocco della mano, il passaggio immediato dai cd-rom alle pagine web, da documenti Word a presentazioni in PowerPoint, da immagini a file sonori, da *flipchart* a strumenti per colorare, evidenziare, coprire, cancellare, soddisfa un'ampia gamma di stili di apprendimento, in un contesto multisensoriale e nel rispetto delle intelligenze multiple di cui gli alunni sono portatori.

Molti software in dotazione alle LIM permettono la selezione e lo spostamento degli oggetti sullo schermo. Gli alunni possono selezionare una parola o un'immagine e muoverla nello spazio proiettato: ciò permette di realizzare esercitazioni quali riordinare frasi, classificare, raggruppare o abbinare, dando adito così a una vasta gamma di opportunità linguistiche.



Lavorare e giocare con le immagini risulta molto semplice e gratificante. Una volta scelte dalle 'gallerie' già predisposte o attraverso i motori di ricerca specializzati (Google immagini o FlickrCC), le immagini si possono salvare, copiare, incollare, ma anche modificare con lo strumento 'Snapshot', selezionando la parte che interessa, ingrandendola o rimpicciolendola. Il sito 'befuddlr' (<http://befuddlr.com>) permette di cercare un'immagine da Flickr, sceglierla, scomporla per giocare a puzzle. I vari tipi di penna e gli evidenziatori in dotazione permettono di aggiungere annotazioni o vocaboli alle foto.

Alcuni software offrono uno strumento a 'tendina' che nasconde ciò che viene proiettato e lo rivela riga per riga o a piccole porzioni. In questo modo si possono organizzare attività di previsione "*What comes next*", stimolando le abilità comunicative.

La possibilità di girare pagina, salvando i dati prodotti e proiettati, permette di strutturare le lezioni come fossero dei '*Big Book*' interattivi da sfogliare, consultare, rivedere. Si agevolano così il rinforzo, la ripresa delle idee iniziali o la presentazione del percorso ad alunni assenti.

Per non rischiare di farsi travolgere dal '*wow effect*', tutte le attività devono essere attentamente pianificate dall'insegnante, al fine di supportare lezioni ben strutturate e motivate da chiari obiettivi finali. Si può reperire una griglia d'aiuto nel sito 'Scribd', per progettare le lezioni usando la LIM³⁹.

Tenuto conto di queste riflessioni, l'attività che verrà di seguito proposta parte dalla progettazione e dalla costruzione di un percorso per compiti basato sul '*task approach*' e incentrato su attività comunicative in cui lo studente viene linguisticamente coinvolto nella comprensione, manipolazione, produzione e interazione e in cui la sua attenzione viene focalizzata principalmente sul significato piuttosto che sulla forma, in un contesto reale.

"Fast Food Fat? It's up to you"

Il progetto è un percorso di educazione alimentare ideato per una classe 5^a con l'ausilio della LIM come strumento vincente per la sua realizzazione.

Pre-task phase

I compiti si individuano e si enucleano secondo la seguente tabella.

Task types

<i>Pedagogic tasks</i>	<i>Real-life tasks</i>
Identificare abitudini alimentari diverse.	Fare scelte personali consapevoli riguardo al cibo che viene mangiato.
Classificare e distinguere abitudini corrette e non corrette.	Saper scegliere cibi nutrienti e salutari. Ordinare menu sani.
Identificare e creare una dieta bilanciata.	Trovare e provare diete personalizzate nutrienti.
Conoscere le diverse sostanze nutritive che compongono i cibi e il loro impatto sull'uomo.	Imparare a fare un panino sano.

³⁹ <http://www.scribd.com/doc/8813174/Planning-Lessons-for-an-IWB-Classroom>.

L'argomento viene introdotto con la visione del video "Battle with Fast Food". Il video può essere visionato in streaming dal sito *TeacherTube*⁴⁰ o scaricato con il software gratuito "aTube Catcher"⁴¹.

Il video verrà visto più volte: utilizzando pause programmate, verranno poste delle domande per controllare la comprensione e rinforzare le strutture linguistiche che si useranno durante il percorso:

- *What is this video about?*
- *What's happening in this picture?*
- *What is the boy eating?*
- *Where is he?*
- *What does he do then?*
- *Why is he exercising?*
- *Where is he now?*
- *What do you think it is a good habit and a bad habit for him?*
- *Do you do the same?*



Le risposte verranno annotate in una pagina della LIM, usando a piacere lo strumento *flipchart*, o il *notebook*, o ancora una diapositiva in PowerPoint. In una seconda pagina si procede giocando con le immagini e le parole e si utilizza lo strumento *drag and drop*. Nella raccolta immagini (*gallery*), con Google immagini o FlickrCC, si utilizzano le parole chiave *fast food*, *Healthy food*, *Unhealthy food* per creare un *repository* a tema.

Nella schermata della LIM si creano due aree specifiche con delle forme pre-stabilite (quadrato, cerchio...) o create appositamente. Si preparano alcune caselle di testo-etichette che conterranno le parole da abbinare alle immagini. Le immagini e le etichette sono posizionate in ordine sparso nella schermata. Si invitano gli alunni a turno a trascinare e abbinare correttamente parole e immagini.

La terza pagina viene utilizzata per completare una tabella a due colonne dove le immagini vengono posizionate al posto giusto e divise in: *Healthy food* / *Unhealthy food*. In base alle loro conoscenze pregresse e alle loro abitudini, gli alunni dovranno fare previsioni.

Si passa a un esercizio di *word-search* dove a turno gli alunni evidenzieranno con lo strumento 'evidenziatore' i cibi sani: "Find the following words in the word-search. Highlight each word you find".

Si procede con una serie di attività interattive "Healthy Eating". Il percorso si trova nel sito



⁴⁰ www.teachertube.com.

⁴¹ <http://atube-catcher.sourceforge.it>. Il file *.flv* dovrà essere convertito in '*.wmv*'.

NGfL-Cymru⁴². Il progetto può essere visualizzato e completato online o scaricato ed eseguito offline (*resource pack*). È strutturato per una visione a schermo grande, ideale per l'uso della LIM. La proposta è corredata di *worksheets* e *teacher's notes* da stampare.

Task phase

Il lavoro si svolgerà a gruppi.

- *How healthy are you? Read and answer the questions!*

Ogni gruppo compilerà la tabella e raccoglierà i risultati. Per scaricare la griglia, visitate il sito della BBC Learnenglish kids⁴³.

- *Your challenge is to collect your ingredients from the Five Food Groups in order to design a healthy sandwich. Your task for this challenge is to learn as much as possible about the Five Food Groups. You will be able to use the internet, class books and other library resources to help you with this task. You will need to copy and paste all the food you would like to include in your sandwich onto the Five Food Group Chart, from the various resources.*

Attività con la LIM: visione del filmato Mr Bean's Sandwich, in *streaming* su Youtube⁴⁴ o scaricato con il software aTube Catcher. Il filmato è povero di contenuti lessicali ma molto chiaro e divertente riguardo alle fasi. Si introdurranno le parole *first, next, then, finally* per descrivere la sequenza che porterà Mr Bean e il gruppo stesso a completare il panino.

Attività con la LIM: *A healthy lunchbox*⁴⁵. Il gioco consiste nello scegliere degli ingredienti per il panino e per il pranzo a sacco. Alla fine le scelte saranno valutate in base a una dieta bilanciata.

- *Plan a healthy menu to order at a fast food restaurant.*

Collect the things you should have on your tray.

L'esercizio verrà proposto in cartaceo e gli alunni saranno invitati a disegnare i cibi sul vassoio e a completare la frase: *At the fast food restaurant I would like...*



Planning

I gruppi raccoglieranno i risultati delle loro indagini e delle loro scelte. L'insegnante predisporrà delle schede di sintesi da compilare.

⁴² http://www.ngflcymru.org.uk/vtc/healthy_eating/eng/Introduction/default.htm.

⁴³ <http://www.britishcouncil.org/kids-topics-food.htm>.

⁴⁴ www.youtube.it.

⁴⁵ http://www.food.gov.uk/multimedia/flash/a_healthy_lunchbox_intro.swf.

We are healthy if:	...
At a fast food restaurant we choose:	...
This is our healthy meal:	...
This is our favourite sandwich:	...

Nel laboratorio di informatica i gruppi potranno creare delle diapositive in PowerPoint per riassumere e preparare la loro esposizione alla classe.

Report

I gruppi esporranno i risultati delle loro ricerche e con la LIM mostreranno in plenaria le loro diapositive.

L'insegnante predisporrà sulla LIM delle pagine con la stessa struttura di base: una forma rettangolare per rappresentare il vassoio o un cerchio per rappresentare il piatto e un'etichetta per scrivere il nome del gruppo.

Our menu: what are we going to eat?

I gruppi usciranno a turno, riempiranno il vassoio trascinando i cibi prescelti e racconteranno ai compagni la loro scelta: *I-we like/ I-we eat/ I-we love/ I-we prefer...* A scelta, l'insegnante potrà invitare ogni alunno a completare il suo vassoio utilizzando lo strumento di trascinamento e utilizzando le immagini che sono state precedentemente salvate in galleria.

Si ritorna alla terza pagina suddivisa in *Healthy food / Unhealthy food* e si discute sulla validità delle scelte fatte prima di affrontare il percorso: *Do you agree now? What do you want to change? What do you want to add? Why?*

Revision

Per rinforzare le conoscenze apprese e valutarne la qualità, l'insegnante proporrà alla classe alcuni giochi interattivi:

- *A multiple choice quiz* dal progetto BBC Ireland *"It's up to you!"*⁴⁶; può essere svolto individualmente o a gruppi; si assegnerà ad ogni risposta un valore da 1 a 3; vince l'alunno-la squadra che raggiunge il punteggio più alto.
- *a sorting activity* dal sito Crickweb.co.uk⁴⁷;
- *a videoclip from BBC Motion Gallery*⁴⁸: *"What's inside the girl's sandwich?"*.

La raccolta online offre una serie di video clip da visionare in streaming o scaricare. La clip, senza audio, offre la possibilità di stimolare gli alunni alla produzione orale.

Per concludere il percorso verrà proposta la *KWL Table*, una scheda di autovalutazione da completare inizialmente con l'ausilio della LIM per osservazioni comuni e di seguito come riflessione personale.

⁴⁶ http://www.bbc.co.uk/northernireland/schools/4_11/uptoyou/healthy/quiz.shtml.

⁴⁷ <http://www.crickweb.co.uk/assets/resources/flash.php?&file=plate>.

⁴⁸ <http://www.bbcmotiongallery.com/Custom/index.aspx>.

La griglia è composta da tre colonne: *What I know* – *What I want to know* – *What I learned* e propone tre domande aperte che stimolano a una valutazione consapevole del percorso concluso.

K (What I know)	W (What I want to know)	L (What I learned)
--------------------	----------------------------	-----------------------

- *What I liked best*.....
- *What I did better*.....
- *What I have to improve*.....
- *What else I would like to know*.....

Attività interattive di supporto online

- Explore the World of Nutrition with Nutrition Exploration⁴⁹;
- Finance: Nationwide Education interactive games⁵⁰;
- The Food Guide Pyramid: how to eat healthy⁵¹;
- BBC Cbeebies: Big Cook, little cook⁵².

Al termine del percorso, per introdurre e sviluppare un possibile percorso di taglio più culturale (*Fast food Restaurants in the world*), si proporrà alla classe una canzone molto famosa in Gran Bretagna, che tratta di “Fast Food restaurant”: “Fast Food Song”, cantata dal gruppo “Fast Food Rockers”. Il video è disponibile su YouTube in due versioni: cantata dal gruppo e karaoke. I video sono usati per organizzare attività di comprensione, previsione, completamento e acquisizione lessicale. La LIM permette di trascrivere il testo colorando alcune frasi dello stesso colore dello sfondo, non visibili alla vista. Si inviterà la classe a indovinare le frasi mancanti. In seguito si chiameranno a turno gli alunni a selezionare le parti vuote e a colorare il testo di un colore a scelta, diverso dallo sfondo. Riappariranno le frasi corrette. L’ultimo suggerimento riguarda l’uso del sito ClassTools⁵³, molto utile per creare gratuitamente e semplicemente *flash templates*, giochi educativi, attività interattive e diagrammi.



⁴⁹ <http://www.nutritionexplorations.com/kids/main.asp>.

⁵⁰ <http://www.nationwideeducation.info/pupils>.

⁵¹ http://kidshealth.org/kid/stay_healthy/food/pyramid.html.

⁵² <http://www.bbc.co.uk/cbeebies/bigcooklittlecook/funandgames.shtml>.

⁵³ <http://classtools.net/>.

DIDATTICA DEL LESSICO IN PIÙ LINGUE

Elena Bulgarelli*, Elena Pezzi**

* Docente di inglese nella scuola secondaria di II grado

** Docente di spagnolo nella scuola secondaria di II grado

*"Without grammar very little can be conveyed,
without vocabulary nothing can be conveyed."⁵⁴*

Perché una didattica del lessico?

Nell'ottica dell'apprendimento plurilingue, l'apprendimento del lessico ricopre una funzione fondamentale. Quante parole deve conoscere un apprendente per comunicare efficacemente? Quali strategie deve mettere in campo un docente per promuovere l'apprendimento significativo del lessico e quali sono le strategie a cui l'apprendente può far ricorso per memorizzare e riutilizzare il lessico appreso?

Per rispondere a queste domande possiamo far ricorso al punto di riferimento fondamentale del docente di lingua, il *Quadro Comune Europeo (QCER)*, a tutta la vasta letteratura che si occupa di insegnamento-apprendimento linguistico, così come a prassi didattiche significative.

Partiamo dal postulato che sottende tutto il *QCER* e cioè che chi apprende una lingua lo fa per utilizzarla nei vari ambiti della vita reale. Il lessico di cui avrà bisogno dunque sarà strettamente collegato ai suoi bisogni comunicativi: quotidiani, professionali, specialistici e così via. Se accettiamo l'assunto che per comunicare efficacemente bisogna possedere un lessico di base di almeno 3000 parole, dobbiamo considerare che questo corpus comprende anche gli elementi minimi del discorso, le preposizioni, i verbi flessi, gli articoli, i pronomi, gli avverbi e le congiunzioni, gli aggettivi e i nomi. Fra questi ultimi, quindi, quali termini sono più importanti?

Sicuramente quelli che appaiono più frequentemente nella comunicazione quotidiana, quelli che ci permettono di soddisfare i bisogni primari della nostra società: mangiare, acquistare beni, ottenere informazioni, viaggiare.

L'apprendimento del lessico, inoltre, non può prescindere da una serie di considerazioni su ciò che significa conoscere una parola. Non basta conoscerne la

⁵⁴D. Wilkins, 1972, cit. in R. Ducati, *Teaching and learning vocabulary*, Materiali Poseidon, in <http://repository.indire.it/repository/working/export/11/>

pronuncia, l'ortografia e il significato, ma sono importanti anche il contesto d'uso, le eventuali connotazioni, le associazioni preferenziali con altre parole (collocazioni). Padroneggiare il lessico quindi va ben oltre una mera operazione di memorizzazione. Noi memorizziamo una parola abbastanza facilmente in modo meccanico ma la utilizziamo in modo esperto e consapevole soltanto quando l'abbiamo interiorizzata, fatta nostra, collocata nel nostro lessico mentale.

Una parola diventa stabilmente parte della nostra competenza comunicativa quando ce ne serviamo di frequente. Servono da cinque a sedici ripetizioni meccaniche per memorizzare una parola, ma solo con l'uso abituale e consapevole questa non viene dimenticata. Il docente può sfruttare alcuni strumenti e metodologie per favorire l'acquisizione di questo lessico di base.

Vivere in un ambiente plurilingue

Se l'acquisizione è un processo essenzialmente non-intenzionale, allora saranno utili tutte le occasioni di esposizione autentica alla lingua che la moderna tecnologia ci offre: documenti autentici scritti e orali, ascolto di canzoni, visione di film, utilizzo di internet e *social networks*, piattaforme educative, ecc.

Inoltre, noi tutti viviamo in un ambiente plurilingue. Senza realmente rendercene conto, la nostra vita è permeata da stimoli plurilingui che si intersecano, si contaminano reciprocamente, al punto da farci perdere la consapevolezza della lingua o delle lingue che stiamo utilizzando.

Ogni essere umano è portatore di un bagaglio linguistico variegato, composto da stimoli diversificati e assolutamente impuro. Conosciamo il dialetto, al quale forse siamo stati esposti in famiglia fin da piccoli, lo capiamo perfettamente ma forse non riusciamo a parlarlo bene. Conosciamo la lingua nazionale, l'italiano, che però ha varianti locali di cui non siamo ben coscienti fino a quando non comunichiamo con altri italiani di altre regioni. Utilizziamo quotidianamente termini inglesi, francesi, spagnoli, tedeschi che fanno parte integrante della nostra competenza comunicativa senza per questo aver studiato quelle lingue straniere.

La nostra vita è permeata da un plurilinguismo di fatto di cui possiamo però diventare consapevoli, e non a caso il QCER considera la competenza plurilingue e pluriculturale come una delle competenze chiave per il pieno sviluppo della cittadinanza attiva. Promuovere una didattica plurilingue non vuol dire studiare tante lingue per compartimenti stagni, ma significa promuovere un apprendimento contaminato e contaminante delle lingue per beneficiare degli effetti economici e moltiplicatori di una didattica linguistica integrata.

Il lessico è una spia della cultura. Spesso ci accorgiamo di come una parola o un'espressione abbia dentro di sé una visione del mondo, contenga tratti culturali specifici di un popolo o di una fascia sociale. Ad esempio, la lingua può essere sessista. Pensiamo al genere dei vocaboli che si riferiscono ai vari mestieri in francese: sono quasi tutti maschili. Questo ci rimanda a un'idea della professione come ambito prevalentemente maschile. Il passare del tempo e l'evoluzione della vita sociale non hanno ancora prodotto un cambiamento culturale tale da generare la 'femminilizzazione' del lessico specifico, come invece sta velocemente accadendo, per esempio, nella lingua spagnola. Se il lessico è la spia della cultura, allora apprendere e riflettere sul lessico vuol anche dire gettare un ponte per la reciproca comprensione fra i popoli.

La didattica in chiave plurilingue, dunque, mette l'apprendente in condizione di beneficiare degli effetti del *transfer* linguistico, dell'associazione di idee, del confronto culturale fra i popoli.

Il progetto: NOI e il cibo

Il *Quadro di riferimento europeo* ci accompagna nella formulazione di un modulo di didattica del lessico in chiave plurilingue.

Il tema scelto è quello del *cibo*. È un tema che piace agli studenti di tutte le fasce d'età ed è anche di assoluta attualità. Faremo leva sulla curiosità naturale per le abitudini alimentari dei loro coetanei stranieri e ne contestualizzeremo l'utilizzo in un progetto reale di partenariato *eTwinning*⁵⁵ che si concluderà con la realizzazione di un compito concreto, quindi motivante e coerente con la funzione sociale dell'apprendimento linguistico. Nel nostro progetto impareremo a muoverci nell'ambito dell'educazione alimentare, apprendendo e utilizzando il lessico necessario per costruire un menu europeo.

Premessa

La scuola sta realizzando un progetto *eTwinning* con partner inglesi e spagnoli sulle tradizioni culinarie dei rispettivi paesi dal titolo "*Comiendo se entiende la gente/Let's talk about food*". Agli alunni italiani si propone un'attività di approfondimento lessicale dei cibi dei paesi partner allo scopo di creare un menu plurilingue e multiculturale da pubblicare sulla piattaforma del progetto come prodotto finale. Nell'attività che segue, il tema del cibo e l'apprendimento del lessico quotidiano vengono proposti in chiave plurilingue inglese-spagnolo-italiano, con l'italiano nella posizione di lingua ponte.

⁵⁵ Si vedano il portale www.etwinning.net e i molteplici progetti che in esso si possono sviluppare con scuole di ben 32 paesi europei.

- *Obiettivo*: costruire un menu europeo per la mensa scolastica usando la piramide alimentare e coinvolgendo i partner spagnoli e inglesi del progetto *eTwinning*.
- *Finalità*: apprendere e utilizzare il lessico relativo al cibo in inglese e spagnolo.
- *Destinatari*: alunni della scuola sec. di 1° grado e della scuola sec. di 2° grado di livello A1/A2 (si può facilmente realizzare anche nella scuola primaria).
- *Modalità di lavoro e strumenti*: lavoro collaborativo e utilizzo di strumenti multimediali: internet; *wiki*; mappe concettuali; dizionari *online*, digitali o cartacei; LIM.
- *Tempi di attuazione*: 5-6 ore
- *Modalità di verifica*: percorso autovalutativo e *PEL*.

Esempi di attività di apprendimento del lessico in ambiente plurilingue

Per entrare in argomento

Quando si parla di cibo, spesso si parla anche della 'cultura' di un popolo. Senza pensarci troppo, sapresti completare la mappa con parole (possono essere sostantivi, aggettivi, verbi) che rimandano all'idea di cibo e civiltà presso queste popolazioni? Ci sono elementi comuni?



Per riflettere

Le parole sono spesso legate tra loro, anche tra una lingua e l'altra. Sai bene che dal latino derivano varie lingue che conservano elementi comuni; ma anche le lingue germaniche devono molto al latino. A partire da questo schema, ricordi come si dicono alcune parole o puoi provare a ricostruire alcuni termini?

<i>Latino</i>	<i>Italiano</i>	<i>Español</i>	<i>English</i>
Pan, panis	pane		bread
Piscis, is			
Caro, carnis			meat
Fructus, us		fruta	
Mensa, ae		mesa	table
Manducare, edere, comedere			
Caseum - Formaticum			
Lac, lactis			

È rimasta vuota qualche casella? Controlla quello che hai scritto e completa la tabella con le parole seguenti: *tavola leche comer pan cheese pesce latte mangiare formaggio pescado eat carne queso milk*.

Rifletti su che cosa ti ha aiutato a collocare le parole giuste al posto giusto (assonanza, somiglianza ortografica).

Quali parole hanno tratti comuni? Collegale con una freccia.

Costruiamo un glossario plurilingue

Utilizzando i dizionari (li trovi anche *online* o in formato digitale), sapresti ricostruire una rubrica culinaria plurilingue? Perché non la sviluppi in *wiki*?⁵⁶

	<i>English</i>	<i>Italiano</i>	<i>Español</i>
Colazione			
Pranzo			
Cena			
Mensa scolastica			
Ristorante			

Cosa si mangia a scuola?

Osserva il menu di tre mense scolastiche e completa la tabella dei cibi suddividendo gli alimenti per categorie. Puoi utilizzare gli strumenti che conosci (dizionari tradizionali, *online*, *wiki*...)

<i>Tipologia</i>	<i>English</i>	<i>Italiano</i>	<i>Español</i>
Carboidrati - Carbo-hydrates - Carbohidratos			
Carne - Meat - Carne			
Pesce - Fish - Pescado			
Verdura - Vegetables - Verdura			
Frutta - Fruit - Fruta			
Dolci - Sweets - Dulces			
Latticini - Dairy products - Lácteos			

⁵⁶ L'idea è tratta e adattata da <http://lavoriposeidon2.pbwiki.com/cibo2>.

Menu di una scuola italiana

	<i>Lunedì</i>	<i>Martedì</i>	<i>Mercoledì</i>	<i>Giovedì</i>	<i>Venerdì</i>
Primo	Pasta al ragù (carne suina)	Riso alla parmigiana	Pizza	Passato di verdura	Pasta al pomodoro e piselli
Secondo	Frittata di spinaci	Hamburger di vitello	Prosciutto cotto	Pollo arrosto	Halibut gratinato
Contorno	Insalata	Purè di patate	Zucchine gratinate	Carote julienne	Finocchio in insalata
Frutta	Frutta di stagione				

Menu di una scuola inglese

<i>Monday</i>	<i>Tuesday</i>	<i>Wednesday</i>
Chicken tikka masala Vegetable and lentil curry Basmati rice Seasonal vegetables Steamed fruit sponge & custard	Pork sausages with onions Broccoli quiche Creamed potatoes Seasonal vegetables Plum crumble & custard	Roast pork Vegetable lasagne Roast potatoes Seasonal vegetables Lemon meringue pie & custard
<i>Thursday</i>	<i>Friday</i>	
Harlequin plait Leek and potato pie Creamed potatoes Seasonal vegetables Fresh fruit flan & cream	Battered cod Wholemeal pizza French fries Seasonal vegetables Chocolate sponge & chocolate sauce	

Menu di una scuola spagnola⁵⁷

MENÚ DE MARZO

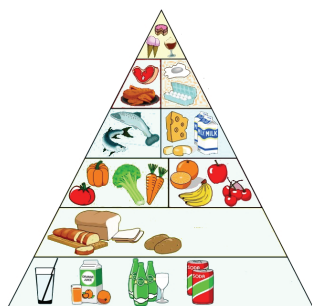
LUNES 2	MARTES 3	MIÉRCOLES 4	JUEVES 5	VIERNES 6
ESPAGUETTIS A LA CARBONARA	SOPA DE COCIDO CON VERDURAS	ARROZ AL HORNO	POTAJE DE GARBANZOS	ARROZ A LA CUBANA
ENTREMESES VARIADOS	POLLO AL HORNO (INF).	ARROZ DE VERDURAS	TORTILLA DE ATÚN(INF)	PECHUGA DE POLLO(INF)
VARITAS DE MERLUZA	POLLO TANDORI (SEC)	ENTREMESES VARIADOS	TORTILLA FRANCESA(SEC) CHAMPÍÑONES PLANCHA	COSTILLAS A LA MIEL/TOMATE y QUESO FRESCO
ENSALADA 6 / FRUTA/	ENSALADA 3 / FRUTA	ENSALADA 6 / FRUTA/LACTEO	ENSALADA 7 / FRUTA	ENSALADA 4/ FRUTA
LUNES 9	MARTES 10	MIÉRCOLES 11	JUEVES 12	VIERNES 13
PURE DE VERDURAS	LENTEJAS CON VERDURAS Y PATATAS	PAELLA MIXTA	SOPA DE FIDEOS CON GAMBA	MACARRONES CON ATÚN
GUISADO DE TERNERA A LA JARDINERA (+SEC)	PECHUGA EMPANADA	PAELLA VERDURAS	ALBONDIGAS CON TOMATE	HUEVO DURO
FIAMBRE VARIADO	CALABACÍN HORNO	ENTREMESES VARIADOS	PURE VEGETARIANO Y QUESO	ENTREMESES VARIADOS
ENSALADA 6/ FRUTA / LACTEO	ENSALADA 8 / FRUTA/ LACTEO	ENSALADA 3 / FRUTA/LACTEO	ENSALADA 1 / FRUTA	ENSALADA 2/ FRUTA

Riflettete sulla tipologia degli alimenti: ci sono contaminazioni culturali?

⁵⁷ Il menu è tratto da <http://www.cambridgehouse.es/es/menu.asp>.

Adesso tocca a voi!

Tenendo conto dei consigli della piramide alimentare e consultandovi con i vostri compagni inglesi e spagnoli, costruite un menu internazionale plurilingue di tre giorni da pubblicare sulla vostra piattaforma *eTwinning*. Potreste anche proporlo alle vostre rispettive scuole!



international menu

	<i>Lunedì – Monday – Lunes</i>	<i>Martedì – Tuesday – Martes</i>	<i>Mercoledì – Wednesday – Miércoles</i>
Primo			
Secondo			
Contorno			
Frutta			

Per tirare le somme

Il percorso effettuato ha permesso agli apprendenti di notare, memorizzare e riutilizzare il lessico relativo al cibo attraverso un'ampia gamma di esercizi e attività. Come attività di *verifica* individuale sul raggiungimento degli obiettivi si può proporre a ogni studente di creare un menu 'personalizzato' in base alle esigenze specifiche di alcuni compagni (tenendo conto, ad esempio, di intolleranze alimentari, gusti, consuetudini culturali, ecc.). Tale prodotto può essere inserito nel dossier del *Portfolio (PEL)* personale dell'alunno, a testimonianza delle nuove conoscenze e abilità acquisite.

Per sviluppare invece competenze di *autovalutazione* e riflessione metacognitiva tanto sui prodotti quanto sui processi di apprendimento, si può proporre (o, meglio, costruire insieme agli apprendenti) un questionario di autovalutazione che tenga conto dei vari aspetti trattati nel corso dell'attività.

Quello che segue è un semplice esempio, ma ogni docente può scegliere di concentrare l'attenzione sui punti che ritiene più rilevanti per il proprio gruppo di alunni.

Scheda di autovalutazione

Alla fine del modulo so memorizzare e utilizzare i vocaboli:

- ☐ come prima,
- ☐ meglio di prima,
- ☐ molto meglio di prima.

Le attività che mi hanno aiutato di più sono:

- ☐ cercare vocaboli nel dizionario (di carta, online),
- ☐ mettere parole in relazione fra di loro secondo l'uso,
- ☐ mettere parole in relazione fra lingue diverse,
- ☐ riflettere su parole sconosciute e ricostruirne il senso tramite altre lingue,
- ☐ collocare vocaboli dentro uno schema.

Hai fatto molte attività in questo modulo utilizzando vari strumenti. Quali vorresti ripetere per altri argomenti?

- ☐ usare il *wiki*,
- ☐ usare schemi e mappe mentali,
- ☐ usare i dizionari *online*,
- ☐ usare il dizionario in classe,
- ☐ usare i motori di ricerca.

Bibliografia e sitografia

- Cariani S., Ducati R., Leone P., *Lo sviluppo della competenza semantico-lessicale nella classe plurilingue*, Materiali Poseidon, in <http://repository.indire.it/repository/working/export/3067/>.
- Curci A.M., *L'Educazione linguistica in un curriculum plurilingue*, Materiali Poseidon, in <http://repository.indire.it/repository/working/export/5/>.
- Ducati R., *Lo sviluppo della competenza lessicale*, Materiali Poseidon, in <http://repository.indire.it/repository/working/export/8/>.
- Ducati R., *Teaching and learning vocabulary*, Materiali Poseidon, in <http://repository.indire.it/repository/working/export/11/>.
- Fernández S., *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia. Desarrollo por tareas*, Edinumen, Madrid, 2003.
- Ferrari S., *Le tecnologie dell'informazione e della comunicazione nella didattica dello spagnolo*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2008.
- Gattullo F. (a cura di), *La valutazione degli apprendimenti linguistici*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.

Mariani L., Pozzo G., *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

Minardi S., *La trasferibilità delle competenze*, Materiali Poseidon, in <http://repository.indire.it/repository/working/export/3271/>.

Portfolio européen des Langues, in http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=F&M=/main_pages/introductionf.html.

Consiglio d'Europa, *Common European Framework of Reference for Languages (CEF). Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge, 2001. Ed. it.: *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue. Apprendimento insegnamento valutazione*, trad. di F. Quartapelle e D. Bertocchi, La Nuova Italia, Firenze, 2002.

Tomai P., *Il Portfolio Europeo delle Lingue. Uno strumento per imparare ad imparare*, Materiali Poseidon, in <http://repository.indire.it/repository/working/export/22/>.

Tomai P., *L'autovalutazione*, Materiali Poseidon, in <http://repository.indire.it/repository/working/export/3285/>.

Sito per il reperimento di immagini di pubblico dominio:

http://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page.