# SeLM
## Scuola e Lingue Moderne

Organo ufficiale ANILS

№ 7 - 9 Anno LIII 2015

ISSN 2281-5953



**Editoriale** *Maria Cecilia Luise*

**Riflessioni metodologiche** *Giulia Tardi • Salvatore Greco • Marco Ricucci • Maria Cecilia Luise*

**Le buone pratiche** *Jenny Cappellin • Rossana Pavan • Rita Grassato • Michela Gronchi Amelia Ciadamidaro*

**Documentazione** *Rossana Carlostella • Gianfranco Porcelli*

**La posta di *SeLM*** *Gianfranco Porcelli*



CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

LŒSCHER EDITORE
È BELLO DOPPO IL MORIRE VIVERE ANCHORA



Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. – D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO – Scuola e Lingue Moderne n. 7-9/2015, Novembre 2015

# La webTV

*Video didattici per migliorare l'apprendimento delle lingue straniere*

## COS'È

Un utile strumento per chi desidera studiare o ripassare **inglese**, **francese**, **tedesco**, **spagnolo** e **italiano per stranieri**, o per le classi che adottano l'approccio **CLIL**.

In streaming si trovano sia video per potenziare la conoscenza della **grammatica**, sia video che trasmettono nozioni di **civiltà** e letteratura. Sono tutti in **lingua originale**, dotati di **sottotitoli** e corredati da **esercizi** e attività.

## COME FUNZIONA

Si possono vedere in streaming tutti i video se si è in possesso di un abbonamento o di un codice promozionale gratuito fornito dall'agente di zona. Insegnanti e studenti in possesso di un testo Loescher o D'Anna hanno diritto ad un abbonamento omaggio.

Tutte le informazioni
**webtv.loescher.it/subscription**

**webtv.loescher.it**

Per informazioni,
scrivere all'indirizzo
**webtv@loescher.it**

Scuola e Lingue Moderne

**Organo ufficiale ANILS**
Associazione Nazionale Insegnanti Lingue Straniere

**Rivista mensile**
Poste Italiane S.p.A. – Sped. in abb. post. D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1, CN/BO

**Anno LIII 7-9 2015**

**Proprietario ed editore**
ANILS

**Direzione**
Elena Porcelli
*Direttore Responsabile*

Maria Cecilia Luise
*Direttore Scientifico*
cecilia.luise@gmail.com

Milvia Corso
*Direttore editoriale*

Gli articoli e le proposte di collaborazione a *SeLM* vanno inviati al Direttore Scientifico.

Foto di copertina:
© Robert Churchill/123rf

L'Editore ringrazia tutti coloro che hanno concesso i diritti di riproduzione e si scusa per eventuali errori di citazione o omissioni.

**Comitato dei revisori scientifici**
Paolo E. Balboni, Venezia
Cristina Bosisio, Milano
Denis Cunningham, Belgrave AUS
Paola Desideri, Chieti-Pescara
Bruna Di Sabato, Napoli
Terry Lamb, Sheffield UK
Patrizia Mazzotta, Bari
Carlos Melero, Venezia
Marco Mezzadri, Parma
Anthony Mollica, Welland CDN
Gianfranco Porcelli, Milano
Matteo Santipolo, Padova
Graziano Serragiotto, Venezia
Flora Sisti, Urbino

Produzione editoriale Loescher Editore – Torino
Coordinamento: Mario Sacco
Progetto grafico: Visualgrafika – Torino
Redazione e impaginazione: Fregi e Majuscole – Torino
Finito di stampare nel mese di novembre 2015 presso arti Grafiche DIAL – Mondovì (CN)

Autorizzazione del Tribunale di Modena del 3.6.1963: n. 398 del Registro di Stampa. ISSN 2281-5953

I saggi segnati con * hanno seguito un processo di referato anonimo da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici indicato nel colophon.

## EDITORIALE

**2** **"Ma perché studi latino?"**
*di Maria Cecilia Luise*

## RIFLESSIONI METODOLOGICHE

**4** **Il Portfolio Europeo delle Lingue: fasi di sviluppo, impatto sui sistemi educativi e criticità***
*di Giulia Tardi*

**11** **L'elemento folcloristico nella didattica della lingua spagnola**
*di Salvatore Greco*

**15** **Ritorno al futuro: la riflessione metalinguistica tra latino e lingue moderne nel metodo neocomparativo**
*di Marco Ricucci*

**22** ***Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?* di Marcella Menegale, Erickson, Trento, 2015**
*di Maria Cecilia Luise*

## LE BUONE PRATICHE

**24** **Stationenlernen**
*di Jenny Cappellin*

**28** **Games in Skype**
*di Rossanna Pavan*

**33** **Valutare la competenza comunicativa in LS al termine del primo ciclo di istruzione**
*di Rita Grassato*

**41** **Esperienze CLIL in Calabria: gli esiti di un percorso di formazione e ricerca-azione**
*di Amelia Ciadamidaro*

**55** **CLIL e scienze nella scuola primaria: il ciclo idrologico**
*di Michela Gronchi*

## DOCUMENTAZIONE

**60** **Il mese del libro didattico**
*di Rosanna Carlostella e Gianfranco Porcelli*

## LA POSTA DI *SELM*

**63** **I nomi dei grandi**
*di Gianfranco Porcelli*

# "Ma perché studi latino?"

***Maria Cecilia Luise***
*Direttore scientifico di* Scuola e Lingue Moderne

Vorrei cogliere l'occasione della pubblicazione in questo numero di SELM di un saggio sull'insegnamento delle lingue classiche nei licei per proporre una breve riflessione a riguardo. Perché studiare il latino, o, peggio ancora, il greco antico? È una domanda che si sentono prima o poi fare tutti gli studenti che si iscrivono a un liceo classico (non solo i ragazzi, anche i loro genitori: parola di madre di liceale!). Proprio nei giorni nei quali scrivo queste righe sono stati pubblicati i dati relativi alle iscrizioni alle scuole secondarie superiori a cinque anni dalla riforma Gelmini: dal 2009 si sono quasi dimezzati gli iscritti al liceo classico, sono diminuite drasticamente le ore di latino previste negli altri licei e sono aumentate le iscrizioni ai licei scientifici che prevedono poco o niente latino. L'argomento dell'utilità degli studi classici, identificati con il latino e il greco, e più in generale umanistici, non è solo oggetto di conversazioni più o meno formali, o di dati statistici, ma anche di dibattiti molto attuali, che in questi ultimi tempi hanno trovato posto in giornali e riviste di carattere nazionale, da *Panorama* al *Corriere della Sera*: ricordiamo tra tutte la posizione presa da Umberto Eco su *L'Espresso* ("Elogio del classico", ottobre 2013), che ha portato a fine 2014 allo svolgimento di un "Processo al liceo classico" tenutosi a Torino e, sempre su *L'Espresso*, le considerazioni di un gruppo di liceali sul valore della cultura classica (si trovano ancora in rete, all'indirizzo http://espresso.repubblica.it/visioni/cultura/2014/12/16/news/caro-umberto-eco-noi-studenti-del-classico-sulla-chiusura-del-liceo-la-pensiamo-cosi-1.192033). Non entro nel merito della questione schierandomi con le ragioni di una parte o dell'altra. Mi limito a fare qualche considerazione glottodidattica riguardo all'insegnamento delle lingue classiche.

è necessario un più stretto collegamento tra lingue classiche e cultura

Da una parte è una questione metodologica: le lingue classiche sono generalmente collegate a una didattica antica quanto loro, "tradizionale" nel senso di noiosa e sempre uguale, mentre oggi, per esempio, l'utilizzo di strumenti multimediali può diventare occasione per un rinnovamento delle pratiche didattiche che insieme funge anche da motore per la motivazione degli studenti. Ancora, pensiamo alla necessità di un più stretto collegamento tra lingua e cultura, soprattutto nella prassi della traduzione: c'è chi passa l'intero ginnasio a tradurre Fedro ed Esopo senza avere la minima idea di chi fossero, per poi arrivare, tre anni dopo, a un esame di Stato nel quale si richiede di tradurre senza fare errori di sintassi o di grammatica un pezzo, completamente decontestualizzato, tratto da un'opera della quale si conosce soltanto il nome dell'autore. Dall'altra parte vediamo una questione di Educazione Linguistica Plurilingue, intesa come processo che mette in primo piano gli aspetti formativi, integrati, semiotici dell'acquisizione delle lingue e

© The Wallace Collection, Londra

che rifiuta il cannibalismo tra lingue utili/inutili, di moda/superate, antiche/moderne.
Il concetto di Educazione Linguistica Plurilingue rimanda a quello di unitarietà: unitarietà del soggetto che apprende, dello studente che ha una sola "testa", quindi una sola mente e una sola personalità, all'interno della quale ci sono più lingue e più codici di comunicazione, nei confronti del quale un insegnamento a compartimenti stagni non favorisce il transfer di abilità e conoscenze da una lingua a un'altra; unitarietà dell'oggetto, delle lingue e dei linguaggi del curricolo scolastico, dei quali vanno valorizzati gli aspetti comuni, vanno evidenziate le differenze, in un continuo processo di integrazione e confronto.
All'interno di questa cornice ben vengano proposte come quella descritta nel saggio di Ricucci in questo numero di SELM, volta a promuovere il metodo neocomparativo che valorizza il confronto metalinguistico tra latino e altre lingue moderne.
In questo numero di SELM trovano spazio numerosi saggi: nella parte dedicata alle riflessioni metodologiche c'è un intervento che vuole fare il punto su uno strumento che ha avuto un periodo di grande notorietà, per poi passare un po' sotto silenzio, e che è in attesa di un rinnovamento che lo riporti tra i temi centrali della didattica delle lingue, non solo per la sua funzione certificativa, ma soprattutto per quella formativa: il Portfolio Europeo delle Lingue; l'altro saggio, che abbiamo citato all'inizio di questo editoriale, propone una prospettiva nuova dalla quale guardare la didattica delle lingue classiche, la prospettiva data dal metodo neocomparativo, qui declinato per i licei linguistici, ma che può trovare posto anche in altri licei che contemplano nel curricolo le lingue classiche.
Infine proponiamo una proposta didattica che punta a sviluppare la competenza comunicativa in spagnolo LS attraverso l'esplorazione di elementi folkloristici.
Nel settore dedicato alle proposte didattiche e alle buone pratiche abbiamo pubblicato tra gli altri un articolo in tedesco: non solo per il valore in sé dell'esperienza lì riportata, ma anche per dare posto nella nostra rivista a lingue diverse dalle sempre presenti italiano e inglese: mi auguro che sia un primo passo verso una presenza sempre maggiore di contributi in e su le lingue meno diffuse.
Sempre nel settore Buone Pratiche, tra gli altri saggi c'è anche un breve contributo che costituisce la continuazione di un'esperienza didattica già descritta nella nostra rivista sul non previsto sviluppo del lavoro svolto in occasione del contatto con le bambine di un orfanatrofio indiano, e un contributo, molto più corposo, che presenta alcuni dei progetti CLIL che sono scaturiti a seguito di un'esperienza di formazione organizzata dall'Anils di Cosenza. Sono progetti pensati per scuole secondarie superiori, che sono stati sperimentati nelle classi e che hanno portato alla creazione di prodotti e materiali che, laddove possibile, sono reperibili in rete.
Ci fa particolarmente piacere che tutti questi insegnanti abbiano pensato di condividere con i lettori di SELM i loro lavori e i loro progetti, e vorremmo che questo fosse uno stimolo per tutti i soci Anils a considerare SELM come un luogo nel quale mettere in comune esperienze e riflessioni sulla didattica delle lingue.

# Il Portfolio Europeo delle Lingue: fasi di sviluppo, impatto sui sistemi educativi e criticità*

*Giulia Tardi*
Università di Firenze

**Abstract**
Il contributo, partendo da una riflessione sullo "strumento portfolio", ripercorre alcune tappe della storia del Portfolio Europeo delle Lingue, dalla fase di validazione e accreditamento fino alla sua cessazione e sostituzione con una procedura di registrazione. Vengono poi esaminati l'impatto che il dispositivo ha avuto sui sistemi formativi e le criticità riscontrate sia dal Consiglio d'Europa sia dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per quanto concerne il contesto italiano.

## 1. Lo strumento "portfolio"

Il concetto di portfolio nasce in ambito artistico e professionale a indicare una cartella che raccoglie i lavori migliori e più significativi di un professionista, e ne rappresenta l'evoluzione personale e professionale.
La declinazione in ambito formativo del portfolio prende avvio a partire da una visione critica delle prassi di valutazione dell'apprendimento fondate su test oggettivi, utilizzati a tappeto e focalizzati esclusivamente sul risultato. Nuove modalità di valutazione e nuovi strumenti di rilevazione si contrappongono ai test, proponendo strumenti in grado di "valutare in modo dinamico e pluridimensionale la performance dello studente su compiti significativi, che siano strettamente funzionali al contesto di apprendimento e di uso, e che costituiscano esperienze rilevanti per la vita reale" (Langè 2002).
Per Meyer, Schuman e Angello (1990), un portfolio è una raccolta mirata di elaborati che mostra sforzi, progressi e successi, in una o più discipline; la raccolta deve prevedere la partecipazione dello studente nel selezionare i contenuti e nella scelta dei criteri di giudizio di merito, e contenere evidenze delle attività di auto-riflessione dello studente.
Il portfolio comporta uno spostamento dell'attenzione da ciò che gli insegnanti vogliono dagli studenti a ciò che gli studenti vogliono da sé stessi (Lewis 1991). L'idea guida è offrire l'opportunità di valutare il rendimento in modo più ricco e più autentico, facendo sì che gli studenti imparino a esaminare i propri processi di apprendimento partecipando in modo attivo alla loro costruzione e assumendosene la responsabilità.
La didattica delle lingue, riguardando la lingua in atto, deve preparare ad affrontare situazioni comunicative di vita reale – varie, variabili, indeterminate – e a risolvere in modo appropriato problemi non solo linguistici ma anche legati al percorso di apprendimento delle lingue. Il portfolio sembra quindi essere uno strumento idoneo per accompagnare questo viaggio – fatto anche di incidenti, pericoli, disguidi, errori, cambiamenti – che ciascuno deve fare per esplorare, scoprire, modellare e portare a compimento il proprio potenziale di apprendimento.

* L'articolo è stato approvato in forma anonima da parte di esperti appartenenti al Comitato di revisori scientifici.

## 2. Un portfolio tra portfoli: il Portfolio Europeo delle Lingue

Per superare le difficoltà di comunicazione insite nella diversità dei sistemi di istruzione degli Stati membri, promuovere la mobilità e rendere più chiari, trasparenti e leggibili titoli, qualifiche e competenze – acquisiti nell'ambito di contesti di apprendimento formali, non formali e informali –, l'UE (Unione Europea), nel 2004, ha fissato alcuni criteri per l'introduzione di "dispositivi europei per la trasparenza" (EUR-Lex 2004), che sono riuniti sotto un'unica denominazione: Europass. Europass è dunque un "portfolio di portfoli", formato da cinque diversi documenti (Curriculum vitae, Europass Mobilità, Supplemento al diploma, Supplemento al certificato, Portfolio delle lingue), che consente a ciascun individuo di costruire un inventario personalizzato e modulare di capacità, qualifiche, risultati formativi ed esperienze lavorative acquisiti durante tutto l'arco della vita.

Tra i dispositivi Europass figura il PEL (Portfolio Europeo delle Lingue), complesso strumento di autovalutazione delle competenze ed esperienze linguistiche e interculturali, basato sui livelli del QCER (Quadro comune europeo di riferimento per le lingue). Le versioni sviluppate dagli Stati membri in relazione all'età scolare sono numerose, ma tutti i PEL si compongono di tre sezioni che devono essere facilmente individuabili e riconoscibili: Passaporto delle lingue, Biografia linguistica e Dossier (CoE 2004).

Il Passaporto delle lingue documenta, sulla base dei livelli descritti nella griglia del QCER, i risultati formali (certificazioni, esami, titoli di studio ecc.) e le autovalutazioni sulle proprie competenze linguistiche e interculturali, indicando il grado di conoscenza raggiunto e fornendo quindi una panoramica sulle competenze – anche parziali e specifiche – del discente, nelle diverse lingue, in uno specifico momento. La Biografia linguistica consente di registrare le fasi, i tempi e le modalità del proprio processo di apprendimento, incoraggiando a definire ciò che si sa fare con le lingue e fornendo informazioni su esperienze linguistiche e culturali acquisite anche in contesti diversi da quello scolastico. Questa sezione si basa sulla convinzione che la riflessione cosciente sul proprio processo di apprendimento (cosa è stato imparato e come), su eventuali lacune, sulle esperienze linguistiche presenti

e passate – dai primi contatti con le lingue studiate alle occasioni di esposizione alla/e lingua/e, anche in ambienti esterni alla scuola (in vacanza, in famiglia, attraverso programmi televisivi, film ecc.) – favorisca una maggiore motivazione allo studio delle lingue e abbia implicazioni positive sui risultati raggiunti. Il Dossier raccoglie prodotti che documentano il processo di apprendimento linguistico e illustrano le competenze e/o esperienze acquisite, offrendo al discente l'opportunità di selezionare e presentare materiali, elaborati esemplificativi e significativi di ciò che è stato fatto o si sa fare in lingue diverse. Il Dossier è un compagno quotidiano e al tempo stesso una raccolta di materiale comprovante quanto è stato dichiarato nel Passaporto e nella Biografia linguistica. Non vi è ancora un approccio comune al riguardo: secondo alcuni dovrebbe raccogliere soltanto una selezione di materiali (si parla di dossier orientato al prodotto, o *reporting dossier*); secondo altri dovrebbe essere quanto più dettagliato possibile (un dossier pedagogico, orientato al processo). Il Dossier dovrebbe inoltre essere suddiviso in due sezioni: una contenente le certificazioni, l'altra le produzioni personali. Il formato più comune è quello di un quaderno ad anelli che consente di aggiornare, inserendo nuove pagine, sia l'indice dei contenuti che gli elaborati con l'indicazione del livello del QCER del quale sono testimonianza.
Il PEL è uno strumento che ciascuno può utilizzare sulla base delle proprie strategie cognitive, linguistiche e comunicative, strategie che, per la loro stessa natura, si evolvono e si sviluppano in modi e con tempi diversi e sulla base di scelte personali, preferenze, bisogni, situazioni comunicative e reti di relazioni che si vengono a instaurare.

### 3. Dalla validazione alla registrazione

Sviluppato dalla Divisione Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa, il PEL è stato lanciato ufficialmente con la Risoluzione della Conferenza Permanente dei Ministri dell'Istruzione di Cracovia (2000) ed esteso a tutti i paesi membri a partire dal 2001, Anno Europeo delle Lingue, dopo una serie di progetti pilota implementati dal 1995 in Svizzera e successivamente in Germania e Francia.
Dalla sua introduzione, la storia del PEL conosce due fasi: la fase di *validazione e accreditamento* e la fase della *registrazione*.
Durante la fase di validazione e accreditamento, che va dal 2001 alla fine del 2010, è il CoE a esaminare la conformità dei modelli di PEL presentati, e ne vuole garantite le funzioni cardine: quella informativa (certificativa, più funzionale al concetto di mobilità tra stati membri) e quella formativa.
La ricchissima produzione di iniziative, avviata da ministeri, autorità scolastiche, associazioni educative internazionali, organizzazioni non governative e reti di scuole di tutti i paesi membri, ha portato alla validazione di 118 PEL, ciascuno adattato al contesto nazionale e/o regionale, alla lingua, alla fascia d'età o al grado di istruzione per il quale è stato concepito. La disamina dei modelli presentati ha evidenziato debolezze e malintesi circa lo scopo e il contenuto del PEL, ed è sfociata nella pubblicazione, da parte del COE, di *The most frequent errors to be avoided when developing a new ELP model* (Goullier 2010), una sintesi delle oltre settecento condizioni per la convalida e delle raccomandazioni inviate agli sviluppatori.
Alla fine del 2010 – quando il processo di validazione e accreditamento si è concluso – il bagaglio acquisito in dieci anni di analisi, revisione e sviluppo di modelli ha fornito una solida base per il futuro del PEL.
Le ragioni della cessazione delle procedure di validazione e accreditamento sembrano essere sostanzialmente due: il numero di PEL presentati stava progressivamente diminuendo, e i cambiamenti avvenuti nel tessuto linguistico delle società europee costituivano una nuova sfida all'estensione della portata dei principi di base del PEL e dei processi che potessero modellarne l'uso effettivo (Little 2009).
La registrazione, basata su auto-dichiarazioni concernenti la conformità del modello ai principi e linee guida del CoE, rispecchia un approccio molto più vicino al rapporto che intercorre tra il CoE e i suoi Stati membri, un rapporto finalizzato all'armonizzazione delle legislazioni e alla cooperazione: chi progetta nuovi

il PEL viene sviluppato dalla Divisione Politiche Linguistiche del Consiglio d'Europa

PEL può beneficiare di quanto elaborato in altri paesi, ma deve impegnarsi a rispettarne principi e valori, in un'ottica di autonomia responsabile, nei confronti del CoE e delle parti interessate, e di sostenibilità.
Il nuovo portale dedicato al Portfolio Europeo delle Lingue fornisce istruzioni ed elementi, raccolti nella fase di validazione e accreditamento, per consentire al maggior numero possibile di soggetti di assemblare nuovi PEL di alta qualità, riducendo investimenti di tempo e di risorse nello sviluppo. La registrazione, oltre a favorire visibilità e diffusione, consente di utilizzare il logo ufficiale, dando così al modello una dimensione riconosciuta a livello internazionale.
Dopo una prima fase in cui la sollecitazione è stata posta principalmente sulla qualità dei modelli elaborati, si apre adesso una nuova fase in cui la priorità deve essere data all'uso e alla diffusione del PEL.

© Hartphotography/Shutterstock.com

© Andresr/Shutterstock.com

## 4. L'impatto sui sistemi educativi

Come sostiene il CoE, il Portfolio Europeo delle Lingue ha così tanti significati ed è stato utilizzato in così tanti paesi europei, contesti educativi, culture e modi diversi, che una valutazione esaustiva del suo impatto è molto difficile da fare, sebbene sia stata proprio la potenza del concetto di PEL a generare una tale varietà di modelli e di diversità di utilizzo.
La maggior parte dei PEL è stata sviluppata e implementata nell'ambito di un progetto; l'impatto è quindi stato molto forte durante la sua esecuzione – in concomitanza del coinvolgimento di autorità nazionali, istituti di formazione, insegnanti e ricercatori – ma si è poi riscontrato un calo di interesse una volta che il progetto è stato completato. Nonostante ciò, vi sono stati contesti in cui le autorità nazionali hanno assicurato al PEL una strategia di lungo termine (con una validazione preliminare del progetto pilota e un processo di continua revisione, sulla base dei risultati della sperimentazione), modalità efficaci di organizzazione del lavoro, il coinvolgimento su base regolare di un certo numero di parti interessate, lo sviluppo di modelli elettronici finalizzato al raggiungimento del maggior numero di discenti, e l'integrazione del PEL nel programma di studi nazionale (Little, Goullier, Hughes 2011:12). In molti paesi il PEL ha avuto una forte influenza sui contenuti dei libri di testo, comportando l'inserimento di liste di controllo, fascicoli, schede di riflessione su apprendimento ed esperienze interculturali.
Le ricadute pratiche delle azioni europee in merito alle lingue vengono puntualmente, ma sono fortemente condizionate dalla loro natura esclusivamente propositiva e non prescrittiva, "essendo compito di ogni singolo stato decidere quale politica di educazione e istruzione linguistica attuare" (Luise 2013:525).
Le rilevazioni quantitative differenziano i PEL in "prodotti", "distribuiti" e "utilizzati", poiché non tutti i modelli di PEL prodotti sono stati distribuiti e non tutti i PEL distribuiti sono stati utilizzati (Schärer 2007:4). Anche in Italia le rilevazioni statistiche non hanno fornito garanzie sul reale numero di utilizzatori, e il MIUR, anche a seguito della richiesta pressante di informazioni da parte del CoE sull'esame della situazione italiana, ha riscontrato non poche difficoltà nell'approntare una valutazione quantitativa esaustiva e affidabile: le case editrici potevano fornire dati sul numero di PEL validati e commercializzati o distribuiti ma i modelli possono essere fotocopiati e, in taluni casi, scaricati da Internet; non si trovava traccia sui documenti

scolastici ufficiali perché il PEL non è equiparabile a un libro di testo; non percorribile era il contatto diretto con le istituzioni scolastiche, dato l'elevato numero di informazioni da gestire (MIUR, 2006). La scelta, di fatto obbligata anche se non esente da rischi, è pertanto ricaduta sugli Uffici Scolastici Regionali come punto di riferimento istituzionale e pedagogico più sicuro per la raccolta di dati, visto che molti progetti di validazione dei PEL italiani erano scaturiti proprio da iniziative sorte al loro interno.
C'è da notare che il periodo preso in considerazione dalle rilevazioni del MIUR sull'impatto del PEL, ovvero gli anni 2001-2004, vedeva la scuola italiana impegnata anche nella realizzazione delle indicazioni contenute nella Legge n. 53/03, con la richiesta normativa di impiego di uno strumento parzialmente simile al PEL: il Portfolio delle Competenze.
Senza entrare nel dettaglio dei dati numerici (per le motivazioni precedentemente illustrate), che comunque hanno pienamente legittimato l'utilizzo del PEL, gli studenti hanno riferito di averne trovato l'uso motivante, di aver apprezzato il modo chiaro in cui le diverse componenti della competenza comunicativa sono illustrate, l'opportunità offerta di riflettere sulla proprie esperienze plurilingue e pluriculturali, la possibilità di autovalutarsi e di definire autonomamente gli obiettivi.
Fattore indispensabile per la corretta applicazione del PEL, e quindi del suo successo, sono però stati gli insegnanti, che si sono fatti carico concretamente dell'effettivo utilizzo del dispositivo. Comprendendone e assumendone i principi ispiratori, hanno attivato processi di condivisione con studenti e famiglie, facendo sì che l'utilizzo del PEL non si trasformasse in una meccanica registrazione di competenze ed esperienze linguistiche.
I modelli di PEL italiani accreditati sono frutto di sperimentazioni condotte nelle scuole di diverse regioni:

- in Lombardia il PEL validato è rivolto a studenti dagli 11 ai 15 anni. La versione a stampa è commercializzata da RCS Scuola, La Nuova Italia, Oxford University Press;
- due sono i PEL piemontesi validati dal CoE e commercializzati da De Agostini e Loescher: uno per bambini, e l'altro per ragazzi (15+) e adulti, destinato a giovani inseriti o no nel sistema scolastico e ad adulti, anche in situazione di auto-apprendimento;
- le istituzioni scolastiche dell'Umbria hanno prodotto un PEL, validato per la fascia di età 9-15 anni, redatto in lingua italiana e inglese, e commercializzato da LANG Edizioni;
- la Regione Puglia ha implementato un PEL (commercializzato da Laterza) destinato a studenti di età compresa tra i 14 e i 20 anni, redatto in cinque lingue (italiano, francese, inglese, spagnolo e tedesco) e contenente descrittori relativi ai linguaggi del commercio, del turismo e della letteratura;
- l'Università della Calabria (edizioni Rubbettino) ha elaborato un portfolio che ha come elementi innovativi una sezione aggiuntiva relativa allo sviluppo delle abilità accademiche, e una biografia delle competenze comunicative interculturali;
- la Provincia Autonoma di Bolzano ha realizzato un portfolio per la fascia d'età 9-11 anni e uno per quella 11-14, per garantire continuità didattica tra i vari livelli di scuola, entrambi disponibili in quattro lingue, (italiano, tedesco, ladino e inglese).

in molti paesi
il PEL ha avuto
una forte influenza
sui contenuti
dei libri di testo

Langè (2002) parla di una "via italiana" del PEL, tracciata da "esperienze spontanee o organizzate, individuali o collegiali, che si sono rapidamente diffuse in tutto il nostro paese rivelando vivacità e capacità interpretative di sicuro interesse".

## 5. Criticità

Il CoE è sempre stato consapevole del fatto che, se studenti e docenti non sono adeguatamente preparati in merito alla filosofia di base del PEL e se il suo utilizzo non è integrato, incorporato, immerso nei programmi di insegnamento e apprendimento scolastici, esso può essere percepito come un lavoro inutile, come una burocratica compilazione di moduli con poca rilevanza per il resto del lavoro svolto in classe. Alcuni insegnanti, pur riconoscendone i benefici, hanno percepito l'utilizzo

© ANNA MURASHOVA PHOTO/Shutterstock.com, 2015

di PEL come un aggravio di lavoro. Esaminiamo alcune delle ragioni. Pochi insegnanti hanno avuto tempo, supporto, formazione sufficienti per esplorare, acquisire familiarità con il dispositivo e, di conseguenza, per comprenderne a fondo le modalità di utilizzo. In contesti in cui gli obiettivi curricolari non erano ancora stati formulati in termini facilmente riconducibili al QCER, la percezione degli insegnanti è stata che l'utilizzo di PEL abbia comportato troppo tempo e troppi sforzi, che potevano essere dedicati al perseguimento di obiettivi formali di apprendimento. In molti sistemi educativi sembra esserci poca relazione tra le metodologie consolidate di valutazione dell'apprendimento (test ed esami) e le liste di controllo di autovalutazione del PEL, e questa è una delle ragioni delle diffusa percezione tra gli insegnanti che si sia trattato di uno strumento da utilizzare in modo collaterale. Complessa è la sostenibilità del PEL quando l'insegnante sperimentatore è un precario, impossibilitato quindi, suo malgrado, a garantire continuità al progetto. Altra problematica segnalata è l'indisponibilità dei modelli di PEL, per i quali la diffusione gratuita è stata spesso limitata alla durata del progetto pilota. In generale, si è riscontrato che il PEL ha avuto maggiore impatto laddove è stato completamente integrato nella definizione dei programmi di apprendimento e insegnamento e nelle procedure di valutazione (Little, Goullier, Hughes 2011:13).

La diffusione all'interno degli enti formativi è stata ampia e apprezzabile ma non priva di punti critici. Se il plurilinguismo è una ricchezza per l'Europa, lo sono certamente anche l'autonomia, la varietà e la diversità di metodologie e pratiche. Quello che però è mancato è un disegno unitario che rendesse il PEL uno strumento di riferimento e di continuità che non si esaurisse al termine del percorso scolastico, che non si limitasse a esperienze e sperimentazioni territoriali e che fosse liberamente fruibile da chiunque decidesse di crearsene uno. Oltre alle funzioni certificativa e formativa, il PEL deve infatti possedere anche una funzione orientativa, rilevante nei momenti di snodo e di passaggio tra sistemi formativi, per prendere decisioni sui possibili percorsi da seguire,

in un'ottica di progressiva autonomia e indipendenza del discente, funzione che si realizza pienamente con uno strumento che non viene abbandonato ma entra a far parte, in modo trasversale, del suo bagaglio.
Il nuovo portale del CoE per il Portfolio Europeo delle Lingue tenta di ovviare a molte delle criticità sopracitate con una sezione dedicata all'uso del PEL in una vasta gamma di contesti, tra cui la formazione degli insegnanti. Raccoglie inoltre i risultati dei diversi importanti progetti di implementazione europea mettendo a disposizione cinquantuno modelli di PEL, informazioni sull'utilizzo e materiali pratici quali glossari, video, presentazioni powerpoint, poster e fogli di lavoro.

oltre ad una funzione certificativa e ad una formativa, il PEL possiede anche una funzione orientativa

## Conclusioni

Il PEL riflette tutte le principali preoccupazioni del Consiglio d'Europa in merito alle lingue: si basa sulla convinzione che l'apprendimento delle lingue deve avere scopo comunicativo; fornisce uno strumento per documentare le competenze linguistiche che trascende i limiti dei sistemi nazionali; incoraggia studenti e autorità a valutare anche competenze parziali; sottolinea l'importanza del plurilinguismo e dello scambio culturale; supporta lo sviluppo dell'autonomia del discente, in parte per un impegno alla democrazia in materia di istruzione, e in parte perché l'autonomia dello studente è la garanzia più probabile per l'apprendimento permanente (Little, Goullier, Hughes 2011:24). Sono in atto nuove dinamiche nei progetti della Divisione Politiche Linguistiche del CoE e nessuno può prevedere quali saranno ruolo, contenuto e forma dei nuovi modelli di PEL. Quello che è indubbio è che la composita e ricca storia del Portfolio Europeo delle Lingue darà un fondamentale contributo nel fornire risposte concrete allo sviluppo di nuove competenze e nuove esperienze di apprendimento e di uso di tutte le lingue.


**Bibliografia**

- GOULLIER F. (2010), *The most frequent errors to be avoided when developing a new ELP model*, Council of Europe, Strasbourg.
- LANGÈ G. (2002), "Quale portfolio consigliare ai docenti?", in *Per voi. Eine Zeitschrift für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Italien*, Goethe-Institut Inter Nationes, Roma, pp. 8-10.
- LEWIS C. P. (1991), "Assessing the Foreign Language Major at the State University of New York: An Interim Report", in *Association of Departments of Foreign Languages Bulletin* vol. 21, n°3, New York, pp. 35-39.
- LUISE M.C. (2013), "Plurilinguismo e multilinguismo in Europa per una Educazione plurilingue e interculturale", in *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, n. 2, Firenze University Press, pp. 525-535.
- MEYER C., SCHUMAN S., ANGELLO N. (1990), *White Paper on Aggregating Portfolio*, Northwest Evaluation Association, Lake Oswego.
- WIGGINS G.P. (1999), *Assessing Student Performance: Exploring the Purpose and Limits of Testing*, Jossey-Bass Publisher, San Francisco.

**Sitografia**

- COUNCIL OF EUROPE, European Language Portfolio. Principles and guidelines 2004 with added explanatory notes (Version 1) http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/Guidelines_EN.pdf (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- COUNCIL OF EUROPE, How to develop an ELP model http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Develop_ELP_model_EN.asp (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- COUNCIL OF EUROPE, Registered ELP models https://cs.coe.int/team40/portfolio/Lists/published/AllItems.aspx (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- COUNCIL OF EUROPE, Resolution on the European Language Portfolio (adopted at the 20th Session of the Standing Conference of the Ministers of Education of the Council of Europe, Cracow, Poland, 15-17 October 2000) http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Key_reference/Resolution_ELP2000_EN.pdf (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- EUR-Lex, Decisione n. 2241/2004/CE del Parlamento europeo e del Consiglio del 15 dicembre 2004, relativa a un quadro comunitario unico per la trasparenza delle qualifiche e delle competenze (Europass) http://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex:32004D2241 (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- LITTLE D. (2002), 3rd European Language Portfolio Seminar Report http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ReportTurin_EN.pdf (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- LITTLE D. (2009), 8th European Language Portfolio Seminar Report http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/Graz_repport2009_EN.pdf (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- LITTLE D., GOULLIER F., HUGHES G. (2011), The European Language Portfolio: the story so far (1991-2011) http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/Publications/ELP_StorySoFar_July2011_Final_EN.pdf (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2006), Il Portfolio Europeo delle Lingue in Europa e in Italia. Dati e storie a confronto http://www.istruzionepiemonte.it/istruzione_piemonte/www.piemonte.istruzione.it/normativa/2006/012006/allegati/all2_cr26.pdf (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- SCHNEIDER G., LENZ P. (2000), European Language Portfolio: Guide for developers http://www.coe.int/t/DG4/Education/ELP/ELP-REG/Source/Publications/Developers_guide_EN.pdf (ultimo accesso 28 agosto 2015).
- SCHÄRER R. (2007), European Language Portfolio: Interim Report 2007 http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/Source/History/ELP_report_2007_EN.pdf (ultimo accesso 28 agosto 2015).

# L'elemento folcloristico nella didattica della lingua spagnola

*Salvatore Greco*
Università degli Studi di Catania

**Abstract**
L'insegnamento di una lingua straniera è un compito arduo a cui dedicarsi. Sebbene possa considerarsi un lavoro meccanico che segue un iter predefinito in cui grammatica e lessico vengono acquisiti per deduzione, dovrebbe riservare parte del suo percorso alla componente folcloristica, poiché ogni idioma presenta delle sfumature sintattiche e lessicali quali risultato di strutture cognitive esclusive. Il loro apprendimento contribuisce a determinare lo sviluppo di competenze comunicative efficaci.

## 1. Il contesto

La cultura di una nazione si riflette per natura nella struttura della sua lingua, ne influenza la sintassi e stimola la creazione di idiomatismi la cui acquisizione è indispensabile per sviluppare competenze comunicative efficaci. Nel caso specifico della lingua spagnola, la conoscenza delle *costumbres* è necessaria per poter approfondire alcuni aspetti importanti, soprattutto se consideriamo che la lingua spagnola nasce nella penisola iberica in cui fenomeni ed eventi tradizionali come il flamenco, *las ferias*, *las fallas* e ovviamente *la corrida de toros* sono stati secolarizzati e hanno contribuito inevitabilmente allo sviluppo lessicale, e quindi espressivo, della lingua. Ne conviene di conseguenza analizzare la lingua da una duplice prospettiva: da una parte lo studio del contesto in cui una lingua si sviluppa, dall'altra lo studio sincronico e diacronico delle espressioni che dipendono dallo stesso contesto.
In ciascun contesto si notano elementi di natura universale e specifica da cui dipende la nostra difficoltà di ricezione. Un'espressione come *estar entre los brazos de Morfeo* è senza alcun dubbio universale poiché deriva da un contesto condiviso da molte culture di origine latina, ossia la mitologia greca. L'immagine di Morfeo come divinità del sonno deriva dalla nostra genetica linguistica che ne riconosce la metafora anche quando l'immagine viene "adattata" a un altro codice. Lo stesso processo cognitivo di riconoscimento della metafora avverrebbe nell'identica misura qualora ci riferissimo a espressioni come *perder la cabeza*, che riguardano il corpo umano, e in moltissime locuzioni riguardanti il mondo animale tra i quali troviamo *estar como perro y gato* o *comer como un cerdo*. Quest'ultimo gruppo semantico comprende anche locuzioni esclusive della genetica linguistica del castigliano e delle sue varianti che derivano dal fenomeno culturale della *corrida de toros*. Se si escludono espressioni che eccezionalmente sono state assimilate da altri codici, come nel caso della locuzione metaforica *poner los cuernos*, la maggior parte del *corpus* taurino è di difficile acquisizione e contestualizzazione.
Alcune espressioni fanno riferimento esplicito a oggetti, fasi e addirittura vestiti del mondo taurino, e impiegano conseguentemente un lessico che non trova alcuna entrata nel vocabolario italiano. Che cos'è una *muleta*? E le *banderillas*? Che cosa s'intende quando parliamo di *tercio*? Lo studio del

la conoscenza delle *costumbres* è necessaria per approfondire aspetti importanti della lingua spagnola

contesto da cui viene estrapolato il lessico e da cui derivano determinati *idiotismos* è dunque di indiscutibile interesse per il conseguimento di un livello linguistico elevato. Tuttavia, anche alcuni contesti che comunemente si considerano universali possono presentare delle varianti esclusive.
Tra i diversi contesti, quello gastronomico è ricchissimo di espressioni che evocano tradizioni culinarie proprie della cultura ispanica. Il *churro*, ad esempio, è un dolce fritto e tipico che gode di una certa popolarità tanto che, lessicalmente, viene utilizzato in diverse espressioni quali *ser un churro*, *mandar alguien a freír churros* e *venderse como churro*. Queste espressioni sono associabili ad azioni e stati fisici attinenti alla quotidianità ma, metaforicamente, alludono alla struttura cognitiva che solo un nativo possiede dell'idea di *churro*. Quando qualcosa *se vende como churro* vuol dire che va a ruba, poiché si ricollega all'idea di *churro* in qualità di dolce molto apprezzato e quindi richiesto.
Potremmo dunque riferirci al contesto come un insieme di elementi che coesistono in un'area circoscritta e influenzata da fattori politici, religiosi e soprattutto sociali, anche se nel caso specifico della lingua spagnola bisognerebbe affrontare il tema differentemente. Sarebbe infatti più corretto concepire il contesto iberico come un enorme insieme, che comprende al suo interno insiemi di dimensioni considerevolmente più piccole, nel cui interno troviamo i fattori precedentemente menzionati in diverse misure. Ciò si deve alla consapevolezza che lo spagnolo non è esclusivamente la *lengua castellana* dell'amato Don Quijote, bensì la lingua ufficiale di diverse culture che si estendono ben oltre i limiti geografici della penisola iberica. Al castigliano segue una ricca lista di varianti che riflettono le caratteristiche sociali dell'ambiente in cui si sviluppano, siano queste il differente uso delle forme di cortesia *tú*, *usted* e *vos*, oppure l'utilizzo di un lessico legato alla realtà culturale come *ser uña y carne* e *ser uña y mugre* (Koike 2003). Le differenze semantiche e sintattiche non sono tuttavia l'unico ostacolo da affrontare: bisogna tener conto del fatto che dai vari contesti regionali, e provinciali, prende vita un lessico non indipendente dalla realtà che lo concepisce. L'andaluso, in qualità di dialetto e non di variante, è un codice che geneticamente porta i segni delle diverse dominazioni che hanno assediato l'Andalusia e che si contraddistingue per un lessico esclusivo e limitato ai suoi contorni geografici. Se chiedessimo a un *asturiano* il significato della parola *chachi* avrebbe la stessa reazione di uno studente ELE. In effetti, *chachi* è una parola che proviene, secondo alcuni storici linguistici, dalla piccola colonia inglese di Gibilterra. Durante gli anni successivi alla guerra civile, il mercato nero era l'unico in grado di offrire prodotti di qualità, che venivano introdotti nella penisola attraverso lo stretto di Gibilterra. I prodotti provenivano dalla Gran Bretagna, che a suo tempo vedeva Winston Churchill primo ministro; essendo dunque questi associati all'Inghilterra, e quindi a Churchill, in gergo cominciò a farsi strada l'idea che *todo lo bueno viene del Churchill*, che abbreviato divenne *charchi* e che successivamente, per dare un tocco più melodico alla fonetica del neologismo, si fissò con l'aggettivo *chachi* il cui significato è "stupendo, molto buono, di buona qualità"[1]. In tempi più recenti, la parola ha subito un'ulteriore modifica: il *Diccionario de la Real Academia Española* infatti reindirizza la voce *chachi* alla versione più moderna *chanchi*.
Il contesto, dunque, è punto di partenza e non di arrivo per chi studia una lingua straniera. È la fonte primaria dei tratti caratterizzanti la fisionomia della lingua, che comprende tutti i fattori sociologici, politici, religiosi, culturali e soprattutto folcloristici.

> la didattica dei fenomeni linguistici d'influenza folcloristica può essere articolata in cinque fasi

## 2. Apprendere il folclore in cinque fasi

La lingua spagnola, come qualsiasi altra lingua, può essere concepita metaforicamente come una quercia. Le radici propongono le ramificazioni linguistiche che storicamente si sono susseguite; il tronco diviene portavoce della lingua standard mentre i diversi rami che vi crescono evocano l'idea delle diverse tradizioni.

1 "El origen de la palabra 'chachi'", in *Hablo Andalus*, pagina web www.habloandalu.es/el-origen-de-la-palabra-chachi/.

© Pablo Rogat/Shutterstock.com, 2015

Scegliendo dunque un "ramo" da cui partire per spiegare quanto sia essenziale l'elemento folcloristico nell'insegnamento della lingua spagnola, la *corrida de toros* è senza dubbio quello più proficuo. Ogni azione umana si caratterizza per un vocabolario settoriale di termini specifici e applicabili in un contesto determinato. Quando vocaboli di un "repertorio" passano da un contesto d'azione a un altro, e mischiano il loro lessico con quello del contesto che li ha presi in prestito, provocano una stratificazione semantica che coincide con l'adozione delle stesse voci ed espressioni idiomatiche.
Il mondo taurino è un universo che vincola simbolicamente e linguisticamente a una realtà di grande impatto culturale. Le espressioni che derivano dal lessico taurino sono infinite e, cosa ancora più significativa, applicabili a tutti i contesti d'azione. Come affermano Luque Durán e Pamies Bertrán "el uso lingüistico diario de los españoles es testimonio de su relieve ya que el conjunto de estas locuciones forman un universo alegórico que condiciona nuestra visión del mundo y como podemos recibir unas realidades cercanas" (1998:50). Partendo da queste premesse, l'insegnamento della lingua per elementi folcloristici che si propone è una didattica mirata all'apprendimento di registri d'uso e allo sviluppo di solide competenze comunicative.
La presenza dei docenti madrelingua nei programmi scolastici e universitari è ormai un'istituzione, tuttavia l'uso che deve farsene è diverso da quello che comunemente viene associato esclusivamente all'ora di potenziamento. Sarebbe infatti più giusto seguire una "catena di montaggio" che si serva della figura del docente madrelingua come parte di una glottodidattica che ha un fondamento pratico.
Durante la didattica dei fenomeni linguistici d'influenza folcloristica, stabilita una tematica, l'insegnamento si dovrebbe strutturare in cinque fasi, di seguito presentate.

a) *Didattica della lingua in modalità deduttiva*: il docente ha il compito di analizzare linguisticamente il fenomeno culturale da cui estrae il lessico e le espressioni. È tenuto a giustificare l'uso di determinati termini all'interno del contesto scelto e di spiegarne la funzione semantica e metaforica. Dopo aver spiegato le varie fasi che si susseguono in una *corrida de toros*, il docente deve analizzare il lessico settoriale e assicurarsi che lo studente ELE associ i vocaboli al loro corretto significato. Può avvalersi di tecniche in cui viene chiesto allo studente di indicare l'immagine

corrispondente a una delle voci riportare a fianco, così da poter fornire lo studente ELE anche di un elemento iconografico. Successivamente deve proporre espressioni contenenti i vocaboli presentati.

b) *Analisi del contesto*: il docente può mostrare allo studente ELE situazioni socio-culturali e storiche concrete per fissarne i valori e i modelli vitali, estetici e soprattutto linguistici. In questa seconda fase l'uso di materiale multimediale è di indiscutibile aiuto, soprattutto per il giovamento che lo studente può trarre per esempio da una buona filmografia o dalla lettura di testi letterari che stimolano la creazione di determinati "stereotipi" linguistici.

c) *Contatto diretto*: in questa fase il docente deve essere affiancato da un docente madrelingua. Il madrelingua, come d'obbligo, è chiamato a parlare la propria lingua per tutta la durata del corso e deve utilizzare i vocaboli e le espressioni fino a quel punto analizzati. Lo studente ELE ha il compito di riconoscere le espressioni idiomatiche utilizzate, spiegarne le diverse accezioni e proporre esempi validi, oltre che a presentare verbalmente un insieme di parole attinenti il fenomeno di provenienza delle locuzioni. L'insieme che si richiede, seppur possa sembrare banale, stimola l'apprendimento di espressioni idiomatiche contenenti le voci proposte per associazione cognitiva (ad es.: *Estar para el arrastre* ⟶ "Essere stanco morto". Espressione idiomatica di tipo taurino: è la fase finale della corrida in cui il toro, sconfitto, viene portato fuori dall'arena e quindi assimilabile a uno stato fisico di sfinimento e stanchezza. Vocaboli attinenti al contesto di provenienza: *banderillas*, *tercio*, *puntilla*, *novillo* e *quite*).

d) *Simulazione*: lo studente ELE deve simulare le azioni linguistiche che compirebbe in un determinato contesto d'uso. Deve essere affiancato da un interlocutore, preferibilmente lo stesso docente madrelingua, e giustificare la scelta dei vocaboli e delle espressioni.

e) *Uso delle competenze acquisite*: nell'ultima fase, è ancora una volta lo studente ELE l'agente da cui dipende la buona riuscita dell'apprendimento. Deve esercitarsi nell'uso delle espressioni in senso pratico, magari attraverso la frequentazione di laboratori adatti allo scopo o attraverso il contatto diretto con altri parlanti. In queste circostanze, il contatto con altri studenti ELE stranieri non sarebbe del tutto adatto, in quanto sono pur sempre parlanti nativi di un codice diverso da quello che stiamo cercando di apprendere correttamente e quindi non ancora pienamente attendibili come modello di LS. Meglio riservare le proprie attenzioni alla pratica, via Skype per esempio, con coetanei madrelingua o attraverso lezioni mirate al rafforzamento delle competenze comunicative acquisite. Le "reclute", inoltre potrebbero essere anche prese dai vari progetti internazionali di studio e scambio che annualmente si rinnovano nelle scuole e nelle università – tra i più celebri, il progetto Comenius.

Queste descritte sopra sono fasi di apprendimento linguistico che possono essere soggette a variazioni e deviazioni di percorso – poiché è inconcepibile pensare di trovare un gruppo di studenti ELE omogeneo che condivida, nella stessa misura, capacità analitiche e produttive – ma che possono costituire un filo conduttore per percorsi specifici che, partendo da elementi folcloristici, portano allo sviluppo della competenza comunicativa.

**Bibliografia**

– BALBONI P.E. (2008), *Imparare le lingue straniere*, Marsilio, Venezia.
– BALBONI P.E. (2011), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET, Torino.
– IÑESTA MENA E., PAMIES BERTRAN A. (2002), *Fraseología y metáfora: aspectos tipológicos y cognitivos*, Granata Lingvistica, Granada.
– KOIKE K. (2003), "Las unidades fraseológicas del Español: su variación geográficas y variantes diatópicas", in *Epos: revista de filología*, 16, pp. 47-66.
– LACKOFF G., JOHNSON M., (1995), *Metáforas de la vida cotidiana*, Cátedra, Madrid.
– LUQUE DURAN J.D., MANJON POZAS F.J. (1998), "Fraseología, metáfora y lenguaje taurino", in LUQUE DURAN J.D., PAMIES BERTRAN A. (dir.) *Léxico y fraseología*, Método Ediciones, Granada, pp. 139-154.
– TRISTA PEREZ A.M. (1988), *Fraseología y contexto*, Editorial de Ciencias Sociales, Las Habanas.

**Sitografia**

– *Diccionario de la Real Academia Española*, http://lema.rae.es/drae/ (ultima consultazione ottobre 2015).
– "El origen de la palabra 'chachi'", http://www.habloandalu.es/el-origen-de-la-palabra-chachi/#.ViDIMxDhDOQ (ultima consultazione ottobre 2015).

# Ritorno al futuro: la riflessione metalinguistica tra latino e lingue moderne nel metodo neocomparativo

*Marco Ricucci*
Università degli Studi di Udine

**Abstract**
L'insegnamento delle lingue classiche nelle scuole superiori sta attraversando una profonda crisi in Europa, in cui solo l'Italia sembra "reggere" l'urto grazie a una tradizione consolidata. Uno degli orientamenti recenti della didattica del latino è il cosiddetto metodo neocomparativo, che permette di valorizzare la riflessione metalinguistica con un approccio formalistico e contrastivo dei sistemi descrittivi del latino e delle lingue moderne, per trovare momenti di convergenza tra esse. In questo quadro, il primo biennio del liceo linguistico può essere un laboratorio di sperimentazione dell'educazione plurilinguistica tra ricerca accademica e didattica a scuola.

## 1. Una *antiqua quaestio*, anzi una *modern question*

La *querelle* tra *langue morte* e *langue vivante* è antica e al tempo stesso moderna, perché il confronto tra la dimensione del passato e la contingenza del presente è la propensione, piena di incognite, del futuro.
Tre saggi testimoniano questo dialogo i cui interlocutori non sono solo studiosi e letterati, ma anche docenti di lingue classiche e moderne: *Le latin ou l'empire d'un signe* (2003) di Francois Waquet che, riprendendo parte del pensiero di Pierre Bourdieu (nato nel 1930 e morto nel 2002), analizza il ruolo del latino nella storia dell'istruzione e dell'educazione in chiave sociologica; *Latein ist tot, lebe Latein!* (2008) di Wilfried Stroh, un accorato panegirico dei fondamenti umanistici della lingua latina e della cultura da essa veicolata; *La bataille du grec à Renaissance* (2000) di Jean-Chistophe Saladin, una sintesi del progressivo "ritorno" della lingua di Omero nell'Occidente latino.
Queste tre analisi di studiosi contemporanei – rispettivamente di matrice socio-culturale, teorica e storiografica – pongono in rilievo come, in generale, l'istruzione classica sia divenuta un "problema" ai nostri giorni, perché è diventato particolarmente acceso il dibattito tra gli studiosi sui motivi di ordine culturale, storico, valoriale, spirituale e letterario per i quali sia ancora "bello" e/o "utile" studiare il latino e il greco antico nelle scuole superiori[1].
La recente "Riforma Gelmini" ha modificato il monte ore di numerose discipline della scuola secondaria di secondo grado, tra cui il latino: se le ore di lingue classiche rimangono invariate al liceo classico, è previsto che il liceo scientifico offra la scelta tra un corso tradizionale con una lingua straniera e il latino, oppure uno con due lingue straniere e senza latino, mentre nel liceo linguistico il latino viene completamente abbandonato al triennio (cfr. Balboni 2009:129).
Eppure un'altra risposta possibile alla crisi dell'istruzione classica è la riconsiderazione dell'apprendimento della lingua latina in una visione

1 Il dibattito è stato ampio, spesso impostato secondo criteri di permanenza e/o (in)attualità del "classico", riguardo il senso dello studio del greco e del latino e il significato intrinseco della lettura dei testi pervenuti dall'antichità, in tutto il mondo (Waquet 2004:251-394) e dunque anche in Italia (cfr. Bruni 2005; Cardinale 2006; Canfora 2002; Dionigi 2002; Settis 2004; Cardinale 2008; Cambiano 2010). Da ultimo i Convegni internazionali "Langues anciennes et mondes modernes, refonder l'enseignement du latin et du grec" (Parigi, 31 gennaio e 1° febbraio 2012); "Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco in Italia e nel mondo" (Torino-Ivrea, 12-14 aprile 2012); "Lingue antiche e moderne dai licei all'università" (Udine, 23-24 maggio); per gli atti degli ultimi due convegni cfr. Canfora, Cardinale 2013; Oniga, Cardinale 2012. Si veda anche l'appello in difesa dell'insegnamento delle lingue classiche apparso sulla rivista dei Gesuiti "La civiltà cattolica" (Mucci 2012).

Igor Mitoraj, due volti classici, Agrigento. Sculture in bronzo.

più aperta e inclusiva, secondo la tradizione dell'educazione del plurilinguismo. In questa prospettiva, un eccezionale laboratorio è il liceo linguistico, dove la lingua latina viene insegnata per due ore settimanali nel biennio, insieme ad altre lingue che non siano solo le lingue romanze (Wright 1998). Se si parte dalla lettura delle *Indicazioni nazionali*[2] relative al liceo linguistico[3], si noterà che l'estensore afferma che gli studenti, alla fine del percorso quinquennale del liceo, dovranno "riconoscere in un'*ottica comparativa* gli elementi strutturali caratterizzanti le lingue studiate ed essere in grado di passare agevolmente da un sistema linguistico all'altro" (All. A, D.P.R. 89/2010).

Infatti, i riferimenti alle lingue spesso partono dalla metafora della vita stessa: le lingue nascono, le lingue si sviluppano, le lingue muoiono, le lingue sono vere e proprie famiglie (Cameron 2007).
Se da una parte i classicisti, che hanno una preparazione e formazione basata sull'*Altertumswissenschaft*, si interrogano ansiosamente, finendo a volte per dare risposte paradossali, sulla legittimità del mantenimento di latino e greco nei curricula scolastici, anche a fronte dei risultati di apprendimento sconfortanti denunciati da tanto tempo e regolarmente confermati dai bollettini giornalistici di fine anno scolastico, dall'altra parte lo studio della lingua latina può ritrovare un senso nel suo rapporto con lo studio delle altre lingue insegnate: la madrelingua, ovvero l'italiano, e le lingue moderne.
Nello spirito del plurisecolare dibattito tra *langues vivantes* e *langues mortes* (Hagège 1989, 1995, 2002), oggi più che mai bisogna vivificare l'incontro tra docenti di lingue morte e lingue moderne, poiché è necessario un "dialogo serio con la didattica delle lingue moderne, dalla quale comprendere quanto, in un secolo e mezzo di studio e applicazione, si è costruito e tentato. E, se il latino e il greco sono lingue, non si vede perché sfuggire al confronto" (Milanese 2012:80).
Se negli ultimi anni gli studiosi più attenti al mondo della scuola

2 Per una sintesi generale ruolo del latino e greco nelle Indicazioni nazionali cfr. Favini 2013.

3 "Il percorso del liceo linguistico è indirizzato allo studio di più sistemi linguistici e culturali, guida lo studente ad approfondire e a sviluppare le conoscenze e le abilità, a maturare le competenze necessarie per acquisire la padronanza comunicativa di tre lingue, oltre all'italiano, e per comprendere criticamente l'identità storica e culturale di tradizioni e civiltà diverse" (art. 6, D.P.R. 89/2010).

si sono occupati in particolare dell'aspetto metodologico dell'insegnamento delle lingue classiche (Natalucci 2005; Balbo 2007; Zanetti 2008; Carbonell Martinez 2010), è chiaro che, di fronte alla crisi dell'istruzione classica e al pericolo di una maggiore "ghettizzazione" con la trasformazione – ormai diffusa in quasi tutta Europa – delle lingue antiche in materie opzionali, la dimensione metodologica non è di per sé la questione risolutiva e discriminante.
Per le lingue moderne, infatti, la ricerca ossessiva del metodo migliore equivale, secondo un'immagine evocativa, al vento che sposta le dune di sabbia (Marckwardt 1972); anzi, negli anni Settanta si è presa coscienza che il metodo migliore era un'"illusione" (Debyser 1973), negli anni Novanta il metodo è "morto" (Puren 1994; Serra Borneto 1998), fino a parlare di "postmetodo" (Kumaravadivelu 1994; 2006).

## 2. Tra lingue antiche e moderne

Nel *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Giordano Rampioni (2002:85 n. 47), confrontando l'insegnamento delle lingue classiche e moderne, sottolinea da una parte gli elementi comuni:

- l'oggetto dell'apprendimento: una lingua;
- uno dei suoi fini: la comprensione della comunicazione;
- la distanza culturale fra lingua nativa o prima (L1) e lingua seconda o straniera o da apprendere (L2);

dall'altra le divergenze:

- distanza temporale (soltanto per il latino);
- sviluppo della competenza attiva (soltanto per le lingue moderne);
- tipo di comunicazione oggetto dell'apprendimento: ogni tipo di comunicazione per le lingue moderne, sostanzialmente letteraria per le lingue antiche;
- diversi canali della comunicazione: voce e testo scritto per le lingue moderne, testo scritto per il latino, con conseguente possibile ricorso a sensi diversi nell'apprendimento: udito e vista per le lingue moderne, sostanzialmente vista per le lingue antiche.

Ma l'apprendimento del latino e quello delle lingue moderne hanno almeno due competenze comuni: la comprensione del testo e la conoscenza metalinguistica.
Occorre dunque, come scrivono Rocca e Tixi (2012:161):

> prima di tutto recuperare la convinzione, del resto già espressa nell'ultimo trentennio, di dover riconoscere un comune denominatore, almeno sul versante dell'abilità di comprensione del testo di un testo scritto, tra latino, italiano e lingue straniere moderne, entro una comune cornice di educazione linguistica che possa consentire una efficace unificazione degli approcci didattici, recuperando l'idea di un latino 'lingua non di grammatica', ma di testi e comunicazione (e quindi, in particolare, di lessico).

## 3. I presupposti del metodo neocomparativo

Se tralasciamo la comprensione del testo scritto possiamo concentrarci sulla conoscenza metalinguistica, sulla grammatica delle lingue.
In generale, nell'ambito di una "giovane" – accademicamente – disciplina come la *Second Language Acquisition* (d'ora in poi abbreviata in SLA), sono distinti tre concetti di "grammatica":

1. grammatica teorica/scientifica, ovvero una grammatica che indica una teoria linguistica elaborata dal linguista e rivolta a un pubblico di specialisti;
2. grammatica descrittiva, ovvero la descrizione della lingua come sistema, o, meglio ancora, del sistema di una data lingua: se tale descrizione è operata secondo criteri formali, la teoria di riferimento è tradizionale o generativista; se invece la descrizione è elaborata secondo un modello di matrice pragmatica, i criteri sono di carattere funzionale. Destinatario e dunque fruitore della grammatica descrittiva è il parlante che possiede una conoscenza tacita (implicita) della lingua in questione;
3. grammatica pedagogica: se sia la grammatica teorica sia la grammatica descrittiva non sono progettate per favorire l'apprendimento della lingua seconda o straniera, è stato elaborato da Noblitt e ripreso da Odlin il concetto di grammatica pedagogica, che ha lo scopo di presentare le informazioni linguistiche non secondo una teoria o un modello, ma avendo come obbiettivo quello di adeguarsi ai bisogni formativi linguistici dell'apprendente e di facilitare e di arricchire l'uso della lingua.

Nel dibattito tra conoscenza implicita ed esplicita della grammatica (Giunchi 1990; Cambiaghi 2004; Mazzotta 2004), l'importanza della conoscenza esplicita ha assunto un ruolo centrale anche all'interno della grammatica generativa, dopo che il saggio *Syntatic Structures* di Noam Chomsky (1957) rivoluzionò la concezione della grammatica tradizionale: in prospettiva generativa, l'abilità umana di acquisire una lingua nei primi anni di vita è spiegata con l'ipotesi dell'esistenza di

una Grammatica Universale, innata nell'uomo, che permette di costruire rapidamente la grammatica specifica della lingua materna, fissando un certo numero di scelte tra i parametri che definiscono la variazione ammessa tra le lingue naturali. La grammatica generativa mira a investigare in termini formali i principi costanti e i parametri variabili della Grammatica Universale. Gli studi della SLA basati sulla teoria generativa ipotizzano che le restrizioni formali imposte dalla GU, operanti durante l'acquisizione della lingua madre (=L1), siano riattivate almeno in parte durante l'apprendimento di altre lingue seconde (=L2), attraverso un confronto costante con la L1 (White 2009:58-99).
In chiave glottodidattica, la questione più generale della conoscenza implicita ed esplicita di una lingua prima o seconda, che la teoria della Grammatica Universale poneva all'attenzione di un pubblico di studiosi e all'interesse dei docenti di lingue moderne, è stata ripresa da Stephen D. Krashen nei primi anni Ottanta: egli, partendo dagli studi dello psicologo cognitivo Arthur S. Reber, ha parlato di due sistemi coesistenti nella mente umana, acquisizione e apprendimento, che successivamente, nel corso di studi sempre più approfonditi della SLA, si sono sviluppati nei nuovi termini di apprendimento implicito (=acquisizione) e apprendimento esplicito (=apprendimento).
Se si seguono in maniera seppur cursoria le tappe di questi studi, si può trovare un chiarimento nelle parole di Rod Ellis, il quale, sottolineando l'importanza del saggio di Nick Ellis del 1994, *Implicit and Explicit Learning of Languages*, afferma nel suo *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching* del 2009:

> The controversy evident in cognitive psychology is mirrored in SLA. The clearest example of this can be found in the critique levelled against Krashen's distinction between 'acquisition' (the subconscious internalization of grammatical rules that occurs as a result of comprehending input that is slightly beyond the learner's current knowledge) and 'learning' (the conscious formulation of explicit rules of grammar).

Gli psicologi cognitivi, attualmente, distinguono l'apprendimento implicito e l'apprendimento esplicito in due modi:

1. l'apprendimento implicito procede senza far nessun ricorso alle risorse dell'attenzione. Secondo la definizione di N. Ellis (2009:125), "generalizations arise from conspiracies of memorized utterances collaborating in productive schematic linguistic productions". Dunque la conoscenza è subsimbolica e, in un certo senso, "statistica". L'apprendimento esplicito, invece, coinvolge la memorizzazione di una serie di fatti, e si basa molto sulla *working memory*. Il risultato è che esso, avvenendo in maniera cosciente, viene a essere una conoscenza simbolica, ovvero costituita in rappresentazioni di forme esplicite;
2. nel caso dell'apprendimento implicito, gli apprendenti non hanno consapevolezza dell'apprendimento che è avvenuto e, in questo modo, non possono verbalizzare ciò che hanno imparato. Avviene il contrario per l'apprendimento esplicito.

© ICPonline

## 4. L'approccio neocomparativo e le lingue classiche

Grazie a queste note storico-concettuali diventa più comprensibile il tentativo di voler rinnovare la didattica delle lingue classiche, e in particolare del latino, con l'apporto della ricerca accademica più aggiornata della linguistica, nella volontà di dare una "risposta" scientificamente fondata e pedagogicamente significativa alla crisi dell'istruzione classica di cui abbiamo accennato.
Nel dibattito attuale dell'antichistica più sensibile agli aspetti formativi e scolastici, dunque, l'approccio neocomparativo è uno degli orientamenti della didattica del latino proposto da studiosi tra cui Oniga e Cardinaletti.
È stato rilevato (Iovino-Cardinaletti, Giusti 2013:444-445) che:

> L'approccio comparativo si basa su alcuni presupposti fondamentali: in primo luogo, compara le lingue per arrivare ad individuare le proprietà comuni a tutte (principi) e le aree di differenziazione (parametri). In questo modo è possibile raggiungere due obiettivi immediati: da un lato quello di descrivere in modo formale il maggior numero di fenomeni con il minor numero di regole e premesse teoriche e, dall'altro, quello di sviluppare la consapevolezza interlinguistica, avendo una riflessione esplicita sulla grammatica e favorendo l'attivazione di processi mentali paralleli a quelli coinvolti nella competenza nativa di una lingua.

Nel metodo neocomparativo, il docente non è colui che riversa sullo studente – spesso adolescente – la conoscenza della "grammatica" come se fosse una tabula rasa, poiché la descrizione grammaticale, che viene presentata in modo dichiarativo ed esplicito, non è subordinata ad attività di fissazione e di riuso.
Scrive Oniga (2012:102) rivolgendosi idealmente a chi insegna lingue antiche:

> Ci si potrebbe chiedere perché questo metodo neocomparativo debba essere applicato anche alle lingue classiche. E non sia sufficiente limitarsi alle lingue moderne. In realtà, l'obiezione va rovesciata, perché è evidente il vantaggio di applicare uno stesso metodo alle lingue antiche e moderne, come in effetti avveniva già nel periodo della vecchia grammatica comparativa, che veniva usata per le lingue germaniche e romanze non diversamente per le lingue classiche. Ma il vero motivo è un altro: uno degli obiettivi più qualificanti nello studio scolastico delle lingue antiche dovrebbe essere non tanto l'accumulo di nozioni minute per diventare filologi classici, ma lo sviluppo di una cultura linguistica superiore, con ricadute positive sulla conoscenza consapevole dell'italiano e delle lingue straniere.

Possiamo aggiungere che la riflessione metalinguistica condotta su base comparativa può avere ricadute indirette, in una educazione plurilinguistica inclusiva[4], sulla *metalinguistic knowledge* e sulla *metalinguistic awareness*.
Senza alcuna pretesa di esaustività nel trattare complesse questioni che solitamente attengono squisitamente il campo della ricerca accademica, pur essendo di grande importanza per la riflessione della didattica stessa, in questa sede possiamo comunque fornire una definizione dei due termini menzionati. Vi è infatti una differenza tra la *metalinguistic knowledge* e la *metalinguistic awareness*: quest'ultima è stata definita da Masny (1987:59) come "an individual's ability to match, intuitively, spoken and written utterances with his or her knowledge of language". La *metalinguistic knowledge*, al contrario, non è intuitiva, ma analitica, poiché è costituita da fatti (regole o tronchi di informazioni) espliciti, dichiarativi, sulla lingua stessa. Il processo metalinguistico della mente umana ha in sé un altissimo grado di consapevolezza del funzionamento della lingua come sistema.
Ellen Bialystok individua tre sottoprocessi della mente umana a livello metalinguistico (Bialystok 2001):

a) processi dell'analisi metalinguistica (conoscenza sulla lingua come sistema e come struttura);
b) processi del controllo metalinguistica (l'abilità di usare la conoscenza metalinguistica per portare a termine i compiti che ci siamo dati);
c) la *metalinguistic awareness*,

> l'approccio comparativo compara le lingue per individuarne sia le proprietà comuni sia le aree di differenziazione

4 Alcuni studiosi della didattica del latino hanno insistito nel corso degli ultimi anni sul valore dell'insegnamento del latino per l'educazione linguistica in rapporto alle lingue moderne (Garbugino 1993; Flocchini 2001).

ovvero l'atto del riconoscere esplicitamente la necessità linguistica e l'atto di porre l'attenzione su quella necessità[5].

## 5. Dalla teoria alla pratica: la sperimentazione didattica.

Secondo lo spirito della virtuosa collaborazione tra mondo della scuola e mondo delle università, sono stati svolti brevi percorsi mirati a saggiare l'applicabilità didattica di alcune lezioni basate sulla presentazione della grammatica latina in chiave neocomparativa, soprattutto tra italiano e latino (Pennello 2006; Oniga 2007; Di Terlizzi 2011), e sono stati presentati spunti teorici come canovaccio di possibili lezioni senza che siano state "testate" sul campo, in classe (Iovino 2013).
Da segnalare la fruttuosa esperienza del Liceo linguistico "Ariosto" di Ferrara (Brancaleoni, Gallerani 2014): il consiglio di classe ha avviato, in via sperimentale e a partire dall'a.s. 2012-2013 e per il successivo, un interessante percorso di educazione linguistica basato sull'insegnamento dell'italiano, del latino, dell'inglese, del francese e del tedesco alla luce dell'approccio comparativo, partendo dalla lettura attenta delle disposizioni ministeriali. L'iniziativa, portata avanti dai docenti dei dipartimenti di Lingue Moderne e Materie Letterarie, prevede anche la produzione di appositi materiali didattici, con l'idea che la comparazione non si rivolga solo al lessico (operazione peraltro non nuova), ma entri in

sono stati sperimentati percorsi di presentazione della grammatica latina in chiave neocomparativa

modo fortemente operativo nelle "grammatiche" e nelle strutture linguistiche, collocando il proprio punto di partenza non nei fenomeni grammaticali delle varie lingue, comprese quelle classiche (questo sarà il punto di arrivo), ma nell'aspetto cognitivo della mente umana, cioè nei principi universali e invarianti. Concretamente, oltre alla produzione di materiale didattico per uso interno alla classe, è previsto un momento iniziale dove si evidenziano, nell'ottica di "grammatica e grammatiche", alcuni principi universali comuni tra le lingue moderne studiate, le lingue antiche (latino) e la madrelingua (italiano), con la conseguente adozione di una terminologia metalinguistica il più possibile omogenea per tutte le lingue, al fine di creare una "grammatica mentale" dei principi più importanti nel campo della fonetica-fonologia, della morfo-sintassi e del lessico; inoltre, nel regolare svolgimento del programma di ciascuna lingua, sono contemplati momenti di confronto su alcuni contenuti linguistici, da realizzarsi mediante prove di verifica comuni alle varie discipline linguistiche; oltre al lavoro prettamente linguistico che include latino e lingue moderne, viene posta enfasi anche su aspetti di civiltà e storia in chiave neocomparativa.

## 6. Conclusioni

I "metodi indicano *come* insegnare, i materiali didattici forniscono il *che cosa* insegnare: le pagine dei libri di testo [...] servono a descrivere come un dato metodo è interpretato" (Rizzardi, Barsi 2007:21-22): si deve dunque ribadire la necessità di un libro di testo che possa, ad esempio nel liceo linguistico, permettere una piena applicazione del metodo neocomparativo, a partire dalle buone prassi sperimentali e dalle trattazioni teoriche che sono state fin qui proposte dai diversi studiosi e docenti.
Infine, sarebbe auspicabile che i docenti di area linguistica, in particolare del primo biennio, collaborassero per produrre materiali e sperimentarli in classe, al fine di rendere quanto più possibile unitaria la trattazione di elementi morfologici e sintattici, individuando, all'interno della programmazione di ogni disciplina, specifici momenti in cui, secondo un approccio descrittivo e contrastivo, flessione, generi, strutture del verbo, nozione di soggetto e di frase minima, differenza tra lingue *pro-drop* e non *pro-drop*[6] siano elementi di riflessione metalinguistica, che consolidano le abilità cognitive attivate durante l'acquisizione di una L2. Siamo dunque ancora in fase di elaborazione e sperimentazione didattica...

**5** Su ruolo della *metalinguistic awareness* nella relazione tra lettura in L1 e L2: cfr. Grabe 2009:136 s.

**6** Nella grammatica generativa, *pro-drop* è un parametro che determina se una lingua abbia (lingua *pro-drop*) o meno (lingua non *pro-drop*) un pronome implicito che possa avere la funzione di soggetto. Per esempio: se in italiano formuliamo la frase *piove*, in inglese si direbbe *it rains*: l'italiano è una lingua *pro-drop*, in quanto il soggetto della frase è costituito dal pronome implicito (che non ha un suo corrispondente fonetico), mentre l'inglese è una lingua non *pro-drop*, poiché la stessa funzione di soggetto deve essere realizzata da un pronome esplicito (anche a livello fonetico) senza un significato/riferimento: *it*, che viene denominato per tale ragione *espletivo* o *pleonastico*.

**Bibliografia**


– BALBO A. (2007), *Insegnare latino. Sentieri di ricerca per una didattica ragionevole*, UTET, Torino.

– BALBONI P.E. (2009), *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini,* UTET, Torino.

– BIALYSTOK E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*, Cambridge University Press, New York.

– BRANCALEONI C., GALLERANI M. (2014) , "Un latino per l'Europa. Il metodo neocomparativo come prassi per valorizzare l'insegnamento della lingua latina nel Liceo linguistico", in BALBO A., RICUCCI M. (a cura di), *Prospettive per l'insegnamento del latino. La didattica della lingua latina fra teoria e buone pratiche*, Loescher, Torino, pp. 31-46.

– BRUNI E.M. (2005), *Greco e latino. Le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*, Armando, Roma.

– CAMBIAGHI B. (2004), "La grammatica pedagogica tra norma e uso della lingua", in MOLANI C., FINAZZI R.B. (a cura di), *Per una storia della grammatica in Europa*, Isu, Milano, pp. 321-326.

– CAMBIANO G. (2010), *Perché leggere i classici. Interpretazione e scrittura*, il Mulino, Bologna.

– CAMERON D. (2007), "Language Endangerment and Verbal Hygiene: History, Morality and Politics", in DUCHENE A., HELLER M. (eds), *Discourses of Endangerment*, Continuum, London, pp. 268-285.

– CANFORA L. (2002), *Noi e gli antichi. Perché lo studio dei greci e dei romani giova all'intelligenza dei moderni*, Rizzoli, Milano.

– CARBONELL MARTINEZ A. (2010), "La crisi del grieco antiguo y los métodos antidepresivos", in *Estudios Clásicos* 87, pp. 85-95.

– CARDINALE U. (2006), (a cura di), *Essere e Divenire del Classico*, UTET, Torino.

– CARDINALE U. (2008), (a cura di), *Nuove chiavi per interpretare il classico*, UTET, Torino.

– DEBYSER F. (1973), "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", in *Français dans le Monde* 30, pp. 63-68.

– DIONIGI I. (2002), *Di fronte ai classici. A colloquio con i greci e i latini*, Rizzoli, Milano.

– DI TERLIZZI P. (2011), "Working Materials for the Teaching of Latin in the Perspective of Contemporary Linguistics", in ONIGA R., IOVINO R., GIUSTI R. (eds), *Formal Linguistics and the Teaching of Latin: Theoretical and Applied Perspective in Comparative Grammar*, Cambridge Scholars Publishing, Cambridge, pp. 393-400.

– ELLIS R. (2009), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Multilingual Matters, Bristol.

– FAVINI L. (2013), "Il latino e il greco nelle Indicazioni nazionali", in CANFORA L., CARDINALE U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna, pp. 387-401.

– FLOCCHINI N. (2001), "Le valenze formative del latino", in *Linea del tempo* 5, pp. 9-20.

– GABURGINO G. (1993), *Latino ed educazione linguistica*, numero monografico di *Quaderni Patavini di Linguistica* 11.

– GIUNCHI P. (1990), (a cura di) *Grammatica esplicita e grammatica implicita*, Zanichelli, Bologna.

– GRABE W. (2009), *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*, Cambridge University Press, New York.

– HAGÈGE C. (1989), *L'uomo di parole*, Einaudi, Torino.

– HAGÈGE C. (1995), *Storie e destini delle lingue d'Europa*, La Nuova Italia, Scandicci.

– HAGÈGE C. (2002), *Morte e rinascita delle lingue*, Feltrinelli, Milano.

– IOVINO R., CARDINALETTI A, GIUSTI G., 2013, "I vantaggi dell'approccio comparativo all'insegnamento delle lingue", in CANFORA L., CARDINALE U. (a cura di), *Disegnare il futuro con intelligenza antica. L'insegnamento del latino e del greco antico in Italia e nel mondo*, il Mulino, Bologna, pp. 443-452.

– IOVINO R. (2013), "Come la linguistica teorica può contribuire a rinnovare l'insegnamento della sintassi nominale latina", in *Lingue antiche e moderne* 2, pp. 5-33.

– KUMARAVADIVELU B. (1994), "The Postmethod Condition: (E) merging Strategies for Second/foreign Language Teaching", *TESOL Quarterly*, 28, pp. 27-48;

– KUMARAVADIVELU B. (2006), "TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends", in *TESOL Quarterly*, 40, pp. 59-81.

– MARCKWARDT A.D. (1972), "Changing Winds and Shifting Sands", in *MST English Quarterly* 21, pp. 3-11.

– MASNY D. (1987), "The role of language and cognition in second language metalinguistic awareness", in LANTOLF J.P., LA BARCA A. (eds), *Research in Second Language Learning: Focus on the Classroom*, Ablex, Norwood-NJ, pp. 59-73.

– MAZZOTTA P. (2004), "Modelli grammaticali e teorie linguistiche nella prassi didattica", in *Scuola e Lingue Moderne*, XLII, 4-6, pp. 4-10.

– MILANESE G. (2012), "Insegnare le lingue antiche, insegnare le lingue moderne. Convergenze e illusioni", in ONIGA R., CARDINALE U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, il Mulino, Bologna, pp. 67-82.

– MUCCI G. (2012), *Il latino e il greco*, in Quaderno de 'La Civiltà Cattolica' 3887, pp. 487-481.

– NATALUCCI N. (2005), "La Didattica delle lingue classiche", in *Euphrosyne* XXIII, pp. 453-472.

– ONIGA R. (2007), *Il latino. Breve introduzione linguistica*, FrancoAngeli, Milano.

– ONIGA R., CARDINALE U. (2012), (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, il Mulino, Bologna.

– ONIGA R. (2012), "Insegnare il latino con il metodo neocomparativo", in ONIGA R., CARDINALE U., (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, il Mulino, Bologna, pp. 101-121.

– PENNELLO N. (2006), "Applicazioni di elementi di linguistica formale alla didattica del latino", in ONIGA R., ZENNARO L. (a cura di), *Atti della Giornata di Linguistica Latina*, Cafoscarina, Venezia, pp. 159-178.

– PUREN C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Didier, Paris.

– RAMPIONI GIORDANO A. (2002), *Manuale per l'insegnamento del latino nella scuola del 2000*, Patron, Bologna.

– RIZZARDI M.C., BARSI M. (2007), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera. Teorie, Applicazioni e Materiali*. Lend, Milano.

– ROCCA S., TIXI M. (2012) "Didattica del latino e competenza linguistica: una proposta di certificazione", in ONIGA R., CARDINALE U. (a cura di), *Lingue antiche e moderne dai licei all'università*, il Mulino, Bologna, pp. 159-174.

– SALADIN C.J. (2000), *La bataille du grec à la Renaissance*, Les Belles Lettres, Paris.

– SERRA BORNETO A. (1998) (a cura di): *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*, Carocci, Roma.

– SETTIS S. (2004), *Futuro del "classico"*, Einaudi, Torino.

– STROH W. (2008), *Latein ist tot, es lebe Latein!: Kleine Geschichte einer großen Sprache*, List, Berlin.

– WAQUET F. (2004), *Latino. L'impero di un segno (XVI-XX secolo)*, Feltrinelli, Milano.

– WHITE L. (2009), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge University Press, New York.

– WRIGHT R. (1998), "Il latino: da madrelingua nativa a lingua straniera" in HERMAN J. (ed.), *La transizione dal latino alle lingue romanze. Atti della Tavola Rotonda di Linguistica Storica. Università Ca' Foscari di Venezia 14-15 giugno 1996*, Niemeyer, Tübingen, pp. 77-85.

– ZANETTI, F. (2008), "Modelli didattici nella prassi scolastica attuale", in CARDINALE U. (a cura di), *Nuove chiavi per insegnare il classico*, UTET, Torino, pp. 452-474.

# Apprendimento linguistico: una questione di autonomia?

## di Marcella Menegale, Erickson, Trento, 2015

**Recensione di Maria Cecilia Luise**
*Direttore scientifico di* Scuola e Lingue Moderne

Se si chiede a un gruppo di insegnanti quali sono le caratteristiche dello studente ideale di lingue, sicuramente una delle qualità più apprezzate risulta essere l'autonomia nell'apprendimento.
Ma che cos'è l'autonomia nei processi di acquisizione linguistica? In che modo è legata all'apprendimento-insegnamento delle lingue? Quanto è innata e quanto si può sviluppare con precorsi appositi? Come è possibile integrare un curricolo linguistico con un processo di sviluppo e potenziamento dell'autonomia degli studenti?
Queste sono le principali domande alle quali vuole rispondere il volume di Marcella Menegale.

Il punto di partenza è il valore che sempre più assume l'autonomia nell'apprendimento linguistico per il cittadino europeo che vive in una società multiculturale: l'autonomia diviene una caratteristica fondamentale non solo per il successo scolastico, ma anche per l'autorealizzazione nella società.
Menegale propone nel suo saggio un percorso che parte dalla definizione e dall'articolazione del concetto di autonomia nell'apprendimento delle lingue straniere, evidenziandone alcuni punti chiave: in particolare, gli aspetti legati alla sfera psicologica e quelli legati a quella cognitiva, che ruotano intorno rispettivamente alla motivazione e alla consapevolezza.
L'autrice passa quindi alla contestualizzazione dell'argomento in contesto didattico, riprendendo dalla letteratura sull'argomento i principali modelli di autonomia di apprendimento e soffermandosi sul legame che è possibile creare tra obiettivi di apprendimento linguistico e obiettivi di autonomia, per poi proporre il resoconto di una ricerca in merito svolta in un campione di scuole secondarie di primo e secondo grado italiane attraverso la somministrazione di questionari anonimi a studenti e docenti.
Il punto di arrivo coniuga la dimensione teorica con quella pratica, proponendo percorsi per integrare nella pratica didattica lo sviluppo dell'autonomia degli studenti e possibili soluzioni all'adattamento del curricolo scolastico di lingua per inglobare la promozione dell'autonomia, e concludendo con le prospettive di sviluppo futuro per gli studi e le ricerche sull'argomento.
Ci piace sottolineare qui uno dei principali fili conduttori che attraversano il volume: il ruolo assolutamente imprescindibile dell'insegnante nel promuovere un contesto didattico favorevole all'autonomia, caratteristica che non si sviluppa in modo sufficiente e in tempi rapidi se lasciata a se stessa. La constatazione iniziale è che un contesto di insegnamento linguistico di tipo "tradizionale" non è in grado di favorire lo sviluppo dell'autonomia da parte degli studenti; serve quindi innanzitutto un'organizzazione non tradizionale della classe, all'interno della quale l'insegnante dia sempre maggiori responsabilità agli studenti, ritagliando per sé il ruolo di guida e facilitatore, promuova fin dall'inizio l'uso della lingua straniere, e impari a fare attenzione sia alle attività che propone sia al modo nel quale vengono presentate, compresa l'esplicitazione degli obiettivi da perseguire.
Il saggio di Marcella Menegale permette agli insegnanti e a tutti coloro che si interessano di didattica delle lingue di riflettere su un tema strettamente collegato allo sviluppo di competenze linguistico-comunicative in una lingua straniera, e che sempre più sta divenendo centrale nelle ricerche e negli studi di educazione linguistica.

# Cambridge English
# for Schools

## CAMBRIDGE ENGLISH EXAMS

CEFR Level

Proficiency — C2

Advanced — C1

First *for Schools* — B2

Preliminary *for Schools* — B1

Young Learners Flyers

Key *for Schools* — A2

Young Learners Movers — A1

Young Learners Starters

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge

# Stationenlernen

*Jenny Cappellin*

**Abstract**

Durante un seminario tenutosi nell'ambito di un corso estivo al Goethe Institut di Monaco di Baviera, ho potuto apprendere una metodologia didattica assai interessante: lo *Stationenlernen*. A noi insegnanti è stata presentata attraverso l'analisi di un testo letterario: in piccoli gruppi e in diverse "stazioni" si affronta la lettura e l'analisi di un testo attraverso le più svariate attività. Ed è proprio partendo da questa esperienza che ho voluto applicare lo *Stationenlernen* anche in classe.

## 1. Was ist Stationenlernen?

Das Prinzip des Stationenlernens wurde ursprünglich aus dem Sportunterricht abgeleitet. R.E. Morgan und G.T. Adamson, tätig an der Universität von Leeds, haben in den Jahren 1953-1954 ein neues Trainingssystem entwickelt. Angedacht ist ein *circuit*, also Zirkel. In der Sporthalle werden mehrere Stationen aufgebaut; der Schüler muss in jeder von ihnen ganz unterschiedliche Sportübungen absolvieren. Das kann alleine, oder in kleinen Gruppen erfolgen. Das Ziel besteht darin, in kurzer Zeit alle Körperteile zu trainieren und den Studenten dabei gleichzeitig unterschiedliche Trainingsmöglichkeiten beizubringen.
Die ersten Erfahrungen mit der Übertragung dieses Trainingssystem auch auf andere Fächer, wie zum Beispiel den Sprachunterricht, stammen aus den 90er Jahren.

Das Stationenlernen ist eine Form des "offenen Unterrichts": Der Schüler wird dank einer großen Vielfalt von Aktivitäten zum Protagonisten im Unterricht, wobei das Erlernen entweder in kleinen Gruppen, oder auch individuell erfolgen kann. Im Klassenzimmer werden verschiedene "Stationen" aufgebaut: Rein praktisch betrachtet bestehen sie aus zwei oder drei aneinander geschobenen Schulbänken. An jeder Station kann je nach den vom Lehrer festgelegten Lernzielen, z. B. ein Thema entwickelt werden, oder es können bestimmte Begriffe wiederholt werden. Der Schüler findet die jeweils notwendigen Informationen für die Aufgabenstellung direkt auf der Schulbank: Es handelt sich dabei um ein Blatt, das bei der jeweiligen Station verbleibt und allen zur Verfügung steht. Der Schüler bekommt aber auch einen eigenen Laufzettel, den er während er die verschiedenen Etappen durchläuft immer dabei haben muss und auf den er seine Notizen zu den vom Lehrer betonten wichtigsten Übungen mitschreiben kann.

l'analisi di un testo letterario può essere suddiviso in "stazioni" che propongono ognuna un'attività diversa

Die Aktivitäten erfordern eine aktive Rolle der TeilnehmerInnen, und fassen auf verschiedene Weise die vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben zusammen. Aber nicht nur sie werden in Anspruch genommen, sondern je nach Thema und Vorgabe auch, z. B. das Schmecken, das Fühlen, oder noch das Zeichnen. Ziel ist nicht nur das Erlernen der Sprache an sich, sondern auch das Spiel mit der Sprache und der Spaß daran.
Eine wesentliche Rolle spielt auch die Verantwortung der SchülerInnen: Jede Station muss innerhalb einer kurzer Zeit abgearbeitet werden, so dass keine Zeitverschwendung möglich ist und man ohne Umwege schnell zum Ziel gelangen muss. Jeder einzelne

© Nelosa/Shutterstock.com

Lernende ist für den Erfolg der Gruppe verantwortlich und muss seinen Beitrag leisten.

Der Lehrer fungiert nur als Berater, er bietet aber seine Hilfe an, wann immer es nötig ist. Je mehr aber die Schülerinnen den Ablauf dieser Methode verstanden haben, desto weniger brauchen sie Hinweise oder Erklärungen. Der Vorbereitungsphase muss man natürlich mehr Zeit widmen, als in der üblichen Unterrichtsstunde vorhanden ist: Diese neue Form des Erlernens kostet zunächst viel Mühe, insbesondere weil man sich dafür ganz neue und offene Aktivitäten ausdenken muss, die nicht zu den traditionellen Lernmethoden gehören. Viel Fantasie und originelle Materialien sind dafür notwendig.

## 2. Wie kann man mit einem literarischen Text umgehen?

Das Stationenlernen kann auf verschiedene Art und Weise erfolgen: Es kann sich sowohl auf ein einzelnes Thema konzentrieren, als auch an verschiedenen Lernwegen orientieren oder schliesslich zur Wiederholung des Stoffes dienen.
Im Folgenden wird das Verfahren einer Textarbeit an Lernstationen erklärt. Es handelt sich dabei um eine Einheit zum Leseverstehen eines literarischen Textes
Nachdem der Lehrer den Text ausgewählt und ihn in Abschnitte geteilt hat, bereitet er die Aufgaben und die Materialien für jede Station vor. Man muss aufpassen, dass die Abschnitte eine sinnvolle, in sich geschlossene Einheit ergeben, damit sie auch als Einzeltexte, und nicht nur als kombiniertes Ganzes verständlich sind.
Je nach Anzahl der SchülerInnen werden im Klassenraum 4 bis 6 aus Schulbänken bestehende Stationen aufgebaut, die man eindeutig nummerieren muss. An jeder Station sind die Kopiervorlagen, die Anweisungen und das benötigte Material zu finden.
Die Anweisungen sollen kurz und präzise sein, so dass der Schüler nicht viel Zeit beim Verstehen verliert und sich schneller auf die Aktivitäten an sich konzentrieren kann. Wie auch die Einzeltexte, sollte jede Station eine in sich geschlossene Einheit darstellen.

### 2.1. Ablauf

Der Lehrer erklärt im Plenum den Ablauf der Arbeit und teilt die Klasse in maximal 6 Gruppen auf. Jeder Schüler bekommt einen Laufzettel, auf den er seine Notizen schreiben kann. Die Bearbeitungszeit der einzelnen Stationen variiert von 10 bis 20 Minuten je nach Sprachniveau der Schüler. Nach einem Zeichen des Lehrers wechseln die Lernenden die Station in der nummerierten Reihenfolge, bis sie am Ende alle Stationen bearbeitet haben. Falls eine Gruppe schneller beim Aufgabenlösen ist, als die anderen, kann sie sich mit einer Extrastation beschäftigen.
Das Leseverstehen erfolgt in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit und kann stark gelenkte bis produktive Übungen enthalten. Unterschiedliche Lesestrategien können dabei Verwendung finden.
Falls der Schüler Hilfe braucht, kann er sich natürlich an den Lehrer wenden, der immer anwesend ist und das ganze Verfahren kontrolliert.

### 2.2. Abschluss

Jede Gruppe stellt die Geschichte durch eine von der Lehrperson bestimmte Möglichkeit dar: Es kann z. B. ein Plakat, ein kurzes Vorspiel oder eine mündliche Zusammenfassung sein.
Danach wird das Resultat aller oder einiger Aktivitäten auf Plakaten gesammelt und in den Klasseraum gehängt.
Selbstverständlich werden die Ergebnisse der verschiedenen Aufgaben durchgearbeitet, um sicher zu gehen, dass alles

verstanden wurde. Wenn die Zeit dafür nicht ausreicht, kann man das auch in den nach der Stationsarbeit folgenden Stunden durchführen.
Der Lehrer kommt natürlich auch zu den Textverständniszweifeln, die noch offen geblieben sind.

### 2.3. Drei Stationbeispiele

Im Folgenden werden drei Stationbeispiele einer Unterrichtseinheit vorgestellt. Der zugrunde liegende Text ist "Kebab ist Kultur" von Rafik Schami, eine Kurzgeschichte, die die Begegnung zweier Kulturen dank der Küche thematisiert. Die Erzählung ist Teil eines Moduls über Ausländer in Deutschland, und ist an SchülerInnen der vierten Klasse eines Sprachgymnasiums gerichtet, wo Deutsch als dritte Fremdsprache erlernt wird.
Die Hauptlernziele beziehen sich insbesondere auf das Leseverstehen (selektives und allgemeines Verstehen) und zum kleinen Teil auch auf das produktive Schreiben und Sprechen.
An fast jeder Station werden die SchülerInnen zwei einfache Aufgaben erledigen: die eine vor dem Lesen und die andere nach dem Lesen, als Einzelarbeit oder Gruppenarbeit. Die Gruppen bestehen aus jeweils 4 Leuten, die an jeder Station etwa 15 Minuten Zeit für die Arbeit haben. Man kann aber je nach dem Niveau der Klasse den Ablauf ändern.

*1. Erste Station*

An der ersten Station geht es um Kultur: Der Lernende schreibt auf einen vom Lehrer vorbereiteten Wortigel, welche Wörter er mit dem Begriff Kultur verbindet und bespricht sie dann mit den Klassenkameraden. Danach einigt sich die Gruppe auf eine gemeinsame Lösung und versteckt das Blatt mit dem Wortigel unter dem auf dem Tisch liegenden Buch, so dass das Ergebnis von den nachfolgenden Gruppen nicht gesehen und ev. abgeschrieben werden kann. Nach dem Lesen erzählt man schriftlich ganz kurz, was sich in dem Abschnitt abgespielt hat.

*2. Zweite Station*

An einer weiteren Station finden die SchülerInnen mehrere leere Postkarten auf dem Tisch. Nachdem sie den Text gelesen haben, und eine der Karten ausgewählt haben, stellen sie sich vor, ihren Eltern schriftlich mitzuteilen, was in dem Abschnitt passiert ist. Dabei sollen sie sich in den Protagonisten hineinversetzen und kurz ihre Erfahrung mit dem Kebabkünstler Mahmud, dem Protagonisten der Geschichte, beschreiben. In Einzelarbeit versuchen sie dann, sich vorzustellen, wie der Kebab von Mahmud schmeckt. Verschiedene Gewürze sind in kleinen mit deren Namen beschrifteten Kästchen aufbewahrt. Man kostet sie und denkt dann darüber nach, wie der Kebab sein kann: scharf, mild, salzig, sauer usw. Man schreibt das Adjektiv auf ein Zettelchen (z. B. Post-it) und klebt es an eine dafür vorgesehene Pinnwand.

*3. Dritte Station*

Die dritte Station regt die künstlerischen Fähigkeiten der Schüler an. Jeder denkt für sich an ein kleines Geschäft und schreibt dann die Atmosphäre das Gefühl auf, das der Laden vermitteln soll. Als Hilfe steht eine kurze Liste von Wörtern zur Verfügung, die man unterstreichen kann. Es folgt das eigentliche Lesen. Der im Text beschriebene Kebabladen wird in der Gruppe von den Schülern gezeichnet. Natürlich müssen die Lernenden dazu zuerst ihr Verständnis des Textes abgleichen und ihre Meinungen austauschen. Die fertige Zeichnung wird dann in einen Umschlag gesteckt. Am Ende der Stationenarbeit werden alle Bilder gezeigt und auf einem Plakat zusammen aufgeklebt.

## 3. Schlussfolgerungen

Wie jede Methode hat natürlich auch das Stationenlernen Schwächen und Stärken.
Zu den letzteren gehört haupstächlich das erleichterte Lernen der SchülerInnen. Die umfangreichen Materialien und Übungen machen die Ausführung der Aktivitäten quasi zum Spiel: Die Schülerinnen merken gar nicht, dass sie so auch die Sprache üben und dabei ihre Vorkenntnisse anwenden.
Außerdem führt die Gruppen- oder Partnerarbeit zu der Erkenntnis: Wo ich nicht weiter weiß, kann mir wahrscheinlich mein Klassenkamerad helfen. Da einer dem anderen helfen kann, kann auch das Niveau der Aufgaben unterschiedlich sein und auch soziale Fertigkeiten werden entwickelt.
Das autonome Erlernen wird gefordert und gefördert: Der Lehrer ist nur ein Moderator, passt auf das Verfahren auf und trägt nur aktiv dazu bei, wenn er gefragt wird. In diesem letzten Fall kann er auch die Lernenden besser betreuen, da er dann mit kleinen Gruppen arbeitet, statt mit einer ganzen Klasse.

Auch das kreative Gestalten wird angeregt: Die kinästhetische Ebene, die im "normalen Unterricht" nicht berücksitigt wird, findet hier ihren Platz.

Etwa das Zeichnen, Schmecken oder auch Vorspielen entwickeln in den SchülerInnen Fähigkeiten, die sie ansonsten nie mit der Sprache verbunden hätten.
Darüber hinaus macht das Stationenlernen Spaß: Zum einen, weil man nicht das Gefühl hat, dass es sich um eine Unterrichtstunde handelt. Zum anderen weil die SchülerInnen eine Reihe von Übungen machen, die nicht zum normalen Vorgang des Erlernens gehören und die sie ganz selten als Aufgaben bekommen. Hinzukommt, dass sich die Gruppen im Klassenraum bewegen und die Zeit so viel schneller vergeht. Auch die Gruppenarbeit trägt zu einem beschwingten und erfreulichen Ablauf der Stunde bei.

© Nikada/Istock

### 3.1. Worauf man aufpassen soll.

Man muss aber auch die Schwächen des Stationenlernens in Erwägung ziehen.
Der Lehrer muss im Vorfeld sehr genau planen, was in der Klasse gemacht werden soll. Das Niveau der Aufgaben kann dabei unterschiedlich sein, aber natürlich sollen die Stationen das gleiche Gewicht haben. Wenn eine Station umfangreicher oder anspruchsvoller ist als der Rest, kann sie die Erlernenden entmutigen und die Zeit der Erarbeitung unnötig verlängern. Das hat selbstverständlich negative Konsequenzen auf die Arbeit der Anderen.
Außerdem muss man sehr genau auf die Zeit aufpassen: Meistens braucht man 2 nacheinanderfolgende Stunden, um eine sinnvolle Arbeit zu leisten. Wenn diese Zeit im unglücklichsten Fall nicht ausreichend ist, muss man natürlich mit der Fortführung der Arbeit auf die nächste Unterrichtstunde warten, was zur Folge hat, dass eine längere Unterbrechung der Arbeit unter Umständen das schon Gemachte in Vergessenheit geraten lässt. Empfehlenswert ist es, den Kollegen der darauffolgenden Stunde vorzuwarnen, dass man vielleicht noch eine Weile brauchen könnte, um die Aktivität zu beenden.
Auch der Raum spielt eine wesentliche Rolle: Er darf nicht zu klein sein, sonst können die SchülerInnen sich nicht frei bewegen, und möglicherweise sollte er ein bisschen von den anderen Klassenräumen entfernt sein, da eine in nicht übliche Aufgaben involvierte Gruppe von 20 bis 30 Leuten ein bisschen laut werden kann.

### 3.2. Ob ich das Stationenlernen empfehle?

Viel Arbeit für den Lehrer bedeutet in diesem Fall viel Spaß für die SchülerInnen. Viel Spaß bedeutet ein leichtes Erlernen. Ein Leichtes Erlernen führt zu guten Schulleistungen. Gute Leistungen besiegeln den Erfolg der Arbeit der Lehrernnen.

**Bibliographie**

– KAPP J., *Stationenlernen mit literarischen Texten*, Handout, Seminar am 20 August 2003, Goethe-Institut, München.
– SCHAMI R.(1999), *Der Fliegenmelker und andere Erzählungen*, DTV, München.

**Seitenverzeichnis**

– GEISZ M., *Stationenlernen/Lernzirkel*, in http://www.globlern21.onlinehome.de/Stationenlernen.htm (ultimo accesso settembre 2015).
– Sito ufficiale della Federazione Italiana Fitness, http://www.fif.it/index.php?option=com_content&view=article&id=963:circuit-training&catid=302&Itemid=349 (ultimo accesso settembre 2015).
– Sito in cui viene descritta un'esperienza dello *Stationenlernen* nei Paesi Bassi http://wikis.zum.de/zum/Stationenlernen (ultimo accesso settembre 2015).

# Games in Skype

*Rossanna Pavan*



**Abstract**

Il saggio si pone come continuazione dell'esperienza didattica già presentata in SELM riguardante l'utilizzo di Skype nel contatto tra gli studenti di scuola secondaria di primo grado in Italia e le ragazze di un orfanotrofio in India. L'invio fatto di giochi e giocattoli da parte dei ragazzi italiani alle ragazze indiane è lo spunto per la programmazione di un percorso didattico di lingua inglese che ha come *topic* le regole dei giochi.

## Introduzione

Chi abbia letto l'articolo *Skype a scuola*, nel numero 7-9 di SELM 2014, ricorderà l'inconsueto contatto Skype che quattro delle mie classi di scuola secondaria di primo grado (un centinaio di ragazzi circa) avevano avuto con le ospiti dell'orfanotrofio Avemaria di Satankulam, nel Tamil Nadu, nel sud-est dell'India.
Nell'articolo non era menzionato il fatto che, in seguito all'evento, i miei scolari avevano raccolto giochi, giocattoli e *peluches* per oltre venti chili di peso, spediti all'istituto indiano alla fine dell'anno scolastico. In seguito mi giunse voce, però, che le bimbe di laggiù non sapevano come giocare con i giochi inviati, per cui le scatole dei Memory, del Lego, del Domino, dei puzzle e gli Shanghai restavano intonse in qualche angolo della biblioteca del *Bookfeeding Project*. Ripresi perciò i contatti con l'Avemaria, chiedendo al direttore la possibilità di un secondo collegamento (per il quale era imprescindibile il funzionamento dei generatori di energia elettrica dell'orfanotrofio, come era successo la volta precedente) finalizzato a dare spiegazioni, in inglese, sulle regole di funzionamento dei giochi in questione.

## 1. L'organizzazione del lavoro

Organizzai le mie due classi terze (le seconde dell'anno precedente) in gruppi di tre o quattro studenti. Ogni gruppo sceglieva un gioco su cui lavorare e, considerando le tipologie limitate di giochi spediti, d'un numero limitato di tipi, era ovvio che si venissero a creare "doppioni" nei gruppi; ritenni però che confrontarsi su uno stesso obiettivo avrebbe potuto servire allo spirito competitivo di ogni unità di lavoro. Tengo a precisare che l'appuntamento Skype con Satankulam era stato fissato per il 10 aprile, avendomene il direttore dell'Avemaria accordato l'attuazione solo ai primi di marzo, dunque i requisiti strutturali della lingua inglese su cui i miei studenti potevano contare erano *simple present, present continuous, imperative, simple past, present perfect, must, have to, should, relative pronouns (who and that), comparatives, first conditional, question tags, linkers.*
Nella prima delle cinque lezioni di due ore curricolari che potei dedicare al progetto feci riprendere e concordare alle classi, in italiano, le regole dei giochi, non solo perché la mia memoria era arrugginita dopo anni di inattività in questo settore, ma soprattutto affinché ci fosse uniformità di intenti e totale condivisione delle indicazioni da dare. Costituii dunque i gruppi di lavoro in base alla libera scelta dei ragazzi e intitolai ogni gruppo con il nome del gioco prescelto. Nelle due successive lezioni, si trattò di redigere le regole dei diversi giochi in inglese, rispettando i punti della seguente scaletta-questionario:

- *What is the name of the game?*
- *How many players can play it?*
- *What is the game like?*
- *Where can you play it?*
- *What do the players have to do?*
- *What should they do to win?*
- *What shouldn't they do?*
- *Who is the winner?*
- *When is the game over?*

Al lavoro di compilazione e traduzione, con l'aiuto del dizionario bilingue e dell'insegnante che monitorava, consigliava, correggeva passando tra i banchi, fece seguito quello della suddivisione dei testi prodotti nelle parti individuali di intervento verbale. Furono sempre i ragazzi a decidere a chi toccasse cosa dire, e fu per me un'ulteriore occasione per capire la loro personalità.

## 2. I testi con le regole dei giochi

Nelle tabelle qui di seguito sono riprodotti i testi ideati dagli allievi, con la suddivisione dei "compiti" che si sono dati i ragazzi stessi decidendo chi doveva dire che cosa durante il successivo collegamento Skype.

| DOMINO or DOMINOES | |
|---|---|
| Jamal | The title of this game is DOMINO. You can play it indoor and outdoor, on a table or on the floor. |
| Alessia | It's a team game. There are 28 dominoes but sometimes there could be more. They are made of wood or plastic. There can be from 2 to 6 players. |
| Estefany | At the start each player, in turn, picks up the dominoes from the bag, and keeps the figures on the pieces covered. |
| Sofia | The player who starts the game is the one who has got the domino with a double six. Can everybody see? |
| Jamal | This is a tile and this is another one; we can join the two from this side. |
| Mirko | Every player has to match the dominoes so that two sides of the dominoes, with the same number of dots, can join together... like this. |
| Lorenzo | In order to win, a player has to join all his / her tiles properly. |
| Estefany | Be careful not to miss the pieces while playing! |
| Sofia | So the game is over when one of the players ends his / her tiles first. Is it clear enough ?We wish you an entertaining game! Goodbye! |

| MEMORY | |
|---|---|
| Gloria | This game is called MEMORY. You can play it indoor and outdoor, on a table or on the floor. |
| Lucia | It is a game where your own memory is very important, because a good player has to remember well the cards turned upside down from the beginning of the game, like this. |
| Linda | The number of the players depends on how many cards you have; for example, if there are twenty cards, two players are enough. If there are more, thirty or forty, there can be more players. |
| Elisa | At first, the cards must be shuffled and spread on the table. To choose the first player you can either play odds and even or throw dice, where the highest score starts the game. |
| Lucia | When a player finds two cards with the same picture, like these ones I'm showing you, he / she can go on playing. |
| Gloria | If he / she doesn't find two similar cards, he / she has to skip his / her turn. |
| Lucia | Do not cheat! Don't hide cards in order to prevent your opponent(s) from winning! |
| Linda | The game is over when there are no more cards on the table... |
| Lucia | ... and the winner is the person who collects more cards than the others.<br>We really hope you will play it in your spare time, take care! Bye! |

| LEGO | |
|---|---|
| Nico | The title of this game is LEGO. You can play it everywhere: indoor and outdoor. |
| Emma | It's an individual game but also a team game. It's made up of coloured plastic toy bricks, like these ones in my hands. |
| Giulia | There can be several players, but it depends on how many toy bricks you have. |
| Gemma | There are no rules in this game, in fact Lego is famous for the freedom it gives while playing. |
| Nico | The players have to assemble the coloured pieces fitting them in, like this, to make little buildings, constructions, even gardens if you have some specific pieces! Do you understand? |
| Emma | There are usually no winners, but you may decide there must be a judge, who can choose which construction is the best. |
| Giulia | You can play it until you get bored. We think it is both a relaxing and creative game... |
| Gemma | But there shouldn't be any fighting!! Anytime you will play, think about us, too. |

| PUPPETS | |
|---|---|
| Elisa | The toys we are showing you are puppets. You've got lots of them, haven't you? You can play PUPPETS indoor and outdoor. You can play with them alone or together with mates, inventing stories. |
| Marco | Puppets can be little animals made of cloth, like ours, and they must fit in your fingers, usually the middle and / or the first finger. |
| Matteo | In our case we and you have got elephants and tigers. There isn't a precise number of players and, anyway, they have to invent and perform stories. |
| Lorenzo | The game is over when the performance finishes. The winner is the group that gets the loudest applauses. Now have a look at our little show. |
| Max (the first little puppet-elephant) | Hi ! I'm Max. I live in a small college with my friends Jack and Milù, I'm a little shy elephant. |
| Jack (the tiger) | My name's Jack, I'm a tiger and I love kites! |
| Milù (the second elephant) | Here's Milù! I love reading, so let's go to the BOOKFEEDING PROJECT LIBRARY, I want to read a novel, now. |
| Jack | OK! Let's go! |
| Max | What's the title of the book you want to read? |
| Milù | I would like to read a book about adventures, what about you? |
| Jack | I don't know. |
| Max | Well, I would like to read a history fiction book. |
| Milù | I can't decide... what book do you suggest me to read? |
| Max | You can read "Robin Hood": it's really exciting! *(showing the book)* |
| Jack | OK, I made my decision! I want to read a fantasy book. |
| Milù | Good choice! |
| Jack | I will read "The wonderful Wizard of Oz" *(showing the book)* then, and you Max? |
| Max | And I'll get the biography of Mahatma Gandhi. *(showing the book)* |
| Jack | Great! Good choice again! |
| Elisa | Our very short story ends here: did you enjoy it? We hope so! Bye! |

| JIGSAW or PUZZLE | |
|---|---|
| Luca | This is Jigsaw. |
| Clotilde | You can play it indoor or outdoor. |
| Lorenzo | You can play it alone but also with your mates and your teachers! |
| Luca | The game is made up of coloured pieces of cardboard, with pictures on them. |
| Lorenzo | The players have to reassemble the pieces in order to make the picture drawn on the cover of the game box. |
| Clotilde | If you fit in the pieces of the Jigsaw perfectly together, the picture will come out the same... |
| Lorenzo | While if you don't fit in the pieces correctly, it will appear an ugly picture, like this one! So watch out not to miss some of them. |
| Clotilde | You need patience and a good sight! |
| Luca | The game is over when you complete the puzzle correctly, and the winner is the first player who ends the picture shown on the cover. |

| SHANGHAI | |
|---|---|
| Veronica | The name of this game is Shanghai. |
| Anastasia | You can play this game at home, indoor and outdoor. |
| Giulia | Shanghai is made up of sticks of different colours. Each stick has a different score. |
| Christin | Black is worth 20 points, |
| Elisa | blue is worth 10 points, |
| Teodora | red is worth 5 points, |
| Christin | and yellow is worth 3 points. |
| Teodora | To decide who's the player who starts the game, you can play odds and even or you can also throw dice. If you want you can easily change the score of every colour; for example, black could stand for 10 points, and green could stand for 5 points and so on: everything is up to you! |
| Elisa | Can you see? The number of the players can vary between 2 and 6. |
| Christin | Step one, the sticks must be stirred by one of the players. Step two, each player, in turn, has to pick up one or more sticks; it depends because... |
| Veronica | ... while picking up sticks, the player mustn't touch or shake the other sticks. |
| Anastasia | If he/she does, the turn goes to the next player, and please, do not sting your adversary if you can't play successfully! |
| Giulia | The game ends when all the Shanghai sticks are collected from the table. After collecting all of them, you can go on summing up the scores, and the winner is the one who gets the highest score. We hope you'll enjoy as much as we do! |

### 3. La memorizzazione e l'esposizione dei testi

Le lezioni rimaste furono dedicate alle prove, ripetute quanto più insistentemente possibile, simulando la connessione Skype affinché i ragazzi memorizzassero al meglio i testi: la corretta pronuncia, la gestualità più opportuna, l'espressione accogliente, il timbro deciso della voce, lo sguardo diretto alle interlocutrici, la cadenza adeguatamente lenta al fine di non creare confusione.
In tali occasioni, l'insegnante può scoprire l'intraprendenza o la ritrosia dei propri alunni, e contro quest'ultima, il tempo che ebbi a disposizione prima della data fissata e non prorogabile del collegamento fu decisamente poco. Chi assecondò le mie indicazioni, impegnandosi anche e soprattutto a casa a provare e riprovare la propria parte, non ebbe problemi nell'affrontare la chat con la disinvoltura necessaria a mettere la controparte a proprio agio; i pigri e i timidi dovettero ricorrere ai propri appunti scritti, vicini a sé durante la videochiamata per paura di dimenticarla, e ciò si rese evidente in alcuni passaggi poco sciolti e poco spontanei. Dovessi ripetere l'operazione, e potendomi garantire una maggiore disponibilità di tempo per la preparazione di una UD simile a questa, preparerei i ragazzi anche all'eventualità di uno scambio dialogico più articolato, cimentandomi nelle vesti di una controparte che opponesse osservazioni, appunti, domande, dubbi. Per esempio, quesiti come:

- *What if we joined two Memory sets?*
- *In case we didn't have enough special pieces of Lego, could we draw some of them (e.g.: trees, flowers, cars etc)?*
- *If we loose some Dominoes, can we play with fewer tiles?*
- *Could be there ten players playing Shanghai?*

potrebbero servire da stimolo per una chat più reattiva e interattiva.

FIGURA 1 – I RAGAZZI ITALIANI DURANTE IL COLLEGAMENTO SKYPE

**Conclusioni**

L'impressione che avemmo tutti è che le orfane avessero capito come giocare, e i messaggi che riceviamo da Satankulam confortano le nostre speranze che le confezioni non siano più dimenticate in un angolo del *Bookfeeding Project*.

In un'esperienza come questa, è facile notare quanto l'approccio ludico, qui finalizzato principalmente alla competenza linguistica, possa coinvolgere e stimolare l'interesse di tutti i ragazzi. Il gioco è fonte di coesione e di conoscenza reciproca, e credo che eventi ludici via Skype, a scuola, siano da considerarsi anche una delle tante forme di gentilezza rivolte ad altri paesi. Tale affermazione mi permette perciò di concludere questo articolo con un paio di stralci dalla *Declaration of Kindness*, inaugurata alla fine del XX secolo e alla quale hanno aderito finora venticinque paesi, Italia compresa:

FIGURA 2 – LE OSPITI DELL'ORFANOTROFIO DI SATANKULAM

*In the acknowledgement of the fundamental importance of the simple human kindness as a basic condition for a satisfying life rich in significance [...] through the individual organizations in every country, and the making of such global organizational net, we undertake to collaborate one another in building a kinder and more sympathetic world.*

# Valutare la competenza comunicativa in LS al termine del primo ciclo di istruzione



**Rita Grassato**

**Abstract**

L'articolo si propone di descrivere la sperimentazione di una modalità innovativa di valutare l'apprendimento nelle LS al termine del primo ciclo di istruzione, svoltasi presso l'Istituto comprensivo di Paese (TV) negli anni scolastici 2012-2013 e 2013-2014. L'esame sperimentale si sviluppa in un percorso a tappe che richiede ai candidati di utilizzare le due lingue straniere in situazioni realistiche e con l'impiego di materiali autentici didattizzati.

## Introduzione

La società italiana è sempre più ricca di stimoli culturali e linguistici, dovuti sia ai fenomeni di immigrazione sia alla sua appartenenza all'Unione Europea. Diventa perciò importante per i giovani padroneggiare più lingue straniere (LS), al fine di poter cogliere le opportunità di crescita personale che derivano da tale ricchezza.

Al termine del primo ciclo di istruzione, durante l'Esame di Stato[1], alcune competenze comunicative (comprensione e produzione) sono verificate in entrambe le LS con una prova scritta[2], che può svolgersi in un unico giorno o in due giorni separati, con valutazione distinta. La produzione orale è verificata nel corso del colloquio interdisciplinare che conclude l'esame, con una valutazione globale; tuttavia, poiché la durata del colloquio è limitata e vi sono materie che non prevedono prove scritte, non sempre è possibile conversare in LS e raramente vengono testate entrambe le LS. Di seguito, dopo aver brevemente descritto le prove scritte e orali previste per le LS all'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, in relazione anche alle *Indicazioni nazionali* del 2012, si presenterà una sperimentazione svoltasi per la prima volta a giugno 2013 in una scuola in provincia di Treviso come alternativa alla tipologia di prove d'esame previste dalla normativa vigente.

## 1. L'Esame di Stato di scuola secondaria di primo grado: le prove in lingua straniera

Le norme di svolgimento delle prove scritte dell'Esame di stato al termine del primo ciclo di istruzione sono regolate dai decreti legislativi del 16 aprile 1994 n. 297 (Materie d'esame), del 19 febbraio 2004 n. 59 (Esame di stato conclusivo del I ciclo)[3] e dal D.P.R. del 22 giugno 2009 n. 122 (Valutazione degli alunni). Indicazioni specifiche per gli alunni con DSA (Disturbo Specifico di Apprendimento) si trovano nella legge dell'8 ottobre 2010 n. 170. Per quanto concerne le prove scritte in LS, si fa riferimento al DM del 26 agosto 1981 (Criteri orientativi per gli esami di licenza media) in cui si delibera che "la prova scritta di LS [...] avrà carattere nettamente produttivo nel senso di dare agli allievi la possibilità di dimostrare le competenze acquisite non secondo binari strettamente obbligati ma secondo tracce che consentano loro una certa libertà di espressione".

1 Cfr. D.Lgs. 59/2004, art. 4, comma 5 (Esame di Stato conclusivo del I ciclo) e D.Lgs. 297/1994, art. 185 e successive modifiche del D.P.R. 89/2009 (Materie d'esame).

2 Per gli alunni con DSA è prevista una prova orale sostitutiva se deliberato dalla Commissione Esaminatrice (cfr. L. 170/2010).

3 Rispettivamente art. 185 e successive modifiche del D.P.R. 89/2009 e art. 4, comma 5.

I docenti propongono due tracce, tra le quali ciascun alunno sceglierà la prova in cui cimentarsi, tra le cinque tipologie indicate nel decreto:

- riassunto di un brano basato essenzialmente su una sequenza di eventi che permetta all'allievo di cogliere i nessi temporali e di causa-effetto in esso rilevanti;
- composizione di lettere personali su tracce date e riguardanti argomenti di carattere familiare o di vita quotidiana;
- composizione di un dialogo su tracce che indichino chiaramente la situazione, i personaggi e lo sviluppo degli argomenti;
- completamento di un dialogo in cui siano state cancellate alcune battute, le quali siano però inequivocabilmente ricavabili da quanto detto, in precedenza o in seguito, nel dialogo stesso;
- risposta a domande relative a un brano che viene proposto per la lettura, sia esplicite sia implicite, al fine di saggiare più ampiamente le capacità di lettura profonda.

Le tipologie più frequenti sono la composizione di lettere personali – format più accessibile agli alunni con disabilità o stranieri –, il questionario su un brano di lettura e la composizione di un dialogo.
La prova dura tre ore per ciascuna lingua. Gli alunni che hanno scelto l'inglese potenziato svolgeranno una sola prova scritta in LS[4]. Gli alunni con DSA possono avvalersi di strumenti compensativi quali il computer, il dizionario digitale o la sintesi vocalica per la lettura dei testi, e di un tempo aggiuntivo; in alcuni casi possono essere dispensati dalla prova scritta, sostituita con una prova orale da sostenersi dopo che sia terminata la prova scritta in LS per i compagni, e comunque prima dell'inizio dei colloqui orali.
Il DM del 1981 fornisce indicazioni anche per il colloquio pluridisciplinare, specificando che "per quanto riguarda la lingua straniera, a integrazione degli elementi forniti dalla prova scritta, sarà sufficiente una breve conversazione su argomenti di carattere corrente o meglio ancora su spunti eventualmente offerti dal colloquio pluridisciplinare stesso".
Da un confronto tra le richieste di comprensione e produzione scritta e d'interazione/produzione orale delle prove d'esame e le *Indicazioni nazionali 2012* si riscontra una buona corrispondenza tra i traguardi e gli obiettivi di apprendimento e le richieste delle prove orali e scritte per l'inglese. Se si considerano invece i traguardi e gli obiettivi di apprendimento per la seconda lingua comunitaria, ci si rende conto che le richieste delle prove scritte d'esame non sono adeguate al percorso seguito, poiché l'alunno (p. 39) "comprende testi [brevi e] semplici [...] di contenuto familiare e di tipo concreto e trova informazioni specifiche [...]; scrive testi brevi e semplici per raccontare le proprie esperienze, per fare gli auguri, per ringraziare o per invitare qualcuno [...]".

## 2. La sperimentazione dell'IC di Paese (TV)

Nel giugno 2013, la scuola secondaria di primo grado dell'Istituto Comprensivo di Paese (TV) ha sperimentato una nuova formula di prova in LS per l'Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione, innovativa nella sua realizzazione e allo stesso tempo in linea con le tipologie di prove previste dal legislatore[5]. È stata proposta anche a giugno 2014, con sensibili modifiche conseguenti la riflessione e valutazione dell'esperienza da parte dei docenti di lingua della scuola.
L'IC di Paese comprende una scuola dell'infanzia, sei plessi di scuola primaria e due plessi di scuola secondaria di primo grado. La scuola secondaria di primo grado si distingue come scuola innovativa grazie alla partecipazione a numerosi progetti nazionali e internazionali, a un'organizzazione flessibile del tempo scuola, a scambi culturali sia in forma di gemellaggi sia di partecipazione a progetti europei quali *Comenius* e *Lingua*, e di recente all'avvio di un profondo processo d'innovazione tecnologica e didattica nell'ambito del progetto nazionale *Scuola 2.0*.
Per ciò che concerne le lingue straniere, si è sperimentato un modo flessibile di organizzare lo studio della lingua inglese[6], e la scuola è stata centro di studi sulla metodologia CLIL sia con l'avvio di percorsi in inglese, in spagnolo e in francese, sia con l'organizzazione di convegni

4 Cfr. CM 48/2012.

5 L'esperienza è stata presentata al Seminario Nazionale "Indicazioni per promuovere competenze" svoltosi ad Abano Terme (PD) dal 29 al 30 maggio 2014 e organizzato dall'USR Veneto.

6 Suddivisione degli alunni in gruppi per livello linguistico per classi parallele, programmazione per unità di apprendimento, utilizzo di materiali autentici didattizzati, prove di verifiche comuni, valutazione distinta per le conoscenze e per le competenze.

© AleksandrN/Shutterstock.com, 2015

per la presentazione di buone pratiche. In anni recenti ha partecipato alla Rete nazionale "Più Lingue, più Europa" e al progetto internazionale *Face to Faith* della *Tony Blair Faith Foundation*, che ha come finalità l'educazione al rispetto delle diversità religiose.

### 3. Motivazioni e fasi di realizzazione della sperimentazione

La proposta di sperimentare un nuovo modo di accertare le competenze in LS è stata sollecita dal dirigente scolastico, avendo registrato l'insoddisfazione di alcune delle insegnanti di LS per le prove ministeriali, ritenute poco motivanti per gli alunni in quanto poco concrete, non del tutto rispondenti alle finalità dello studio di due lingue straniere indicate nelle nuove *Indicazioni nazionali*, e poco coerenti anche con le modalità di insegnamento e apprendimento delle lingue straniere nella scuola secondaria, che insistevano sull'utilizzo delle LS in situazioni verosimili a quelle che gli alunni avrebbero sperimentato partecipando ai progetti internazionali. Le nuove prove avrebbero rappresentato anche l'occasione di osservare l'esercizio della competenza in lingua straniera in situazioni pertinenti e complesse che attivano conoscenze, abilità e attitudini personali, come pure la capacità di *problem solving* e di operare delle scelte.
La proposta è stata approvata dal Collegio Docenti e dal Consiglio di Istituto, e la richiesta di sperimentazione è stata inviata all'Ufficio Scolastico Territoriale e all'Ufficio Scolastico Regionale per il Veneto che hanno espresso interesse per la proposta, riconoscendone la conformità con la normativa rispetto ai criteri di somministrazione, valutazione e individualità della prova; unico elemento di non corrispondenza era la presentazione di una sola serie di prove, controbilanciata tuttavia dal fatto che nel corso del percorso si sarebbero presentate tipologie diverse di prove.
La preparazione della sperimentazione è iniziata con la lettura della bozza delle nuove *Indicazioni nazionali* e della parte del Quadro Comune Europeo riferita ai livelli interessati (da A1 a B1). A inizio dell'anno scolastico sono state prese le prime decisioni in merito al tema del percorso (viaggio virtuale a Londra), alle modalità di svolgimento (giornata unica), alla tipologia di prove (completamento di griglie e questionari, dialoghi su traccia o a completamento) e di materiali (autentici e semi-autentici), agli obiettivi linguistici e alle competenze sia linguistiche sia trasversali da verificare.
È seguita una fase di auto-formazione su tecniche e metodi per la valutazione degli apprendimenti in LS, svoltasi tra novembre e febbraio. Negli stessi mesi è iniziata la ricerca di materiali adatti alla formula che si voleva sperimentare e alla progettazione del percorso.
L'elaborazione delle singole prove, sia per la loro esercitazione in classe sia nella versione somministrata a giugno, si è concentrata nei mesi di febbraio e marzo, con revisioni continue fino a maggio sulla base degli elementi che i docenti andavano raccogliendo.
L'allestimento delle postazioni, collocate in diversi spazi della sede di Paese (aule, *open space*, aula magna, mensa), ha visto il coinvolgimento di docenti di altre discipline e del personale ATA, ed è stata creata una scenografia che facesse sentire gli alunni "in situazione".
Gli alunni sono stati suddivisi in gruppi con orari di arrivo e di accesso alle prove tali da impedire la comunicazione tra chi aveva affrontato le prove con chi doveva ancora accedervi.

## 4. Valutazione dell'esperienza 2013

Il primo aspetto emerso è stato la disparità tra le lingue straniere: il percorso infatti prevedeva cinque prove per la lingua inglese e solo una, alla fine del viaggio virtuale, per la seconda lingua comunitaria. La prima decisione per la nuova versione è stata, quindi, quella di dare uguale spazio alle due lingue comunitarie studiate dagli alunni.
Un secondo punto di riflessione sono stati i risultati ottenuti dagli studenti, comparati a quelli registrati in corso d'anno; le valutazioni sono state molto più elevate per la lingua inglese, mentre per la seconda lingua le prove non avevano favorito l'emergere delle eccellenze, poiché molto guidate e con poco spazio di elaborazione personale. Tale problema è stato determinato da due caratteristiche della sperimentazione: numero delle prove e poco tempo per svolgerle (10 minuti ognuna), per cui si è preferito utilizzare test molto strutturati. Si è deciso quindi di ridurre il numero di prove concedendo più tempo per ciascuna e di proporre prove che richiedessero un maggior contributo personale.
L'ultimo punto negativo evidenziato ha riguardato i tempi di preparazione delle prove, che hanno richiesto un cambio di programmazione negli ultimi mesi dell'anno scolastico. Per evitare che ciò si ripetesse si è deciso di fissare sin dall'inizio tematiche e tipologie delle prove per ciascuna lingua, scegliendole all'interno della programmazione prevista e tenuto conto dei materiali esistenti nei manuali in uso.
Valutati tutti gli aspetti e individuati i possibili cambiamenti, si è deciso di riproporre la sperimentazione anche per l'a.s. 2013-2014.
Un'intervista strutturata[7] ha permesso alle docenti di esprimere in modo più personale e approfondito la propria opinione. È emersa soddisfazione per l'esperienza, sia per il coinvolgimento e la "serietà con cui gli alunni hanno affrontato la prova", sia per la condivisione degli obiettivi tra colleghi anche di lingue diverse, come pure delle "idee e riflessioni [...] al di là dell'esame". Un altro motivo di soddisfazione è stato la concretezza (uso in situazione realistica) delle prove elaborate, basate su competenze e obiettivi comunicativi molteplici, e la loro adesione all'esperienza reale dei ragazzi.
Nell'intervista si richiedeva di elencare i punti di forza e di debolezza della sperimentazione: è stato valutato positivamente l'aver svolto le prove di entrambe le lingue lo stesso giorno; sia la natura di queste (compiti significativi) sia il *setting* (allestimenti accattivanti e motivanti) hanno creato un clima rilassato e stimolato la motivazione degli alunni che "hanno avuto l'impressione di utilizzare realmente la lingua straniera"; le prove hanno permesso di verificare l'apprendimento di diverse strutture linguistiche e valutare competenze concrete quali la lettura di una mappa dei trasporti urbani, la ricerca di informazioni specifiche in un dépliant o pagine web.
Le docenti hanno rilevato la difficoltà di sorvegliare gli alunni nei passaggi da una postazione all'altra; un altro aspetto da migliorare erano le versioni delle prove per gli alunni con DSA e la loro valutazione.
Sull'opportunità di proporre nuovamente l'esperienza una sola docente ha espresso parere negativo, a causa dell'enorme mole di lavoro di preparazione. Le altre hanno motivato il loro parere positivo con la soddisfazione da parte di docenti, studenti e famiglie per la nuova prova e per l'accento posto sulle competenze e l'uso comunicativo della lingua straniera.

## 5. Le prove d'esame 2013 e 2014

Le prove predisposte per le due sessioni condividono gli obiettivi linguistici indicati nelle *Nuove Indicazioni* per il curricolo e presentano alcune delle tipologie testuali previste dal DM del 26 agosto 1981. Gli obiettivi linguistici, nell'insieme della prova di lingua straniera, includono quasi tutta la gamma di traguardi e obiettivi di apprendimento indicati per la conclusione del primo ciclo di istruzione (v. TABB. 1 e 2).
In entrambe le sessioni si sono utilizzati materiali autentici che sono stati adattati riducendo la lunghezza del testo e semplificando il lessico per renderli adeguati al livello degli studenti e tenendo conto del tempo a loro disposizione per la prova. Inoltre, in alcune delle prove sono presenti consegne che permettono di osservare la capacità di *problem solving*.
Le due sessioni differiscono nel numero di prove (da 6 a 4), nella durata di ciascuna (da 10 a 20 minuti) e nell'ordine tra le

7 L'intervista si compone di due parti: la prima parte riguarda la progettazione dell'esame; la seconda parte è focalizzata sulla valutazione dell'esperienza in termini di risultati ottenuti dagli studenti e di arricchimento personale del docente.

due lingue; nella sessione del 2013 gli alunni hanno svolto prima le prove in inglese e successivamente quella nella seconda lingua; nel 2014 le prove di inglese sono state collocate all'inizio e alla fine del percorso, mentre quelle di seconda lingua comunitaria erano al centro. Nel 2014, inoltre, è stato riconosciuto uguale peso alle due lingue comunitarie (2 prove per ciascuna lingua). Il minor numero di prove ha determinato la riduzione delle tipologie; nel 2014 si è dato maggior rilievo al dialogo come forma testuale più frequente in un uso concreto della lingua da parte di alunni della secondaria di I grado.



TABELLA 1 – OBIETTIVI E TIPOLOGIE DELLE DUE SESSIONI SPERIMENTALI, SESSIONE 2013

| PROVA/LINGUA | OBIETTIVO/I | TIPOLOGIA |
|---|---|---|
| 1/inglese | Individuare informazioni concrete ed esplicite in testi semplici di uso quotidiano (sito web di un'agenzia turistica per la scelta del volo e dell'hotel); scrivere semplici lettere personali. | Completamento dell'email all'agenzia per prenotare volo e hotel. |
| 2/inglese | Comprendere i punti essenziali di testi in lingua standard; riempire un formulario. | Compilazione del modulo di check-in dell'hotel. |
| 3/inglese | Gestire conversazioni di routine (in un negozio di abbigliamento). | Composizione di un dialogo su traccia in cui sono fornite alcune delle battute del commesso. |
| 4/inglese | Gestire conversazioni di routine per soddisfare bisogni di tipo concreto (ordinare in un ristorante); individuare informazioni concrete in testi semplici di uso quotidiano (menù di un fast food); operare delle scelte in conformità a dati specifici. | Completamento di un dialogo in cui sono fornite la battute dell'assistente del ristorante fast food. |
| 5/inglese | Leggere testi informativi (opuscolo del British Museum); sapersi orientare nello spazio (mappa della metropolitana di Londra). | Completamento di due griglie con dati tratti dai materiali forniti. |
| 6/seconda lingua | Comprendere frasi ed espressioni di uso frequente relative alla sfera personale; comunicare in attività che richiedono solo uno scambio di informazioni su argomenti familiari e abituali; esprimersi linguisticamente in modo comprensibile e adeguato alla situazione e all'interlocutore; formulare domande. | Completamento di un dialogo/ intervista in cui sono fornite le battute di un personaggio famoso. |

TABELLA 2 – OBIETTIVI E TIPOLOGIE DELLE DUE SESSIONI SPERIMENTALI, SESSIONE 2014

| PROVA/LINGUA | OBIETTIVO/I | TIPOLOGIA |
|---|---|---|
| 1/inglese | Leggere testi informativi per trovare informazioni specifiche relative ai propri interessi (opuscolo di due *college* inglesi); riempire un formulario; giustificare una scelta in modo semplice. | Compilazione del modulo di iscrizione al corso di uno dei due college. |
| 2/seconda lingua | Sapersi orientare nello spazio (mappa della metropolitana di Madrid/ Parigi/Berlino); individuare informazioni specifiche in materiali di uso corrente (menù di un ristorante/fast food); gestire conversazioni di routine per soddisfare bisogni di tipo concreto (ordinare in un ristorante); operare delle scelte in conformità a dati specifici. | Completamento di una griglia con dati tratti dai materiali forniti. Composizione di un dialogo su traccia (al ristorante/fast food del museo). |
| 3/seconda lingua | Interagire in uno scambio di informazioni afferenti alla sfera personale (famiglia, gusti, interessi) formulando domande ed esprimendosi in modo comprensibile e adeguato alla situazione e all'interlocutore; descrivere in termini semplici aspetti del proprio vissuto (il viaggio, i propri gusti, luoghi visitati, progetti per il futuro). | Completamento di un dialogo in cui sono fornite la battute del compagno di stanza madrelingua (con indicazione degli elementi da inserire in ogni battuta). |
| 4/inglese | Leggere testi informativi (opuscolo di Hampton Court); individuare informazioni concrete e prevedibili in semplici testi di uso quotidiano; gestire senza sforzo conversazioni di routine, formulando domande e scambiando informazioni in situazioni quotidiane prevedibili. | Composizione di un dialogo su traccia in cui sono fornite le battute dell'interlocutore (tutor del college) con dati mancanti da inserire in conformità ai materiali forniti. |

# Teacher development

Your professional development is important to us. Visit the dedicated area on our website to access a range of teacher trainer resources, including methodology booklets, videos and podcasts: **cambridge.org/professionaldevelopment**

Our regular free webinars with some of the biggest names in ELT give you access to expert help and advice, wherever you are in the world. Watch a recording from the archive on our YouTube channel, or join the discussion live: **cambridge.org/eltevents**

Our world-leading research powers everything that we do and informs our flagship professional development site – Cambridge English Teacher

Cambridge English Teacher

**CambridgeEnglishTeacher.org**

Cambridge English Teacher is the complete online professional development site, featuring courses, webinars and resources to suit even the busiest teacher's schedule.

Adapting to language evolution

Cambridge English Corpus – the world's largest language database

Research informs EVERYTHING we do

Identifying common learner errors

Over two billion words and still growing

CAMBRIDGE ENGLISH CORPUS

CAMBRIDGE QUALITY GUARANTEE

Constantly evolving our formulas and algorithms

Matching content to the CEFR levels

## World-leading research

We are constantly researching how the English language is used in everyday life. Authors, editors and lexicographers use unique tools such as the Cambridge English Corpus to inform our learning solutions.

Concentrating on real world language

Written and spoken English

Meticulous research underlines all our courses

## 6. Valutazione dell'esperienza 2014

La seconda sessione è stata un'esperienza molto positiva e soddisfacente: è stata più intensa la collaborazione con i colleghi di lingue e formativo lo scambio reciproco; si è avviata un'impostazione più concreta nell'azione didattica non solo nelle classi terminali, ma anche nelle classi precedenti, sollecitando l'uso della lingua straniera in attività orali e scritte in situazione.
La sperimentazione si è consolidata ed è migliorata grazie ai cambiamenti che hanno interessato l'organizzazione (equilibrio tra le due lingue straniere) e le singole prove (gradualità, personalizzazione, versioni per alunni con DSA).
Come emerso dalla riflessione sulla prima sessione, punto di forza dell'esperienza è l'aderenza della sperimentazione al percorso triennale e alle attività integrative dell'offerta formativa proposte dalla scuola. Gli ambiti linguistici esaminati con le prove erano previsti dalla programmazione annuale e quindi non è stato necessario modificarla, avendo deciso a inizio anno i contenuti e le richieste che sarebbero state fatte agli studenti. Durante l'anno sono stati affrontati temi e proposte esercitazioni orali e scritte che permettessero l'acquisizione delle strutture linguistiche (grammaticali e lessicali) e delle conoscenze culturali (attrazioni turistiche delle capitali dei paesi europei di cui si studiava la lingua) per affrontare con serenità e successo le prove d'esame, superando il rischio di un mero addestramento. Tuttavia, è emersa la necessità di rinnovare la programmazione didattica di lingue straniere di tutto il triennio, individuando in modo più puntuale gli ambiti d'immediata rilevanza per gli alunni della scuola secondaria di primo grado e le strutture linguistiche necessarie per una comunicazione efficace e adeguata ai diversi contesti, situazioni e interlocutori.

© LitDenis/Shutterstock.com, 2015

Per quanto riguarda gli esiti ottenuti dai candidati in entrambe le lingue, le valutazioni sono state abbastanza corrispondenti a quelle registrate nel corso dell'anno e del triennio; un lieve calo si è riscontrato nei risultati delle prove in lingua inglese per la fascia media, mentre sono state confermate le eccellenze.
Le prove 2014, infatti, oltre alla gradualità interna e globale, includevano parti che hanno sollecitato la personalizzazione e la creatività del singolo alunno.
Sono state migliorate le prove per gli alunni con DSA adottando misure compensative, quali la presentazione grafica più chiara e strutturata per facilitare lettura e produzione scritta e un maggior tempo a disposizione per lo svolgimento di ciascuna prova.
Le criticità riguardano soprattutto l'aspetto organizzativo: è stata notata una certa stanchezza all'inizio dell'ultima prova del percorso; ci sono stati dei problemi nella sistemazione dei fogli-risposta nella seconda postazione (prima prova in seconda lingua) ritardandone l'inizio, e nella misurazione del tempo previsto per ciascuna prova.
Una possibile soluzione al primo problema potrebbe essere prevedere una pausa di 10 minuti prima dell'ultima prova.
Una seconda soluzione potrebbe essere quella di svolgere le prove nelle aule come avviene normalmente, adottando alcune delle disposizioni previste per la prova nazionale (breve pausa tra le diverse prove senza possibilità di comunicazione tra i candidati). In tal modo si possono recuperare i tempi degli spostamenti e i problemi derivanti dalla necessità di non far incontrare i gruppi di allievi per evitare scambio di informazioni sui contenuti delle prove, e si possono proporre prove più articolate con tempi più lunghi di svolgimento.
Il clima del viaggio può essere ricreato proiettando immagini o video e riproducendo rumori di sottofondo adeguati alla situazione simulata utilizzando la Lavagna Interattiva Multimediale, o con poster alle pareti e lettore CD.
Per accelerare la distribuzione dei materiali nelle postazioni di seconda lingua comunitaria sarebbe opportuna la presenza di più docenti per il rapido ritiro dei fogli risposta e la loro sostituzione con nuovi fogli, qualora si opti nuovamente

per un percorso itinerante nei locali della scuola.
Per migliorare la misurazione del tempo previsto per ciascuna prova, si propone di dotare ciascuna postazione di una clessidra, possibilmente visibile anche agli alunni, oppure di una LIM o di un videoproiettore per visualizzare il tempo rimasto al termine della singola prova.

## 7. Conclusioni

In una società multilinguistica e multiculturale come quella attuale, la scuola deve saper formare cittadini competenti in più lingue straniere comunitarie e saper certificare tale competenza con prove adeguate, valide e autentiche.
La proposta d'innovazione della prova in lingua straniera dell'esame di stato per la secondaria di I grado sperimentata all'IC Paese qui descritta ci sembra un buon punto di partenza per accertare il raggiungimento dei traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado come declinati nelle nuove *Indicazioni nazionali*.
Rispetto alla prova tradizionale, quella sperimentata è più concreta e significativa per i candidati e meglio integrata con la programmazione triennale, che si sviluppa intorno a situazioni comunicative vicine al vissuto quotidiano dei ragazzi e realistiche in un eventuale soggiorno nel paese straniero. Permette di certificare la capacità degli alunni di usare in modo efficace le strutture linguistiche apprese per uno scambio comunicativo realistico.
Il limite della proposta sta nella difficoltà a individuare ogni anno un contesto e situazioni nuove, e nell'impegno a cercare e produrre materiali e prove diverse da quelle somministrate in precedenza, se si vuole mantenere il legame tra il vissuto degli alunni e la prova d'esame.

## Ringraziamenti

Si ringraziano le colleghe Daniela Degano e Mariapaola Nicosia per aver messo a disposizione i materiali utilizzati nel seminario nazionale di Abano Terme e tutta la documentazione relativa alla sperimentazione del 2013.

**Bibliografia**

– CERINI G. *et al.* (a cura di) (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, numero speciale di "Annali della Pubblica Istruzione", Le Monnier, Firenze (scaricabile anche dal seguente URL: http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf).
– QUARTAPELLE F., BERTOCCHI D. (a cura di) (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, La Nuova Italia/Oxford, Firenze.

**Normativa** (in ordine cronologico decrescente):

– D.M. del 16 novembre 2012 n. 254, *Regolamento recante Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 30 del 5 febbraio 2013.
– C.M. del 31 maggio 2012 n. 48, *Esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. Istruzioni a carattere permanente.*
– C.M. del 26 maggio 2011 n. 46, *Valutazione degli alunni ed esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione (anno scolastico 2010-2011).*
– Legge dell'8 ottobre 2010 n. 170, *Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 244 del 18 Ottobre 2010.
– D.P.R. del 22 giugno 2009 n. 122, *Regolamento recante coordinamento delle norme vigenti per la valutazione degli alunni*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 191 del 19 agosto 2009.
– D.P.R. del 20 marzo 2009 n. 89, *Revisione dell'assetto ordinamentale, organizzativo e didattico della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 162 del 15 luglio 2009.
– D.P.R. del 20 marzo 2009 n. 81, *Norme per la riorganizzazione della rete scolastica e il razionale ed efficace utilizzo delle risorse umane della scuola*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 151 del 2 luglio 2009.
– D.M. del 31 luglio 2007, con allegate le *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 228 del 1° ottobre 2007, suppl. ord. n. 198.
– D.Lgs. del 17 ottobre 2005 n. 226, *Norme generali e livelli essenziali delle prestazioni relativi al secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione, a norma dell'articolo 2 della legge 28 marzo 2003 n. 53*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 257 del 4 novembre 2005, suppl. ord. n. 174.
– D.Lgs. del 19 febbraio 2004 n. 59, *Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004, suppl. ord. n. 31.
– Allegato C del D.Lgs. del 19 febbraio 2004 n. 59, *Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati nella Scuola Secondaria di 1° grado*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 51 del 2 marzo 2004, suppl. ord. n. 31.
– D.Lgs. del 16 aprile 1994 n. 297, *Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado*, pubblicato nella Gazzetta Ufficiale n. 115 del 19 maggio 1994.
– D.M. del 26 agosto 1981 *Criteri orientativi per gli esami di licenza media*, in http://www.edscuola.it/archivio/norme/decreti/dm26881.html (ultima consultazione settembre 2015).

**Sitografia**

– CATTANEO P., *Una breve guida per la lettura e l'utilizzo delle Indicazioni Nazionali nell'elaborazione di un curricolo verticale dalla scuola dell'infanzia al termine del primo ciclo di istruzione*, http://www.istruzione.lombardia.gov.it/wp-content/uploads/2013/05/breve-guida-indic-naz-infanzia-primociclo.pdf, 18 pagine (ultima consultazione settembre 2015).
– EDUCAZIONE&SCUOLA, http://www.edscuola.it, sito aggiornato di informazioni sulla scuola, in particolare su tutta la normativa.
– FACE TO FAITH, https://www.facetofaithonline.org/news/what-face-faith-watch-video-find-out, sito ufficiale del progetto della *Tony Blair Faith Foundation* (in lingua inglese) (ultima consultazione settembre 2015).
– PIÙ LINGUE, PIÙ EUROPA, http://www.retelingue.it/, sito ufficiale della rete tematica nazionale creata dal Ministero dell'Istruzione per supportare il processo di "Europa dell'istruzione" e mettere insieme le sinergie di alcune scuole con vocazione ed esperienza nel settore dell'insegnamento delle lingue (ultima consultazione settembre 2015).

# Esperienze CLIL in Calabria: gli esiti di un percorso di formazione e ricerca-azione

*A cura di Amelia Ciadamidaro*
ANILS Cosenza

**Abstract**

Gli interventi raccolti in questo saggio costituiscono una parte rappresentativa dei lavori prodotti in occasione dei Seminari di formazione e aggiornamento della sezione ANILS di Cosenza sulla metodologia CLIL, tenutisi tra il novembre 2013 e il febbraio 2014 presso il Liceo "Lucrezia della Valle" a cura del prof. Graziano Serragiotto dell'Università Ca' Foscari di Venezia, della prof.ssa Milvia Corso della sezione ANILS di Trieste, e della prof.ssa M. Teresa Maurichi dell'Università di Cagliari. A seguito della massiccia partecipazione dei docenti delle scuole secondarie di secondo grado dell'intera regione Calabria si è pensato di avviare, utilizzando una piattaforma informatica, un percorso di ricerca-azione che si concretizzasse poi in proposte didattiche e sperimentazioni: un primo passo verso la predisposizione e la messa in opera in classe di quelle buone pratiche che senz'altro appaiono essere il caposaldo della vera "buona scuola". Di seguito, quindi, si propongono le schede riassuntive di quattro progetti CLIL che sono stati sperimentati *in toto* o in parte nelle classi di diversi istituti superiori calabri. I materiali didattici utilizzati e/o prodotti nel corso del lavoro, laddove presenti in rete, sono segnalati con i rispettivi link. Le unità descritte di seguito sono state individuate, tra le altre, da Mena Guzzi e Ortensia De Marco (rispettivamente Presidente e Segretario di Sezione dell'ANILS Cosenza), e supervisionate da Amelia Ciadamidaro.

## 1. ¡A preparar la paella! Il CLIL è servito

Maria Rosaria Maiorano, Asunción Yanútolo Fernández, Sherezade Álvarez Alaguero docente presso *Istituto professionale peri i Servizi commerciali, dell'Enogastronomia e dell'Ospitalità alberghiera "Luigi Einaudi", Lamezia Terme (CZ); responsabile fattoria didattica Agriturismo "Calabrialcubo", Nocera Terinese (CZ); esperta esterna di spagnolo presso il Liceo classico "Gioacchino da Fiore", Rende (CS)*

### Scheda di progetto

**Destinatari:** 14 alunni dell'Istituto Professionale "Luigi Einaudi" di Lamezia Terme, settore Servizi per l'Enogastronomia e Ospitalità Alberghiera; livello A2

**Discipline coinvolte:** lingua straniera spagnolo – laboratorio dei servizi enogastronomici

**Obiettivi:**
- Conoscere la gastronomia internazionale e realizzarne alcuni piatti tipici.
- Saper dare informazioni sulle fasi di preparazione di un piatto utilizzando il lessico specifico
- Utilizzare la micro-lingua specifica per descrivere l'elaborazione completa di un piatto.

**Contenuti:**
- La gastronomia spagnola
- La ricetta della *paella*
- Lessico relativo agli alimenti, ai metodi di cottura, agli utensili di cucina
- Le quantità di cibi e bevande
- La gastronomia spagnola e la *paella*

**Tempi:** 15 ore

**Modalità di lavoro:** lezione frontale, lavoro individuale, lavoro di gruppo.

**Materiali utilizzato:** fotocopie di materiale didattico specifico, *flash-cards* con alimenti e attrezzi da cucina, tabelle e schemi per le categorizzazioni, videoricette presenti su siti internet.

**Materiali da produrre:** video-ricetta realizzata durante la fase pratica nel laboratorio di cucina.

**Strumenti:** laboratorio linguistico e informatico, LIM, telefono cellulare per effettuare le riprese video.

**Valutazione:** *webquest*.

### Descrizione fasi di lavoro

*Fase 1 – Introduzione al lessico degli alimenti e degli utensili di cucina*

Gli alunni hanno lavorato su schede con i nomi dei principali alimenti ricercando, attraverso una *búsqueda por imágenes*, il loro significato. Si è passati poi alla costruzione di un vocabolario visivo tramite *PowerPoint*. L'utilizzo delle figure ha favorito la memorizzazione dei termini. Agli alunni è stato richiesto inoltre di operare altre classificazioni, per esempio suddividere gli alimenti in base al campo semantico (frutta, verdura, carne, pesce, ecc.), oppure in base alla stagionalità. Per gli utensili, il lavoro è stato simile: memorizzazione del lessico tramite immagini, con esercizi di *matching* oltre che definizione della loro funzione.

*Fase 2 – Analisi del lessico delle fasi tipiche delle ricette*

La curiosità degli allievi è stata sollecitata invitandoli a fare una ricerca web in LS sulla gastronomia spagnola in generale e sui piatti tipici. Dopo la lettura approfondita di alcune delle ricette più note, è stato chiesto loro di individuare le azioni ricorrenti e di organizzarle secondo un ordine temporale; l'ascolto di video-ricette in LS ha favorito la memorizzazione.

*Fase 3 – Studio della* paella valenciana *e delle sue varianti*

Una volta appresi i concetti fondamentali della gastronomia spagnola e il lessico ricorrente nei testi relativi alle ricette di cucina, gli alunni hanno cercato informazioni sulla *paella* e sulle sue varianti.
La metodologia comune a queste prime tre fasi ha previsto innanzitutto un lavoro individuale nei laboratori di informatica della scuola: si è dotato ogni alunno di un computer per effettuare ricerche e compiti, rispettando i tempi di consegna stabiliti. L'ambiente di apprendimento è stato aperto e rilassato: i ragazzi hanno potuto confrontare liberamente i risultati e il docente li ha guidati e supportati nel corso delle attività chiarendo eventuali dubbi, sia di natura linguistica sia di natura più strettamente tecnica (impostazione del dizionario visivo in *Power Point*, indicazione di siti affidabili per le ricerche). Per affrontare gli argomenti oggetto di studio sono stati utilizzati documenti di vario genere: immagini, video, testi ecc.

FIGURA 1

*Fase 4 – Laboratorio di cucina (fase pratica)*

La parte pratica è il punto di partenza e di arrivo del progetto: nasce dalla necessità di motivare gli alunni all'acquisizione della lingua straniera, attraverso un modulo che si inserisce in un'esperienza di lavoro reale nel proprio campo di studio, la cucina. Non avrebbe potuto essere diversamente, visto che gli istituti professionali sono fortemente indirizzati alla pratica. Gli alunni hanno eseguito la ricetta presso il laboratorio di cucina della scuola.
Le procedure seguite in questo segmento didattico sono state:

1. presentazione del piatto da realizzare, delle sue caratteristiche, origini e cenni storici in LS;
2. elencazione degli ingredienti in LS;
3. preparazione della ricetta, fase per fase;
4. introduzione in LS delle fasi da realizzare;
5. suggerimenti dello chef per stimolare e guidare il lavoro autonomo;

FIGURA 2

6. a piatto finito, messa in comune di quanto realizzato.

L'intera fase pratica è stata caratterizzata da:

- **compresenza e collaborazione dei diversi docenti**. Utile è stato anche l'intervento della collaboratrice dell'azienda agrituristica: in quanto madrelingua spagnola, ha dato supporto per la parte linguistica; inoltre, la sua presenza in cucina è servita a incoraggiare gli alunni a svolgere bene le proprie mansioni.
- **continuità fra la parte teorica e la parte pratica**. La docente di spagnolo ha curato in ogni momento il trasferimento di contenuti linguistici da un contesto all'altro. Questo è stato possibile attraverso una grande adattabilità e versatilità degli argomenti proposti in aula e uno scrupoloso e ordinato supporto linguistico durante il laboratorio di cucina, con l'obiettivo di integrare in ogni momento entrambi gli aspetti.
- **realizzazione di due sessioni pratiche**. Durante la prima sessione gli studenti hanno tentato di descrivere ogni passaggio della ricetta in lingua spagnola e hanno cercato di preparare il piatto sotto la guida del docente di laboratorio. Quest'esperienza ha costituito una sorta di "allenamento" per la seconda sessione (il giorno successivo), nella quale tutti avevano capito bene le fasi, le procedure, cosa ci si aspettava da loro, quale doveva essere il risultato finale.
- **produzione di materiali fotografici e audiovisivi**. Durante le due sessioni sono state fatte riprese e scattate fotografie che non solo testimoniano l'esperienza vissuta, ma che potranno essere utilizzate in seguito come materiale didattico. (v. FIGG. 1 e 2)
- **maggiore motivazione da parte di alunni e docenti**.

Gli alunni hanno avuto modo di constatare le possibilità di ricaduta reale dell'apprendimento di una seconda lingua nella loro professione. Hanno sperimentato come una formazione a livello base (A2) in una lingua straniera li potrebbe aiutare a crescere professionalmente, dando loro l'opportunità di conoscere la gastronomia di altre culture, rapportarsi con clienti esteri, spiegare le fasi di una ricetta in un'altra lingua e proporre in un eventuale menù piatti internazionali.
I docenti hanno apprezzato le potenzialità che questo tipo di attività didattiche offre per accrescere la motivazione degli alunni. Il coordinamento fra le due materie, lingua e disciplina, apre la strada ad altri progetti futuri, nei quali la lingua sia veicolo e strumento per la lavorazione di nuovi piatti.

*Fase 5 – La webquest*

Per la valutazione si è scelta la modalità della *webquest* (disponibile all'indirizzo web riportato nella sitografia). Si è accantonata l'idea di una prova scritta tradizionale, questo per creare un clima di novità e per avvicinarsi alla realtà degli alunni attraverso i nuovi strumenti che le TIC offrono a supporto dell'attività del docente.
Rispetto alle prove di valutazione tradizionale, la *webquest* consente all'alunno di usare le informazioni a sua disposizione, e permette un rinforzo dei processi cognitivi a livello di analisi, sintesi e rielaborazione dell'informazione. L'obiettivo è che gli studenti utilizzino nuovi concetti, nuove strategie di apprendimento che consentano loro di formulare giudizi, opinioni, trarre conclusioni, negoziare le informazioni e le risposte in gruppo, elaborare testi scritti. Come tutti gli strumenti di valutazione, anche questo presenta pro e

contro. Da un lato è versatile e multiuso: si può usare in tutti gli ordini di scuola e può essere utilizzato per sondaggi, applicazioni pratiche, analisi di dati, produzione creativa. Dall'altro, però, bisogna stare attenti a formulare la *webquest* in maniera tale che adempia *in toto* alla sua funzione didattica e non si riduca a un mero elenco di domande; se il compito non è ben esplicitato, i contenuti o i materiali scelti dagli allievi potrebbero differire dagli obiettivi fissati. Per completare la valutazione, l'insegnante ha poi tenuto conto delle osservazioni fatte *in itinere* sull'andamento di tutto il progetto nel suo complesso.

### Conclusioni

I punti di forza di questo progetto risiedono nel fatto che è eminentemente pratico. Alla base c'è una stretta collaborazione tra docenti, esperti madrelingua e una reale struttura alberghiera. Tale aspetto apre alla possibile realizzazione di uno stage in azienda. I punti di debolezza riguardano invece le difficoltà negli spostamenti degli alunni e la difficoltà a tenere sotto controllo la lingua straniera al momento della pratica, a causa della concitazione durante le fasi di preparazione del piatto.

## 2. Picasso e la sua arte. Una proposta CLIL in inglese e spagnolo

Mariangela Spina, Rosa Elena Rosatone
*Docente di Storia dell'Arte, Liceo classico "G. Da Fiore", Rende (CS); docente di Conversazione in lingua straniera (spagnolo), Liceo linguistico, San Giovanni in Fiore (CS)*

### Scheda di progetto

**Destinatari:** studenti della terza classe di Liceo classico, livello B1 tanto per l'inglese quanto per lo spagnolo

**Discipline coinvolte:** Inglese, Spagnolo, Storia dell'Arte

**Obiettivi:**
- Saper analizzare e comprendere il significato delle opere proposte nella loro globalità.
- Riconoscere e analizzare le caratteristiche tecniche strumentali di un'opera.
- Utilizzare in modo appropriato la terminologia specifica nell'ambito artistico.
- Saper leggere l'opera d'arte da diversi punti di vista (composizione, volume, linea, colore, luminosità, tecnica ecc.) usando la terminologia appropriata in LS.
- apprendere elementi lessicali collegati ad argomenti di tipo artistico.
- effettuare in LS una rielaborazione critica e personale di quanto appreso.

**Contenuti:**
- Presentazione della biografia di Picasso
- Analisi dell'opera *Les demoiselles d'Avignon*
- Analisi guidata dell'opera *Natura morta con sedia impagliata*
- Un urlo contro la guerra: *Guernica*
- *Adivina Adivinador*
- La poesia *Este Picasso es un caso* di Carlos Reviejo

**Tempi:** 8 ore

**Modalità di lavoro:** lezione frontale, lavoro individuale, lavoro di gruppo, *cooperative learning*

**Alternanza LS veicolari:** inglese e spagnolo

**Materiali utilizzati:** fotocopie, libro di testo, diapositive e materiale iconografico, rete Internet, scheda di lettura di un opera, PPT preparato dalla docente di arte, video da *youtube* e glossario in inglese, video documentario *El Guernica* [http://www.youtube.com/watch?v=F2-VbqaHhLM, http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid= 2a1fc56518f0], poesia di Carlos Reviejo.

**Materiali prodotti disponibili online:**
- Mappa concettuale online da completare: http://prezi.com/ yex_ppwn5c9w/?utm_campaign= share&utm_medium=copy.
- *Webquest*: http:// webquest creator2.com/ver/ver/382.
- Schede di puzzle: http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid= 342b88062852; http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid= 148753eb4d9b; http://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid= 05e95fe9fbc8.
- Web-test di verifica sulla poesia: http://poemapicasso.blogspot.it/p/actividades.html.

**Strumenti:** videoproiettore, aule multimediali.

**Valutazione:** la valutazione verrà effettuata *in itinere*, anche attraverso l'autovalutazione che gli studenti faranno del proprio operato in base ai punteggi ottenuti nei test. Dopo ogni attività verrà compilata una scheda per valutare ogni singolo stadio di avanzamento degli allievi. Gli alunni saranno messi a conoscenza della valutazione, che avverrà in forma grafica attraverso delle *emoticon* relative a quattro livelli. Non saranno attribuite votazioni numeriche se non alla fine del percorso, soppesando le *emoticon* che ogni studente ha ricevuto.

### Descrizione fasi di lavoro

*Fase 1 – Presentazione della Biografia di Picasso*

Il docente di arte ha fornito una breve presentazione della vita di Picasso utilizzando un PPT in inglese e, in seguito, ha proposto la visione di un video in LS inglese. Al termine della proiezione, l'insegnante

ha posto delle domande servendosi, sempre in LS, dei vocaboli specifici dell'arte. Gli studenti hanno quindi svolto un questionario a risposta aperta e un esercizio di completamento in cui erano chiamati a scegliere i termini mancanti tra quelli elencati.

*Fase 2 – L'artista nel tempo*

Si è sviluppato un approfondimento sui contenuti della lezione precedente attraverso delle mappe concettuali, la prima delle quali realizzata dagli alunni e la seconda dall'insegnante, che ha poi stimolato il confronto e lo scambio di idee. Gli alunni hanno ascoltato e analizzato le questioni discutendole con l'insegnante. In inglese sono stati introdotti nuovi vocaboli e somministrate domande a risposta chiusa, procedendo quindi alla correzione. Per lo spagnolo è stata proposta una lista di lessico e immagini da abbinare ai concetti: un colore e/o motivo da abbinare a un periodo artistico, e viceversa. Alla fine della lezione, è stata presentata una mappa concettuale riguardante i diversi periodi di Picasso, da completare online. Le *thinking skills* attivate sono state: capacità di *stabilire connessioni* fra contesti socio-culturali e testi visivi sapendoli collocare in un quadro di confronti e relazioni riguardanti altre opere dello stesso autore o di autori coevi o di altre epoche, capacità di *distinguere argomentazioni* storico-critiche, dati di fatto e ipotesi interpretative, e capacità di *abbinare* immagini e testo.

*Fase 3 e 4 – Analisi dell'opera* Les demoiselles d'Avignon *e analisi guidata dell'opera* Natura morta con sedia impagliata

Le attività si sono basate nel primo caso sulla lettura

durante le attività sono state analizzate numerose opere d'arte

dell'immagine sul piano formale, iconografico e iconologico, e nel secondo sulla lettura guidata dell'opera: soggetto, composizione, uso del colore, tecnica utilizzata e stile. Il docente di arte ha presentato i dipinti, ha stimolato e guidato la discussione e ha posto delle domande. Nella LS inglese sono state somministrate le schede di lettura delle opere, che, una volta compilate, sono state esaminate *in plenum*. Le *thinking skills* attivate sono state: saper *leggere e comparare* formalmente opere d'arte sul piano stilistico e iconografico, saper *collocare l'opera nel suo contesto* storico, culturale e storico-artistico, saper *utilizzare la terminologia* specifica della disciplina, saper *riconoscere* la tecnica, il genere e il tema iconografico, essere in grado di *porsi criticamente* di fronte al testo visivo.

*Fase 5 – Un urlo contro la guerra:* Guernica

Il segmento didattico in oggetto ha voluto concentrare l'attenzione su una delle opere più rappresentative di Picasso. Per farlo si è proposto alla classe, in compresenza con i docenti di arte e spagnolo, la visione del documentario *El Guernica* di Fernando Saldaña Benítez e Cristian Uriel Galán Villa dell'Università di Morelia (Messico), della durata di 10 minuti. L'attenzione è stata focalizzata sul bombardamento della città di Guernica, sul contesto storico-artistico e sulla resa cromatica particolare che il pittore ha inteso conferire a quest'opera. Si è proceduto quindi a un'analisi della simbologia utilizzata nel dipinto, e si sono somministrati una serie di esercizi in spagnolo tramite una *webquest*. Le attività previste in inglese hanno visto la partecipazione attiva degli alunni e hanno riguardato un confronto sulle specificità dell'opera: lo spazio caotico, l'accavallamento di tanti orrori, il contrasto tra bianco e nero e l'indicazione tra scena interna ed esterna. Le *thinking skills* attivate sono state: capacità di *utilizzare un lessico* appropriato, capacità di *individuare gli elementi* del linguaggio visivo nel quadro in esame e saperne *analizzare* i significati, capacità di *esprimere sentimenti*, saper *formulare ipotesi*.

*Fase 6* – Adivina adivinador

Da svolgersi interamente in LS spagnola, è un'attività ludica orale da sviluppare in piccoli gruppi. Vengono proposte alcune opere, frammentate in tessere di puzzle su un sito web, per le quali si deve indovinare il titolo e il periodo artistico, fornendo qualche cenno storico o anche altre informazioni. Non appena un gruppo di allievi riconosce l'opera e ne definisce i tratti caratteristici, il puzzle si compone automaticamente e l'immagine viene visualizzata per intero. Alla fine della lezione ogni gruppo deve elencare le opere identificate relativamente al periodo artistico al quale appartengono.

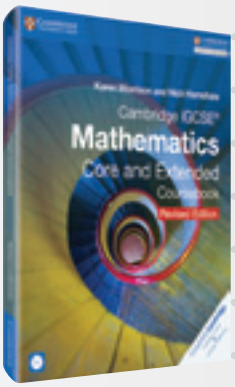
*Fase 7 – La poesia* Este Picasso es un caso *di Carlos Reviejo*

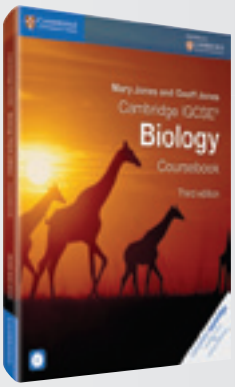
Da svolgere in LS spagnola, prevede un'attività di lettura e comprensione della poesia di Carlos Reviejo. Si distribuisce

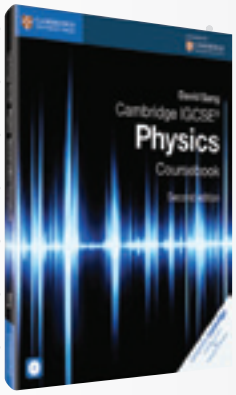
CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS | Achievement through excellence

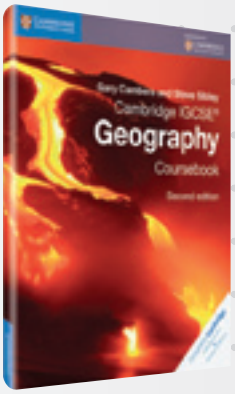
LOESCHER EDITORE

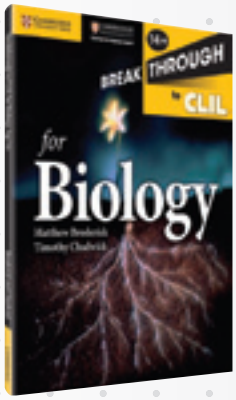
# At Cambridge University Press we are dedicated to supporting teachers to deliver academic teaching as a foreign language.

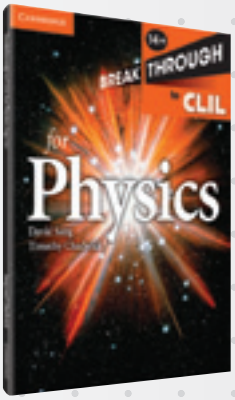


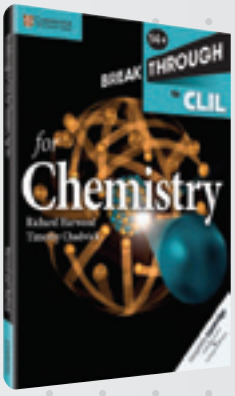






Cambridge IGCSE® and Breakthrough to CLIL titles are now available through Loescher Editore.

education.cambridge.org | www.loescher.it/cambridge

®IGCSE is the registered trademark of Cambridge International Examinations

la poesia *Este Picasso es un caso* e ciascun alunno deve leggerne un verso. A seguire, si invitano gli studenti a cercare parole nuove e a trovare il senso figurato in alcune frasi. Tramite il web si fornisce un test di verifica da effettuare in maniera individuale e, infine, si consegna e si discute una breve scheda biografica di Carlos Reviejo.

### Conclusioni

Il risultato conseguito con gli alunni nell'utilizzare la LS nell'apprendimento della storia dell'arte è stato positivo, ed è servito da stimolo alla competizione, all'apprendimento di nuovi termini specifici della disciplina veicolare, al miglioramento delle competenze linguistiche e alla concentrazione, dovuta all'ascolto in LS. L'elemento più importante è stata la partecipazione e l'affiatamento che la classe ha raggiunto grazie alle attività di gruppo; anche l'utilizzo di strumenti multimediali ha costituito un'esperienza istruttiva, nella quale gli allievi hanno appreso divertendosi. Come punti di debolezza del percorso compiuto, si è riscontrata la problematicità del coordinamento con i docenti di LS, la dilatazione dei tempi previsti in fase di programmazione annuale e le difficoltà a organizzare le attività in mancanza di aula informatica.

## 3. Refrán viejo nunca miente: refranes e historia. Proposte per un percorso CLIL

Amelia Ciadamidaro, Filomena Guzzi, Maria del Rosario Rodrigo
*docente di Italiano e Storia; docente di Lingua e Letteratura spagnola; docente di Lingua e Letteratura spagnola, presso Liceo scientifico "Galileo Galilei" di Paola (CS)*

### Scheda di Progetto

**Destinatari:** 16 studenti della terza classe di Liceo linguistico, livello A2-B1

**Discipline coinvolte:** Lingua straniera spagnolo – storia – italiano

**Obiettivi:**
- Conoscere la storia della dominazione romana in Spagna.
- Conoscere la storia della dominazione spagnola in Italia.
- Conoscere i risvolti della dominazione spagnola sul contesto di vita degli studenti.
- Saper riconoscere i processi di cause ed effetto dei fenomeni studiati.
- Saper riconoscere i legami fra proverbi, in quanto espressione dell'antica saggezza popolare, e storia.
- Conoscere il lessico relazionato con la storia: periodo della Hispania romana; periodo dell'Italia spagnola; periodo della Calabria spagnola.
- Conoscere il lessico relazionato con i proverbi e i detti popolari.
- Conoscere le convenzioni sociali, usi e costumi della cultura spagnola.

**Contenuti:**
- La dominazione romana in Spagna
- La dominazione spagnola in Italia
- La dominazione spagnola in Calabria

**Tempi:** 25 ore (15h in classe; 10h a casa)

**Modalità di lavoro:** lezioni partecipate, lavori di gruppo, lavori a coppie, lavoro individuale, *cooperative learning*.

**Materiali utilizzati:** fotocopie, cartine geografiche, tabelle e schemi, questionari.

**Materiali da produrre:** *web-quest*, questionario per i nonni, articolo per i giornalino scolastico, ipertesto.

**Strumenti:** videoproiettore, videocamera, LIM, audioregistratore.

**Valutazione:**
*Iniziale*: saranno approntate e somministrate schede di valutazione dei prerequisiti.
*In itinere*: gli alunni saranno chiamati a compilare tabelle e a scrivere brevi testi argomentativi, che verranno valutati per mezzo di griglie.
*Finale*: il progetto si chiuderà con la produzione di un ipertesto a opera di ciascun gruppo, cui seguirà un seminario durante il quale ciascuno relazionerà su un aspetto specifico del lavoro. Ipertesto e relazione verranno valutati attraverso apposite griglie, dando lo stesso peso sia al contenuto della disciplina che alla lingua veicolare.

### Descrizione fasi di lavoro

*Fase 1 – Introducción*

Gli esercizi di questa sezione saranno volti a introdurre gradualmente l'argomento oggetto del modulo e il vocabolario a esso connesso. Si forniranno agli studenti, suddivisi per gruppi (che rimarranno tali durante l'intero lo svolgimento delle attività), dei proverbi in LS volutamente segmentati in due parti e disposti in maniera disordinata. Gli allievi, servendosi delle conoscenze grammaticali e lessicali pregresse (connettivi e *chunks*), dovranno ricomporre le frasi, ipotizzarne e comprenderne il significato e categorizzare attraverso un gioco a incastro (in cui si richiederà di unire ogni termine alla propria definizione) e una tabella. L'utilizzo della tecnica

in questione, unitamente alla tabella, servirà "ad attivare i processi di casualità, temporalità, inclusione, esclusione, essenziali per giungere alla comprensione di un testo" (Marino 2012:25) e a riorganizzare sistematicamente le conoscenze acquisite.

*Fase 2 – Búsqueda*

Al fine di sviluppare la consapevolezza che tra l'antica sapienza popolare e la storia esiste una relazione, si proporrà agli alunni una *web-quest*, in cui, usufruendo dell'aiuto delle risorse fornite dalla rete, saranno chiamati a definire il significato dei proverbi incontrati, fissando per ciascuno l'origine e chiarendo per quale motivo, spesso, i proverbi presentino un equivalente in altre lingue. Il fine ultimo sarà altresì quello di permettere agli studenti di problematizzare in merito alle reciproche influenze che derivano dai contatti fra popolazioni e popolazioni, culture e culture nel corso dei processi storici. La ricerca su web, da effettuarsi rigorosamente su siti in lingua spagnola, permetterà agli allievi di sperimentare la LS in un contesto autentico, in cui possano apprendere strumentalmente parte del lessico che adopereranno nel corso delle attività didattiche successive, e favorirà il puntuale e non banale implemento di capacità di individuazione, selezione e rielaborazione di dati. Seguirà una discussione e un confronto delle informazioni reperite.

*Fase 3 – Tabla de comparación*

Gli studenti, in gruppi, si preoccuperanno di rintracciare nella propria lingua madre e nel proprio dialetto i proverbi che hanno imparato a conoscere in spagnolo. Questa operazione

nell'attività vengono evidenziati i legami tra lingua italiana, spagnolo, latino e dialetto calabrese

sarà utile alla riflessione di carattere metalinguistico, come anche a individuare le differenze culturali che esistono tra paese e paese. L'attività, in particolar modo l'analisi degli usi invalsi all'interno del dialetto del proprio territorio, tornerà utile, trasversalmente, anche nello studio dell'italiano e del latino, mettendo in luce il fatto che il dialetto non va considerato come un fenomeno linguistico trascurabile, tanto più nel caso specifico del calabrese che, derivando direttamente dal latino, può a buon diritto essere considerato come una sorta di *medium* tra lo spagnolo e l'italiano.

*Fase 4 – Hispania romana*

Si procederà a un *warm-up* delle nozioni relative alla dominazione romana in Spagna dopo la Seconda Guerra Punica (argomento già studiato precedentemente), proponendo agli studenti la visione di un video da YouTube, (http://www.youtube.com/watch?v=7fNzVJ2gR00&list=PLpPjOXoqgMhTwJHUyyWCgV_brgyjAg3e2), cui seguiranno la somministrazione di un questionario di verifica della comprensione a risposta aperta e un dibattito per accertare le conoscenze pregresse. Il lessico specifico, utilizzato all'interno del video e delle domande del test, sarà in parte noto e in parte acquisito implicitamente durante lo svolgimento dell'attività. Acquisizione e consolidamento del vocabolario, attraverso anche la discussione dei contenuti, saranno propedeutici alle attività didattiche a seguire.

*Fase 5 – Italia española*

Ricapitolati gli argomenti di studio degli anni precedenti, si introdurranno i nuovi contenuti attraverso un esercizio *cloze*, al fine di migliorare le abilità di lettura e comprensione e per mettere in luce i progressivi intrecci di natura storico-politica ed economica tra Italia e Spagna a partire dal XII sino al XVIII secolo, dal momento che obiettivo specifico di apprendimento del secondo biennio liceale è lo "studio del processo di formazione dell'Europa e del suo aprirsi ad una dimensione globale tra medioevo ed età moderna, nell'arco cronologico che va dall'XI secolo fino alle soglie del Novecento" (MIUR, *Indicazioni nazionali* 2010:18). Tenendo fede alla programmazione dipartimentale, si punterà l'attenzione sul periodo a cavallo tra Cinque e Seicento, caratterizzato dalla dominazione spagnola nel Mezzogiorno d'Italia. Ci si aspetta che gli alunni, progressivamente, perseguano la capacità di motivare logicamente ogni avvenimento e di determinarlo, analizzandolo e interpretandolo anche grazie all'impiego delle fonti documentarie (in questo caso anche i proverbi).

*Fase 6 – Calabria española*

Se è vero che è indispensabile inquadrare gli avvenimenti e i prodotti nella storia generale, è altresì vero che non si può prescindere dallo studio della storia locale, che contribuisce anche allo sviluppo della personalità affettiva e civica (MIUR, *Indicazioni nazionali* 2010:17-19). In tale ottica si è presentato agli studenti un

gioco di ricomposizione del testo, finalizzato a valutare gli esiti economici, politici e sociali, della grande fioritura (e del conseguente declino) che, tra i secc. XV-XVII, la Calabria visse sotto la dominazione spagnola. Il complesso di intrecci e impulsi che caratterizza la storia di questo periodo è l'equivalente perfetto di quanto accade sotto il profilo linguistico, che verrà analizzato in una fase successiva del modulo.

*Fase 7 – Elaboración de cuestionario por parte de los abuelos*

Da qui in poi proponiamo un'attività parallela all'Unità CLIL in questione, che prevede di invitare i nonni degli studenti a un seminario in cui possano raccontare delle proprie tradizioni popolari e durante il quale si rifletta congiuntamente sull'evoluzione storica del codice di valori che si cela dietro ciascun proverbio, oltre che sul "comune fondo culturale greco, latino, poi cristiano, medievale, rinascimentale" (Lurati 2002:166). Ogni gruppo di alunni predisporrà una serie di domande che, d'accordo con gli altri, saranno selezionate e riorganizzate in un questionario; l'attività viene proposta utilizzando strumenti propri del *cooperative learning*: ogni gruppo dovrà raggiungere obiettivi la cui realizzazione implica necessariamente il contributo personale di tutti. Scopo dell'attività in questione sarà pertanto non solo favorire le abilità e le competenze disciplinari, ma anche quelle sociali, da considerarsi come "abilità interpersonali e di [...] gruppo indispensabili per sviluppare e mantenere un livello di cooperazione qualitativamente alto"(Comoglio 1998:65).

*Fase 8 – Reunión con los abuelos*

Il confronto con gli anziani si incentrerà sull'origine dei proverbi dialettali e sulle trasformazioni cui questi ultimi sono andati incontro nel corso dei secoli. È importante che gli allievi prendano coscienza del fatto che i ricordi e le esperienze dei nonni costituiscono un patrimonio di inestimabile valore che va recuperato e sfruttato al meglio, per promuovere quel processo di umanizzazione della società contemporanea che garantisca la difesa delle proprie radici e salvaguardi l'identità collettiva. Durante l'attività gli studenti saranno chiamati a prendere appunti individualmente, concentrandosi sul legame che c'è tra storia e saggezza popolare, per poi confrontarsi con i compagni di gruppo e includere le nuove informazioni nel portfolio che avranno allestito sino a quel momento. Ultimo *task* della lezione sarà la rielaborazione dei dati raccolti in un articolo che può essere pubblicato sul giornalino della scuola, in un percorso che coinvolge non soltanto la disciplina storica e la lingua straniera, ma anche l'informatica.

*Fase 9 – Proyecto*

L'ultima fase di lavoro prevede l'assegnazione di un *project work*, ovvero la creazione di un ipertesto multimediale che metta in evidenza gli aspetti principali della ricerca di ciascun gruppo (le possibili origini dei proverbi, la reciproca influenza o lo sviluppo parallelo, le analogie e le differenze) e che verrà pubblicato sul sito della scuola.

**Conclusioni**

Nel percorso CLIL sin qui descritto il coinvolgimento attivo degli alunni nel processo di apprendimento e uno scambio continuo e interattivo di esperienze permettono agli stessi di incrementare le competenze linguistiche, disciplinari e sociali.
Parte del lavoro è stato svolto effettivamente in classe, mentre non è stato possibile portare a compimento gli ultimi compiti pianificati; nello specifico sono saltati l'incontro con i nonni e il *project work* finale. C'è da dire che, a fronte di una iniziale refrattarietà degli studenti nell'utilizzare la lingua veicolare anche durante le ore di storia, la risposta sostanziale della classe alle attività proposte è stata di partecipazione e di interesse, di voglia di mettersi in gioco e di contribuire in maniera incisiva al dialogo educativo. Gli allievi hanno inoltre verificato l'originalità dell'approccio e l'utilità della didattica ludica in un contesto pedagogico rilassato e informale.
Il punto di debolezza dell'esperienza intrapresa è stato il non riuscire a portare a compimento il modulo e verificare eventuali criticità in corso d'opera.
Relativamente alla valutazione, essa è stata continua. Nella valutazione iniziale ci si è chiesto anzitutto: che cosa sanno già gli studenti? Che cosa devono imparare? Quali conoscenze e abilità sono utili per affrontare i nuovi apprendimenti? Durante l'elaborazione del progetto, gli studenti sono stati osservati e valutati per il loro modo di lavorare e per i dati raccolti nelle loro ricerche. Queste informazioni sono servite a focalizzare positività e negatività dell'intervento formativo. L'intenzione, alla fine del lavoro, era di operare una valutazione sommativa a partire dall'ipertesto prodotto dai diversi gruppi e da verifiche

orali rivolte ai singoli studenti. Avendo operato in sinergia gli insegnanti di disciplina non linguistica e linguistica, si era concordato che il peso della verifica finale fosse attribuito per il 50% al contenuto e per il restante 50% alla lingua.

## 4. Tecnologia dei cavi elettrici per l'energia e i segnali: un'esperienza CLIL

Ortensia De Marco,
Pietro Paolo Guzzo
*Docenti Istituto tecnico industriale indirizzo Elettronica ed Elettrotecnica di Roggiano Gravina (CS)*

### Scheda di Progetto

**Destinatari:** 25 studenti della terza classe dell'Istituto tecnico industriale indirizzo Elettronica ed Elettrotecnica, Articolazione Elettrotecnica. Livello A2-B1
**Discipline coinvolte:** Lingua straniera inglese – elettrotecnica

**Obiettivi:**
- Saper descrivere in modo chiaro e coeso un procedimento utilizzando terminologia specialistica e strutture morfosintattiche adeguate.
- Utilizzare il linguaggio specialistico nella LS in diverse forme di interazione orale: l'intervista, la presentazione, la spiegazione di procedimenti.

**Contenuti:**
- i materiali conduttori e isolanti (metalli e leghe) tecnologicamente importanti per la costruzione dei cavi elettrici;
- tecniche industriali per la produzione dei cavi;
- fasi del processo produttivo.

**Tempi:** 25 ore

**Modalità di lavoro:** lezioni partecipate, brainstorming, lavori di gruppo, lavori in coppie.

**Materiali utilizzati:** video in LS tratti da Internet oppure da programmi TV, liste di vocaboli e definizioni tratte da Internet, da dizionari on-line, da libri di testo, dizionari on-line e cartacei, siti Internet.

**Materiali prodotti:** produzione di un *podcast* dove con modalità "intervista" (domande e risposte) si illustrano i materiali usati e come si procede alla produzione di diversi tipi di cavi elettrici.

**Strumenti:** laboratorio informatico, LIM, telefoni cellulari per registrare i *podcast*.

**Valutazione:** con prove diversificate per disciplina e/o comuni sono state valutate competenze e abilità, come evidenziato nella tabella qui sotto.

### Descrizione delle fasi di lavoro

*Fase 1 – Introduzione*

Il docente di Elettrotecnica propone di presentare l'argomento "Materiali conduttori" utilizzando un video in lingua inglese con immagini e grafica di impatto immediato. Si confronta con la docente di LS per decidere se è adeguato. Considerato il linguaggio semplice, ma alquanto efficace del video, l'attenzione e la motivazione, nonché le conoscenze linguistiche del gruppo classe destinatario, i docenti decidono di progettare intorno a questo primo video, e a uno più specifico sulla tecnologia dei cavi elettrici, un percorso didattico da suddividersi in 4 UdA utilizzando la metodologia CLIL. In particolare, i tempi di svolgimento saranno:
- UdA 1 Introduzione (4 h)
- UdA 2 *Reinforcement* linguistico (5 h)

| Fase della valutazione | Prove Singole discipline | Prove comuni |
|---|---|---|
| Iniziale/pre-requisiti | Matching fra parole in LS e definizioni in italiano/ Matching fra parole e definizioni in LS | |
| In Itinere/formativa | Completamento<br>Testo *cloze* in LS dopo video/audio | |
| | | Esercizi di completamento testo specialistico in LS |
| | Lettura karaoke del testo in LS | |
| | | Test a domanda chiusa Elettrotecnica e LS |
| Finale /formativa per le singole discipline - sommativa per il percorso specifico | | Stesura dello *script* in LS per il *podcast* |
| | | Intervista in LS per *podcast* |

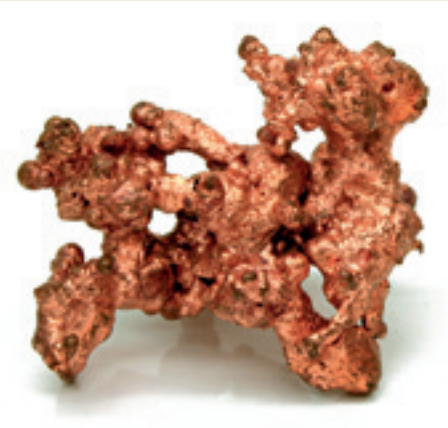
- UdA 3 Approfondimento disciplinare (5 h)
- UdA 4 Produzione e verifica (12/15 h)

Il video viene presentato per la prima volta durante le ore di Elettrotecnica e il docente utilizza le parole-chiave in inglese per operare un *brainstorming* che consenta alla classe di preparare il lessico base che riguarda i metalli conduttori più usati nei cavi.
La lezione seguente consiste nel *matching* fra parole-chiave, riguardanti i materiali conduttori e loro definizioni tratte da dizionari on-line (v. FIG. 3). L'attività viene svolta con delle semplici *cards* preparate dalla docente di LS e con la ricerca sui dizionari on-line consigliati di ulteriori definizioni.
Per rendere l'attività più coinvolgente la classe viene divisa in gruppi da cinque. Ogni gruppo deve individuare due definizioni fra le *cards* distribuite dal docente e cercare la terza ponendo domande in LS agli altri gruppi.

*Fase 2* – Reinforcement *linguistico*

Durante la visione-ascolto del video e la ricerca, gli alunni evidenziano una buona capacità di comprensione della lingua e sono in grado di dedurre significati non noti grazie anche all'uso delle immagini; sfruttando la loro intuizione, utilizzano conoscenze pregresse e interdisciplinari (chimica, fisica) fino a ottenere un buon livello di comprensione generale del video. Si procede, quindi, a una comprensione più completa di quei dettagli che permettono un apprendimento più approfondito. Viene proposto un testo *cloze*, con soluzioni a scelta multipla: si è consapevoli infatti che le conoscenze lessicali e strutturali della LS non sono ancora sicure e ben strutturate poiché, in riferimento ai livelli di conoscenza del Quadro Comune Europeo, il gruppo classe possiede conoscenze di livello A2-B1.
Il docente ripropone il video almeno due volte, e chiede agli alunni di completare un brano in cui mancano alcune parole tratte dalle sequenze filmate, non solo parole-chiave del modulo, ma anche *linking words* (ovvero avverbi, preposizioni, congiunzioni avversative, conclusive). Nel caso di sostantivi o aggettivi di recente incontrati si propone una doppia scelta, per le altre parole tre opzioni.

FIGURA 3



**cop·per** (kŏp′ər)
*n.*
1. A ductile, malleable, reddish-brown metallic element that is an excellent conductor of heat and electricity and is widely used for electrical wiring, water piping, and corrosion-resistant parts, either pure or in alloys such as brass and bronze. Symbol Cu Atomic number 29; atomic weight 63.54; melting point 1,083°C; boiling point 2,595°C; specific gravity 8.96; valence 1, 2.

*CONDUCTORS*

In a wire or cable the conductor is *responsible/sensible* for doing the main job: moving electricity, energy or *signals/signs* from one point to another. The conductor is located *at/on/in* the centre of the cable.
Metals are generally conductive, but some *metals/matels* are better sorted than others.
Silver, copper, aluminum, nickel, tin are some of the *most/best/more* common metals used for conductors and each of *him/them/then* has its own advantages and disadvantages.

Gli studenti verificano le risposte al *cloze* insieme al docente. Poi si procede con la lettura-karaoke del testo sulla LIM, organizzata in un gioco a squadre. Vince chi "rientra" o ha un maggior numero di "rientri" con la lettura nei tempi del filmato. L'attività sarà ripetuta più volte, giacché, oltre all'impegno richiesto per la comprensione/ascolto, si approfondisca la cura della pronuncia e, soprattutto, dell'intonazione, abituando l'orecchio a determinate variazioni di tono, e/o ritmo che presenta la lettura-dizione dei madrelingua.
Gli studenti vengono successivamente coinvolti nel completamento di un brano di lettura dove viene richiesto l'uso di *key words* come: *current, conductor(s), electrons, metal, insulator(s), free electrons, wood, safe, resistance, wire cables* e la formulazione di risposte scritte e/o orali per definizioni quali: *Conductors let/allow electricity to move easily through them. Insulators resist the movement of electricity.*

*Fase 3 – Approfondimento disciplinare*

Nella fase di approfondimento si propone un secondo video in lingua originale che ricorda una popolare trasmissione televisiva particolarmente gradita agli adolescenti, "Come è fatto". Si decide di utilizzare la prima parte dove è ampiamente utilizzato il lessico già noto relativo a conduttori e isolanti e dove viene data spiegazione dei diversi momenti salienti nella produzione dei cavi.
Si propone la visione del video suddiviso in 4 parti e gli alunni abbinano i titoli a ciascuna delle quattro parti: *Part 1 Materials and wires; Part 2 Protecting wires; Part 3 Wire recognition; Part 4 Ecology and wires.*
Si prosegue con lo svolgimento di esercizi di comprensione diversificati (*Open questions, Fill-in the gaps, multiple choice*) a seconda dei ruoli assegnati ai 4-5 studenti di ciascun gruppo: studente A: Completamento esercizi assegnati al proprio gruppo; studente B: Ricerca su dizionario e libri per controllare lo *spelling*, la grammatica delle risposte; studente C: Lettura ad alta voce degli es. svolti dal proprio gruppo; studenti D e E: Completamento degli esercizi di comprensione ascoltando gli altri gruppi per avere una comprensione del video completa. Di seguito, alcuni degli esercizi proposti nella scheda: *How is an electric wire made?* (v. FIG. 4)

**Part 1 – Materials and wires**

*WIRE DRAWING*
What type of treating does a wire drawing consist of? Delete (X) the wrong ones.
a) heat treating, b) insulating,
c) cold treating, d) meeling,
e) painting with colours.

*PHASE WIRING*
Complete with the correct word.
Phase wiring is the *grouping/gathering*

gli studenti riutilizzano sia il lessico specialistico sia le conoscenze acquisite per realizzare un progetto pratico

of different insulating conductors to *make/take* a multicolor *cable/coble*. The phases/faces can be identified by/with a color or by *numbering/coloring* them.

**Part 2 – Protecting wires**

*ADDITIONAL COVERING*
Is used in some cases for what?
a) How are electrical coverings called? Screens—Monitors---Videos
b) Electrical coverings are like SHIELDS to prevent the power cables from...
c) OUTER SHEATH is usually an outer polymer for protection. The sheath protects _____ and _____ from external elements which may change their properties _____.

**Part 3 – Wire recognition**

*MARKING*
Cables are marked with the most important information: (complete the list):

- MANUFACTURER _____ ;
- CABLE NAME _____ OF _____;
- CROSSACTION _____;
- CONSTRUCTION _____ AND _____;
- ICI _____ .

**Part 4 – Ecology and wires**

*SUSTAINABILITY*
The existence of a recycling system for the waste produced during the manufacturing of electrical cables. All type of waste is delivered to specialized companies to be correctly disposed of. The environmental impact of industrial activity has to be kept down to a minimum.
Change underlined words with other words (fabrics/firms, used/operated, reducted/reduced).

*Fase 4 – Produzione*

Gli studenti utilizzano lessico e conoscenze acquisiti applicandoli nella realizzazione di un semplice progetto. Sarà elaborata una presentazione breve e coesa riguardante un argomento inerente:
a. i materiali conduttori e isolanti più usati nei principali cavi, materiali usati per fili e conduzione di corrente;
b. i diversi tipi di fili e cavi elettrici;
c. il procedimento di fabbricazione dei cavi oppure la composizione

FIGURA 4

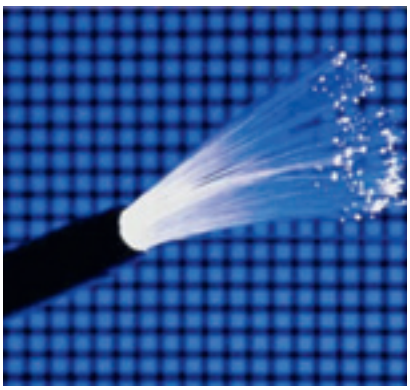
e le caratteristiche di un determinato elemento chimico usato per un dato tipo di cavo.

Tale presentazione dapprima sarà scritta; poi costituirà lo *script*, la sceneggiatura di un "reportage" esplicativo sull'argomento studiato. In particolare, la classe divisa in gruppi è chiamata a elaborare 5 diversi testi in LS, per la "sceneggiatura" di un *podcast* sui cavi elettrici. Lo *script* è una vera e propria produzione scritta in LS, da strutturare seguendo (poche) linee guida che gli allievi troveranno nel sito consigliato: *Rachel Salaman, Creative Director, Audio for the Web* (www.audiofortheweb.com). Gli studenti possono scegliere i ruoli per le presentazioni. In ciascun gruppo, alcuni si occupano dei materiali, altri dei tipi di fili e cavi, altri ancora della produzione dei cavi più usati, e hanno facoltà di indagare più dettagliatamente quanto da loro studiato consultando dizionari o Internet.
Tra le altre, si preferisce la forma dell'intervista per dare spazio "a più voci" durante l'esposizione finale, dalla quale si estrapola il materiale per un *podcast* (tipo "tavola rotonda con dibattito") che viene montato a scuola.

*Student A: What is a conductor and how electricity moves?*
*Student A1: A conductor is responsible for doing the main job that is moving electricity, energy or signals from one point to another. Electricity moves through a conductor which is placed at the centre of the cable.*
*Student B: What can you say about the main types of cables?*
*Student B1: There are two types of cables: signal cables and electricity cables. Among the signal cables there are fiber-optic cables, while electricity cables are low-voltage and high voltage cables.*
*Student B2: Optical fibre cables are used to transmit digital data signals in the form of light up to very long distances. While an HV cable is used for electric power transmission at high voltage.*

L'elaborazione del prodotto è ulteriormente curata con aggiunta di immagini, musica e grafica (v. FIG. 5). Il *podcast*

FIGURA 5



viene valutato dai docenti di entrambe le discipline coinvolte come verifica orale formativa valida per la verifica finale del II quadrimestre. Si procede, cioè, a una valutazione integrata, in cui si predilige la comprensibilità dell'esposizione rispetto alla correttezza della forma.

## Conclusioni

L'esperienza è stata valutata positivamente sia dai docenti che dagli studenti, i quali hanno evidenziato maggiore entusiasmo e coinvolgimento rispetto alle "tradizionali" lezioni frontali. Significativo, per quanto riguarda l'apprendimento della LS, è l'essere riusciti a proporre la lingua in un contesto completamente diverso rispetto a quello scolastico-tradizionale. Abbandonati i dialoghi artificiali, tipici dei libri di testo, gli allievi sono stati obbligati a utilizzare la LS in un contesto più "accademico", ma anche più immediato e concreto, dunque più interessante. Inoltre, nel tradizionale insegnamento della microlingua, di solito si usa come punto di partenza un testo scritto per approdare a una esposizione/produzione orale oppure su supporto informatico. La "sfida" dei docenti è stata partire da un prodotto multimediale, scaricato da un

CAMBRIDGE ENGLISH
Language Assessment
Part of the University of Cambridge
International House London

Cambridge **CELTA** Course Online

Collaborative online study combined with live teaching practice

- Online Course Tutors guide trainees through interactive, multimedia input sessions and written assignments
- Teaching Practice Tutors support trainees through their face-to-face teaching practice

www.cambridgeenglish.org/celta-course-online

sito popolare come *Youtube* per ottenere una produzione scritta (la stesura degli *script*), seppure guidata, per il video, e una produzione orale, poi sfociata nella registrazione del *podcast* con domande e risposte a cui hanno partecipato tutti gli studenti della classe. Probabilmente l'accuratezza formale è stata talvolta penalizzata, d'altra parte, nonostante i difetti dell'interlingua, gli studenti hanno utilizzato la LS per comunicare qualcosa per loro significativo.
La scelta del materiale tratto da Internet per presentare il tema prescelto ha presentato qualche difficoltà. Tanti sono i siti in LS che affrontano argomenti di tipo scientifico-tecnologico, ma spesso sono indirizzati a utenti di scuole primarie e quelli per le scuole secondarie presuppongono, nella maggior parte dei casi, competenze linguistiche di livello alto o molto alto.

**Bibliografia generale**


- ALBERT GÓMEZ M.J. (2007), *La investigación educativa Claves teóricas*, McGrawHill, Madrid.
- ARGAN G.C. (2012), *L'arte moderna. Il Novecento*, Sansoni, Firenze.
- ARTHABER A. (1972), *Dizionario comparato di proverbi e modi proverbiali italiani, latini, francesi, spagnoli, tedeschi, inglesi e greci antichi con relativi indici sistematico-alfabetici*, Hoepli, Milano.
- BALBONI P., COONAN C.M. (a cura di) (2014), *Fare CLIL- Strumenti per l'insegnamento integrato di lingua e disciplina nella scuola secondaria*, I Quaderni della Ricerca 14, Loescher, Torino.
- BEACCO J.-C., BYRAM M., CAVALLI M., COSTE D., EGLI CUENAT M., GOULLIER F., PANTHIER J. (2010), *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per una educazione plurilingue e interculturale*, Council of Europe, Strasbourg.
- BILOTTO A.F. (a cura di) (2009), "Portfolio Europeo delle Lingue ed autonomia. Esperienze e prospettive nei Centri Linguistici", *Quaderno del Centro Linguistico dell'Università della Calabria*, vol. IV, Rubbettino Università Editore, Soveria Mannelli (CZ).
- COMOGLIO M. (1998), *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, LAS, Roma.
- COONAN C.M. (2002), *La lingua straniera veicolare*, UTET, Torino.
- Dizionario Italiano-spagnolo /Spagnolo-italiano, Hoepli.
- DORFLES G., VETTESE A. (2010), *Novecento e oltre*, Atlas, Bergamo.
- LÓPEZ CAMPS J. (2005) *Planificar la formación con calidad*, Praxis, Mexico DF.
- LURATI O. (2002), *Per modo di dire... Storia della lingua e antropologia nelle locuzioni italiane ed europee*, CLUEB, Bologna.
- MARINO E. (2012), *Principi della glottodidattica e della didattica dell'italiano a stranieri*, Unità Didattica 1 del Master LCS – Insegnare Lingua e Cultura Italiana a stranieri, Scuola IAD, Roma.
- MARTÍNEZ MEDIANO C. (2007) *Evaluación de programas. Modelos y procedimientos*, Uned, Madrid.
- MEZZADRI M. (2000), "Per una scuola plurilingue", in *Scuola e Lingue Moderne*, a. XXXVIII, n. 5, pp. 16-21.
- MIUR, 2010, *Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento in relazione alle attività e agli insegnamenti compresi nel piano degli studi previsto per il liceo linguistico*.
- NALESSO M. (2013), *Le competenze dell'insegnante per una scuola plurilingue. Un percorso formativo*, Atti del Congresso ANILS di Gorizia, Gorizia.
- NIFOSÌ G. (2011), *Arte in primo piano*, Laterza, Roma-Bari.
- RICCI GAROTTI F. (a cura di) (2006), *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sul l'insegnamento veicolare*, Ed. Provincia autonoma di Trento IPRASE del Trentino.
- SARDELLI A. (2010), "Los refranes en la clase de ELE", in *Didáctica. Lengua y Literatura*, vol. 22, pp. 325-350.
- SERRAGIOTTO G. (2003), *CLIL. Apprendere insieme una lingua e contenuti non linguistici*, Guerra-Soleil, Perugia-Welland (Ontario).
- SERRAGIOTTO G. (2004), *L'insegnamento veicolare della lingua straniera*, Guerra, Perugia.
- SEVILLANO GARCÍA M.L., MEDINA RIVILLA A. (2010), *Diseño, desarrollo e innovación del Currículum*. Universitas, Madrid.
- VÁZQUEZ E., SEVILLANO M.L., (2011) *Educadores en red. Elaboración y edición de materiales audiovisuales para la enseñanza*, UNED, Madrid.


**Siti di riferimento generale**


- http://www.aula21.net/tercera/estructura.htm (pagina web che introduce alla produzione di una webquest online).
- www. http://ave.cervantes.es/ (sito web dell'Instituto Cervantes).
- http://www.feedingminds.org/cartoon/rtf_en.htm (sito ufficiale FAO).
- FEDERLE G., STEFANI C., *WebQuest: ricercare a più voci*, http://www.tdjournal.itd.cnr.it/files/pdfarticles/PDF34/fedele_stefani.pdf (saggio sulla strutturazione e il valore didattico della webquest).
- HERNÁNDEZ MERCEDES M. Pilar., Evaluación y evaluaciones en las webquest, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0618.pdf (articolo sulla valutazione didattica per mezzo della webquest).
- KOSZLA-SZYMANKA M., Los proverbios y refranes en la enseñanza de la lengua española, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_38/congreso_38_27.pdf (saggio sul valore delle tradizioni popolari e dei proverbi nell'insegnamento della lingua spagnola).
- http://www.liceoberchet.it/netday00/arte/guernica/guernica.htm (pagina web del liceo Berchet su "Guernica").
- MARIANI L. (2009), Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza multilingue, http://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/440, pp. 203-210 (saggio sulla multicompetenza generata dall'insegnamento e l'apprendimento di più lingue in un curricolo).
- RUIZ MORENO R.M., Reflexiones sobre el origen de los refranes, http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=899729 (saggio sull'origine dei proverbi).
- WOLFF D., *Integrating language and content in the language classroom: are transfer of knowledge and language ensured?*, nr. 41-42, Le revue du GERAS, 2003, http://asp.revues.org/1154 (saggio sull'aumento della motivazione nell'apprendimento veicolare).


**Siti per materiali didattici**


- ÁLVAREZ ALAGUERO S., http://webquestcreator2.com/ver/miniver/35 webquest del progetto "¡A preparar la paella!": pagina di servizio, creata dalle autrici dell'articolo "¡A preparar la paella!" con lo strumento online http://www.webquestcreator2.com/majwq/.
- http://www.arsoperandi.com/2010/03/el-asunto-guernica.html (la pagina contiene un articolo che illustra come, dove e quando il quadro "Guernica" è stato esposto nel mondo).
- www.bbc.co.uk/education/guides/zppnn39/revision (sito della TV della BBC, consigliato per avviare le ricerche dei gruppi. Si tratta di lezioni di fisica, chimica ecc. graduate per livelli linguistici).
- www.drae.es (sito che contiene materiali didattici in lingua spagnola: dizionari, corsi di lingua ecc.).
- http://www.elcultural.es/noticias/ARTE/2392/Timothy_J_Clark-Enfrentarnos a Picasso es difícil peligroso, deseagradable (articolo e intervista a T.J. Clark).
- http://elpais.com/diario/2011/09/09/cultura/1315519201_850215.html (articolo su Guernica).

# CLIL e scienze alla scuola primaria: il ciclo idrologico

*Michela Gronchi*

**Abstract**

L'approccio CLIL risulta efficace nella scuola primaria come strumento per sviluppare l'attitudine alla riflessione e osservazione attraverso esperienze curricolari di scienze. In questo modulo, una serie di esperimenti relativi al ciclo idrologico permette ai bambini di utilizzare la lingua inglese come veicolo non solo di apprendimento linguistico e contenutistico, ma anche di sviluppo di competenze e abilità.

## Introduzione

L'idea di *linguistic tourist* (Graddol 2006) è perfettamente coerente con molti aspetti glottodidattici presenti alla scuola primaria: i bambini sperimentano tutte le variabili dell'apprendimento e insegnamento EFL (*English as a Foreign Language*), che spesso si traducono in un *attention-grabbing approach* da parte dell'insegnante, ma non sperimentano la lingua in modo autentico. Il multiforme contenitore della didattica ludica presenta l'insegnante come un abile giocoliere-intrattenitore, e giustifica la motivazione dei bambini con la partecipazione ad attività vibranti e spettacolari. Questa formula risulta spesso vincente e avvincente, sia per i bambini sia per gli insegnanti. Tuttavia, sorgono alcuni dubbi alla luce delle pratiche menzionate; in particolar modo, la mancanza di utilità immediata percepita dai bambini nell'apprendimento linguistico, la cui finalità è *just-in-case*.

In questo percorso didattico la visione di fondo è stata quella di passare da un *attention-grabbing approach* a un concetto di *learning as a self directed activity*, che permettesse ai bambini di utilizzare le loro risorse linguistiche per una finalità immediata e concreta. L'uso del taccuino degli appunti è stato infatti un significativo elemento didattico per rendere i bambini direttamente responsabili delle esperienze vissute in classe e utilizzare la L2 come strumento concreto.

## 1. CLIL e non-CLIL alla scuola primaria

La metodologia CLIL raccoglie una varietà di aspetti e approcci, dalle *language showers* alla *total immersion*: la sua peculiarità è quella di aver sintetizzato e creato un modo flessibile di applicare gli apprendimenti da essi derivati (Mehisto 2008). L'unità didattica proposta prevede tre approcci, cruciali per il suo svolgimento.

Dalle *language showers* è stato tratto l'uso di *visuals* e di *realia* e la manipolazione di oggetti concreti; inoltre l'implementazione di *routines* e ripetizioni ha permesso ai bambini di operare in un ambiente sicuro e confortevole. Le caratteristiche delle *language showers* (di solito destinate a bambini dai quattro ai dieci anni d'età e con una durata dai trenta minuti a un'ora) si conciliano con una modalità CLIL in cui una minima parte del curricolo è insegnata attraverso la lingua veicolare.

Nel caso in cui si implementi un'unità *soft* CLIL, come nel progetto qui presentato, è proprio l'approccio *project-based* a essere utilizzato. Il lavoro progettuale è una costante delle pratiche didattiche della scuola primaria: il *project-work* si concretizza in una serie di attività che portano a un prodotto finale tangibile, da cui i bambini ricavano un senso di gratificazione e soddisfazione personale. Da un lato, il CLIL permette loro di sviluppare quello che si definisce *just-in-time language*, dall'altro, il *project work* è un approccio che incoraggia un apprendimento esperienziale, attraverso la pianificazione e realizzazione di un prodotto concreto. L'uno e l'altro si caratterizzano per un alto livello di autenticità, per lo sviluppo congiunto di lingua, contenuti e abilità, e per il consolidamento del senso di responsabilità per il proprio apprendimento. Questo progetto ha avuto un significativo input da parte dell'apprendimento

esperienziale, che, proveniendo dall'esperienza pregressa degli alunni, si propone di sviluppare nuova conoscenza attraverso un coinvolgimento diretto dei bambini. L'esperimento scientifico è stato fondamentale in questo modulo didattico come momento di scoperta e ampliamento dei concetti innati. Il CLIL, anche alla scuola primaria, è quindi la combinazione di vari approcci didattici e l'uso delle loro tecniche, alla luce di una pianificata integrazione di contenuto contestualizzato, sviluppo di abilità cognitive, comunicazione linguistica (e non) e aspetti culturali (Coyle *et al.*, 2008). Sebbene le *Indicazioni nazionali* non facciano espressamente menzione dell'approccio CLIL alla scuola del primo ciclo, una loro attenta lettura mostra la presenza di un riferimento costante alla combinazione di lingua, contenuti, cognizione e cultura – elementi chiave della didattica CLIL. È infatti auspicabile il superamento della frammentazione delle materie e la promozione di un'educazione plurilingue e multiculturale; in questo quadro presentato nelle *Indicazioni* compare anche l'uso di L2 o L3, al posto della L1, nell'insegnamento e nell'apprendimento di contenuti curricolari.

## 2. CLIL e scienze

L'implementazione di un'unità CLIL ha richiesto un'attenta pianificazione, sia dei contenuti e della loro modalità di presentazione, sia dei compiti necessari al raggiungimento degli obiettivi didattici e delle modalità di valutazione da adottare.
La prima fase di pianificazione ha seguito la *unit planning* proposta da Coyle *et al.* (2010). Questa presenta la definizione e l'articolazione delle quattro componenti della metodologia CLIL: *content*, *comunication*, *cognition* e *culture*. Nel progetto qui presentato le *4Cs* si sono articolate nel modo seguente:

- **Content**: il concetto di *content* assume il valore non solo di conoscenza ma anche di abilità e consapevolezza nei confronti di un tema specifico. In questo caso si è deciso di esplorare alcuni aspetti relativi al ciclo idrologico, in particolar modo ai vari processi fisici di evaporazione, condensazione, precipitazione e ai continui scambi idrici tra atmosfera, terra, acque superficiali, e tra acque e organismi.
- **Communication**: la combinazione tra *language* e *content* è tipica della metodologia CLIL. Sono due gli aspetti che hanno guidato il progetto: *language for learning*, ossia gli aspetti linguistico-comunicativi necessari ai bambini per operare in lingua straniera (ad esempio l'uso di formule routinarie utilizzabili durante il lavoro di gruppo), e *language of learning*, ossia quei contenuti lessicali e sintattici caratteristici del modulo CLIL (ad esempio il lessico relativo agli strumenti necessari per condurre un esperimento e per indicarne i risultati).
- **Cognition**: lo sviluppo di particolari *skills* cognitive combina tra di loro l'apprendimento congiunto di *language* e *content*. In questo modulo i bambini hanno avuto occasione di consolidare le loro capacità di osservazione e di trarre conclusioni in merito ai fenomeni tipici del ciclo idrologico. L'uso della lingua è stato strumentale alla verbalizzazione delle opinioni e riflessioni sulle esperienze svoltesi in classe.
- **Culture**: la capacità di lavorare in piccolo gruppo, ascoltare le opinioni altrui e giungere a una conclusione condivisa ha determinato lo sviluppo di una consapevolezza nei confronti dell'alterità, che si realizza non solo nella classe di lingua straniera, ma è spendibile in ogni contesto. In questo caso *culture* prende un'accezione di educazione alla convivenza civile.

## 3. Dal libro di testo al modulo CLIL

Il modulo qui presentato è stato condotto in una classe terza primaria, in cui era in adozione *Treetops* del 2006 edito dalla Oxford University Press. Il testo presenta una sezione dedicata al *water cycle* che è stata il punto di partenza per sviluppare un intero modulo dedicato all'argomento. Molti libri di testo in uso alla scuola primaria offrono spunti tematici su unità didattiche CLIL, che possono essere ampliate attraverso attività significative per il curricolo. Questo modulo CLIL è stato inserito in una programmazione curricolare tradizionale, le cui attività prevedevano un approccio ELT (*English Language Teaching*); tale modalità di insegnare sporadiche tematiche in modalità CLIL all'interno delle ore di lingua straniera è caratteristica dell'approccio *soft* CLIL, che si presenta *language-led* piuttosto che *content-led*, e offre tematiche curricolari inserite in un corso linguistico tradizionale. Questi elementi distintivi rendono il *soft* CLIL ampiamente realizzabile durante le ore di LS, con o senza il supporto del team docente. L'unità didattica qui presentata si è articolata in quattro incontri della durata due ore ciascuno.

### 3.1. Lezione 1 (*States of Matter and Precipitation*)

Attraverso un'attività di *brainstorming* i bambini hanno realizzato *The Alphabet of the Things That Need Water*. Attraverso le lettere dell'alfabeto inglese, i bambini hanno attivato le loro conoscenze pregresse riflettendo non solo a livello linguistico, ma anche esperienziale. Al termine di questa attività introduttiva è stata proposta *The 3 States of Matter Grid*. La tabella presenta sul lato sinistro le immagini di elementi contenenti acqua in vari stati di aggregazione (*snow, rain, steam, ice, clouds, rivers, lakes, seas, frost, hailstones, dew*); sul lato destro i bambini scelgono in quale stato di aggregazione si presenta l'elemento sulla sinistra (*solid water, liquid water, water vapour*). L'attività è risultata di facile esecuzione per i bambini e il minor impegno cognitivo è stato compensato con l'introduzione di un vocabolario più complesso. I bambini hanno riportato alla classe nella sua globalità le caratteristiche degli elementi presenti nella *grid* utilizzando il present simple del verbo *to be*. Questo incontro si è concluso con la realizzazione di un esperimento dedicato alla visualizzazione del fenomeno *precipitation* (v. FIG. 1).
A ogni bambino è stato consegnato un *handout* (foglietto esplicativo) contenente i materiali e i vari passaggi illustrati necessari per condurre a termine l'attività. I materiali necessari sono: *shaving foam, a plastic cup, water, blue tempera paint*. I momenti operativi sono:

1. *Fill the plastic cup with water;*
2. *add the shaving foam on top;*
3. *put some drops of blue tempera on the shaving foam;*
4. *Wait!*
5. *What happens?*

FIGURA 1 – "PRECIPITATION IN A CUP"

Il risultato dell'esperimento è la visualizzazione di una precipitazione: la spiegazione che i bambini hanno dato dell'evento si riferisce alla pesantezza delle nuvole causata dal trattenere acqua, che alla fine scende da esse in forma di pioggia. Al termine del primo incontro è stato allestito un *dynamic poster* (un cartellone che si arricchisce al termine di ogni lezione) rappresentativo del ciclo idrologico, e i bambini hanno apposto un primo cartellino con il vocabolo *precipitation* e l'immagine a esso relativa.

### 3.2. Lezione 2 *(Condensation)*

In questa fase i bambini hanno svolto le attività in piccolo gruppo. Sono stati distribuiti *handouts* nei quali venivano presentati due eventi a cui i bambini assistono quotidianamente: una pentola sul fuoco con acqua bollente chiusa da un coperchio e un bicchiere con dei cubetti di ghiaccio all'interno. Entrambi presentavano un *vocabulary box* con il lessico relativo ai materiali utilizzati e richiedevano la risposta a un quesito, anch'esso corredato da un immagine esplicativa:

1. *What happens under the lid?*
2. *What happens if you run a finger along the glass?*

La conclusione delle riflessioni è stata evidenziata dai bambini con il passaggio dell'acqua dallo stato liquido a quello solido, definito *condensation*.
Al termine di questi due primi incontri è stato svolto un esperimento che permettesse di verificare il legame tra le due fasi del ciclo dell'acqua (v. FIG. 2).

FIGURA 2 – A CLOUD IN A JAR

Per svolgere questo esperimento sono necessari: *a glass jar, some boiling water, a jar lid, some ice cubes* e *some hair spray*. Anche in questo caso ai bambini sono stati forniti in un *handout* i diversi passi dell'attività, che è stata svolta in piccolo gruppo con la guida dell'insegnante:

1. *Pour hot water in the jar;*
2. *put some ice cubes on the lid and cover the bottle;*
3. *after 1 minute, lift the lid and spray some hair spray in the jar;*
4. *Cover the jar again.*
5. *What happens if you lift the lid?*

Questo esperimento ha permesso di osservare non

solo le tre forme in cui può presentarsi l'acqua (*liquid water*, *solid water*, *vapour*), ma anche i fenomeni associati ai passaggi di stato. Tenendo il coperchio chiuso, si assiste alla condensazione e successiva precipitazione; aprendo il contenitore è possibile verificare un ulteriore fenomeno quello dell'evaporazione. Al termine di questo incontro è stato ulteriormente arricchito il *dynamic poster* relativo al ciclo idrologico.

### 3.3. Lezione 3 (*Evaporation*)

L'esperimento relativo al fenomeno dell'evaporazione comporta un numero inferiore di materiali (*water*, *a jar*), ma richiede ai bambini di sviluppare le loro capacità di osservazione e attenzione attraverso l'uso di un taccuino degli appunti (il *logbook*). Anche in questa fase i bambini hanno lavorato in piccolo gruppo, disponendo alcuni contenitori contenenti acqua in una zona soleggiata della classe.
I contenitori sono stati graduati in modo arbitrario dai bambini, pur cercando di mantenere una misura standard; i bambini hanno proposto varie forme di unità di misura dal centimetro al pollice, dallo spessore della matita da disegno a quello della gomma (tutte le attività sono state svolte in lingua inglese, con alcuni momenti di traduzione e uso del dizionario).
L'evaporazione dell'acqua è stata monitorata per un arco di 7 giorni attraverso la registrazione nel *logbook*. I vari gruppi hanno rilevato che l'acqua cambia stato se posta vicino ad una fonte di calore (*water evaporates if it's hot / if there's the sun*).
Il *logbook* permette non solo di sviluppare le capacità di osservazione e riflessione, ma anche di consolidare aspetti linguistici (*language for learning* e *language of learning*). Il suo uso ha motivato i bambini a utilizzare la lingua straniera in modo autentico, promuovendo anche l'affermarsi del *language through learning*, ossia quegli aspetti comunicativo-linguistici che emergono durante le attività didattiche in modo non pianificato. Il *logbook* è stato preimpostato in modo tabulare, con sezioni da completare:

- *Date*: la data della registrazione (in forma breve ed estesa);
- *Time*: l'orario della registrazione (in forma breve ed estesa);
- *Who with*: se la registrazione veniva eseguita da soli o con i compagni;
- *Observations*: i dati, fatti o eventi che si osservano;
- *Reflections*: le riflessioni scaturite dalle osservazioni.

Per completare il *logbook* i bambini hanno utilizzato una combinazione di L1 e LS; con bambini più grandi è possibile utilizzare esclusivamente la LS, concentrando l'attenzione non sulla correttezza formale, ma sulla capacità di comunicare il significato.

### 3.4. Lezione 4 (*Collection*)

Il *dynamic poster* della classe risultava in questa fase quasi completo. La fase di *collection* è stata esplorata attraverso un esperimento della durata di una settimana, che ha visto i bambini annotare le osservazioni (in L2) ogni giorno sul *logbook*. Questo esperimento, "*The Mini Water Cycle*" (v. FIG. 3), svolto a livello di gruppo-classe, necessita dei seguenti materiali: *a large plastic bowl with water, a mug, some plastic film, an elastic band, a small weight* (*50-100 grams*) *or a small stone*.
Le istruzioni per l'esecuzione dell'esperienza sono state consegnate ai bambini nella forma di un *handout*, ed erano:

1. *Pour some water in the plastic bowl;*
2. *put the mug in the centre of the bowl;*
3. *cover the bowl with plastic film;*
4. *secure the film with an elastic band;*
5. *put the weight or the small stone on the film above the mug.*
6. *Place the bowl in the sun. What happens?*

I bambini, utilizzando il lessico acquisito nei precedenti incontri, sono in grado di osservare che attraverso questo esperimento è possibile verificare le fasi del *water cycle* in un'unica struttura unitaria. Anche in questo caso l'uso del *logbook* ha determinato una fase di osservazione cruciale per l'attività: i bambini hanno riflettuto sulla dinamicità del ciclo idrologico, nominandone le fasi e indicando le trasformazioni che subisce l'acqua in esso.
Il riciclo linguistico e le attività di consolidamento sono cruciali per attivare la memorizzazione e permettono ai bambini di sviluppare familiarità nei confronti dell'argomento trattato.
In questa unità sono stati utilizzati diagrammi o *visual organizers* che sono risultati utili per rendere omogenei i contenuti emersi nel corso degli incontri, ricordare e selezionare le informazioni principali e come *frame* per le

FIGURA 3 – THE MINI WATER CYCLE

© sunso7butterfly/Shutterstock.com, 2015

presentazioni orali. Il *cause-effect diagram* (un diagramma con caselle che si susseguono per mostrare il rapporto di causalità tra un evento e l'altro) è stato utilizzato per riassumere nei momenti chiave gli esperimenti e le trasformazioni presenti nel ciclo idrologico; le *time-lines* sono state impiegate come sostegno alle annotazioni del *logbook* per mostrare il susseguirsi degli eventi e indicarne date e orari di osservazione; infine la *flow-chart* (un diagramma di flusso) è stato utile nel consolidare i passeggi necessari all'esecuzione degli esperimenti sia nella fase iniziale sia in quella di revisione conclusiva.

### 4. *Rules of thumb*

A conclusione di questa esperienza sono emerse alcune costanti significative per una sua implementazione in un altro contesto o per una sua espansione.

- ***Translanguaging***: durante gli esperimenti è stato incoraggiato da parte dell'insegnante l'uso della LS come lingua CLIL, ma in modo flessibile. Il passaggio dalla lingua italiana a quella inglese è stato costante, risultando in un maggior coinvolgimento da parte dei bambini nell'esperienza. Sono state tuttavia evitate tavole con vocaboli e loro traduzioni, optando per una riformulazione da parte dell'insegnante in LS. Anche l'uso combinato di LS e L1 risulta efficace nei primi gradi della scuola primaria, perché crea un ambiente sicuro e confortevole in cui i bambini possono esplorare la lingua straniera in modo accogliente.
- ***Chunking***: aspetti lessicali non sono mai stati presentati in modo isolato, ma in combinazione a *collocations* significative o elementi sintattici affini.
- ***Slot and filler grammar***: in quest'unità didattica sono emerse come strutture ricorrenti il *simple present* (*general states*) e il periodo ipotetico (*zero type*). È possibile che nelle attività CLIL i bambini vengano a contatto con aspetti sintattico-lessicali superiori al loro livello di apprendimento linguistico in LS: ciò è finalizzato al raggiungimento di un livello ottimale di comunicatività nell'unità. Presentare strutture complesse in LS può risultare più agevole se queste sono trattate come blocchi linguistici, composti da costituenti che possono cambiare e alternarsi. Come mette in evidenza Parrott (2010), questa è una visione semplicistica della lingua, ma è utilissima alla scuola primaria e in un contesto CLIL.
- ***Starting with visuals***: i *visuals* sono i testi più agevoli per iniziare un'attività CLIL con i bambini. Questi comprendono una varietà di materiali: da immagini a fotografie, da presentazioni in PowerPoint a filmati video. Anche l'uso degli esperimenti, con gli eventi che li caratterizzano, costituisce un impatto visivo determinante per la memoria linguistica. I *visuals* danno luogo a molteplici attività di impiego, sia come materiale utilizzato per creare un *frame*, sia come *core activity*.

**Bibliografia**

– BENTLEY K. (2010), *The TKT Course. CLIL Module*, Cambridge University Press, Cambridge.
– BURWOOD S., DUNFORD H., PHILLIPS D. (1999), *Projects with Young Learners*, Oxford University Press, Oxford.
– COYLE D., HOOD P., MARSH D. (2010), *CLIL. Content and Language Integrated Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.
– GRADDOL D. (2006), *English Next*, British Council, London.
– HOWELL S.M., KESTER-DODGSON L. (2012), *New Treetops 3 – Class book and workbook*, Oxford University Press, Oxford.
– KNUTSON S. (2003), "Experiential learning in second-language classrooms", in *Tesl Canada Journal*, 20, 2, pp. 52-64.
– MEHISTO P., FRIGOLS M.J., MARSH D. (2008), *Uncovering CLIL*, Macmillan, Oxford.
– PARROTT M. (2010), *Grammar for English Language Teachers*, Cambridge University Press, Cambridge.

**Sitografia**

– http://creativepreschoolresources.com
– http://water.ca.gov
– http://science-sparks.com

# Il mese del libro didattico



***Rosanna Carlostella e Gianfranco Porcelli***
*Soci milanesi dell'ANILS*

Per il 29° anno consecutivo, anche quest'anno una delle più attive librerie internazionali di Milano, attenta in particolare ai nuovi bisogni di italiano per stranieri, ha organizzato il *Mese del Libro Didattico* (13 aprile – 14 maggio). Per chi si fosse perso le notizie date man mano sul sito dell'ANILS, le locandine con tutti i dettagli sono tuttora disponibili alla pagina dedicata ai Seminari di Formazione già svolti nell'anno (http://www.anils.it/CONCLUSI.htm).
Numerosi seminari vertevano sull'Italiano per Stranieri; le novità editoriali presentate, in modalità interattiva e laboratoriale, erano rivolte alla variegata utenza IPS: adulti migranti, alunni stranieri da inserire nel sistema scolastico, studenti universitari e adulti.
Per il primo tipo di utenti, i materiali forniscono un decisivo contributo alla loro integrazione linguistica e socioculturale. Degno di nota è *Il libro di grammatica* di Franca Bosc (Loescher, Torino 2014), nel quale il contenuto grammaticale è presentato in ambito comunicativo; il lessico, i mezzi linguistici e i contesti sono vicini alla realtà di questi fruitori e non si perde mai di vista la pratica delle abilità linguistiche. Lo stesso vale per i testi Edilingua e per le *10 ore di Educazione Civica* della collana "Facile Facile".
Agli studenti universitari e agli adulti è dedicata un'ampia rosa di testi. Questi mettono in risalto: l'importanza delle risorse per comunicare, anche a livello avanzato (*Facilissimo* di ALMA Edizioni, *Bravissimo* di Marilisa Birello, Bulgarini, e le nuove proposte della Casa Editrice Ol3); la specificità dei target linguistici (i materiali cartacei e online per sinofoni di Massimiliana Quartesan e Gaia Chiuchiù); la sinergia metodologica dei modelli strutturalista, costruttivista e metacognitivo, volti all'apprendimento e all'uso strategico e consapevole delle macrofunzioni, attraverso la conoscenza delle microfunzioni e grazie alla trasmissione "concentrica" (aspetti di base ed approfondimenti) dei contenuti grammaticali (*Comunicare in italiano* di Angelo e Gaia Chiuchiù – Hoepli, Milano 2015).
Una simpatica curiosità, molto innovativa nella didattica, era rappresentata da *Buono Buonissimo* (Le Monnier, Firenze 2015). La redattrice e formatrice DITALS, Daniela Moavero, ha fatto "gustare" il testo, che porta lo studente, a partire dal livello A2, alla conoscenza della lingua, della civiltà e della cultura italiana attraverso le ricette regionali. La "degustazione" è avvenuta durante la simulazione con i colleghi intervenuti di un'unità di apprendimento.
Degna di nota è anche l'attenzione ai BES. Infatti, *La grammatica semplice* di Elettra Ercolino e Teresa Anna Pellegrino (Loescher, Torino 2014) è destinata anche ad alunni DSA italofoni della scuola secondaria di primo grado.
Anche il corso DaF (Tedesco Lingua Straniera) *Na, klar*, di Gabriella Montali e Daniela Mandelli (Lang, Milano 2015), oltre all'evidente impianto comunicativo, offre sezioni destinate ai BES sia nell'eserciziario, sia per il *testing*.
Rimanendo sempre in ambito DaF, Giorgio Motta, con la sua pubblicazione *DAS Lehrwerk für Deutsch* (Loescher, Torino 2015), offre agli alunni della scuola secondaria di secondo grado unità di apprendimento che stimolano la motivazione e incentivano la comunicazione.
Frutto di una rigorosa, minuziosa e approfondita ricerca in campo grammaticale e lessicologico sono la grammatica online di tedesco di Franca Quartapelle, destinata, in versione italiana, agli studenti della scuola secondaria di secondo grado, e in quella in lingua tedesca

© Odua Images/Shutterstock.com, 2015

agli universitari, e un testo di lessicologia francese, sempre per universitari, di Nadine Celotti.
La grammatica online si basa su e applica il "Dependenzmodell", cioè ogni parte del discorso, nella frase tedesca, dipende dal verbo; il testo di lessicologia francese presenta, con approccio contrastivo, la specificità culturale di alcuni termini ed espressioni.
È stato concesso anche spazio alla progettualità. Rita Garrè ha presentato, didattizzando un'unità di apprendimento, due progetti, già sperimentati, che mettono in relazione il testo letterario con il periodo storico, nell'ottica della didattica del testo letterario e delle abilità integrate, ricettive e produttive.
La novità di quest'anno è stata proprio la partecipazione dell'ANILS, nelle persone dei coautori di questo resoconto. Rosanna Carlostella ha collaborato molto attivamente all'organizzazione, ha moderato buona parte dei seminari e si è accollata il compito della segreteria degli incontri – fogli delle presenze, questionari di valutazione e tutto quanto è richiesto per la validità della Formazione ANILS a tutti gli effetti. Gianfranco Porcelli ha fatto da consulente e supervisore e si è reso responsabile, come Direttore scientifico, di garantire la qualità professionale dei seminari. Durante gli incontri sono state distribuite copie omaggio di *Scuola e Lingue Moderne*.
Tra le relatrici, Silvia Serena di Varese, consigliera nazionale dell'ANILS, ha presentato il frutto di molti anni di impegno sul fronte dell'apprendimento della lingua tedesca "per vivere, studiare e lavorare". Si tratta di un progetto internazionale, sotto l'egida del Goethe Institut, il quale consente di sviluppare le competenze linguistiche in modalità innovativa e multimediale ("Mit Deutsch studieren, arbeiten und leben" e piattaforma di apprendimento Moodle), con un approccio ermeneutico allo studio della grammatica. Potete leggere due interessanti articoli in merito nel numero 7, anno 2014, di SeLM.
Ci fa piacere segnalare questa iniziativa per sottolineare che anche dove, per carenza di soci, non c'è una sezione attiva costituita a norma di statuto, è possibile promuovere formazione in base a intese con la Presidenza Nazionale ANILS, che può delegare soci qualificati se lo ritiene opportuno. Malgrado il periodo tutt'altro che favorevole sotto il profilo economico, "Il libro", nella persona di Anna Kircheis, ha messo a disposizione spazi, attrezzature, comunicazione, una rete di relazioni e l'entusiasmo necessario per procedere in un impegno ormai trentennale, all'insegna della costante innovazione didattica.

# LŒSCHER e BONACCI EDITORI

*Insieme con passione per insegnare l'**italiano***

www.loescher.it/italianoperstranieri

www.loescher.it/newsletter

www.facebook.com/LoescherEditore.ItalianoPerStranieri

https://twitter.com/Loescher_itaL2

**LOESCHER EDITORE**
Via Vittorio Amedeo II, 18 - 10121 Torino
Tel. +39 011 56 54 111 - Fax +39 011 56 54 200
www.loescher.it - mail@loescher.it

LŒSCHER EDITORE TORINO

Bonacci editore

# I nomi dei grandi

***Gianfranco Porcelli***
*Già ordinario di Didattica delle lingue moderne*



Nel luglio 2015, su Facebook (e presumo anche altrove, sulle reti sociali che non seguo), è scoppiata una forte polemica contro Matteo Renzi, "reo" di avere detto in inglese "David by Michelangelo" usando la pronuncia inglese del nome del nostro sommo artista. Premesso che credo che Renzi farebbe meglio a non usare in pubblico il suo inglese, sia per la carica istituzionale che riveste, sia per la qualità (si fa per dire) delle sue competenze in quella lingua, nella discussione che ne è seguita e alla quale (ahimè!) ho partecipato sono state dette cose che meritano di essere chiarite e approfondite.
Qualche intervento sembrava sostenere che Renzi si fosse inventato una pronuncia inesistente, per esterofilia o "provincialismo"; secondo altri, che pur riconoscevano, a fatica, che gli inglesi da secoli dicono – e a volte scrivono – Michael Angelo, Renzi avrebbe dovuto ugualmente usare solo la pronuncia italiana per rispetto della nostra lingua e cultura, e per non offendere la memoria di uno dei nostri grandi.
I quali, invece, proprio perché sono grandi, nel passato hanno avuto il loro nome tradotto nelle varie lingue: *Michael Angelo*, appunto, in inglese, *Michel-Ange* in francese, *Miguel Àngelo* in spagnolo e così via. Lo stesso è avvenuto per *Petrarch* e *Raphael*, sempre in inglese. Da *Petrarch* è anche derivato un aggettivo, usato soprattutto per i *Petrarchan sonnets*, i sonetti petrarcheschi. Poi c'è *Christopher Columbus* alias *Crístobal Colón*, il3navigatore: negli USA si celebra il *Columbus Day* e a Buenos Aires c'è il *Teatro Colón*.
Non è avvenuto solo con gli italiani: *Jeanne d'Arc*, "*la Pucelle d'Orléans*", è diventata nelle varie lingue *Joan of Arc*, Giovanna d'Arco, *Johanna von Orléans* o *die Jungfrau von Orléans*, *Juana de Arco* e così via. Per quanto riguarda gli inglesi, abbiamo italianizzato Ruggero e Francesco Bacone (e meno male che *Bacon* non è stato tradotto, ma solo adattato!), San Tommaso Moro e, come si è sempre usato, tutti i nomi di re e regine fino all'attuale Elisabetta Seconda. Da Guglielmo I il Conquistatore (*William the Conqueror*) fino

© Foto Scala,Firenze - su concessione Ministero Beni e Attività Culturali.

Michelangelo Buonarroti, David. Marmo, 1502-1504 ca. Firenze, Galleria dell'Accademia, Tribuna del David

a Guglielmo IV, i re *William* del passato sono stati chiamati Guglielmo, in italiano. Quando il principe William salirà al trono lo chiameremo William Quinto o Guglielmo V? C'è da chiederselo, perché il nome dell'attuale re di Spagna, Juan Carlos, non è stato tradotto, mentre invece il re dei Belgi è Filippo.
Inoltre abbiamo italianizzato molte pronunce: da "scèspir" per Shakespeare – e c'è chi usa l'aggettivo "scespiriano" preferendolo all'anglo-italiano "shakespeariano" – a Watt, che usiamo sistematicamente come se fosse una parola italiana acquistando le lampadine.
Una via di Milano, abbastanza nota per la moschea che vi si trova, è intitolata, secondo la targa stradale, a "Edoardo Jenner", e il cognome inglese è pronunciato da tutti all'italiana. Lo stesso avviene per via Giacomo Watt – e se usate la pronuncia inglese il tassista non capisce dove deve portarvi.
Non dovremmo meravigliarci se i libri inglesi di storia che parlano del Risorgimento italiano parlano di *House of Savoy, King Victor Emmanuel* ecc. Se volete, chiamiamola "par condicio"!
Rifiutare pronunce diverse per Michelangelo significa a mio parere non respirare a pieni polmoni l'aria della cultura europea: i grandi non sono nostri, ma di tutti. Non accettare questo ampio respiro a mio avviso è sintomo di chiusura – non uso mai la parola "provincialismo" che vedo buttata qua e là per denigrare l'opinione altrui: forse un giorno qualcuno mi spiegherà che cosa significa davvero.
Sono convinto che la difesa del patrimonio artistico, culturale *e linguistico* italiano passi anche attraverso una buona capacità di comunicare nelle lingue altrui, senza innaturali miscugli che nocciono alla chiarezza. È sbagliato indulgere in forestierismi inutili, usati per una falsa ricerca di prestigio – come tanto finto inglese che da noi è frequente leggere o sentire – ma non è il caso di strillare all'oltraggio se le nostre cose migliori hanno anche nomi stranieri.
Da un "ahimè" nelle prime righe avrete capito che mi sono pentito di aver partecipato alla discussione. Mi ero ripromesso di non intervenire su Facebook in discussioni su argomenti che mi coinvolgono professionalmente, ma nella calura di luglio ci sono ricascato. Per aver scritto che la pronuncia [ˌmaɪkəlˈændʒələʊ] è attestata anche nei dizionari delle pronuncia inglese, ne ho lette di tutti i colori: che non avevo capito niente della discussione, che quei dizionari servono agli inglesi e non a noi (!), e soprattutto che sono arrogante e supponente.
A questo proposito, qualcuno ha descritto come "sventurati allievi" quelli che hanno, o hanno avuto, la disgrazia di avere me come insegnante. La cosa mi ha ferito, lo ammetto: il buon rapporto con gli studenti è sempre stato ciò a cui tengo di più. Con un messaggio privato, ho chiarito (spero) che a scuola e all'università si va *per imparare*, spesso pagando fior di tasse, e giustamente si *vuole*, si *pretende*, si *esige* che chi è in cattedra ne sappia molto di più di chi lo ascolta.
Su Facebook e simili, invece, i più vanno per affermare il proprio parere a ogni costo, e secondo costoro nessuno ha il diritto di criticare o correggere: "in democrazia siamo tutti uguali". Non tutti, spero, ma certamente molti hanno l'atteggiamento di chi non ha nulla da imparare da nessuno, e si irritano se si fanno loro notare incongruenze o errori di fatto. Sono teste a senso unico, nel senso che non entra niente ma esce di tutto.
Ve ne ho parlato perché mi pare preoccupante che qualcuno metta, di fatto, la scuola e l'università sullo stesso piano dei *social network*.

# LA FORMAZIONE LŒSCHER

*Seminari di formazione per docenti*

## BENESSERE A SCUOLA

- BES
- DSA
- Inclusione
- Disagio
- Bullismo
- Identità sessuale
- Omofobia

## PROFESSIONE DOCENTE

- Competenze
- Adulti
- Scuola-Lavoro
- Nuove tecnologie
- Internet
- Scuola 2.0
- Invalsi

## DIDATTICA E DISCIPLINE

- Linguistica
- Letteratura italiana
- Lingue straniere
- Scrittura

### L'OFFERTA CONTINUA ONLINE

Altri seminari di formazione sono a disposizione sul sito. Sempre online puoi effettuarne la prenotazione. Rivolgiti al tuo agente di zona per eventuali informazioni.

**formazione.loescher.it**

Cambridge English AISLI

# KANGOUROU DELLA LINGUA INGLESE

## I NUMERI DELL'EDIZIONE 2015

**Che cos'è?**

Gioco-concorso sulla conoscenza della lingua inglese, riservato a studenti e studentesse dalla Scuola Primaria alla Scuola Secondaria di Secondo Grado.
L'unico programma di valorizzazione delle eccellenze per le lingue riconosciuto dal Miur, Albo delle Eccellenze.

**La Gara:**

**Studenti:**

| | | |
|---|---|---|
| 19.264 | February 26 | Prima fase nelle Scuole Statali e Paritarie |
| 3.699 | April 15-17 | Seconda fase nelle sedi regionali delle scuole di lingua associate AISLI |
| 100 | May 21-24 | Finali a Cervia, Mirabilandia |

**Solo i 100 finalisti hanno sostenuto esami Cambridge English**

I 100 finalisti si confrontano con certificazioni internazionali, su livelli superiori a quelli curriculari

| Scuola/Categoria | Esami Cambridge English | Livello Quadro Comune Europeo delle Lingue |
|---|---|---|
| Scuola Primaria<br>Categoria Kangourou: Joey | Cambridge English Key for Schools | A2 |
| Scuola Secondaria di Primo grado<br>Categoria Kangourou Wallaby | Cambridge English Preliminary for Schools | B1 |
| Scuola/Categoria | Esami Cambridge English | Livello Quadro Comune Europeo delle Lingue |
| Biennio Scuola Secondaria di Secondo Grado<br>Categoria Kangourou Grey | Cambridge English First<br>First Certificate in English (FCE) | B2 |
| Triennio Scuola Secondaria di Secondo Grado<br>Categoria Kangourou Red | Cambridge English Advanced<br>Certificate in Advanced English (CAE) | C1 |

## Cerimonia di Premiazione

Ambasciata Britannica Roma

I primi tre classificati per ogni categoria sono stati premiati in un prestigioso evento organizzato da cambridge english presso Villa Wolkonsky, residenza dell'ambasciatore britannico a roma che ha concesso il patrocinio all'iniziativa

**APERTE LE ISCRIZIONI PER IL KANGOUROU 2016 | WWW.KANGOUROU.IT**